

Veje til at fremme studieintensitet på de videregående uddannelser

En analyse af institutionelle værktøjs betydning for studerendes tidsforbrug



Veje til at fremme studieintensitet på de videregående uddannelser

| | | |
|----------|--------------------------------------|----------|
| 1 | Resultater og perspektivering | 3 |
|----------|--------------------------------------|----------|

| | | |
|----------|---|----------|
| 2 | Indledning | 7 |
| 2.1 | Forventninger om, hvad der fremmer studieintensitet | 9 |
| 2.2 | Datagrundlag | 10 |
| 2.3 | Analysedesign | 11 |
| 2.4 | Projektets organisering | 12 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3 | Studieintensiteten på de videregående uddannelser | 13 |
|----------|--|-----------|

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4 | Fremmere af studieintensitet på de videregående uddannelser | 15 |
| 4.1 | Styrker og svagheder ved det anvendte analysedesign | 17 |
| 4.2 | Analyse af, hvad der fremmer studieintensitet på universiteterne | 18 |
| 4.3 | Analyse af, hvad der fremmer studieintensitet på professionshøjskolerne | 19 |
| 4.4 | Analyse af, hvad der fremmer studieintensitet på erhvervsakademierne | 20 |

| | | |
|--|--------------------------------------|-----------|
| | Appendiks A – Litteraturliste | 21 |
|--|--------------------------------------|-----------|

| | | |
|--|---|-----------|
| | Appendiks B – Datagrundlag og metode | 23 |
|--|---|-----------|

| | | |
|--|---|-----------|
| | Appendiks C – Repræsentativitets-analyse | 26 |
|--|---|-----------|

1 Resultater og perspektivering

Studerendes investering af tid, energi og engagement i deres uddannelser spiller en vigtig rolle for deres læringsudbytte. Det er samtidig påvist i flere undersøgelser, at studieintensiteten – forstået som den tid, de studerende bruger på de videregående uddannelser – er så lav, at de studerendes tidsforbrug gennemsnitligt set ikke svarer til et fuldtidsstudie.

Selvom det i sidste ende i høj grad er op til de studerende selv at beslutte, hvor meget tid de bruger på deres uddannelse, må de studerendes tidsforbrug også formodes at være påvirket af flere forskellige udefrakommende faktorer, herunder fx både indholdet og tilrettelæggelsen af uddannelsen og ikke mindst mødet med det faglige på uddannelsen gennem undervisningen.

Et centralt spørgsmål er derfor, hvad man fra uddannelsernes side kan gøre for at øge de studerendes studieintensitet, og det findes der meget lidt systematisk viden om i dag. Formålet med dette notat er derfor at afdække, hvilke institutionelle værktøjer der har betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet på danske videregående uddannelser.

På baggrund af surveydata og registerdata fra samtlige videregående uddannelser i Danmark præsenterer dette notat empirisk velfunderede bud på, hvilke værktøjer uddannelsesinstitutionerne kan bruge til at fremme de studerendes studieintensitet.

Undersøgelsen bygger på data fra Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) forløbsstudie blandt studerende, som blev optaget på en videregående uddannelse i sommeren 2016, Uddannelseszoom, registerdata og data fra Den Koordinerede Tilmelding. De faktorer, som notatet undersøger betydningen af, er målt i efteråret 2016. Populationen er dog afgrænset til at omfatte de 10.229 studerende, der også deltog i bølge 3 af EVA's forløbsanalyse i marts 2017, hvor de studerendes studieintensitet er målt. Notatet er baseret på specialet *Fra deltid til fuldtid – om institutionelle værktøjers betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet samt den modererende betydning af uddannelsesmæssig disponering* skrevet af Christian Brinkmann Damsgaard og Sara Poulsgaard i samarbejde med EVA.

Nedenfor præsenteres først resultater og perspektivering. I indledningen gennemgås det teoretiske grundlag kort, ligesom datagrundlag og analysedesign præsenteres. I kapitel 3 gennemgås resultaterne mere detaljeret – først overordnet på tværs af sektorer og dernæst opdelt på hver af de tre store sektorer: universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Hovedresultater og perspektivering

Analyserne viser, at der er en positiv sammenhæng mellem de studerendes oplevelse af nedenstående fire faktorer og de studerendes studieintensitet.

1. Uddannelsernes forventninger til studieintensitet
2. Undervisernes kontaktbarhed
3. Brugbar feedback fra underviserne
4. Gode rammer for at møde medstuderende i løbet af studiestarten.

Når analyserne deles op på sektorer, ændrer resultaterne sig ikke meget. Størrelsen af sammenhænge varierer dog generelt en smule på tværs af sektorerne. Dette gennemgås nærmere nedenfor.

Resultaterne indikerer, at nogle af de undersøgte værktøjer virker bedre end andre, hvis uddannelsesinstitutionerne ønsker at fremme de studerendes studieintensitet. Flere af de værktøjer, som på baggrund af resultaterne ser ud til at kunne fremme de studerendes studieintensitet, kræver dog en betydelig ekstra investering fra uddannelsernes side. Eksempelvis kræver det ekstra ressourcer, hvis uddannelserne skal betale underviserne for at give mere feedback til de studerende, eller hvis man skal skabe bedre rammer for, at de studerende kan komme i kontakt med underviserne.

At forbedre studiestarten ved fra start at være tydelig om forventningerne til studieintensitet og skabe gode rammer for at møde medstuderende er derimod en engangsinvestering, som uddannelserne formentlig med fordel kan gøre givet de positive følger, dette kan forventes at have. I dette notat er det kun uddannelsernes rammesætning af mødet med de medstuderende, som er undersøgt. Tidligere undersøgelser peger dog på, at det generelt er vigtigt at investere i studiestarten. Det kan blandt andet forklares med, at en vellykket studiestart kan bidrage til en god rammesætning og forventningsafstemning, der ofte fremhæves som en vigtig forudsætning for en høj studieintensitet.¹

Set fra et underviserperspektiv bør det ikke kræve et stort ressourcetræk at ændre forventningerne til de studerendes tidsforbrug. Mange uddannelsesinstitutioner artikulere allerede høje forventninger til de studerendes tidsforbrug, mens der på nogle institutioner formentlig er et betydeligt potentiale for at blive bedre til at kommunikere de høje forventninger.

Kommunikation af høje forventninger er den faktor, som på baggrund af analysen har størst betydning for at øge de studerendes tidsforbrug. Dette fund stemmer overens med anden forskning i, hvordan forventninger er med til at forme både oplevelse og performance. Det er tidligere påvist i en række eksperimentelle studier, at underviseres forventninger til de studerendes præstation faktisk har betydning for, hvor godt de studerende klarer sig i en IQ-test.² På den baggrund er det ikke overraskende, at de forventninger, som uddannelserne artikulere om de studerendes tidsforbrug, har betydning for, hvor lang tid de studerende efterfølgende bruger på deres uddannelse.

1 EVA, 2016, 2017.

2 Raudenbush, 1984.

Sektorspecifikke resultater

Når analyserne deles op på sektorniveau, går mange af resultaterne fra den generelle analyse igen. For både universiteter og erhvervsakademier hænger de samme fire faktorer sammen med de studerendes studieintensitet, om end størrelsen af sammenhængene varierer en smule mellem sektorerne. Samtidig øges usikkerheden sammenlignet med de overordnede analyser på tværs af sektorer. Det kan blandt andet tilskrives, at der er færre observationer. Generelt er resultaterne i høj grad stabile på tværs af de forskellige uddannelsessektorer.

For professionshøjskolerne ser de undersøgte faktorer overordnet set ud til at have mindre betydning. Gode rammer for at møde medstuderende i løbet af studiestarten er den eneste faktor, som med sikkerhed kan påvises at relatere sig til de studerendes studieintensitet, mens estimaterne for betydningen af forventninger til studieintensitet og underviseres kontaktbarhed er mindre og mere usikre. En mulig forklaring kan være, at studerende på professionshøjskoler er motiveret af andre ting, herunder fx det at komme ud og arbejde i en konkret profession. Det kan betyde, at underviseres forventning til deres tidsforbrug fx får en mere sekundær betydning sammenlignet med de andre sektorer. Det ville dog kræve en nærmere undersøgelse, hvis man skulle afdække mere præcist, hvilke forklaringer der er på de identificerede forskelle.

