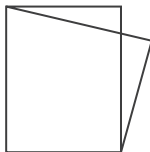


Et professionsrettet blik på frafald og studievedholdenhed



Johanne Glavind, forskningsleder, VIA University College; Mathilde Dalsgaard Olsen, adjunkt, VIA University College & Vibeke Røn Noer, uddannelseschef, Regionshospitalet Gødstrup

Mere end hver fjerde professionsbachelorstuderende falder fra deres uddannelse. Men selv om litteraturen om frafald på videregående uddannelser er omfangsrig, så er fokus oftest på universitetsstuderende. Vi mangler således kontekstbaseret viden om frafald på professionsbacheloruddannelserne – viden, der inddrager uddannelsernes særegne karakteristika som vekseluddannelser, hvor koblingen til og samspillet med praksis udgør et grundelement. Med afsæt i Vincent Tintos begreb om studievedholdenhed anlægger vi i denne artikel et professionsrettet blik på frafald gennem en diskussion af, hvordan praksis udgør en med- og modspiller for professionsbachelorstuderendes studievedholdenhed. Vi argumenterer for, at studerendes vedholdenhed pendulerer mellem

ihærdighed og udholdenhed på tværs af tid, fag og uddannelsesarenaer (campus og praktik). Studievedholdenhed styrkes ved, at de studerende udvikler tiltro til egne evner både fagligt og professionelt, oplever at høre til både fagligt, socialt og i professionen samt oplever meningsfulde uddannelsesforløb, der kvalificerer dem til deres fremtidige job i professionen.

Indledning
Frafald på professionsbacheloruddannelserne er et vedvarende problem, der har betydelige konsekvenser for samfundet, som mangler arbejdskraft (Damvad Analytics, 2021). Samlet set falder 28 pct. af de professionsbachelorstuderende fra deres uddannelse inden for en seksårig periode (Danske Professionshøjskoler, 2023). For de studerende kan frafaldet

Begreber har dog altid forskellige tidslige konnotationer, og fastholdelsesbegrebet er de seneste år blevet kritiseret for at overse betydningen af de studerendes egen motivation for at fortsætte deres studie.



have store personlige konsekvenser. Flere oplever følelsen af nederlag, hvilket kan have negativ indflydelse på deres selvværd og motivation til at fortsætte på andre uddannelser eller på arbejdsmarkedet (Reimer & Andersen, 2022; Troelsen, 2011). Faktisk ryger en tredjedel af 'de frafaldne' professionsbachelorstuderende helt ud af det videregående uddannelsessystem (Danske Professionshøjskoler, 2023).

Frafaldsproblematikken er dog ikke ny. I 2025 er det 50 år siden, den amerikanske uddannelsesforsker Vincent Tinto satte frafald på dagsordenen i en artikel, hvor han præsenterede en longitudinel, institutionel procesmodel for frafald (Tinto, 1975). Tintos model har i dag opnået paradigmatisk status i frafaldslitteraturen (Qvortrup et al., 2018).

I denne artikel genbesøger vi Tintos arbejde. Formålet med artiklen er at overføre og videreudvikle Tintos teoriapparat til professionsbacheloruddannelser, hvor koblingen til og samspillet med praksis udgør et grundelement i uddannelserne. Tinto er nemlig kritiseret for at overse betydningen af det professionelle domæne for frafald på professionsuddannelser (Glavind & Hansen, 2023; Sweetman et al., 2023). Professionsbacheloruddannelser er vekseluddannelser, hvor undervisningen foregår både på campus og i praktikforløb i professionel praksis. Denne vekselvirkning præger de studerendes uddannelsesforløb, og særligt mødet med den professionelle praksis har betydning for deres trivsel og frafald (Hovdhaugen et al., 2023; Roberts, 2012). Størstedelen af frafaldsforskningen er imidlertid

fokuseret på universitetsstuderendes frafald, og såfremt fokus (også) er på professionsbachelorstuderende, anvendes oftest generelle teoretiske modeller, der fokuserer på studerendes faglige og sociale trivsel, og som overser betydningen af de studerendes oplevelser med og i professionen (Hovdhaugen et al., 2023; Poulsen & Aagaard, 2022).

Artiklen stiller spørgsmålet: Hvad er frafald, og hvordan kan professionsbacheloruddannelserne reducere frafald? Fokus er på frivilligt frafald, dvs. hvor studerende selv træffer beslutningen om at stoppe på deres uddannelse. Dette i kontrast til ufrivilligt frafald, hvor uddannelsesinstitutionen stopper et uddannelsesforløb som følge af manglende faglige resultater. Uddannelsesinstitutionerne skal sætte mål for deres

uddannelser, og de studerende, der ikke lever op til målene, må om nødvendigt falde fra (Tinto, 1993). Fokus er således på frafaldet blandt de studerende, som har de faglige kvalifikationer til at fortsætte med deres studier, men som beslutter at stoppe deres uddannelse på trods heraf. Artiklens ærinde er således ikke, at alt frafald skal undgås, men at blot det rette frafald skal forekomme. For at blive klogere på, hvad der er det rette frafald, er vi således også nødt til at kende årsagerne til frafaldet.

