

TEMANUMMER

Universitetsstuderende og deres uddannelser

INDHOLD

- 2** Redaktionelt forord
Mette Ejrnæs & Tue Vinther-Jørgensen

Artikler

- 5** Universitetets udvikling fra elite- til masseinstitution
Hanne Leth Andersen
- 12** Studerendes psykosociale problemer og afkobling
Trine Østergaard Wulf-Andersen, Lene Larsen & Aske Basselbjerg Stigemo
- 19** Studying and Working: Your Student Job Affects Your Future Labor Market Outcomes
Juanna Schrøter Joensen & Elena Mattana
- 38** Er smartphones og andre digitale enheder skadelige for studerende indlæring?
Andreas Bjerre-Nielsen
- 44** Fra kaos til læring? I Covid-19's slipstrøm
Julie Buhl-Wiggers, Nils Karl Sørensen & Sine Zambach
- 54** Social ulighed i adgangen til danske universitetsuddannelser
Jens-Peter Thomsen
- 61** Hvorfor falder studerende fra?
En opsummering af EVA's analyser af frafald på de videregående uddannelser
Bjarke T. Hartkopf, Andreas Pihl Kjærsgård & Camilla Thorgaard
- 74** Universitetspædagogikkens udvikling og aktuelle udfordringer
Lars Ulriksen & Mette Krogh Christensen
- 82** Kvalitetssikring af universitetsuddannelserne 1992-2019 – tilgange og perspektiver
Thomas Clausen & Lars Pedersen

Debat

- 93** Vi skal have fordybelsen tilbage
Julie Lindmann
- 95** Lad universiteterne gøre det, de er bedst til
Anders Bjarklev
- 98** Universitetsuddannelserne er en bragende succes
Camilla Gregersen

Redaktionelt forord

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

I dag er der næsten 150.000 universitetsstuderende, som er i gang med deres uddannelser. Universiteterne er ikke længere for de få og udvalgte. En væsentlig del af de unge i hver ny årgang påbegynder en universitetsuddannelse og tilbringer mange timer og år på at dygtiggøre sig på landets otte universiteter. Universitetsuddannelserne har dermed fået en større samfundsøkonomisk betydning end tidligere, og derfor påkalder de sig også større politisk interesse. Er uddannelserne gode nok, og lærer de studerende noget, de kan anvende efterfølgende? Følger undervisningsmetoderne med tiden og de nye teknologier, og bruger de studerende i for høj grad tiden på erhvervsarbejde frem for at studere? Trives de studerende, mens de er i gang med deres uddannelse, og hvordan kan man forebygge, at for mange af dem falder fra undervejs?

Sådanne spørgsmål stilles ikke kun politisk, men også forskningsmæssigt. Dette temanummer er dedikeret til formidling af forskningsresultater og analyser, der beskæftiger sig med de nævnte problematikker. Temanummeret er ligeledes et forsøg på at give plads til en debat om de aktuelle vilkår som studerende og om universiteternes rolle og muligheder midt i det politiske søgelys.

Temanummeret sætter fokus på de universitetsstuderende og deres uddannelser gennem ni artikler, som belyser nogle af de udfordringer og muligheder, som universiteterne og de studerende står overfor i dag. Artiklerne formidler forskningsresultater om stress- og trivselsudfordringer, betydningen af valg af studiejobs og brugen af digitale enheder i undervisningen. Nogle af artiklerne belyser, hvilke faktorer som påvirker frafald og valg af uddannelsesretning og de sociale uligheder, der kan være forbundet hermed. Endelig indeholder temanummeret også analyser af undervisningspædagogikkens udvikling og udfordringer og af udviklingen i den eksterne kvalitetssikring af uddannelserne.

I den første artikel giver rektor *Hanne Leth Andersen* fra Roskilde Universitet et historisk overblik over universiteternes transformation fra elite- til masseuniversitetet fra 1970'erne og frem. Selvom masseuniversitetet har bidraget væsentligt til det generelle løft af uddannelsesniveaet i befolkningen, omtales det ofte negativt og forbindes med dårlig kvalitet i uddannelserne og uengagerede studerende. I stedet for at problematisere det bredere optag skal udfordringerne ifølge forfatteren snarere ses i sammenhæng med blandt andet en gradvis udhuling af universiteternes finansiering og en statslig overstyring med fordyrende krav om kvalitetssikring, akkreditering, rankings, bestyrelser, udviklings- og rammekontrakter mv. Ligeledes udfordrer krav om arbejds-

markedsrelevante uddannelser den traditionelt tætte sammenhæng mellem forskning og undervisning på universiteterne. Samlet set ser forfatteren en markeds- og konkurrencestyring, der kan risikere at underminere universitetets rolle som central drivkraft i samfundet.

Trine Wulf-Andersen, Lene Larsen og Aske Basselbjerg Stigemo fra Roskilde Universitet gennemgår i artiklen *Studerendes psykosociale problemer og afkobling*, hvordan studerendes udfordringer med f.eks. stress ikke er et isoleret fænomen, men et spørgsmål om at personlige, sociale og institutionelle forhold fletter sig sammen som psykosociale problemer og bliver til uddannelsesmæssige eksklusionsdynamikker. Artiklen er baseret på dybdegående interviews med 47 studerende fra syv danske videregående uddannelser og beskriver en række afkoblingsdynamikker hos de studerende.

Juanna Schrøter Joensen og Elena Mattana fra hhv. Chicago University og Aarhus Universitet undersøger i artiklen *Studying and Working: Your Student Job Affects Your Future Labor Market Outcomes*, hvordan studerendes erhvervsarbejde påvirker deres efterfølgende lønindkomst. De finder, at et års ekstra studierelevant erhvervsarbejde øger lønindkomsten med 20-25 procent et år efter afslutning af uddannelse. Gevinsten ved studiejobs falder de efterfølgende år på arbejdsmarkedet og stabiliserer sig til ca. 5 procent efter 6-14 år. Dette tyder på, at studiejob bibringer de studerende vigtig viden, som komplementerer den undervisning, de får på universiteterne.

Andreas Bjerre-Nielsen fra Københavns Universitet diskuterer i artiklen *Er smartphones og andre digitale enheder skadelige for studerende indlæring?*, hvordan digitale enheder som smartphones påvirker indlæring og trivsel på videregående uddannelser. Nye digitale teknologier giver nye muligheder i undervisningen, men konkurrerer også om unges opmærksomhed. I artiklen fremlægges den nyeste forskning om de evt. skadelige effekter af de studerendes brug af digitale enheder på deres indlæring.

Julie Buhl-Wiggers og Sine Zambach fra Copenhagen Business School og *Nils Karl Sørensen* fra Syddansk Universitet har analyseret undervisnings erfaringerne fra Covid-19-perioden i artiklen *Fra kaos til læring? I Covid-19's slipstrøm*. Nedlukninger af universiteterne har skabt store udfordringer for studerende og undervisere, og i denne artikel opsamles erfaringerne fra økonomiundervisningen på Copenhagen Business School og Syddansk Universitet. Særligt de præoptagede videoer og quizzer blev positivt vurderet af både studerende og undervisere. Artiklen peger på, at de nye erfaringer med digitale redskaber giver mulighed for nye undervisningsmetoder, men at det samtidigt kræver fortsat pædagogisk udvikling.

Jens-Peter Thomsen fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) sætter i sin artikel fokus på den sociale ulighed på universitetsuddannelserne. Selvom situationen er bedre i Danmark end i mange andre lande, finder forfatteren gennem statistiske analyser, at der er markante uligheder i chancerne for at opnå universitetsuddannelser på især kandidat- og

ph.d.-niveau, alt efter om man er akademikerbarn eller arbejderklassebarn. Der er ligeledes markante uligheder, når man ser på de enkelte kandidatuddannelser. Selvom ulighederne også er udtryk for præferenceforskelle, lægger forfatteren op til debat om, hvorvidt ulighederne er godt for samfundet ud fra et demokratisk perspektiv, og om de kan adresseres gennem målrettede tiltag.

I den syvende artikel gennemgår *Bjarke T. Hartkopf*, *Andreas Pihl Kjærsgård* og *Camilla Thorgaard*, alle fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), resultaterne af en række analyser af frafald på de videregående uddannelser. De skelner mellem frafaldsforklaringer relateret til både studievalg, optag og forhold inden for og uden for uddannelseskonteksten. Blandt andet viser analyserne, at studerende, der er afklarede med deres studievalg, har mindre risiko for at falde fra, mens studerende med en oplevelse af lav social tilknytning til studiet og med lavtuddannede forældre har relativt større frafaldsrisiko. Forfatterne runder artiklen af med en diskussion af tiltag, der kan have potentiale til at reducere frafaldet på de videregående uddannelser.

Lars Ulriksen, Københavns Universitet, og *Mette Krogh Christensen*, Aarhus Universitet, giver i den ottende artikel – blandt andet fra deres position som formandskab for Dansk Universitetspædagogisk Netværk – et overblik over universitetspædagogikkens udvikling i Danmark. Artiklen konstaterer, at det er relativt nyt, at universitetspædagogik har fået en institutionel placering på universiteterne, og at der er kommet politisk fokus på kvaliteten af universitetsundervisningen. Forfatterne diskuterer nogle af de dilemmaer og udfordringer, som universitetspædagogikken aktuelt står i og konkluderer, at der stadig er meget arbejde at gøre.

I den niende og sidste artikel diskuterer *Thomas Clausen* og *Lars Pedersen*, begge fra Danmarks Akkrediteringsinstitution, bestræbelserne på at forbedre kvaliteten af de videregående uddannelser gennem ekstern kvalitetssikring og et nationalt akkrediteringssystem. På baggrund af en diskussion af begrebet uddannelseskvalitet analyserer forfatterne fem historiske nedslag i reguleringen af kvalitetssikring fra universitetsloven i 1992 til akkrediteringsbekendtgørelsen i 2019. Analysen viser, hvordan tilgangen til og perspektivet på kvalitetssikring har varieret betragteligt i denne periode.

Særnummeret afrundes af en debatsektion, hvor de organiserede interessenter har fået ordet. Her udfolder Julie Lindmann, forperson for Danske Stude-
rendes Fællesråd (DSF), Anders Bjarklev, formand for Danske Universiteter og rektor, DTU, og Camilla Gregersen, formand for DM, hvad de ser som de største udfordringer og muligheder for universitetsuddannelserne og deres studerende. Det har desværre ikke været muligt at få bidrag fra ministeren eller politiske ordførere til dette nummer.

God læselyst!

Mette Ejrnæs og Tue Vinther-Jørgensen
Redaktører af temanummeret

Universitetets udvikling fra elite- til masseinstitution

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

I 1990 havde 11 procent af en ungdomsårgang udsigt til at få en lang videregående uddannelse. I dag er det 27 procent. Vi har fået masseuniversiteter.

Morten Østergaard,
12. marts 2013

Viden, uddannelse og innovation er det 21. århundredes vigtigste konkurrenceparameter, og det er grundlaget for velfærdssamfundet. Men hvad betyder henholdsvis elite- og masseuniversitet? Ofte opfattes masseuniversitet negativt, som noget der er skyld i en påstået dårlig kvalitet og uengagerede studerende, og betegnelsen peger i retning af fabriksagtig produktion snarere end dannelse og forskningsnærhed. Det er et paradoks, at muligheden for, at flere unge får en universitetsuddannelse, beskrives sådan, når det samtidig er en kvalitet og en konkurrencefordel for et samfund at have mange højtuddannede. Samtidig ligger der under dette meget anvendte modsætningspar en række andre grundlæggende forskelle mellem universitetsmodeller før de store optag til i dag, fra styreformer og relation til omverdenen til centrale universitetsværdier som uafhængighed og forskningsfrihed.

Et hovedargument i nærværende fremstilling er, at det såkaldte masseuniversitets dårlige skudsmål i den offentlige debat ikke i sig selv kan begrundes med antallet af studerende eller de studerendes evner, men skal forstås ud fra en lang række andre faktorer og tiltag i den periode, hvor universiteternes antal og kapacitet blev udvidet betragteligt. De fleste var en konsekvens af de store optag, fx ressourcerne pr. studerende og det udtalte politiske behov for at udvikle såvel kvalitet som effektivitet.

Jeg gennemgår i artiklen en række karakteristika ved det, vi typisk kalder elite- og masseuniversitet, jf. nedenstående skema, og argumenterer for, at udviklingen har ændret både universitetets og de studerendes rolle.



**HANNE LETH
ANDERSEN**

Roskilde Universitet,
Rektor og professor,
ha@ruc.dk

	Eliteuniversitetet; Middelalder til 1970'erne	Masseuniversitetet; 1970'erne til i dag
Social kontrakt med samfund	Universitetet har til opgave at producere viden samt levere kvalificeret arbejdskraft til vidensintensive jobs	Universitetets opgave er at producere viden samt levere kvalificeret arbejdskraft til vidensintensive jobs. Disse jobs har siden 70'erne undergået en voldsom vækst
Studertergruppe	Social arv betingelse for adgang: Universitetet for få (eliten)	Social arv fremmer succes: Elite + middelklasse
Styringstilgang	Frihed under moderat regulering og tilsyn	Kvalitetssikring, akkreditering, ranking, politisk regulering og styring
Relation mellem forskning og uddannelse	Forskning er det direkte grundlag for undervisning og uddannelse	Universitetet udbyder uddannelser ud fra arbejdsmarkedets behov
Ansvar for relevans	De studerende vælger selv og har ansvar for at gøre sig jobparate	Universitetet har ansvar for relevans og anvendelse
Studerendes rolle	Deltager	Kunde, elev

1. Studentergruppe vs. ressourcer og styring

Med de voksende optag i sidste del af det 20. århundrede skete der et tydeligt spring i uddannelsesniveau i befolkningen, som for mange unge betød et mønsterbrud, idet de i modsætning til deres forældre blev akademikere. Udfordringen ved denne udvikling var næppe, at disse unge generelt set ikke var begavede nok til at gå på universitetet. Der er ingen naturlov, der siger, at det er 5 eller 20 %, der egner sig til en lang videregående uddannelse, hvis de i øvrigt er motiverede, arbejdsomme og velforberedte fra ungdomsuddannelserne. Og slet ikke at de 5 eller 20 %, der egner sig, netop er dem, hvis forældre har en videregående uddannelse.

Men sådan er det i nogen grad blevet, for der sker en selektion, sådan at de højeste socialgrupper er mest tilbøjelige til at tage lange videregående uddannelser: børn fra de højeste socialgrupper får statistisk set højere karakterer, og de vælger i øvrigt også lange videregående uddannelser, selvom de får lavere karakterer (Skaksen et al., 2018). Ligeledes viser det sig, at de kommer lettere ind via kvote 2 (Thomsen, 2018). Disse overordnede faktorer er effektfulde tilsammen. Og de generelt højere karakterer og bedre kendskab til academia betyder herudover, at de højeste socialgrupper også søger og får de mest efterspurgte uddannelsespladser. En af begrundelserne for, at lavere socialgrupper får lavere karakterer, er blandt andet, at andre faglige kompetencer eller fagligt relevante erfaringer, som ikke indfanges af de akademisk opstillede kriterier og læringsmål eller ikke genkendes af bedømmeren, ikke tæller. Herved er den sociale arv ganske stærk, selvom vi antager, at alle unge har lige muligheder.

I dag er den sociale arv faktisk stærkere end i 60'erne og 70'erne (Juil & Damm, 2016; Karlson & Landersø, 2021). At bryde med den sociale arv (widening participation) handler eksempelvis om, at forskere, dommere og offentlige ledere ikke alene rekrutteres blandt højtuddannedes børn – men også om at højtuddannedes børn i højere grad stimuleres til at vælge erhvervsuddannelser og håndværk. Uddannelsessystemets ypperste formål må være at fremme

talentudvikling og dermed også sammenhængs- og innovationskraft i samfundet, fordi forskellige sociale klasser bringer forskellige erfaringer i spil i uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige sammenhænge.

Det er sandsynligt, at problemerne med masseuniversitetet snarere handler om et sammenfald mellem kapacitet, modning af universiteterne, overstyring og færre ressourcer til undervisningen end om svage evner hos de studerende. Der er fra politisk hold blevet tilført betragtelige midler til universiteterne, samtidig med at optaget er vokset, men de fleste midler er snævert knyttet til det antal eksamener, der består, og altså ikke 1) til den tid, der bruges på ikke-beståede eksamener, eller studerende, der ikke går til eksamen, og 2) til den forskning, underviseren udfører i sin øvrige arbejdstid – denne del udhules, når der kommer flere studerende uden flere basismidler til forskning.

Samtidig er omkostningerne til at styre, måle og evaluere selvsamme undervisning steget betragteligt de sidste 25 år. Den systematiske kvalitetsbevægelse startede i England og fortsatte via Bologna-processen¹ igennem hele Europa. De primære metoder var evaluering, akkreditering og ranking, og det havde stor gennemslagskraft. Siden 1999 har man over hele Europa udviklet de videregående uddannelser med henblik på at gøre dem sammenlignelige. Det blev meget hurtig en industri i sig selv, med mange ansatte i evaluerings- og akkrediteringsbranchen, men med mindst lige så mange på universiteterne, der brugte mere og mere tid på at opstille systemer og omlægge eksisterende fagnært kvalitetsarbejde som fx censorinstitutionen til eksternt kontrollerbare redskaber. Selve grundlaget for sammenligning blev data som naturligt nok ikke kunne dække over den uddannelsesmæssige kompleksitet og individuelle, snoede uddannelsesforløb, men som til gengæld kunne vurderes af uafhængige eksperter.

Da man fra politisk hold tog fat på kvalitet og styring af de danske universiteter, valgte man over ganske få år at indføre en længere række af gennemgribende redskaber (Andersen, Tofteskov & Højbjerg, 2016; Hammershøj, 2019): kvalitetssikring, evaluering, uddannelsesakkreditering, institutionsakkreditering, bestyrelser og enstrengt ledelse (Universitetsloven, 2003), eksternt kontrol og tilsyn, udviklingskontrakter, strategiske rammekontrakter, specifikke politiske reformer (fx fremdriftsreform eller dimensionering af uddannelsespladser), målstyring med nøjagtige bedømmelseskriterier, ny characterskala og forudsigelighed ved eksamen, deklaration af anvendte timer på de enkelte uddannelsesaktiviteter ud fra den europæiske ECTS-måleenhed, som i sig selv skal ligge til grund for forvaltning (jf. Rigsrevisionen, 2017), Zoom, Læringsbarometret, udflytning af uddannelser og almindeligt tilsyn med institutionerne.

Beskæftigelsen med blot et enkelt af disse tiltag kan optælles i et antal timer, som forsvinder fra den daglige drift og beskæftigelse med kerneydelsen, for rektorer og dekaner og deres sekretariater, institutledelser og deres sekretariater, akademiske råd, uddannelsesudvalg, studieledere, studienævn, studiead-

ministrative medarbejdere, kvalitetsenheder, pædagogiske enheder, forskere og undervisere – og mange flere, afhængig af det enkelte tiltags virkefelt. Alene tilgangen til kvalitetsarbejde og rankings har været med til at skabe en ”frenetisk kultur af løbende forbedringer i de enkelte institutioner” (Marginson, 2017, s. 7).

Det fører nødvendigvis til, at de studerende får mindre tid sammen med forskerne (lavere VIP/STUD-ratio), og derudover har det en socialt skævvridende effekt, fordi studerende fra uddannelsesvante hjem ud over ofte at have et bedre og mere selv sikkert udgangspunkt også lettere kan få støtte hjemmefra. Der er da også et større frafald blandt de studerende, som har forældre med ingen eller kort uddannelse (EVA, 2021).

Men forbindelsen mellem forskning og uddannelse er ikke blot svækket på grund af færre ressourcer og mindre tid til kontakt med forskerne (STUD/VIP-ratio). Selve indholdet i uddannelserne fjerner sig i mange tilfælde fra forskningen til fordel for en mere direkte – og måske mere kortsigtet – arbejdsmarkedsrelevans. Alle uddannelser skal ifølge lovgivningen have en kompetenceprofil, der er tilpasset arbejdsmarkedet: Nye uddannelser prækvalificeres for at sikre, at der er et aktuelt behov på arbejdsmarkedet, eller at de kan sandsynliggøre et kommende arbejdsmarkedsbehov (*Akkrediteringsbekendtgørelsen*, bilag 4). Ligeledes skal universiteterne sikre dialog med deres aftagerpaneler om uddannelsernes kvalitet og relevans for samfundet (*Universitetsloven* §13a, stk. 2). En universitetsuddannelse bygger derfor i dag i stigende grad på behov identificeret af eksterne partnere, dimittender og politiske prioriteringer, mens den tidligere fortrinsvis byggede på forskernes forskningsinteresser (Andersen & Jacobsen, 2017). Det blev ud fra dimittendundersøgelser i 90'erne tydeligt, at kandidaterne ikke mente i tilstrækkelig grad at kunne bruge deres viden og færdigheder fra uddannelsen og til gengæld manglede en række specifikke kompetencer i arbejdslivet, såsom digitale færdigheder, forretningsforståelse, formidling og samarbejdsevne. Men det skubber til den grundlæggende relation mellem forskning og uddannelse, sådan som den er defineret i det Humboldtske ideal. Det er væsentligt, fordi det rører ved universitetets grundlæggende selvforståelse.

2. De studerendes rolle og universiteternes identitetssvækkelse

De studerendes rolle har ændret karakter siden 1960'erne, i flere omgange. Først medførte studenteroprøret et opgør med professorernes autoritet, til fordel for demokratiske rettigheder via studienævn og konsistorier. Det første fastholdt universitetsloven (2003), som også gav de studerende plads i universitetsbestyrelserne. Samtidig udviklede undervisningsformerne sig, afhængig af fag og institution, i første omgang i retning af en kritisk tilgang og forventning om stor selvstændighed og originalitet, jf. også 13-skalaens højeste præstationsniveau (anvendt på de videregående uddannelser 1971-2007) og i

næste omgang med større målstyring og alignment med det formål at skabe tydelighed og gennemsigtighed i kravene og bedre gennemførelse, manifesteret gennem den aktuelle karakterbekendtgørelse. Her gives karakterer ud fra bedømmelse af fejl og mangler i den studerendes præstation og i relation til et sæt læringsmål. Det minimerer vilkårligheden, men det betyder, at vejen til den gode præstation lettere bliver lineær og forudsigelig, og den pletfri præstation let kan blive et mål i sig selv. På den måde fremmes en 0-fejlskultur med tilpasning snarere end originalitet, selvstændighed og kritisk tænkning – som netop er efterspurgt i arbejdslivet.

Den omfattende kvalitetssikring trak i samme retning. Ifølge lovgivningen skal de studerende løbende evaluere undervisningen, og de skal herudover deltage i spørgeskemaundersøgelser i forbindelse med Studiemiljøvurdering og Uddannelses- og Forskningsministeriets Læringsbarometer. Disse evalueringer kan opfattes og gennemføres på mange måder, men ender ofte med at handle om tilfredshedsmåling og underviserevaluering. Begge dele er uhenigtsmæssigt, fordi det tager ansvaret fra de studerende og dermed svækker deres selvstændighed. De studerendes identitet som deltagere og ansvarlige ændres derved i en retning af en identitet som elever eller kunder med forventninger om at blive undervist, så de kan bestå eksamen. Det er stærkt uhenigtsmæssigt, for forskningsbaserede akademiske uddannelser kan ikke bevare deres relevans på arbejdsmarkedet, hvis de ikke bidrager til at udvikle akademisk selvstændighed, dømmekraft og kreativitet (Stephenson & Mantz, 1998; Hammershøj, 2019). Samtidig flyttes opmærksomheden fra statens side fra kvalitetsudvikling til konkurrence: Læringsbarometret handler tydeligt mere om ranking af uddannelser end om kvalitetsudvikling. Et symbol på dette er, at et universitet med utilfredse eller kritiske studerende trækkes i sit tilskud fra staten og herved stilles dårligere i forhold til at udvikle kvaliteten.

Den styrkede markedsorientering understreger yderligere ovennævnte tendenser: Ikke blot har universiteterne selv en interesse i, at deres uddannelser kan løbe rundt økonomisk. Hertil kommer at der fra ministeriel side foretages målinger af, hvor hurtigt de nyuddannede kandidater afsættes på jobmarkedet, og at ansvaret for dette i dag er universiteternes. En relativt højere dimittendledighed på et fagligt område sanktioneres økonomisk ved, at universitetet får frataget økonomiske ressourcer, samtidig med at uddannelser, hvis kandidater er for længe om at finde job, dimensioneres på deres optag og dermed yderligere mister ressourcer, fordi så stor en del af indtægten tilflyder universiteterne på baggrund af antal studerende der består eksamen – et tiltag, der kan dateres til den periode, hvor der ønskedes højere kandidatproduktion. Kravet om, at alle kandidater kommer hurtigt i job, stiller fagorienterede uddannelser uden et specifikt arbejdsmarked dårligere end mere professionsorienterede uddannelser, og sanktionerne undergraver disse uddannelsers faglighed og forskningsbaseret.

Med Bologna-processen bevægede universiteterne sig væk fra ideen om uafhængighed² hen imod en accept af at være ansvarlig over for regeringer, skat-

teydere og andre eksterne interessenter. Og de forskellige interessenter har indimellem modsatrettede interesser, hvilket påvirker universitetets identitetsforståelse og mission. De mange reformer har ikke kun påvirket universitetets strukturer, men også universitetsideen og forholdet mellem stat og universitet, mellem undervisere og studerende. Samlet set er der en risiko for, at universitetets mission fjerner sig fra en søgen efter universel viden over imod en markeds- og konkurrencestyring. Der er fortsat grundforskning, men der er behov for, at det enkelte universitet værner om sit råderum, og at relevans og impact ikke opfattes for snævert, for så trues universitetets grundidé, og samfundet mister en helt central motor.

Når masseuniversitetets studerende i dag søger faste rammer og tydelige forventningsafstemninger med henblik på at kunne tilpasse sig, så er det en konsekvens af mange styringstiltag, målorientering og kundegørelse, men man kunne også hævde, at det er en konsekvens af universitetets mindre tydelige identitet.

3. Universitetets forandring og nye muligheder

Universitetets formål og funktion ændres ikke alene, fordi det optager en voksende del af en ungdomsårgang, og det er ikke antallet af unge på universiteterne, der udvander uddannelsernes værdi. Masseuniversitetet som betegnelse for nutidens universiteter skygger for en række mere alvorlige udfordringer, som har mere at gøre med den politiske styring, den økonomiske og sociale kontekst og en uklar forventningsafstemning med resten af samfundet. Det udtalte fokus på kvalitetsvurderinger og rankings har bundet universiteterne tættere til den politiske økonomi, arbejdsmarkedet og de samfund, de er en del af, hvilket har været med til at skabe en adfærdscontrollerende præstationsøkonomi (Marginson, 2017).

Der er behov for, at der tages tydeligt stilling til, hvilke opgaver universiteterne skal påtage sig for samfundet, og hvilke vilkår det kræver at leve op til forventningerne, herunder betydeligt mere frihed og autonomi. Oven på 25 år med reformer, kvalitetssikring og mangfoldige styringstiltag bør man nu have tillid til, at universiteterne kan udføre deres kerneopgaver selvstændigt og med høj kvalitet. Den forgangne periode med de mange regler og systemer kan ses som led i en kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling af både medarbejdere og organisation.

Universiteterne skal skabe ny viden og innovation, regional vækst, velfærd og konkurrenceevne. Deres opgave skal ses i relation til resten af samfundets økonomiske og velfærdsmæssige vilkår. Og så er der behov for, at alle socialklasser gennem uddannelse får mulighed for adgang til de højeste embeder – og de bedste håndværkeruddannelser. Uddannelse handler om at få alle talenter i spil.

Noter

1. De vigtigste elementer i Bologna-processen: kompetencedeklarationer, ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), modulære programmer, sammenlignelige gradstrukturer (bachelor, master, ph.d.) og et akkrediteringsystem med fælles standarder.
2. Jf. fx formuleringen i Magna Charta (1988) om universiteternes autonomi og uafhængighed af politisk indflydelse.

Referencer

- Akkrediteringsbekendtgørelsen, BEK nr. 1558 af 02/07/2021. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1558>
- Andersen, H.L. 2010. "Risikoen for en forsimplende universitetspædagogik", *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT)* 9, 30-35.
- Andersen, H.L. & Andersen, A.S. 2014. "Uddannelse er mere end beskæftigelse", *Altinget*, 4. marts.
- Andersen, H.L. & Jacobsen, J.C. 2017. *Til dannelse eller nytte? Universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*, Frydenlund.
- Andersen, H.L., Tofteskov, J. & Højbjerg, E. 2016. "Universiteternes smertegrænse for målstyring er nået", *Information*, 15. marts.
- Danmarks Evalueringsinstitut 2021. *Frafald og forældres uddannelse Analyse af frafald blandt universitetsstuderende i de første to studieår*. <https://www.eva.dk/videre-gaaende-uddannelse/frafald-foraeldres-uddannelse>
- Juul, J.S. & Damm, E.A. 2016. *Den sociale arv er blevet stærkere i Danmark*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_den-sociale-arv-er-blevet-staerkere-i-danmark.pdf
- Hammershøj, L.G. 2019. "The perfect storm scenario for the university: Diagnosing converging tendencies in higher education", *Futures* 111, 159-167.
- Marginson, S. 2016. *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Publishing.
- Marginson, S. 2017. "Do Rankings Drive Better Performance?", *International Higher Education* 89, 6-8.
- Karlson, K.B. Landersø, R. 2021. *The making and unmaking of opportunity: Educational Mobility in 20th Century-Denmark. Study Paper 158*, Rockwoolfonden.
- Rigsrevisionen 2017. <https://rigsrevisionen.dk/Media/C/2/sr2117.pdf>
- Stephenson, J. & Mantz, Y. (eds.) 1998. *Capability and Quality in Higher Education*, Routledge.
- Skaksen, J.R. et al. 2018. *Afkast af uddannelse*, Rockwoolfondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag.
- Thomsen J.-P. 2018. "Test-Based Admission to Selective Universities: A Lever for First-Generation Students or a Safety Net for the Professional Classes?" *Sociology* 52(2), 333-350.
- Universitetsloven*, LBK nr 778 af 07/08/2019, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/778>

Djøf Forlag



Politisk interessevaretagelse

Mere end lobbyisme og mediehåndtering

Sæt dine særinteresser på dagsordenen, så de fremstår relevante for indflydelsesrige med- og modspillere!

Bestil
bogen her


Studerendes psykosociale problemer og afkobling

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Mange studerende på de videregående uddannelser mistrives på forskellige måder og af mange forskellige årsager. Denne artikel bygger på dybdegående interviews med 47 studerende fra syv danske videregående uddannelser om deres erfaringer med psykosociale problemer. Artiklens formål er at vise, hvordan f.eks. stress ikke er et isoleret fænomen, men et spørgsmål om hvordan personlige, sociale og institutionelle forhold fletter sammen og bliver til psykosociale problemer og uddannelsesmæssige eksklusionsdynamikker. Analytisk fremhæver artiklen, med Camillas forløb som eksempel, hvordan studerende kæmper med en række afkoblingsdynamikker ift. at finde vej tilbage til studiet efter et sygdomsforløb.



TRINE WULF-ANDERSEN

Lektor,
Roskilde Universitet
(RUC), wulf@ruc.dk



LENE LARSEN

Lektor,
Roskilde Universitet
(RUC), lenelars@ruc.dk



**ASKE THOR
BASSELBJERG
STIGEMO**

Adjunkt,
Roskilde Universitet
(RUC), asch@ruc.dk

Mange studerende i videregående uddannelse rapporterer i disse år om mistrivsel (UFM, 2022; Baik et al., 2019). Trods en vis offentlighed omkring, at en høj andel af studerende oplever problemer med eksempelvis alvorlig stress og angst, forstås og mødes såvel psykisk sygdom som bredere trivselsproblemer fortsat primært som problemer knyttet til den enkelte studerende og er fortsat omgærdet af stigma. Formålet med denne artikel er at vise, hvordan personlige, sociale og institutionelle forhold fletter sig sammen som psykosociale problemer i studerendes hverdagssituation og *bliver* til (uddannelses)problemer i relation til institutionelle og sociokulturelle sammenhænge (Wulf-Andersen et al., 2022). Dette slår igennem i de studerendes erfaringer som eksklusionsdynamikker og selvforstærkende forhindringer for deres deltagelse i videregående uddannelse. På denne måde ønsker vi at vise, hvori det, der betegnes som mistrivselproblemer, består, og hvordan de udvikler sig knyttet til forskellige afkoblingsdynamikker.

Camillas¹ forløb udgør et godt eksempel. For Camilla er starten på universitetet et nyt og vigtigt kapitel i hendes liv. Hvor hun tidligere har taget sig meget af sine forældre og søskende, så repræsenterer studiet et frirum i hendes liv, hvor hun kan sætte egen retning, tænke på sig selv og formulere egne forventninger til tilværelsen. Hun er den første i familien, som læser på universitetet, og hun føler et stort ansvar for at realisere de nye muligheder, agere rollemodel for sine søskende og gøre familien stolt. Camilla klarer sig fagligt godt på de to humanistiske fag på sin bachelor, og hun får mange nye bekendtskaber, har studiejobs, frivilligt arbejde og dyrker fritidsinteresser. Generelt stiller hun høje krav til sig selv og forsøger at få mest muligt ud af tiden. I løbet af hendes bachelor viser de første stresssymptomer sig – især ved eksamener, men også i

hverdagen: dårlig søvn, tankemylder, hovedpine, vejrtrækningsproblemer og besvimelsesanfald. Under bacheloropgaven har hun vanskeligt ved at få fat i sin vejleder, og det lykkes først kort tid inden aflevering, hvor vejlederen beklager og godkender det arbejde, Camilla har lavet i løbet af semestret. Med meget kort tid tilbage beslutter Camilla, at hun vil prøve at skrive opgaven færdig. Hvor hun tidligere er lykkedes med at nå i mål gennem intensivt arbejde, så sker der denne gang ingenting, når hun sætter sig ned for at skrive: *"... så gik jeg hjem og skrev, og slettede igen, så prøvede jeg at skrive lidt igen, og jeg kan jo selvfølgelig ikke forklare dig, hvad der rent neurologisk skete i min hjerne, men jeg kan love dig for at det slukkede (knipser)".* Camilla må udskyde bacheloropgaven.

Psykosociale problemer i studenterperspektiv

Camilla er en af de studerende, vi har fulgt i et stort kvalitativt, longitudinalt forskningsprojekt, Studielivsprojektet, hvis formål har været at belyse studerendes perspektiver på psykosociale problemer². Ved at anvende termen *psykosociale* problemer etablerer vi et teoretisk modspil til analyser, der isolerer studerendes problemer til enten den enkeltes baggrundsfaktorer og psykiske sundhed eller til den enkeltes uddannelsesforløb og -deltagelse. Begrebet psykosocial betegner netop dialektikken mellem den samfundsmæssige realitet og subjektive dynamikker (Salling Olesen, 2020). Med denne begrebslighed forsøger vi altså at forstå studerendes problemer og deres tilblivelse som lære- og identitetsprocesser, der relaterer både til uddannelsesspecifikke og bredere samfundsmæssige betingelser for deltagelse i videregående uddannelser og til konkrete menneskers biografiske afsæt og erfaringsbearbejdning.

Vores indgang til dette er at sætte de studerendes erfaringer i forgrund. Vi har fulgt 35 kvindelige og 12 mandlige studerende fra fem universiteter og to professionshøjskoler i Danmark.³ Vi har over perioder på mellem seks måneder og to år foretaget tre runder af interviews samt besøgt de studerende på et sted, de har udpeget som betydningsfuldt for dem. Fokus har været at producere nuanceret og detaljeret viden om, hvilke konkrete psykosociale problemer de studerende selv identificerer og kæmper med, og hvordan disse problemer udvikler sig, afhjælpes og/eller intensiveres i mødet med videregående uddannelser: Hvilke ressourcer og kræfter mobiliserer de for at fastholde et fodfæste som "gode studerende" i deres uddannelse for at sætte retning på deres faglige og personlige proces – og på livet i bred forstand? Vi fokuserer på studerendes psykosociale problemer som studerendes (smertefulde) hverdagslige erfaringer af afkobling; og altså som subjektive identitetsprocesser, der er knyttet til og formet af et bredere studieliv og indlejret i en særlig uddannelseskontekst. Dette skifter perspektivet på studerendes psykosociale problemer fra et spørgsmål om (alene) individuel baggrund, sårbarhed eller sygdom til et spørgsmål om (også) læreprocesser og deltagelses- og anerkendelsesmuligheder knyttet til konkrete studiekulturer og studieaktiviteter i et politiseret uddannelseslandskab (Wulf-Andersen et al., 2022; Gravett & Ajjawi, 2021).