Uddybning af resultater

Angående punkt 1. Uddannelsernes forventning til de studerendes studieintensitet er den faktor, som på baggrund af analyserne har den største effekt på de studerendes tidsforbrug. Dette fund er robust, uanset hvilken statistisk model der anvendes, hvilket styrker troværdigheden med hensyn til, at der er tale om en egentlig effekt.³

Angående punkt 2 og 3. Der kan ligeledes påvises en sammenhæng mellem de studerendes vurdering af undervisernes kontaktbarhed og de studerendes studieintensitet. Det samme gælder de studerendes vurdering af feedback. Det er velkendt i litteraturen, at feedback har stor betydning for studerendes læring.⁴ På baggrund af resultaterne kan denne sammenhæng delvist formodes at virke gennem øget studieintensitet, da resultaterne indikerer, at der er positive effekter af feedback på de studerendes tidsforbrug. Når målene for kontaktbarhed og feedback inddrages samtidig (i samme model), er sammenhængene fortsat positive, men noget mindre og mere usikre. Det kan skyldes, at de to spørgsmål har en stærk fælles komponent, som fx kan handle om generel tilfredshed med eller kvalitet af undervisere.⁵ Det er derfor usikkert, om kontaktbarhed og feedback i sig selv øger studieintensiteten, eller om det i stedet skyldes andre forhold omkring underviserne. Dette bør undersøges med mere udvidede mål for forskellige aspekter af underviserne/undervisningen. Analysen underbygger dog, at underviserne kan påvirke de studerendes studieintensitet.

Angående punkt 4. Analysen indikerer, at uddannelsernes rammesætning af mødet med andre studerende i løbet af studiestarten har betydning for den gennemsnitlige studieintensitet cirka et halvt år efter (i marts måned). Dette resultat er robust, uanset hvilken statistisk model der anvendes. Det er bemærkelsesværdigt, at studiestarten ser ud til at have betydning for studieintensiteten så lang tid efter studiestarten. EVA har tidligere vist, at studiestarten kan påvises at have betydning for det tidlige frafald på uddannelsen (EVA, 2017). Ovenstående resultater peger dog på, at studiestarten – nærmere bestemt det sociale aspekt af studiestarten – ikke kun relaterer sig til de studerendes frafaldsrisiko, men også deres studieintensitet.

Endelig viser analysen, at spørgsmålene om, hvorvidt uddannelserne tager initiativ til dannelse af studiegrupper, og hvorvidt uddannelserne generelt har formuleret tydelige krav og forventninger til de studerende (men ikke studieintensitet specifikt), ikke kan påvises at have betydning for studieintensiteten.

Kan uddannelsesinstitutioner øge studieintensiteten ved hjælp af de undersøgte værktøjer?

Analysen giver nogle troværdige indikationer af, hvorvidt der er en effekt af de forskellige værktøjer eller ej. Estimerne af størrelsen af effekterne er til gengæld mere usikre. Dette skyldes særligt, at det ikke kan udelukkes, at estimerne delvist er et resultat af selektionseffekter. Robusthedsanalyserne viser endvidere, at der er en vis usikkerhed med hensyn til, hvad der mere præcist ligger bag sammenhængene for feedback og undervisernes kontaktbarhed, jf. diskussionen ovenfor.

3 Der er specificeret både modeller med og uden kontrol for uddannelse (uddannelsesdummyer) og modeller, hvor variabelen er inddraget uden de andre uafhængige variable i analysen, og modeller, hvor alle de uafhængige variable inddrages samtidig. I alle tilfælde genfindes en signifikant sammenhæng af nogenlunde samme størrelse på tværs af modellerne.

4 Se fx Schneider, & Preckel, 2017.

5 En eksplorativ faktoranalyse bekræfter dette.

2 Indledning

Studerendes investering af tid, energi og engagement i deres uddannelser spiller en vigtig rolle for deres læringsudbytte. Resultatet er understøttet i en lang række af studier, og et omfattende litteraturreview slår sågar fast, at der ikke længere er tvivl om, hvorvidt studieengagement har positive virkninger eller ej (Trowler, 2010).⁶ Det er samtidig påvist i flere undersøgelser, at studieintensiteten – forstået som den tid, de studerende bruger på de videregående uddannelser – er så lav, at de studerendes tidsforbrug gennemsnitligt set ikke svarer til et almindeligt fuldtidsstudie.⁷

Hvis man opfatter studieintensitet som en delmængde af studieengagement, er det oplagt, at de studerendes læringsudbytte kan styrkes, hvis man kan lykkes med at øge de studerendes studieintensitet.⁸ Og der ser ud til at være et potentiale for at opnå dette på mange af de videregående uddannelser.

Selvom det i sidste ende i høj grad er op til de studerende selv at beslutte, hvor meget tid de bruger på deres uddannelse, må de studerendes tidsforbrug også antages at være påvirket af flere forskellige udefrakommende faktorer, herunder fx både indholdet og tilrettelæggelsen af uddannelsen og ikke mindst mødet med det faglige på uddannelsen gennem undervisningen. Figur 2.1 illustrerer denne vekselvirkning mellem de studerendes indsats og uddannelsen.

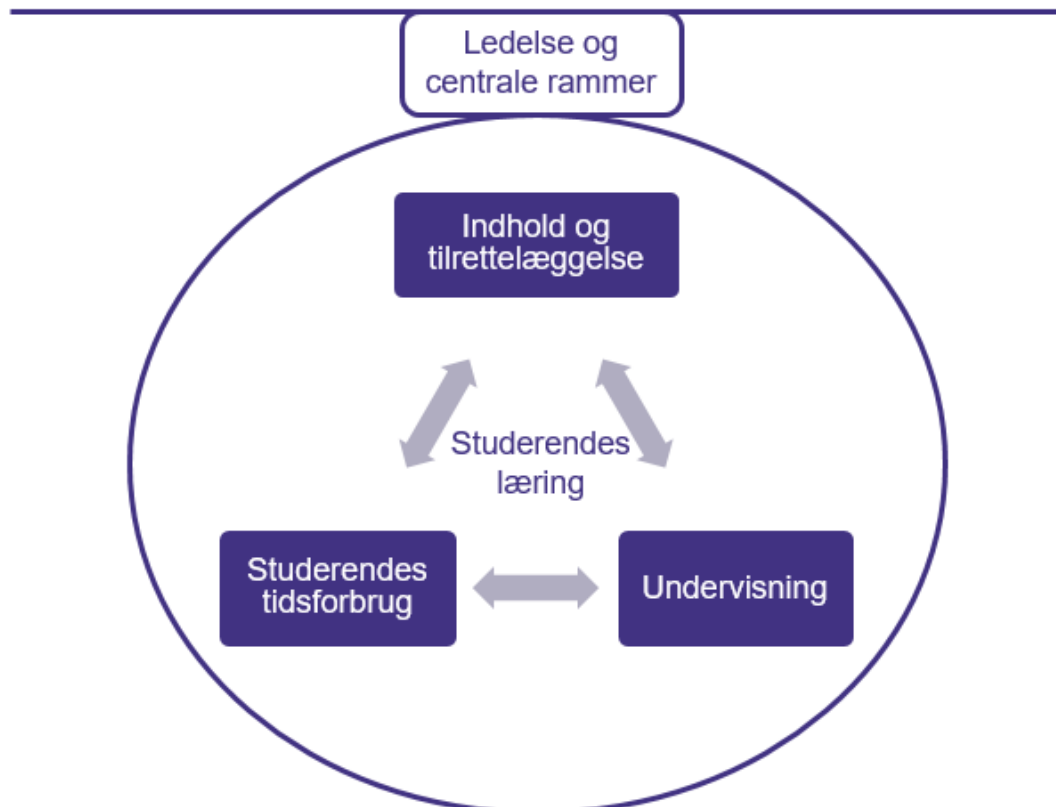
6 For mere udtømmende referencer, se *Fra deltid til fuldtid? Om institutionelle værktøjs betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet samt den modererende betydning af uddannelsesmæssig disponering*. Speciale af Sara Poulsgaard og Christian Brinkmann Damsgaard.

7 Se fx *Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelser*, Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014.

8 Studieintensitet refererer i denne sammenhæng snævert til de studerendes tidsforbrug på uddannelsen, mens studieengagement er bredere defineret. Argumentet bag analyserne i dette notat er, at time on task (tidsforbrug) udgør et centralt element i de studerendes mere generelle studieengagement. Det varierer i litteraturen, i hvilken grad man betoner adfærdsmæssige faktorer (som fx tidsforbrug), og i hvilken grad man betoner psykologisk betingede faktorer, fx de studerendes interne psykosociale processer, som de centrale komponenter af studerendes studieengagement.