Følgende trædesten benyttes for at besvare spørgsmålet: Først følger en begrebsafklaring af Tintos centrale, og beslægtede, begreber som frafald, fastholdelse og studievedholdenhed. Dernæst redegør vi for professionsbacheloruddannelsernes særegne karakteristika, som har betydning for frafald. Endeligt drøfter vi med udgangspunkt i Tintos teori om studievedholdenhed, hvordan professionshøjskolerne kan mindske frafaldet på uddannelserne.

Tintos frafaldsbegreb og -perspektiver
Allerede i 1975 kritiserede Tinto frafaldslitteraturen for manglende definitorisk klarhed (Tinto, 1975). Selvom budskabet har nogle år på bagen, er kritikken fortsat relevant. Frafald anvendes ofte som et paraplybegreb for alle former for uddannelsesafbryd uanset årsag og videre færd (Thomas & Hovdhaugen, 2014). Så hvad taler vi egentlig om, når vi taler om frafald i denne artikel?

I artiklen henholder vi os til Tintos frafaldstypologi. Tinto sonder mellem systemfrafald og studiefrafald. *Systemfrafald* referer til studerende, som afbryder en videregående uddannelse og helt falder ud af det videregående

uddannelsessystem (Tinto, 1975). *Studiefrafald* omhandler studerende, som skifter uddannelse og/eller uddannelsesinstitution. Tinto benævner også disse studerende som studieskiftere (Tinto, 1975, 1993). Der kan være mange årsager til studieskift, men de tilfælde, der skyldes et decideret fravalg af enten uddannelsen eller uddannelsesinstitutionen, er naturligvis kritiske for institutionen og værd at beskæftige sig med.

Fokus i denne artikel er som nævnt på frivilligt frafald. Hvorvidt der er tale om systemfrafald eller studieskift, beskæftiger vi os ikke med, da artiklens ærinde mere overordnet er at diskutere årsager bag frivilligt frafald fra professionsbacheloruddannelser.

Fra fastholdelse til studievedholdenhed
I første del af sit forfatterskab anlægger Tinto som nævnt et institutionelt blik på frafald. Han udvikler en longitudinel model for frafald med det formål at forstå og forklare, hvad der leder studerende til at falde fra deres uddannelse, og hvad uddannelsesinstitutioner kan gøre for at fastholde de studerende (Tinto, 1975,1993).

Tinto trækker på to inspirationskilder i udviklingen af modellen. Argumentet om behovet for et longitudinelt blik finder han hos den hollandske antropolog van Genneps (1960) begreb om ’rites of passage’, som beskriver overgangen fra en tilstand eller status til en anden gennem ritualiserede faser. Tinto ser studerendes overgang til videregående uddannelse som en lignende proces, hvor særligt det første studieår er præget af forskellige overgangsfaser, hvorefter den studerende gerne skal opleve at være integreret på uddannelsen (Tinto, 1993).

Argumentet om, hvordan den studerende bliver integreret på uddannelsen, henter han hos Durkheims begreber om social og intellektuel integration i samfundet (Durkheim, 1987). Ifølge Tinto kan uddannelsesinstitutioner fastholde studerende ved at styrke deres sociale og akademiske integration på studiet (Tinto, 1993). Akademisk integration omhandler studerendes faglige tilhør på studiet, herunder deres oplevelse af at forstå og mestre pensum, at kunne indgå i faglige diskussioner og blive fagligt anerkendt af både undervisere og medstuderende. Social integration handler om de studerendes oplevelse af at være en del af det sociale liv på uddannelsen, herunder venskaber med medstuderende, deltagelse i sociale arrangementer samt involvering i studentaktiviteter og -organisationer (Tinto, 1993). Tinto (1997) fremhæver klasse-lokalet som primær arena for både faglig og social integration, idet undervisningen både styrker de studerendes faglige integration og danner grundlag for sociale relationer og fællesskaber uden for klasselokalet.

Begreber har dog altid forskellige tidslige konnotationer, og fastholdelsesbegrebet er de seneste år blevet kritiseret for at overse betydningen af de studerendes egen motivation for at fortsætte deres studie. I anden del af sit forfatterskab anlægger Tinto derfor et studenterperspektiv på frafald, hvor han ”med de studerendes øjne” undersøger, hvad der øger studerendes motivation for at fortsætte deres studie (Tinto, 2017b). Perspektivskiftet følger af en generel kritik af Tintos longitudinelle model for at lægge ansvaret for at blive integreret over på den studerende. Mere specifikt kritiseres modellen for, at det er den studerende, som skal tilpasse sig uddan-

nelsesinstitutionens kultur og normer, frem for at det er uddannelsesinstitutionen, der skal tilpasse sig de studerende. Tinto tager kritikken til efterretning og introducerer begrebet ’persistence’ – på dansk ’vedholdenhed’ – som et alternativ til fastholdelsesbegrebet (Tinto, 2017a, 2017b, 2024).