Vi retter således opmærksomheden mod studerendes psykosociale problemer som et fænomen, der også omfatter særlige forestillinger om ”gode studerende” (Brooks & O’Shea, 2021; Burke, 2017) samt sorteringsmekanismer, ulighed og ujævne fordelinger af tilhørsforhold for forskellige studerende (Wulf-Andersen & Larsen, 2020; Domina et al., 2017). Teoretisk formulerer vi andetsteds dette som kampe for tilhør og anerkendelse (Wulf-Andersen et al., 2022).

Temporalitet og ekstra-arbejde som afkoblingsdynamikker

Under et halvt års pause fra studiet skriver Camilla sin bacheloropgave færdig, og da hun starter på kandidaten, føler hun sig ikke klar til at vende tilbage. Hun har mest lyst til at melde sig ud af universitetet. Dette ville dog medføre, at hun vil miste sit retskrav, så hun starter alligevel på studiet igen. Camilla støder som mange andre studerende i vores materiale mod uddannelsens *temporale strukturer*. Ikke alene ifm. retskravet, men også i form af de formelle forventninger til studieintensitet og normerede studietider. For studerende med (periodisk) nedsat arbejdsevne, in casu pga. stress, er dette i særlig grad en udfordring. Camilla må eksempelvis følge studiets fulde kadence, straks hun vender tilbage. Det går nogenlunde med undervisningen til at starte med, men da eksamenerne melder sig, kommer stressreaktionerne tilbage, og hun bliver sygemeldt igen.

Det viser sig som et centralt fund i vores forskning, at hvis en studerende ”først taber ét skridt”, får det ofte følgevirkninger, så problemerne vokser (Stigemo et al., 2021). Uddannelser arbejder i strukturer, der ikke opleves som gearede til at rumme, at sygdom og problemer i livet ikke er forudsigelige eller til at planlægge med og ikke er enten-eller. Derfor opleves sygemelding af de studerende som den enkleste eller eneste måde at skaffe sig (arbejds)ro, og for en del studerende ville løsninger som delvis sygemelding eller nedsat tid give bedre muligheder for at bevare tilknytningen til uddannelsen og studiefællesskaberne sideløbende med at håndtere problemer eller sygdomsperioder. Disse muligheder er dog ofte usynlige for de studerende eller ikke praktisk mulige at realisere. Og selv om en sygemelding i nogle tilfælde selvsagt kan være en nødvendig og god løsning, så fører det ikke alene forsinkelser med sig, når studerende bliver *asynkrone*, dvs. ikke kan holde tempo. Foruden retskravs- og SU-problemer, betyder det også en afkobling fra kendte medstuderende, hold og fællesskaber, som er en central ressource i at gennemføre og føle tilhør til studiet. Flere af de studerende, vi har fulgt, har oplevet det som stigmatiserende at vende tilbage og på nye hold blive peget ud som ”forsinket”, ”genganger” eller ”omgænger” (Larsen et al., 2020). Hvor det er meget let at falde af, så forekommer det vanskeligt og ufaciliteret at blive koblet på igen.

Camilla har svært ved at finde ud af, hvor hun kan henvende sig for hjælp. Hun går på et tidspunkt til den lokale studenterrådgivning, men da hun ikke

er studieaktiv, afvises hun. Hun bliver fanget mellem behovet for ro til at afvikle sine stresssymptomer og systemkrav og støttemuligheder knyttet til aktivitet. Hun oplever at stå alene uden støtte til at finde en holdbar vej tilbage. Mange studerende har som Camilla vanskeligt ved at få relevant hjælp. Der tilbydes i studievejledninger og studenterrådgivninger individuel rådgivning og vejledning, der er både velfungerende og værdifuld for mange studerende (Stigemo et al., 2021) – men tilbuddene kan være svære at finde frem til og desuden svære at få adgang til. Eksempelvis findes en række muligheder for fleksibilitet og dispensationer i uddannelsessystemet, men i praksis kræver det viden, rettidighed og enorme ressourcer fra studerende at finde og udnytte de muligheder, som systemet principielt rummer – netop når de har svært ved at finde kræfter og overskud. Dette kan beskrives, som et *ekstra-arbejde*, der forudsættes løftet af de studerende (Christensen & Kristiansen, 2020). Ekstra-arbejdet kan omfatte at opsøge viden om dispensationsmuligheder og ansøgningsveje, indhente dokumentation, udarbejde dispensationsansøgninger, lægebesøg mv. Dette kommer ud over og ofte i konflikt med både den behandling, der skulle afhjælpe problemerne, og de almindelige studieaktiviteter. På det subjektive niveau (be)fordrer ekstra-arbejdet samtidig et negativt identitets-arbejde. F.eks. beskriver studerende i vores projekt dispensationssystemernes krav om (kontinuerte) selv-fremstillinger af det, man *ikke* kan, som en nedbrydende og retraumatiserende øvelse: *”det er den sørgeligste historie, du kan fortælle om dig selv”* (Christensen & Kristiansen, 2020).

Skam som afkoblings- og sorteringsdynamik

Da Camilla gentagne gange må sygemelde sig, er det i en oplevelse af afmagt og skamfølelse over, at hun ikke kan kontrollere, hvordan hendes *”hjerne”* reagerer. Hun har altid været vant til at smøge ærmerne op og knokle sig gennem udfordringer og opgaver. Camilla oplever det som sin egen skyld, at hun ikke kan indfri egne og andres forventninger, og at hun ikke kan forvalte den frihed, hun oplever i forbindelse med studiet. Som hun siger: *”Jeg kunne godt sige: ’Jeg har stress.’ Og jeg kunne også godt mærke fysisk, hvad det indebar. Men derfra og så til at anerkende at, jamen det betyder også at du er nødt til at gøre noget anderledes i dit liv – der var LANGT.”* Hun formulerer i interviewene stort set ingen opmærksomhed på eller kritik af uddannelsen, heller ikke af den vejleder, hvis forglemmelse kunne siges at være medvirkende i eskaleringen af hendes stressreaktioner. I stedet formulerer hun kritik og frustration over, at hun ikke på egen hånd formår at kæmpe sig tilbage til studiet.

Denne dynamik af at vende kritikken indad er gennemtrængende i vores bredere materiale. Studerende vender sig ofte mod sig selv med *skam* snarere end at opsøge hjælp, når problemer af faglig, social eller personlig karakter opstår (Burke, 2017; Wulf-Andersen & Larsen, 2020; Kristiansen, 2022). Sådanne følelser af skam er i mange tilfælde knyttet til oplevelser og dynamikker i de lokale uddannelseskulturer, hvor man føler sig forkert i sammenligning med de øvrige studerende, hvis man ikke kan gennemføre uddannelsen på samme

måde, som de kan. Dette skærpes, hvor der hersker forholdsvis snævre normer for ”den gode studerende” og kulturer med høje (konkurrence)krav til den enkelte studerendes tempo og individuelle præstationer (Wulf-Andersen et al., 2022; Thomas, 2019; Gravett & Ajjawi, 2012). Et resultat er, at mange studerende forsøger at bearbejde sig selv og deres livssituation gennem brug af psykologer, mindfulness og/eller træning af deres fysiske og psykiske stamina som en reaktion på de pres, de oplever. For Camilla er det for dyrt at gå til privat psykolog, og hun opfatter det som skamfuldt at bede om hjælp. Hun vil kunne klare sig selv og stå på egne ben. Dette taler også ind i, at studerendes psykosociale problemer ofte forstås som antitetiske til academia. Flere af de studerende i vores projekt er med dette afsæt blevet rådet til ikke at søge ind på, holde pause fra eller helt at indstille deltagelsen i videregående uddannelse (Wulf-Andersen et al. 2022).

Afkoblingens selvforstærkende dynamikker

Camillas forløb udgør et eksempel på, hvordan subjektive livsvilkår kobler til institutionelle logikker og samfundsmæssige uddannelsesdiskurser. Vi kan med et forskningsdesign, der går tæt på de studerendes perspektiv, belyse, hvordan afkoblingsdynamikker relateret til tidsstrukturer, ekstra-arbejde, skam og stigma flyder sammen og intensiverer hinanden i studerendes hverdags- og studieliv. Ved at fokusere på de studerendes samlede/hverdagssituation og erfaringer bliver det muligt at se, hvordan studerende konkret må bruge enorme kræfter for at holde fast i uddannelsen. De mønstrer hensigtsmæssige faglige, sociale og menneskelige ressourcer for at navigere i et komplekst krydsfelt mellem biografi, uddannelse, støttesystemer, sociale netværk og udvikling af (akademisk) identitet med retning mod fremtiden.

Også for Camilla betyder biografi, familiebaggrund, køn og klasse noget. F.eks. er hun igennem sin opvækst socialiseret ind i en omsorgsorientering, familien kan ikke umiddelbart hjælpe hende med råd i forbindelse med et uddannelsessystem, de ikke kender, og har ikke midler til at understøtte forløb hos privat psykolog – alle dimensioner med en vis betydning for hendes forløb. Hun deltager i uddannelser, hvis læringsmiljøer har højt arbejdstempo og skrøbelige relationer til undervisere og medstuderende. Selvom der er potentiale i videregående uddannelse for at fremme den generelle studentertirivsel med pædagogiske og didaktiske midler inden for de ordinære studieaktiviteter, så har undervisere og vejledere ofte i praksis for ringe betingelser, kompetencer eller ansvarsfølelser ift. at facilitere trygge læringsrum og tilhør. Dette overlades til de studerende selv. Samtidig hersker der ret snævre normer og forestillinger om ”den gode studerende”, som mange oplever ikke at kunne leve op til. Dette bidrager til at individualisere problemer, producere skam og fungere nedbrydende for studerendes (akademiske) identitet og selvforståelse. Hertil kommer nogle formelle strukturer, hvor dispensationsregler, støttemuligheder og lignende er vanskelige at få øje på og vanskelige at udmønte. Samlet set er sådanne dynamikker medvirkende til, at Camillas vej tilbage

til uddannelsen og hen til at finde en bæredygtig balance i arbejdsformer og hverdagsliv bliver unødigt hård, langvarig og ensom.

Det er et grundvilkår for uddannelserne, at studerende må (lære at) navigere i en lang række usikkerheder, konkurrencesituationer og en overflod af informationer, muligheder og kontekster. Mens studerende er under videregående uddannelse gennemgår de således både faglige læreprocesser og en række vigtige personlige og identitetsskabende læreprocesser. Begge dele kan gøre ondt og alligevel føre til noget produktivt. Vi advokerer ikke for, at kun "behagelige" læreprocesser skal have plads i videregående uddannelse. Men vi understreger behovet for, at uddannelserne i dialog med de studerende og studievejledningen udvikler bedre blik for de studerendes samlede situation. Uddannelserne har et medansvar ift., at studerende som Camilla, når de støder på vanskeligheder, ikke havner i selvforstærkende afkoblings-loops, hvor problemer, der ikke behøvede også at blive til uddannelsesproblemer, får lov at vokse.

Noter

1. Camilla er et pseudonym.
2. Studielivsprojektet er finansieret af VELUX-fonden, Roskilde Universitet og Aalborg Universitet og afvikles i perioden 2018-22.
3. De studerende har selv henvendt sig til os pba. opslag. Den skæve kønsfordeling stemmer overens med kønnede mønstre i retning af en større andel kvinder, der rapporterer om psykiske og trivselsmæssige problemer. De specifikke problembilleder, som de kvindelige hhv. mandlige deltagere i dette projekt beskriver, er på mange måder overlappende. En udfoldet analyse af kønnede mønstre og betydninger ligger imidlertid ikke inden for denne artikels fokus.

Referencer

- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing. The student perspective. *Higher Education Research and Development*, 38 (4), 674-687.
- Brooks, R. & O'Shea, S. (eds.) (2021). *Reimagining the higher education student. Constructing and contesting identities*. Routledge.
- Brooks, R., Abrahams, J., Gupta, A., Jayadeva, S., & Lattic, P. (2021). Higher education timescapes: Temporal understandings of students and learning. *Sociology*. DOI: 10.1177/0038038521996979.
- Burke, P.J. (2017). Difference in higher education pedagogies: Gender, emotion and shame. *Gender and Education*, 29(4), 430-444. DOI: 10.1080/09540253.2017.1308471.
- Christensen, A.B. & Kristiansen, M.H. (2020): "Jeg ser det som et ekstra job, jeg har". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2020, 1): Nye udfordringer på universitetet – pædagogik mellem lyst og nødvendighed, s. 64-75 12 s. <https://dpt.dk/temanumre/2020-1/>.
- Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311-330.
- Frasers 2001,
- Gravett, K., & Ajjawi, R. (2021). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/ep.fjernadgang.kb.dk/10.1080/03075079.2021.1894118>
- Kristiansen, M.H. (2022). "Hører jeg så ikke til her?" *En institutionel etnografi for studerende i psyko-sociale vanskeligheder i videregående uddannelse*. Ph.Dskolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Larsen, L., Weber S. S., Wulf-Andersen, T. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem [Asynchrony and sorting in an accelerated educational system]. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 35-49.

Salling Olesen, H. (Ed.) (2020). *The Societal Unconscious. Psychosocial perspectives on Adult Learning*. Brill Sense.

Stigemo, A., Larsen, L. & Wulf-Andersen, T. (2021): "Hvis de først taber et skridt..." *Vejledere og rådgiveres perspektiver på mistrivsel blandt studerende i videregående uddannelse*. Studielivsprojektet, Roskilde Universitet.

UFM (2022). *Bedre vilkår for studerende med funktionsnedsettelse. Afrapportering fra Arbejdsgruppen for studerende med funktionsnedsettelse*. Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.

Wulf-Andersen, T. & Larsen, L. (2020): Students, psychosocial problems and shame in neoliberal higher education. *Journal of Psychosocial Studies*, Special Issue: Psychosocial approaches to neoliberal policies, welfare institutions and practices in the Nordic welfare states.

Wulf-Andersen, T., Larsen, L., Jensen, A.A., Krogh, L. Stigemo, A. Kristiansen, M. H. (2022, in press). *Students with psychosocial problems in higher education. Battling and belonging*. Routledge.

Djøf Forlag

DIGITALE ARBEJDSMARKEDER

Hvem henter din mad? Gør din lejlighed ren?
- og under hvilke løn- og arbejdsvilkår?

Få indblik i platformsøkonomiens udvikling i Danmark

BESTIL NU



225,-

Studying and Working: Your Student Job Affects Your Future Labor Market Outcomes¹

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Does student employment pay off in the labor market after college? Does the type of student job matter? We use administrative data to describe the amount and type of student work for twenty cohorts of students in higher education in Denmark. We find large differences in the amount, and especially the type of student jobs, by education level and field of study. We show that both the skill content and the study-relevance of the student job matter for earnings after college. Having an additional year of student work experience in a job requiring a high skill level or a study-relevant job is associated with an earnings premium of around 20-25% one year after exit from higher education. This premium fades out during the first years and stabilizes around 5% after 6-14 years for professional degrees, but remains relatively high and stable over time since exit from higher education for more theoretically oriented university degrees and for dropouts. This suggests a strong and persistent complementarity between the skills students learn in theoretical university courses and high-skill student jobs.

1. Introduction

Student employment is increasingly common and hotly debated because of the social gains and losses it generates. It is a source of income for students, and may have counteracting effects on human capital: It may lead to valuable work experience, but too much work could be detrimental to academic performance. How strong these trade-offs are may depend on the type of student job. In this paper, we describe student employment – both in terms of how much students work, who works, and which types of jobs students do. Is working while studying worth it? If so, which types of student jobs are the most lucrative stepping stones? There are several reasons why individuals choose to enter the labor market prior to graduation. Students may be credit constrained and depend on the extra income.⁴ However, student employment may also be an investment in enhancing labor market skills through different channels. First, students might improve their interpersonal skills, get familiarized with the labor market, develop better work habits, and gain a sense of responsibility – all of which are valuable skills in their later career. Second, potential employers might view student employment as a signal of other favorable attributes, such as high motivation or ability. Third, student employment might also enhance job search to the extent that labor market contacts improve employment opportunities after graduation. In most fields of study, university education does not prepare students for one specific job and there-



**JUANNA SCHRØTER
JOENSEN²**

University of Chicago,
TrygFonden's Centre for
Child Research,
Aarhus University (AU)
jjoensen@uchicago.edu



ELENA MATTANA³

Department of
Economics and Business
Economics and
TrygFonden's Centre for
Child Research,
Aarhus University (AU)
emattana@econ.au.dk

fore relevant work experience may be essential for finding the first job after graduation. This view that part-time jobs can provide students with valuable income, work experience, and a potential stepping stone to better jobs after graduation stems primarily from the search-matching literature. For example, Topel and Ward (1992) view jobs during the school-to-work transition as part of early career “climbing up the ladder” and beneficial to labor market search leading young workers to better and more stable employment. Finally, work experience in the field of study may complement the formal education or improve study motivation through recreation.⁵

Student employment could, however, also lower academic achievement by increasing the probability of dropping out and time-to-graduation (Ehrenberg and Sherman, 1987; Stinebrickner and Stinebrickner, 2003; Callender, 2008; Kalenkoski and Pabilonia, 2010) or by slowing down the production of course credits and academic achievement, even if non-linearly and heterogeneously (Wenz and Yu, 2010; Darolia, 2014; Avdic and Gartell, 2015; Scott-Clayton and Minaya, 2016; Holford, 2020; Joensen and Mattana, 2021, 2022).⁶ In this paper, we abstract from the trade-offs embedded in the study-work relationship during higher education as well as the trade-offs embedded in the study aid-work relationship. Instead, we directly quantify the relationship between student job types and labor market outcomes later in life within narrowly defined categories of students with the same level and field of degree.

We describe the types of student jobs in more detail than previous literature, and analyze the association between type of student work experience at exit from higher education and labor market outcomes in the first fourteen years after exit. First, we describe the amount of work and the types of student jobs by education level and field of study. Conditional on level and field of study, however, we do not find strong sorting on student background into types of student jobs – neither in terms of high school grades and course choices nor on parental education and income. Second, we show that both the skill content and the study-relevance of the student job matter for earnings after exiting higher education. Having an additional year of student work experience in a job requiring a high skill level or a study-relevant job is associated with an earnings premium of around 20-25% one year after exit from higher education. This premium fades out during the first years and stabilizes around 5% after 6-14 years for professional degrees, but remains relatively high and stable over time since exit from higher education for more theoretically oriented university degrees and for dropouts. This suggests a strong and persistent complementarity between the skills students learn in theoretical university courses and high-skill student jobs. We also document a strong and persistent positive association between experience in a student job requiring a high skill level and future employment in high-skill jobs. Our results are in line with papers finding that student employment can reduce the cost of the education-to-work transition by increasing earnings and the probability of stable employment in the early career (Light, 2001; Hotz et al., 2002; Häkkinen,

2006; Van Belle et al., 2020; Joensen and Mattana, 2022) and still remains valuable more than a decade after higher education exit.

2. Education in Denmark

Education in Denmark is comprehensive and compulsory through ninth grade (“folkeskole”) which is completed at age 16 for most students. After ninth grade, students can choose to continue in upper secondary schooling, where they either follow a vocational track with a combination of schooling and apprenticeships to prepare them for the skilled trade labor market, or an academic track. The academic track comprises the traditional academic high school (STX), the technical high school (HTX), and the business high school track (HHX). Access to higher education is conditional on satisfactory completion of an academic high school track or a high school equivalent diploma. Admission is centralized and students are screened on high school grade point average (GPA); some programs also have specific course prerequisites. Most education in Denmark is tax-financed and tuition-free for students. Students in higher education also receive universal financial aid to cover living costs. All study activities at higher education institutions in Denmark are measured in European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) credits. 60 ECTS correspond to one year of full-time study.

Four types of degree programs are offered at higher education institutions in Denmark: First, business academies (“erhvervsakademi”) offer professionally-oriented short cycle degree programs (KVU). Short professional programs are standardized to 90-150 ECTS. Most last two years of full-time study (120 ECTS) and combine theoretical and practical education. Second, university colleges (“professionshøjskole”) offer professionally oriented bachelor’s degree programs (MVU).⁷ These programs are standardized to 180-270 ECTS and on average stipulated to last 3.5 years or 210 ECTS. These programs are aimed at a particular professional profile. They combine theoretical studies with a practical approach, and include a 30 ECTS internship. The most common professional bachelor’s degrees are pedagogues, primary and lower secondary school teachers, nurses, and practically oriented engineers. Finally, general and specialized research universities (“universitet”) offer bachelor’s (180 ECTS) and master’s (120 ECTS) degree programs (i.e. 3+2 years, LVU) in academic disciplines.⁸

3. Data

We use Danish data from administrative registers hosted by Statistics Denmark (DST). The education register contains detailed information on education spells. We observe the month and year of enrollment and exit, a (UDD) code for the enrolled program, and a (AUDD) code for whether the student dropped out or graduated, and in case of graduation, details

on the level and field of the degree. We classify all higher education programs into four levels (short professional, professionally-oriented bachelor's, bachelor's, and master's degrees) and six fields (Humanities, Arts, Education; Life Sciences; Social Sciences; Business; Natural Sciences and Engineering; Health Sciences).

The education register also provides us with detailed information on the student's high school track. To measure academic preparedness, we supplement this data with the high school register containing information on high school GPA and course choices.

Finally, the unique individual identifier allows us to merge these administrative education registers to family background information (parental education and income) and employment histories (earnings, employment, hours, job description, occupation, and industry).

We focus on the 585,385 individuals who enrolled in higher education in Denmark between 1996 and 2015. We restrict the sample to individuals who started higher education at age 25 or younger. We consider only the first semi-continuous enrollment period; i.e. spells of enrollment in higher education interrupted by non-enrollment spells shorter than 24 months.⁹

3.1. Measuring Skill Content and Study-Relevance of Student Jobs

We construct two measures of the *skill content* of student jobs and the *study-relevance* of the occupation. The first measure is an indicator for whether the primary position requires competencies at the highest or second highest level (based on PSTILL2). The second measure is based on the DISCO08 code, which is the Danish version of the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08). We measure study-relevance of each (4-digit) occupation code by the fraction of 35-53 year old individuals with the same higher education code who are employed in the occupation. We recognize that graduates from some programs are more concentrated in a few occupations, while others are more dispersed across many occupations. This means that it is not meaningful to compare the *level* of study-relevance between degree programs. Therefore, in the main empirical analysis, we focus on an indicator for whether the student works in an occupation with above median study-relevance *within* the student's degree program. Measurement error is an important consideration, since it is impossible to measure the exact skill content and study-relevance of each student job. In this setting, however, measurement error is presumably mostly related to the particular degree program rather than unobservable characteristics that determine individuals' student job assignment within a program.

Note that these two measures capture different dimensions of student jobs. The first measure focuses on jobs that require the worker to have a certain level of skill. This measure will, for example, capture if a bachelor student works as a teaching or research assistant at the university, as opposed to a

job in the cafeteria. Similarly, it will capture if a student has a job in a coffee shop with personnel responsibilities as opposed to working as a waiter. The second measure focuses on jobs in the most common occupations for prime-age graduates within the narrowly defined level and field of study. The idea is to measure if the job is directly relevant for the particular job market that each degree typically leads to. For example, a law student working as a legal secretary in a law-firm or in public administration may get valuable on-the-job experience by working closely with lawyers and assisting with the tasks that lawyers typically do. This is an example of a job that is study-relevant, but does not have a high skill content as it requires vocational training and not higher education. In Appendix* Table A.1 we report the ten most common occupations by field of higher education and the corresponding measure of study-relevance. The higher the measure of study-relevance, the more likely that a prime-age individual with a specific degree (classified by its field and level) will work in the corresponding occupation. It is perhaps not surprising that medical and educational professions at various levels, as well as social counselling, have the highest degree of study-relevance, as there are programs uniquely dedicated to forming those professional skills. In fact, 66% of all graduates with a professional bachelor's degree in health sciences work in nursing. Individuals with scientific degrees (both in natural and life sciences) are more dispersed across occupations: The most common occupation for graduates with a life science degree is diet and nutritional work (12.7% of all graduates from a short program and 5.4% of all graduates with a professional bachelor's degree). The most common occupation for graduates with a natural science degree is software development (16.9% of all graduates from a bachelor's program and 9.2% of all graduates from a master's program).

4. Student Work

In this section, we describe the amount and type of student work by student background.

First, we describe student characteristics before, during, and after higher education enrollment by highest completed degree (Table 1) and by the primary field of enrollment (Table 2).¹⁰ Student characteristics at entry reveal substantial selection into level and field by high school GPA and track (top panel of Tables 1 and 2). Students in humanities, arts and education have the lowest high school GPA; only 10% of them have taken advanced math. We group dropouts from all education levels: Their academic preparedness, measured by high school track and GPA, is on average similar to that of a graduate from a professional bachelor's program. Students who graduate from professional programs enroll with more work experience than students who graduate from academic programs. They do not take a longer sabbatical between high school and higher education, but are slightly older at enrollment, indicating that they worked more during their sabbatical or during their high school years (Table 1). Women are over-represented in professional bachelor's programs such as

Table 1: Individual background by highest completed degree.

Individual variables	Highest completed degree				
	Dropout	KVU	MVU	Bachelor	Master
At Higher Education Entry:					
Both parents have higher education	0.51	0.35	0.44	0.57	0.65
Parental disposable income in top quartile	0.40	0.33	0.35	0.45	0.53
Parental disposable income in bottom quartile	0.14	0.14	0.12	0.13	0.09
High school, STX	0.54	0.31	0.53	0.64	0.74
High school, HTX	0.08	0.09	0.06	0.07	0.06
High school, HHX	0.16	0.29	0.11	0.18	0.12
High school, other	0.12	0.10	0.18	0.06	0.05
High school, advanced math	0.07	0.10	0.13	0.17	0.27
High school GPA	7.33 (2.02)	6.90 (1.67)	7.26 (1.57)	8.04 (1.52)	8.55 (1.28)
Had sabbatical after high school	0.67	0.59	0.75	0.74	0.78
Duration of sabbatical (months)	15.60 (0.47)	14.94 (0.49)	19.46 (0.44)	18.54 (0.44)	18.31 (0.42)
Work experience	0.51 (15.37)	1.21 (16.75)	1.10 (16.38)	0.62 (16.14)	0.63 (14.60)
Age	21.09 (0.92)	21.46 (1.45)	21.63 (1.16)	21.03 (0.80)	20.87 (0.75)
Female	0.53	0.47	0.71	0.49	0.54
During Higher Education Enrollment:					
Target duration from entry until exit (months)	0	22	42	34	58
Duration from entry until exit (months)	56.86 (29.56)	35.22 (20.31)	50.68 (18.25)	72.61 (36.75)	75.29 (20.55)
Number of different programs	1.96 (0.88)	1.59 (0.82)	1.46 (0.72)	2.07 (0.92)	2.24 (0.69)
Work experience per year (years)	0.14 (0.26)	0.27 (0.33)	0.25 (0.30)	0.22 (0.31)	0.19 (0.26)
Study-relevance of student job (SR)	0.04 (0.10)	0.06 (0.14)	0.09 (0.18)	0.02 (0.03)	0.02 (0.07)
Study-relevant student job (above median in degree program)	0.13	0.26	0.35	0.12	0.25
High-skill student job	0.08	0.14	0.26	0.14	0.19
At Higher Education Exit:					
Work experience (years)	0.67 (1.17)	1.03 (1.19)	1.36 (1.17)	1.48 (1.81)	1.44 (1.34)
Study-relevant work experience (SR*years)	0.02 (0.13)	0.08 (0.34)	0.12 (0.22)	0.01 (0.02)	0.03 (0.09)
Work experience, study-relevant student job (years)	0.22 (0.64)	0.45 (0.80)	0.69 (0.72)	0.24 (0.60)	0.60 (0.85)
Work experience, high-medium-skill jobs (years)	0.17 (0.62)	0.34 (0.80)	0.68 (0.76)	0.50 (1.11)	0.58 (0.89)
After Higher Education Exit:					
High-skill job	0.28	0.50	0.79	0.48	0.76
Hourly wages (real 2010 DKK)	206.63 (511.02)	220.23 (595.58)	207.03 (503.93)	226.23 (1040.98)	251.53 (407.60)
Yearly earnings (real 2010 DKK)	208,416 (200,545)	292,513 (193,870)	286,101 (145,336)	269,607 (257,018)	364,110 (241,191)
Number of Individuals	179,260	45,710	166,466	24,508	169,441
Fraction of total sample	0.31	0.08	0.28	0.04	0.29
Number of Observations	1,637,923	704,858	2,587,822	366,235	2,685,621
Total number of Individuals			585,38		
Total number of Observations			7,982,459		

Mean (standard deviation) of individual background variables by highest completed degree. Details on variable definitions and sources in Appendix* Table A.2. Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark.

Table 2: Individual background by primary field of higher education.

Individual variables	Field of Higher Education					
	Humanities Arts Education	Life Sciences	Social Science	Business	Natural Science Engineering	Health Sciences
At Higher Education Entry:						
High school, advanced math	0.10	0.20	0.14	0.18	0.23	0.18
High school GPA	7.50 (1.71)	7.92 (1.67)	7.78 (1.88)	7.86 (1.59)	7.85 (1.72)	7.83 (1.71)
Work experience	0.78 (0.90)	0.87 (0.93)	0.69 (1.24)	0.67 (1.36)	0.92 (0.89)	0.78 (0.92)
Female	0.68	0.53	0.55	0.45	0.29	0.83
During Higher Education Enrollment:						
Work experience per year (years)	0.21 (0.28)	0.17 (0.26)	0.20 (0.28)	0.24 (0.30)	0.17 (0.27)	0.20 (0.28)
Study-relevance of student job (SR)	0.05 (0.11)	0.01 (0.03)	0.02 (0.06)	0.01 (0.03)	0.01 (0.03)	0.13 (0.25)
Study-relevant student job (above median in degree programs)	0.28	0.20	0.23	0.22	0.20	0.31
High-skill student job	0.22	0.13	0.14	0.15	0.16	0.25
<i>Type of student employment (sector of industry):</i>						
Wholesale and retail trade; repair of motor vehicles	0.19	0.19	0.22	0.28	0.20	0.18
Accommodation and food service activities	0.12	0.11	0.13	0.14	0.10	0.10
Human health and social work activities	0.18	0.08	0.08	0.03	0.04	0.29
Education	0.14	0.12	0.06	0.03	0.09	0.07
Manufacturing	0.05	0.10	0.06	0.09	0.14	0.05
Professional, scientific and technical activities	0.04	0.08	0.09	0.11	0.09	0.02
Administrative and support service activities	0.05	0.05	0.05	0.05	0.04	0.15
Information and communication	0.06	0.02	0.05	0.06	0.08	0.01
Transportation and storage	0.03	0.07	0.04	0.04	0.04	0.02
Financial and insurance activities	0.02	0.02	0.05	0.08	0.03	0.02
Public administration and defence compulsory social security	0.03	0.03	0.08	0.02	0.02	0.02
Other service activities	0.05	0.03	0.03	0.02	0.02	0.04
Construction	0.01	0.02	0.01	0.01	0.07	0.01
At Higher Education Exit:						
Work experience (years)	1.29 (1.32)	1.01 (1.23)	1.18 (1.30)	1.42 (1.54)	0.98 (1.19)	1.13 (1.13)
Study-relevant work experience (SR*years)	0.05 (0.14)	0.01 (0.05)	0.03 (0.08)	0.02 (0.05)	0.01 (0.04)	0.20 (0.37)
Work experience, study-relevant student job (years)	0.57 (0.80)	0.35 (0.63)	0.47 (0.74)	0.53 (0.96)	0.37 (0.62)	0.63 (0.79)
Work experience, high-medium-skill jobs (years)	0.57 (0.86)	0.29 (0.63)	0.37 (0.71)	0.50 (1.01)	0.39 (0.71)	0.63 (0.86)
<i>Highest acquired degree:</i>						
Dropout	0.28	0.36	0.28	0.35	0.32	0.24
Short professional program	0.03	0.08	0.21	0.02	0.12	0.03
Professional bachelor	0.41	0.15	0.13	0.03	0.19	0.52
Bachelor	0.05	0.03	0.03	0.10	0.03	0.00
Master	0.23	0.36	0.35	0.50	0.33	0.20
Excess time-to-graduation (months)	11.86 (19.23)	11.11 (17.56)	10.59 (19.95)	9.38 (17.62)	8.31 (15.36)	11.99 (21.76)
After Higher Education Exit:						
High-skill job	0.48	0.50	0.50	0.50	0.48	0.43
Hourly wages (real 2000 DKK)	204.24 (531.12)	222.39 (690.42)	233.01 (518.09)	252.63 (479.16)	239.26 (587.86)	218.23 (391.88)
Yearly earnings (real 2000 DKK)	154.783 (154,783)	230.566 (198,517)	304.556 (230,556)	210.795 (304,556)	170.224 (210,795)	198.517 (170,224)
Number of Individuals						
Fraction of total sample	0.34	0.07	0.18	0.10	0.15	0.15
Number of Observations						
	2,735,692	513,164	1,402,088	794,030	1,182,482	1,191,340

Mean (standard deviation) by primary field of enrollment in higher education. Details on variable definitions and sources in Appendix* Table A.2. All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark.

nursing and teaching and are under-represented in natural sciences and engineering, where only 29% of students are female (Table 2).

Table 1 also reveals an average excess-time-to-graduation of one year. This is partly because students switch programs. For example, graduates with a bachelor's degree on average enrolled in two programs but completed one – e.g., some enrolled in a master's program, which would be the target progression, but later dropped out. Students work on average between 14% (dropouts) and 27% (graduates from short professional programs) of each enrollment year. At exit, professional bachelor's and master's graduates have accumulated around one and a half year of work experience, of which more than half a year is high-skill and study-relevant experience. Students who exit university with an academic bachelor's – but not a master's – degree have accumulated one and a half years of work experience, half a year of high-skill experience, but only around three months of study-relevant experience. Thus they work in jobs less related to their field of study than those who continue to a master's degree, perhaps suggesting negative selection on unobservables.

In Table 3, we describe the ten most common student occupations and the share of enrolled individuals who are employed in each of these occupations, by field of enrollment. In the second part of Table 3, we report the study-relevance of the occupations as related to each field. The most common student occupation across all fields is waiter jobs, in particular for life sciences students, and it is not study-relevant for any field. The second most common occupation is ordinary office work, which is study-relevant for students in social sciences and business. The study-relevance of the most common student occupation is not very high overall: Table 2 shows that students accumulate little study-relevance, with the exception of the health sciences. Students in health programs are very likely to work in health-related occupations: 24.4% work as nurses and 18.7% do social and health work in private homes.

This translates into a cumulated study-relevant experience of 0.20, much higher than for the other fields. Table 3 shows that students enrolled in professional bachelor's degrees are more likely to work in a study-relevant occupation (35%) and in a high-skill job (26%). Students enrolled in health sciences and in humanities, arts, or education are more likely to work in a study-relevant occupation (28% and 31%, respectively) and in a high-skill job (22% and 25%, respectively).

After higher education, we document a degree premium of any degree over dropouts, and a substantial premium to completing a master's degree on top of a bachelor's degree. Only 28% of dropouts and 48% of bachelor's graduates work in a high-skill job after education, compared to 50% of all KVV graduates, 79% of MVU graduates, and 76% of master's graduates. Posteducation earnings in the first 14 years after exit are highest for students in social sciences and lowest for students in humanities, arts, and education.

Table 3: Top-10 most common student employment types: Share of student employment by field and study-relevance.

During Higher Education Enrollment:	Field of Higher Education					
	Humanities Arts Education	Life Sciences	Social Science	Business	Natural Science Engineering	Health Sciences
<i>Type of student employment (job description):</i>						
Waiter jobs	0.081	0.183	0.095	0.065	0.107	0.075
Ordinary office work	0.175	0.087	0.141	0.117	0.188	0.040
Teaching at primary school level (incl. 10th grade)	0.020	0.180	0.035	0.020	0.025	0.009
Social and health work in private homes (incl. nursing homes)	0.024	0.056	0.060	0.028	0.050	0.187
Cleaning work (except private homes)	0.047	0.054	0.070	0.056	0.049	0.049
Sales work in stores	0.061	0.044	0.053	0.050	0.061	0.028
Nursing	-	-	-	-	-	0.244
Child care	0.014	0.058	0.031	0.015	0.033	0.022
Teaching and research at universities and colleges	0.026	0.017	0.068	0.090	0.031	0.022
Postal work (incl. mail sorting and delivery)	0.035	0.025	0.044	0.051	0.030	0.012
<i>Study-relevance of occupation (average across levels):</i>						
Waiter jobs	0.001	0.001	0.001	0.000	0.000	0.000
Ordinary office work	0.022	0.018	0.048	0.056	0.015	0.008
Teaching at primary school level (incl. 10th grade)	0.265	0.018	0.007	0.009	0.006	0.002
Social and health work in private homes (incl. nursing homes)	0.006	0.005	0.004	0.002	0.004	0.003
Cleaning work (except private homes)	0.006	0.011	0.006	0.002	0.005	0.003
Sales work in stores	0.003	0.004	0.007	0.004	0.004	0.002
Nursing	0.003	0.003	0.004	0.004	0.004	0.503
Child care	0.011	0.009	0.005	0.003	0.006	0.005
Teaching and research at universities and colleges	0.015	0.021	0.017	0.012	0.013	0.010
Postal work (incl. mail sorting and delivery)	0.002	0.003	0.003	0.002	0.003	0.000

Type of student employment: Share of employment in the top-10 most common student employment types during enrollment. Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Study-relevance of occupation: All primary jobs for adults with a higher education degree age 35-53 in Denmark in the years 1996-2020. Our measure of study-relevance is the employment share in the occupation among higher education graduates age 35-53 with the same level and field during the years 1996-2020. Occupations are defined using the 4-digit DISCO-08 code. Source: Administrative registers, Statistics Denmark.

Tables 1-3 document selection into student jobs by level and field. Figure 1 shows the probability of working in a study-relevant job or in a high-skill job by high school preparedness (GPA, track, and math level) and by socio-economic status (parental income and education). The probabilities are very similar across all measures, suggesting little selection on prior skills and parental background. Only students with advanced high school math have a higher propensity to work in study-relevant jobs, while technical track graduates have a lower propensity of working.

Overall, we document that there is a lot of sorting into levels and fields of higher education, but not into student jobs conditional on level and field of education. Therefore, in the next section, we focus directly on the association between types of student jobs and labor market outcomes after exit from higher education.

5. Does the Type of Student Work Matter?

In this section, we analyze the relationship between different types of student work experience and labor market outcomes after dropping out or graduating. We estimate the following multiple linear regression model:

$$Y_{ist} = \sum_{t=1}^{14} \delta_t^s 1[T = t] H_i^0 + \sum_{t=1}^{14} \alpha_t^s 1[T = t] H_i^1 + X_{is} + v_t + \gamma_y + \varepsilon_{ist} \quad (1)$$

where Y_{ist} denotes the labor market outcome t years after exit from higher education for individual i with education level s . The explanatory variable of primary interest is H_i^j denoting cumulated student work experience of individual i in student-job type j . We estimate (1) for two measures: First, $j \in \{0, 1\}$ indicates low ($j = 0$) or high ($j = 1$) skill requirements for the measure of skill content. Second, $j \in \{0, 1\}$ indicates below ($j = 0$) or above ($j = 1$) median study-relevance of occupation within the student's education level and field of study for the measure of study-relevance. The last terms denote controls that vary at the individual and education level, X_{is} , time since exit from higher education v_t , year effects γ_y , and an idiosyncratic error term ε_{ist} .

Figures 2-5 display OLS estimates $\hat{\delta}_t^s$ of the impact of an additional year of student work experience in low-skill jobs (Figures 2 and 4) and non-study-relevant jobs (Figures 3 and 5) as well as $\hat{\alpha}_t^s$ the impact of an additional year of student work experience in high-skill jobs (Figures 2 and 4) and study-relevant jobs (Figures 3 and 5) and corresponding 95% confidence intervals plotted by years since higher education exit. We estimate (1) using two outcome variables, Y_{ist} : log(earnings) in Figures 2 and 3 and an indicator for having a job requiring high-skill in Figures 4 and 5. We estimate (1) separately by level of highest completed education, s .¹¹

To quantify the importance of selection on observables, we estimate four specifications of (1) that differ in which control variables are included in X_{is} . The baseline specification only includes field of last enrollment, the second specification adds controls for high school preparedness, the third specification adds controls for parental background, and the fourth also controls for gender and location of residence before enrollment (at age 18). In all figures, we present the baseline specification in a darker color and add the specifications with controls in lighter monochromatic colors. Consistent with the descriptive statistics in Section 4, we find that sorting on high school preparedness and SES into high-skill study jobs does not significantly change the estimates of the impact of an additional year of student work experience on post-graduation labor outcomes. The estimates in Figures 2-5 are never significantly different from each other and the confidence intervals are almost fully overlapping, thus $\hat{\delta}_t^s$ and $\hat{\alpha}_t^s$ are robust to the additional controls in X_{is} .

5.1. Earnings and the Probability of a High Skill Job

Figures 2 and 3 show the impact of an additional year of student work experience on post-graduation yearly earnings. Overall, we estimate that one year

of any type of student work experience is associated with a substantial earnings premium. This earnings premium is higher and more persistent for high-skill experience relative to low-skill experience. One year of high-skill student work is associated with a 20% higher income in the year after exit from higher education (Figure 2). The estimate is similar across levels of education and if using the measure of study-relevant work experience as main explanatory variable (Figure 3).

Figures 4 and 5 show the impact of an additional year of student work experience on the probability of working in a high-skill job after graduation. One year of high-skill work experience is associated with a 15-27 percentage points (pp) increase in the probability of working in a high-skill job in the year after exit from higher education (Figure 4). This effect fades out over time, but remains positive and significant fourteen years after exit for most degrees. On the other hand, the high-skill employment premiums are smaller for study-relevant work experience (Figures 5). This might indicate that part of the employment premium and its persistence is due to individuals staying in the same occupation (if not the same job) started during enrollment.

5.1.1. Dropouts

For dropouts, Figure 2 (a) shows that one more year of *any* type of student work experience is associated with an earnings premium of around 25% one year after exit from higher education. This premium decreases after the first year after exit, but remains high and persistent for all types of experience – around 20% (10%) for experience in high-skill (low-skill) study jobs and around 15% for experience in study-relevant study jobs; see Figures 2 and 3 (a).

Figures 4 and 5 (a) shows that high-skill work experience is associated with a substantial 20 pp increase in the probability of being employed in a high-skill job after dropout. This premium decreases to 10 pp over the years, but remains substantial. The effect of low-skill experience is significantly positive, but only a few percent.

Overall, any type of student work experience is (equally or) more valuable on the labor market for dropouts than for graduates. This may be because dropouts search for jobs in a wider (less study-specific) labor market than graduates, and employers may put more weight on their work experience than their academic credentials. Thus, the positive work experience signal becomes even more important given the negative signal of dropping out. An alternative explanation might be that they simultaneously started working and decided to drop out; e.g., they may have received an attractive job offer before master's graduation and never completed their master's thesis.

5.1.2. Graduates

For both types of professional degrees (KVU and MVU) the earning premiums are around 20-25% in the first year after exit, but fade out. Eight years af-

ter graduation, the earnings premium for high- and low-skill study experience is the same around 5%. The pattern is similar for the measure of study-relevance and for the high-skill employment premium; see Figures 2-5 (b) and (c).

For academic university degrees, Figures 2-5 (d) and (e) reveal a substantial difference between graduates with a bachelor's degree and graduates with a master's degree. Graduates with a bachelor's degree are more akin to dropouts in the sense that the natural progression of studies would have taken them to a master's degree. Both the earnings and employment premiums for high-skill experience decline over time since exit from enrollment, but remain significantly positive. These patterns again suggest that student experience in a high-skill job might partly counteract the negative signal of dropping out or having a bachelor's degree without a master's degree.

For graduates with a master's degree, Figure 2 (e) shows that the earnings premium for having an additional year of high-skill experience is double that of having one more year of low-skill experience. The premium is persistent over time, after an initial drop during the first years after graduation. Fourteen years after graduation, the earnings premium for high-skill student work experience is 10%. Figure 4 (e) shows that there is also an initial employment premium of 15 pp that fades away fourteen years after graduation. This indicates that master's graduates with and without study-relevant experience converge to the same job skill level eventually, but it takes more than a decade.

5.1.3. Field of Education

In Appendix* Figures A.1 to A.24 we show that the empirical estimates and patterns described above are robust across most fields, however, there are a few exceptions. For professionally oriented degrees in humanities, arts, and education as well as in life sciences there is a positive earnings premium to student work experience, but job type does not seem to matter much. The earnings premiums to high-skill experience are especially large and significant for university degrees in social sciences, business, and natural sciences. In health sciences we only estimate a significant earnings premium for professional bachelor's degrees (overwhelmingly nurses) and earnings converge seven years after exit, which could be driven by the fact that nursing programs have a significant component of on-the-job training embedded. For doctors (master's graduates in medicine), high-skill experience matters only in the early years. There is, however, an employment premium of high-skill experience. One possible explanation is that the earnings premium is only driven by the employment premium, but earnings converge as most health jobs are in the public sector where wages are compressed.¹²

6. Discussion and conclusion

Experience in student jobs, especially jobs with high skill content and in study-relevant occupations, matters for post-exit labor market outcomes. The

association is stronger in the first years after exit from higher education, but it is still significant fourteen years after exit for most levels and fields of education.

We document selection into relevant student jobs by level and field, but limited selection by widely used measures of skill and opportunity. We consider our analysis descriptive, since a causal interpretation relies on strong conditional mean independence assumptions. Nevertheless, given the large magnitudes, the selection on unobservables has to be extremely strong to drive the estimated student work experience premiums to zero. Which unobservables that are important determinants of labor market outcomes, and potentially also the selection into student jobs, are we missing from our analysis? Some candidate variables are motivation, socio-emotional and interpersonal skills. How important are these for the association between student work experience and later life outcomes? We leave this and several other important questions for future research. Are the labor market productivity gains from student jobs larger than the distortion effect they may have on academic achievement?¹³ This will ultimately determine if policy makers should design policies to encourage, rather than discourage, working while enrolled in higher education. This paper suggests a role for creating more student jobs that can complement academic education.

Noter

- * The appendix is available here: https://drive.google.com/file/d/1msbNMNW_xjgZr8gh_mqnoRvOkkILvMid/view
1. We thank the editor, Mette Ejrnæs, an anonymous referee, and Helena Skyt Nielsen for constructive comments. We gratefully acknowledge financial support from the Independent Research Fund Denmark (DFF) – Learning and Quality in Education research project “The life-cycle effects of student debt”. Declarations of conflict of financial interest: None. The usual disclaimers apply.
 2. University of Chicago, TrygFonden’s Centre for Child Research – Aarhus University, and IZA. E-mail: jjoensen@uchicago.edu
 3. Department of Economics and Business Economics and TrygFonden’s Centre for Child Research – Aarhus University, Fuglesangs Allé 4, 8210 Aarhus V. E-mail: emat-tana@econ.au.dk.
 4. Students self-finance a considerable amount of their higher education costs through working part-time. Leslie (1984) reports that college students in the U.S. self-finance around 20% of college costs and Bound et al. (2010) show that student employment has increased over time.
 5. Ruhm (1997) provides a survey of the potential effects of student employment on subsequent labor market success.
 6. Important policy decisions have even been made based on the belief that student employment adversely affects academic achievement (Stinebrickner and Stinebrickner, 2003), for example, the major 1988 study aid reform in Denmark (Nielsen et al., 2010; Arendt, 2013).
 7. Maritime Education and Training Institutions also offer professionally oriented short cycle and bachelor’s degree programs.
 8. There are also university level institutions offering bachelor’s and master’s programs in architecture, design, music, fine and performing arts. Note that universities also offer PhD degree programs, but we abstract from them here as PhD students are more reasonably considered university employees as opposed to students.
 9. Detailed variable definitions and source registers are listed in Appendix* Table A.2.

10. Primary field of enrollment is defined as the field in which the student is enrolled the longest during the enrollment period.
11. Figures A.1 to A.24 in the Appendix* display the corresponding estimates separately by level of highest completed education and primary field of enrollment.
12. In complementary work, Fadlon et al. (2020) estimate the subsequent labor market effects of the initial internship for physicians that is randomly assigned by lottery.
13. This is the focus of Joensen and Mattana (2022) who disentangle the mechanisms through which student employment affects academic and labor market outcomes. They find that while a few hours (up to around 9 per week) of student employment boosts academic course credit accumulation, the downside is that too many hours (more than around 18 per week) slow down academic progression.

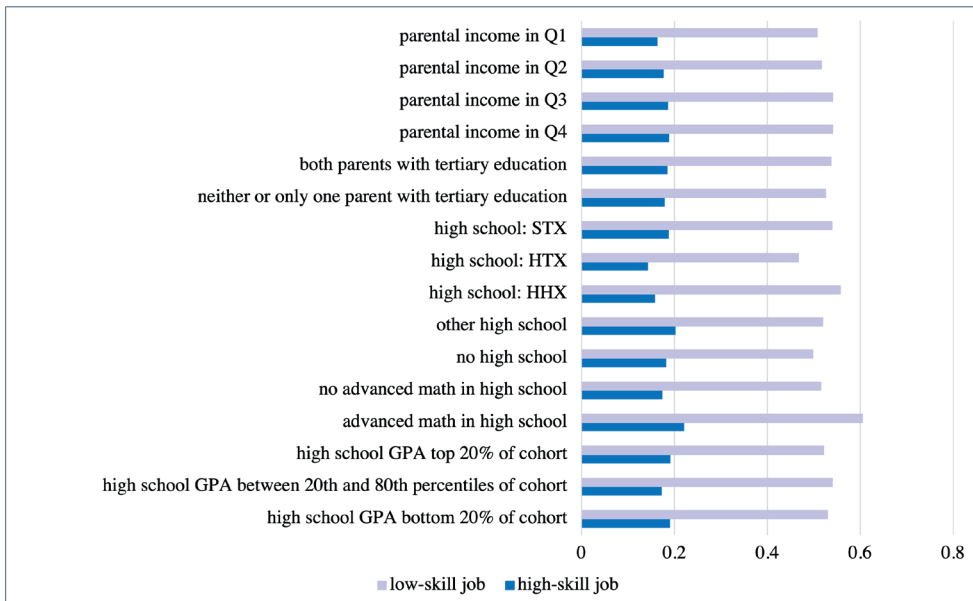
References

- Arendt, Jacob Nielsen, "The Effect of Public Financial Aid on Dropout from and Completion of University Education: Evidence from a Student Grant Reform," *Empirical Economics*, 2013, 44 (3), 1545–1562.
- Avdic, Daniel and Marie Gartell, "Working while studying? Student aid design and socioeconomic achievement disparities in higher education," *Labour Economics*, 2015, 33, 26–40.
- Belle, Eva Van, Ralf Caers, Laure Cuypers, Marijke De Couck, Brecht Neyt, Hannah Van Borm, and Stijn Baert, "What do student jobs on graduate CVs signal to employers?," *Economics of Education Review*, 2020, 75, 101979.
- Bound, John, Michael F Lovenheim, and Sarah Turner, "Why have college completion rates declined? An analysis of changing student preparation and collegiate resources," *American Economic Journal: Applied Economics*, 2010, 2 (3), 129–57.
- Callender, Claire, "The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement," *Journal of Education Policy*, 2008, 23 (4), 359–377.
- Darolia, Rajeev, "Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students," *Economics of Education Review*, 2014, 38, 38–50.
- Ehrenberg, Ronald G and Daniel R Sherman, "Employment While in College, Academic Achievement, and Postcollege Outcomes: A Summary of Results," *Journal of Human Resources*, 1987, 22 (1), 1–23.
- Fadlon, Itzik, Frederik Plesner Lyngse, and Torben Heien Nielsen, "Early Career, Life-Cycle Choices, and Gender," *NBER Working Paper No. 27995*, 2020.
- Hai, Rong and James J Heckman, "Inequality in human capital and endogenous credit constraints," *Review of Economic Dynamics*, April 2017, 25, 4–36.
- Häkkinen, Iida, "Working while enrolled in a university: Does it pay?," *Labour Economics*, 2006, 13 (2), 167–189.
- Holford, Angus, "Youth employment, academic performance and labour market outcomes: Production functions and policy effects," *Labour Economics*, 2020, 63, 101806.
- Hotz, V Joseph, Lixin Colin Xu, Marta Tienda, and Avner Ahituv, "Are there returns to the wages of young men from working while in school?," *The Review of Economics and Statistics*, 2002, 84 (2), 221–236.
- Joensen, Juanna Schrøter and Elena Mattana, "Student Aid Design, Academic Achievement, and Labor Market Behavior: Grants or Loans?," *SSRN Working Paper No. 4049909*, 2021, <http://ssrn.com/abstract=4049909>.
- , "Academic and Labor Market Success: The Impact of Student Employment, Abilities, and Preferences," *Working Paper, Aarhus University*, 2022.
- Johnson, Matthew T, "Borrowing Constraints, College Enrollment, and Delayed Entry," *Journal of Labor Economics*, 2013, 31 (4), 669–725.
- Kalenkoski, Charlene Marie and Sabrina Wulff Pabilonia, "Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students," *Journal of Population Economics*, 2010, 23 (2), 469–496.
- Keane, Michael P and Kenneth I Wolpin, "The effect of parental transfers and borrowing constraints on educational attainment," *International Economic Review*, 2001, 42 (4), 1051–1103.
- Leslie, Larry L, "Changing patterns in student financing of higher education," *The Journal of Higher Education*, 1984, pp. 313–346.
- Light, Audrey, "In-school work experience and the returns to schooling," *Journal of Labor Economics*, 2001, 19 (1), 65–93.
- Nielsen, Helena Skyt, Torben Sørensen, and Christopher Taber, "Estimating the Effect of Student Aid on College Enrollment: Evidence from a Government Grant Policy Reform," *American Economic Journal: Economic Policy*, May 2010, 2 (2), 185–215.
- Ruhm, Christopher J, "Is High School Employment Consumption or Investment?," *Journal of Labor Economics*, 1997, 15 (4), 735–776.
- Sauer, Robert M, "Educational financing and lifetime earnings," *The Review of Economic Studies*, 2004, 71 (4), 1189–1216.
- Scott-Clayton, Judith and Veronica Minaya, "Should student employment be subsidized? Conditional counterfactuals and the outcomes of work-study participation," *Economics of Education Review*, 2016, 52, 1–18.
- Stinebrickner, Ralph and Todd R Stinebrickner, "Working during school and academic performance," *Journal of Labor Economics*, 2003, 21 (2), 473–491.

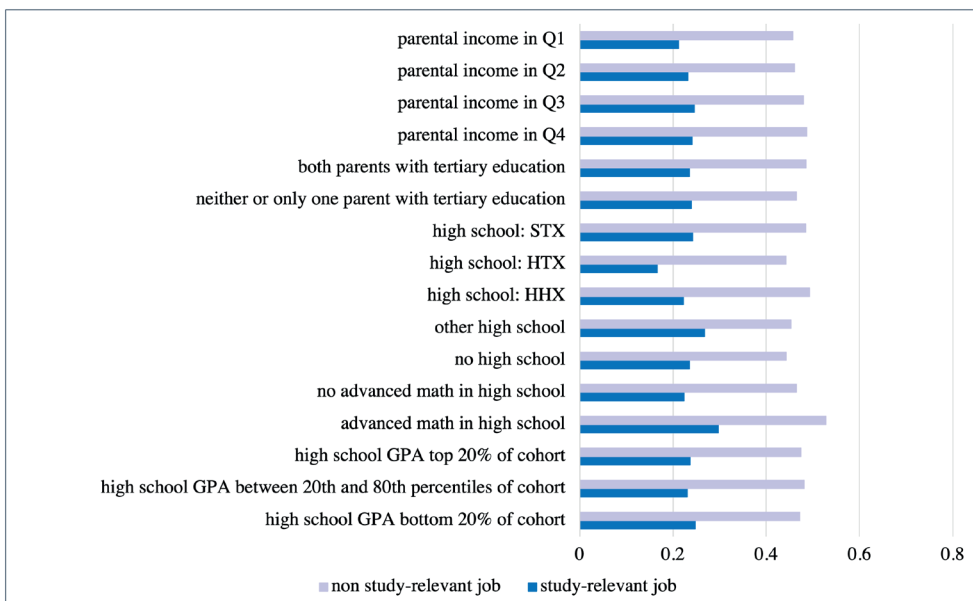
Topel, Robert H and Michael P Ward, "Job mobility and the careers of young men," *Quarterly Journal of Economics*, 1992, 107 (2), 439–479.

Wenz, Michael and Wei-Choun Yu, "Term-time employment and the academic performance of undergraduates," *Journal of Education Finance*, 2010, pp. 358–373.

Figure 1: Sorting into student job types.



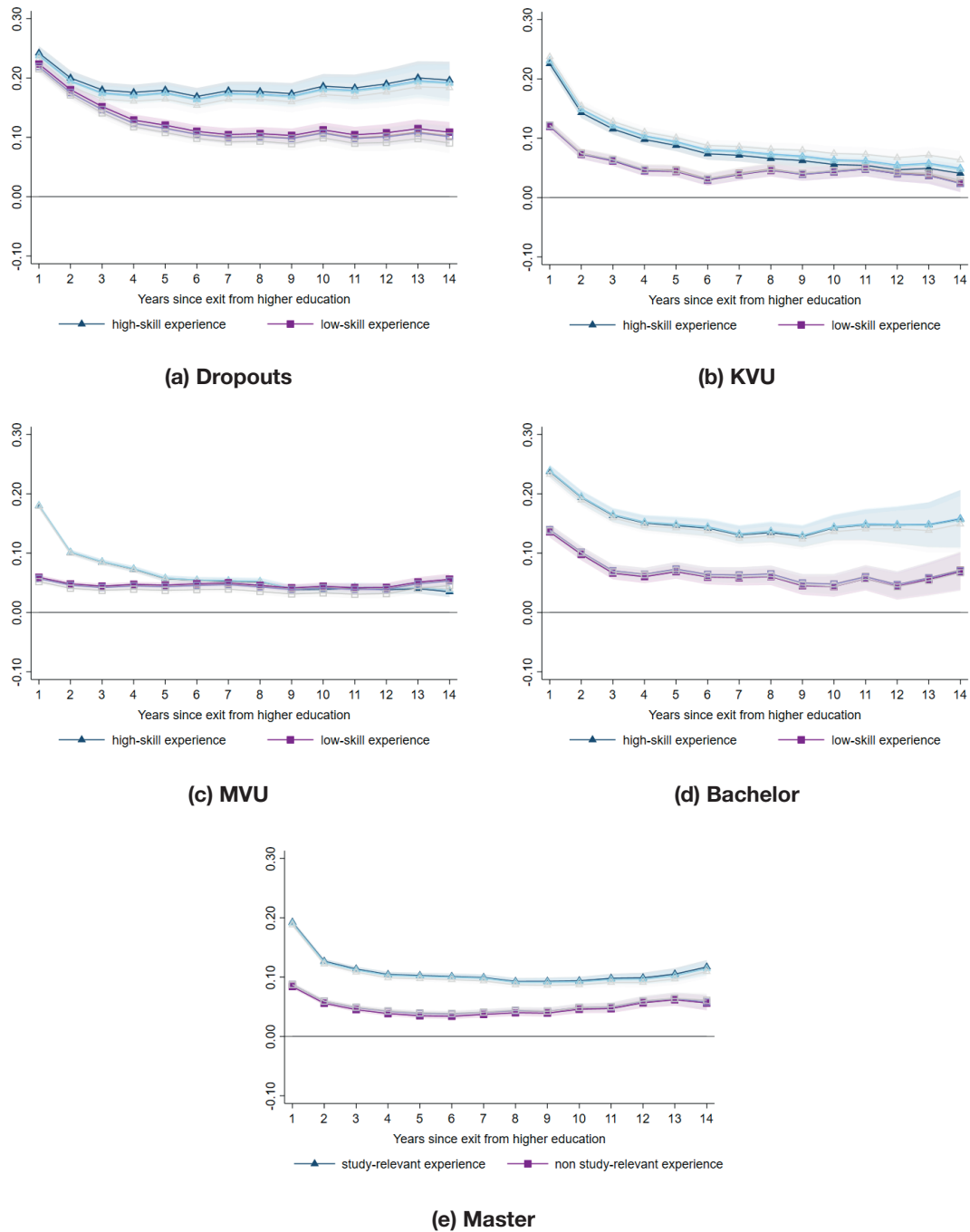
(a) skill content



(b) study-relevance

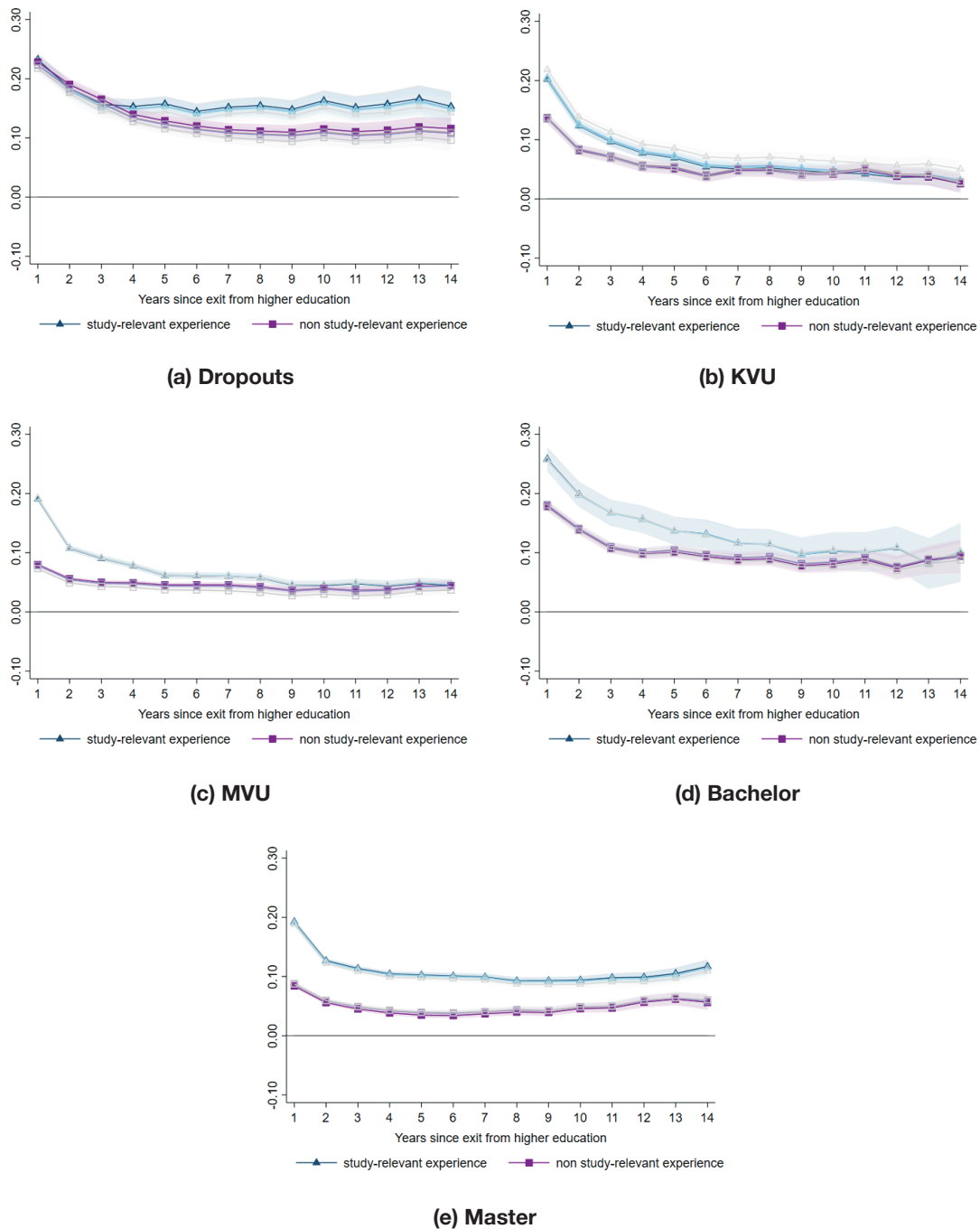
This figure shows the share of employment in the type of student jobs by individual background: by parental education and income; by high school GPA, track, and math course level. (a) shows employment shares in student jobs by skill requirements: low-skill and high-skill. (b) shows employment shares in student jobs by study-relevance: below and above median study-relevant occupation, respectively. Our measure of study-relevance is the employment share in the occupation among higher education graduates age 35-53 with the same level and field during the years 1996-2020. Occupations are defined using the 4-digit DISCO-08 code. Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark.

Figure 2: Impact of student work experience on earnings, by student job skill content.



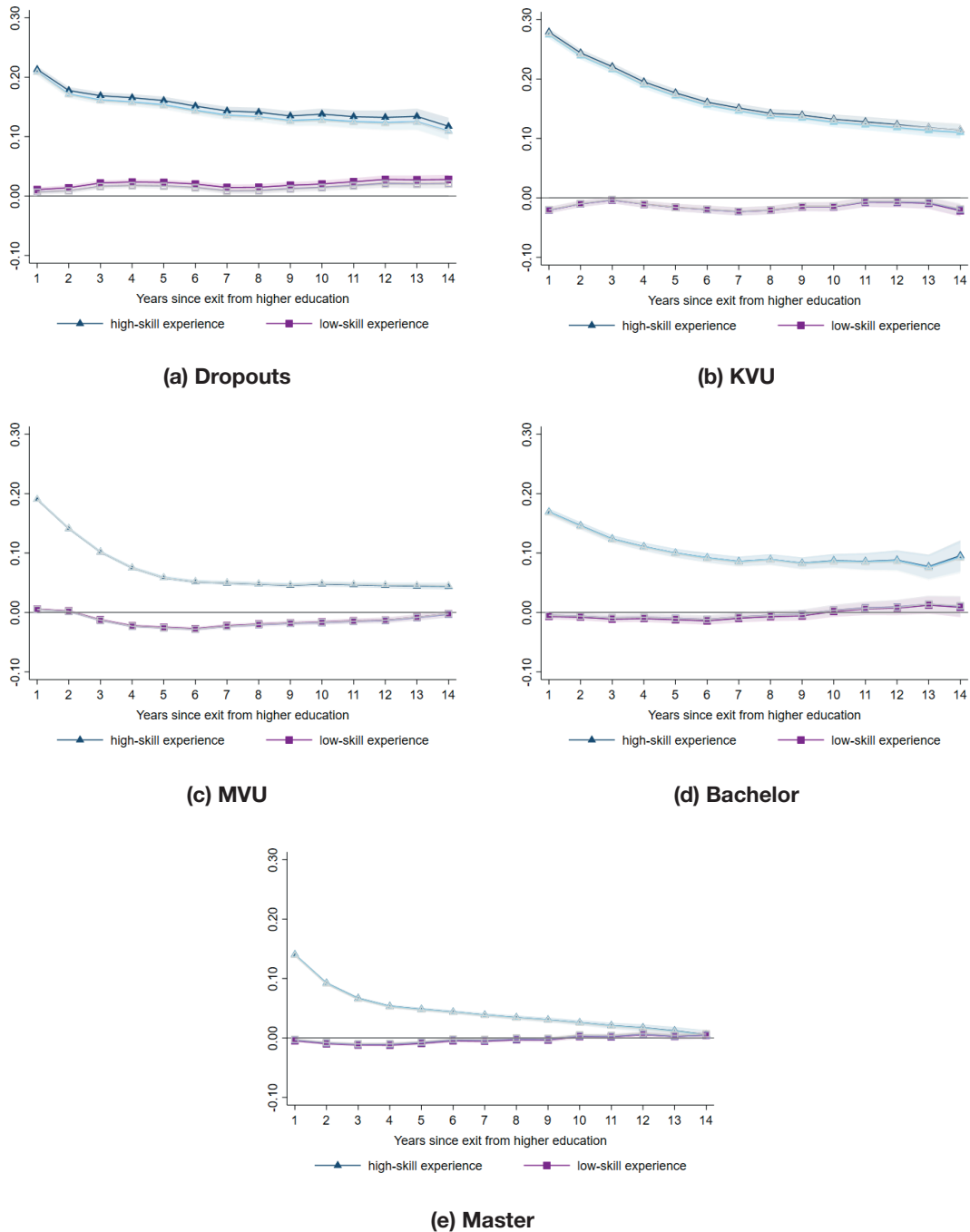
Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark. Sample split by highest completed degree. The figure displays OLS estimates of the impact of an additional year of student work experience in low-skill jobs (in violet squares) and high-skill jobs (in blue triangles) and corresponding 95% confidence intervals from the linear regression (1) plotted by years since higher education exit. Outcome variable: $\log(\text{earnings})$. Baseline specification: controls include year since higher education exit, calendar year, and field of last enrollment. Additional specifications (lines of lighter monochromatic colors), sequentially add controls for high school track (STX, HHX, HTX, other high school equivalent) and GPA (top and bottom 20% of cohort GPA distribution), parental education and income quartiles, gender and location of residence at age 18 (Copenhagen, greater Copenhagen, large cities, rest of Denmark).

Figure 3: Impact of student work experience on earnings, by study-relevance of student job.



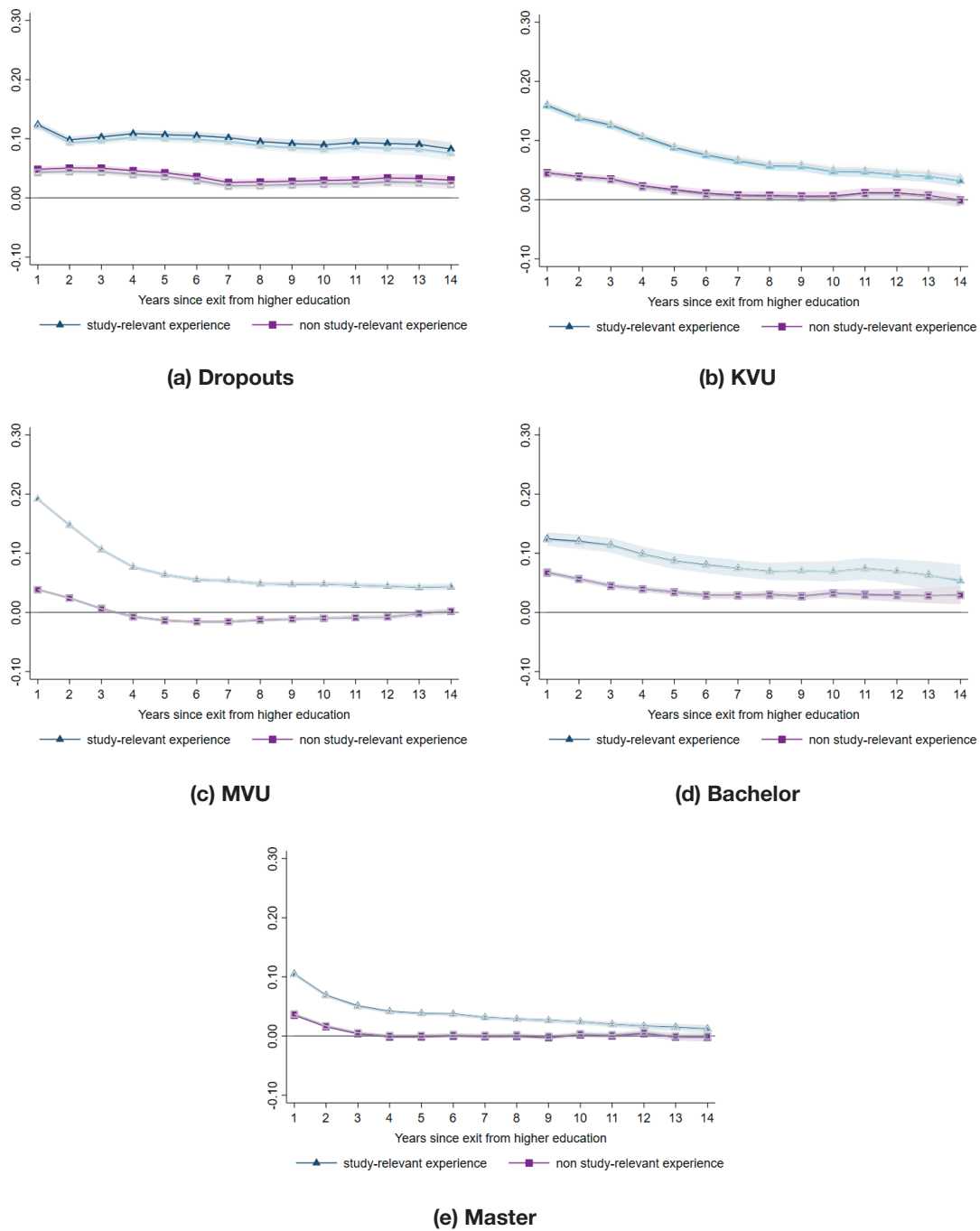
Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark. Sample split by highest completed degree. The figure displays OLS estimates of the impact of an additional year of student work experience in non-study-relevant jobs (in violet squares) and study-relevant jobs (in blue triangles) and corresponding 95% confidence intervals from the linear regression (1) plotted by years since higher education exit. Outcome variable: $\log(\text{earnings})$. Baseline specification: controls include year since higher education exit, calendar year, and field of last enrollment. Additional specifications (lines of lighter monochromatic colors), sequentially add controls for high school track (STX, HHX, HTX, other high school equivalent) and GPA (top and bottom 20% of cohort GPA distribution), parental education and income quartiles, gender and location of residence at age 18 (Copenhagen, greater Copenhagen, large cities, rest of Denmark).

Figure 4: Impact of student work experience on probability of high-skill employment, by student job skill content.



Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark. Sample split by highest completed degree. The figure displays OLS estimates of the impact of an additional year of student work experience in low-skill jobs (in violet squares) and high-skill jobs (in blue triangles) and corresponding 95% confidence intervals from the linear regression (1) plotted by years since higher education exit. Outcome variable: employment in job requiring high-skill. Baseline specification: controls include year since higher education exit, calendar year, and field of last enrollment. Additional specifications (lines of lighter monochromatic colors), sequentially add controls for high school track (STX, HHX, HTX, other high school equivalent) and GPA (top and bottom 20% of cohort GPA distribution), parental education and income quartiles, gender and location of residence at age 18 (Copenhagen, greater Copenhagen, large cities, rest of Denmark).

Figure 5: Impact of student work experience on probability of high-skill employment, by study-relevance of student job.



Sample: All individuals who start higher education in Denmark during the years 1996-2015 and by age 25. Source: Administrative registers, Statistics Denmark. Sample split by highest completed degree. The figure displays OLS estimates of the impact of an additional year of student work experience in non-study-relevant jobs (in violet squares) and study-relevant jobs (in blue triangles) and corresponding 95% confidence intervals from the linear regression (1) plotted by years since higher education exit. Outcome variable: employment in job requiring high-skill. Baseline specification: controls include year since higher education exit, calendar year, and field of last enrollment. Additional specifications (lines of lighter monochromatic colors), sequentially add controls for high school track (STX, HHX, HTX, other high school equivalent) and GPA (top and bottom 20% of cohort GPA distribution), parental education and income quartiles, gender and location of residence at age 18 (Copenhagen, greater Copenhagen, large cities, rest of Denmark).

Er smartphones og andre digitale enheder skadelige for studerende indlæring?

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Uddannelse får i stigende grad fokus i den politiske debat, og en af de helt centrale målsætninger er at sikre høj indlæring og trivsel i skoler såvel som på videregående uddannelser. Nye digitale teknologier og enheder giver nye muligheder, men konkurrerer også om børn og unges opmærksomhed med underviserne og kan derfor påvirke deres indlæring.

1. Indledning

Uddannelse ses i stigende grad som fundamentet for, at udviklede samfund og økonomier sikrer en høj og stigende produktivitet, der er grundlaget for at sikre velfærd for fremtidige generationer (Krueger & Lindahl, 2001; Hanushek & Woessmann, 2012). Det har medført et stigende fokus på uddannelsespolitik, herunder betydningen af hvordan vi indretter læringsmiljøer i skoler og på universiteter for at sikre højest udbytte af undervisningen. Et nyt element i auditorierne og klasseværelserne over de seneste årtier har været den øgede adgang til digitale enheder som fx bærbare computere og smartphones for både studerende og undervisere. Denne tendens ses fx i USA, hvor en nyere opgørelse har vist, at fx 96% af bachelorstuderende har en smartphone (Brooks & Pomerantz, 2017), og at der er en stærk stigende tendens blandt børn (Englander, 2018). Et centralt spørgsmål er derfor, hvordan brugen af disse nye teknologier og digitale redskaber påvirker indlæring og trivsel.

Digitale enheder gør det muligt for studerende at deltage interaktivt i undervisning, at få leveret opgaver tilpasset deres niveau, og selvstændigt at opsøge relevant information. Dette gør, at digitale redskaber på den ene side ses som en central del af fremtidens klasseværelse. På den anden side indgår de digitale redskaber også i en konkurrence om elevers opmærksomhed og kan derved distrahere og sænke indlæring (Stokols, 2018). Udover at forstyrre opmærksomhed kan digitale redskaber også påvirke hukommelse og opfattelse af belønning ved at deltage i undervisning (Uncapher & Wagner, 2018). Endvidere kan enhederne bruges som et redskab til at forstyrre andre elever eller anden uhensigtsmæssig adfærd, fx mobning online der rammer andres trivsel (Kowalski m.fl., 2014).

Denne artikel gennemgår litteraturen om, hvordan studerendes brug af smartphone og andre digitale redskaber påvirker læring og trivsel for elever og studerende og deres medstuderende. Undersøgelserne, der behandles i denne



**ANDREAS
BJERRE-NIELSEN**
Adjunkt ved Økonomisk
Institut og Center for
Social Data Science,
Københavns Universitet,
abn@sodas.ku.dk

gennemgang, omfatter således både studier af yngre elever i grundskoler og gymnasier, hvor man fx har indført smartphone politikker, men også studier af studerende indskrevet ved videregående uddannelser, hvor der typisk er bedre data på adfærd indsamlet gennem spørgeskema eller direkte ved at logge digitale enheder. I denne artikel er fokus udelukkende på de evt. skadelige effekter af egen brug af digitale enheder og ikke på brugen af digitale enheder med formålet at understøtte undervisningen.

Artiklen starter med en kort opridsning af, hvordan adfærd med digitale enheder måles og opgøres (afsnit 2). Dernæst gennemgås de mest relevante studier for at give et overblik over skadeligheden af digitale enheder for studerendes læring og velbefindende (hhv. afsnit 3 og 4). Herefter gennemgås de uddannelsespolitiske redskaber og erfaring med at tage dem i brug (afsnit 5). Et afsluttende afsnit sammenfatter den nye viden.

2. Måling af digital adfærd og læring

En grundlæggende problematik for undersøgelser om digital adfærd er, hvordan denne adfærd skal måles. Den primære metode i eksisterende forskning er selv vurderet omfang af brug af computer og smartphone til undervisning. Denne type data indsamles gennem spørgeskemaer besvaret af elever og studerende og har den fordel, at den er nem at bruge og billig samt giver hurtige resultater. Spørgeskemaerne omhandler som regel omfanget af egen smartphonebrug til undervisning og uden for skole samt en række andre spørgsmål, fx om egen trivsel. En anden metode, der har vundet frem, er direkte at bruge digitale enheder som måleinstrumenter til at logge skærmtid og evt. anvendelse. Denne metode er omvendt tidskrævende og dyr at etablere, da den kræver en digital infrastruktur til at indsamle og opbevare data.

Parry m.fl. (2021) har sammenlignet kvaliteten af disse datakilder og vist, at selv vurderet omfang fra spørgeskemaer ikke er et præcist mål for den faktiske loggede skærmtid. Dette skyldes formentlig, at det er svært for respondenter i spørgeskemaer at huske præcise detaljer, men også fordi at respondenterne ofte ønsker at fremstille et andet og mere flatterende billede af dem selv.

For at måle indlæring er den primære metode at måle ud fra besvarelse ved en prøve, fx antal rigtige, eller eksamenskarakter. Disse er ikke perfekte mål for faktisk indlæring, men blot en god indikator, der bruges af næsten alle studier.

3. Digital adfærd og læring

Over de seneste to årtier har der været en stor forøgelse af viden om, hvorvidt øget brug af digitale enheder skader indlæring. I dette afsnit fokuserer vi udelukkende på studier af observationsbaserede data, dvs. uden interventioner gennem tiltag eller eksperimenter. Her ses man ser direkte på sammenhæ-

gen mellem mål for brug af digitale enheder og faglige præstationer. Vi vender tilbage til spørgsmålet om effekten af tiltag og eksperimenter i afsnit 5.

En række studier har påvist en moderat negativ korrelationskoefficient på mellem $-0,17$ og $-0,60$ for eksamenskarakterer og omfanget af brugen af digitale enheder i forbindelse med undervisning (Ravizza m.fl., 2017; Bjerre-Nielsen m.fl., 2020). Studierne bruger forskellige mål for at opgøre brugen af digitale enheder, enten selvvurdering fra spørgeskema eller logget direkte ved hjælp af computere eller smartphones. Fælles for alle disse estimater er dog, at de er beregnet ud fra tværsnitsdata og derfor ikke udnytter variation i smartphone indenfor individer over tid.

Bjerre-Nielsen m.fl. (2020) undersøger også sammenhængen mellem faktisk smartphone-brug til undervisning målt med smartphones og efterfølgende eksamenskarakter i faget. Som noget nyt benytter Bjerre-Nielsen m.fl. (2020) data fra Copenhagen Networks Study, der loggede data for over 700 studerende gennem to år, til fx at beregne tilstedeværelse til timer (Kassarnig m.fl., 2017; Stopczynski m.fl., 2014). Ved at bruge paneldata dimensionen viser Bjerre-Nielsen m.fl. (2020), at en fixed effect-model med faste konstantled for studerende og kurser finder en væsentlig mindre estimerede sammenhæng mellem smartphonebrug og eksamenspræstationer. Wooldridge (2010) forklarer, at fixed effect-modellen har den fordel, at den korrigerer for alle observerbare og uobserverbare individ- og kursus-specifikke faktorer, der er konstante over tid. Den standardiserede koefficient for sammenhæng falder fra $-0,21$ for modellen, der inkluderer en lang række observerbare individualspecifikke baggrundsvARIABLE (fx personlighed, forældres socio-økonomi osv.) til $-0,04$ for fixed effect-modellen. Et endnu større fald i estimeret sammenhæng ses i studiet Amez m.fl. (2021), der også udnytter paneldimensionen. Til forskel bruger Amez m.fl. (2021) selvvurderet mål af smartphone fra spørgeskema data og finder, at effektstørrelsen af smartphonebrug skifter fra en stærk, negativ sammenhæng til en positiv effekt, der dog er insignifikant. Disse fald i estimater indikerer, at den målte sammenhæng mellem smartphonebrug og læring ikke er så stor som målt i tidligere studier på tværsnitsdata. Årsagen til, at Bjerre-Nielsen m.fl. (2020) og Amez m.fl. (2021) finder et betydeligt fald i koefficienter, når man bruger konstante studenter-effekter, tyder på, at der er underliggende faktorer som fx studerendes distraherbarhed eller viljestyrke (Duckworth m.fl., 2019), der ikke er målt i studierne, men sandsynligvis påvirker både smartphonebrug og indlæring (Bjerre-Nielsen m.fl., 2020).

Alt i alt indikerer observationsbaserede studier, at smartphones er skadelige, men at sammenhængen er væsentligt lavere, end hvad mange tidlige studier viste.

4. Digital adfærd og psykisk velbefindende

Et spørgsmål, der har fået stigende opmærksomhed over de seneste to årtier, er, hvordan brugen af digitale enheder og sociale medier påvirker menneskers

velbefindende, især for børn og unge. I dette afsnit zoomer vi ind på noget af den nyere litteratur.

En lang række mindre studier har kunnet påvise en væsentlig negativ sammenhæng mellem eget velbefindende og selvvurderet smartphonebrug (Orben m.fl., 2019; Orben & Przybylski, 2019). Nyere studier med brug af større og mere repræsentative stikprøver af befolkningen estimerer dog en væsentlig lavere sammenhæng mellem selvvurderet smartphone brug og velbefindende (Orben & Przybylski, 2019). Som vi konkluderede i foregående afsnit, så er estimaterne fra en panelmodel, der benytter variation i smartphone-forbrug blandt personer, væsentligt anderledes end estimater på tværs af personer (Orben m.fl., 2019). Det tyder her på, at samme problematik med underliggende, uobserverbare faktorer, som påvirker både velbefindende og smartphonebrug, har påvirket estimaterne i små tværnsnitsstudier.

Der findes en række mindre studier, der påviser en stærk negativ sammenhæng mellem brugen af digitale enheder og psykisk velbefindende. Nye og mere solide undersøgelser viser dog, at sammenhængen er væsentlig mindre end først målt.

5. Redskaber til at nedbringe brug af digitale enheder

For at reducere omfanget af studerendes brug af digitale enheder til undervisning og generelt på uddannelsesinstitutioner kan man indføre regler med det formål at dæmpe brugen. I dette afsnit ser vi nærmere på felteksperimenter og studier, der evaluerer effekten af at indføre regler ift. elevens læring og trivsel.

En række felteksperimenter, der er relateret til skærmbrug, har undersøgt forskellige tiltag i undervisningen. Mueller & Oppenheimer (2014) finder, at studerende, der anvises til at tage noter på papir, klarer sig bedre end dem, der anvises til at tage noter på computer, især i spørgsmål der kræver forståelse og refleksion. Sana m.fl. (2013) undersøger, hvordan ens læring påvirkes af andres brug af digitale enheder og viser, at andre studerendes brug af computer påvirker ens egne præstationer. Specifikt demonstrerer deres eksperiment, at studerende, der placeres i nærheden af medstuderende, som anvises til at bruge deres computer (som en del af eksperimentet), klarer sig dårligere end dem, der placeres så de ikke ser medstuderende, der bruger computer. Til sammen tyder disse eksperimenter på, at digitale enheder kan have en negativ skadelig effekt både for en selv og andre.

En anden række studier har undersøgt, hvordan indførslen af forbud og smartphonepolitik på skoler har påvirket eksamenspræstationer og trivsel. Beland & Murphy (2016), Abrahamsson (2020) og Kessel m.fl. (2020) har i deres studier adspurgt skoler om deres smartphone-politik over en årrække i hhv. England, Norge og Sverige. Undersøgelserne i Norge og England finder en signifikant, men lille sammenhæng mellem indførslen af smartphonepolitik og eksamenskarakterer, hvorimod analysen for Sverige ikke finder en signifi-

kant sammenhæng. I et nyt studie undersøger Beneito & Vicente-Chirivella (2022) en regional indførelse af et forbud mod at bruge smartphones i Galicia, Spanien. Beneito & Vicente-Chirivella (2022) finder dels, at forbuddet førte til en forbedring i PISA-testresultater, og dels at mobningen faldt sammenlignet med lignende regioner ved brug af syntetisk kontrol-metoden (se fx Abadie m.fl., 2010).

Studier af interventioner viser altså små, positive effekter af at forbyde smartphones på elevers indlæring. Endvidere viser eksperimenter at håndskrevne noter er bedre til nogle typer tests og at brug af digitale enheder påvirker andre i klasseværelset.

6. Konklusion

I denne artikel har jeg undersøgt den nye litteratur på området om brug af smartphone og computer i undervisningen med fokus på elever og studerendes egen brug af digitale enheder. De eksisterende studier på området spænder bredt fra økonomi til psykologi og tyder på, at der er en lille, negativ sammenhæng mellem højere brug af digitale enheder i undervisning og indlæring. Endvidere viser studier, at interventioner så som at forbyde smartphones lader til at virke dog også med svag effekt.

Orben (2020) forklarer, at udviklingen i viden om skadelige effekter af smartphones og andre digitale teknologier ikke er unik for disse teknologier. En lignende tendens og bekymringer for ny teknologi blev også set fx for radio, fjernsyn og andre medier tidligere.

Litteratur

- Abadie, A., Diamond, A., & Hainmueller, J. (2010). Synthetic control methods for comparative case studies: Estimating the effect of California's tobacco control program. *Journal of the American statistical Association*, 105(490), 493-505.
- Abrahamsson, S. (2020). Distraction or teaching tool: do smartphone bans in schools help students? *Ikke-publiceret manuskript*.
- Amez, S., Vujić, S., De Marez, L., & Baert, S. (2021). Smartphone use and academic performance: First evidence from longitudinal data. *New Media & Society*, (accepteret til udgivelse).
- Beland, L.P., & Murphy, R. (2016). Ill communication: technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61-76.
- Beneito, P., & Vicente-Chirivella, Ó. (2022). Banning mobile phones in schools: evidence from regional-level policies in Spain. *Applied Economic Analysis*, (accepteret til udgivelse).
- Bjerre-Nielsen, A., Andersen, A., Minor, K., & Lassen, D.D. (2020). The negative effect of smartphone use on academic performance may be overestimated: Evidence from a 2-year panel study. *Psychological Science*, 31(11), 1351-1362.
- Brooks, D.C., & Pomerantz, J. (2017). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2017. EDUCAUSE.
- Duckworth, A.L., Taxer, J.L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B.M., & Gross, J.J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373-399.
- Englander, E. (2018, Oct. 8). More cellphone use by children could mean more bullying — online and offline. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/national/health-science/more-cellphone-use-by-children-could-mean-more-bullying--online-and-offline/2018/10/05/29b9455c-c666-11e8-b1ed-1d2d65b-86d0c_story.html.
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.

- Kassarnig, V., Bjerre-Nielsen, A., Mones, E., Lehmann, S., & Lassen, D.D. (2017). Class attendance, peer similarity, and academic performance in a large field study. *PloS one*, 12(11), e0187078.
- Kessel, D., Hardardottir, H.L., & Tyrefors, B. (2020). The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools. *Economics of Education Review*, 77, 102009.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073.
- Krueger, A.B. & Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom?. *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136.
- Mueller, P.A., & Oppenheimer, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.
- Orben, A., 2020. The Sisyphian cycle of technology panics. *Perspectives on Psychological Science*, 15(5), pp.1143-1157.
- Orben, A., Dienlin, T., & Przybylski, A.K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(21), 10226-10228.
- Orben, A., & Przybylski, A.K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182.
- Parry, D.A., Davidson, B.I., Sewall, C.J., Fisher, J.T., Mieczkowski, H. & Quintana, D.S., (2021). A systematic review and meta-analysis of discrepancies between logged and self-reported digital media use. *Nature Human Behaviour*, 5(11), 1535-1547.
- Ravizza, S.M., Uitvlugt, M.G., & Fenn, K.M. (2017). Logged in and zoned out: How laptop internet use relates to classroom learning. *Psychological science*, 28(2), 171-180.
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N.J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
- Stokols, D. (2018). *Social ecology in the digital age: Solving complex problems in a globalized world*. Academic Press.
- Stopczynski, A., Sekara, V., Sapiezynski, P., Cuttone, A., Madsen, M.M., Larsen, J.E., & Lehmann, S. (2014). Measuring large-scale social networks with high resolution. *PloS one*, 9(4), e95978.
- Uncapher, M.R., & Wagner, A.D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9889-9896.
- Wooldridge, J.M. (2010). *Econometric analysis of cross section and panel data*. MIT press.



Cybertrusler
Det digitale samfunds skyggeside

Introducerer læseren til de mest centrale trusler fra cyberspace, og de mange forsøg på at håndtere dem

Bestil bogen her

Djøf Forlag

Fra kaos til læring? I Covid-19's slipstrøm

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Gentagne nedlukninger af universiteterne har skabt store udfordringer for studerende og undervisere. Gennem spørgeskemabaserede evalueringer ser vi på erfaringerne fra SDU og CBS. Vi finder, at de studerendes tilfredshed faldt i foråret 2021, mens tilfredsheden ellers var sammenlignelig med tidligere. Ser vi på fællesfaget Mikroøkonomi var der ingen betydelig ændring i de faktiske karakterer. Særligt præoptagede videoer og quizzer bliver vurderet positivt af såvel undervisere som studerende. Intense erfaringer med digitale redskaber under Covid-19 giver mulighed for nye undervisningsmetoder, dog kræver det fortsat pædagogisk udvikling, hvis dette skal transformeres til læring.

Indledning

Siden starten af Covid-19-pandemien har undervisere og studerende lagt en stor indsats i at designe og bruge online læringsaktiviteter. Selvom vi nu er vendt tilbage til en mere normal hverdag, er onlineundervisningen i et eller andet omfang formentlig kommet for at blive. Allerede inden Covid-19-pandemiens udbrud blev digitale læringsredskaber anset som en del af fremtiden for universiteterne, især i forhold til at imødegå de seneste års stigning i antallet af studerende på videregående uddannelser og den medfølgende udfordring for at skabe dialog og interaktion. Med store holdstørrelser er mulighederne for dialog begrænset, og de studerende bliver ofte passive modtagere af viden frem for aktive bidragsydere til læringsprocessen. Set fra et læringsperspektiv er dette ikke optimalt, og det er blevet en væsentlig udfordring for kvaliteten af undervisningen.

Udviklingen mod højere brug af digitale redskaber blev accelereret i hidtil uset tempo, da underviserne fra den ene dag til den anden måtte omlægge til online undervisning, og vi står nu i en situation, hvor alle undervisere i et eller andet omfang har stiftet bekendtskab med digitale undervisningsredskaber. Foråret 2020 var præget af såkaldt ”nødundervisning”, hvor underviserne uden de fornødne didaktiske eller tekniske kompetencer måtte omlægge til online undervisning. Man kan sige, at kaos skabte innovation i brugen af virkemidler. Sidenhen har mange undervisere eksperimenteret med forskellige digitale redskaber, såsom korte videoer, quizzer, interaktive dokumenter, streaming, podcasts etc. De sidste to år har givet et væld af erfaringer, som



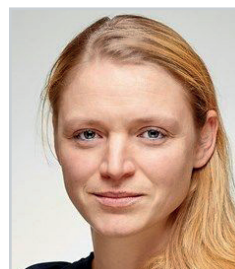
**JULIE BUHL-
WIGGERS**

Adjunkt ved Økonomisk
Institut, Copenhagen
Business School,
jubu.eco@cbs.dk



**NILS KARL
SØRENSEN**

Lektor ved
Økonomisk Institut,
Syddansk Universitet,
nks@sam.sdu.dk



SINE ZAMBACH

Adjunkt ved
Institut for Digitalisering,
Copenhagen
Business School,
nks@sam.sdu.dk

det danske undervisningssystem ikke har haft før. Nu har mange undervisere muligheden for at vælge, hvilke redskaber de vil tage med videre i deres formidling.

I denne artikel ser vi nærmere på, hvilke digitale redskaber der har været gode erfaringer med, og hvordan de studerende har oplevet forløbet med forskellig grad af online undervisning. Udgangspunktet for resultaterne er spørgeskemabaserede evalueringer, som studerende afgiver i forbindelse med undervisningen, underviserspørgeskemaer samt karakterer i faget Mikroøkonomi. Som følge af en identisk metodik er det muligt at sammenligne resultater fra Copenhagen Business School (CBS) og Syddansk Universitet (SDU). Undersøgelsen omfatter resultater fra HA/BA-uddannelserne på de to institutioner. Valget er foretaget ud fra en betragtning om, at de to uddannelser er relativt ens.

Digitale redskaber i universitetsundervisningen – hvor var vi før Covid-19?

Inden for de seneste 10 år har vi set en acceleration i antallet af videnskabelige artikler, der beskæftiger sig med teknologi og digitale værktøjer i universitetsundervisning. Særligt har litteraturen udviklet sig fra at fokusere på fuld online undervisning og Massive Open Online Courses (MOOCs) til at fokusere mere på en kombination af online og tilstedeværelsesundervisning også kaldet blended eller hybrid learning. Meta-studier finder generelt, at der ikke er stor forskel i læringsudbyttet mellem online og tilstedeværelsesundervisning, men at læringsudbyttet er lidt højere for blended learning. Derfor bliver blended learning ofte italesat som kombinationen af det bedste fra begge verdner (Bernard et al., 2014; Means et al., 2013).

Med stigende optagelsestal og færre ressourcer per studerende kan det uddannelsespolitiske være fristende at erstatte dele af forelæsningerne med online forelæsningsvideoer. Et sådan effektiviseringsrationale har dog også været med til at indgyde en vis skepsis hos både studerende og undervisere mod øget digitalisering og online forelæsningsvideoer (Rattleff & Holm, 2009). Inddragelse af digitale læringsredskaber behøver dog ikke være forbundet med besparelser, men giver derimod mulighed for at forbedre eksisterende undervisningspraksisser f.eks. ved brug af Student Response Systems i forelæsninger eller strukturering af undervisningsmateriale via læringsplatforme. Digitale redskaber kan også muliggøre en gentænkning af undervisningsaktiviteterne f.eks. ved at inddrage aktører fra andre sektorer eller lande via video og podcasts eller skabe plads til mere aktiverende undervisningsformer og feedback. Særlig fokus har der været på det pædagogiske format, der kaldes ”flipped classroom”, som bygger på tanken om at frigøre tid i undervisningslokalet til mere aktiverende undervisning ved at flytte den traditionelle formidling af pensum til videoer som bruges som forberedelse til den fysiske undervisning (Bergmann & Sams, 2012).

På de danske universiteter og erhvervsakademier bliver der også eksperimenteret med digitale redskaber i undervisningen. På Erhvervsakademi Aarhus blev der fra 2014 til 2016 iværksat et forsøg med flipped classroom med henblik på at øge de studerendes motivation og læring. Konklusionen fra dette forsøg var, at ca. 50% af de studerende oplevede, at deres læringsudbytte var steget. Dette var dog meget afhængigt af, hvordan den enkelte underviser implementerede flipped classroom (Nørgaard, 2016). På Københavns Universitet har der været stor succes med at omlægge kurset Econometrics II til at indeholde mere aktiv læring og skabe overensstemmelse mellem læringsmål, undervisning og eksamen med brug af digitale redskaber som videoer og peerfeedback (Tabor & Müllen, 2020). På Syddansk Universitet har der ligeledes været succes med at implementere flipped classroom for ingeniørstuderende, hvor der også blev fundet en statistisk signifikant læringseffekt i den endelige eksamen (Schmidt, 2014).

På CBS blev der i 2018 påbegyndt en omstrukturering af faget Makroøkonomi på HA Almen baseret på principperne i flipped classroom (Buhl-Wiggers, la Cour, & Kjærgaard, 2022). HA Almen er et studie med over 600 studerende fordelt på 14 øvelseshold. Formålet med omstruktureringen var at øge de studerendes læring ved at skabe mere aktivitet i øvelsetimerne. Det vil sige, at den traditionelle tavlegennemgang af øvelserne blev lagt over på videoer, og undervisningstiden blev i stedet brugt på, at de studerende arbejdede aktivt med øvelserne i grupper, mens underviseren agerede som facilitator for grupperne individuelt. I bestræbelse på at skabe mere kausal evidens, blev denne omstrukturering som den første i Danmark evalueret vha. af et lodtrækningsforsøg, hvor halvdelen af de studerende blev undervist efter det nye format, interventionsgruppen, og den anden halvdel efter det traditionelle format, kontrolgruppen. Derudover underviste hver holdunderviser både et flipped classroom og et traditionelt hold, så man på den måde kunne justere for undervisereffekter. Eksperimentet kørte i to år, og i begge år blev der i gennemsnit fundet en positiv, men statistisk insignifikant effekt af det nye undervisningsformat på eksamensresultaterne (Buhl-Wiggers, la Cour, Franck, et al., 2022).

De insignifikante gennemsnitseffekter dækker dog over heterogenitet i effekter, som bibringer vigtig viden. For det første var de studerende i interventionsgruppen mindre tilbøjelige til at komme til øvelsetimerne end de studerende i kontrolgruppen. Justeres der for denne forskel i fremmøde, så blev den positive effekt større og statistisk signifikant, hvilket indikerer, at interventionen var effektiv for de studerende, der deltog aktivt, men at dette blev opvejet i gennemsnit af de studerende, der stoppede med at komme til øvelsetimerne. Ud fra interviews med de studerende var den største grund til fravær fra øvelsetimerne, at de ikke følte de fik noget ud af gruppearbejdet, og størstedelen foretrak den mere traditionelle undervisning (Buhl-Wiggers, la Cour, & Kjærgaard, 2022). Dette peger på, at omstrukturering af undervisningen også kræver en ændret studieteknik fra de studerende, som ikke nødvendigvis reagerer med forventet entusiasme. For det andet viste det sig,

at der var store forskelle i undervisernes effektivitet mellem de to undervisningsmetoder, hvor nogle undervisere havde en positiv interventionseffekt, mens andre havde en negativ. Dette var overraskende, da underviserne var meget homogene ud fra observerbare karakteristika, og alle havde fået klare instruktioner omkring implementeringen (Buhl-Wiggers, la Cour, Franck, et al., 2022). Hvilket tydeliggør vigtigheden af at identificere, hvilke nye kompetencer det kræver at agere i et mere aktivitetsbaseret undervisningslokale.

De seneste to år er det ikke længere kun ”ildsjælene”, der har eksperimenteret med digitale redskaber – derimod er alle undervisere og studerende på landets universiteter blevet kastet ud i at eksperimenterer på både godt og ondt. I næste afsnit ser vi nærmere på de erfaringer, der er blevet gjort med digitale redskaber under Covid-19-pandemien, samt de studerendes tilfredshed og akademiske præstationer på HA Almen-uddannelserne på både CBS og SDU.

Covid-19-pandemien – et naturligt eksperiment

Påvirkningen af Covid-19-pandemien på universitetsundervisningen kan deles op i fire faser:

1. Forår 2020: Pludselig omstilling til fuld online undervisning
2. Efterår 2020: Forventet omstilling til delvis online undervisning
3. Forår 2021: Forventet omstilling til fuld online undervisning
4. Efterår 2021: Ingen restriktioner – dog ændret eksamensform

I den første fase var det ikke bare omstilling til fuld online undervisning, men også omstilling til nødundervisning og dermed ikke en veltilrettelagt online undervisning. Selvom nogle undervisere havde erfaringer med digitale redskaber inden Covid-19-pandemien, var langt de fleste helt uforberedte, og løsningerne måtte blive ad hoc-baserede og improviserede. Endvidere var de studerende også socialt og fagligt afskåret fra deres studiekammerater, hvilket påvirkede deres trivsel (Jensen et al., 2020; Nielsen, 2021). Der er allerede lavet en række rapporter om nedlukningens indvirkning på undervisningen i foråret 2020, som viser, at særligt den manglende interaktion, faldende motivation og opretholdelse af kvalitets undervisning var udfordrende (Jensen et al., 2020; Larsen et al., 2021; Misfeldt et al., 2020; Nielsen, 2021).

I den næste fase var der en omstilling til delvis online undervisning. Ud over tid til omstilling af undervisningen var det også en væsentlig forskel, at nedlukningen kun var delvis. Det betød, at den sociale isolation, som prægede den første fase, var mindre i efteråret 2020.

I den tredje fase kunne der trækkes på erfaringerne fra den første fase. Dette burde føre til et bedre, men ikke nødvendigvis optimalt resultat, da undervisningen igen var fuld online, og hverdagen stadig var præget af social isolation og begrænset interaktion mellem undervisere og studerende.

I fjerde fase var alle restriktioner ophævet, og det var op til den enkelte underviser at beslutte, i hvilken grad digitale redskaber stadig skulle være en del af undervisningen. Covid-19-pandemien prægede dog stadig slutningen af dette semester, hvor mange eksamener blev afholdt som hjemmeeksamener. Desuden havde de studerende højere forventninger til undervisernes brug af supplerende digitale redskaber.

Disse faser kan hjælpe os til at blive klogere på, hvordan Covid-19-pandemien med forskellig grad af online undervisning påvirkede dels de studerendes tilfredshed og akademiske præstationer, og dels undervisernes brug af digitale redskaber og disses fremadrettede brugbarhed. Et overblik over data brugt i denne artikel ses i Tabel 1:

Tabel 1: Datakilder

Datakilde	N (total)	Population	Data-type	Periode	Data brugt
Kursusevaluering, SDU	17.995	Studerende, HA Almen, besvaret	Likert, 1-5	Efterår 2018 – efterår 2021	Tabel 2
Kursusevaluering, CBS	11.245	Studerende, HA Almen, bestået	Karakterskala, 02-12	Efterår 2018 – efterår 2021	Tabel 3
Karakterer-data, SDU	3.106	Undervisere, Hele CBS, besvaret	Likert, 1-5	Forår 2020 – efterår 2021	Figur 1
Karakterer-data, CBS	3.674				
Underviser-survey Covid-19, CBS	1.189				

Online fatigue i foråret 2021

Tabel 2 viser den samlede overordnede tilfredshed på HA Almen-studiet i perioden fra efteråret 2018 og tre år frem. Generelt vurderes CBS bedre end SDU over alle perioder, mens det forholder sig omvendt med svarprocenten, der er højest på SDU. I perioder med fuld online undervisning har svarprocenten været vigende og vurderingen lavere, hvilket meget vel skyldes den manglende kontakt mellem undervisere og studerende. Især i fase 3 i foråret 2021 havde betydelig lavere tilfredshed og svarprocent også sammenlignet med fase 1 i foråret 2020. Dette er overraskende, da man måtte formode, at undervisere og studerende havde lært af erfaringerne fra det foregående år. Samme tendens er dog observeret på Københavns Universitet, hvor de studerende udtrykker stigende utilfredshed med online-formatet i løbet af foråret 2020 (Jensen et al., 2020). Værd at bemærke er, at perioderne med delvis online undervisning blev vurderet på samme niveau som inden Covid-19, dog med lavere svarprocent, som potentielt kan skævvride resultatet. Der er desuden en generel tendens til, at studerende evaluerer mere positivt om efteråret end om foråret.

Tabel 2: Studerendes tilfredshed på CBS og SDU på HA Almen

Periode			SDU		CBS	
			Resultat	Svarprocent	Resultat	Svarprocent
Fase 4	Efterår	2021	3.46	35.5	3.98	28.1
Fase 3	Forår	2021	3.29	24.8	3.56	13.6
Fase 2	Efterår	2020	3.41	34.6	3.86	26.7
Fase 1	Forår	2020	3.36	30.7	3.73	19.0
Præ Covid-19	Efterår	2019	3.69	47.7	3.94	28.3
Præ Covid-19	Forår	2019	3.42	44.6	3.76	22.7
Præ Covid-19	Efterår	2018	3.44	48.7	3.88	31.9

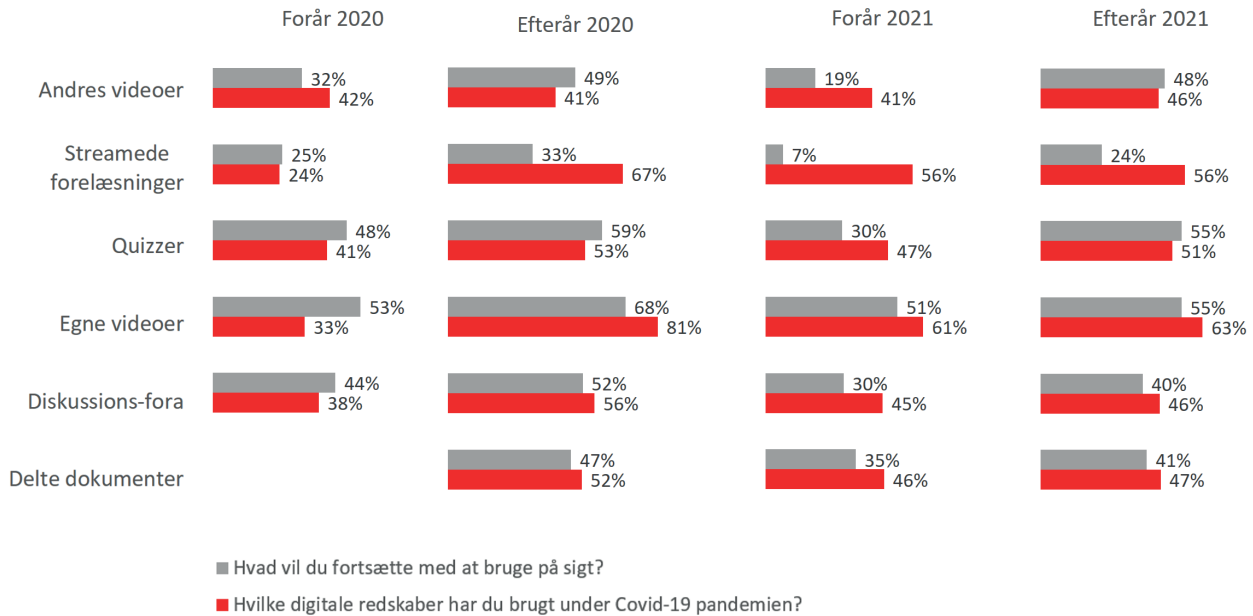
Noter: Egne beregninger baseret på materiale fra SDU Analytics og for CBS: Business Information and Analytics. Svarskala er 1-5, Likert skala. For CBS gælder det at: Forår 2021 er statistisk signifikant lavere end forår 2020 og forår 2019, samt at efteråret 2020 er statistisk signifikant lavere end både efterår 2021, efterår 2019 og 2018 (t-test, alfa=0,05).

Blandt underviserne var præ-optagede videoer mest populære

I fase 1 på CBS indførte man hurtigt streaming-værktøjer, videooptagersoftware samt øget brug af Learning management-systemets funktioner som quizzet, diskussionsfora samt interaktive dokumenter til fælles brainstorm, m.m. I fase 2 var breakout-rooms blevet state of the art, og dette muliggjorde summe-grupper, øvelsesgrupper og lignende. På SDU var udviklingen meget tilsvarende. Løbende blev poll/quiz-værktøjer som Slido og Menti introduceret, og der var mindre webinars fra sommer/tidligt efterår 2020 på CBS med introduktion til de forskellige redskaber. Da fase 3 startede i foråret 2021, var værktøjskassen derfor rimeligt opgraderet og klar til online undervisning, som igen blev påkrævet. På SDU var der en tilsvarende værktøjskasse. Endelig kan man sige, at der i fase 4, som var en ”back to normal”, var muligheder for at variere med de nyudviklede digitale redskaber og f.eks. gøre øget brug af videoer, quizzet og lignende. Figur 1 viser udviklingen i brug af digitale redskaber over de fire faser samt forventningen om brug af disse redskaber i det lange løb.

Figur 1 viser, at der er en høj brug af streamede forelæsninger og optagede videoer af en selv eller andre gennem de fire faser. Forventningen om, hvad man regner at fortsætte med, er varierende. Selvom over 50% af underviserne brugte streaming under Covid-19, tilkendegiver betydeligt færre, at de vil fortsætte med at bruge denne mulighed. Til gengæld vil over 50% fortsætte med at bruge egne videoer og quizzet. Videoerne kan bruges som indspark til undervisningen, og quizzet kan give en mere motiveret tilgang til læringen. For eksempel ses det i efteråret 2020, at hele 81% af underviserne dette semester havde gjort brug af videoer, mens 68% ville fortsætte med at bruge dem. Forventningen ligger i nogle af undersøgelserne højere end den brug, der har været under Covid-19-pandemien og kan tages som et udtryk for, at underviserne i stigende grad ønsker at nuancere og variere formidlingen.

Figur 1: Underviserens brug af digitale redskaber under Covid-19-pandemien og i fremtiden på CBS



Noter: Datakilde er Covid-19 experience project på CBS (Zambach & Kjærgaard, 2022). Svarprocenter er hhv. 60%, 35%, 28% og 25%. I foråret 2020 var spørgsmålene: "What types of online tools did you have experience with in teaching prior to the COVID-19 lockdown?" og "What will you continue with using on the long run, once the COVID-19 restrictions have been lifted?" Fra Efterår 2020 og frem blev det første spørgsmål ændret til: "What type of digital tools have you been using in online teaching last year under several levels of COVID-19 restrictions?". Der var ingen ændringer til det andet spørgsmål.

Da tendensen er særligt høj for foråret 2020, kan det også være påvirket af, at spørgsmålet oprindeligt spurgte ind til, hvilke redskaber der blev brugt *før* Covid-19-pandemien. Som med de studerende ses der en online fatigue hos underviserne i foråret 2021, hvor vurderingen af fremtidig brug af digitale redskaber er markant lavere end de andre semestre. Dog vil kun mellem 4 og 10 procent ikke bruge nogle digitale redskaber fremover.

Spørgeskemaerne viser også, at underviserens indstilling til fuld online undervisning er faldende både i fase 3 og 4 dvs. foråret og efteråret 2021. Omvendt er indstillingen til blended learning stigende (Zambach & Kjærgaard, 2022). Samme tendens er fundet i en undersøgelse fra Aarhus Universitet (Godsk, 2021). Dette tyder på, at mange undervisere har haft positive erfaringer med specielt videoer og quizzer, og at disse i et vist omfang vil blive taget med videre i deres post-Covid-19 undervisning. Blandt de studerende var særligt videoerne populære under den fulde nedlukning, mens diskussionsfora og streaming var de mindst populære (Nielsen, 2021).

Pandemien var hård for de studerende, men de akademiske resultater var stabile

Covid-19-nedlukningen og omstillingen til online undervisning kan påvirke de studerendes akademiske præstationer både direkte via dårligere og mindre undervisning og indirekte via dårligere trivsel eller mindre motivation.

Tidligere analyser har vist, at de studerende døjede med ensomhed, manglende motivation og anså deres læringsudbytte som lavere under nedlukningen (Jensen et al., 2020; Misfeldt et al., 2020; Nielsen, 2021). Data fra UddannelsesZoom, der udføres af Uddannelses og Forskningsministeriet, viser samme tendens i både 2020 og 2021 for både SDU og CBS¹. Vi ved dog ikke så meget om, hvordan deres faktiske karakterer blev påvirket. Tabel 3 viser karaktergennemsnittene og dumpeprocenterne for Mikroøkonomi på HA Almen for hhv. SDU og CBS. Overordnet set ser karaktererne meget stabile ud over hele tidsperioden. For SDU er der en lille stigning i karaktergennemsnittene mellem 2019 og 2020, der på CBS er et lille fald, hvor 2018 dog ligger noget lavere end både 2019 og 2020. En ting, der er vigtig at bemærke, er, at ikke kun undervisningen, men også prøveformen, der gik fra at være uden hjælpemidler til at være hjemmeeksamen med hjælpemidler, blev lavet om som konsekvens af Covid-19. Derfor kan vi ikke udelukke, at der også har været en ændring af sværhedsgraden af eksamen og en ændring i bedømmernes vurdering af besvarelserne, som underviserne selv bedømmer til en anelse mildere end normal (Zambach & Kjærgaard, 2022).

Tabel 3. Karakterer for Mikroøkonomi på HA Almen

Periode		SDU		CBS	
		Resultat	Dumpeprocent	Resultat	Dumpeprocent
Fase 4	2021	6.7	29	6.5	26
Fase 2	2020	6.8	23	6.4	29
Præ Covid-19	2019	6.2	26	6.8	32
Præ Covid-19	2018	6.4	27	5.9	33

Noter: Egne beregninger baseret på materiale fra SDU Analytics og for CBS: Business Information and Analytics. For CBS gælder det, at karaktererne i 2018 er signifikant forskellige fra 2019, 2020 og 2021 (t-test, alfa=0,05).

På trods af *ad hoc*-løsninger og forskellige institutionelle vilkår ser vi stort set de samme tendenser på SDU og CBS. De studerendes tilfredshed faldt betydeligt i foråret 2021, mens tilfredsheden i perioder med kun delvis nedlukning var sammenlignelig med tidligere niveauer. På hverken SDU eller CBS ser vi nogen betydelig ændring i de faktiske karakterer i Mikroøkonomi.

Afrunding og udblik: Muligheder i Covid-19's digitale slipstrøm

Covid-19-pandemien har på den ene side givet et gevaldigt digitalt kompetenceløft, men på den anden side også revet tæppet væk under både undervisere og studerende og dermed sat et afskrækkende aftryk i manges bevidsthed. Trods dette ser vi også tendenser til en mere positiv holdning til at kombinere digitale redskaber med tilstedeværelsesundervisning.

Hvis man spørger underviserne og de studerende, så er det især de præ-optagede videoer og quizzes, som med fordel kunne fortsætte efter Covid-19-pandemien. Dog viser underviser spørgeskemaerne også, at flere føler et stærkt pres fra de studerende om at fortsætte med at bruge digitale værktøjer, streame og optage forelæsningserne (Zambach & Kjærgaard, 2022), hvilket giver anledning til nye forventningsafstemninger mellem universiteterne, underviserne og de studerende samt diskussioner omkring datasikkerhed, rettigheder etc.

De præ-optagede videoer giver mulighed for at bruge undervisningslokalet mere pædagogisk og samtidig give de studerende den fleksibilitet, som de i stigende grad efterspørger. Netop samspillet med den øvrige undervisning er vigtig for, at præ-optagede videoer bliver en meningsfuld læringsressource (Mathiasen, 2019). Forskning indenfor økonomiundervisning viser dog, at tilgange som flipped classroom ikke altid giver den forventede læringseffekt (Buhl-Wiggers, la Cour, & Kjærgaard, 2022; Craft & Linask, 2020; Ficano, 2019; Wozny et al., 2018), og at udformningen af den fysiske undervisning har stor betydning for størrelsen af læringsudbyttet (Buhl-Wiggers, la Cour, Franck, et al., 2022; Foldnes, 2016). Da de fleste undervisere primært har erfaring med forelæsninger, kræver det en mental omstilling samt kompetence-opbygning at agere i undervisningslokalet, hvis forelæsning ikke længere er den primære undervisningsmetode. Foruden underviserne kræver det også en omstilling af de studerendes studiestrategier, samt nyfortolkning af roller og ansvar, hvis transformering fra forelæsninger til aktivitetsbaseret undervisning skal lykkes.

Fremtidige muligheder for brug af præ-optagede videoer kunne også være en øget deling af undervisningsressourcer underviserne imellem. En sådan deling kan både lette arbejdet for den enkelte underviser med omstilling til mere aktiv undervisning og samtidig skabe mulighed for peer feedback. Dog er det også vigtigt med refleksion over, hvad der sker med undervisning, når det bevæger sig fra at være en serviceydelse, som konsumeres, samtidig med at det produceres, til at være et fysisk produkt, som kan deles og vurderes udenfor undervisningslokalet.

Covid-19-pandemien har sat øget fokus på opkvalificering af underviserens digitale kompetencer, men for at erfaringerne fra Covid-19-pandemiens kaos

kan transformeres til varige forbedringer af de studerendes læring, kræver det kontinuerlig pædagogisk udvikling, robuste effektevalueringer samt investeringer.

Noter

1. Disse resultater er ikke vist i artiklen, men kan rekvireres af forfatterne.

Referencer

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Tamim, R.M., & Abrami, P.C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Buhl-Wiggers, J., la Cour, L., Franck, M.S., & Kjærgaard, A. (2022). Investigating effects of teachers and peers in flipped classroom: An RCT study of classroom level heterogeneity. *Working Paper*.
- Buhl-Wiggers, J., la Cour, L., & Kjærgaard, A. (2022). Impact of flipped classroom on academic achievement: Unforeseen challenges to students' willingness to participate. *Working Paper*.
- Craft, E., & Linask, M. (2020). Learning effects of the flipped classroom in a principles of microeconomics course. *The Journal of Economic Education*, 51(1), 1–18.
- Ficano, C.K.C. (2019). Identifying differential benefits from a flipped-group pedagogy in introductory microeconomics. *International Review of Economics Education*, 30, 100143. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2018.07.002>
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49. <https://doi.org/10.1177/1469787415616726>
- Godsk, M. (2021). Coronapandemiens indflydelse på universitetsadjunktens holdning til teknologi i undervisningen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 14(24), Article 24. <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.125580>
- Jensen, L.X., Karstad, O.M., Mosbech, A., Vermund, M.C., & Konradsen, F. (2020). *Experiences and challenges of students during the 2020 campus lockdown. Results from student surveys at the University of Copenhagen* (pp. 1–73). University of Copenhagen.
- Larsen, S., Georgsen, M. (Ed.), Qvortrup, A. (Ed.), Andersen, I.S.K., Asmussen, I.S., Bak, C.K., Buus, L., Dalsgaard, C., Geisnæs, D., Graf, S. T., Gundersen, P., Gynter, K., Horn, L.H., Jensen, S.T., Jørgensen, A., Jørnø, R., Kjærgaard, T., Konnerup, U., Larsen, I.K., Lorentzen, R.F., Lyngsø, A., ... Troelsen, R. (2021). *Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020* (M. Georgsen & A. Qvortrup, Eds.).
- Mathiasen, H. (2019). Video, en læringsressource i universitetsundervisningen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 12(21), Article 21. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112627>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record*, 115.
- Misfeldt, M., Jensen, L.X., Hvillum, N.P., Harboe, T., Lindvig, K., Ejrnæs, M., Pedersen, A., Horak, R., Eskelund, H., & Larsen, L.N. (2020). *Evaluering af online-nødundervisning forår 2020* (1st ed.).
- Nielsen, M.M. (2021). *Questionnaire survey of students' experiences during the COVID-19 lockdown. Answers to open-ended questions* (pp. 1–105). Copenhagen Business School.
- Nørgaard, C. (Ed.). (2016). *Flipped Classroom Muligheder og barrierer*. Erhvervsakademi Aarhus.
- Rattleff, P., & Holm, L.G. (2009). Barrierer for ibrugtagning af videooptaget universitetsundervisning. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 2(2), Article 2. <https://doi.org/10.7146/lom.v2i2.3911>
- Schmidt, B. (2014). Improving motivation and learning outcome in a flipped classroom environment. *2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 689–690. <https://doi.org/10.1109/ICL.2014.7017854>
- Tabor, M.N., & Müllen, R.L. von. (2020). Et statistikfags succesfulde omstrukturering – fokus på alignment og god feedbackpraksis. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(28), 51–70.
- Wozny, N., Balser, C., & Ives, D. (2018). Evaluating the flipped classroom: A randomized controlled trial. *The Journal of Economic Education*, 49(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/00220485.2018.1438860>
- Zambach, S., & Kjærgaard, A. (2022). Experience from COVID-19 among teachers in three semesters at Copenhagen Business School. Copenhagen Business School. <https://covid19exp.cbs.dk/>

Social ulighed i adgangen til danske universitetsuddannelser

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

I denne artikel giver jeg et overblik over den sociale ulighed i adgangen til universitetsuddannelser i Danmark. Jeg fokuserer på ulighederne i chancer for at opnå en universitetsuddannelse for 35-årige, afhængig af deres sociale baggrund. Artiklen tegner både det brede billede i forhold til adgang til bachelor-, kandidat- og ph.d.-uddannelser, men jeg kigger også specifikt på uligheden i forhold til at opnå bestemte universitetsuddannelser. Jeg finder at der er en betydelig social skævhed i forhold til at opnå en universitetsuddannelse generelt, men at denne skævhed varierer voldsomt på tværs af universitetsinstitutioner og specifikke uddannelser. Unge med akademiker- og arbejderklasseforældre har for eksempel stort set lige stor chancer for at læse Erhvervsøkonomi på Aalborg Universitet, mens Statskundskab på Københavns Universitet er den uddannelse hvor uligheden er allerstørst – den har akademikerbørn 23 gange så mange chancer for at opnå, som arbejderklassebørn har.

I denne artikel sætter jeg fokus på den sociale ulighed i, hvem der opnår universitetsuddannelser i Danmark. Graden af social ulighed på universitetsuddannelser er vigtig at afdække, fordi den siger noget om, hvor lige muligheder der er for, at børn med forskellige sociale baggrunde kan opnå det højeste uddannelsesniveau i Danmark. Jeg lægger ud med at undersøge, hvordan udviklingen i adgangen til de videregående uddannelser har været i Danmark de sidste 30 år (1990-2019). Derefter zoomer jeg ind på de aktuelle uligheds-mønstre på universitetsuddannelser og universitetsinstitutioner.¹ Mit ærinde er ikke at prøve at tage højde for alle de elementer, der medierer uddannelsesvalg, men at beskrive og afdække ulighedsmønstre gennem enkle figurer og ulighedsmål. Jeg beskriver primært *chanceuligheder*, som er et velkendt mål i dansk uddannelsesforskning (Benjaminsen, 2006; Hansen, 2011; Reimer & Thomsen, 2019). Chanceuligheder er egentligt et relativt risikomål, som sætter sandsynligheden for, at fx børn af akademikerforældre opnår en universitetsuddannelse i forhold til sandsynligheden for, at børn af arbejderforældre gør det samme.² Man kan forstå chanceulighederne på denne måde: af de to børn, der leger sammen i vuggestuen, hvor mange gange flere chancer for at ende med at opnå en universitetsuddannelse, har barnet med akademikerforældre end barnet med arbejderklasseforældre.

I artiklen fremlægger jeg nye analyser baseret på registerdata fra Danmarks Statistik og ser på den højest fuldførte uddannelse for 35-årige over en 30-årig periode (1990-2019). Jeg indhenter oplysninger om de 35-åriges forældre, da børnene var 26 år (da registrene ikke går længere tilbage end 1981). Som mål for social baggrund anvender jeg den højest fuldførte uddannelse blandt forældrene. I artiklen har jeg særligt fokus på det, jeg kalder *arbejderklassehjem*



JENS-PETER THOMSEN

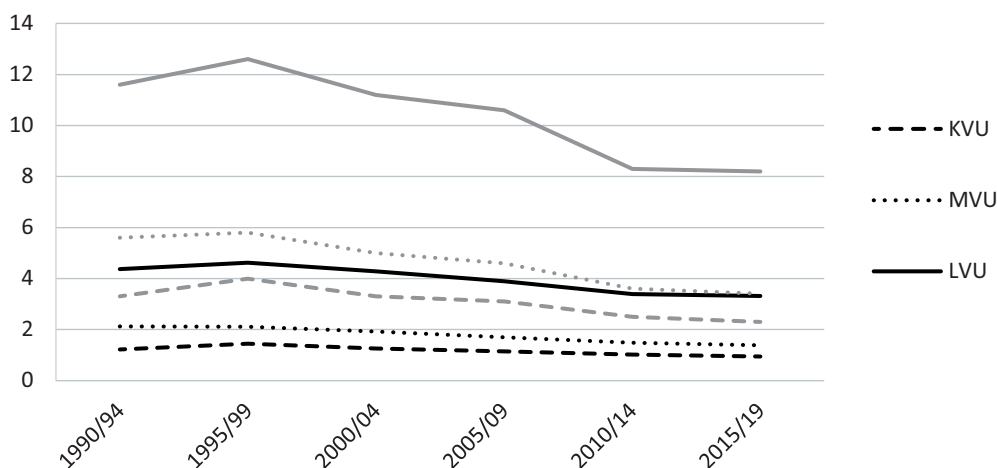
Seniorforsker,
Det Nationale Forsknings-
og Analysecenter for
Velfærd (VIVE),
jpt@vive.dk

(hvor forældrene er enten fag- eller ufaglærte), *børn fra hjem med en videregående uddannelse* (hvor mindst en forældre har en eller anden videregående uddannelse) og *akademikerhjem* (hvor mindst en forælder har en lang videregående uddannelse).

Chanceuligheder i Danmark

Studier viser, at den sociale ulighed i, hvem der læser en videregående uddannelse, er lav i Danmark i forhold til lande som England og USA (OECD, 2014; World Bank, 2018). Uligheden er tilmed blevet en smule mindre de sidste 30 år, som det fremgår af figur 1, der viser den historiske udvikling i Danmark i forhold til at opnå henholdsvis en kort videregående uddannelse (KVU; erhvervsakademier), en mellemlang videregående uddannelse (MVU; professionshøjskoler) og en lang videregående uddannelse (LVU; universitetsuddannelser) for børn fra hjem med en videregående uddannelse relativt til børn fra arbejderklassehjem.

Figur 1: Uligheder i chancer for at få en kort (KVU), mellemlang (MVU) eller lang (LVU) videregående uddannelse (35-årige i 1990-2019). Børn fra hjem med en videregående uddannelse relativt til arbejderklassebørn.



Note: Chanceuligheder er beregnet som andelen af børn fra hjem med en videregående uddannelse, der opnår en KVU, MVU eller LVU, divideret med andelen af arbejderklassebørn (ufaglærte/faglærte forældre), der opnår det samme. Odds-ratioer er vist i svagt grå (odds for at børn fra hjem med en videregående uddannelse opnår en KVU, MVU eller LVU, relativt til kun at opnå grundskole, sat i forhold til odds for, at børn fra arbejderklassehjem opnår en KVU, MVU eller LVU, relativt til kun at opnå grundskole). Da uddannelseskategorier indfanger forskellige forældreresressourcer over tid (en familie af ufaglærte forældre var noget andet i 1981, end den er i dag), har jeg i tillæg beregnet chanceuligheder og odds-ratios med forældrenes opnåede uddannelse delt op i lige store dele (beregninger ikke vist), og de giver tilsvarende resultater. Egne beregninger pba. registerdata.

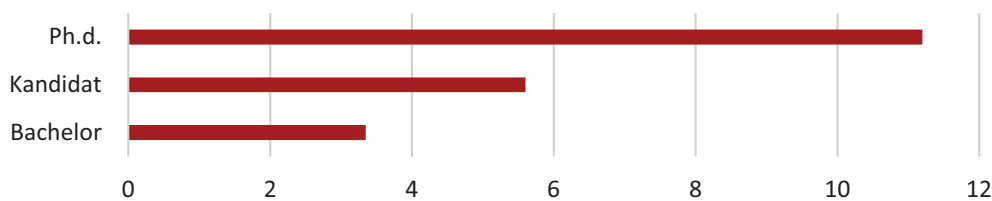
Figur 1 viser for det første, at chanceulighederne er størst på universiteterne, mens de er lavest på de korte videregående uddannelser. Her er chanceulighederne tæt på 1, hvilket vil sige, at børn fra hjem med en videregående uddannelse og arbejderklassebørn har omtrent lige store chancer for opnå en kort videregående uddannelse. Figur 1 viser for det andet, at chanceulighederne

mindskes over perioden for alle uddannelsesniveauer – uligheden er altså blevet mindre over perioden. I figuren er også vist odds-ratioer (i svagt grå), og de viser samme tendens til mindsket ulighed (se endvidere note 2). Hvis vi i figur 1 havde delt børn fra arbejderklassehjem op i dem med faglærte forældre og dem med ufaglærte forældre, ville chanceulighederne være størst for børn fra ufaglærte hjem. For eksempel ville børn fra hjem med en videregående uddannelse have tre gange så mange chancer for at opnå en universitetsuddannelse som børn fra faglærte hjem, mens de ville have 6 gange så mange chancer som børn fra ufaglærte hjem. Gruppen af ufaglærte forældre mindskes dog meget kraftigt fra 1990-2019, og da jeg i denne artikel fokuserer på børn, fra det man tidligere kaldte ”ikke-boglige” hjem, er faglærte og ufaglærte her slået sammen under fællesbetegnelsen *arbejderklassebørn*.

Chanceuligheder på universitetsniveau

Jeg bevæger mig nu over til at fokusere specifikt på universitetsuddannelserne og på de aktuelle uligheder (jeg kigger på perioden 2012-2019 samlet for at have et stort nok N, når jeg senere undersøger enkelte uddannelser). Da jeg nu fokuserer på universitetsuddannelser, så ser jeg på ulighederne i chancerne for, at *akademikerbørn* (fra hjem med en universitetsuddannelse) selv får en universitetsuddannelse sammenlignet med, om børn fra *arbejderklassehjem* gør det samme.

Figur 2: Uligheder i chancer for at opnå en bachelor-, kandidat, eller ph.d.-uddannelse (35-årige i 2012-19). Akademikerbørn relativt til arbejderklassebørn.

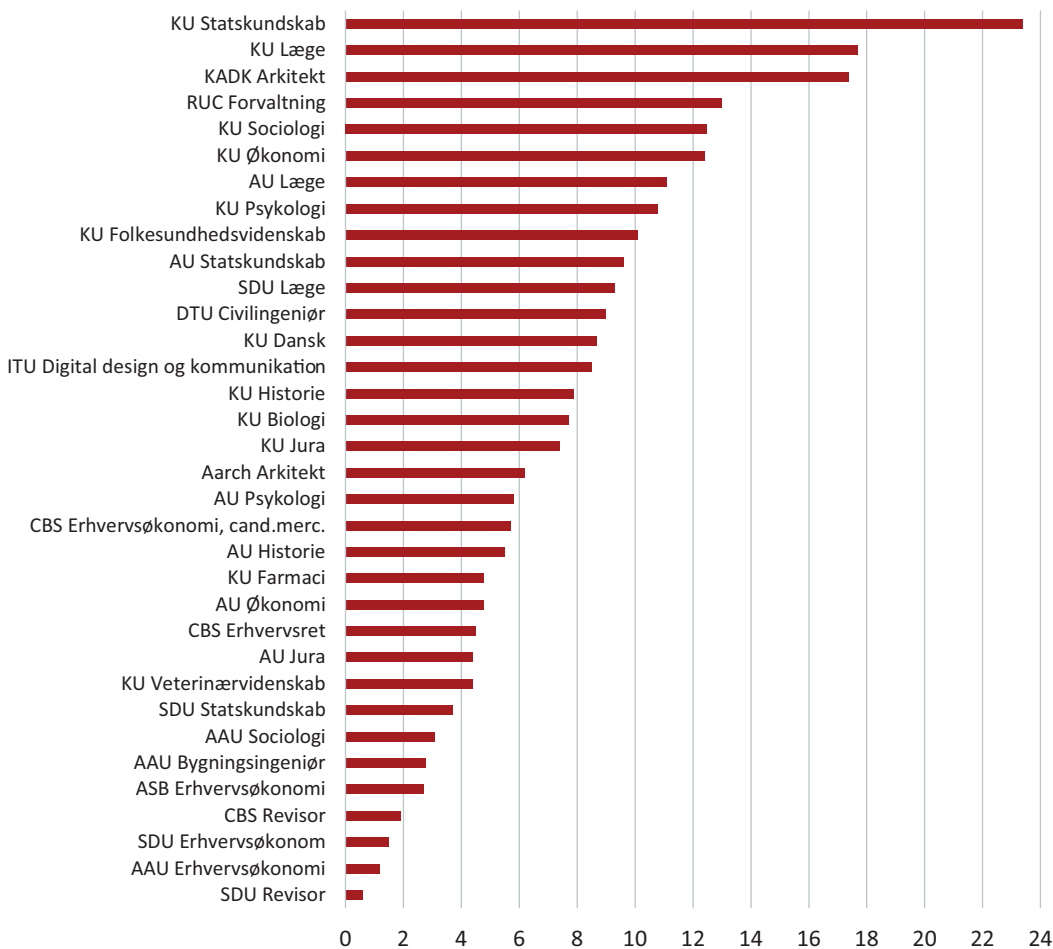


Note: Chanceuligheder er beregnet som andelen af akademikerbørn, der opnår uddannelsen, divideret med andelen af arbejderklassebørn (ufaglærte/faglærte forældre), der opnår uddannelsen. Odds-ratioer viser samme mønster (beregninger ikke vist). Egne beregninger pba. registerdata.

Figur 2 viser betydelige forskelle i chanceuligheder i forhold til at opnå henholdsvis en bachelor-, kandidat- og ph.d.-uddannelse på universiteterne. Blandt de, der stopper med en bachelor (som kun lidt under 1/5 af de studerende gjorde i 2019), er chanceulighederne omkring tre, mens de er lidt under seks for dem, som afslutter en kandidatuddannelse. Chanceulighederne stiger yderligere i forhold til at opnå en ph.d.-grad.³ At chanceulighederne i forhold til at opnå en bachelor er små sammenlignet med at opnå en kandidatuddannelse, betyder, at der er relativt flere akademikerbørn end arbejderbørn, der læser videre efter deres bachelor og opnår en kandidatuddannelse.

Hvis vi yderligere opdeler og kigger på ulighederne i forhold til at opnå en kandidatuddannelse fra specifikke uddannelser og institutioner, så er der, som figur 3 viser, store sociale forskelle i, hvem der opnår de enkelte universitetsuddannelser. Statskundskab på Københavns Universitet er den suverænt mest socialt ulige uddannelse i Danmark. Her har akademikerbørn 23 gange så store chancer for at opnå en kandidatgrad i Statskundskab, som arbejderbørn har. Dette afspejles også i det forhold, at hele 83 % af statskundskabskandidaterne fra KU er fra et hjem med en videregående uddannelse, heraf er 50% fra akademikerhjem (beregninger ikke vist).

Figur 3: Uligheder i chancer for at få en universitetskandidatuddannelse fordelt på udvalgte uddannelser (35-årige i 2010-19). Akademikerbørn relativt til arbejderklassebørn.



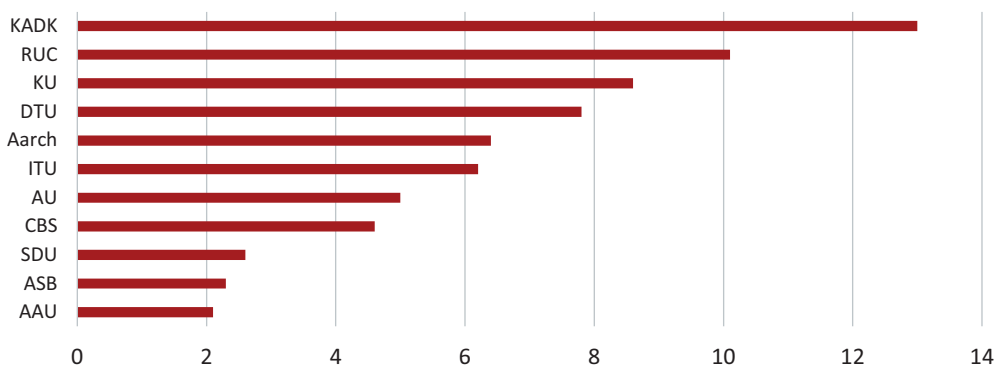
Note: Chanceuligheder er beregnet som andelen af akademikerbørn, der opnår kandidatuddannelsen, divideret med andelen af arbejderklassebørn (ufaglærte/faglærte forældre), der opnår kandidatuddannelsen. Egne beregninger pba. registerdata. KU=Københavns Universitet, AU=Århus Universitet, DTU=Danmarks Tekniske Universitet, AAU=Aalborg Universitet, RUC=Roskilde Universitet, KADK=Det Kongelige Akademi, Aarch=Arkitektskolen i Århus, SDU=Syddansk Universitet, CBS=Copenhagen Business School, ASB=Aarhus School of Business, ITU=IT-Universitetet.

Mønstret går igen i forhold til, hvilke institutioner unge kandiderer fra som vist i figur 4. Kunstneriske uddannelsesinstitutioner og institutioner tæt på Århus og København er de mest ulige, mens institutioner med mange anven-

delsesorienterede uddannelser som Aalborg Universitet og Århus School of Business er de institutioner, hvor chancelighederne er mindst.

Disse store sociale forskelle skal ikke nødvendigvis ses som et udtryk for, at nogle uddannelser eller institutioner er bedre til at arbejde med at rekruttere socialt bredt end andre. Vi ved, at karakterniveau og social baggrund hænger sammen (se for eksempel AE-rådet 2018), og mange af de mest socialt ulige uddannelser er meget søgte og kræver et højt karaktergennemsnit fra gymnasiet.⁴ Hertil kommer, at unge fra arbejderklassehjem oftere orienterer sig mere mod konkrete, anvendelsesorienterede uddannelser end unge fra akademikerhjem gør (Thomsen et al., 2013).

Figur 4: Uligheder i chancer for at få en universitetskandidatuddannelse fordelt på institutioner (35-årige i 2010-19). Akademikerbørn relativt til arbejderklassebørn.



Note: Chanceligheder er beregnet som andelen af akademikerbørn, der opnår uddannelsen, divideret med andelen af arbejderklassebørn (ufaglærte/faglærte forældre), der opnår uddannelsen. Egne beregninger pba. registerdata. Se figur 3 for forklaringer på institutionsforkortelser.

Diskussion

I denne artikel har jeg præsenteret et overblik over chancelighederne i forhold til, hvem der opnår en universitetsuddannelse i Danmark. Selvom Danmark er et af de pæne lande i klassen, når det kommer til social mobilitet på de videregående uddannelser, og selvom ulighederne er mindsket lidt de sidste 30 år, så er der stadig betydelige sociale uligheder i forhold til, hvem der opnår en universitetsuddannelse. At ulighederne er mindre end i andre lande, men stadig substantielle, illustrerer det forhold, at vi bor i et velfærdssamfund, der giver tryghed, gratis uddannelse, mv., men hvor det stadig betyder rigtig meget, hvilken familie man er vokset op i (Holm & Jæger, 2007). Ressourcer og læringsmiljøer i hjemmene er afgørende for børns uddannelsesmuligheder (Lareau, 2011), og børn fra akademikerhjem bliver i langt højere grad understøttet og skubbet i retning af en videregående uddannelse (Hamilton, 2016), end børn fra kortuddannede hjem. Uligheden er nemlig ikke kun et spørgsmål om, at unge fra forskellige baggrunde har forskellige forudsætninger og præferencer for at læse en videregående uddannelse. Selv blandt lige kvalifi-

cerede unge, så er unge fra akademikerhjem meget mere tilbøjelig til at vælge en universitetsuddannelse end unge fra arbejderklassehjem (Thomsen, 2022).

Når vi videre kan observere så store forskelle over institutioner og uddannelser, så skyldes det flere forhold: Uddannelser og institutioner er ikke lige eftertragtede, og de mest søgte uddannelser ligger ofte i København eller Århus. Samtidig har unge forskellige præferencer afhængig af deres social baggrund. De unge fra arbejderklassehjem, der vælger en universitetsuddannelse, vælger oftere en professionsrettet, anvendelsesorienteret uddannelse som ingeniør, farmaceut, eller erhvervsøkonom. Dette er nemt afkodelige uddannelser med klare jobsigter, lav arbejdsløshed og god indkomst (Goyette & Mullen, 2006; Thomsen et al., 2013).

Hvis disse chanceuligheder udtrykker, at arbejderbørn har andre uddannelsespræferencer, er ulighederne så et problem? Ikke nødvendigvis, hvis det var rene præferenceforskelle. Men forskningen viser, at der er en række strukturelle barrierer for det frie uddannelsesvalg – det gælder forskellige påvirkninger fra hjemmet (Bourdieu, 1986), uddannelseskulturer, der opleves som fremmede af arbejderklassebørn (Stuber, 2011), at unge fra arbejderklassehjem er mere risiko-aversive (Boudon, 1974) og implicite forståelser af, hvad en rigtig studerende er, som favoriserer akademikerbørn (Ulriksen, 2011).

Spørgsmålet er videre, om disse uligheder er godt for samfundet ud fra et demokratisk perspektiv. Når der for eksempel er en så massiv overvægt at akademikerbørn på Statskundskab, så reproducerer studiet nogle bestemte, privilegerede blik på samfundet. Ulighederne kan også sætte spørgsmålstejn ved legitimiteten af universelle ydelser som SU'en – hvis det alligevel mest er akademikerbørn, der nyder godt af SU, hvorfor så opretholde den?

Hvordan adresserer vi disse uligheder? Selvom der er god grund til at fokusere på at mindske ulighederne tidligt i livet, så er der også nogle tandhjul at dreje på i overgangen til de videregående uddannelser. Vi kan øge bevidstheden om mulighederne med en universitetsuddannelse blandt de talentfulde arbejderklassebørn, der ellers ville vælge disse uddannelser fra. I stedet for at fokusere på kvote 2-optag, der ikke bidrager til at mindske de sociale uligheder (Thomsen, 2018; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020), kunne vi arbejde med såkaldt *kontekstualiserede* ansøgninger (som England og Israel har gjort), hvor vi tager ansøgenes socioøkonomiske baggrund i betragtning, eksempelvis ved at børn, der er vokset op i hjem med en indkomst under et vist niveau, kunne gange deres snit med fx 1,05. Et andet – mere vidtgående – alternativ er lodtrækning blandt kvalificerede ansøgere. Om og hvordan ulighederne i forhold til at få en universitetsuddannelse skal adresseres, er i sidste ende et politisk spørgsmål.

Noter

1. Af pladshensyn fokuserer jeg ikke på frafaldet, altså forholdet mellem, hvem der påbegynder og afslutter en uddannelse, men andre undersøgelser viser, at der er en tydeligt social gradient i frafald på universiteterne (Thomsen, 2021).
2. Chanceuligheder (dvs. relativ risiko) er meget nemmere at tolke end odds-ratioer, og de er mindre følsomme overfor små andele. Odds-ratioer, som er ratioen mellem odds for fx forskellige uddannelsesudfald for børn fra forskellige socialgrupper, har dog andre fordele, som gør, at man bør tjekke om odds-ratioer giver samme mønstre som chanceuligheder. Dette er gjort for alle beregninger af chanceuligheder i denne i artiklen.
3. Dette afspejler sig også i, at hvis vi betinger på de personer, der har opnået en kandidatgrad, så har akademikerbørn dobbelt så stor sandsynlighed for at opnå en ph.d.-grad som børn fra arbejderklassen (beregninger ikke vist).
4. Se hovedtal fra den koordinerede tilmelding på ufm.dk

Referencer

- AE-rådet (2018). Den sociale arv afspejler sig tydeligt i børns karakterer. Analyse, 22. november 2018.
- Benjaminsen, Lars (2006). *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. PhD-afhandling, Københavns Universitet.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1986). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. New York: Routledge.
- Goyette, Kimberly A. & Ann L. Mullen (2006). Who Studies the Arts and Sciences? Social Background and the Choice and Consequences of Undergraduate Field of Study. *Journal of Higher Education*, 77 (3), 497–538.
- Hamilton, Laura T. (2016). *Parenting to a degree*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hansen, Erik Jørgen (2011). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holm, Anders & Jæger, Mads M. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2), 719-744.
- Lareau, Anette (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- OECD (2014). *Education at a Glance*. OECD.
- Reimer, David & Thomsen, Jens-Peter (2019). *Tertiary education and universities – Stratification and differentiation in higher education and fields of study*, i: R. Becker (red.). *Research Handbook on Sociology of Education*. Edward Elgar Publishing.
- Stuber, Jenny M. (2011). *Inside the College Gates: How Class and Culture Matter in Higher Education*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Thomsen & Andrade (2016). *Uddannelsesmobilitet i Danmark*. SFI Tema, 03:2016.
- Thomsen, Jens Peter, Munk, Martin D., Hansen, Gro I., & Eiberg-Madsen, Misja (2013). The educational strategies of Danish university students from professional and working-class backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3): 457-81.
- Thomsen, Jens-Peter (2018). Test-based admission to selective universities: A lever for first-generation students or a safety net for the professional classes? *Sociology*, 52(2): 333-350.
- Thomsen, Jens-Peter (2021). The social class gap in bachelor's and master's completion. *Higher Education*. Online first.
- Thomsen, Jens-Peter (2022). *Uddannelse*, i: Greve, Jørgensen & Elm Larsen (red.). *Det Danske Samfund*, 2. udgave, Hans Rietzel.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). *Evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Ulriksen, Lars (2009). The Implied Student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517–32.
- World Bank (2018). *Fair progress?* World Bank Group.

Hvorfor falder studerende fra?

En opsummering af EVA's analyser af frafald på de videregående uddannelser

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Indledning

Frafald er et stædigt problem, som optager mange i uddannelsessektoren. Og med god grund. Omkring hver tredje studerende, der optages på en videregående uddannelse, ender med at falde fra, og frafald er forbundet med betydelige omkostninger for de studerende, som beslutter sig for at afbryde uddannelsen, for uddannelsesinstitutionerne og for samfundet.

Det er næppe hverken ønskeligt eller muligt at nedbringe frafaldet til nul. Uanset hvor god vejledning og information de unge får, vil nogle unge opleve at have truffet det forkerte studievalg, og i disse tilfælde vil det være i alles interesse, at uddannelsesforløbene afbrydes. Derudover er en stor del af frafaldet i realiteten studieskift: Kun en ud af otte (12 %) af de optagne falder fra uden at starte på en anden videregående uddannelse efterfølgende (EVA, 2021a). Det har naturligvis stor betydning for de samlede omkostninger forbundet med frafald, som i et lidt længere perspektiv i høj grad hænger sammen med de unges karriere på arbejdsmarkedet. Her har en tidligere analyse foretaget af EVA vist, at unge, der ikke færdiggør en videregående uddannelse, har markant højere risiko for at modtage offentlig forsørgelse sammenlignet med unge, som gennemfører. Det gælder i øvrigt også for udsatte unge (EVA, 2019f).

Alligevel giver det god mening at bestræbe sig på at nedbringe frafaldet, og her er der meget, man kan interessere sig for. Fx er det oplagt, at de studerendes studievalg og optagelsesprocessen har betydning. Det er også oplagt at forhold på uddannelsen som fremmer engagement, motivation og læringsudbytte har betydning for de studerendes frafaldssandsynlighed. Endelig er der en række aspekter ved fx de studerendes baggrund, som uddannelsen ikke umiddelbart kan påvirke, men hvor det alligevel kan være værdifuldt at kende til de forhold og karakteristika, der hænger sammen med en højere frafaldsrisiko.

På EVA har vi siden 2016 gennemført en række undersøgelser med henblik på at kunne belyse faktorer, der hænger sammen med frafald på de videregående uddannelser. Vi vil i denne artikel kort introducere EVA's tilgang til feltet og dernæst opsummere resultaterne fra de analyser af frafald, som EVA har gennemført gennem de senere år.¹



BJARKE T. HARTKOPF
f. områdechef,
afdelingen for
videregående
uddannelse, Danmarks
Evalueringsinstitut (EVA)
bhf@eva.dk



**ANDREAS PIHL
KJÆRSGÅRD**
Seniorkonsulent,
afdelingen for videregående
uddannelse, Danmarks
Evalueringsinstitut (EVA)
apk@eva.dk



CAMILLA THORGAARD
Områdechef (på orlov),
Danmarks
Evalueringsinstitut (EVA),
cth@eva.dk

EVA's tilgang til analyser af frafald – data, teori og metode

EVA's frafaldsanalyser er i vid udstrækning baseret på spørgeskema-, register- og frafaldsdata fra EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser, der blev startet op i 2016 med det primære formål at undersøge frafald. I forløbsundersøgelsen følger vi de studerende, fra før de starter, indtil de evt. falder fra eller gennemfører uddannelsen. Alle danske studerende, der optages gennem Den Koordinerede Tilmelding (KOT), inviteres med i forløbsundersøgelsen, og dermed indgår alle videregående uddannelser, der optager via KOT, i forløbsundersøgelsen. Den grundlæggende tilgang i forløbsundersøgelsen er – løbende gennem de studerendes studietid – at spørge ind til forhold, vi forventer vil hænge sammen med de studerendes senere risiko for at falde fra. Dette spørgeskemadata kobler vi senere med data for, hvorvidt de studerende ender med at falde fra eller ej, samt registerdata på eksempelvis forældres uddannelse og gymnasiekarakterer.² Dermed opnås et unikt datagrundlag til at undersøge spørgsmål på tværs af de videregående uddannelser.

I vores arbejde med at undersøge frafald har vi konceptuelt ladet os inspirere af Vincent Tintos model (1993), der har opnået en nærmest paradigmatisk status i forskningslitteraturen om frafald (Andersen, 2017, s. 9; Yorke & Longden, 2004, s. 78). Modellen ser frafald som en proces, der kan være påvirket af både den studerendes baggrund og tidligere uddannelse samt forhold både på og uden for studiet i studietiden. Tinto (1993) skelner mellem en faglig og en social dimension af studielivet og pointerer, at begge er vigtige for at kunne forklare frafaldsrisici.

Flere forskere har dog peget på, at der er et betydeligt overlap mellem begreber relateret til forskellige aspekter af studielivet i forskellige dele af litteraturen, og at mange forsømmer at definere de centrale begreber i dybden, hvilket resulterer i begrebsmæssig forvirring (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Kahu, 2013; Pintrich, 2003). Vi har derfor fulgt opfordringen fra Fredricks et al. (2004: s. 65) til at sammentænke en del af indsigterne fra forskningen i: 1) studerendes engagement, 2) hvad der motiverer studerende og 3) studerendes følelser relateret til at præstere kombineret med nogle af Tintos centrale sondringer. På den baggrund har vi fx defineret, operationaliseret og valideret mål for de studerendes: 1) sociale tilknytning, 2) faglige engagement, 3) tro på egne evner i relation til at studere (self-efficacy) og 4) studierelaterede følelser. En central målsætning har været at sætte fokus på forhold, der *både* har betydning for studerendes motivation, læringsudbytte og frafald, og som det samtidig er muligt at påvirke gennem undervisningen og studiemiljøet (EVA, 2020b).

Udover ovenstående har vi fx også undersøgt betydningen af de studerendes sociale baggrund, det gymnasiale karaktergennemsnit, deres afklaring med og begrundelser for studievalget, optagelsessystemet, studiestarten, de studerendes boligforhold, de studerendes helbred, oplevelsen af stress osv.

Metodisk har vi i vid udstrækning baseret os på observationelle tværsnitsdata. Det betyder, at vi – med enkelte undtagelser – ikke har kunnet gennemføre deciderede effektundersøgelser, der kan give præcise svar på, hvilke effekter forskellige tiltag har. Mange af undersøgelserne bidrager nærmere med nye bud på, hvordan vi kan måle forskellige aspekter samt sammenhængsanalyser, der kan styrke eller svække de teoretiske formodninger om, at disse forhold er væsentlige (heri ligger også ofte ideer om kausale mekanismer).³

Nedenfor gennemgår vi en række centrale resultater fra EVA's undersøgelser af frafald. Resten af artiklen er opdelt i følgende afsnit: 1) Afklaring med og begrundelser for studievalg, 2) Optagelsessystem og -kriterier, 3) Frafaldsforklaringer, som kan påvirkes i en uddannelseskontekst, 4) Plads og støtte til studerende med særlig frafaldsrisiko, og 5) Hvordan kan resultaterne bruges til at nedbringe frafald?

Afklaring med og begrundelser for studievalg

Studerende, der er afklarede med deres studievalg, har mindre risiko for at falde fra

Mange unge oplever, at valget af videregående uddannelse er et vanskeligt valg. Alligevel angiver knap tre ud af fire studerende forud for studiestart, at de var afklarede med deres studievalg, da de søgte. Det er positivt, da afklarede studerende har mindre risiko for at falde fra i løbet fra de første år på uddannelsen. EVA's undersøgelse viser, at 37 % af de studerende, der ikke var afklarede med deres valg af studie, ender med at falde fra i løbet af det første år. Det samme gælder kun 15 % af de studerende, som var afklarede med studievalget. De mest afklarede har typisk også været ude i god tid og opsøgt viden flere steder, fx via hjemmesider, ug.dk, åbent hus-arrangementer, og det er karakteristisk, at de også oftere har talt med undervisere, vejledere samt nuværende eller tidligere studerende på det studie, de ender med at blive optaget på (EVA, 2018d). De afklarede har også fået mere støtte i studievalget fra både familie, venner, undervisere og vejledere (EVA, 2021d).

Unge, der vælger studie efter faglig interesse, har mindre risiko for at falde fra

Langt de fleste begrundet studievalget med deres faglige interesse for uddannelsen. I 2018 svarede i alt 90 % af de optagne, at den faglige interesse for uddannelsen i høj grad eller i meget høj grad var afgørende for deres beslutning om at søge ind på uddannelsen. Det er positivt, da analysen samtidig viser, at unge, der vælger studie efter faglig interesse, har markant mindre risiko for at falde fra deres studie i løbet af det første år. Unge, der vælger studie for at gøre familien glad og stolt, har til gengæld en højere frafaldsrisiko (EVA, 2019d).

Studerende, der optages på deres førsteprioritet, er mere afklarede med deres studievalg og har mindre risiko for at falde fra

Andelen af afklarede studerende er lavere blandt de studerende, der ikke kom ind på deres førsteprioritet. Kun 50 % af de studerende, der ikke kom ind på deres førsteprioritet, er afklarede, mens andelen af afklarede er 77 % blandt de studerende, der kom ind på deres førsteprioritet. Forskellen i graden af afklaring kan ikke tilskrives forskelle i gymnasiale karaktergennemsnit mellem de to grupper (EVA, 2018d). Studerende, der ikke kommer ind på deres førsteprioritet, har også et højere frafald. 28 % af de studerende, der ikke kom ind på deres førsteprioritet i 2016, faldt fra i løbet af det første studieår. Det samme gjaldt kun 19 % blandt de studerende, der kom ind på deres førsteprioritet. Studerende, der ikke er optaget på deres førsteprioritet, har i øvrigt særligt høj risiko for at falde fra, hvis de har høje karakterer (EVA, 2018c).

Optagelsessystem og -kriterier

Studerende med høje karakterer fra de gymnasiale uddannelser har mindre risiko for at falde fra

EVA har ligeledes gennemført ganske omfattende analyser af, hvilken betydning det gymnasiale karaktergennemsnit har for studerendes frafaldsrisiko. Her har vi i en række analyser undersøgt sammenhængen mellem det gymnasiale karaktergennemsnit og studerendes frafaldsrisiko under forskellige forudsætninger. Formålet har overordnet set været at vurdere karaktergennemsnittets egenskaber som optagelseskriterium. Analyserne viser, at der kan påvises en stærk sammenhæng mellem de studerendes karaktergennemsnit fra de gymnasiale uddannelser og den gennemsnitlige sandsynlighed for at falde fra i løbet af det første år. Vi finder desuden, at: 1) Sammenhængen er stærkest for studerende på universitetsuddannelser, mens den er lidt mindre stærk for studerende på professionsbacheloruddannelser og erhvervsakademiuddannelser. 2) Sammenhængen er betydeligt svagere for studerende fra hf, som også generelt har en højere frafaldsrisiko end studerende fra stx (EVA, 2018a; EVA, 2018b; EVA, 2018c). Ud over sammenhængen med frafald er der også en stærk sammenhæng med de studerendes sandsynlighed for at påbegynde en ph.d. samt deres ledighed efter uddannelsen er afsluttet.

Undersøgelsen af sammenhængen mellem karaktergennemsnit og frafald er ikke en kausalundersøgelse i den forstand, at den undersøger betydningen af en ændring i karakterer for den enkelte. I stedet er det et forsøg på at belyse effekterne af at optage på baggrund af karaktergennemsnittet overordnet set. Her peger analyserne på, at optag efter karaktergennemsnittet samlet set bidrager til at mindske frafaldet på de videregående uddannelser, fordi man alt andet lige optager studerende med lavere frafaldsrisiko, sammenlignet med hvis man så bort fra karaktergennemsnittet.⁴

Karakterer i enkeltfag kan styrke udvælgelsen på visse uddannelser og mindske frafaldet

Undersøgelser fra EVA har vist, at man på naturvidenskabelige og teknisk-videnskabelige uddannelser kan opnå en bedre udvælgelse, hvis man inddrager karakterer i enkeltfag, sammenlignet med kun at bruge karaktergennemsnittet. Det er især karaktererne i Matematik A, Fysik A og Kemi A, der potentielt kan styrke udvælgelsen af studerende, som i mindre grad falder fra og klarer sig bedre fagligt på disse uddannelser. Resultaterne fra uddannelser på andre hovedområder er mindre entydige (EVA, 2016a).

Studerende optaget gennem kvote 2 har mindre risiko for at falde fra

På trods af at anvendelsen af karaktergennemsnittet i kvote 1, jf. ovenfor, bidrager til at mindske frafaldet, så har studerende optaget gennem kvote 2 generelt en mindre frafaldsrisiko sammenlignet med studerende optaget i kvote 1 fra samme uddannelse. Selv når vi sammenligner studerende, der er så ens som muligt, er frafaldsrisikoen 4,3 procentpoint lavere for studerende optaget i kvote 2 sammenlignet med kvote 1.⁵ Vi finder også, at studerende optaget i kvote 2 i højere grad er afklarede med deres valg af uddannelse, og at de er mere motiverede for at starte på uddannelsen umiddelbart inden studiestart. Meget tyder altså på, at det at optage studerende gennem kvote 2 er med til at nedbringe frafaldet (EVA, 2021c).

Implikationerne af disse resultater er ikke ligetil. Frafaldet er lavere i kvote 2 end i kvote 1. Til gengæld er det mere tids- og ressourcekrævende at optage gennem kvote 2, hvor der skal foretages konkrete vurderinger af alle ansøgninger. Derudover kan der være andre ulemper ved kvote 2, som fx at det kan være mindre gennemskueligt for kommende ansøgere at vurdere, hvad der skal til for at blive optaget, ligesom kvote 2 i nogle tilfælde har vist sig at føre til større social ulighed i optaget sammenlignet med optaget i kvote 1 (Thomsen, 2018). Dertil kommer diskussionen af, hvad der er mest retfærdigt: Skal flere optages gennem kvote 2, så unges fremtidsudsigter i mindre grad afhænger af, hvordan de har klarer sig på de gymnasiale uddannelser? Eller er det mere rimeligt at unge, der dygtiggør sig på de gymnasiale uddannelser, belønnes i optagelsessystemet? Det er åbenlyst, at frafald kun er et blandt mange hensyn, når man overvejer implikationer i forhold til optagelsessystemet.

Frafaldsforklaringer, som kan påvirkes i en uddannelseskontekst

Lang og social studiestart forebygger frafald

Mange uddannelser arbejder målrettet med at skabe en god studiestart for nye studerende, hvilket der også er empirisk belæg for vigtigheden af. EVA's analyser af studiestarten underbygger nemlig, at studiestarten har stor betydning

for de studerendes uddannelsesforløb, og at den kan være et godt redskab til at forebygge frafald. Konkret finder vi, at:

- Lange studiestartsforløb mindsker frafaldet
- Et stærkt socialt aspekt i studiestarten hænger sammen med mindre frafald
- Dårlige studiestartsoplevelser hænger sammen med stor frafaldssandsynlighed
- Både stort og lille alkoholforbrug hænger sammen med højere sandsynlighed for at falde fra (EVA, 2017).

Vi har desuden fundet, at studerende, der ikke drikker alkohol i studiestarten, allerede efter studiestartsforløbet i mindre grad føler sig som en del af fællesskabet på uddannelsen. Studerende, der ikke drikker under studiestarten, har altså større risiko for senere at opleve, at de ikke bliver en del af fællesskabet på uddannelsen, og de er i større risiko for at falde fra (EVA, 2019g).

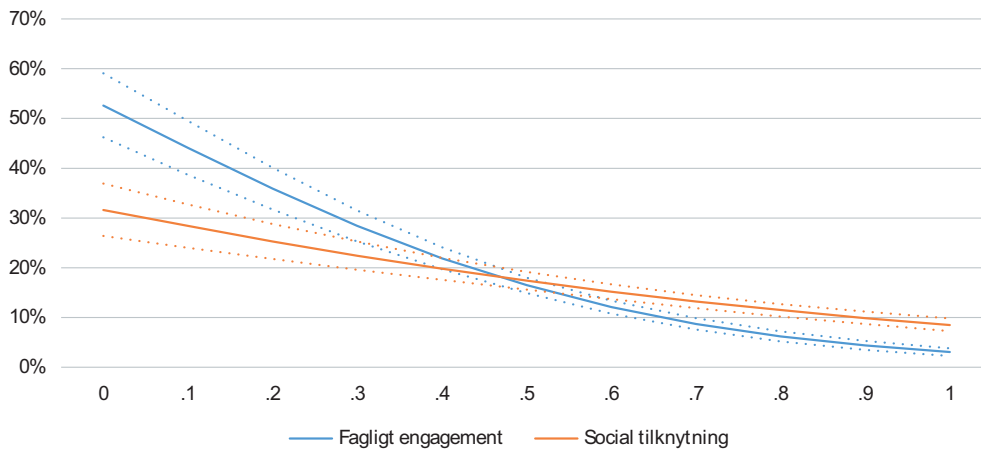
Studerendes faglige engagement og sociale tilknytning hænger sammen med risikoen for at falde fra

Som tidligere omtalt betragtes fagligt engagement og social tilknytning som to centrale begreber i relation til studiemotivation, læringsudbytte og frafaldsrisiko. Begge forhold antages at være situationsbestemte, formbare og tæt relateret til de studerendes adfærd. En væsentlig grund til at fokusere på disse forhold er derfor, at de kan påvirkes i en konkret uddannelseskontekst (Pintrich, 2003, s. 671). Teoretisk formodes de endvidere at fremme de studerendes følelse af at høre til på uddannelsen og deres motivation for at studere, hvilket antages at mindske deres frafaldsrisiko og øge deres læringsudbytte.

Vores begreb for *fagligt engagement* består af følgende fire aspekter fra litteraturen om motivational science: Interesse, Brugbarhed, Indsatsregulering og Elaborering (EVA, 2020b, baseret på Pintrich, 2003). Vi forstår *social tilknytning* med udgangspunkt i Self Determination Theory (SDT), der ligeledes er en af de grundlæggende teorier inden for motivationsforskning. På baggrund af SDT betegner social tilknytning de studerendes oplevelse af at høre til eller være tilknyttet en gruppe af andre studerende på uddannelsen.

Figur 1 viser, at der er en stærk sammenhæng mellem både de studerendes niveau af fagligt engagement og de studerendes niveau af social tilknytning på den ene side og deres risiko for at falde fra i løbet af de to første år på uddannelsen på den anden side. Og det er der, selvom der er taget højde for både uddannelsesspecifikke samt en lang række individspecifikke forhold mellem forskellige studerende. Figuren viser også, at sammenhængen er særligt stærk mellem de studerendes faglige engagement og deres frafaldsrisiko. Sammenhængene er endvidere nogenlunde lige så stærke blandt studerende på professionsbacheloruddannelser og erhvervsakademiuddannelser.⁶

Figur 1. Sammenhæng mellem fagligt engagement, social tilknytning og frafalds-sandsynlighed på universiteter



Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og data fra Danmarks Statistik.

Note: 95 %-konfidensintervaller er markeret med stiplede linjer. Analyserne er baseret på en logistisk model, hvor der er fixed effects på uddannelsesudbudsniveau. Herudover er der kontrolleret for en række individualspecifikke forhold (registervariable: køn, alder, prioritet, type af gymnasial uddannelse, gymnasialt karaktergennemsnit, forældres højest fuldførte uddannelse, herkomst. Surveymål før studiestart: motivation for at starte på uddannelsen, helbred, økonomiske problemer, støtte fra familie og venner). n = 5.041.

Figur 1 viser et typisk eksempel på de sammenhængsanalyser, der refereres til i denne artikel. Vi har medtaget netop dette eksempel, fordi vi betragter det som et af vores hovedfund, hvor styrken af sammenhænge underbygger vigtigheden af at sikre, at de studerende er både fagligt engageret og føler social tilknytning til deres medstuderende under studierne.

Studerende med tro på egne evner og positive studierelaterede har mindre risiko for at falde fra

Ud fra det samme teoretiske perspektiv som ovenfor betragter vi ligeledes de studerende tro på egne evner i relation til uddannelsen (self-efficacy) og deres studierelaterede følelser som centrale begreber i den forstand, at de formodes at være formbare i en konkret uddannelseskontekst og have stor betydning for studerendes adfærd, herunder deres frafaldstilbøjelighed. Nielsen et al. (2019) finder da også, at de studerendes self-efficacy før studiestart hænger sammen med deres frafaldsrisiko i løbet af den første tid på uddannelsen. En EVA-rapport har desuden fundet stærke sammenhænge mellem de studerendes positive og negative studierelaterede følelser på den ene side og deres frafaldsrisiko på den anden side (EVA, 2019a). Introduktionen af studierelaterede følelser er et nyt perspektiv i debatten om trivsel blandt studerende på de videregående uddannelser, som ofte har haft et snævert fokus på ensomhed og stress. Ensomhed er nært beslægtet med social tilknytning og gennemgås derfor ikke yderligere her.

Studerende, der ikke oplever stress på studiet, har mindre risiko for at falde fra

EVA har påvist, at de studerendes oplevelse af stress på uddannelsen hænger sammen med deres frafaldsrisiko. Undersøgelsen fandt, at hver tredje nye studerende havde følt sig meget stresset inden for den seneste måned. Udover at være i større risiko for at falde fra er studerende, der oplever at være stressede, ligeledes mindre motiverede for at studere end deres mindre stressede medstuderende. De stressede studerende angiver endvidere, at faglige krav er blandt de primære årsager til, at de oplever stress, hvorfor udfordringen med at udfordre de studerende på et passende niveau kan formodes at spille en vigtig rolle i denne sammenhæng (EVA, 2019e).

Plads og støtte til studerende med særlig frafaldsrisiko

Studerende med akademikerforældre har mindre risiko for at falde fra

Studerende, hvis forældre har en akademisk uddannelse, har lavere sandsynlighed for at falde fra sammenlignet med studerende, hvis forældre ikke har en akademisk uddannelse. Disse forskelle er vel at mærke rensset for en række baggrundsfaktorer, således at studerende sammenlignes med andre studerende, der ligner dem selv i forhold til fagligt niveau i gymnasiet, gymnasial retning, alder, køn, etnisk baggrund og optagelsesprioritet. En studerende med ufaglærte forældre har således en frafaldsrisiko, der er næsten fem procentpoint højere end den, der gælder for en medstuderende med samme faglige niveau, men med akademikerforældre. Resultaterne i analysen indikerer, at det især er på første semester, at studerende med lavtuddannede forældre kan have brug for hjælp til at ”knække koden” og vænne sig til at være studerende på en universitetsuddannelse (EVA, 2021b).

Studerende med godt helbred har mindre risiko for at falde fra

En anden analyse finder, at de studerendes helbred også hænger sammen med deres frafaldsrisiko. Langt de fleste studerende har heldigvis et godt helbred, men de cirka 3 %, som svarer, at deres helbred er enten dårligt eller meget dårligt, er i større risiko for at falde fra. Blandt dem med meget dårligt helbred er risikoen for at falde fra dobbelt så stor som blandt studerende med et meget godt helbred (EVA, 2019b).

Studerende med kort transporttid mellem bolig til studie har mindre risiko for at falde fra

Også transporttiden mellem de studerende bolig og studiet hænger sammen med risikoen for at falde fra; jo længere transporttid, desto højere risiko for at falde fra. Studerende, der flytter i forbindelse med studiestart, har endvidere lavere frafaldsrisiko end studerende, der ikke gør. Disse forskelle kan dels hænge sammen med, at motiverede studerende gør mere for at bo tættere på studiet, og dels at selve det at bo længere væk gør det dyrere og vanskeligere

at komme ind på uddannelsen, hvilket også kan formodes at have konsekvenser for ens deltagelsesmuligheder i både faglige og sociale aktiviteter (EVA, 2019c).

Hvordan kan resultaterne bruges til at nedbringe frafald?

Artiklen skelner overordnet set mellem frafaldsforklaringer relateret til 1) studievalg, 2) optag 3) forhold, der kan påvirkes i en uddannelseskontekst, samt 4) forhold, som ikke umiddelbart kan ændres, men hvor fokus på plads og støtte muligvis kan modvirke den forøgede frafaldsrisiko. Herunder diskuterer vi, hvordan resultaterne kan bruges til at nedbringe frafaldet på de videregående uddannelser.

Studievalg og optag

Hvordan vi sikrer, at unge modtager den bedst mulige vejledning om valget af videregående uddannelse, er der nok ikke et enkelt svar på. Tidligere EVA-undersøgelser peger på, at mange unge har vanskeligt ved at overskue, hvilke muligheder der er, og mange oplever, at studievalget er et vanskeligt valg at træffe (EVA, 2015; EVA, 2016b). Det er værd at overveje, om vejledningssystemet kan forbedres med hensyn til at hjælpe de unge med disse vanskelige overvejelser. Det er dog opløftende, at næsten tre ud fire studerende oplever at være afklarede med deres studievalg på ansøgningstidspunktet. Et oplagt spørgsmål er i forlængelse heraf, om optagelsessystemet kan være med til at styrke de studerendes afklaring med studievalget. Kan man fx styrke refleksionen om studievalget blandt studerende optaget via kvote 1 uden samtidig at give køb på de oplagte fordele, der er forbundet med det nuværende karakteroptag (effektivitet ressourcemæssigt og tidsmæssigt, gennemsigtighed for ansøgere mv.)? Derudover er det oplagt at udvikle optaget i kvote 2, fx ved at styrke fokus på at undersøge, om de kriterier, der anvendes, virker efter hensigten. Øget brug af karakterer i enkeltfag i forbindelse med optag på enkelte uddannelser kan ligeledes bidrage til, at man i højere grad udvælger studerende med lavere frafaldsrisiko.

Forhold ved de studerende, der ikke umiddelbart kan ændres

Det, at et forhold ikke kan ændres, betyder ikke, at man ikke kan bruge denne indsigt til at nedbringe frafaldet på uddannelsen, men det har konsekvenser for, hvordan man bør tilgå dette arbejde. Når social baggrund har betydning for de studerendes frafaldsrisiko, kan vi selvsagt ikke ændre på de studerendes sociale baggrund, men uddannelserne kan interessere sig for, om de gør nok for at rumme og/eller støtte studerende, som ikke kommer fra familier med højtuddannede forældre. Fx har amerikanske forskere arbejdet med såkaldte *social belonging*-interventioner, der adresserer tilhørstrusler og flertalsmisforståelser blandt minoritetsstuderende, og i Danmark har Studenterrådgivningen argumenteret for, at det generelt er et relevant fokus i arbejdet med at nedbringe frafaldet blandt studerende (Alsing & Madsen, 2022: 220). En

stor del af arbejdet med at støtte studerende med funktionsnedsættelser i at få en uddannelse gennem specialpædagogisk støtte (SPS) er ligeledes tilrettelagt med henblik på at afbøde betydningen af funktionsnedsættelsen i en studiemæssig kontekst frem for at forsøge at ændre den, hvilket ofte ikke er muligt.

Forhold, der kan påvirkes i en uddannelseskontekst

Skifter vi fokus til de forhold, som uddannelserne har mulighed for at påvirke i en uddannelseskontekst, er det bl.a. i forlængelse af resultaterne ovenfor oplyst, at arbejdet med at tilrettelægge af en god studiestart for alle studerende er vigtigt. I arbejdet med at fremme andre forhold med betydning for de studerendes frafaldsrisiko, som fx fagligt engagement, social tilknytning osv. (de såkaldte socialkognitive og følelsesmæssige aspekter af studielivet) blandt de studerende, tilsiger det teoretiske grundlag, at disse forhold i høj grad formes af den konkrete uddannelseskontekst. Det peger på betydningen af fx det sociale og fysiske studiemiljø på uddannelsen, ligesom at undervisningen naturligvis spiller en vigtig rolle. Med hensyn til studiemiljøet har EVA for nyligt beskrevet, hvilke aspekter af studielivet der på baggrund af litteraturen er vigtige at forholde sig til, hvilket fx omfatter de studerendes samarbejde, deres tilknytning til forskellige sub-grupper på uddannelsen (studiegruppe, hold, årgang), og om, de oplever, at underviserne er imødekommende og tilgængelige (EVA, 2022a). Vi har ligeledes undersøgt, hvordan studieledere på forskellige uddannelser arbejder med at understøtte studiemiljøet på disse punkter (EVA, 2022b). Pintrich (2003) har opstillet nogle principper for, hvordan man gennem undervisningen kan fremme motivationen blandt studerende. Det handler fx om 1) at undervisere giver præcis feedback, der påpeger, hvad studerende kan og ikke kan, med fokus på at opbygge kompetencer, 2) tildeling af opgaver med passende sværhedsgrad, så studerende kan trække på tidligere viden, 3) feedback, der fokuserer på strategier, indsats og muligheden for at kontrollere læringsprocessen samt 4) meningsfulde og forståelige rationaler osv. (se EVA, 2020b, s. 18).

Inden for dette perspektiv foregår arbejdet med at fastholde de studerende altså inde i undervisningslokalet. Det kan være udfordrende at forene med et ønske om at identificere og gennemføre afgrænsede og effektive indsatser. EVA udgav i 2018 en videnopsamling om forskning i indsatser til at mindske frafald, som fandt, at der findes en langt større mængde forskningslitteratur om, hvilke faktorer der har betydning for, om de studerende falder fra, end om, hvilke indsatser der er effektive til at forebygge frafald. De indsatser, som der er gennemført effektanalyser af, omfatter fx introkurser i forbindelse med studiestart, mentorprogrammer og vejledning til studerende i risiko for frafald. Men også for flere af disse indsatser er der kun meget svag evidens for effekten på de studerendes frafaldsrisiko (EVA, 2018e). En del af forklaringen på dette kan være, at flere af de ting, som er centrale for både de studerendes fastholdelse og læringsudbytte, kun i begrænset omfang kan gøres til genstand for indsatser. Hvis de studerende skal tro på deres evner i forhold til uddannelsen, og hvis deres faglige engagement skal styrkes, er der ingen vej uden

om, at undervisernes didaktiske arbejde spiller en central rolle. Det betyder ikke, at det i enhver sammenhænge er irrelevant at gennemføre indsatser med henblik på at nedbringe frafald, men det giver anledning til at overveje, om specifikke frafaldsudfordringer bedst imødegås med afgrænsede indsatser som fx mentorordninger eller rådgivende samtaler, eller om behovet nærmere er at justere tilrettelæggelse af uddannelse og undervisning eller understøttelse af et godt fysisk og socialt studiemiljø.

Konkret kan uddannelserne starte med spørge sig selv, om de i tilstrækkelig grad interesserer sig for de forhold, der på baggrund ovenstående analyser er centrale for de studerendes fastholdelse og motivation. Hvis ikke kan et første skridt være at begynde at forholde sig til og evt. måle disse forhold. En stor del af arbejdet med at gennemføre de undersøgelser, der er omtalt i denne artikel, har bestået i at udvikle og validere spørgeskemamål for en lang række af de aspekter, som teoretisk formodes at være væsentlige. EVA har derfor en række validerede skalaer, som måler fx de studerendes faglige engagement, sociale tilknytning, studierelaterede følelser, self-efficacy, samarbejde med andre studerende, forskellige aspekter af de studerendes oplevelse af undervisningen, af det sociale læringsmiljø mv. Det kan være med til at kaste lys over, hvor der er behov for et særligt fokus i de konkrete uddannelseskontekster.

Dansk frafaldsforskning

I artiklen har vi opsummeret resultaterne fra de analyser af frafald, som EVA har gennemført gennem de senere år, samt refereret til enkelte beslægtede studier. Artiklen repræsenterer dog ikke den samlede produktion af undersøgelser og forskning om frafald i Danmark. En bredere indføring i forskningsfeltet kan findes i antologien *Frafald fra de videregående uddannelser – Forklaringer, mekanismer og løsninger* (Reimer & Andersen red., 2022). For eksempel indeholder kapitel 2 af Ane Qvortrup og Eva Lykkegaard et omfattende litteratur-review af nyere international frafaldsforskning, hvordan begrebet frafaldsvalg kan forstås, og hvilke teorier der benyttes til at beskrive frafaldsvalget. I kapitel 8 tester Snorre Ralund hypoteser om, hvilken rolle studerendes netværk på studiet spiller for frafald via netværksdata fra Facebook. I kapitlerne 10 og 11 præsenteres vi for perspektiverne fra frafaldsforskningen i hhv. Norge og Tyskland (Reimer & Andersen, 2022). Antologien omfatter en række studier, der har anvendt andre tilgange og metoder i andre kontekster til at undersøge frafald end dem, der er præsenteret i denne artikel.

Noter

1. Analyserne, som præsenteres i denne artikel, er et resultat af mange personers arbejde over en årrække. Ud over de mange EVA-konsulenter og juniorkonsulenter, der har bidraget til at gennemføre de konkrete analyser, skal der lyde en særlig tak til Jakob Rathlev, der – som områdechef for afdelingen for videregående uddannelse i 2014-2018 – skabte rammerne for gennemførelse af analyserne fra samme periode. Også en stor tak til de specialeskrivere, der har leveret selvstændige bidrag af stor værdi, som vi har kunnet trække på i arbejdet med at undersøge frafaldsforklaringer. Herunder Lars Dyrby Andersen, Louise Broman, Christian Larsen, Sabine Vering Lykkegaard Hansen, Anne Kristine Tiedemann Skovbon, Sara Poulsgaard og Christian Brinkmann Damsgaard, Anna Maria Wallner og Thea Nissen.
2. Mange tidligere frafaldsundersøgelser er baseret på undersøgelser blandt frafaldne studerende. Disse studier har den oplagte udfordring, at hvis man spørger de studerende, der er faldet fra, så vil deres besvarelser og fortællinger formentlig være påvirket af efterrationaliseringer. Med tilgangen i EVA's forløbsundersøgelse kommer vi uden om dette problem.
3. Dette kan ses som et første skridt i retning af at få en mere præcis viden om kausaliteten. Selvom undersøgelserne ofte ikke har den stærke kontrol for uobserverbare bagvedliggende variable, underbygger stærke sammenhænge med frafald alligevel, at de undersøgte forhold har effekter på de studerendes frafaldsrisiko. Undersøgelserne inddrager ofte omfattende kontrol for observerbare forhold pba. registerdata, men også spørgeskemadata, fx fra tidligere surveys blandt de samme studerende.
4. Et relevant forbehold i denne sammenhæng er, at søgning mod de videregående uddannelser også påvirkes af, hvilke optagelseskriterier der anvendes. Analyserne tager ikke højde for, hvilke ændringer det kunne medføre, hvis man brugte kriterier, som ændrede søgningen ind på de videregående uddannelser radikalt.
5. Dette estimat af effekten af optagelse via kvote 2 sammenlignet med optagelse via kvote 1 er fremkommet via et Regression Discontinuity design (RDD) med adgangskvotienten som cut-off mellem treatment- og kontrolgruppen. Tillige anvendes fixed effects, så det kun er studerende på samme uddannelsesudbud, der sammenlignes. Der er også foretaget en række robusthedstest af hovedresultaterne, hvor der ændres på den økonometriske model for at teste, hvor solide resultaterne er. Der inddrages bl.a. et mål for, hvor afklarede de studerende er, for at holde dette niveau konstant i analysen.
6. Disse resultater fremgår af EVA (2020a).

Referencer

- Alsing, S. & Madsen, J. (2022). Erfaringer fra Studenterrådgivningen. I Reimer, D., & Andersen, I.G. (red.) (2022). *Frafald fra de videregående uddannelser: Forklaringer, mekanismer og løsninger*. (OA udg.) Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, L.D. (2017). *Duer ikke, væk – en kvantitativ analyse af årsagen til tidligt frafald blandt danske universitetsbachelorstuderende* (Kandidatspeciale i sociologi). Sociologisk Institut, Københavns Universitet i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- EVA. (2015). *Det svære uddannelsesvalg*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2016a). *Brug af specifikke fag i optagesystemet til universiteterne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2016b). *Klædt på til at træffe valg*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018a). *Gymnasiale karakterers betydning for frafald på erhvervsakademierne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018b). *Gymnasiale karakterers betydning for frafald på professionshøjskolerne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018c). *Gymnasiale karakterers betydning for frafald på universiteterne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018d). *Studievalg og frafald på de videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018e). *Fastholdelse af studerende på videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

- EVA. (2019a). *Studierelaterede følelser på videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019b). *Helbred blandt studerende på de videregående uddannelser En undersøgelse af forholdet mellem studerendes helbred, studieliv og frafald*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019c). *Studerendes boligsituation og frafald – Boligsituationens betydning for frafald på de videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019d). *Sammenhænge mellem unges begrundelser for studievalg og frafald på de videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019e). *Følelsen af stress blandt studerende*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019f). *Mindsker uddannelse sandsynligheden for at modtage offentlig forsørgelse?* København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019g). *Alkohol i studiestarten*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2020a). *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2020b). *Fagligt engagement og social tilknytning – fra teoretiske begreber til empirisk måling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2021a). *Frafald og studieskift på de videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2021b). *Frafald og forældres uddannelse*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2021c). *Forskelle mellem studerende optaget i kvote 1 og kvote 2 på universiteterne*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2021d). *Hvilke unge får støtte til studievalget?*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2022a). *Studerendes oplevelse af studiemiljøet på de videregående uddannelser*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2022b). *Videregående uddannelsers arbejde med studiemiljø*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Nielsen, T., Friderichsen, I.S., & Hartkopf, B.T. (2019). Measuring academic learning and exam self-efficacy at admission to university and its relation to first-year attrition: an IRT-based multiprogram validity study. *Frontline Learning Research*, 7(3), 91-118.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Reimer, David; Andersen, Ida Gran (red.). (2022). *Frafald fra de videregående uddannelser – Forklaringer, mekanismer og løsninger*. OA udg. Aalborg Universitetsforlag.
- Thomsen, J.P. (2018). Test-Based Admission to Selective Universities: A Lever for First-Generation Students or a Safety Net for the Professional Classes? *Sociology*, 52(2), 333-350.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press. 1987, 2nd ed.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and Success in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.



400,-

Forskningsfrihed

Hvad med juraaen?

Få svar på hvad forskningsfrihed indebærer, og hvilke juridiske regler der beskytter den

Bestil bogen her

Djøf Forlag

Universitetspædagogikkens udvikling og aktuelle udfordringer

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

”Universitetspædagogik – findes det?” Omtrent sådan reagerede en studerende for knap 20 år siden, da en af denne artikels forfattere fortalte, at vi arbejdede med universitetspædagogik. Dengang som nu er svaret ja – det gør det. Universitetspædagogik findes som noget, der forskes, udvikles og undervises indenfor, og den findes som en praksis, når universitetsundervisere planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning. Universitetspædagogisk forskning og udvikling beskæftiger sig med undervisning og undervisningsformer, med uddannelsernes opbygning og tilrettelæggelse, med de studerendes og underviserens baggrund, interesser og praksisser i forhold til universitetsuddannelser, med de politiske og strukturelle rammer omkring universitetsuddannelser og -undervisning og med diskussioner om uddannelsernes formål. Universitetspædagogik går således på tværs af forskning og praksis og på tværs af flere fagområder.

I denne artikel vil vi diskutere nogle af de dilemmaer og udfordringer, som universitetspædagogikken står i. Vi skriver med udgangspunkt i vores erfaringer som forskere, undervisere og udviklere inden for universitetspædagogik gennem mere end 20 år og som formand og næstformand i bestyrelsen for Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) i syv år. Artiklen præsenterer vores refleksioner i lyset af andres og egen forskning og egne praksiserfaringer.

Et rids af universitetspædagogikkens udvikling i Danmark

Det er en relativt ny ting, at universitetspædagogik har fået en position som genstand for forskning og udvikling og noget, der har en institutionel placering på universiteterne. På universiteterne i Aalborg og Roskilde har der gennem alle årene været en diskussion af den projektpædagogiske praksis. På de øvrige universiteter var det, bortset fra en kort periode fra slutningen af 1960'erne til engang i 1970'erne, først med ændringen af stillingsstrukturen for universitetsansatte i 1993, at der kom gang i det universitetspædagogiske arbejde, bl.a. med etableringen af DUN samme år (Laursen, 2003). Foruden stillingsstrukturen fra 1993 peger Laursen på etableringen af Evalueringsinstituttet i 1992 som årsagen til den fornyede interesse



LARS ULRIKSEN

Formand for Dansk Universitetspædagogisk Netværk, Professor, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet (KU)
ulriksen@ind.ku.dk



METTE KROGH CHRISTENSEN

Næstformand i Dansk Universitetspædagogisk Netværk, Lektor, ph.d., Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet (AU)
mette.k.christensen@au.dk

Institutionelt er universitetspædagogikken også blevet synlig med pædagogiske enheder og centre på alle universiteter. Der findes en universitetspædagogisk offentlighed i form af et videnskabeligt tidsskrift, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT), som nu på 16. årgang bringer artikler om forskning og udvikling inden for området. DUN's årlige konference og en vifte af særlige interessegrupper (SIG'er) under DUN giver undervisere, udviklere og forskere mulighed for at mødes og vidensdele på tværs af universiteter.

Der er også en uddannelsespolitisk interesse for området. Universitetsundervisningen blev et mere politiseret felt fra begyndelsen af 1990'erne (Harboe, 2009), og det er det stadigvæk, bl.a. udtrykt gennem ministerielle rapporter om kvalitet i de videregående uddannelser (fx Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015; Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018) og finansieringsreformer som led i en generel ændring af styringen af de videregående uddannelser (Degn & Sørensen, 2015). Det politiske fokus på den pædagogiske side af universitetsuddannelserne er bl.a. udtrykt gennem de strategiske rammekontrakter med universiteterne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019a) og i de uddannelses- og forskningspolitiske redegørelser fra ministeriet fra 2017-19, hvor den seneste præsenterede resultater fra Læringsbarometeret, en spørgeskemaundersøgelse blandt studerende om deres oplevelse af læring (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019b). Det fremgår også af de politiske dokumenter, at interessen især har handlet om effektivisering og samfundsøkonomiske interesser (Brooks, Gupta, Jayadeva, Lainio & Lažetič, 2022).

Denne politiske interesse har på godt og ondt været en væsentlig anledning til den universitetspædagogiske udvikling, bl.a. fordi universiteternes bevillinger blev knyttet sammen med præstationsmåling (fx gennemførelsestider og dimittendbeskæftigelse). Det har sat gang i forskning og udvikling inden for universitetspædagogik og universitetsuddannelser, som foruden at undersøge hvordan studerende kan gennemføre og få mest muligt ud af uddannelserne, også har åbnet for studier af bl.a. ulighed i uddannelserne. Men det har også betydet, at prioriteringen af undervisning og uddannelser på universiteterne er sårbar over for udsving på det politiske niveau, og at disse udsving har påvirket, hvor den danske universitetspædagogik har haft sit fokus.

I det følgende vil vi diskutere tre specifikke dilemmaer og udfordringer, der viser universitetspædagogikkens sårbarhed over for politiske prioriteringer og nogle risici ved den rolle, den har fået på universiteterne. Særligt ét aspekt af universitetspædagogikken fortjener mere opmærksomhed, nemlig undervisningen.

Politisk vægelsind

Rækken af tiltag, vi nævnte ovenfor, vidner om en oprigtig interesse for, at universiteterne skal prioritere udviklingen af uddannelser og undervisning. Imidlertid har denne interesse været i konflikt med andre politiske interesser,

især knyttet til forskning, som har gjort det uklart, hvor alvorligt det politiske niveau egentlig prioriterede undervisningen. Det har fx vist sig i udviklingen i stillingsstrukturen (Christiansen, 2016).

Med stillingsstrukturen fra 1993 blev pædagogiske kompetencer en del af kravene ved ansættelse af en lektor, og det satte langsomt gang i udviklingen af universitetspædagogiske kurser og andre kompetenceudviklingstiltag. Christiansen viser, at gennem seks revisioner frem til 2015 blev undervisningens status styrket i 2000, svækket i 2005, var uændret i 2007 og styrket med et cirkulære fra 2015 (Christiansen, 2016). Den seneste stillingsstruktur fra december 2019 styrker undervisningens status yderligere med indførelsen af en ret og pligt til vedvarende, pædagogisk kompetenceudvikling for alle ansatte med undervisningsopgaver uanset stillingskategori. Som mere eller mindre eksplicite signaler om den nye politiske kurs indstiftede Uddannelses- og Forskningsministeriet i 2020 "Undervisningsprisen" og Dansk Universiteter lancerede i 2021 "Dansk ramme for meritering af universitetspædagogiske kompetence".

For universitetsansatte, som har skullet vægte deres tid og indsats mhp. at opnå fast ansættelse, har det således i nogle perioder været en god idé at styrke sine pædagogiske kompetencer, mens det i andre perioder har været en ulempe. Det er blevet yderligere forstærket ved ændringer i bevillings- og forskningspolitikken, hvor basismidler til forskning er blevet flyttet til at skulle søges i konkurrence, og hvor der derfor er flere universitetsansatte i tidsbegrænsede stillinger, som har skullet konkurrere om forskningsmidler for at kunne fortsætte ansættelsen (Christiansen, 2016; Stage & Aagaard, 2019).

I modsætning til de politiske udmeldinger, som har fremhævet pædagogiske kompetencer, så har politikernes økonomiske prioriteringer fortalt en anden historie. Uanset om underviserne interesserer sig for at prioritere undervisning eller ej, så betyder kravet om eksterne forskningsbevillinger, at underviserne må prioritere det, som kræves for at få bevillingerne. Her vægter de private og offentlige bevillingsgivere publikationer og forskningsmeritter, mens man ikke får en forskningsbevilling på at være en dygtig underviser.

Forskellen mellem politiske udmeldinger og bevillingspraksis viste sig også i en undersøgelse af universitetsansattes opfattelse af, hvordan undervisning prioriteres i forhold til forskning på deres institution (Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018). Det overordnede resultat var, at underviserne oplevede, at universitetet prioriterer forskning højere end undervisning (kap. 12), samtidigt med at 43 % af underviserne svarede, at "universitetet i høj eller i meget høj grad prioriterer, at underviserne præsterer fremragende undervisning" (Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018, s. 320).

Underviserne oplever med andre ord et krydspres. Universitetet vil gerne have, at de underviser fremragende, men de vil hellere have, at de forsker. Vægselsindet viste sig også i svarene på, om undervisningskompetencer har betydning for løn og karriere. Blandt institutlederne svarede 92 %, at de anerkender

undervisningskompetencer og -resultater i fm. løn og karriereudvikling. Det var kun 11 % af underviserne og 28 % af studielederne enige i (s. 322). Ledelsen tror altså, at den anerkender undervisning, men det er ikke undervisernes oplevelse. Det samme kan meget vel være tilfældet for det politiske niveau. Man kan pege på en række tiltag og incitamenter, men for nuværende oplever underviserne, at det er uhensigtsmæssigt at prioritere undervisning.

Et skævt fokus i universitetspædagogikken?

Det politiske niveaus interesse for universitetsundervisningen har især rettet sig mod frafald, gennemførelsestider og beskæftigelsesprocenter på en nærmest olympisk facon (højere, hurtigere, stærkere): at få flere studerende hurtigere gennem uddannelserne og ud på arbejdsmarkedet. På grund af bevillingspolitikken har det tilsyneladende været universiteternes fokus at udviklingsindsatser og kompetenceudvikling af underviserne skal kunne effektivisere uddannelserne ved hjælp af implementering af ”constructive alignment”, dvs. hvordan sammenhængen mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveformer regulerer de studerendes læring.

I en analyse af artikler i de første 15 numre af DUT fandt Keiding and Qvortrup (2015), at langt den største del behandlede metoder i undervisning, mens fx hensigten med og indholdet i undervisningen kun indgik i få artikler. Der var altså mere interesse for ”hvordan” vi underviser end i ”hvad” og ”hvorfor”. Hanne Leth Andersen (2010) advarede om, at den dominerende position, begrebet om ”constructive alignment” (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011) havde fået i den danske universitetspædagogik og ikke mindst i adjunktpædagogikum (nu: universitetspædagogikum), indebar en risiko for generalisering og simplificering af komplekse spørgsmål og situationer i universitetsundervisningen.

Universitetspædagogisk kompetenceudvikling er ofte drevet af en efterspørgsel fra universitetsledelserne i forhold til implementering af tekniske løsninger på eksempelvis behovet for mere effektiv feedback til studerende og større grad af alignment mellem undervisningsaktiviteter og eksamensformer. Når efterspørgslen på den måde i overvejende grad har været drevet af ”alignmentuniversitetet” (Tofteskov, 2016), bliver kompetenceudviklingen et spørgsmål om at klæde underviserne på til at levere effektiv undervisning som en standardiseret og certificeret vare. I denne ligning overses det faktum, at god undervisning på de videregående uddannelser faktisk er en dynamisk og interaktiv størrelse, der fordrer kritisk sans og pædagogisk fleksibilitet af underviseren i mødet med de studerende (Ulriksen, 2014).

En opfattelse af universitetspædagogik som en samling tekniske og praktiske redskaber til her-og-nu-løsninger, der kan copy-pastes ind i undervisningen, overser såvel faglige forskelle som betydningen af, at underviseren kan reflektere over og begrunde sine valg i forhold til, hvad de studerende skal lære, hvad de skal udvikle sig til og hvorfor.

Udmøntningen af constructive alignment er på sin vis en stor forbedring af universitetspædagogikken, men som Andersen (2010) skrev, kommer forbedringen med en pris. Vi ser en risiko for, at den universitetspædagogiske praksis får et instrumentelt præg (*hvordan* der undervises), mens den del af didaktikken, som vedrører *hvad* der skal læres og ikke mindst *hvorfor*, bliver overset. Det samme gør det fagdidaktiske aspekt og overvejelser over, hvordan indsigt i de studerendes baggrund og interesser kan have betydning for både undervisningens *hvad* og *hvordan*.

Det samme kan blive resultatet af bestræbelserne på at integrere digitale ressourcer og redskaber i undervisningen. De rummer store muligheder, men ikke uden risici. Det er væsentligt at reflektere over såvel betydning for studerende (Stenalt, 2020) som for underviserne (Stigmar, Körnefors, & Pagden, 2012).

Covid-19-nedlukningen af de fysiske campusser på universiteterne har accentueret disse tendenser. I kølvandet på Covid-19 publiceres undersøgelser og rapporter, der viser, at den udbredte digitalisering af undervisningen er med til at reducere undervisere til ”disembodied and depersonalized purveyors of education” (Watermeyer, Crick, Knight & Goodall, 2021, s. 632). Samtidig peger andre undersøgelser (Forskningsstyrelsen, 2021) på, at der aldrig har været flere stressede og bekymrede studerende end nu. Den tendens er en pædagogisk udfordring, der vanskeligt afhjælpes alene med tekniske og digitale løsninger, men derimod fordrer pædagogisk kompetente undervisere, der kan forbinde viden om, hvordan man kan undervise med overvejelser om det sociale aspekt, om de studerende og om betydningen for, hvad de lærer og med hvilke begrundelser.

Hvad med underviseren?

Spørgsmålet om, *hvorfor* de studerende skal lære et givent indhold har ikke fyldt meget. En anden blind plet er, at der synes at have været en tendens til frakobling af underviseren som en sansende og stillingstagende person i moderne universitetspædagogik – både i kompetenceudviklingen af underviserne og i den universitetspædagogiske forskning (van Dijk, van Tartwijk, van der Schaaf & Kluijtmans, 2020). Ikke desto mindre peger et nyt dansk studie på, at underviseridentiteter er sensitive overfor strukturelle ændringer i undervisningskonteksten (Christensen, Nielsen & O’Neill, 2022).

Spørgsmålet om underviseridentitet er ikke trivielt eller romantisk, men derimod et helt grundlæggende vilkår for god undervisning. Uanset om underviseren tænker over det eller ej, er underviseridentiteten et organiserende og strukturerende element i underviseres professionelle beslutningstagen og pædagogiske handlinger (McNaughton & Billot, 2016; van Lankveld, Thampy, Cantillon, Horsburgh & Kluijtmans, 2021) og derfor også et afgørende element i tilrettelæggelsen af digitale såvel som fysiske læringsmiljøer på universiteterne (Jensen, Price & Roxå, 2020). Underviseridentitet, forstået som et

sæt af mentale repræsentationer, der fungerer som en linse for underviserens blik for undervisning (Kelchtermans, 2009), udvikles i interaktionen med studerende og kolleger i konkrete undervisningskontekster. Samtidig viser forskning, at en underviseridentitet præget af høj self-efficacy, dvs. tro på egne evner til at organisere og udføre nødvendige handlinger, er positivt relateret til kvaliteten af studerendes regulering af læring og interaktioner i klasserummet, samt undervisernes arbejdsglæde og trivsel (Zee & Koomen, 2016).

Hertil kommer, at universitetsunderviseren samtidig er forsker, og underviseridentiteten skal eksistere sammen med en forskeridentitet. Hvordan den sameksistens udvikles og forhandles, vil variere mellem undervisere – individuelt såvel som mellem faglige miljøer (Roxå & Mårtensson, 2015; Trowler & Cooper, 2002). Også dette aspekt er højaktuelt i en samtid, hvor en begyndende karriere som universitetsunderviser (jf. tidligere) er præget af prekære ansættelser (Stage & Aagaard, 2019), som synes at influere negativt på udviklingen af en robust underviseridentitet (Murray, 2019).

Hvis den universitetspædagogiske udvikling blandt undervisere skal fortsætte, er der brug for, at udviklingen tænkes i forhold til hele bredden af opgaver og tilhørende faglige identiteter, underviseren indgår i (Sutherland, 2018). Samtidig må helheden i universitetspolitikken tænkes med, fx om forskningspolitikken spænder ben for uddannelsespolitikken. De tvetydige signaler betyder, at selv om undervisere har interesse for undervisning, så kan de samtidig være modstræbende over for at bruge tid på pædagogisk kompetenceudvikling, fordi de oplever, det er kontraproduktivt for deres karrierevej.

Afrunding

Universitetspædagogikken har været gennem en udvikling, hvor den har vundet fodfæste og anerkendes som vigtig – især som praksis, men også som forskningsfelt. Vores egne erfaringer fra universitetspædagogisk forskning og praksis gennem mere end 20 år tyder på, at underviserne også opfatter universitetspædagogiske overvejelser som væsentlige for dem.

Samtidig står universitetspædagogikken over for nogle udfordringer. Vi har her peget på uoverensstemmelser og vægelsind på det politiske niveau i prioriteringen af undervisning over for forskning, og vi har peget på en risiko for, at universitetspædagogik i for høj grad bliver tekniske løsninger og *tips and tricks*, mens indhold, begrundelser og fagdidaktik forsvinder. Endelig har vi peget på, at identiteten som universitetsunderviser fortjener mere opmærksomhed både i praksis og forskningsmæssigt. Universitetspædagogik har det godt, men der er mere arbejde at gøre.

Referencer

- Andersen, H.L. (2010). "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5568>
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. doi: 10.2307/3448076
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. Fourth Edition* (Fourth ed.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., Lainio, A., & Lažetič, P. (2022). *Constructing the Higher Education Students. Perspectives from across Europe*. Bristol: Policy Press.
- Christensen, M.K., Nielsen, K.-J.S., & O'Neill, L.D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education*. doi: 10.1007/s10459-022-10102-0
- Christiansen, F.V. (2016). Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 31-43. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23910>
- Degn, L., & Sørensen, M.P. (2015). From collegial governance to conduct of conduct: Danish universities set free in the service of the state. *Higher Education*, 69(6), 931-946. doi: 10.1007/s10734-014-9814-1
- Forskningsstyrelsen, U.-o. (2021). *Danske studerendes læringsmiljø og trivsel i et nordisk perspektiv. urostudent VII. En sammenligning mellem de nordiske lande*. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2021/danske-studerendes-laeringsmiljo-og-trivsel-i-et-nordisk-perspektiv>
- Harboe, T. (2009). Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) – før, nu og fremover. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4(7), 3-9. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v4i7.5591>
- Jensen, L., Price, L., & Roxå, T. (2020). Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of HE teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*, 45(6), 1149-1159. doi: 10.1080/03075079.2019.1688280
- Keiding, T.B., & Qvortrup, A. (2015). DUT som didaktisk felt – en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 8-21. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v10i19.8821>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. doi: 10.1080/13540600902875332
- Laursen, P.F. (2003). Universitetspædagogikkens barndom – og DUN's. In *Universitetspædagogik år 2003: Dansk Universitetspædagogisk Netværk*.
- McNaughton, S.M., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644-658. doi: 10.1080/13562517.2016.1163669
- Murray, D.S. (2019). The precarious new faculty majority: communication and instruction research and contingent labor in higher education. *Communication Education*, 68(2), 235-245. doi: 10.1080/03634523.2019.1568512
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193-205. doi: 10.1080/1360144X.2015.1029929
- Stage, A.K., & Aagaard, K. (2019). Danish universities under transformation: Developments in staff categories as indicator of organizational change. *Higher Education*, 78(4), 629-652. doi: 10.1007/s10734-019-00362-y
- Stenalt, M.H. (2020). Researching student agency in digital education as if the social aspects matter: students' experience of participatory dimensions of online peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. doi: 10.1080/02602938.2020.1798355
- Stigmar, M., Körnefors, R., & Pagden, N. (2012). The modified role of university teachers in ICT-supported flexible learning. *Int. Dec. Tech.*, 6(2), 113-121. doi: 10.3233/idt-2012-0128
- Sutherland, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273. doi: 10.1080/1360144X.2018.1524571
- Tofteskov, J. (2016). Fra adjunktspædagogikum til universitetspædagogikum. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 4-8. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23842>
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240. doi: 10.1080/0729436022000020742
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019a). *Strategiske rammekontrakter 2018-2021*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet, Styrelsen for Institutioner og Uddannelsesstøtte.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019b). *Uddannelses- og Forskningspolitisk Redegørelse 2019*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser. (2015). *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Retrieved from København: www.ufm.dk/kvalitetsudvalget
- Udvalg om bedre universitetsuddannelser. (2018). *Universitetsuddannelser til fremtiden*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Frederiksberg: Frydenlund.
- van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M.F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. *Medical Teacher*, 43(2), 124-136. doi: 10.1080/0142159X.2020.1838463
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623-641. doi: 10.1007/s10734-020-00561-y
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801

Global sundhed i dansk perspektiv

Om globaliseringens indflydelse på sundhed, sundhedsprofessionelle og sundhedspraksis i Danmark.

Djøf Forlag

BESTIL BOGEN NU



Kvalitetssikring af universitetsuddannelserne 1992-2019 – tilgange og perspektiver

Temnummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Akkreditering af universiteternes kvalitetsarbejde udgør et væsentligt element i at tilvejebringe rammerne om de studerendes undervisning og læringsudbytte. Artiklen behandler de seneste årtiers udvikling i offentlig, ekstern kvalitetssikring af universitetsområdet i Danmark med udgangspunkt i relevante lovdokumenter, administrative vejledninger og hørings svar. Vi undersøger centrale aktørers positioner med hensyn til kvalitetssikringsspørgsmålet i et historisk perspektiv og argumenterer for, at tilgangen til og det overordnede perspektiv på den eksterne kvalitetssikring har vekslet gennem forskellige tidsmæssige nedslagspunkter.

Indledning

Kvalitet er de senere år blevet et stadig mere centralt begreb på det uddannelsespolitiske felt i Danmark. En række ekspertkommissioner har afgivet anbefalinger til at styrke kvaliteten af den uddannelse og undervisning, de videregående uddannelsesinstitutioner leverer (Kvalitetsudvalget, 2015; Produktivitetskommissionen, 2014; Reformkommissionen, 2022; Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018). Med reformen af bevillingssystemet for de videregående uddannelser i 2019 blev der oprettet en pulje til kvalitetsinitiativer på henholdsvis universiteterne og de professions- og erhvervsrettede institutioner. Senest blev der i januar 2022 indgået en politisk aftale om en økonomisk reformpakke mellem regeringen og en række partier i Folketinget, som indebærer, at der afsættes 1,3 mia. årligt til investering i uddannelseskvalitet frem mod 2030 (Regeringen et al., 2022).

Artiklen beskæftiger sig med en fremherskende ledsageaktivitet til det tiltagende fokus på kvalitet i uddannelsessystemet: offentlig kvalitetssikring af de videregående uddannelsesinstitutioners interne kvalitetssikringsarbejde og uddannelsesudbud. I bidraget kaster vi et historisk blik på udviklingen i rammerne for kvalitetssikring på universitetsområdet med afsæt i skiftende intentioner og positioner hos centrale kollektive aktører.

Artiklen er opbygget som følger: Først præsenterer vi nogle grundlæggende aspekter ved uddannelseskvalitet og kvalitetssikring af uddannelsesaktivitet med udgangspunkt i eksisterende forskningslitteratur. Herefter analyserer vi rammerne for kvalitetssikring på universitetsområdet gennem de sidste 30 år. Gennemgangen er struktureret efter fem kronologiske nedslagspunkter, som følger udstedelsen af relevante hovedlove eller bekendtgørelser. For hvert nedslagspunkt behandler vi den siddende regerings intentioner med de gen-



LARS PEDERSEN

Chefkonsulent, Danmarks Akkrediteringsinstitution (AI),
lped@akkr.dk



THOMAS CLAUSEN

Specialkonsulent, Danmarks Akkrediteringsinstitution (AI),
tcl@akkr.dk

nemførte ændringer af rammerne om ekstern kvalitetssikring og undersøger i forlængelse heraf de tilsvarende positioner hos to hovedinteressenter, nemlig universiteternes interesseorganisation og universitetsrådets studenterorganisationer. Vi argumenterer for, at den statslige tilgang til kvalitetssikring er gået fra at tage udgangspunkt i en bred og ikke udførligt defineret kvalitetsopfattelse, henover en detaljeret, ministerielt fastlagt udmøntning af kvalitetssikringen og tilbage i retning af en gradvist bredere operationalisering af kvalitetsbegrebet. Parallelt med denne udvikling har balancen mellem et kontrol- og et udviklingsperspektiv på sigtet med ekstern kvalitetssikring varieret.

Det empiriske materiale i artiklen består af en række relevante lovdokumenter, administrative forskrifter og høringssvar. Bidraget anlægger et nationalt perspektiv på kvalitetssikring inden for rammerne af det europæiske samarbejde om videregående uddannelser, som følger af Danmarks tilslutning til Bologna-processen og løbende EU-strategier på området.

Kvalitet i videregående uddannelse

Kendetegnende for begrebet uddannelseskvalitet er, at det vanskeligt lader sig nøje afgrænse og indholdsbestemme. Hvad der udgør god (og dårlig) kvalitet, vurderes forskelligt på tværs af samfundsmæssige kontekster og uddannelses-systemers varierende opdrag og strukturer (Ball, 1985; Elken og Stensaker, 2018; Harvey og Green, 1993). Tre forhold er i den sammenhæng betydningsfulde at holde sig for øje. For det første kan der skelnes mellem uddannelseskvalitet, som det, der ønskes frembragt, og kvalitetssikring af uddannelse som måder at understøtte frembringelsen på. I artiklen beskæftiger vi os ikke med det omdiskuterede spørgsmål om, hvad der konstituerer god uddannelseskvalitet. I stedet ser vi på, hvordan regering, institutioner og organisationer har formuleret og stillet sig til skiftende krav, forventninger og ambitioner på området. For det andet er det berettiget at skelne mellem en bred og åben tilgang til kvalitetssikring på den ene side og en detaljeret og afgrænset tilgang på den anden som to yderpunkter på et kontinuum. Ved en bred tilgang til kvalitetssikring vil centrale krav til målopfyldelse være formuleret på et overordnet niveau med rum for indholdsudfyldelse af underliggende forvaltningsniveauer. Med en detaljeret tilgang til kvalitetssikring vil krav til målopfyldelse typisk være formuleret specifikt med udgangspunkt i faste og målbare grænseværdier eller andre standarder. For det tredje ligger der i kvalitetssikringsspørgsmålet indlejret en glidende overgang mellem et kontrolorienteret og et udviklingsorienteret perspektiv (Andersen, Ravn og Colerick, 2013; Moldt og Sørensen, 2012; Williams, 2016). Ifølge Jacob (2020) omfatter kontrolorienteret kvalitetssikring eksterne parters regulering med det sigte at kontrollere kvalitet og sikre institutionens ansvarlighed over for relevante interessenter. Udviklingsperspektivet på kvalitetssikring har derimod fokus på de formative funktioner af kvalitetsarbejdet, hvor det primære middel er at integrere løbende feedbackprocesser med det formål at ændre den undersøgte praksis til det bedre. I praksis vil grænsefladerne mellem et kontrolorienteret

og et udviklingsorienteret perspektiv på kvalitetssikring oftest være mindre tydelige, og redskaber fra begge positioner benyttes i stigende grad kombineret (Stensaker og Karakhanyan, 2020). Hvor på skalaerne bred/detaljeret og kontrol/udvikling en ekstern kvalitetssikringsaktivitet placerer sig, vil typisk være retningsgivende for valg af metode, afgrænsning og kriteriefastsættelse.

Tabellen nedenfor viser den grundlæggende tilgang til og det overordnede perspektiv på den eksterne kvalitetssikring fra statsligt hold gennem de fem historiske nedslagspunkter. Angivelsen af tilgange og perspektiver tager udgangspunkt i disse nedslagspunkter og afspejler ikke nødvendigvis alternative positioner udtrykt gennem løbende, og eventuelt udokumenteret, dialog mellem de respektive aktører i mellemliggende perioder.

Table 1: Ekstern kvalitetssikring 1992-2019. Tilgange og perspektiver

Regelgrundlag	Tilgang til kvalitetssikringen	Perspektiv på kvalitetssikringen
Universitetsloven 1992	Bred	Kontrol
Universitetsloven 2003	Bred	Udvikling
Lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser 2007	Detaljeret	Kontrol
Akkrediteringsloven 2013	Bred/detaljeret	Kontrol, med svagere udviklingsfokus
Akkrediteringsbekendtgørelsen 2019	Bred	Kontrol, med stærkere udviklingsfokus

Nedslag 1: Universitetsloven af 1992

Frem til loven om universiteternes styrelse i 1970 handlede de store uddannelsespolitiske diskussioner især om institutionslandskabets strukturer og de overordnede styringsrelationer til centraladministrationen (Christensen, 1982; Hansen, 2017). Med oprettelsen af et direktorat for de videregående uddannelser i Undervisningsministeriet og grundlæggelsen af nye universitetsinstitutioner op gennem 1970'erne blev debatten gradvist drejet i retning af uddannelsesudbuddenes indholdsside. Kvalitetssikringen af uddannelserne og deres underliggende kursusaktiviteter var ikke lovbestemt, men som udgangspunkt et anliggende for de enkelte institutioners styrende organer under tilsyn af ressortmyndigheden. Oprettelsen af nye uddannelser var betinget af en ministergodkendelse, ligesom den fortsat er i dag.

Universitetsloven af 1992 vedrørte hovedsageligt de interne ledelsesforhold på universiteterne og indeholdt ikke direkte bestemmelser om regulering af institutionernes kvalitetssikringsarbejde, herunder krav om gennemførelse af regelmæssige eksterne evalueringer (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1992). Blandt hovedelementer i loven var oprettelsen af en studielederfunktion for mere entydigt at placere ansvaret for undervisningens indhold og kvalitet hos én person samt en begrænsning på antallet af medlemmer af de kollegiale organer på universiteterne. En bemyndigelsesbestemmelse i loven gav hjemmel til, at undervisnings- og forskningsministeren kunne udstede nærmere regler om kvalitetskontrol af institutionernes uddannelser, men bestemmelsen blev alene udmøntet i en bekendtgørelse om censorinstitutionen.

Loven gav også mulighed for, at ministeren kunne gribe ind i optag på og udbud af uddannelser, hvis kvaliteten og det faglige niveau ikke levede op til reglerne for kvalitetskontrol.

Lovbemærkningerne til universitetsloven beskæftigede sig kun i mindre omfang med kvalitetsbegrebet og operationaliseringen af dette i kvalitetssikringsøjemed. Om de studerendes rolle i kvalitetssikringsammenhæng hed det, at de kunne fungere som ”kvalitetskontrollanter” på institutionerne gennem blandt andet deres deltagelse i studienævnenes behandling af undervisningsplaner. Om censorinstitutionen fremhævede lovbemærkningerne, at den skulle ”tydeliggøres som kontrolinstans” og som bedømmer af kvalitet og relevans af uddannelserne. Udvikling blev i lovbemærkningerne sat i sammenhæng med planlægning af institutionens langsigtede virksomhed snarere end med den løbende forbedring af uddannelsernes kvalitet.

Universiteterne udtrykte i deres hørings svar generelt betydelig modvilje mod forslaget til en ny universitetslov (Bärenholdt, 2014: 34). Kritikken rettede sig især imod den grundstøje i lovforslaget, at kompetenceområder, som før havde været kollegialt forankret, nu i højere grad blev individualiseret i kraft af studielederfunktionen. Lovforslaget blev vedtaget af et bredt flertal i Folketinget uden vidtgående ændringer. Frem til universitetsloven i 2003 udgjorde de landsdækkende censorkorps sammen med det ministerielle tilsyn og løbende uddannelsesevalueringer gennemført af Evalueringscenteret/Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) hovedelementerne i de eksterne rammer om universitetsuddannelsernes kvalitet.

Nedslag 2: Universitetsloven af 2003

Universitetsloven af 2003 sigtede mod at give universiteterne bedre forudsætninger for at foretage tværgående og strategiske prioriteringer gennem først og fremmest en strukturel omlægning af institutionernes ledelsesforhold (Videnskabsministeriet, 2003a). Blandt de markante ændringer i rammevilkårene for universiteternes virke var den konsekvente gennemførelse af selvejeformen og indførelsen af bestyrelser med eksternt flertal som øverste ledelsesorgan på institutionerne. De landsdækkende censorkorps som kvalitetssikringsmekanisme skulle efter lovforslaget lægges over i regi af universiteterne og forankres i institutionernes ledeshierarki. Loven tydeliggjorde, at ”ansvaret for gennemførelse [af] og opfølgning på kvalitetssikring og kvalitetsudvikling” af uddannelserne lå hos institutionsledelsen med inddragelse af de kollegiale studienævn. Formuleringen i 1992-lovens bemyndigelsesbestemmelse om censur og kvalitetssikring blev i 2003-loven ændret fra, at ministeren kunne fastsætte regler om ”kvalitetskontrol”, til at der kunne fastsættes regler om ”kvalitetsudvikling”. Også studienævnenes opgaver var nu beskrevet i mere runde vendinger end i den foregående hovedlov, idet de skulle sikre ”tilrettelæggelse, gennemførelse og udvikling af uddannelse og undervisning”. Generelt var fokus i lovteksten således flyttet fra et overvejende kontrolorien-

teret til et overvejende udviklingsorienteret perspektiv på kvalitetssikring af uddannelserne.

Netop udviklingen af evaluering og evalueringsmetoder på universiteterne skulle styrkes ved blandt andet at understrege institutionernes pligt til at iværksætte undervisnings-, uddannelses- og turnusevalueringer. Der var i loven tale om en bred tilgang til kvalitetssikringen, hvor der ikke blev fastlagt bestemte kvalitetsforståelser eller -kriterier, og hvor der ikke kunne udledes direkte konsekvenser af evalueringsresultater. Turnusevalueringerne skulle udføres af en for universiteterne valgfri, uafhængig og anerkendt ekstern organisation. EVA kunne lige som hidtil igangsætte evalueringer af universiteternes uddannelser efter forudgående drøftelser med ressortministeren.

Universiteternes interesseorganisation, Rektorkollegiet, berørte i sit hørings-svar til universitetslovsforslaget ikke direkte institutionernes formaliserede pligt til at drive systematisk kvalitetssikring og kvalitetsudvikling (Videnskabsministeriet, 2003b: 287-299). Organisationen understregede, at universiteterne fortsat selv skulle være ansvarlige for udbud og tilrettelæggelse af deres uddannelser. Det fremgik også af høringsvaret, at de eksterne censorers uafhængighed af institutionerne burde sikres ved at opretholde den gældende ordning med ministerielt nedsatte og landsdækkende censorkorps.

Danske Studerendes Fællesråd (DSF) stillede sig generelt kritisk over for de ændrede styrelsesforhold, der lå i udkastet til en ny universitetslov. Studenterorganisationen fandt det positivt, at lovtæksten udtrykte ambitioner om at styrke institutionernes evalueringsaktiviteter og opfølgning på disse, men understregede, at det ikke måtte ske på bekostning af de enkelte fagområders mulighed for tid og ro til at forbedre uddannelserne (Videnskabsministeriet, 2003b: 40). Samtidig opfordrede DSF til at bevare det gældende system med landsdækkende censorkorps frem for at lægge kompetencen til at udvælge censorer over til studienævnene.

Studerforeningen Forenede Studenterråd ved Københavns Universitet (KU) udtrykte i en skriftlig henvendelse til videnskabsministeren bekymring for, at lovforslagets krav om forskellige evalueringsformer på institutionerne ville virke hæmmende for udviklingen af internt tilpassede evalueringspraksisser og kvalitetssikringsstrategier (Udvalget for Videnskab og Teknologi 2003). I et svar til Folketingets Undervisnings- og Forskningsudvalg på studenterforeningens henvendelse slog ministeren fast, at hensigten med forslaget ikke var at indføre "stive evalueringssystemer baseret på et bestemt antal 'statsautoriserede' evalueringsformer", som ville låse kvalitetsbegrebet uhen-sigtsmæssigt fast (Folketingstidende 2002/03: 1989). Bedømmelsen af god uddannelseskvalitet kunne ifølge ministeren ikke sættes på formel, men måtte overlades til fagfolk med forstand på de specifikke uddannelsestyper.

Trods lovens intentioner om at fremme den systematiske evalueringspraksis på institutionerne blev der i perioden 2003-2007 ikke planlagt eller iværksat eksterne evalueringer af hele uddannelser på universiteternes foranledning,

ligesom der kun i begrænset omfang blev gennemført interne evalueringer af hele uddannelser på institutionerne (Rigsrevisionen, 2008). EVA fortsatte sine evalueringsaktiviteter på universitetsområdet, men dækkede i samme periode blot ca. 1 % af det samlede udbud af universitetsuddannelser. Enkelte højere læreanstalter indgik på eget initiativ i akkrediteringsforløb forestået af internationale operatører. I de følgende år arbejdede Videnskabsministeriet på udformningen en egentlig kvalitetsbekendtgørelse med henblik på at fastlægge de nærmere rammer for universiteternes lovpligtige evalueringsaktiviteter og præcisere ansvaret for ledelsen af institutionernes kvalitetssikringsindsatser. Arbejdet med bekendtgørelsen blev imidlertid skrinlagt med udsigten til etableringen af en akkrediteringsinstitution i 2007.

Nedslag 3: Lov om Akkrediteringsinstitutionen af 2007

Afsættet for etableringen af et akkrediteringssystem i Danmark i 2007 var regeringens globaliseringsstrategi med ambitionen om at skabe uddannelser i verdensklasse (Regeringen, 2006). Indførelsen af akkreditering indgik som ét blandt flere elementer i et samlet oplæg for den videregående uddannelsessektor, der også talte en koncentration af institutionsstrukturen og en markant forøgelse af offentlige forskningsmidler. Med lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser blev der oprettet et statsligt, men fagligt uafhængigt organ som havde til opgave at sikre og dokumentere kvalitet og relevans af danske universitetsuddannelser (Videnskabsministeriet, 2007). Organisatorisk bestod Akkrediteringsinstitutionen af henholdsvis Akkrediteringsrådet og to sekretariater under navnet ACE Denmark. Akkrediteringsrådet var den afgørende myndighed, som ifølge bemærkningerne til loven skulle ”kontrollere og dokumentere kvaliteten og relevansen af videregående uddannelser i Danmark” (Videnskabsministeriet, 2006). De to sekretariater skulle henholdsvis sekretariatsbetjene Akkrediteringsrådet og de akkrediteringspaneler, der løbende ville blive nedsat til at forestå den faglige vurdering af hver enkelt uddannelse. Med lovens vedtagelse overgik den eksterne kvalitetssikring fra evaluering til at træffe afgørelser om de enkelte uddannelsers kvalitet og relevans. Alle videregående uddannelser skulle akkrediteres efter en overordnet turnusplan. Akkrediteringen skulle foretages med udgangspunkt i centralt fastsatte kriterier for kvalitet, der blandt andet omfattede uddannelsernes forskningsbasering, tilrettelæggelse, faglige niveau og relevans. Akkrediteringsrådets afgørelser blev truffet med udgangspunkt i rapporter skrevet af sekretariatet på baggrund af panelernes faglige vurderinger. EVA var ansvarlig myndighed for akkreditering af de professions- og erhvervsrettede videregående uddannelser.

Den ledsagende bekendtgørelse til loven indeholdt 10 vurderingskriterier udmøntet i 24 målepunkter. Akkrediteringspanelerne skulle for hver uddannelse foretage en vurdering af de enkelte kriterier, som mundede ud i en bedømmelse af, om kriteriet var opfyldt tilfredsstillende, delvist tilfredsstillende eller ikke tilfredsstillende. Metoden var baseret på minimumsstandarder, således

at uddannelserne f.eks. ikke måtte komme under bestemte standarder for frafald, beskæftigelse og VIP-dækning af undervisning. Med en bekendtgørelsesændring i 2010 blev antallet af bedømmelseskriterier reduceret fra 10 til 5. Bekendtgørelsen blev udmøntet i en vejledning om uddannelsesakkreditering, som primært henvendte sig til institutioner med uddannelser, der skulle gennem en akkrediteringsproces. Den første vejledning udkom i 2008 med en revideret version i 2009.

Rektorkollegiet støttede i sit hørings svar indførelsen af akkreditering og erklærede sig generelt positiv over for intentionerne bag lovforslaget. De kritikpunkter, Rektorkollegiet havde, gik hovedsageligt på Akkrediteringsrådets sammensætning og kompetenceforholdet mellem rådet og Videnskabsministeriet. Særligt understregede rektorerne vigtigheden af, at flertallet af Akkrediteringsrådets medlemmer måtte have forskerbaggrund, fordi forskningsbaseret af uddannelserne forventedes at blive et centralt kriterium i forbindelse med akkrediteringen af de enkelte universitetsuddannelser. Efter offentliggørelsen af de konkrete vurderingskriterier på bekendtgørelsesniveau blev tonen fra universiteternes interesseorganisation mere kritisk (Pedersen, 2014).

Blandt studenterorganisationerne fik forslaget en blandet modtagelse. DSF var grundlæggende imødekommende over for oprettelsen af en akkrediteringsinstitution som bidrag til en øget internationalisering af uddannelserne, men tog også flere forbehold for indholdet af lovforslaget. Organisationen var især utilfreds med, at der i lovudkastet var lagt op til at organisere Akkrediteringsrådet med blot én studenterrepræsentant. Derudover understregede DSF, at de kriterier, som centralt skulle fastsættes for kvalitet og relevans, måtte tage udgangspunkt i uddannelsernes strukturelle og indholdsmæssige uafhængighed for at sikre ”fortsat kvalitativ differens og faglig kvalitet” (Udvalget for Videnskab og Teknologi, 2006: 1).

Sammenfattende kan det siges, at den grundlæggende intention bag de eksterne rammer for kvalitetssikring af universitetsuddannelserne forandrede sig markant mellem 2003 og 2007. I universitetsloven fra 2003 blev der lagt vægt på evaluering og kvalitetsudvikling og formelt stillet krav, om at universiteterne selv igangsatte relevante aktiviteter. Med lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser i 2007 var fokus i højere grad på gennem uddannelsesakkreditering at sikre, kontrollere og dokumentere kvaliteten og relevansen af de videregående uddannelser ved brug af faste kriterier og myndighedsafgørelser med krav om at handle og følge op på kvalitetsproblemer. Tilgang og perspektiv for den eksterne kvalitetssikring flyttede sig i betydelig grad fra bred til detaljeret og fra udvikling til kontrol. Samtidig blev der efter 2007 skruet markant op for omfanget af ekstern kvalitetssikring af universitetsuddannelserne: Fra 11 eksterne uddannelsesevalueringer i 2003-2007 til i princippet alle universitetsuddannelser fra 2007 og frem.

Nedslag 4: Akkrediteringsloven af 2013

Med vedtagelsen af akkrediteringsloven i 2013 overgik akkrediteringssystemet fra at træffe afgørelser om de enkelte uddannelsers kvalitet og relevans til at træffe afgørelser om de enkelte institutioners kvalitetssikring af egne uddannelser (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2012). Ved den lejlighed skiftede ACE Denmark navn til Danmarks Akkrediteringsinstitution (AI) og overtog EVA's opgaver med at akkreditere de professions- og erhvervsrettede videregående uddannelser og uddannelsesinstitutioner. Akkrediteringsrådet blev flyttet ud af Akkrediteringsinstitutionen som et adskilt og fagligt uafhængigt organ. Et centralt formål med overgangen til institutionsakkreditering var ifølge lovbemærkningerne, at systemet løbende skulle bidrage til at forbedre og udvikle kvaliteten af uddannelserne. Denne ambition indbefattede at understøtte og udvikle institutionernes interne kvalitetskultur og koblingen mellem det daglige kvalitets- og dokumentationsarbejde på den ene side og den eksterne kvalitetssikring på den anden. Institutionerne skulle således fortsat forpligtes på nogle centralt fastsatte målopfyldelseskriterier og dokumentationskrav, men gives frihed til i højere grad selv at definere, hvordan de opsatte mål skulle nås. Et andet formål med loven var at reducere det administrative ressourceforbrug, som efter institutionernes opfattelse havde været stort under perioden med uddannelsesakkrediteringer. Den ledsagende bekendtgørelse indeholdt fem overordnede vurderingskriterier, heriblandt vedrørende kvalitetsarbejdets organisering og forankring på ledelsesniveau samt uddannelsernes videngrundlag, niveau og indhold. Bekendtgørelsen blev udmøntet af AI i en vejledning, som specificerede kravene til institutionernes kvalitetssikringsarbejde.

Danske Universiteter (tidligere: Rektorkollegiet) fandt det i sit høringsvar glædeligt, at der nu blev fremlagt en model for institutionsakkreditering og ville afvente, hvordan modellen skulle implementeres. Frem for alt fandt organisationen det positivt, at universiteternes eget ansvar for kvalitetssikring af uddannelserne nu blev tydeliggjort. Samtidig påpegede Danske Universiteter i lighed med en række af organisationens medlemsinstitutioner behovet for, at der blev holdt politisk fokus på, at det nye akkrediteringssystem ikke blev administrativt tungt.

Studenterbevægelsens udvalg for Akkreditering (AKU), en organisation med tætte bånd til DSF, udtrykte i sit høringsvar ligeledes forhåbning om, at overgangen til institutionsakkreditering ville resultere i et mindre administrations- tungt og mere effektivt system, som i højere grad forpligtede institutionernes ledelser til at sikre og udvikle kvaliteten af deres uddannelser. Omvendt fandt AKU det afgørende, at uddannelser med kvalitetsproblemer ikke måtte "falde gennem nettet" og foreslog på den baggrund indførelsen af regelmæssige stikprøvekontroller blandt uddannelser på institutioner med en positiv institutionsakkreditering (Udvalget for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2012-13). Dette blev dog ikke gennemført.

Nedslag 5: Akkrediteringsbekendtgørelsen af 2019

Med udstedelsen af en ny akkrediteringsbekendtgørelse i 2019 blev antallet af vurderingskriterier reduceret fra fem til tre. En betydelig del af forventningerne til institutionernes kvalitetsarbejde i de tre nye vurderingskriterier var en videreførelse af indholdet i de fem hidtil gældende, men der blev også introduceret nye elementer som systematisk sikring af studentercentreret læring og monitorering af studerendes studiemæssige arbejdsbelastning. Ændringerne i bedømmelsesgrundlaget havde til formål at sikre kontinuitet og forenkling af akkrediteringsprocessen og udsprang især af resultaterne af en analyse af institutionernes erfaringer med institutionsakkreditering gennemført på opdrag fra Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Analysen pegede blandt andet på, at omkring halvdelen af institutionerne havde et ønske om, at fokus i akkrediteringsprocessen blev flyttet fra kontrol til udvikling af institutionernes kvalitetssikringsystemer (Rambøll, 2018: 4). Bekendtgørelsen blev udmøntet i en ny vejledning om institutionsakkrediteringsprocessen, der – som noget nyt – også skulle understøtte institutionernes udvikling af eget kvalitetssikringsarbejde (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2019: 5). Akkrediteringspanelerne blev fremover tildelt en mere tydelig rolle i at understøtte kvalitetsudviklingen på institutionerne i et fast kapitel med anbefalinger, som optrådte i et revideret format for akkrediteringsrapporter.

Danske Universiteter udtrykte i sit høringssvar til bekendtgørelsen fuld opbakning til ambitionen om forenkling, men fremsatte samtidig en bekymring for, om der reelt ville blive tale om en administrativ lettelse gennem reduktionen af antallet af kriterier. Organisationen imødeså i den sammenhæng udstedelsen af en ny vejledning om institutionsakkreditering fra AI (Danske Universiteter, 2019).

DSF havde i sit høringssvar bemærkninger til hvert af de tre nye vurderingskriterier. Organisationen var blandt andet positive over for den nye bekendtgørelses understregning af, at institutionernes kvalitetsarbejde skulle involvere alle organisatoriske niveauer, herunder underviserne og de studerende. Desuden hilste DSF introduktionen af kravet om studentercentreret læring i institutionernes kvalitetssikringspraksis velkomment. I forlængelse heraf udtrykte studenterorganisationen ønske om, at netop disse to elementer, den brede involvering og studentercentreret læring, kom til at ”veje tungt i vurderingen af kvalitetsarbejdet” (DSF, 2019).

Konklusion

Universitetsloven af 1992 introducerede kvalitetsbegrebet i sektorlovgivningen. Kvalitetssikringselementet i lovgrundlaget var svagt og bundet op på blandt andet indførelsen af en studielederfunktion på universiteterne. Tilgangen til kvalitetssikring var bred og det primære kvalitetssikringsmiddel kontrol. I universitetsloven af 2003 var den overordnede tilgang til kvalitetssikring fortsat bred, ligesom der blev ikke fastlagt en nærmere organisering

af kvalitetssikringsindsatsen eller dens omfang. I forhold til 1992-loven var perspektivet på kvalitetssikringen drejet i en mere udviklingsorienteret retning med fokus på institutionernes igangsættelser af egne evalueringsindsatser. Lovens bemyndigelsesbestemmelse om kvalitetsudvikling var tænkt udmøntet i en egentlig kvalitetsbekendtgørelse, men denne blev aldrig udstedt. Fra ministerielt hold var det ikke ønskeligt med en stram fortolkning af kvalitets- og kvalitetssikringsbegrebet. Med akkrediteringsloven i 2007 blev såvel organiseringen som omfanget af den eksterne kvalitetssikring fastlagt på lov-, bekendtgørelses- og vejledningsniveau, og udmøntet i detaljeret form med hovedvægt på kontrol af universitetsuddannelsernes kvalitet og relevans. Med overgangen til institutionsakkreditering i 2013 blev genstandsfeltet for den eksterne kvalitetssikring ændret til institutionernes eget kvalitetssikringsarbejde og den tilgrundliggende tilgang gjort mindre detaljeret. Hovedperspektivet på den eksterne kvalitetssikring var fortsat kontrol, men bevægede sig via ambitionen om at understøtte institutionernes interne kvalitetsarbejde i retning mod en større grad af udviklingsorientering. Med den nye akkrediteringsbekendtgørelse i 2019 blev opmærksomheden på institutionernes udvikling af såvel deres respektive kvalitetssikringsarbejde som uddannelsernes kvalitet bibeholdt og forstærket. Udviklingsperspektivet fik en tydeligere rolle gennem akkrediteringspanelernes og akkrediteringsvejledningens mere eksplicite fokus på institutionernes udvikling af kvalitetsarbejdet. Universiteternes interesseorganisation og studenterorganisationerne forholdt sig i den undersøgte periode overvejende åbent til de skiftende rammer om den eksterne kvalitetssikring. Samtidig præsenterede begge aktørgrupper forskellige overvejelser om og forslag til, hvordan enkeltelementer i de fremlagte lovinitiativer kunne ændres og fortolkes.

Referencer

- Andersen, H.L., Ravn, J., og Colerick, T. (2013): "Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol og udvikling – to verdener?", *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(15), 85–98.
- Ball, C.J.E. (1985): "What the hell is quality?" I: Ball, C.J.E. (red.): *Fitness for purpose – Essays in Higher Education*, 96–102.
- Bärenholdt, N. (2014): *Markedsgørelsen af de danske universiteter 1970-2003. Fra velfærdsstat til konkurrencestat?* Upubliceret kandidatspeciale, Københavns Universitet.
- Christensen, J.P. (1982): *Den højere uddannelse som politisk problem. Den statslige planlægning af de højere uddannelser i 1970'erne*, København: Samfundsvidenskabeligt forlag.
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2019): *Vejledning om institutionsakkreditering 2.0*. København. Link: https://akkr.dk/wp-content/filer/akkr/Vejledning-om-institutionsakkreditering_2_0_web.pdf
- Danske Universiteter (2019): *Høringssvar over udkast til ny bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser*. Link: <https://dkuni.dk/wp-content/uploads/2019/06/hringssvar-dkuni.pdf>
- DSF (Danske Studerendes Fællesråd) (2019): *Høringssvar vedr. udkast til ny bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af videregående uddannelser*. Link: <https://www.dsfnet.dk/wp-content/uploads/2020/01/H%C3%B8ringssvar-vedr.-ny-bekendtg%C3%B8relse-om-akkreditering-af-videreg%C3%A5ende-uddannelsesinstitutioner-og-godkendelse-af-videreg%C3%A5ende-uddannelser.pdf>
- Elken, M. og Stensaker, B. (2018): "Conceptualising 'quality work' in higher education", *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202.
- Folketingstidende* 2002/03, Tillæg B: <https://www.folketingstidende.dk/ebog/20021B?s=1988>
- Hansen, E. (2017): *Professorer, studenter og polit.er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Harvey, L. og Green, D. (1993): "Defining quality", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.

- Jacob, A.K. (2020): "Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education and Innovation", i E. G. Carayannis (red.): *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*, Springer, s. 1934-1939.
- Kvalitetsudvalget (2015) [Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser]: *Nye veje og høje mål*. Link: <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2012): *Forslag til Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner*, LSF 137. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201212L00137>
- Moldt, C. og Sørensen, M. (2012): "Akkreditering som kvalitetssikring og udviklingsredskab", *Samfundsøkonomen*, nr. 2, 30-35.
- Pedersen, L. (2014): *Ekstern kvalitetssikring af universitetsuddannelser – mellem kontrol og tillid*, upubliceret masteropgave, Københavns Universitet.
- Produktivitetskommissionen (2014): *Uddannelse og innovation*. København.
- Rambøll (2018): *Analyse af erfaring med institutionsakkreditering*. Link: <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/analyse-af-erfaringer-med-institutionsakkreditering-ramboll.pdf>
- Reformkommissionen (2022): *Nye reformveje 1*. København.
- Regeringen et al. (2022): *En ny reformpakke for dansk økonomi*. Link: https://fm.dk/media/25411/aftaletekst_en-ny-reformpakke-for-dansk-oekonomi.pdf
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*.
- Rigsrevisionen (2008): *Beretning til Statsrevisorerne om sikring og udvikling af kvaliteten af universitetsuddannelserne*. København: Rigsrevisionen.
- Udvalg om bedre universitetsuddannelser (2018): *Universitetsuddannelser til fremtiden*. Link: <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/rapport-universitetsuddannelser-til-fremtiden.pdf>
- Udvalget for Videnskab og Teknologi, L 111 – bilag 1 (2006). Link: <https://www.ft.dk/samling/20061/lov-forslag/L111/bilag/1/335945.pdf>
- Udvalget for Videnskab og Teknologi, L 125 – bilag 13 (2003). Link: http://webarkiv.ft.dk/img20021/udvbi-lag/lib4/20021_10454.pdf
- Udvalget for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser 2012-13: Høringssvar til Forslag til lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner, L 137. Link: <https://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/L137/bilag.htm>
- Undervisnings- og Forskningsministeriet (1992): *Forslag til Lov om universiteter m.fl. (universitetsloven)*, LSF 75. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/199212K00075>
- Videnskabsministeriet (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling) (2007): *Lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser (LOV nr. 294 af 27/03/2007)*. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/294>
- Videnskabsministeriet (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling) (2006): *Forslag til Lov om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser (akkrediteringsloven)*, LSF 111. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200612L00111>
- Videnskabsministeriet (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling) (2003a): *Forslag til Lov om universiteter (universitetsloven)*, LFS 125. Link: <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200212L00125>
- Videnskabsministeriet (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling) (2003b): Høringssvar til forslag til Lov om universiteter (universitetsloven), LFS 125. Link: http://webarkiv.ft.dk/img20021/udvbi-lag/lib1/20021_8711.pdf
- Williams, J. (2016): "Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship?", *Quality in Higher Education*, 22(2), 97-102.

Vi skal have fordybelsen tilbage

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Uddannelse er godt for samfundet, økonomien og den enkelte. Undersøgelser viser, at jo mere man interesserer sig for sin uddannelse, desto bedre trivsel har man. Derfor må uddannelse aldrig blive til et spørgsmål om snæver opgaveløsning eller kortsigtet behovsopfyldelse. Det er en kvalitet, at vi forholder os frit og kritisk til vores egne fagligheder, og denne kritiske refleksion må ikke begrænses eller umuliggøres af presset for at få studerende hurtigere igennem studierne. Men det har mange års nedskæringer alligevel sørget for.

Mange studerende føler sig nemlig fremmedgjort fra sine studier. Flere års besparelser og en pandemi oven i har resulteret i en uddannelsesstruktur, hvor selve uddannelsen kommer i baggrunden, og vi studerende har mistet muligheden for at fordybe os. Dette er både en konsekvens af nedskæringer, men også af den politiske diskurs, der lige nu hersker om studerende og universitetsuddannelser generelt. På flere studier står det så slemt til, at man ikke engang kommer til én mundtlig eksamen i løbet af sin studietid. Det, synes jeg, er en falliterklæring. Manglen på mundtligt forsvar, vejledning og undervisningstimer viser den krise, uddannelsessystemet lige nu står i, og resultatet er desværre, at mange studerende havner i en situation, hvor studiet træder i baggrunden.

Undervisningstimer og mulighed for aktiv deltagelse i undervisningen er med til at skabe en tilknytning til universitetet. For den enkelte studerende er det netop tiltag som dette, der får dem til at føle, at de er en del af noget større og ikke bare en lille del i et stort uddannelsesmaskineri.

For det bliver nemlig et maskineri. Uddannelsesinstitutionernes formål reduceres alt for ofte til udelukkende at være producenter af arbejdskraft, og de studerende er blevet kunder i dette system frem for at deltage i skabelsen af ny viden og forskning. Tiltag som Fremdriftsreformen, SU-reformen og den centrale dimensionering er direkte konsekvenser af en øget vareliggørelse af uddannelse. Det er problematisk, når skiftende regeringer og politiske aktører betragter uddannelse som en vare, som udelukkende skal skaffe kvalificeret arbejdskraft til de kortsigtede behov på arbejdsmarkedet.

Det er nu hellere ikke længere nok, at studerende skal gøres klar til arbejdsmarkedet bagefter. De skal faktisk helst være en del af det imens. For mange studerende lægger mange timer på et studiejob ved siden af deres studie. Dels fordi SU ikke er en ydelse, man kan leve af, men også fordi at fortællingen om



JULIE LINDMANN

Forperson for
Danske Studerendes
Fællesråd (DSF),
julie@dsfnet.dk

studiejobbet som en adgangsbillet til arbejdsmarkedet fylder mere og mere. Alt for ofte, når der snakkes om universitetsuddannelser, stjæles samtalen af snak om studiejobs og de studerendes tilknytning til arbejdsmarkedet. Men når vi betaler kollektivt for uddannelse, burde det være i alles interesse, at man bruger mest muligt tid på sine studier og ikke jobbet ved siden. For selvom at det er positivt, at vi studerende får prøvet vores kræfter af i et studiejob, så må det aldrig ske på bekostning af den tid, vi burde bruge på vores studie. For når uddannelsessystemet stadig er så fastlåst af fremdriftsmekanismer, så kommer valget til at stå mellem forelæsninger eller studiejobbet. For systemet er ikke fleksibelt nok til, at andet er muligt.

Så kære politikere, rigtig mange af besparelserne er rullet tilbage og tak for det, men nu er det tid til, at vi skal have ro til at finde fodfæstet igen, vi skal have resterne af fremdriftsreformen fjernet, og så skal vi have rum til at fokusere på vores undervisning. For arbejdet for bedre uddannelser er langt fra færdigt. Vi er kun lige begyndt.

Lad universiteterne gøre det, de er bedst til

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Universiteternes kerneopgave er både enkel og uhyre kompleks. Den handler om at forske og uddanne dygtige kandidater og om at skabe mulighederne for en bedre fremtid. Desværre ser vi en udvikling, hvor der på den ene side er en manglende politisk vilje til at investere i universiteterne, og på den anden side er konstante ønsker om reformer og forandringer. Den cocktail risikerer at spænde ben for universiteternes udvikling og kerneopgave.

Store udfordringer

Langt hovedparten af de store fremskridt, vi som mennesker har frembragt, har rod i den videnskabelige metode og i forskningen. Det er kernen i universiteterne, at vores forskere skaber ny viden sammen med samfund, erhvervs- liv og studerende. Den viden skaber grundlaget for nye forståelser og for at håndtere fremtidens store udfordringer.

De store udfordringer i verden er både stigende i omfang og i kompleksitet. Vi står med en uomgængelig opgave med at skabe den grønne omstilling. Vi skal omstille os og hjælpe resten af verden med at gøre det samme. Vi skal udnytte jordens ressourcer bedre, vi skal håndtere klimaforandringer, og vi skal udvikle nye teknologier hurtigt.

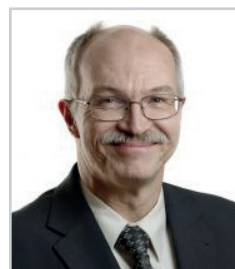
Samtidig lurer nye farer. Vi har lige gennemlevet en global pandemi, som har understreget, hvordan ny viden, teknologi og en veluddannet befolkning giver os bedre muligheder for at håndtere store udfordringer.

Vi ser også en verden, som opdeler sig mere. En mere usikker verden, som stiller nye krav til vores fødevarer sikkerhed, forsynings sikkerhed og infrastruktur, og som også udfordrer os på vores eksistens.

Det er universiteternes forskning og uddannelse på alle hovedområder, der klæder morgendagens eksperter, samfund og virksomheder på til at handle bedst muligt og løse også det, der kommer.

Økonomien halter

Spørgsmålet er, om vi er helt sikre på, at universiteterne har rammerne til at klæde de studerende på til fremtiden? Allerede for flere år siden blev der



ANDERS BJARKLEV

Formand for Danske
Universiteter og rektor,
DTU,
aeka@dm.dk

brugt færre penge på de danske universiteter end i de lande, vi normalt sammenligner os med. Siden har vi set besparelser på trecifrede millionbeløb på uddannelserne. De midler er ikke kommet tilbage. Midlerne per studerende har været faldende siden 2015. Det giver os svære betingelser.

Dertil kommer, at der er brug for øgede investeringer i uddannelserne på universiteterne til at gøre mere og andet, end vi tidligere har gjort.

I Danske Universiteter ønsker vi en investering i morgendagens kompetencer, for det er helt nødvendigt, at der bliver integreret viden om ny teknologi, digitale og grønne kompetencer i flere uddannelser. Det kræver efteruddannelse til underviserne på tværs af fag.

Vi udvikler løbende uddannelserne, som allerede har en kernefaglighed på det digitale og teknologiske område, så studerende i øget omfang får adgang til de nyeste værktøjer og teknologier. Det er disse kompetencer hos nutidens studerende, der afgør danske virksomheders konkurrencekraft, om vi lykkes med den grønne omstilling og i sidste ende levevilkårene i Danmark.

Den politiske reformiver

Bevillingerne er skåret, og samtidig synes lysten til politisk at eksperimentere med universiteternes virke til at være historisk stor.

Siden 2003 har der været 29 reformer, og særligt i de senere år er tempoet taget til. Senest handlede det om nedskalering af uddannelser i de større byer og flere udbud udenfor. Det faldt på plads i starten af foråret. Og nu, få uger senere, har endnu en kommission, Reformkommissionen, foreslået omkalfatringer af uddannelserne, afkortning, nyt optagesystem m.m.

På universiteterne er vi ikke bange for forandringer eller nye måder at gøre tingene på. Det er faktisk en del af vores DNA at skabe forandring og udvikling. Men store politiske reformer et par gange om året trækker ressourcer væk fra vores kerneopgaver. Vi bruger gode kræfter på at imødekomme og implementere politiske signaler, som kunne have været anvendt på at klæde vores studerende bedre på og give dem bedre uddannelser. Dertil kommer, at de sidste 20 års regelændringer lag på lag giver mindre fleksible rammer for, at institutionerne selv kan justere og optimere uddannelserne.

Vi har dygtige medarbejdere på universiteterne, der kan holde mange i bolde i luften på samme tid og vores undervisere og forskere formår at udføre deres vigtige arbejde – også på trods. Vi kan fortsat være stolte af, at dansk forskning og danske universitetsuddannelser regnes blandt nogle af de bedste i verden. Men når man kobler nye vidensbehov inden for digitalisering og ny teknologi, store globale udfordringer med besparelser og reformiver, er der fare for, at vores studerende ikke får det udbytte, vi havde håbet, de ville.

Derfor skal der herfra lyde et beskedent ønske til det politiske system. Det er godt, at der er interesse for universiteterne og vores uddannelser, men den konstante reformiver risikerer at få negative konsekvenser. Vi skal huske, at universiteterne er sat i verden for at forske og uddanne og skabe en bedre fremtid.

Lad os investere i universitetsuddannelserne, ikke for universiteternes skyld, men for at skabe en bedre fremtid. Og hvis den politiske vilje til det fortsat mangler, så lad os på universiteterne i det mindste få ro til at fokusere på det, vi er bedst til.

Universitetsuddannelserne er en bragende succes

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

Universiteterne er en bragende succes. Forskningen beriger os på mange planer, og bachelorer og kandidater har givet et kæmpe løft til hele samfundet. Man må sige, at globaliseringsstrategien vedtaget i 00'erne gjorde en stor, positiv forskel for samfundsudviklingen.

I dag kan jeg godt savne politiske visioner for universiteterne. Når der kommer udspil på området, handler det sjældent om at højne kvaliteten, men i øjeblikket om at gøre uddannelserne kortere, fordi pengene skal bruges et andet sted.

Tid til kvalitet fremfor reform-amok

De aktuelle uddannelsesdebatter handler ikke om, hvordan vi sikrer den bedste kvalitet i uddannelserne, eller om hvordan vi undgår, at den stærke forskningsbaserede undervisning eroderer. Jeg plæderer for, at vi genstarter kvalitetsdiskussionen og undersøger, om den forskningsbaserede undervisning ikke netop er, hvad virksomhederne og samfundet har brug for, hvis vi skal blive ved med at udvikle os.

Når man kigger på tallene, er der ikke så meget at tage fejl af. Investering i uddannelse skaber velstand og øger produktivitet i hele samfundet, viser tal fra Akademikerne.¹ Samtidig er akademikere meget værdifulde for virksomhederne. Deres kompetencer øger nemlig produktiviteten for alle ansatte i en virksomhed. Særligt indenfor samfundsvidenskab ses en øget produktivitet i private virksomheder på 580.000 kroner per akademiker. Det kan altså godt betale sig at satse på de lange videregående uddannelser – både når vi taler samfundsøkonomi og virksomhedernes bundlinje.

Nogle vil måske indvende, at for mange akademikere går ledige. Men faktisk er akademikerledigheden styrtdykket de seneste årtier fra 8,7 pct. i 1996 til kun 3,5 pct i dag.² Og det på trods af, at der i samme periode er blevet uddannet 20 pct. flere kandidater. Det er for mig klart, at vi skal sørge for, at der ikke bliver uddannet for mange, der ikke kan få job. Men der er allerede lavet dimensionering, så der fremover bliver uddannet markant færre fra universiteterne end tidligere.

Samtidig er akademikerne den faggruppe, der bliver allerlængst på arbejdsmarkedet. De bliver fx 14 år længere end ufaglærte og 2,5 år længere end dem med mellemlange videregående uddannelser. Når vi samtidig ved, at akade-



CAMILLA GREGERSEN
Formand for DM
camilla.thorgaard@gmail.com

mikere igennem hele deres liv bidrager med 14,5 mio. kr. mere til samfundet end fx ufaglærte, må vi konstatere, at det er en god forretning at investere i uddannelse.

Uddannelse af høj kvalitet er desuden helt afgørende i forhold til at kunne løse fremtidens store udfordringer. Samfundet og arbejdsmarkedet står midt i to vigtige omstillinger: Digitaliseringen og den grønne omstilling. Her skal universitetsuddannelserne naturligvis være frontløbere med viden og metoder til løsninger. Og det kræver, at indholdet i uddannelserne løbende udvikles i forhold til den seneste forskning. Her er det vigtigt at understrege, at det tager tid at ændre uddannelser, der varer fem år.

Men det er desværre bare ikke uddannelseskvaliteten og indholdet, der har været i fokus for de mange politiske reformer, der er skyllet ind over universiteterne de seneste 20 år. Det er blevet til 29 reformer, som handler om rammer og struktur – senest med udflytningen af studiepladser.

Politikernes byge af reformkrav har betydet, at universiteterne konstant har skullet justere kursen. Og værst af alt så har reformerne ikke fået tid til at virke, før der er kommet nye reformer. Derfor vil jeg opfordre politikerne til nu at have mere tålmodighed og tiltro til, at deres reformer virker!

Som fagforeningsformand er jeg naturligvis meget optaget af, at de nyuddannede kommer i arbejde hurtigst muligt, og at fremtidens uddannelser og det øvrige samfund er indrettet på en måde, der fordrer netop det. Derfor har DM også indgået et partnerskab med de private arbejdsgivere med konkrete forslag til at få virksomhederne til at åbne sig endnu mere for de studerende undervejs i studierne og til at gøre vejen mellem studie og arbejdsmarked så kort som mulig. Men samspillet kan blive endnu større. Det vil styrke uddannelserne, hvis de studerende undervejs møder den virkelighed, som deres viden skal omsættes i. Vi bifalder, at vi styrker mulighederne for bl.a. studierelevante job, praktik og samarbejde under specialet. Og det er faktisk godt på vej: Der er sket en fordobling af specialesamarbejde med arbejdsmarkedet på AU fra 2018 til 2021.

Vi skal udvikle og forbedre vores universitetsuddannelser, men det gøres ikke ved at gå reform-amok med tiltag, der forringer uddannelseskvaliteten. Universitetsuddannelserne er en kæmpe succes, som fortjener anerkendelse fra politikerne. Arbejdsmarkedet og samfundet er dybt afhængige af, at universiteterne fortsat kan levere nyuddannede med kompetencer på højeste internationale niveau.

Noter

1. Fakta om akademikere (2019, 1. august). Tilgængelig på <https://www.akademikerne.dk/fakta-om-akademikere/>
2. Ledighedsstatistik marts 2022 (2022, 27. april). Tilgængelig på <https://www.akademikerne.dk/ledighedsstatistik-marts-2022/>