FIGUR 2.1

Sammenhæng mellem forskellige faktorer på uddannelsen og studerendes studieintensitet



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2018. Figuren er udviklet af Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014.⁹

Et centralt spørgsmål er derfor, hvad man fra uddannelsernes side kan gøre for at øge de studerendes tidsforbrug. Det mangler der i høj grad systematisk viden om. Formålet med dette notat er at afdække, hvilke institutionelle værktøjer der har betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet på danske videregående uddannelser. Notatet er baseret på et speciale om netop denne problemstilling, som Sara Poulsgaard og Christian Brinkmann Damsgaard har skrevet på Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet i samarbejde med EVA.¹⁰

Undersøgelsen er dermed udarbejdet ud fra en ambition om at kunne pege på konkrete værktøjer, som uddannelserne har mulighed for at ændre brugen af med henblik på at øge de studerendes tidsforbrug og i sidste ende de studerendes læringsudbytte. Undersøgelsen er baseret på observationsdata fra spørgeskemaundersøgelser gennemført af EVA og Uddannelses- og Forskningsministeriet samt registerdata fra Danmarks Statistik og Den Koordinerede Tilmelding.

⁹ Høje mål – fremragende undervisning i de videregående uddannelser, 2014, s. 11.

¹⁰ Fra deltid til fuldtid? Om institutionelle værktøjers betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet samt den modererende betydning af uddannelsesmæssig disponering. Speciale af Sara Poulsgaard og Christian Brinkmann Damsgaard.

2.1 Forventninger om, hvad der fremmer studieintensitet

Undersøgelsen er afgrænset på baggrund af en ekstensiv afsøgning af litteraturen om studieengagement (student engagement). Den viser, at der er en række studier af årsager til samt virkninger af studieengagement, men også, at der langt fra er konsensus med hensyn til, hvordan begrebet defineres og operationaliseres.¹¹

I denne sammenhæng defineres studieintensitet som det samlede antal timer, den studerende forventer at bruge på aktiviteter i forbindelse med uddannelsen, herunder tid brugt på undervisning, forberedelse og andre uddannelsesrelaterede aktiviteter. Sidstnævnte inkluderer eksempelvis foreningsarbejde, mens lønnet arbejde, studierelevant eller ej, ikke inkluderes. Studieintensitet er den samlede tid, den studerende forventer at bruge på de tre aktiviteter. Studieintensitet betragtes endvidere som en delmængde af studieengagement, og der forventes at være en positiv sammenhæng mellem de studerendes tidsforbrug (studieintensitet) og deres studieengagement.¹²

De studerendes tidsforbrug er naturligvis i høj grad bestemt af de studerende selv. Den centrale teoretiske antagelse bag undersøgelsen er dog, at uddannelsesinstitutionerne kan påvirke tidsforbruget ved at øge de studerendes studiemotivation og dermed den energi, som de studerende er villige til at investere i studiet.¹³ På baggrund af litteraturgennemgangen er betydningen af nedenstående værktøjer i figur 2.2, som på baggrund af tidligere forskning forventes at kunne øge de studerendes tidsforbrug, undersøgt.¹⁴

11 Se fx Zyngier, 2008; Kahu, 2013; Zepke, 2014; Zepke, 2015. Herfra "ibid".

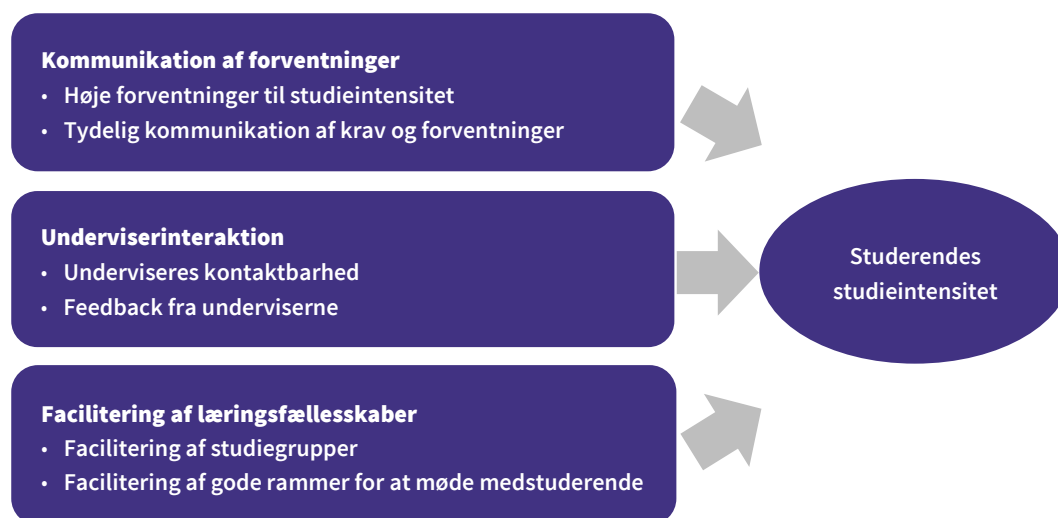
12 For nærmere diskussion af dette, se s. 13-15, ibid.

13 Se fx Deci, & Ryan, 2000.

14 Litteratursøgningen er baseret på en triangulering mellem tre typer af litteratur: 1) centrale værker, 2) nyere, betydningsfulde artikler og 3) litteraturreviews. Centrale værker defineres som værker, der er citeret 50 gange eller mere. Nyere, betydningsfulde artikler defineres som tekster af nyere dato (fra omkring 2000 og frem) med eksplicite referencer til flere af de centrale værker. Til litteratursøgningen er databaserne ERIC (Education Resources Information Complete), Web of Science og SCOPUS anvendt. Med henblik på at indfange bredden i litteraturen anvendes, som den første del af søgestrengene, termen "student engagement" eller synonymmer for samme ("student involvement" osv.) (Astin, 1999). Anden del af søgestrengene er identisk på tværs af de forskellige termer for "student engagement".

FIGUR 2.2

Institutionelle værktøjer, der kan fremme studerendes studieintensitet



Kilde: EVA, 2018.

2.2 Datagrundlag

Analyserne i dette notat er baseret på fire datakilder: 1) spørgeskemadata fra EVA's frafaldspanel, 2) spørgeskemadata fra Uddannelses- og Forskningsministeriets sammenligningsværktøj Uddannelseszoom, 3) registerdata fra Danmarks Statistik samt 4) registerdata fra Den Koordinerede Tilmelding. Data præsenteres udelukkende i anonymiseret form, og det er ikke muligt at identificere enkeltindivider på baggrund af analyserne.

I EVA's frafaldspanel blev samtlige optagne på videregående uddannelser i august 2016 (dvs. inden de påbegyndte studierne) spurgt, om de ville deltage i en spørgeskemaundersøgelse. I anden bølge – gennemført i oktober måned – blev der indsamlet besvarelser fra 14.384 studerende, mens tredje bølge – gennemført i marts måned – bestod af 10.229 studerendes besvarelser.

Uddannelseszoom er baseret på information fra 1) en survey blandt hhv. aktive studerende og dimitterede på uddannelserne i perioden 1. oktober 2012 til 30. september 2015, 2) registeroplysninger fra Danmarks Statistik og 3) oplysninger fra timetalssystemet, som anvendes til indberetning af antallet af tilbudte undervisnings- og vejledningslektioner.

Ovenstående surveydata er blevet koblet til registerdata fra Danmarks Statistiks forskerserver. Datasættet indeholder således baggrundsoplysninger for samtlige individer, som blev optaget via Den Koordinerede Tilmelding på en videregående uddannelse i 2016, svarende til 58.682 studerende. Data er ligeledes koblet med data om de studerendes optag fra Den Koordinerede Tilmelding.¹⁵

¹⁵ For uddybende beskrivelse af datagrundlaget for analysen, se side 33-35, ibid.

2.3 Analysedesign

Analyserne er baseret på OLS-regression, som anvendes til at estimere sammenhængen mellem de forskellige institutionelle værktøjer og de studerendes studieintensitet. Der anvendes et tvær-snittsdesign, hvor forskelle på de uafhængige variable mellem forskellige uddannelsesudbud sammenholdes med forskelle i de studerendes studieintensitet. For de uafhængige variable er der således dannet gennemsnitsværdier for hvert uddannelsesudbud. Når betydningen af feedback undersøges, kigger vi fx på, hvor meget feedback de studerende på et givent uddannelsesudbud i gennemsnit har angivet at modtage, og sammenligner dette med tilsvarende gennemsnit fra andre uddannelsesudbud.