Tintos (nyere) pointe er, at ingen studerende ønsker at blive ’fastholdt’ på en uddannelse; de ønsker derimod at have lyst til at blive ved med at studere (Tinto, 2017a, 2017b, 2024). Tintos sigte med at indføre vedholdenhedsbegrebet er at skærpe blikket for de studerendes motivation til at blive ved med at studere:

“Persistence or its active form – persisting – is another way of speaking of motivation. It is the quality that allows someone to continue in pursuit of a goal even when challenges arise. A student has to want to persist to degree completion in order to expend considerable effort to do so” (Tinto, 2017a, s. 2).

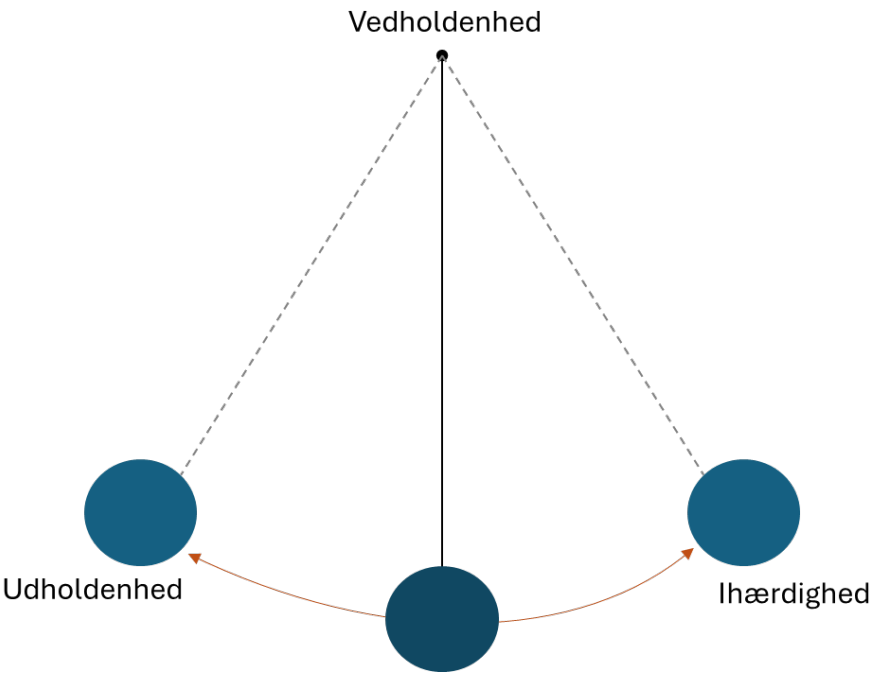
Vedholdenhedsbegrebet og fastholdelsesbegrebet er beslægtede, om end med forskellige interesser for øje. Tinto anvender fastholdelsesbegrebet, når der anlægges et institutionelt perspektiv (så mange kvalificerede studerende igennem uddannelsessystemet som muligt), og vedholdenhedsbegrebet ved et studenterperspektiv (de studerendes lyst og motivation til at fortsætte på deres studie) (Tinto, 2017a). Begreberne ’fastholdelse’ og ’vedholdenhed’ er altså to sider af samme sag; hvor førstnævnte begreb retter fokus på institutionelle faktorer, interesser og perspektiver, skærper sidstnævnte blikket for de studerendes

oplevelser og perspektiver på det at (blive ved med at) studere.

Vedholdenhedsbegrebet dækker således over de studerendes vilje og lyst til at *holde ved* deres studie. Til trods for henstillingen til et mere klart begrebsbrug defineres persistence-begrebet dog ikke helt entydigt hos Tinto ud over ’motivationen til at fortsætte, selv når det er svært’ (jf. ovenstående citat). Det danske begreb ’vedholdenhed’ er også tvetydigt, da det indeholder elementer af både ihærdighed og udholdenhed (Den Danske Ordbog). Hvor ’ihærdighed’ har positive konnotationer og knyttes til synonymer som entusiasme, engagement, optagethed og iver, knyttes ’udholdenhed’ til evnen til at kunne

klare noget anstrengende, ubehageligt eller strabadserende. Der er et element af stædighed ved begge begreber, da begge dele handler om ikke at give op. Men ved ’udholdenhed’ skyldes stædigheden i højere grad trods, hvor stædigheden ved ’ihærdighed’ drives frem af iver og passion.

Uden at gå ned i en dybere semantisk analyse af vedholdenhedsbegrebet vil vi foreslå at omfavne begrebets tvetydighed. Vedholdenhed skal således ikke ses som statisk, men derimod som en dynamisk tilstand, der pendulerer mellem ihærdighed og udholdenhed og alt derimellem. Figur 2 illustrerer dette pendul, hvor studerendes vedholdenhed kan pendulere mellem udholdenhed og ihærdighed.