Modellerne tager endvidere højde for den datamæssige udfordring, der ligger i, at studerende på samme videregående uddannelse kan have en tilbøjelighed til at ligne hinanden med hensyn til deres tidsforbrug, hvilket kan medføre problemer med autokorrelation. Samtidig kontrolleres der for både observerbare og uobserverbare forskelle mellem forskellige uddannelser.

Dette opnås med en kombination af random effects- og fixed effects-modeller. Mere specifikt anvendes dummyvariable for alle uddannelser som kontrolvariable (svarende til en fixed effects-model). Dermed holdes uddannelsesniveaet konstant, så vi kun kigger på forskelle mellem forskellige uddannelsesudbud af den samme uddannelse. Samtidig anvendes en random effects-model, hvor uddannelsesudbudssted specificeres som makroniveaet for at tage højde for udfordringen med autokorrelation.

Denne model er valgt på baggrund af mere udførlige analyser, hvor der er anvendt både modeller med og modeller uden kontrol for uddannelsesspecifikke forhold. Den vurderes at være den mest troværdige med hensyn til mulighederne for at kontrollere for uobserverbare tredjevariable, hvilket styrker forudsætningerne for at isolere en eventuel effekt af de uafhængige variable.

De uafhængige variable er målt i efteråret 2016, mens den afhængige variabel (studieintensitet) er målt i foråret 2017. Denne tidsforskydning i designet er anvendt med henblik på at mindske problemer med common source bias, som følge af at den samme respondent har svaret enten positivt eller negativt med hensyn til både de institutionelle værktøjer og studieintensiteten, fx pga. humøret eller konkrete oplevelser, lige præcis den dag undersøgelsen blev gennemført.

I analyserne skelnes der mellem modeller, hvor variablene for de institutionelle værktøjer inddrages én ad gangen sammen med kontrolvariablene, og modeller, hvor alle variablene inddrages samtidig (fulde modeller). De resultater, der afrapporteres, er primært baseret på, at variablene er blevet inddraget i modellerne hver for sig. Som robusthedsanalyse undersøges sammenhængen for hvert værktøj dog ligeledes i fulde modeller. Når der anvendes fulde modeller, estimeres betydningen af den unikke variation for hver variabel, hvilket medfører risiko for forhøjede standardfejl (multikollinearitet). Samtidig er det ikke ønskeligt at kontrollere for mellemkommende variable, hvilket er en oplagt risiko, i og med at det ikke er muligt at afgøre entydigt, hvordan de forskellige uafhængige variable påvirker hinanden.¹⁶ Det er baggrunden for, at der primært afrapporteres resultater fra modeller, hvor variablene inddrages hver for sig. De fulde modeller anvendes dog som robusthedsanalyse (som omtales i tekst), i og med at de potentielt kan give et mere retvisende estimat af den unikke betydning af hver variabel.

¹⁶ For nærmere diskussion af de anvendte metoder, se s. 30-60, ibid.

For at nuancere udfordringen med multikollinearitet er der gennemført en eksplorativ faktoranalyse til at afdække, om de forskellige institutionelle værktøjer måler forskellige ting, eller om nogle af variablene måler en fælles underliggende faktor.

Den afhængige variabel: studieintensitet

Studieintensitet er i undersøgelsen defineret som det samlede antal timer, den studerende angiver at have brugt på aktiviteter relateret til uddannelsen, herunder tid brugt på undervisning, forberedelse og andre uddannelsesrelaterede aktiviteter. De tre aktiviteter udgør sammenlagt studieintensiteten.

I runde 3 i frafaldspanelet bliver de studerende bedt om at tage stilling til følgende: "Hvor mange timer har du cirka brugt på følgende aktiviteter i løbet af en gennemsnitlig uge (syv dage), siden du startede på uddannelsen? Notér antal timer ud for hver aktivitet:". Svarkategorierne er: "Uddannelsesaktiviteter, hvor en underviser deltager (forelæsninger, holdundervisning, vejledning, øvelsestimer mv.)", "Forberedelse (studere, læse, skrive, lave hjemmeopgaver, læsegrupper, analysere data, øve eller andre faglige aktiviteter)", "Aktiviteter i forbindelse med uddannelsen, der ikke er direkte relateret til et fag (fx faglige, sociale og/eller politiske studenterorganisationer mv.)", "Erhvervsarbejde", "Studierelevant erhvervsarbejde" og "Frivilligt arbejde". De tre første indgår i målet for studieintensitet, mens tiden brugt på erhvervsarbejde og frivilligt arbejde er sorteret fra.¹⁷

2.4 Projektets organisering

Dette notat er baseret på specialet *Fra deltid til fuldtid? Om institutionelle værktøjs betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet samt den modererende betydning af uddannelsesmæssig disponering* skrevet af Christian Brinkmann Damsgaard og Sara Poulsgaard i samarbejde med EVA. Lotte Bøgh Andersen fra Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet har fungeret som vejleder i forbindelse med specialet.

Notatet er udarbejdet af seniorkonsulent Bjarke Tarpgaard Hartkopf (projektleder), der også har fungeret som virksomhedsvejleder i forbindelse med specialet. Herudover har professor Kim Manemar Sønderskov fra Institut for Statskundskab ved Aarhus Universitet fungeret som metodisk sparringspartner i forbindelse med udarbejdelse af notatet.

¹⁷ For at frasortere upålidelige besvarelser er det betinget, at undervisningsaktiviteter ikke må overstige 45 timer, at forberedelse ikke må overstige 60 timer, at øvrige aktiviteter ikke må overstige 60 timer, samt at det samlede tidsforbrug på uddannelsen ikke må overstige 80 timer.

3 Studieintensiteten på de videregående uddannelser

Studieintensiteten blandt førsteårsstuderende på de danske videregående uddannelser opgøres på baggrund af tredje runde i EVA's frafaldspanel for årgang 2016, som blev gennemført i marts 2017. Den gennemsnitlige studieintensitet blandt de 10.125 respondenter er 35,5 timer om ugen. Dette dækker over nogen variation mellem de tre store sektorer (erhvervsakademier, professionshøjskoler og universiteter), hvor studerende på universiteterne har den højeste studieintensitet (36,0 timer om ugen), mens studerende på erhvervsakademierne har den laveste (33,7 timer om ugen).

Selvom der ikke er store skævheder mellem stikprøve og population, jf. balancetabellen i appendiks, opgøres studieintensiteten for de forskellige sektorer både uvægtet og vægtet (ved hjælp af propensity score-vægte). Dette med henblik på at vurdere graden af non-respons-bias i stikprøven sammenholdt med populationen.¹⁸

Anvendelsen af vægte viser, at den gennemsnitlige studieintensitet er en anelse lavere (34,8 timer om ugen) i den vægtede stikprøve. Det tyder på, at studieintensiteten er lidt overestimeret som følge af respondenternes selektion ind i stikprøven. Det er forventeligt, da studerende, der deltager i spørgeskemaundersøgelserne, må formodes at være mere engagerede i uddannelsen, hvorfor de også kan forventes at have en højere studieintensitet. De vægtede opgørelser vurderes derfor at være mere retvisende for niveauet af studieintensitet i den samlede population.

TABEL 3.1

Studieintensitet på videregående uddannelser – sektoropdelt

| | Uvægtet | | Vægtet | |
|----------------------|------------|----------------|------------|----------------|
| | Gennemsnit | Std.-afvigelse | Gennemsnit | Std.-afvigelse |
| Samlet | 35,5 | 12,6 | 34,8 | 13,0 |
| Universiteter | 36,0 | 12,5 | 35,5 | 12,9 |
| Professionshøjskoler | 34,8 | 12,7 | 34,1 | 12,8 |
| Erhvervsakademier | 33,7 | 12,5 | 33,0 | 12,6 |

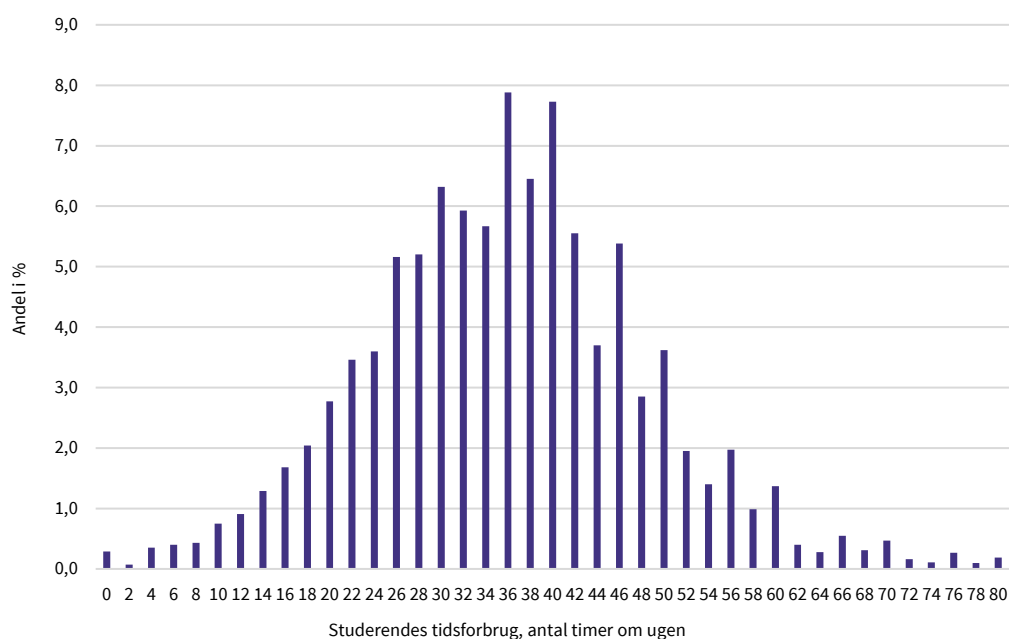
Kilde: EVA's frafaldspanel, 2018. For den samlede studieintensitet er N (uvægtet) = 10.125 og N (vægtet) = 9.793. For universiteter er N (uvægtet) = 6.075 og N (vægtet) = 5.833. For professionshøjskoler er N (uvægtet) = 2.549 og N (vægtet) = 2.398. For erhvervsakademier er N (uvægtet) = 1.219 og N (vægtet) = 1.150.

¹⁸ Vægtene anvendes dog kun her og ikke i de øvrige regressionsanalyser pga. risiko for type II-fejl. For nærmere diskussion og litteraturreferencer, se *ibid.*, s. 54.

Figur 3.1 viser fordelingen af studieintensitet på individniveau, som tilnærmelsesvist er normalfordelt, hvilket er betryggende med hensyn til, at spørgsmålet udgør et fornuftigt mål for de studerendes tidsforbrug. Deles figuren op på sektorer, fremgår det endvidere, at der er nogenlunde samme fordeling for universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier.

FIGUR 3.1

Studieintensitet på de videregående uddannelser – fordeling på individniveau



Kilde: EVA's frafaldspanel.

Note: Fordelingen baserer sig på uvægtede data.

4 Fremmere af studieintensitet på de videregående uddannelser

Figur 4.1 viser, at der kan påvises en positiv sammenhæng mellem fire af de seks undersøgte faktorer og de studerendes studieintensitet, når der kontrolleres for baggrundsvariable. Analyserne indikerer dermed, at følgende faktorer har positive effekter på studieintensiteten:

1. Uddannelsernes forventninger til studieintensitet
2. Undervisernes kontaktbarhed
3. Brugbar feedback fra underviserne
4. Gode rammer for at møde medstuderende i løbet af studiestarten.

Resultaterne indikerer, at de institutioner, som udbyder de videregående uddannelser, vil kunne fremme de studerendes studieintensitet ved brug af ovenstående fire værktøjer.

Der kan til gengæld ikke påvises effekter af, om uddannelserne tager initiativ til studiegrupper, og om de generelt kommunikerer krav og forventninger tydeligt. Med hensyn til, om uddannelserne tager initiativ til dannelse af studiegrupper, viser analysen dog, at næsten alle uddannelser scorer højt på denne variabel. Der er altså ikke meget variation, hvilket kan være forklaringen på, at der ikke ses nogen sammenhæng. Man bør derfor ikke stoppe med at facilitere studiegrupper på baggrund af analysens resultater. Resultaterne gennemgås mere detaljeret nedenfor.

Forventninger til studieintensitet er den faktor, som er tættest forbundet til de studerendes tidsforbrug. Det er målt med følgende spørgsmål: "Hvor meget er der fra din uddannelsesinstitution fokus på, at du bruger en betydelig del af din tid på at studere?" En ændring fra minimal til maksimal kommunikation af forventninger til studieintensitet, som det er målt på skalaen (fra 0-1), medfører på baggrund af analyserne en ændring i de studerendes ugentlige tidsforbrug på 11,4 timer.¹⁹

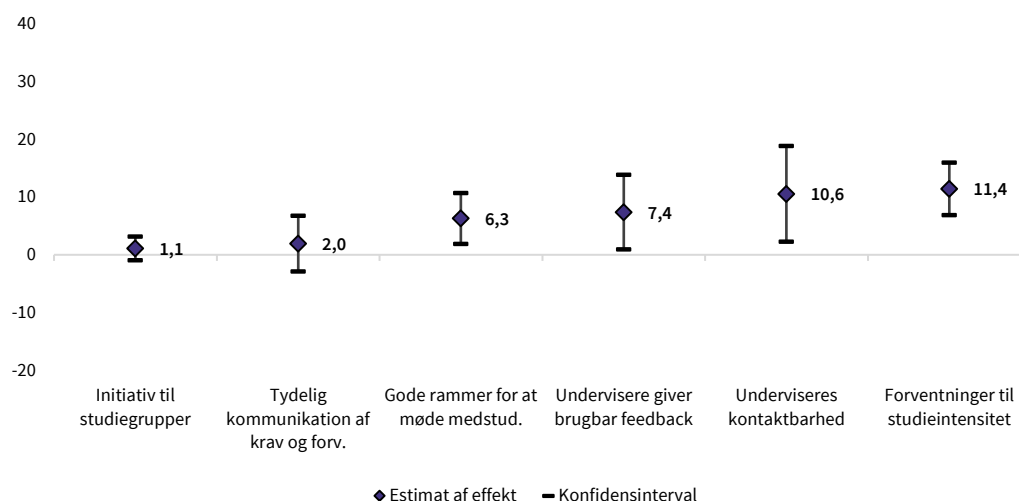
Kigger man på fordelingen på variabelen, viser det sig dog, at afstanden mellem de uddannelsesudbud, der scorer lavest, og de udbud, der scorer højest, kun strækker sig over cirka halvdelen af skalaen. Den maksimalt opnåelige effekt, hvis et udbud går fra det laveste niveau i stikprøven til det højeste niveau i stikprøven, er derfor kun omkring halvdelen af estimatet, dvs. fem-seks timer ugentligt.

¹⁹ De forskellige faktorer er omkodet, så de alle går fra 0-1. En ændring på +1 dækker således over en ændring fra minimum til maksimum.

For de øvrige faktorer estimeres de tilsvarende effekter til at være 10,6 (underviseres kontaktbarhed), 7,4 (brugbar feedback) og 6,3 (gode rammer for at møde medstuderende), jf. figur 4.1 nedenfor.²⁰ Også for disse værktøjer vil det dog maksimalt være muligt at opnå en effekt på omkring det halve, givet den måde, de forskellige uddannelsesudbud fordeler sig på i stikprøven. Generelt er der dog en betydelig usikkerhed forbundet med at tolke på størrelsen af estimaterne.

FIGUR 4.1

Effekten af institutionelle værktøjer på studerendes studieintensitet



Kilde: EVA, 2018.

Note: Der er kontrolleret for køn, alder, herkomst, moderens højeste fuldførte uddannelse, moderens og faderens årsindkomst, hvorvidt respondenter har taget sabbatår eller ej, karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelsen, kvoteoptag og prioritet på individniveau. Derudover er der kontrolleret for nettilgang, adgangskvotient for kvote 1 og antal holdundervisningstimer på udbudsstedsniveau. Der er ligeledes inddraget dummyvariable for uddannelser, så der kun analyseres på forskelle mellem uddannelsesudbud inden for samme uddannelse.

N (studiegrupper): 7.919. N (tydelighed): 7.870. N (medstuderende): 7.877. N (feedback): 8.489. N (kontaktbarhed): 7.200. N (forventning): 7.629.

Der er gennemført robusthedsanalyser, hvor alle uafhængige variable er inddraget i modellen samtidig. Sammenhængen mellem kommunikation af forventninger til studieintensitet og studieintensitet ændres ikke af dette, og det samme gælder med hensyn til rammerne for at møde medstuderende. Dette styrker troværdigheden af de fundne resultater. Til gengæld bliver underviseres kontaktbarhed insignifikant, når feedback fra underviserne inddrages, og omvendt, hvilket behandles nedenfor.