Figur 1. Pendul for vedholdenhed

De fleste studerende vil igennem deres studietid pendulere mellem udholdenhed og ihærdighed. Nogle fag eller undervisningssituationer imødekommes med ihærdighed, hvor andre fag eller undervisningssituationer mødes med udholdenhed. Det må antages, at studerende, som primært oplever ihærdighed, er mere tilbøjelige til at holde ved end dem, som udelukkende 'udholder' studiet. Det er uddannelsesinstitutionens ansvar at understøtte og engagere de studerende, både når de oplever ihærdighed, og når de oplever udholdenhed.

Ved at gå fra fastholdelse til vedholdenhed forskydes fokus således fra et institutionelt perspektiv på, hvordan uddannelsesinstitutionerne kan fastholde de studerende, til et studenterperspektiv på de studerendes egne oplevelser af det at studere. Frem for som uddannelsesinstitution og undervisere at spørge, hvordan vi kan *fastholde* de studerende i uddannelse, bør vi i stedet spørge, hvad vi kan gøre, for at de studerende har lyst til at *holde ved* deres studie (Tinto, 2024).

Tintos blinde (professions)vinkel
Som nævnt i indledningen er Tinto de seneste år blevet kritiseret for, at de særegne karakteristika ved professionsuddannelser ikke kan rummes i hans teoriapparat (Glavind & Hansen, 2023; Hovdhaugen et al., 2023; Roberts, 2012; Sweetman et al., 2023). Professionsbacheloruddannelser er vekseluddannelser, hvor undervisning på campus kombineres med praktikforløb i professionel praksis. Omfanget og varigheden af praktik varierer meget på tværs af professionsbacheloruddannelser. I skrivende stund skal alle studerende

på en professionsbacheloruddannelse i obligatorisk praktik i minimum seks måneder svarende til 30 ECTS-point. Nogle uddannelser har dog væsentligt mere praktik, fx udgør praktik på sygeplejerske- og pædagoguddannelsen hhv. 90 ECTS-point og 75 ECTS-point og er fordelt over flere praktikforløb.

På uddannelser med mange praktikforløb kan den hyppige vekslen mellem uddannelsesinstitution og praktik resultere i en oplevelse af et mere fragmenteret uddannelsesforløb, hvor de studerende ad flere omgange skal "starte forfra" og inkluderes i nye miljøer, hver gang de skal i et nyt praktikforløb. Flere undersøgelser fra sygeplejerskeuddannelsen viser, at mange skift kan gøre det svært for studerende at finde fodfæste. Praktikken foregår ofte nye steder, ofte uden kendte medstuderende og med nye professionelle udfordringer. Disse oplevelser kan øge oplevelsen af altid at være i transition frem for at være integreret og en del af et fællesskab (Noer, 2016; Sweetman et al., 2023).

Professionsbacheloruddannelser er endvidere kendetegnet ved en heterogen kundskabsbase, der trækker på viden fra forskellige videnskabelige discipliner og fag (Grimen, 2008). Dette sætter krav til de studerende om *både* at kunne mestre de mange forskellige discipliner og bringe dem frugtbart sammen i mødet med praksis (Iskov et al., 2023). De studerende skal således opleve at kunne begå sig på tværs af uddannelsesarenaer (campus og praktik) samt på tværs af meget forskellige faglige og videnskabelige discipliner.

Endelig er flere af professionsbacheloruddannelserne kendetegnet ved, at de studerende med deres uddannelsesvalg også har valgt en fremtidig profession. De studerendes primære engagement og følelse af forpligtelse er derfor ikke nødvendigvis rettet mod uddannelsesinstitutionen, men (også) mod professionen og professionskvalificering (Hovdhaugen et al., 2023; Thomas et al., 2023). De studerende påbegynder deres professionsbacheloruddannelse med en spirende professionel identitet (Iskov et al., 2023) og et stærkt ønske om at gøre en forskel (Noer et al., 2023; Pedersen et al., 2019). Dette valg afspejler en tæt sammenhæng mellem uddannelse og profession, hvor det ikke er nok, at de studerende integreres fagligt og socialt; de skal også integreres i professionen (dette uddybes nærmere i afsnittet om sense of belonging) (Glavind & Hansen, 2023; Roberts, 2012). Praktik og koblingen til praksis er således en central del af professionsbacheloruddannelser, som må indtænkes i arbejdet med at mindske frafald på uddannelserne.

Styrkelse af studievedholdenhed
Det helt centrale spørgsmål for denne artikel er, hvordan uddannelsesinstitutionerne og de heri indlejrede strukturer kan understøtte de studerendes studievedholdenhed. Tinto peger her på tre oplevelsesdimensioner, hvorigennem uddannelserne positivt kan påvirke de studerendes studievedholdenhed: de studerendes self-efficacy, sense of belonging og sense of purpose (Tinto, 2017a, 2017b, 2024). De tre dimensioner er i høj grad overlappende og gensidigt understøttende for hinanden. Men af analytiske hensyn behandles de særskilt i følgende afsnit. Under hver dimension

supplerer og udvikler vi Tintos begreb med indsigter fra teoretisk og empirisk forskning fra professionsuddannelsesfeltet.

Self-efficacy
Ifølge Tinto har de studerendes tiltro til egne evner afgørende betydning for deres studievedholdenhed (Tinto, 2017a, 2017b, 2024). Tinto refererer her til Banduras (2012) psykologiske begreb self-efficacy, der defineres som individets vurdering af egne evner til at præstere i en konkret situation eller i en konkret opgave. Self-efficacy er altid kontekstafhængig. Således kan en studerende godt have høj grad af self-efficacy ift. et fag, en type opgave eller en type situation, uden at det kan overføres til alle fag, opgaver eller situationer (Bandura et al., 1996). Tinto fremhæver derfor uddannelsens og undervisernes ansvar for at hjælpe de studerende med at opbygge positive studieerfaringer, der giver dem en tro på, at de kan lykkes, bl.a. gennem inddragende undervisning og feedback (Tinto, 2017b).

Tintos forståelse af self-efficacy er knyttet til det faglige domæne og de studerendes tiltro til egne faglige evner. Studerende på professionsbacheloruddannelser skal dog ikke kun opleve at besidde faglig self-efficacy; de skal også have tiltro til, at de kan løse og klare opgaverne i professionen. Nielsen et al. (2024) introducerer derfor begrebet praksis self-efficacy som supplement til faglig self-efficacy. Med udgangspunkt i læreruddannelsen argumenterer de for, at praktikken udgør et mere usikkert og risikabelt læringsmiljø sammenlignet med læringsmiljøet på campus. Fejltrin i praktikken kan ramme

andre end blot den studerende selv (elever, forældre eller kolleger), ligesom høje kommunikative, emotionelle og psykologiske krav under praktikken også kan presse den studerende. Disse omstændigheder kan bidrage til tvivl blandt de studerende om, hvorvidt de har, hvad der skal til for at mestre kerneopgaverne i professionen (Nielsen et al., 2024). Tiltro til egne evner i professionen handler således om, hvorvidt de studerende føler sig egnede til at indgå i den pågældende profession, som de er ved at uddanne sig til.

Med Banduras pointe in mente om, at self-efficacy ikke automatisk overføres fra en situation til en anden, betyder tilstedeværelsen af de to læringsarenaer (praktikken og campusundervisning) i professionsbacheloruddannelserne derfor også, at nogle studerende vil føle sig mere fagligt dygtige og selvsikre i campusundervisningen end i praktikken og omvendt (Thomas et al., 2023). Det varierer dermed også, hvor og hvornår forskellige studerende har særligt brug for faglig støtte og opmuntring.

Som med faglig self-efficacy er betydningen af støtte og vejledning fra mentorer og rollemodeller også afgørende for de studerende i praktikken (Dewhurst et al., 2020; Thomas et al., 2023). Dette kan både være praktikvejledere, praktikkolleger, medstuderende eller undervisere, som griber de studerende, når der er brug for det. Netop fordi konsekvenserne kan opleves som store ved fejltrin, kan utilstrækkelig vejledning, hjælp og støtte under praktikken resultere i, at de studerende mister troen på sig selv og begynder at tvivle på, hvorvidt professionen er det

rette valg for dem. Omvendt kan den rette mængde af vejledning og støtte, når opgaverne i praktikken er vanskelige, og den studerende oplever at komme til kort, give den studerende en oplevelse af at have overkommet en svær situation og give dem tiltroen til, at det kan de også næste gang (Noer, 2016; Poulsen & Agaard, 2022).

Tinto har særligt fokus på studievedholdenheden blandt minoriserede studerende, særligt ift. etnicitet, køn og social baggrund. Han peger derfor på, at negative og stereotype forventninger i læringsmiljøet kan have demotiverende effekter på disse studerendes tiltro til egne evner, idet *“no one rises to low expectations”* (Tinto, 2024, s. 7). Både undervisere, praktikvejledere og studerende skal således være bevidste og reflekterede om egne fordomme og implicitte forventninger til forskellige grupper af studerende og deres faglige kompetencer, så det ikke er deres egne forestillinger om, hvad den studerende kan og ikke kan, der (ubevidst og utilsigtet) guider undervisningen og interaktionerne med de studerende (Tinto, 2017b, 2024).

Sense of belonging
Centralt for studerendes studievedholdenhed er deres oplevelse af at høre til (Tinto, 2017b). Sense of belonging – eller med et kortere dansk ord: tilhør – handler helt overordnet om følelsen af at være forbundet med andre i et fællesskab. Med Tintos ord skal de studerende opleve *“that they matter, and belong”* (Tinto, 2017a, s. 3). Jo mere de studerende føler sig som en del af et fællesskab, des større chance for at de vil engagere sig – og være ihærdige – i

De fleste studerende vil igennem deres studietid pendulere mellem udholdenhed og ihærdighed.



studiet på måder, som øger deres studievedholdenhed (Tinto, 2017b).

På campus formes de studerendes oplevelse af at høre til gennem deres daglige interaktioner med undervisere, andet personale (studievejledere, bibliotekarer, servicemedarbejdere osv.) og medstuderende (Tinto, 2017a). Men professionsbachelorstuderende skal også opleve at høre til i praktikken og i professionen. Her formes oplevelsen af tilhør gennem interaktioner med praktikvejledere, kolleger på praktikstedet, medstuderende samt borgere i praktikken.

Ifølge Tinto har tilhør både en faglig og social dimension. Fagligt tilhør handler i høj grad om oplevelsen af faglig udvikling og anerkendelse (Tinto, 2017a, 2017b). Det kan være i klasselokalet, i studiegruppen eller i praktikken, hvor den studerende oplever at kunne bidrage til faglige diskussioner samt oplever, at undervisere, medstuderende og praktikvejledere værdsætter og anerkender faglige input fra den studerende

(Tinto, 1997). Oplevelsen af fagligt tilhør kan svækkes både for studerende, som oplever det faglige niveau værende for svært, og studerende, som ikke finder det udfordrende nok (Tinto, 2017b). Dette ses også i professionshøjskolernes fraldstal, hvor både fagligt stærke studerende med høje adgangskarakterer og fagligt svage studerende med lave adgangskarakterer falder fra (Danske Professionshøjskoler, 2023).

Socialt tilhør omhandler de studerendes sociale relationer på uddannelsen og oplevelsen af at være en del af et socialt fællesskab (Tinto, 2017a, 2017b). Den heterogene studentergruppe på professionshøjskolerne kan udfordre de studerendes sociale fællesskaber, da der kan være forskellige forventninger til det sociale miljø. En relativt stor aldersforskel blandt de studerende kan have betydning for de studerendes grad af involvering i de sociale aspekter af studielivet (Poulsen & Aagaard, 2022). Ligeledes peger Sweetman et al. (2023) på, at de studerendes sociale tilknytning

til uddannelsen også kan blive svækket, hvis de studerende skal indgå i mange skiftende studiegrupper i løbet af deres studietid.

Glavind og Hansen (2023) udvider Tintos integrationsteori med begrebet professionsintegration. Dette knytter an til de studerendes oplevelse af at høre til i professionen – at de bliver klogere på, hvem de selv er som professionelle, men også at de kan se sig selv passe ind i professionen. De studerendes oplevelser i praktikken er helt centrale for deres oplevelse af tilhør i professionen. For mange studerende opstår der afgørende, formative øjeblikke i praktikken, hvor de oplever, og på egen krop mærker, praksis. De bliver ikke blot klogere på professionen og den professionelle praksis, men også på hvem de selv er som kommende professionelle (Noer, 2016; Noer et al., 2023).

Studier af professionsbachelorstuderendes praktikforløb peger på, at oplevelserne i praktikken har stor betydning for

de studerendes studievedholdenhed og deres lyst til at arbejde inden for professionen efter endt uddannelse (Sweetman et al., 2023). Positive oplevelser i praktikken kan styrke de studerendes tro på, at de har valgt det rette studie, hvilket forstærker deres engagement og vedholdenhed på uddannelsen (Roberts, 2012). Omvendt kan negative praktikoplevelser, hvor de studerende enten ikke oplever at passe ind som de professionelle, de er (Johnston, 2016), eller hvor oplevede arbejdsvilkår, eller fortællinger om arbejdsvilkår fra kolleger, skræmmer de studerende og øger deres tvivl om deres uddannelses- og professionsvalg (Noer et al., 2023; Roberts, 2012).

Oplevelsen af tilhør til professionen formes dog også på uddannelsesinstitutionen. Her peger forskning på vigtigheden af, at undervisningen rummer forskellige billeder af dét at være professionel og ikke blot fremhæver én form (Thomas et al., 2023). Underviserne skal være ”respektfuldt bevidste” om andre perspektiver på uddannelsen og professionen end deres eget og bringe disse perspektiver ind i en fælles drøftelse med de studerende, med det formål at de studerende finder deres eget professionelle jeg (Hermansen, 2020; Iskov et al., 2023). De studerende skal med andre ord opleve, at der er plads til netop dem som de kommende professionelle, dé er, både på uddannelsen og i professionen.

Sense of purpose

Den tredje og sidste dimension, som positivt kan styrke studerendes studievedholdenhed, er oplevelsen af det faglige indhold som værende relevant og meningsfuldt. Indhold henviser her både til konkrete faglige materialer og til

undervisningsaktiviteter og -former. De studerende skal have en oplevelse af, at det er værd at bruge tid og ressourcer på at deltage og engagere sig i undervisningen og i det faglige stof (Tinto, 2017a).

Oplevelsen af relevans og meningsfuldhed er tæt beslægtet med begrebet kohærens, som netop handler om de studerendes oplevelse af meningsfulde sammenhænge i deres uddannelse (Iskov et al., 2023). Netop fordi professionsbacheloruddannelser er vekseluddannelser baseret på en heterogen kundskabsbase, kan oplevelsen af meningsfulde sammenhænge være udfordret. De studerende skal opleve, at forskellige fag og semestre på meningsfuld vis forbereder og kvalificerer dem til deres fremtidige profession. Fagligt indhold skal ikke blot være relevant og meningsfuldt i sig selv, men også ift. praksis. Centralt er her begrebet om biografisk kohærens, som refererer til oplevet sammenhæng mellem de erfaringer og forestillinger, som studerende har om et fag og profession, og det faglige indhold på uddannelsen (Smeby & Heggen, 2014). De studerende kommer således med forventninger om, hvad det vil sige at læse til og arbejde som eksempelvis fysioterapeut, bygningskonstruktør eller pædagog (Iskov et al., 2023, s. 9). Hvis de studerende ikke oplever, at det faglige indhold på meningsfuld vis relaterer sig til deres forestillinger om professionel praksis og relevante professionskompetencer, kan det negativt påvirke deres identifikation med og dedikation til professionen (Heggen & Terum, 2013).

Oplevelsen af meningsfuld sammenhæng og relevans styrkes gennem tæt kobling af campusundervisning og prak-

tik. Det er ikke blot i praktikken, at de studerende skal udfolde og afprøve deres teoretiske og skolastiske viden – deres viden og erfaringer fra praktikken skal også bringes aktivt ind i undervisningslokalet. Her peger flere undersøgelser på et forbedringspotentiale, idet studerende i mindre grad oplever, at uddannelserne inddrager deres praktikerfaringer meningsfuldt og relevant i undervisningen (EVA, 2022; Jensen et al., 2019).

Konklusion

I denne artikel har vi sat fokus på frafald og studievedholdenhed på professionshøjskolerne. Professionsbacheloruddannelser kendetegner sig ved at være vekseluddannelser med en udpræget heterogen kundskabsbase. Dette sætter krav til de studerendes evne til at navigere på tværs af både fag og videnskabelige discipliner samt på tværs af uddannelsesarenaer (campus og praktik).

Hvor Tinto anlægger et lineært perspektiv på studievedholdenhed gennem antagelsen om, at self-efficacy, tilhør og oplevet meningsfuld direkte styrker de studerendes engagement og commitment til uddannelsen, betyder den konstante vekslen mellem teori og praksis samt campus og praktik, at professionsuddannelse ikke udgør et lineært forløb (Hovdhaugen et al., 2023). Ligeledes er den professionelle udviklingsproces heller ikke lineær, men næres af ”konflikter og modsætningsforhold via den studerendes gentagne afstemning og forhandlinger med krav, forventninger, forskellige input og billeder på, hvad en professionel kan være” (Iskov et al., 2023, s. 11). Selvom frustration og faglige kriser kan danne grobund for faglig

udvikling og viden, kan frustrationen også forvandle studerendes ihærdighed til udholdenhed, hvis det sætter sig som en oplevelse af ikke at være dygtig nok (self-efficay), ikke at høre til (sense of belonging) og ikke at kunne finde meningen med det, der foregår (sense of purpose).

Det er uddannelsernes ansvar, at studerende oplever, at de gennem deres uddannelse tillærer sig den rette faglige viden og de rette professionelle kompetencer, og at de får tiltro til, at de kan sætte det i spil på meningsfuld vis som nyuddannede. De skal opleve at høre til og blive anerkendt for det, som de byder ind med, både socialt, fagligt og professionelt – af undervisere, medstuderende

såvel som praktikvejledere – ligesom de skal opleve undervisningen som relevant og meningsfuld på tværs af tid, fag og uddannelsesarenaer. Vi argumenterer for, at de studerende vil være mere tilbøjelige til at pendulere over i ihærdighedsenden af vedholdenhedspendulet, såfremt disse oplevelsesdimensioner understøttes af professionsuddannelsesinstitutioner, undervisere og vejledere.

I denne artikel har vi således argumenteret for, at analyser af frafald på professionsbacheloruddannelserne skal inkludere et professionsperspektiv, da praksis og professionen udgør en aktiv med- og modspiller for studerendes studievedholdenhed. Professionsperspektivet skal dog ikke stå alene, men netop sættes i

samspil med begreber som faglig og social integration, da de studerende skal opleve at være integreret både fagligt, socialt og professionelt på deres uddannelse. Der er dog behov for mere forskning – både teoretisk og empirisk – der kobler professionsuddannelsesforningsfeltet med frafaldsforskning. Studievedholdenhedsbegrebet, herunder yderpunkterne ‘udholdenhed’ og ‘ihærdighed’, mangler teoretisk udfoldelse, ligesom der mangler empiriske studier af, hvad der styrker studerendes pendulering fra udholdenhed til ihærdighed. Med denne artikel har vi taget et første skridt med et professionsrettet blik på frafald og studievedholdenhed.

Et professionsrettet blik på frafald og studievedholdenhed

REFERENCER

Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, 22(83).

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

Damvad Analytics (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030 – Prognose fordelt på landsdele*.

Danske Professionshøjskoler (2023). *Frafald på pædagog-, sygeplejerske-, lærer- og socialrådgiver-uddannelsen*. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2023/01/Analysenotat-Frafald-paa-paedagog-sygeplejerske-laerer-og-socialraadgiveru-225310.0.26.pdf>

Dewhurst, Y., Ronksley-Pavia, M. & Pendergast, D. (2020). Preservice Teachers’ Sense of Belonging During Practicum Placements. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11), 16-33. <https://doi.org/10.14221/ajte.202v45n11.2>

Durkheim, E. (1987). *Le suicide: Etude de sociologie*. Felix Alcan.

EVA (2022). *Oplevelsen af praktik på uddannelserne til lærer, pædagog, sygeplejerske og socialrådgiver*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Gennep, A. van (1960). *The rites of passage*. The University of Chicago Press.

Glavind, J. & Hansen, D.G. (2023). Professionsintegration – Studiegrupper som professionelle arbejdsfællesskaber. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 97-113.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: K. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

Heggen, K. & Terum, L.I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656-669. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>

Hermansen, H. (2020). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional

Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936-952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>

Hovdhaugen, E., Sweetman, R. & Thomas, L. (2023). Institutional scope to shape persistence and departure among nursing students: re-framing Tinto for professional degrees. *Tertiary Education and Management*, 29(1), 107-121. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09111-w>

Iskov, T., Heggen, K., Glavind, J.G. & Noer, V.R. (2023). Kohærens og professionel identitet: Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 6-15. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/139968>

Jenset, I.S., Hammerness, K. & Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>

Johnston, D.H. (2016). ‘Sitting alone in the staffroom contemplating my future’: communities of practice, legitimate peripheral participation and student teachers’ experiences of problematic school placements as guests. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 533-551. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1069793>

Nielsen, T., Pettersson, M., Toft, L., Munk Lindemann, D. & Heise Nielsen, E. (2024). Development and Initial Validation of the Practice Self-Efficacy Questionnaire (PSEQ) for Student Teachers. *Educational Methods and Psychometrics*, 2(1), 31-34. <https://doi.org/10.61186/emp.2024.5>

Noer, V.R. (2016). ‘Rigtige sygeplejersker’ – uddannelses-etnografiske studier af sygeplejerstuderendes studieliv og dannelsesprocesser. Københavns Universitet. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 12(23), 108-110. <https://doi.org/10.7146/tnfp.v12i23.96757>

Noer, V.R., Rasmussen, M.D. & Hansen, D.G. (2023). De vil gerne gøre en forskel, men... . *Tidsskrift for Professionsstudier*, 19(36), 118-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/tnfp.v19i36.140065>

Pedersen, R., Böwadt, P.R. & Vaaben, N.K. (2019). *På tærsklen til at blive lærer: Studerendes overvejelser om deres kommende arbejdsliv*. <https://www.ucviden.dk/en/publications/på-tærsklen-til-at-blive-lærer-studerendes-overvejelser-om-deres->

Poulsen, B.K. & Aagaard, K. (2022). *Undersøgelse af årsager til frafald fra VIA-uddannelser blandt studerende med HF-VUC-baggrund: afrapportering af interviewundersøgelse og litteraturgennemgang med fokus på frafald fra VIAs pædagog- og sygeplejerskeuddannelser*.

Qvortrup, A., Smith, E., Rasmussen, F. & Lykkegaard, E. (2018). Studiemiljø og frafald i videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 151-178. <https://doi.org/10.7146/dut.v13i25.97282>

Reimer, D. & Andersen, I.G. (2022). *Frafald fra de videregående uddannelser. Forklaringer, mekanismer og løsninger* (D. Reimer & I.G. Andersen, red.). Aalborg Universitetsforlag. <https://vbn.aau.dk/da/publications/frafald-fra-de-videregående-uddannelser-forklaringer-mekanismer-o>

Roberts, D. (2012). Modelling withdrawal and persistence for initial teacher training: revising Tinto's Longitudinal Model of Departure. *British Educational Research Journal*, 38(6), 953-975. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.603035>

Smeby, J.C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>

Sweetman, R., Hovdhaugen, E. & Thomas, L. (2023). The (dis) integration of nursing students. Multiple transitions, fragmented integration and implications for retention. *Tertiary Education and Management*, 29(1), 79-92. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09106-7>

Thomas, L. & Hovdhaugen, E. (2014). Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway. *European Journal of Education*, 49(4), 457-470. <https://doi.org/10.1111/ejed.12093>

Thomas, L., Hovdhaugen, E. & Sweetman, R. (2023). Professional or student identity and commitment? Comparing the experiences of nursing students with literature on student success. *Tertiary Education and Management*, 29(1), 93-106. <https://doi.org/10.1007/s11233-023-09115-0>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. American Educational Research Association. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <http://www.jstor.org/stable/1170024>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (Second Edi). University of Chicago Pres.

Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>

Tinto, V. (2017a). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>

Tinto, V. (2017b). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Tinto, V. (2024). Student Persistence Through a Different Lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>

Troelsen, R. (2011). Frafall på de videregående uddannelser – hvad ved vi om årsagerne? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 37-44. <https://doi.org/10.7146/dut.v6i10.5558>