For at undersøge sammenhængen mellem underviseres kontaktbarhed og feedback fra underviserne nærmere er der blevet gennemført en eksplorativ faktoranalyse, hvor alle uafhængige variable i analysen blev inddraget. Den viste, at de to spørgsmål om kontaktbarhed og feedback har en stærk fælles komponent. Det kan fortolkes på den måde, at de studerendes vurdering af kontaktbarhed og feedback er tæt relateret til de studerendes generelle vurdering af deres undervisere. Dette kan forklare, at estimaterne bliver væsentligt mindre, når variablene inddrages i en fuldt kontrolleret model. Det er dog ikke en stærk afkræftelse af, at kontaktbarhed og feedback kan have en

²⁰ Se appendiks B for operationalisering af de forskellige faktorer.

effekt på studieintensiteten, eftersom forhøjet usikkerhed netop er en af udfordringerne forbundet med at have variable, som er korrelerede med hinanden, med i samme model.

4.1 Styrker og svagheder ved det anvendte analysedesign

I analyserne, der ligger til grund for dette notat, er sammenhængene blevet undersøgt med både ordinære multilevelmodeller og modeller, hvor der i tillæg hertil kontrolleres for alle forskelle mellem uddannelser (via såkaldte uddannelsesdummyer).²¹ Sidstnævnte modeller er de mest restriktive, eftersom vi her kun kigger på forskelle mellem forskellige uddannelsesudbud af de samme uddannelser. At sammenhængene genfindes i begge typer af modeller, er med til at styrke troværdigheden med hensyn til, at der er tale om kausale effekter. Som angivet i afrapporteringen af resultaterne styrker det ligeledes troværdigheden, når resultaterne genfindes, uanset om variablene inddrages hver for sig eller i modeller, hvor alle variable inddrages samtidig.

Givet at der fortsat er tale om tværsnitsdata, kan det ikke udelukkes, at sammenhængene delvist kan være udtryk for selektionseffekter, hvor det initiale studieintensitetsniveau på en uddannelse fx ikke kan udelukkes at påvirke kommunikation om forventninger af studieintensitet. Derudover kan der også være udfordringer med common source bias, som kan opstå, fordi det i høj grad er de samme studerende, der vurderer værdier på de uafhængige variable og den afhængige. Selvom designet delvist imødegår disse udfordringer ved at måle de uafhængige variable tidligere end den afhængige variabel, kan det ikke udelukkes som en kilde til bias. Det giver anledning til at tage forbehold for størrelsen af estimerterne.

Samlet betyder dette, at resultaterne kan betragtes som troværdige indikationer med hensyn til, hvorvidt der kan påvises en effekt eller ej, men at størrelsen af estimerterne, givet de nævnte udfordringer, er mere usikker. Selvom der er tale om troværdige indikationer, vil det dog fortsat være relevant at efterprøve resultaterne i eksperimentelle studier.

De analyserede effekter er udtryk for forskelle i de studerendes subjektive opfattelser mellem de forskellige uddannelser og uddannelsesudbud. Virkningerne kan derfor ikke nødvendigvis opnås gennem ændring af objektive forhold som fx at pålægge alle undervisere at være tilgængelige, hvis ikke det ændrer de studerendes opfattelse af, i hvor høj grad undviserne er tilgængelige for kontakt. Det er altså centralt, at eventuelle tiltag implementeres på en sådan måde, at de studerende oplever, at det understøtter deres motivation.

At der kan påvises generelle sammenhænge på tværs af sektorer, er dog ikke det samme, som at det gælder for alle sektorer. Derfor præsenteres analyserne nedenfor opdelt på de tre store sektorer: universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier.

²¹ Se afsnit om analysedesign.

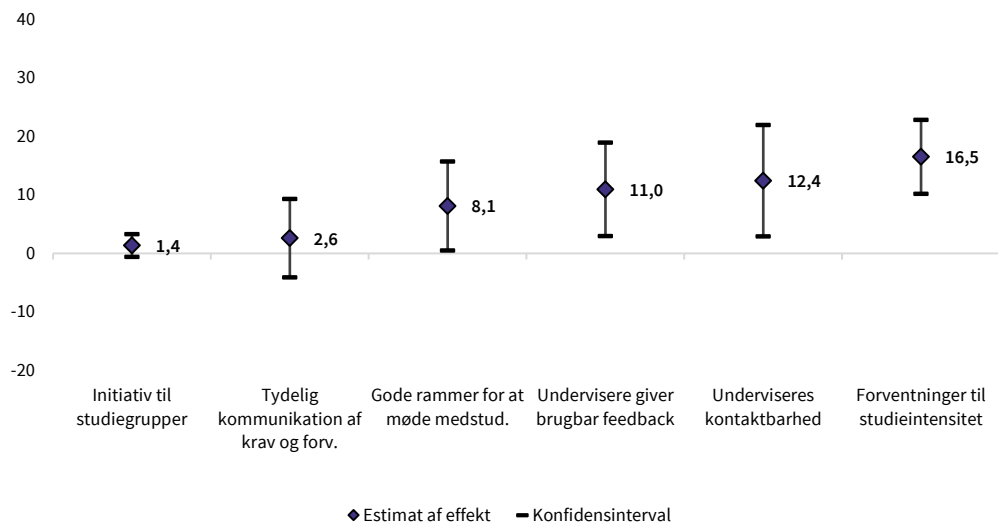
4.2 Analyse af, hvad der fremmer studieintensitet på universiteterne

Figur 4.2 viser, at resultaterne for universiteterne er stort set identiske med de generelle resultater, som er gennemgået ovenfor, om end der er lidt forskelle med hensyn til størrelsen af estimaterne. Særligt uddannelsernes forventninger til de studerendes tidsforbrug ser ud til at have en større effekt på de studerendes tidsforbrug på universiteterne sammenlignet med de generelle resultater for videregående uddannelser. En ændring fra minimal til maksimal forventning til studieintensitet medfører på baggrund af resultaterne en ændring i de studerendes tidsforbrug på 16,5 timer ugentligt på universiteterne.

De øvrige effekter af underviseres kontaktbarhed, feedback og rammer for at møde medstuderende er ligeledes lidt større for studerende på universiteterne sammenlignet med det generelle billede, mens tydelig kommunikation om krav og forventninger og initiativ til studiegrupper ikke kan påvises at have nogen betydning på universiteterne.

FIGUR 4.2

Effekten af institutionelle værktøjer på studerendes studieintensitet, universiteter



Kilde: EVA, 2018.

Note: Der er kontrolleret for køn, alder, herkomst, moderens højeste fuldførte uddannelse, moderens og faderens årsindkomst, hvorvidt respondenterne har taget sabbatår eller ej, karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelsen, kvoteoptag og prioritet på individniveau. Derudover er der kontrolleret for nettilgang, adgangskvotient for kvote 1 og antal holdundervisningstimer på udbudsstedsniveau. Der er ligeledes inddraget dummyvariable for uddannelser, så der kun analyseres på forskelle mellem uddannelsesudbud inden for samme uddannelse.

N (studiegrupper): 4.942. N (tydelighed): 4.905. N (medstuderende): 4.911. N (feedback): 5.385. N (kontaktbarhed): 4.604. N (forventning): 4.745.

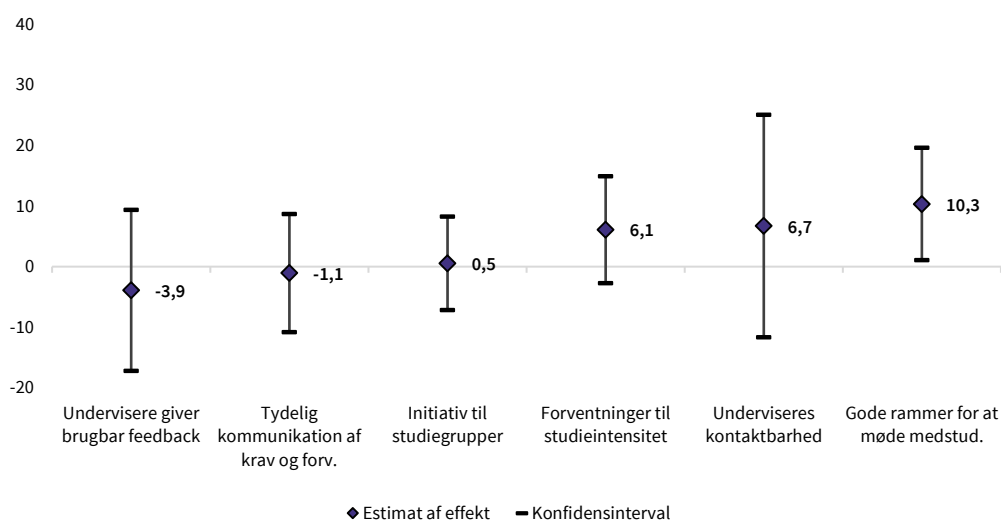
4.3 Analyse af, hvad der fremmer studieintensitet på professionshøjskolerne

Resultaterne for studerende på professionshøjskoler afviger en del fra de generelle resultater. Det er kun rammer for at møde medstuderende i løbet af studiestarten, der kan påvises at have en signifikant effekt på de studerendes tidsforbrug. Effekten af forventninger til studieintensitet og undervisernes kontaktbarhed estimeres – i overensstemmelse med de generelle resultater – til at være positive, men det er usikkert, om der er tale om systematiske sammenhænge, eller om det kan være udtryk for tilfældighed.

Feedback fra underviserne er den faktor, som afviger mest fra de generelle resultater, idet der ikke kan påvises en signifikant sammenhæng, samtidig med at estimatet er negativt. Som omtalt er den anvendte model dog ganske restriktiv, hvorfor der ikke er tale om en stærk afkræftelse af, at feedback kan påvirke de studerendes tidsforbrug.

Generelt ser det altså ud til at være vanskeligere for professionshøjskolerne at øge de studerendes studieintensitet gennem anvendelse af de undersøgte værktøjer sammenlignet med de øvrige sektorer. Ligesom i de andre sektorer ser gode rammer for at møde medstuderende dog også ud til at kunne fremme de studerendes studieintensitet på professionshøjskolerne.

FIGUR 4.3
Effekten af institutionelle værktøjer på studerendes studieintensitet, professionshøjskoler



Kilde: EVA, 2018.

Note: Der er kontrolleret for køn, alder, herkomst, moderens højeste fuldførte uddannelse, moderens og faderens årsindkomst, hvorvidt respondenter har taget sabbatår eller ej, karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelsen, kvoteoptag og prioritet på individniveau. Derudover er der kontrolleret for nettotilgang, adgangskvotient for kvote 1 og antal holdundervisningstimer på udbudsstedsniveau. Der er ligeledes inddraget dummyvariable for uddannelser, så der kun analyseres på forskelle mellem uddannelsesudbud inden for samme uddannelse.

N (studiegrupper): 1.886. N (tydelighed): 1.878. N (medstuderende): 1.879. N (feedback): 2.169. N (kontaktbarhed): 1.823. N (forventning): 1.818.

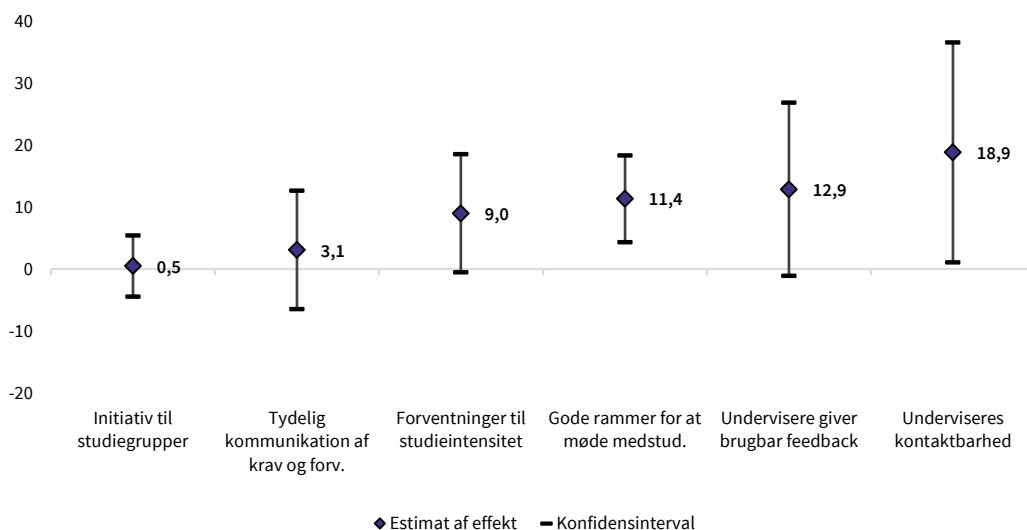
4.4 Analyse af, hvad der fremmer studieintensitet på erhvervsakademierne

Resultaterne for erhvervsakademierne viser, at der kan påvises positive sammenhænge mellem de fire faktorer, som også skiller sig ud i de generelle resultater, og de studerendes tidsforbrug. Selvom der på baggrund af ovenstående diskussion af kausalitet må tages visse forbehold for størrelsen af estimaterne, tyder resultaterne på, at forventninger til studieintensitet, gode rammer for at møde medstuderende, feedback og underviseres kontaktbarhed også har positive effekter på de studerendes tidsforbrug på erhvervsakademierne. To af de fire faktorer er dog lige netop ikke signifikante. Usikkerheden for disse resultater er således en anelse større, hvilket formentlig kan tilskrives, at der er færre observationer.

Undervisernes kontaktbarhed ser endvidere ud til at have særligt stor betydning på erhvervsakademierne sammenlignet med de andre sektorer. En ændring fra minimal til maksimal kontaktbarhed medfører her en ændring i de studerendes tidsforbrug på 18,9 timer om ugen. Der tages forbehold for, at størrelsen af estimatet ikke bør fortolkes for eksakt. Derudover er det også udtryk for en ændring, som dækker over hele faktorens variationsbredde (alle faktorer er skaleret fra 0-1). Kigger man på fordelingen af variabelen underviseres kontaktbarhed, scorer de mindst kontaktbare udbudssteder omkring 0,5, mens de mest kontaktbare udbudssteder scorer omkring 0,9. Det vil altså maksimalt være muligt at opnå en effekt på omkring halvdelen af estimatet, hvis et udbudssted bevæger sig fra den empiriske minimumsværdi til den empiriske maksimumsværdi.

FIGUR 4.4

Effekten af institutionelle værktøjer på studerendes studieintensitet, erhvervsakademier



Kilde: EVA, 2018.

Note: Der er kontrolleret for køn, alder, herkomst, moderens højeste fuldførte uddannelse, moderens og faderens årsindkomst, hvorvidt respondenterne har taget sabbatår eller ej, karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelsen, kvoteoptag og prioritet på individniveau. Derudover er der kontrolleret for nettotilgang, adgangskvotient for kvote 1 og antal holdundervisningstimer på udbudsstedsniveau. Der er ligeledes inddraget dummyvariable for uddannelser, så der kun analyseres på forskelle mellem uddannelsesudbud inden for samme uddannelse.

N (studiegrupper): 887. N (tydelighed): 884. N (medstuderende): 883. N (feedback): 810. N (kontaktbarhed): 666.

N (forventning): 865.

Appendiks A – Litteraturliste

EVA. (2016). *Styrk de studerendes udbytte*.

EVA. (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*.

Deci, E. L., & R. M. Ryan. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758-773.

Landersø, R., & Heckman, J. J. (2016). The Scandinavian Fantasy: The Sources of Intergenerational Mobility in Denmark and the U.S. *Study Paper nr. 112*. Rockwool Fondens Forskningsenhed.

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). *Variables Associated With Achievement in Higher Education: A Systematic Review of Meta-Analyses*.

Raudenbush, S. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 85-97.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11, 1-70.

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser. (2014). *Høje mål – fremragende undervisning i de videregående uddannelser*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). *Svarfordelinger fra spørgeskemaundersøgelse*. Lokaliseret 25. januar 2018 på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/uddannelses-zoom/surveydata>.

Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Out-comes. *The Review of Higher Education*, 27 (1), 45-73.

Zepke, N. (2014). Student Engagement Research in Higher Education: Questioning an Academic Orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19 (6), 697-708.

Zepke, N. (2015). Student engagement research: thinking beyond the mainstream. *Higher Education Research & Development*, 34 (6), 1311-1323.

Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1765-1776.

For øvrige referencer, der ligger til grund for analyser, herunder fx udvælgelse af de undersøgte faktorer, se *Fra deltid til fuldtid? Om institutionelle værktøjs betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet samt den modererende betydning af uddannelsesmæssig disponering*, speciale af Sara Poulsgaard og Christian Brinkmann Damsgaard.

Appendiks B – Datagrundlag og metode

Population

Populationen består af 58.682 studerende, som blev optaget gennem Den Koordinerede Tilmelding, og som i august 2016 modtog forespørgsel om deltagelse i frafaldspanelet via e-Boks. Af disse endte 10.229 med at deltage i frafaldspanelet tredje bølge, hvilket giver en svarprocent på 17,4 %. I Uddannelseszoom, som undervisertilgængeligheds- og feedbackvariablene baserer sig på, er svarprocenten cirka 36 % af den samlede studenterpopulation svarende til i alt 87.278 besvarelser. Svarprocenterne i begge surveys må anses som rimelige sammenlignet med andre internetbaserede spørgeskemaer. Oversigt over repræsentativiteten af stikprøven i forhold til populationen fremgår af appendiks C nedenfor.

På trods af rimelige svarprocenter kan der dog fortsat være systematiske forskelle mellem studenterpopulationen og stikprøven med hensyn til en række karakteristika. Dette beskrives for frafaldspanelet vedkommende nedenfor. Dog bliver der ikke gået i dybden med balancen mellem denne stikprøve og populationen for data fra Uddannelseszoom. Det konstateres blot, at Uddannelses- og Forskningsministeriet tilnærmelsesvist anfører de samme repræsentativitetsproblemer som for frafaldspanelet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Der anvendes ikke vægte i kausalitetsanalyserne.²²

Operationalisering af uafhængige variable i analysen

Underviserinteraktion (2 items fra EVA og Uddannelseszoom):

- Underviseres kontaktbarhed
EVA: "Der har været gode muligheder for at møde underviserne på min uddannelse."
["I høj grad", "I nogen grad", "I mindre grad", "Slet ikke" samt "Ved ikke"].
Fra Uddannelseszoom anvendes et udsagn med ordlyden: "Mine undervisere er nemme at komme i kontakt med", hvortil svarmulighederne er
["Meget enig", "Enig", "Hverken eller", "Uenig", "Meget uenig" og "Ved ikke"].
Det er undersøgt, at de to items lever op til sædvanlige krav om samvarians i forbindelse med indekسدannelse, hvorefter der er dannet et sumindeks, som er omskaleret, så det går fra 0-1.

²² For diskussion af dette, se s. 54 i *Fra deltid til fuldtid? Om institutionelle værktøjs betydning for førsteårsstuderendes studieintensitet samt den modererende betydning af uddannelsesmæssig disponering*, speciale af Sara Poulsen og Christian Brinkmann Damsgaard.

- Feedback fra undervisere (Uddannelseszoo): ”Mine undervisere er gode til at give brugbar feedback.”, hvortil svarmulighederne er [”Meget enig”, ”Enig”, ”Hverken eller”, ”Uenig”, ”Meget uenig” og ”Ved ikke”].

Læringsfællesskaber:

- Facilitering af studiegrupper: ”Er der fra uddannelsens side blevet taget initiativ til, at alle kommer med i en studie- eller projektgruppe?”, hvortil svarmulighederne er [”Nej” og ”Ja”].
- Facilitering af gode rammer for at møde medstuderende: ”Der har været gode rammer for at lære mine medstuderende at kende.”, hvortil svarmulighederne er [”I høj grad”, ”I nogen grad”, ”I mindre grad”, ”Slet ikke” samt ”Ved ikke”].

Kommunikation af forventninger:

- Forventninger til tidsforbrug: ”Hvor meget er der fra din uddannelsesinstitution fokus på, at du bruger en betydelig del af din tid på at studere?” Svarmulighederne i forbindelse med spørgsmålet er [”Meget”, ”En del”, ”Noget”, ”Meget lidt” og ”Ved ikke”].
- Tydelig kommunikation af krav og forventninger: ”Det er blevet tydeligt kommunikeret, hvilke krav og forventninger der er til mig som studerende på uddannelsen.” Svarmulighederne i forbindelse med spørgsmålet er [”I høj grad”, ”I nogen grad”, ”I mindre grad”, ”Slet ikke” samt ”Ved ikke”].

Kontrolvariable

Der anvendes i analyserne en række baggrundsvARIABLE på individniveau som statistisk kontrol. Dette gælder individernes køn og alder, forældres årsindkomst, antal sabbatår, karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelsen, kvoteoptag samt prioritet. Operationaliseringen af disse er i henhold til Danmarks Statistiks håndtering²³. Herudover inddrages også to variable, som tilsammen kan siges at udgøre de studerendes uddannelsesmæssige disponering. Dette gælder moderens uddannelse samt den studerendes herkomst. Operationaliseringerne heraf følger nedenfor.

I analyserne er målet for forældres uddannelse ikke indekseret, som det ses i visse andre studier (Walpole, 2003). I stedet udgør moderens uddannelsesniveau en proxyvariabel for den studerendes uddannelsesmæssige disponering. Operationaliseringen er valgt, fordi tidligere studier har vist, at moderens uddannelsesniveau er særligt afgørende for den sociale arv, når det kommer til egen uddannelse (Landersø, & Heckman, 2016). Moderens uddannelse angives med seks kategorier (grundskole, gymnasial, erhvervsfaglig, KVVU, MVU/bachelor og LVU/ph.d.).

²³ For nærmere gennemgang af operationalisering af og behandling af kontrolvariable, se *ibid.*

Kategoriseringen af etnicitet er i dette speciale dikotom, således at etnisk danske studerende udgør én kategori, mens ikke-etnisk danske studerende (indvandrere og efterkommere, hvor ingen af forældrene er både danske statsborgere og født i Danmark) udgør en anden (Danmarks Statistik, 2018).

Appendiks C – Repræsentativitetsanalyse

TABEL C.1

Oversigt over repræsentativitet i tredje bølge af EVA's forløbsanalyse

| Variabel | Population | Stikprøve | Vægtet stikprøve |
|--|-------------|-------------|------------------|
| Køn – andel af mænd | 43,7 % | 35,6 % | 43,6 % |
| Alder | 22,5 år | 22,8 år | 22,3 år |
| Herkomst | | | |
| Etnisk danskere | 91,7 % | 95,9 % | 93,0 % |
| Indvandrere og efterkommere | 8,3 % | 4,1 % | 7,0 % |
| Andel, der har taget ét eller flere sabbatår | 83,3 % | 82,4 % | 82,4 % |
| Moderens højeste fuldførte uddannelse | | | |
| Grundskole | 16,3 % | 14,7 % | 16,1 % |
| Erhvervsuddannelse | 35,7 % | 33,5 % | 35,9 % |
| Gymnasial uddannelse | 6,4 % | 5,8 % | 6,5 % |
| Kort videregående uddannelse (KVU) | 4,4 % | 4,6 % | 4,4 % |
| Mellemlang videregående uddannelse (MVU) | 28,3 % | 30,3 % | 28,3 % |
| Lang videregående uddannelse (LVU)/ph.d. | 8,8 % | 11,1 % | 8,9 % |
| Moderens og faderens samlede årsindkomst | 807.583 DKK | 820.082 DKK | 818.271 DKK |
| Karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelse | 7,14 | 7,83 | 7,18 |
| Sektor | | | |
| Universiteter | 49,8 % | 60,0 % | 50,3 % |
| Professionshøjskoler | 32,5 % | 25,2 % | 32,2 % |
| Erhvervsakademier | 14,7 % | 12,1 % | 14,2 % |
| Kvoteoptag | | | |
| Kvote 1 | 68,6 % | 72,3 % | 69,3 % |
| Kvote 2 | 27,4 % | 24,2 % | 27,2 % |
| Kvote 3 (udlændinge) | 4,0 % | 3,5 % | 3,6 % |

| Variabel | Population | Stikprøve | Vægtet stikprøve |
|-------------------------------|---------------|--------------|------------------|
| Prioritet | | | |
| Førsteprioritet | 80,8 % | 87,2 % | 81,7 % |
| Andenprioritet | 11,4 % | 8,07 % | 11,0 % |
| Tredjeprioritet eller højere | 7,8 % | 4,8 % | 7,4 % |
| Adgangsgivende eksamen | | | |
| STX | 52,1 % | 57,2 % | 53,2 % |
| HF | 16,8 % | 13,7 % | 16,5 % |
| HHX | 13,3 % | 10,9 % | 13,5 % |
| HTX | 7,5 % | 9,3 % | 7,7 % |
| Erhvervsuddannelse | 4,4 % | 4,1 % | 4,3 % |
| Andet | 6,0 % | 5,9 % | 4,8 % |
| N | 55.600-58.682 | 9.680-10.125 | 9.649 |

Kilde: Danmarks Statistik og EVA, 2018.

Note: N varierer for populationen og stikprøven på tværs af baggrundsvariablene. Dette skyldes, at en del af respondenterne har manglende værdier på nogle af variablene.

Veje til at fremme studieintensitet på de videregående uddannelser

© 2018 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: Gitte Sofie Hansen

ISBN (www) 978-87-7182-176-5

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk