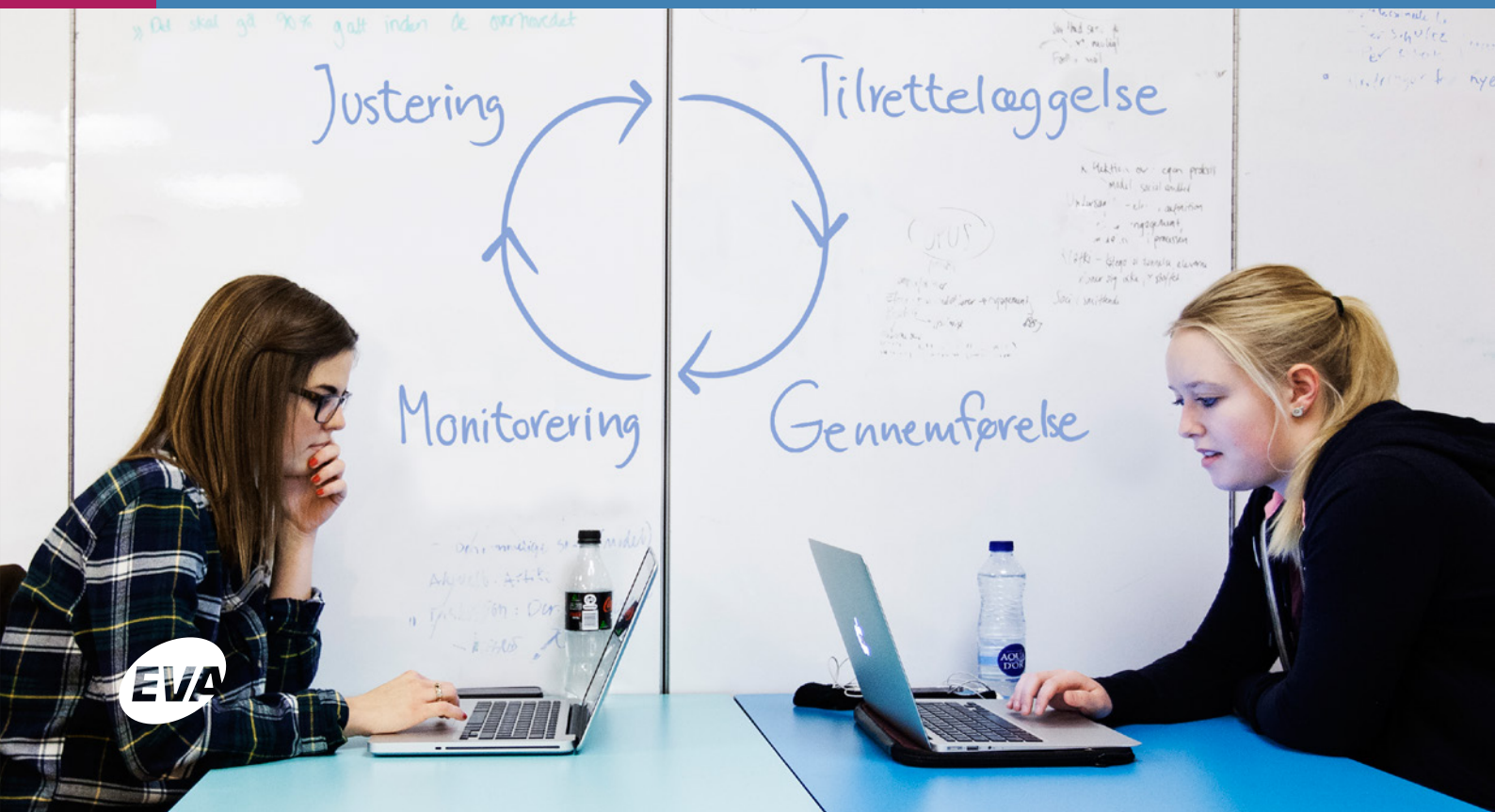


ECTS

På de videregående uddannelser

Evalueringsrapport



ECTS

På de videregående uddannelser

Evalueringsrapport
2014

ECTS

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls-Schultz Grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-751-9
Foto: Søren Svendsen

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 English summary	11
3 Indledning	19
3.1 Baggrund	20
3.2 Formål	21
3.3 Datakilder og metode	22
3.4 Projektgruppe	25
3.5 Rapportens opbygning	25
4 ECTS-point og tilrettelæggelse af uddannelser	27
4.1 Vejledende dokumenter vedrørende tilrettelæggelse	27
4.2 Institutionerne følger en norm om 1.650 timer	28
4.3 Mulighederne for fastsættelse af ECTS-point varierer	30
4.4 ECTS-point som tilrettelæggelsesværktøj	30
4.5 ECTS-point som et sprog	31
5 ECTS-point i undervisningens gennemførelse	37
5.1 Vejledende dokumenter vedrørende gennemførelse	37
5.2 Den typiske studerende og arbejdsbyrdens fordeling	38
5.3 Undervisernes tommelfingerregler	43
5.4 To tilgange til de studerendes tidsforbrug	46
5.4.1 Den ambitiøse tilgangs syn på de studerendes arbejdsbyrde	46
5.4.2 Den omsorgsfulde tilgangs syn på de studerendes arbejdsbyrde	48

5.5	EVA's oplevelse af at drøfte ECTS-point med underviserne	51
6	Monitorering af ECTS-point	53
6.1	Vejledende dokumenter om monitorering	53
6.2	Institutionernes indsamling af viden om arbejdsbyrden	54
6.3	Monitorering gennem spørgeskemaundersøgelser	55
6.4	Monitorering gennem løbende observation og dialog	63
6.5	Monitorering gennem formelle midtvejs- og slutevalueringer	64
6.5.1	Opsummering – om den manglende kobling	65
7	Justering af arbejdsbyrde	67
7.1	Vejledende dokumenter vedrørende justering	68
7.2	Monitoreringens udfordringer	68
7.3	Monitorering vha. tilstrækkelige data	69
7.4	At justere efter standarder og kriterier	70
7.5	Relevante spørgsmål ved en uddybende analyse	71
7.6	Hvordan kan arbejdsbyrden justeres?	71
7.7	ECTS-point skal være pålidelige og sikre mobilitet	71
8	Litteratur	73
Appendiks		
Appendiks A:	Vejledning til skriftlig redegørelse	75
Appendiks B:	Metode	79
Appendiks C:	Spørgeskema	85

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger med denne rapport en undersøgelse af universiteters, professionshøjskoleers, erhvervsakademiernes og de kunstneriske uddannelsesinstitutioners anvendelse af European Credit and Transfer and Accumulation System (ECTS-systemet).

Det er hensigten, at rapporten kan bruges i institutionernes arbejde med at fastlægge de studerendes arbejdsbyrde mere konsekvent og dermed bidrage til at sikre kvaliteten af danske uddannelser.

Undersøgelsen belyser, hvordan de videregående uddannelsesinstitutioner arbejder med ECTS-systemet. Undersøgelsen inddrager synspunkter og holdninger fra uddannelsesledere, undervisere og studerende og giver et grundigt indblik i, hvilke muligheder og barrierer de oplever der er forbundet med ECTS-point.

Rapporten henvender sig til alle, der arbejder med ECTS-systemet på de videregående uddannelsesinstitutioner. EVA håber, at rapporten især vil give institutionsledere, uddannelsesledere og undervisere, dvs. alle, der arbejder med uddannelsesrettelse, gennemførelse, kvalitetssikring og opfølgning, et godt grundlag for at sikre høj og ensartet uddannelseskvalitet gennem arbejdet med ECTS-point.

En stor tak skal rettes til de uddannelsesledere, undervisere, studerende og administrative medarbejdere på de deltagende institutioner, som har medvirket i denne undersøgelse.

Undersøgelsen, der er en del af EVA's handlingsplan for 2012, er gennemført i perioden fra november 2012 til februar 2014.

Mikkel Haarder
Direktør for EVA

1 Resume

Det danske videregående uddannelsessystem er under pres for at levere studerende med et højt fagligt niveau. Presset har ført til offentlig debat om, hvorvidt de danske uddannelser er fuldtidsuddannelser, og om de studerende anvender tilstrækkelig tid på at studere. Et af de redskaber, som kan være med til at sikre, at institutionerne tilbyder fuldtidsuddannelser, og at de studerende studerer på fuld tid, er ECTS-systemet. ECTS-systemet er netop konstrueret til at sikre det.

For ECTS-systemet har i dag et dobbelt formål, nemlig både at understøtte fastsættelsen af ECTS-point gennem definerede standarder og at understøtte studentermobilitet mellem forskellige uddannelser og institutioner. Hvis begge formål skal opfyldes, skal ECTS-point være sammenlignelige på tværs af uddannelseselementer og på tværs af uddannelser. For at det er muligt, skal hvert ECTS-point modsvare det samme antal timer. Derfor siger ECTS-systemet, at et års fuldtidsuddannelser udgør et studenterårsværk på 60 ECTS-point.¹ Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling fastslog i 2002 at 60 ECTS-point skal svare til ca. 1.650 timer.² I dag gælder det ifølge relevante love og bekendtgørelser, at de studerende skal arbejde fuld tid.

Hvis ECTS-systemet tages alvorligt, er systemet med andre ord helt centralt for, hvilken kvalitet der leveres på de videregående uddannelsesinstitutioner, fordi systemet kan monitorere, både hvad institutionerne udbyder, og hvad de studerende leverer.

Derfor har EVA undersøgt, hvordan syv videregående uddannelsesinstitutioner anvender ECTS-point. EVA belyser, hvordan institutionerne arbejder med at tilrettelægge, gennemføre, monitorere og justere uddannelserne for at skabe overensstemmelse mellem ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde.

¹ Dokumentet *ECTS Users' Guide* præsenterer hovedelementerne vedrørende ECTS-systemet. Dokumentet er udarbejdet af Europa-Kommissionen (2009).

² Tallene er angivet i brev fra Undervisningsministeriet fra 20. marts 2002 til samtlige videregående uddannelsesinstitutioner. Det kan ifølge *ECTS Users' Guide* og de nuværende danske krav være mellem 1.500 og 1.800 timer.

Institutionernes justering er usystematisk, og dermed forringes fundamentet for studentermobilitet

Institutionerne i undersøgelsen tilrettelægger uddannelserne efter, at det skal være fuldtidsuddannelser, men da ECTS-pointene ikke bliver monitoreret systematisk og justeret efter klare kriterier, er der ikke sikkerhed for, at der er tale om fuldtidsuddannelser. Det betyder, at institutionerne ikke systematisk sikrer, hvad ECTS-pointene dækker over, og det har selvfølgelig betydning for, hvorvidt de kan anvendes som grundlag for studentermobilitet.

Undersøgelsen viser dog samtidig, at institutionerne har høj kvalitet som en klar målsætning, selvom monitoreringen og justeringen af ECTS-point betragtes som af perifer betydning i dette arbejde. Eksempelvis er det for underviserne mere centralt at koble kvalitetsarbejdet på begreber som læring og trivsel.

ECTS-point bruges, når uddannelserne skal tilrettelægges

Undersøgelsen viser, at uddannelseslederne bruger ECTS-point til at tilrettelægge deres uddannelser. Institutionerne definerer et studenterårsværk på 60 ECTS-point til at udgøre mellem 1.650 og 1.700 timer årligt.

ECTS-point fungerer som et kommunikationsredskab

ECTS-pointene giver et sprog så uddannelsesledere og undervisere samt institutionerne imellem kan formidle intentionerne bag uddannelsernes tilrettelæggelse. Derudover bruger institutionerne ECTS-pointene til at fremhæve uddannelsernes faglige profiler, idet ECTS-pointfordelingen viser vægtningen af de enkelte uddannelseselementer. Selvom ECTS-pointene giver et fælles sprog, afhænger legitimiteten af uddannelsesledernes valg dog af, at de og underviserne indgår i en tæt dialog om tilrettelæggelsen af uddannelserne og vægtningen af ECTS-pointene.

Institutionerne har fokus på kvalitet, men ikke altid på en bestemt arbejdsbyrde

Institutionerne i undersøgelsen fokuserer på at skabe uddannelser af høj kvalitet. Underviserne og uddannelseslederne anser dog ikke altid en bestemt arbejdsbyrde som et centralt element i arbejdet med kvalitet på uddannelserne, og dette til trods for, at fx ECTS Users' Guide tydeligt kobler ECTS-point til de studerendes arbejdsbyrde. Underviserne oplever endda, at ECTS-point nogen gange reducerer, hvad de opfatter som kvalitet.

Underviserne oplever, at de stilles over for en række modsatrettede udfordringer i undervisningen. Eksempelvis at der er krav til og forventninger om, at de studerende skal trives, gennemføre uddannelsen på normeret tid og have en bestemt arbejdsbyrde. Når underviserne møder modsatrettede udfordringer, navigerer de ud fra, hvad de oplever, skaber bedst mulig kvalitet. Herved påtager underviserne sig hver især ansvaret for, hvordan udfordringerne håndteres.

Når undervisningen gennemføres, balancerer underviserne mellem forskellige hensyn EVA skelner på baggrund af interviewene mellem to idealtypiske undervisertilgange. Tilgangene har forskelligt syn på, hvad kvalitet er, og det influerer på, hvordan underviserne fastsætter de studerendes arbejdsbyrde. De to tilgange kan betragtes som rationaler, som underviserne benytter sig af for at håndtere kravene og forventningerne. De er:

- Den ambitiøse tilgang
- Den omsorgsfulde tilgang.

De to tilgange betyder, at justering af de studerendes arbejdsbyrde i forhold til ECTS-point nedprioriteres af underviserne. Den ambitiøse tilgang fokuserer på, at de studerende presser sig selv til det yderste for at få maksimalt udbytte af uddannelsen. Den omsorgsfulde tilgang fokuserer i stedet på at løfte minimumsniveauet hos flertallet samt på, at læring og trivsel følges ad.

Institutionernes monitorering giver ikke sikker viden om ECTS-point

Undersøgelsen viser, at institutionerne i undersøgelsen gerne vil have viden om de studerendes trivsel og tilfredshed med uddannelserne, men nøjagtig viden om de studerendes arbejdsbyrde set i forhold til ECTS-point er generelt ikke i fokus. Den viden, som institutionerne har om de studerende, kommer fra studiemiljø- eller tilfredshedsundersøgelser (spørgeskemaundersøgelser), løbende observationer af og dialoger med de studerende og formelle midtvejs- og slutevalueringer. Institutionerne bruger deres viden om de studerende til at udvikle kvaliteten i uddannelserne, som de forstår denne.

Institutionernes position er, at det er vanskeligt at monitorere ECTS-point

Institutionerne mener, at det er vanskeligt at monitorere ECTS-point. Institutionerne fremhæver to forhold: For det første finder de ikke, at et tal for den gennemsnitlige arbejdsbyrde (som et mål for den typiske studerende) er sigende for kvaliteten af uddannelserne. For det andet giver de udtryk for, at det er vanskeligt at indsamle data om de studerendes arbejdsbyrde, der er troværdige. Generelt set er institutionernes position med andre ord, at det ikke er på baggrund af kvantitative data om de studerendes arbejdsbyrde, at de justerer, men på baggrund af indtryk fra den daglige kontakt med de studerende og dialog om arbejdsbyrden.

Institutionerne kan gøre mere ud af deres justeringsarbejde

EVA's analyse viser, at der er behov for, at institutionerne går deres ECTS-praksis efter, fordi de har mulighed for at forbedre deres arbejde. Særligt deres arbejde med at monitorere og efterfølgende justere uddannelserne kan styrkes. Justeringsarbejdet kan forbedres på tre områder: For det første bør institutionerne sikre en fælles forståelse af, hvad den typiske studerende er. For det andet bør institutionerne have større fokus på data, datakvalitet og datadisciplin, og for det tredje bør institutionerne drøfte og fastsætte standarder og kriterier for, hvor meget de studerendes arbejdsbyrde må afvige fra institutionernes idealer.

2 English summary

In the "ETCS in higher education" survey, the Danish Evaluation Institute looks at the use of ETCS in 14 study programmes at seven different higher education institutions. The Danish Evaluation Institute visited two universities, two university colleges, two academies of professional higher education and one higher education institution for the creative arts - out of a total of 27 higher education institutions of this type in Denmark. This summary is divided into five parts: introduction, background, purpose, results and methodology.

Introduction

The Danish higher education system is under pressure to produce highly skilled students. This pressure has spurred public debate about whether or not Danish study programmes are, in effect, full-time programmes and whether students are spending enough time studying.

The debate has been fuelled by surveys indicating that Danish students are not studying full-time. There are two main arguments to this debate. Firstly, there is the argument that Danish study programmes have not been designed as full-time programmes, which means they can be completed with less than a full-time workload. Secondly, and conversely, there is the argument that Danish students are laid-back and idle, and that they do not invest the number of hours to studying required by their study programme.

To provide more quality to the debate, it is worth taking a closer look at the ECTS system. The ECTS system is designed to ensure that students are offered full-time programmes and that the students have what amounts to a full-time workload.

Background for the survey

The ECTS system goes back 25 years and has been subject to changes over time. It was initially introduced as part of the Erasmus programme.³ In 1999 it was further developed into a credit-accumulation system, whereas previously it had only been a credit-transfer system. This change meant that ECTS now has a double purpose:

- To support the determination of ECTS points through defined standards and through a focus on learning outcomes instead of on curricula.
- To promote student mobility between different study programmes and higher education institutions.

ECTS is an international points system in which 60 ECTS points indicate a one year's full-time study programme. In a common European context this means that a typical full-time student is expected to have a workload of between 1500 and 1800 hours in a single year of study. In Denmark, a full-time student year is defined by the institutions to be around 1650 hours.⁴ Thus, ECTS serve to establish correspondence between learning outcomes and students' workload by indicating that institutions must plan their programmes so that full-time students actually study full time.

With the Bologna process, a requirement has been introduced that all higher education study programmes in Denmark use ECTS. Rules have been stipulated in e.g. the Universities Act, the Executive Order on academy profession programmes and professional bachelor programmes, the various executive orders on the individual creative arts programmes as well as in the respective executive orders on examinations.

Purpose of the survey

The purpose of the survey is to provide new knowledge about practice when using ECTS at academies of professional higher education, university colleges, universities and creative arts institutions. We have examined the practice of the various institutions through the following overall question:

- How are the institutions using ECTS points in their programmes?

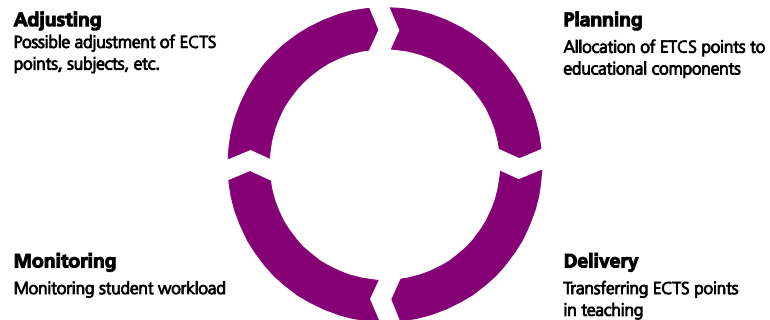
The purpose of the survey is to account for how the institutions use ECTS points in their programmes. We concentrate on understanding the reasons and motivation of the institutions un-

³ *The Erasmus programme is the EU's programme for higher education. The purpose of the programme is to strengthen the European dimension in study programmes and promote cross-cutting collaboration among higher education institutions in more than 30 countries.*

⁴ *These figures were also communicated in a letter of 20 March 2002 from the Danish Ministry of Education to all higher education institutions in Denmark.*

derlying practice of using ETCS, and how the institutions can establish better correspondence between ECTS points and student workload.

Figure 1
Four phases in determining ECTS points



The determination should ideally take place as an ongoing process embedded with all stakeholders and in all educational components. In other words, students, teachers and management should all be involved in determining ECTS points in the planning, delivery, monitoring and adjustment phases, and for shorter educational components such as modules or terms as well as for the entire study programme.

We meet the purpose of this survey by answering the following four questions, which are based on the four phases in the model above:

- How do the institutions define ECTS points and how do they use them when they plan their study programmes?
- How do the institutions translate programme planning into the teaching?
- How do the institutions monitor students' workload?
- How do the institutions make subsequent adjustments, so that they ensure correspondence between the expected workload (ECTS points) and the actual workload?

We account for the results of the survey in the following.

Results of the survey

The institutions do not ensure full-time programmes in a systematic way and the basis for student mobility is therefore impaired

The institutions plan the programmes as full-time programmes, but since there is no systematic monitoring and adjustment of ECTS points according to a set of distinct criteria, there is no guarantee that the programmes are in effect full-time. This means that the institutions are generally not ensuring what the ECTS points reflect, and this influences whether the system can be used as a basis for student mobility.

The survey also shows that although the institutions have clear focus on 'high quality', they do not consider monitoring and adjusting the ECTS points as a particularly important element in this work. For example, teachers find it more important to concentrate their work on quality improvement in the areas of 'teaching' and 'well-being'.

ECTS points are used when planning the programmes

The survey shows that programme directors use ECTS points when planning their programmes. The institutions define a full-time student year of 60 ECTS points as between 1,650 and 1,700 hours annually.

ECTS points are a communication tool

The ECTS points provide a language by which programme directors and teachers, as well as institutions can communicate the intentions behind their programme planning. Furthermore, the institutions also use the ECTS points to highlight the academic profiles of their programmes, since the distribution of ECTS points reflects the weighting of the individual educational components. Although the ECTS points provide a common language, the legitimacy of the programme directors' choices depends on whether the teachers are closely involved in planning the programmes and weighting the ECTS points.

Teachers focus on quality but lack focus on a specific workload

The institutions focus on establishing high-quality programmes. However, teachers and programme directors do not consider a specific workload as an important part of their work to create quality in the programmes, despite the fact that the ECTS Users' Guide clearly links ECTS points to student workload. The teachers even sometimes find that ECTS points reduce what they understand to be quality.

The teachers find that they are being faced with a number of conflicting challenges in their teaching. For example, there are requirements and expectations for students to thrive well, complete the programme in the allocated time, as well as for them to have a specific workload. In the

face of conflicting challenges, teachers navigate according to what they think will make for the best possible quality. In this way, teachers individually take on the responsibility for how the challenges are to be addressed.

Teachers balance different considerations when teaching

Based on the interviews, the Danish Evaluation Institute distinguishes between two typical ideal teachers' approaches. These two approaches can be considered as the logic used by the teacher to cope with requirements and expectations. The two approaches are:

- The ambitious approach
- The considerate approach

The two approaches mean that the teachers de-emphasize the importance of adjusting the students' workload in terms of ECTS points. The approaches understand quality differently, and this influences how the teachers determine the workload. The ambitious approach concentrates on allowing the students to push themselves to perform their utmost and thus get the maximum outcome from their studies. The considerate approach, on the other hand, concentrates on raising the minimum level for the majority of the students and on ensuring that learning and well-being go hand in hand.

Monitoring by institutions does not provide any certain data on ECTS points

The survey shows that the institutions do want to gain information about students' well-being and whether they are satisfied with their programmes. However, data on their precise workload is generally not in focus. The institutions' data on students has been obtained from questionnaire surveys about study environment and satisfaction, ongoing observations and dialogue with students, as well as from formal midway and final evaluations. The institutions use this data on students to develop the quality of their programmes as they understand it.

Institutions say it is difficult to monitor ECTS points

Institutions find it difficult to monitor ECTS points. In this context, they emphasise two things: Firstly, they believe that an average workload figure (as a measure for 'the typical student') says little about the quality of the study programmes. Secondly, they say that it is difficult to collect any credible data on students' workload. In other words, most institutions do not adjust their programmes on the basis of quantitative data about student workload.

Institutions can do more in their adjustment efforts

The survey by the Danish Evaluation Institute shows that institutions ought to change their practices because they have primary responsibility for a well-functioning ECTS system, and there are good opportunities for improving monitoring and subsequent adjustment of their study programmes. Adjustment efforts can be improved in three areas: Firstly, the institutions should en-

sure a common understanding of what constitutes a 'typical student'; secondly, the institutions should have greater focus on data, data quality and data discipline; and, thirdly, the institutions should discuss and determine standards and criteria for how far students' actual workload can be allowed to deviate from the institutions' ideal workload.

Methodology

The following is an outline of the design and methodology used by the Danish Evaluation Institute in this survey.

Selection of cases

The Danish Evaluation Institute selected seven institutions for participation in this evaluation. The selection covered two universities, two university colleges, two academies of professional higher education, and one creative arts institution. At each of these seven institutions, the Danish Evaluation Institute selected two study programmes in consultation with the institutions. The institutions pointed to programmes that have recently worked to determine and implement ECTS at programme level and which have worked with ECTS points in development efforts.

The three elements of the data basis

This evaluation is based on the following data basis:

- Written accounts from the institutions involved
- Visits to the institutions and qualitative interviews
- Quantitative data and questionnaire survey

Written accounts

The seven institutions participating in the survey have each prepared a written account. These accounts outline the ECTS system practices of the seven institutions and 14 study programmes. The written accounts were submitted to the Danish Evaluation Institute during February 2013. The Danish Evaluation Institute had instructed the institutions to prepare the accounts so that they clearly state which programmes they cover.

Visits and qualitative interviews

The qualitative interviews were conducted during visits to the individual institutions. The objective of the qualitative interviews was to provide examples and detailed information about the practice described by the institutions in their written accounts. The Danish Evaluation Institute therefore chose to interview programme directors, teachers and students to understand the ECTS practices at the institutions and study programmes from various perspectives.

Tabel 1
Interview groups, institutions and number of participants

	Copenhagen School of Design and Technology	Metropolitan University College, Denmark	Business Academy SouthWest	University College South Denmark	Aalborg University	Aarhus University	Design School Kolding	In total including repeats
Directors		5	2	4	10	6	3	33
Teachers		5	6	4	6	6	5	36
Students		6	8	5	8	8	9	53
Total								122

Note: One person is repeated in the table in the interviews with directors and teachers at Aalborg University and the Metropolitan University College. This means that there are in reality two fewer participants in either the interviews with directors or the interviews with teachers, and thus two participants can be deducted from the total number of participants.

The interviews were conducted as semi-structured interviews, and institutions so requesting were forwarded a question guide prior to the visit.

Quantitative data and the questionnaire survey

The Danish Evaluation Institute procured figures on the workload of students prior to the interviews. The objective of this was to have a framework for the interview about workload in relation to the ECTS system. During the interviews, the workload data was used when asking the interviewees how they see the relationship between workload and ECTS points in practice and how they apply monitoring.

Five of the institutions had their own workload figures, e.g. from reports prepared by an external consultancy, Ennova, or from surveys carried out by themselves.

The questionnaire survey

Two of the institutions did not have student workload data. In these two cases, the Danish Evaluation Institute chose to conduct a survey on student workload.

These two surveys were conducted in March and April 2013. The Danish Evaluation Institute itself worded the questionnaires, which are in Annex C. Statistics Denmark was responsible for data collection.

3 Indledning

Det danske videregående uddannelsessystem er under pres for at levere studerende med et højt fagligt niveau. Presset har ført til offentlig debat om, hvorvidt de danske uddannelser er fuldtidsuddannelser, og om de studerende anvender tilstrækkelig tid på at studere.

Debatten har fået næring fra undersøgelser som viser, at de danske studerende ikke arbejder fuld tid på deres uddannelse. Eksempelvis har omfattende undersøgelser gennemført af såvel Aarhus Universitet som Københavns Universitet vist, at de studerende i gennemsnit arbejder ca. 28 timer om ugen.⁵

Argumenterne i debatten kan overordnet set deles i to. For det første argumentet om, at de danske uddannelser ikke er tilrettelagt som fuldtidsuddannelser, hvilket betyder, at uddannelserne kan gennemføres med en arbejdsindsats, som er mindre end fuldtid. For det andet, at det er de studerende, som er tilbagelænedede og dovne og ikke anvender det antal timer, som uddannelserne forventer af dem.

For at kvalificere debatten er det relevant at se nærmere på ECTS-systemet. ECTS-systemet er konstrueret til at sikre, at de studerende tilbydes fuldtidsuddannelser, og at de studerende arbejder, hvad der svarer til fuld tid.

⁵ Tallet omfatter timer brugt på undervisning og studieforberedelse. De kan fx genfindes i: Aarhus Universitet (2011). Studiemiljø 2011 – Undersøgelse af studiemiljøet ved Aarhus Universitet. Rapport nr. 1. Aarhus Universitet og Københavns Universitet (2014). Tilfredshed studerende 2013. Universitetsrapport. Rambøll og Københavns Universitet.

3.1 Baggrund

ECTS-systemet er 25 år gammelt og har ændret sig over tid. Det blev først indført som en del af Erasmus,⁶ og i 1999 blev det videreudviklet til et akkumuleringssystem fra tidligere at have været et kredittransfersystem.⁷ Ændringen bevirkede, at ECTS-systemet fik et dobbelt formål, nemlig at understøtte:

- Fastsættelse af ECTS-point gennem definerede standarder og ved at have fokus på læringsudbyttet i stedet for curriculum
- Studentermobilitet mellem forskellige uddannelser og institutioner.

ECTS-systemet er et internationalt pointsystem, der er konstrueret, så et års fuldtidsuddannelser udgør 60 ECTS-point. I fælles, europæisk sammenhæng betyder det, at en typisk fuldtidsstuderende forventes at have en arbejdsbyrde på mellem 1.500 og 1.800 timer på et studieår. I Danmark blev et studenterårsværk fastsat til at være ca. 1.650 timer,⁸ en retningslinje, som ikke længere er gældende, men som institutionerne stadig følger. ECTS-point kan således skabe overensstemmelse mellem læringsmålene og de studerendes arbejdsindsats ved at pege på, at institutionerne skal tilrettelægge og planlægge deres uddannelser, så en typisk fuldtidsstuderende bruger hvad der svarer til et studenterårsværk om året på sin uddannelse.

Med Bologna-processen er der blevet indført krav om, at alle videregående uddannelser i Danmark skal anvende ECTS-point. Det er der fastsat regler om i bl.a. bekendtgørelse af lov om universiteter (universitetsloven), bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, bekendtgørelserne for de enkelte kunstneriske uddannelser samt de respektive eksamensbekendtgørelser.

Ved at se på, hvordan institutionerne arbejder med ECTS-point, er det muligt at kaste lys over, hvordan institutionerne arbejder med på den ene side at sikre, at deres uddannelser er fuldtidsuddannelser, og på den anden side at de studerende er fuldtidsstuderende.

I resten af indledningen beskriver vi undersøgelsens formål, afgrænsning og metode. Afslutningsvis beskriver vi undersøgelsens opbygning.

⁶ Erasmus er EU's program for videregående uddannelser. Formålet er at styrke den europæiske dimension i uddannelserne og fremme tværnationalt samarbejde mellem videregående uddannelsesinstitutioner i mere end 30 lande.

⁷ Fra et kredittransfersystem til et akkumuleringssystem vil sige, at systemet ikke blot er en godkendelse af enkeltstående studieelementer for at understøtte mobilitet, men at den studerendes valg af uddannelseselementer nu kan lægges sammen, vurderes og evt. via supplerende moduler summeres op til en bestemt grad.

⁸ Tallene er angivet i brev fra Undervisningsministeriet fra 20. marts 2002 til samtlige videregående uddannelsesinstitutioner.

3.2 Formål

Undersøgelsens formål er at give ny viden om erhvervsakademiers, professionshøjskolors, universiteters og de kunstneriske uddannelsesinstitutioners praksis i arbejdet med ECTS-point. Vi har undersøgt institutionernes praksis gennem følgende hovedspørgsmål:

Hvordan anvender institutionerne ECTS-point på deres uddannelser?

Undersøgelsen tager udgangspunkt i, at ECTS-point er et redskab, der kan anvendes af institutionerne til at skabe sammenhæng mellem de studerendes arbejdsbyrde og det, de studerende skal lære (læringsmålene). Hvis der ikke er overensstemmelse mellem de studerendes arbejdsbyrde og antallet af ECTS-point, så kan institutionerne sikre sammenhængen ved at justere på enten arbejdsbyrde eller læringsmål.

Formålet med undersøgelsen er at belyse, hvordan institutionerne anvender ECTS-point på deres uddannelser. Vi fokuserer på at forstå institutionernes bevæggrunde og motiver for deres praksis med at anvende ECTS-point, og på hvordan institutionerne kan skabe bedre overensstemmelse mellem ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde.

Eftersom formålet har et bredt sigte, har vi valgt at formulere fire undersøgelsesspørgsmål, der adresserer de væsentlige aspekter af formålet.

Operationalisering af undersøgelsens hovedspørgsmål

Udgangspunktet for undersøgelsen er, at vi betragter ECTS-point i forhold til de studerendes arbejdsbyrde. Det betyder, at undersøgelsen gransker, hvordan institutionerne arbejder med at fastsætte og anvende de studerendes arbejdsbyrde.⁹

For at undersøge det tager vi udgangspunkt i, at ECTS-point bør fastsættes i fire faser, som kan illustreres gennem denne figur:

⁹ *Undersøgelsen belyser ikke, hvordan institutionerne fastlægger og justerer læringsmålene for de enkelte uddannelser og uddannelseselementer.*

Figur 2
Fire faser i fastsættelsen af ECTS-point



Figuren viser, at fastsættelsen ideelt set bør foregå som en løbende proces, der er forankret hos alle aktører og i alle uddannelsesdele. Dvs. at studerende, undervisere og uddannelsesledere er engagerede i fastsættelsen af ECTS-point i såvel tilrettelæggelse, gennemførelse, monitorering som justering både for mindre uddannelsesdele som moduler eller semestre og for hele uddannelsen.

Vi opfylder undersøgelsens formål ved at besvare følgende fire undersøgelsesspørgsmål, som tager udgangspunkt i de fire faser i figuren:

- Hvordan definerer institutionerne ECTS-point, og hvordan anvender de ECTS-pointene i tilrettelæggelsen af deres uddannelser?
- Hvordan omsætter institutionerne uddannelsestilrettelæggelsen i undervisning?
- Hvordan monitorerer institutionerne de studerendes arbejdsbyrde?
- Hvordan justerer institutionerne efterfølgende, så de sikrer overensstemmelse mellem den forventede arbejdsbyrde (ECTS-point) og den reelle arbejdsbyrde?

3.3 Datakilder og metode

Undersøgelsen baserer sig på data fra syv institutioner, som udbyder videregående uddannelser. Det drejer sig om to erhvervsakademier, to professionshøjskoler, to universiteter og en kunstnerisk uddannelsesinstitution.

Til undersøgelsen er der indsamlet data fra tre forskellige kilder af både kvalitativ og kvantitativ karakter. Vi har anvendt følgende datakilder:

- Skriftlige redegørelser fra de udvalgte institutioner og uddannelser

- Interview på de udvalgte institutioner
- Tal for de studerendes arbejdsbyrde på de udvalgte uddannelser.

Data er indsamlet i perioden januar til og med maj 2013.

Denne undersøgelse skal kvalificere uddannelsesinstitutionernes arbejde med ECTS-point. Undersøgelsen er ikke designet til at tegne et repræsentativt billede af, hvordan de videregående uddannelsesinstitutioner generelt set anvender ECTS-point i arbejdet med uddannelsestilrettelæggelse og undervisningsplanlægning, men derimod giver den et indblik i praksis og de erfaringer, som de udvalgte institutioner har gjort i arbejdet med ECTS-systemet.

Udvælgelse af institutioner

Vi har udvalgt syv institutioner til undersøgelsen. Institutionerne er udvalgt under hensyntagen til institutionstype, geografisk placering og erfaringer med ECTS-point. På hver af de syv institutioner har vi efter dialog med institutionerne udvalgt to uddannelser. Institutionerne er blevet bedt om at pege på uddannelser efter følgende kriterier:

- Uddannelser, der for nylig har arbejdet med at fastsætte og implementere ECTS-point på uddannelsesniveau
- Uddannelser, der har arbejdet udviklingsorienteret med ECTS-point
- Uddannelser, der repræsenterer forskellige fagområder
- Uddannelser, der repræsenterer forskellige niveauer, jf. kvalifikationsrammen.

De deltagende institutioner og uddannelser er:

- Aalborg Universitet med uddannelserne humanistisk informatik (BA) og jura (cand.)
- Aarhus Universitet med uddannelserne biologi (cand.) og medicin (cand.)
- Designskolen Kolding med uddannelserne bachelor i design og kandidat i design
- Erhvervsakademi Sydvest med uddannelserne markedsføringsøkonom (AK) og bygningskonstruktør (PB)
- Københavns Erhvervsakademi med uddannelserne e-design (AK) og elinstallatør (AK)
- Professionshøjskolen Metropol med uddannelserne bioanalytiker (PB) og jordemoder (PB)
- University College Syddanmark med uddannelserne bioanalytiker (PB) og erhvervsprog og it-baseret markedskommunikation (PB).

(BA): bacheloruddannelse, (PB): professionsbacheloruddannelse, (cand.): kandidatuddannelse, (AK): erhvervsakademiuddannelse.

Redegørelser fra institutionerne for egen praksis

Vi har bedt institutionerne og de udvalgte uddannelser om at udarbejde kvalitative redegørelser for, hvordan de anvender ECTS-point (herefter refereret til som skriftlige redegørelser). I appendiks A findes den fulde vejledning til institutionerne angående de skriftlige redegørelser.

Fra institutionernes skriftlige redegørelser har vi bl.a. opnået viden om:

- Hvornår og hvordan ECTS-point blev indført på institutionerne
- Hvilke ambitioner og mål institutionerne har for arbejdet med ECTS-point
- Hvilken viden institutionerne har om de studerendes tidsforbrug, og hvad de bruger denne viden til
- Hvordan institutionerne evt. understøtter en sammenhængende og konsistent brug af ECTS-point på tværs af institutionernes uddannelser
- Hvilke udfordringer der er med at skabe en sammenhængende og konsistent brug af ECTS-point på tværs af institutionernes uddannelser.

Indsamling af informationer om de studerendes arbejdsbyrde

Vi har indsamlet informationer om de studerendes arbejdsbyrde på de udvalgte uddannelser. På fem af institutionerne benytter vi informationer, som institutionerne har sendt til EVA om de studerendes arbejdsbyrde på de respektive uddannelser. På de to øvrige institutioner har Danmarks Statistik på vegne af EVA gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt de studerende på de pågældende uddannelser om deres arbejdsbyrde. Formålet med de kvantitative data var at have et grundlag for at indgå i en dialog med institutionerne om sammenhængen mellem ECTS-point og arbejdsbyrde under interviewene på institutionerne.

Informationerne om de studerendes arbejdsbyrde viser, hvilken viden de enkelte uddannelser har om de studerendes arbejdsbyrde. Hensigten med at inddrage tallene i undersøgelsen har ikke været at holde institutionerne ansvarlige for de studerendes konkrete arbejdsbyrde, men at skabe et grundlag for at få viden om, hvad sådanne tal kan bruges til, og i hvilket omfang det er muligt at måle de studerendes nøjagtige arbejdsbyrde på studiet – og sammenholde dette med antallet af ECTS-point.

Interview på institutionerne

Vi har interviewet uddannelsesledere, undervisere og studerende for at sikre, at flest mulige holdninger og perspektiver bliver dækket af undersøgelsen. I alt deltog 33 fra ledelsen, 36 undervisere og 53 studerende fra de syv institutioner. Interviewene med de studerende og underviserne tog ca. 1 time pr. institution, mens interviewene med ledelsen havde en varighed af ca. 1,5 timer. Formålet med interviewene var for det første at få en uddybet og nuanceret viden om institutionernes arbejde med ECTS-systemet og for det andet at få institutionernes bud på udviklingsbehov og forbedringsmuligheder for ECTS-systemet.

Forud for interviewene havde vi udformet en spørgeguide. Spørgeguiden var udformet ens for de tre målgrupper. Undervejs i interviewene gav vi interviewpersonerne mulighed for at gå i detaljer med de problematikker, der særligt optog dem. Som følge af denne semistrukturerede tilgang havde interviewene med uddannelseslederne primært fokus på den overordnede fastsættelse af ECTS-point. Hvorimod interviewene med undervisere særligt drejede sig om undervisningens planlægning og gennemførelse. Interviewene med de studerende var særligt rettet mod at få viden om, hvordan de studerende oplever deres arbejdsbyrde på deres uddannelse, og hvad der påvirker, hvor mange timer de anvender på deres uddannelse.

Præsentation af resultater

Undersøgelsens resultater baserer sig på data, som går på tværs af de syv institutioner. Vi anvender citater fra institutionernes skriftlige redegørelser og fra interviewene som eksempler på analytiske pointer. Citaterne er anonymiserede i rapporten.

Appendiks B indeholder en mere omfattende gennemgang af evalueringens metode.

3.4 Projektgruppe

Evalueringsrapporten er blevet udarbejdet af en projektgruppe på EVA. Projektgruppen har haft det faglige og metodiske ansvar for rapportens analyser og vurderinger. Følgende personer har indgået i projektgruppen:

- Evalueringskonsulent Martin Sørensen (projektleder)
- Specialkonsulent Ellen Silleborg
- Metodekonsulent Jonathan Hermansen.

3.5 Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler og en perspektivering. I det følgende vil kapitlerne og deres indbyrdes sammenhæng blive beskrevet.

Kapitel 4 omhandler institutionernes tilrettelæggelse af uddannelserne, og hvordan ECTS-systemet indgår i dette arbejde. Af kapitlet fremgår det, at ECTS-point ifølge institutionerne er et velegnet redskab til at tilrettelægge deres uddannelser og udgør et fælles sprog for institutionerne, der kan gøre det lettere for uddannelseslederne at koble faglige og øvrige hensyn.

Kapitel 5 redegør for undervisningens gennemførelse i relation til ECTS-point. Kapitlet beskriver, at det er muligt at identificere to typer af tilgange til ECTS-point blandt undviserne. Den ene betegnes som den *omsorgsfulde* tilgang, og den anden som den *ambitiøse* tilgang. Fælles for undviserne er, at de bekymrer sig om de studerendes arbejdsbyrde, men ikke det eksakte tidsforbrug.

Kapitel 6 omhandler institutionernes monitorering, dvs. deres viden om de studerendes arbejdsbyrde. Institutionerne genererer ofte viden fra spørgeskemaundersøgelser, formelle slut- og midtvejsevalueringer samt løbende dialog med de studerende. Kapitlet belyser, hvilke udfordringer institutionerne oplever i forbindelse med at opnå viden om de studerendes arbejdsbyrde.

Kapitel 7 omhandler justeringen af ECTS-point på baggrund af de studerendes feedback vedrørende deres arbejdsbyrde. Af kapitlet fremgår det, at justeringen bør ske på baggrund af gode data og på baggrund af bestemte kriterier.

4 ECTS-point og tilrettelæggelse af uddannelser

Tilrettelæggelse af uddannelser ved brug af ECTS-point er en relevant og velkendt opgave på landets videregående uddannelsesinstitutioner, og det er omdrejningspunktet i dette kapitel. Undersøgelsen viser, at ECTS-point fungerer som et godt redskab til at tilrettelægge uddannelserne. De anvendes desuden som et fagsprog, der præcist kan formulere vægtningen af uddannelsens indhold og forventede arbejdsbyrde over for undervisere og studerende.

Dette kapitel beskæftiger sig således med den første af fire faser i fastsættelsen af ECTS-point, nemlig tilrettelæggelsen (se evt. figur 2 på side 22). Dette kapitel ser nærmere på to forhold. For det første undersøges det, hvordan institutionerne fastsætter et studenterårsværk (60 ECTS-point), dvs. hvordan institutionerne fastsætter, hvor stor en arbejdsbyrde en fuldtidsstuderende skal have i løbet af et studieår. For det andet viser kapitlet, hvordan ECTS-point rent kommunikativt gør tilrettelæggelsen og planlægningen lettere.

Kapitlet viser, at institutionerne definerer et studenterårsværk i overensstemmelse med de officielle retningslinjer, men det peger også på, at institutionerne har forskellige forventninger til, hvor mange timer en typisk studerende skal anvende på sit studium pr. uge. Kapitlet viser endvidere, at ECTS-point fungerer som et fælles afklarende sprog såvel udadtil som indadtil. Udadtil kan ECTS-point fx tydeliggøre uddannelsens faglige profil. Indadtil styrker ECTS-point de ledelsesmæssige prioriteringer og forventningsafstemningen. Afslutningsvis beskriver kapitlet kort sammenhængen mellem ECTS-point og professionshøjskolernes studieaktivitetsmodel.

4.1 Vejledende dokumenter vedrørende tilrettelæggelse

Såvel ECTS Users' Guide som Undervisningsministeriet har udstukket retningslinjer til de danske institutioner om deres anvendelse af ECTS-point. Nogle af de væsentligste beskriver vi i nedenstående boks.

ECTS-point er en fælleseuropæisk måleenhed. Den angiver den samlede arbejdsbyrde (eng. student workload) målt i tid, som skal til for at nå læringsmålene for et uddannelsesforløb, fag eller kursus for den typiske studerende. Dvs. al den tid, som den studerende forventes at bruge til fx undervisning med underviser, projektarbejde, laboratorieøvelser, praktik, afleveringsopgaver, selvstudier, seminarer, eksamener mv. for at nå læringsmålene for et givent uddannelseselement. ECTS-point og læringsmål hænger sammen. Dette ses ved, at læringsmålenes omfang er begrænset af antallet af ECTS-point, der er til rådighed for et fag eller kursus. Det betyder fx, at hvis et uddannelseselement er tildelt 10 ECTS-point, så skal det også være muligt for en typisk studerende at realisere læringsmålene inden for den tid, som 10 ECTS-point foreskriver.

ECTS-systemet angiver, at et studenterårsværk skal svare til 60 ECTS-point, hvilket i europæisk sammenhæng er defineret til mellem 1.500 og 1.800 timer. I Danmark blev 60 ECTS-point sat til ca. 1.650 timer i et brev til samtlige videregående uddannelsesinstitutioner fra 20. marts 2002, hvorved 1 ECTS-point svarer til 27-28 timer.¹⁰ I dag er disse retningslinjer blødt op, så det nu er op til de enkelte institutioner at fastlægge et ideal, dog inden for intervallet 1.500 til 1.800 timer. Universitetsloven, bekendtgørelse om erhvervsakademier og professionshøjskoler, bekendtgørelserne for de enkelte kunstneriske uddannelser samt de respektive eksamensbekendtgørelser fastslår, at de studerende skal arbejde fuld tid.

ECTS, niveau og sværhedsgrad

ECTS-point angiver ikke i sig selv noget om det faglige niveau eller sværhedsgrad. Et kursus på et højt niveau skal således ikke tildeles flere ECTS-point end et kursus på en uddannelse på et lavere niveau, hvis kurserne vurderes at kræve samme tidsmæssige indsats for den typiske studerende på den givne uddannelse.

4.2 Institutionerne følger en norm om 1.650 timer

På seks ud af de syv institutioner, som undersøgelsen omfatter, opgøres et studenterårsværk til at være netop 1.650 timer, mens et studenterårsværk på en enkelt institution er sat til 1.700 timer.

¹⁰Tallene blev angivet i brev fra Undervisningsministeriet fra 20. marts 2002 til samtlige videregående uddannelsesinstitutioner.

Institutionerne definerer således et studenterårsværk næsten ens, altså maksimalt en forskel på 50 timer for et studenterårsværk.

Den ugentlige arbejdsbyrde defineres forskelligt

Institutionerne i undersøgelsen har forskellige idealer om, hvor mange timer de studerende skal arbejde om ugen. Den institution, der opererer med den mindste gennemsnitlige arbejdsbyrde om ugen, har et ideal om, at den studerende arbejder 37 timer ugentlig, mens den institution, som har den højeste gennemsnitlige arbejdsbyrde, ligger på 45 timer ugentlig. Herudover har flere af de institutioner, som indgår i denne undersøgelse, et ideal på en ugentlig arbejdstid på omtrent 40 timer.

Forskellen i de studerendes arbejdsbyrde beror bl.a. på, at institutionerne opererer med forskellige længder på semestre og moduler. Det betyder, at forskellen i idealerne udspringer af forskellige inddelinger af studieåret. Eksempelvis er en højere ugentlig arbejdstid en naturlig følge, hvis man har kortere semestre end andre institutioner.

De ca. 1.650 timer inddeles i hhv. semestre eller moduler – som regel i form af enten to semestre eller fire moduler på et studieår. Varigheden af semestre og moduler varierer i antallet af uger fra uddannelse til uddannelse, men antallet af ECTS-point summerer altid op til 60 for et helt studieår på tværs af institutionerne. Det kan fx illustreres gennem følgende tabel, der er en forsimpning af variationerne i uddannelsernes tilrettelæggelse.

Tabel 2
Illustration af variationsmuligheder for norm og varigheden af et semester

	Institution A	Institution B	Institution C
Institutionens timenorm pr. uge	37	40	45
Varighed af semester (uger)	22	21	18
Timer i alt	825	825	825
ECTS-point i alt	30	30	30

Tabellen viser tre grundformer, hvor uddannelsernes forventede timenormer pr. uge har betydning for, hvor mange uger et semester bør være, hvis der skal være overensstemmelse mellem ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde. Institutionens timenorm og antallet af uger er omvendt proportionale.

Jo højere en gennemsnitlig timenorm pr. uge – jo mere udsat er de studerende

Interviewene viste, at desto højere institutionernes timenorm er pr. uge, desto mere skrøbeligt er det at indhente eventuelt tabte timer og indhold. Dette er en særlig udfordring, hvis uddannelseselementerne desuden er kortvarige. Hvis den studerende fx bliver syg, eller den pågældende underviser bliver forhindret i at gennemføre sin undervisning, kan supplerende timer eller indhentning af tabt stof være vanskelig, da det vil afstedkomme en højere arbejdsbyrde de efterfølgende uger.

4.3 Mulighederne for fastsættelse af ECTS-point varierer

Institutionerne har forskellige vilkår for at fastsætte antallet af ECTS-point pr. uddannelseselement. Institutionernes muligheder kan opdeles i tre kategorier:

- 1 Institutioner, hvor uddannelseselementerne er fastsat gennem en *bekendtgørelse*
- 2 Institutioner, hvor uddannelseselementerne er fastsat gennem *nationale studieordninger*
- 3 Institutioner, hvor uddannelseselementerne fastsættes af *institutionen selv*.

For institutioner i kategori 1 er fordelingen af ECTS-point helt eller delvist fastsat gennem en bekendtgørelse, hvilket betyder, at institutionerne ikke kan justere på fordelingen af ECTS-point. Dette ses oftest på professionshøjskolerne. For institutioner i kategori 2 er ECTS-point ikke fastsat i en bekendtgørelse, men reguleret via nationale studieordninger. Det betyder, at justeringer af ECTS-point kun kan ske gennem en koordinering på tværs af de institutioner, der udbyder den pågældende uddannelse. Dette ses oftest på erhvervsakademierne. For institutioner i kategori 3 kan fordelingen af ECTS-point på enkelte uddannelser være mere eller mindre op til de enkelte uddannelser, og dermed har disse mulighed for i høj grad selv at vægte de forskellige uddannelseselementer i forhold til ECTS-point. Dette ses oftest på universiteterne.

I de tilfælde, hvor uddannelserne selv kan ændre fordelingen af ECTS-pointene, udtrykker institutionerne i undersøgelsen, at det giver nogle umiddelbare ledelsesmæssige fordele. Ledelsen, evt. i samråd med undervisere, studienævn el.lign., kan justere antallet af ECTS-point, hvis de ønsker at op- eller nedprioritere specifikke fagelementer, så længe de ikke ændrer på antallet af ECTS-point for et studenterårsværk. I de tilfælde, hvor ECTS-pointene er bekendtgørelsesfastsatte, er denne mulighed helt fraværende, mens ønskede justeringer på uddannelser med nationale studieordninger skal vedtages i de nationale udvalg, hvilket under interviewene med uddannelseslederne blev beskrevet som en lang og tung proces.

4.4 ECTS-point som tilrettelæggelsesværktøj

De interviewede uddannelsesledere oplever, at ECTS-point fungerer som et godt ledelsesværktøj. De uddannelsesledere, der har mulighed for at vægte de enkelte uddannelseselementer, angiver ECTS-point som et indlysende og tydeligt tilrettelæggelsesværktøj til at beskrive uddannelsens

ramme og dispositionsrum, hvor ledelsen endvidere kan vægte de enkelte uddannelseselementer i forhold til ECTS-point. Rammen skal forstås som, hvor mange ECTS-point uddannelsen er defineret ved, hvorimod dispositionsrummet udgøres af, at ECTS-pointene skal prioriteres i forhold til de enkelte uddannelseselementer.

Selv på de i undersøgelsen udvalgte uddannelser, hvor definitionsrummet er knap så stort pga. nationale rammevilkår, betragter man ECTS-point som et brugbart tilrettelæggelsesværktøj. Fx bliver den konkrete betydning af ECTS-point for tilrettelæggelse af uddannelsen beskrevet i følgende citat, der er gengivet fra en skriftlig redegørelse:

ECTS er hele omdrejningspunktet for uddannelsesplanlægningen (...), og det benyttes dagligt i forbindelse med en række tværgående aktiviteter, hvor ECTS-point netop kan angive omfanget af en arbejdsopgave på de enkelte uddannelser. F.eks. benyttes ECTS overordnet i forbindelse med ressourcetildelingen i arbejdstidsaftalen, hvor ECTS-point gør moduler og aktiviteter på tværs af uddannelser sammenlignelige. (Skriftlig redegørelse).

Citatet illustrerer, hvordan arbejdet med ECTS-point i uddannelsesrettelæggelsen har indflydelse på det daglige arbejde for uddannelseslederne. Og selvom tilpasningsmulighederne er forskellige på tværs af institutionerne, så oplever uddannelseslederne, underviserne og de studerende, at ECTS-pointene skaber en gennemsigtighed i vægtningen af uddannelseselementerne. Brugen af ECTS-pointene gør, at uddannelsesledere, undervisere og studerende får en fælles opgørelsesmetode både på tværs af semestre og på tværs af uddannelser. Ydermere danner fordelingen af ECTS-point også i flere tilfælde grundlag for tildelingen af ressourcer i form af undervisertimer og forberedelsestid til underviserne.

4.5 ECTS-point som et sprog

Flere uddannelsesledere og undervisere forklarer, at ECTS-point udgør et fælles, afklarende sprog. Det fælles sprog kan bruges af institutionerne til afklarende kommunikation både udadtil og indadtil.

ECTS-point som sprog udadtil

Når ECTS-point anvendes udadtil, har de et strategisk sigte på mindst to måder:

- Institutionerne anvender ECTS-point til at tydeliggøre den faglige profil af uddannelserne over for potentielle studerende
- De samme uddannelser kan lettere beskrive og evt. koordinere vægtningen af uddannelsens elementer på tværs af institutioner.

Første punkt betyder, at institutionerne på en tydelig og ukompliceret måde kan fremhæve uddannelsernes faglige profiler. Fx kan institutionerne kommunikere til omverdenen, at en uddannelse er særligt stærk i forhold til metode eller videnskabsteori, fordi denne del af uddannelsen er tildelt flere ECTS-point end på lignende uddannelser andre steder.

Andet punkt betyder, at institutionerne gennem ECTS-point har lettere ved at koordinere vægtningen af uddannelseselementer mellem institutioner, der udbyder de samme uddannelser. Dette vil som regel være en fordel for de uddannelser, som er reguleret gennem nationale studieordninger, og som derfor i fællesskab skal fastlægge uddannelsens indhold og faglige profil.

ECTS-point har haft betydning for afstemning af studieforløb på samme professionsbacheloruddannelser nationalt. Således er antallet af ECTS-point harmoniseret og beskrevet i nationale studieordninger, bl.a. for at fremme studentermobilitet. Endvidere har ECTS-harmoniseringen muliggjort, at man i uddannelserne på landsplan har kunnet sparre med hinanden om pædagogisk tilrettelæggelse af forløb. (Skriftlig redegørelse).

Citatet illustrerer, hvordan ECTS-pointene gør det lettere at sparre i forbindelse med uddannelses-tilrettelæggelsen på tværs af institutioner. Det bliver beskrevet, hvordan harmoniseringen af ECTS-point opleves som et forhold, der både fremmer studentermobiliteten og letter sparringen institutionerne imellem.

Fælles sprog indadtil

Når ECTS-point anvendes indadtil, har de den funktion, at de – ved at beskrive vægten af de forskellige uddannelseselementer – øger gennemsigtigheden for undervisere og studerende i forhold til størrelsen på den arbejdsbyrde, der venter dem. Dvs. at institutionerne bruger ECTS-point indadtil på særligt to måder:

- Forventningsafstemning med undervisere
- Forventningsafstemning med studerende.

Vi vil i det nedenstående beskrive disse to punkter.

Forventningsafstemning med undervisere

ECTS-point fungerer som et sprogligt værktøj, der afklarer det, uddannelseslederne ønsker af undviserne i forhold til den enkelte uddannelse. Det kan fx dreje sig om:

- Hvor mange timer undviseren forventer, at de studerende arbejde – og hvornår
- Fordelingsnøgle med hensyn til gennemførelse (fx: 1 ECTS-point er en forelæsning og to øvelsesgange)
- Fordelingsnøgle med hensyn til forberedelse (fx: Hvert ECTS-point udløser fire forberedelsestimer)

- Prioriteringen af opgaver (fx: Den afsluttende opgave svarer til 3 ECTS-point, og dermed afsættes to timer til gennemlæsning og vejledning pr. gruppemedlem)
- Gennemsigtighed – hvor pointene fortæller, hvem som gør hvad (fx: Der er tre undervisere på dette modul, som hver tager 3,3 ECTS-point)
- Anskueliggørelse af arbejdsfordelingen mellem underviserne (fx: Alle undervisere tager et lige- ligt undervisningsansvar, 15 ECTS-point pr. semester).

Citatet nedenfor gengiver, hvordan en institution i sin skriftlige redegørelse sætter ord på, hvordan ECTS-point udgør et fælles sprog indadtil:

Jeg tror, alle skolerne fordeler fagene i forhold til ECTS-point og arbejdsbelastning. De 30 ECTS-point på 20 uger giver 1,5 uger pr. point. Det er ens på alle fem udbud [...]. Når der uddeles undervisningstimer, er det på baggrund af disse. (Underviser).

Dette citat peger på, at ECTS-point fungerer som et sprogligt værktøj, der tydeliggør det, uddannelseslederne ønsker af underviserne. Det har således også den funktion, at det *oversætter* ledelsens overvejelser over vægtningen af de forskellige uddannelseselementer og deres indhold.

Forventningsafstemning med studerende

ECTS-pointene som måleenhed udtrykker også institutionernes forventninger til, hvor mange timer de studerende bør bruge. De interviewede uddannelsesledere og undervisere beskriver, hvordan de opfatter ECTS-pointene som et redskab til forventningsafstemning over for de studerende. De studerende kan ifølge institutionerne vha. ECTS-pointene orientere sig om, hvilken arbejdsbyrde de kan forvente i forhold til de enkelte uddannelseselementer. Denne forventningsafstemning bliver beskrevet i nedenstående uddrag fra en skriftlig redegørelse:

[D]et [er] målet, at der skabes en klar sammenhæng mellem studieordningens ECTS-angivelser og den påkrævede indsats fra den studerende. Konkret arbejder fakultetet med at definere og kommunikere til de studerende, hvilken arbejdsindsats der forventes af dem i forhold til uddannelsens forskellige undervisningsaktiviteter. (Skriftlig redegørelse).

Uddraget fra den skriftlige redegørelse illustrerer, hvordan ECTS-point indgår i kommunikationen om de studerendes arbejdsbyrde.

Studieaktivitetsmodellen som et supplement

På professionshøjskolerne er studieaktivitetsmodellen et supplement til ECTS-point. Den anvendes også, når institutionerne skal formidle til de studerende, hvor mange timer de forventes at bruge på forskellige aktiviteter på deres studie. Af ECTS Users' Guide fremgår der ingen konkrete anvisninger på, hvordan ECTS-pointfordelingen kan eller skal formidles til de studerende. De danske

professionshøjskoler har i fællesskab udarbejdet studieaktivitetsmodellen, som bl.a. er udarbejdet på foranledning af den generelle debat om tidsforbruget blandt de studerende.

Studieaktivitetsmodellens formål er en forventningsafklaring med de studerende. Modellen tydeliggør mangfoldigheden af studieaktiviteter og forventningen til de studerendes arbejdsbyrde (i form af ECTS-point).

De interviewede uddannelsesledere på professionshøjskolerne oplever, at studieaktivitetsmodellen kan bruges i arbejdet med ECTS-point. I en af de skriftlige redegørelser beskriver en af institutionerne i nedenstående citat, hvordan studieaktivitetsmodellen sammentænkes med ECTS-point:

En oplagt måde at kvalificere arbejdet med ECTS-point på vil dels som tidligere nævnt være at anvende studieaktivitetsmodellen, ikke som et anliggende kun for ledelse og undervisere, men i lige så høj grad for at komme i en tæt dialog med de studerende på de enkelte uddannelser. (Skriftlig redegørelse).

Professionshøjskolerne i undersøgelsen betragter studieaktivitetsmodellen som et værktøj, der understøtter arbejdet med ECTS-point. Institutionerne giver dog også udtryk for, at modellen ikke nødvendigvis adresserer alle de udfordringer, der måtte være i forbindelse med arbejdet med ECTS-point. I det følgende citat fra en skriftlig redegørelse fremgår det, at det i høj grad er i forbindelse med tilrettelæggelsen af uddannelserne, at institutionerne oplever udfordringer:

Den største udfordring for at understøtte en sammenhængende praksis er ikke betinget af forskellighed i opfattelse af, hvad hverken ECTS-point eller studieaktivitetsmodellen kunne tilsige. Det er i langt højere grad den forskellige tilrettelæggelse af uddannelserne, betinget af kultur og tradition på de enkelte uddannelsesområder, som kan vanskeliggøre en sammenhængende praksis. (Skriftlig redegørelse).

Undersøgelsen viser, at studieaktivitetsmodellen fungerer som et fælles sprog, der oversætter tankerne bag vægtningen af forskellige uddannelseselementer. Indholdet i studieaktivitetsmodellen er målrettet de studerende, som ideelt set orienterer sig omkring den forventede arbejdsbyrde i studieaktivitetsmodellen. Nedenfor er et citat fra en uddannelsesleder, der peger på, at denne øvelse er vanskelig:

Udfordringen ligger i at få de studerende til at forstå, hvad ECTS dækker over i arbejdsbelastning. Vores studerende har klaget over for meget arbejde, men vi kan se, at de ligger der, hvor de skal (...). Vi har en studieaktivitetsmodel, som er god at præsentere for de studerende. Igennem den kan de se: "Jeg skal altså kunne læse 40 timer om ugen for at opnå læringsmålet." Om de gør det eller ej, kan vi ikke gøre noget ved, men vi kan give et

billede på det, så de får en realistisk opfattelse af, hvad det vil sige at være studerende.
(uddannelsesleder).

I ovenstående citat beskriver uddannelseslederen, hvordan studieaktivitetsmodellen virker som et kommunikationsredskab over for de studerende, hvilket er i overensstemmelse med det officielle formål med modellen.

Sammenfattende kan man sige, at *dialogen om tilrettelæggelsen via ECTS-point* mellem uddannelsesledere, undervisere og studerende medfører, at alle parter får bedre indblik i, hvilke forhold der har betydning for de studerendes arbejdsbyrde. ECTS-pointene tilbyder med andre ord de studerende, undviserne og uddannelsesledelsen at formidle deres ønsker og forventninger til hinanden vha. et fælles sprog. Når forventningerne til arbejdsbyrden er formidlet fra institutionerne via fordelingen af ECTS-pointene, er det undvisernes rolle at forsøge at indfri den tilsigtede arbejdsbyrde gennem planlægning og gennemførelse af undervisningen. Det næste kapitel omhandler denne omsætning af uddannelsestilrettelæggelsen til undervisning i praksis.

5 ECTS-point i undervisningens gennemførelse

Underviserne gør sig dagligt overvejelser over de studerendes arbejdsbyrde, fx om litteraturmængden er passende, og om niveauet er for lavt eller højt. Betydningen af ECTS-point og arbejdsbyrde i den konkrete undervisning er omdrejningspunktet i dette kapitel, dvs. den anden af de fire faser i fastsættelsen af ECTS-point (se evt. figur 2 på side 22).

Kapitlet viser, at undervisernes og uddannelsesledernes holdning til den gennemsnitlige arbejdsbyrde varierer, og at de finder begreber som den typiske studerende vanskelig at håndtere. Desuden viser kapitlet, at underviserne oplever, at det kan være vanskeligt at omsætte ECTS-systemets ambitioner i deres planlægning og gennemførelse af undervisningen, da de oplever, at de stilles over for en række modsatrettede krav og forventninger. Kapitlet præsenterer undervisernes håndteringer af disse udfordringer som to forskellige tilgange til undervisningen, som hhv. *den ambitiøse tilgang* og *den omsorgsfulde tilgang*.

Dette kapitel viser endvidere, at underviserne undervejs i gennemførelsen af undervisningen forsøger at sikre de studerende en passende arbejdsbyrde. Hvad underviserne finder er en passende arbejdsbyrde, afhænger af deres tilgang til undervisningsopgaven og tolkning af deres løbende observationer af de studerende. Det bevirker, at ECTS-pointenes vægt, som defineret af institutionerne, i mange tilfælde træder i baggrunden, når underviserne gennemfører undervisningen.

5.1 Vejledende dokumenter vedrørende gennemførelse

ECTS Users' Guide giver retningslinjer, der vedrører institutionernes konkrete gennemførelse og planlægning af undervisningen. Det beskriver vi i nedenstående boks.

ECTS-systemet har bebudet et paradigmeskifte. ECTS-systemet ændrer uddannelsesstilrettelæggelsen fra en indholdscentreret curriculumtænkning til en studentercentreret tilgang, hvor den enkelte studerendes realisering af læringsmålene er i centrum. Ifølge ECTS Users' Guide skal institutionerne estimere og finde det rette forhold mellem de læringsmål, de studerende forventes at nå, og den studieaktivitet (opgjort i tid/ECTS-point), der kræves for at nå målene. Det studentercentrerede perspektiv fordrer, at institutionerne skal facilitere og støtte de studerende i at skabe deres egne veje for læring for med udgangspunkt i de studerende at tilrettelægge de bedst mulige forhold for læring på uddannelserne.

Den typiske studerende

ECTS Users' Guide anvender begrebet den typiske studerende. Den typiske studerende defineres i guiden som værende den eller de studerende, som anvender et studenterårsværk til at nå de fastsatte læringsmål. Den typiske studerende er altså at betragte som en målskive for institutionerne med hensyn til at tilrettelægge arbejdsbyrden. Men ECTS Users' Guide angiver ikke, hvordan den typiske studerende konkret kan identificeres af institutionerne.

Ingen krav om jævn arbejdsbyrde i løbet af et år

ECTS Users' Guide og relevante love og bekendtgørelser har ingen krav om en jævn arbejdsbyrde. Kilderne peger blot på, at der for 60 ECTS-point for den typiske studerende skal arbejdes fuld tid.

5.2 Den typiske studerende og arbejdsbyrdens fordeling

Institutionerne i undersøgelsen har overordnet defineret, hvad de forstår ved et studenterårsværk, men må også forholde sig til, hvordan de studerendes arbejdsbyrde skal fordeles hen over moduler og semestre. I den sammenhæng er eksempelvis ECTS Users' Guide ikke videre vejledende. I stedet må institutionerne på egen hånd fastlægge en praksis.

Det følgende afsnit viser, hvordan institutionerne identificerer den typiske studerende, hvordan de ønsker de studerendes arbejdsbyrde fordelt, og hvordan arbejdsbyrden ser ud fra de studerendes vinkel.

Institutionerne har vanskeligt ved at identificere den typiske studerende

Institutionerne kritiserer begrebet den typiske studerende, men har ikke arbejdet med en klar definition af, hvad den typiske studerende er. Det er påfaldende, at institutionerne hverken i de

skriftlige redegørelser eller under interviewene redegør for, at de har en eksplicit definition af den typiske studerende, selvom en klar definition er en forudsætning for meningsfuldt at kunne anvende ECTS-point.

En uddannelsesleder gør sig følgende refleksioner over, hvad der gemmer sig bag begrebet den typiske studerende:

Spørgsmålet er, om idealet 40 timer er for både den typiske elev og den gennemsnitlige elev og dem alle sammen. (Uddannelsesleder).

På baggrund af de skriftlige redegørelser kan EVA fx se, at der ikke er klarhed over, om den typiske studerende skal identificeres kvalitativt eller kvantitativt. Desuden er der ikke taget stilling til, om den studerende bør identificeres inden for det enkelte udbud, inden for den enkelte uddannelse på tværs af udbud og institutioner eller på tværs af samme uddannelsestyper.

Fraværet af en klar definition er et problem, for hvis institutionerne skal arbejde med studenterårsværk, som ECTS Users' Guide anbefaler, er det en forudsætning, at de identificerer, hvilke studerende der skal arbejde, hvad der svarer til et studenterårsværk. Uden en fælles forståelse arbejder undervisere og uddannelsesledere i deres uddannelsestilrettelæggelse, gennemførelse, monitoring og justering af ECTS-point ud fra forskellige fornemmelser og prioriteter.

Idealet om den jævne arbejdsbyrde er vanskelig at imødekomme

Forbilledet hos mange undervisere og uddannelsesledere er en jævn arbejdsbyrde. Analysen af interviewene viser, at interviewpersonerne har vanskeligt ved at forestille sig et ideal, som foreskriver, at arbejdsbyrden skal være ujævn.

Jeg tror, vi helt naturligt alle tilstræber en jævn fordeling. (Underviser).

Idealet hænger sammen med, at det fx anses for dårlig planlægning, hvis studerende starter efter sommerferien til flere ugers selvstudier, eller hvis antallet af opgaver svinger meget over tid. Samtidig viser undersøgelsen, at de studerendes arbejdsbyrde typisk varierer, og at det i praksis er vanskeligt at realisere en jævn arbejdsbyrde hen over de enkelte semestre og moduler. Det er interviewpersonerne selvfølgelig også klar over.

Interviewene peger på, at der er variation både *inden for et modul eller semester* og *fra et modul eller semester til et andet*. De to forhold vil vi gennemgå i det nedenstående.

Arbejdsbyrdens variation inden for et modul eller semester

Institutionerne kan i et vist omfang sikre en jævn arbejdsbyrde, men de studerende kan også i vid udstrækning påvirke, hvorvidt arbejdsbyrden reelt bliver jævn. De studerendes medindflydelse på arbejdsbyrden afhænger dog af uddannelsens konkrete tilrettelæggelse og faglige sammensætning. Eksamenerne har eksempelvis stor indflydelse på, hvor store muligheder de studerende oplever, at de har for at påvirke deres arbejdsbyrde i det daglige.

Forklaringer på, hvorfor arbejdsbyrden varierer inden for et modul eller semester, kan deles op i to:

- Variationen kan skyldes undervisningstilrettelæggelsen. Dvs. at tilrettelæggelsen påvirker de studerende, så de arbejde flere timer i nogle perioder og færre i andre.
- Variationen kan skyldes, at de studerende vælger at prioritere deres tid anderledes end forventet.

De to forklaringer er ikke gensidigt udelukkende.

Arbejdsbyrden inden for et modul eller semester varierer typisk således, at arbejdsbyrden er størst i slutningen af uddannelsesforløbet. De studerende fremhæver, at det ofte er op til en eksamen eller den afsluttende projektaflevering, at arbejdsbyrden stiger. En studerende udtaler fx:

Op til eksamen kan man godt mærke presset. Vi har også mange tests hele tiden, så vi kan komme til eksamen. Der kommer et hav af afleveringer ved siden af undervisningen til sidst. Det er lidt vildt her til sidst. (Studerende).

De studerende tilkendegiver, at de selv i et vist omfang vælger at lægge en større arbejdsindsats senere hen på semesteret. Således udtaler en studerende om arbejdspresset på sin uddannelse:

På projekter er der eksponentielt stigende arbejdspresset. Man starter stille og roligt, mens man stadig har forelæsninger. En normaluge er måske til at starte med 25 timer om ugen, men jo tættere man kommer på projekt og aflevering, kan det [arbejdsbyrden] komme op og blive 90 timer. (Studerende).

Det er ifølge alle interviewpersoner forventeligt med en stigende arbejdsbyrde inden for et uddannelseselement og desuden uproblematisk ifølge ECTS Users' Guide.

Arbejdsbyrdens variation fra et modul eller semester til et andet

Arbejdsbyrden ser også ud til at være forskellig fra et modul eller semester til et andet. Det er almindeligt kendt i alle interviewgrupper. De studerendes forklaring på denne type variation er sædvanligvis, at der er forskel på sværhedsgraden, mængden af opgaver og kravene til eksamen. Derudover skyldes variationen i få tilfælde, at et uddannelseselement har en anden ECTS-pointtildeling end normalt, fx mere end i alt 30 ECTS-point på et halvt år.

Af studenterinterviewene fremgik det, at forudgående forventninger til, hvilke fag, moduler eller semestre som er lette, og hvilke som er vanskelige, er udbredte. Forventningerne baserer sig fx på vurderinger fra tidligere studerende. Det betyder, at de studerende, inden de påbegynder et nyt fag, modul eller semester, kan have gjort sig forestillinger om, hvor meget tid de skal bruge på at studere, og om der fx bliver tid til erhvervsarbejde ved siden af studiet. En studerende siger således:

Det rygtes jo på studiet, at nogle semestre skal man regne med ikke at lave andet end at studere. (Studerende).

Selvom det er EVA's generelle indtryk fra interviewene, at arbejdsbyrden er ujævn både hen over og på tværs af moduler og semestre, så er der også eksempler på, at interviewpersonerne selv sætter spørgsmålstegn ved, om forskellen i arbejdsbyrden mellem moduler og semestre er reel. Deres skepsis kan fx se ud på følgende to måder:

- De, som mener, at de studerende ikke evner at vurdere, hvor meget tid de bruger på de forskellige uddannelseselementer
- De, som mener, at arbejdsbyrden er italesat langt mere forskelligt – uddannelseselementerne imellem – end hvordan det reelt forholder sig.

Hovedargumenterne, når de adspurgte uddannelsesledere eller undervisere sætter spørgsmålstegn ved, om forskellen i arbejdsbyrden er reel, er, at de studerende ikke betragtes som helt troværdige informanter – både fordi de er forskellige indbyrdes og fordi det er vanskeligt for dem at udtale sig om, hvor meget tid de reelt anvender på deres uddannelse.

Desuden betragter visse interviewpersoner variation på tværs af modulerne og semestrene positivt. Et positivt blik på en ujævn arbejdsbyrde er fx, at det er mere lig det, som de studerende vil møde på arbejdsmarkedet. En uddannelsesleder udtrykker det således:

Der ligger personlig udvikling i [en varierende arbejdsbyrde], og de studerende skal strukturere deres tid, og det ligger der udvikling i. (Uddannelsesleder).

Data fra interviewene er dog kendetegnet ved, at interviewpersonerne kan blive enige om, at idealet er en jævn arbejdsbyrde, men at arbejdsbyrden selvfølgelig er varierende fra uddannelseselement til uddannelseselement. Dette faktum går imod forventningerne i ECTS' Users Guide. Kendetegnende for alle forklaringerne er desuden, at de indeholder interviewpersonernes egne individuelle fortolkninger af, hvorfor virkeligheden ser ud på denne måde. Der mangler dermed en kortlægning og fælles drøftelse af mulige forklaringer herpå – og dernæst arbejdet med at afprøve hypoteserne og gå i en bestemt retning.

Det er efter EVA's vurdering forventeligt, at de studerendes arbejdsbyrde varierer inden for de enkelte moduler og semestre, bl.a. fordi den danske uddannelsesverden efterstræber, at de studerende selv skal kunne planlægge og administrere deres tid. Det er derimod mere problematisk, når de studerendes arbejdsbyrde varierer markant fra et modul/semester til et andet – dvs. hvis der er tale om, at ECTS-pointtildelingen er det samme, men arbejdsbyrden forskellig. For det betyder, at ECTS-pointene i praksis dækker over forskellige arbejdsbyrder og derfor ikke længere ækvivalerer på tværs af moduler og semestre. I et uddannelsesperspektiv, hvor mobilitet mellem uddannelser og institutioner vægtes højt, har det den konsekvens, at grundlaget for studentermobilitet, baseret på ECTS-point, er under pres.

De studerende handler strategisk

De studerende selv giver udtryk for, at de ofte har strategiske overvejelser over, om de vil op- eller nedprioritere særlige fag eller moduler. De studerendes strategiske overvejelser betyder, at der er nogle eksamener, der optager de studerendes tid væsentligt mere end andre. De strategiske valg baserer sig typisk på overvejelser over, hvor mange ECTS-point et bestemt fag har i forhold til andre fag, om det faglige indhold er interessant, eller om det rent strategisk er fordelagtigt at få en god karakter i et bestemt fag.

Hvis de studerende er strategiske i deres studietilgang, er det vanskeligt for institutionerne at sikre en jævn arbejdsbyrde. I interviewene er det tydeligt, at der blandt underviserne og uddannelseslederne er varierende holdninger til denne problemstilling, hvor holdningerne bl.a. var følgende:

- Nogle mente, at det var ubetydeligt og helt op til den studerende
- Nogle mente, at det var negativt, men umuligt at styre
- Nogle mente, at de som undervisere havde en vis grad af medansvar og fx kunne påvirke de studerendes motivation gennem justeringer af planlægning, undervisning og eksaminationsform.

En underviser understreger på følgende måde, hvordan de studerende selv er medvirkende til, at arbejdsbyrden bliver ujævn:

Problemet er den svingende arbejdsbelastning, som de [studerende] selv er med til at skabe. Arbejdsbelastningen vil køre på den måde, ligegyldigt hvordan vi [underviserne] arbejder. Der vil være perioder, hvor der bare er høj eller lav belastning. (uddannelsesleder).

Interviewene viser, at der på institutionerne er delte meninger om, i hvor vid udstrækning institutionerne selv har mulighed for at udjævne arbejdsbyrden. Interviewene viser også, at de studerendes strategiske handlemønstre blot sjældent bliver italesat og anvendt systematisk, fx gennem værktøjer som studieaktivitetsmodellen. Tværgående drøftelser ville ikke blot være hensigtsmæssige med tanke på ECTS-point, men ifølge EVA også med tanke på fx frafald eller de studerendes valg om at tage færre point i bestemte studieperioder.

Opsummering om varierende arbejdsbyrde

EVA's analyse viser, at der på institutionerne er konkurrerende målsætninger om arbejdsbyrdens fordeling. Institutionerne har et ideal om en jævn arbejdsbyrde, samtidig med at de finder det forståeligt, at arbejdsbyrden varierer. De konkurrerende målsætninger opfattes ikke nødvendigvis som et problem for hverken uddannelsesledere, undervisere eller studerende. Inden for hver gruppe er der bred accept af, at arbejdsbyrden ikke altid er jævn hen over semestrene – og visse medgiver, at der kan være fordele ved en ujævn arbejdsbyrde.

Ifølge de formelle retningslinjer er det ikke et problem, når der er uens arbejdsbyrde inden for det samme modul eller semester, så længe den samlede arbejdsbyrde – summeret – matcher antallet af forventede ECTS-point (fuld tid, eller institutionernes norm om ca. 1.650 til 1700 timer pr. år). Men det er et problem, hvis arbejdsbyrden svinger meget på tværs af moduler eller semestre. Et problem, fordi det vidner om, at modulerne eller semestrene måske ikke er justeret tilstrækkeligt, så der er god overensstemmelse mellem ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde. Ujævn arbejdsbyrde på tværs af moduler eller semestre vidner således om udfordringer i institutionernes monitorerings- og/eller justeringsprocesser. Det handler kapitel 6 og 7 om.

5.3 Undervisernes tommelfingerregler

Når undervisere planlægger og gennemfører deres undervisning, står deres egen forståelse af kvalitet langt mere centralt end ECTS-point. Dette afsnit handler om undervisernes tommelfingerregler. Underviserne anvender tommelfingerregler i forhold til de studerendes arbejdsbyrde, når de planlægger og gennemfører undervisningen. Afsnittet handler om to forskellige undervisertilgange til arbejdsbyrden, nemlig den ambitiøse og den omsorgsfulde tilgang.

Underviserne møder modsatrettede krav og forventninger, når de planlægger og gennemfører undervisningen. Underviserne giver udtryk for, at der er mange krav og forventninger, som skal balanceres, når undervisningen skal gennemføres. Under interviewene knyttede underviserne derfor deres drøftelser om ECTS-point til andre krav, som de skal leve op til, nemlig at de studerende:

- Undervises i alle læringsmålene
- Ikke falder fra uddannelsen
- Gennemfører uddannelsen på normeret tid
- Trives
- Rustes til fremtidens arbejdsmarked.

Underviserne understregede gang på gang, at de bliver nødt til at prioritere som følge af alle de krav og forventninger, som stilles til dem – og som de stiller til sig selv. Når underviserne prioriterer, betyder det, at de foretager løbende afvejninger, der har konsekvenser for sammenhængen mellem arbejdsbyrde og antallet af ECTS-point.

I planlægningen af undervisningen forsøger underviserne at tage højde for, at de studerende samtidig skal have en bestemt arbejdsbyrde og nå læringsmålene. For at sikre de studerende en bestemt arbejdsbyrde anvender underviserne tommelfingerregler. På nogle institutioner er disse tommelfingerregler nedskrevne, mens de på andre institutioner har en mere uformel karakter.

Eksempler på uformelle og ikke nedskrevne tommelfingerregler er:

- Underviserne anvender deres erfaringer til at tilpasse læsemængde i forhold til de studerendes tidsforbrug. Underviserne har fx erfaring med, hvor meget tid de studerende bruger på at læse en given tekst, fordi underviserne tidligere har anvendt teksten som en del af pensum.
- Underviserne tilpasser løbende de studerendes aktive deltagelse i undervisningen. Fx kan underviserne justere, at de studerende i højere eller mindre grad skal holde oplæg for hinanden.

Et eksempel på en formel og nedskrevet tommelfingerregel er:

- Ratioer mellem læsemængde og tidsforbrug for de studerende, fx at 100 sider tager et bestemt antal timer at læse.

HVORDAN LÆSEMÆNGDEN OMSÆTTES TIL TIDSFORBRUG FOR DE STUDERENDE – EKSEMPLER FRA PRAKSIS

Underviserne på uddannelsen ønskede at anvende to typer af tekster i undervisningen:

- 1 En grundbog
- 2 Forskningsartikler

Grundbogen er lettere at læse end forskningsartiklerne hentet fra videnskabelige tidsskrifter. Underviserne på uddannelsen skønnede, at det var realistisk, at de studerende kunne læse og efterbehandle 20-25 sider i timen fra grundbogen, mens de studerende forventes at kunne læse og efterbehandle 10 sider i timen fra forskningsartikler. Afhængigt af teksternes læsevenlighed svingede læsemængden til de enkelte undervisningsgange således fra ca. 75 siders forskningsartikler til ca. 175 siders grundbog. (Skriftlig redegørelse).

Ovenstående estimater er ofte baseret på undervisernes erfaringer med, hvor mange timer de enkelte studieaktiviteter (såsom fx forberedelse til undervisningen, gruppearbejder og eksamen) normalt tager de studerende.

Tommelfingerreglerne er ikke universelle regler om de studerendes tidsforbrug, men undervisernes mere eller mindre kvalificerede skøn og forestillinger. Derfor er det en løbende udfordring for underviserne at vurdere, om tommelfingerreglerne – uanset om de er formelle eller uformelle – meningsfuldt lader sig omsætte til praksis i den konkrete undervisningssituation.

Under interviewene sætter de studerende spørgsmålstejn ved, hvorvidt undervisernes planlægning af undervisningen fører til den tilsigtede arbejdsbyrde for de studerende. De studerende påpeger eksempelvis, at arbejdsbyrden kan variere meget fra den ene undervisningsgang til den anden. De studerende peger således på, at de estimater, underviserne anvender, er usikre. En anden pointe, som de studerende fremfører, er, at der er stor forskel på undervisernes forventninger. Nogle undervisere stiller større krav end andre.

Tommelfingerreglerne kan betragtes som en måde, hvorpå institutionerne arbejder med en forestilling om den typiske studerende, selvom arbejdet ikke er gjort eksplicit. Tommelfingerreglerne er i stedet baseret på skøn og hverken tydeligt italesat eller tydeligt defineret. Det kan være en af forklaringerne på, at de studerende oplever, at arbejdsbyrden varierer fra fag til fag og fra underviser til underviser.

5.4 To tilgange til de studerendes tidsforbrug

På baggrund af interviewene med underviserne har vi identificeret to undervisertilgange, der er afgørende for, hvordan underviserne håndterer forventningerne til arbejdsbyrden i gennemførelsen af undervisningen. De to undervisertilgange får betydning for, hvordan institutionernes idealer om ECTS-point udmøntes i undervisningen.

De to undervisertilgange er på mange måder hinandens modsætninger. De har dog det til fælles, at de ikke går op i, præcis hvor mange timer de studerende anvender på deres uddannelser, hvilket betyder, at sammenhængen mellem ECTS-point og arbejdsbyrde kun tildeles lidt opmærksomhed i gennemførelsen af undervisningen. Begge forsøger at fremme kvaliteten af undervisningen ved at benytte enten den ambitiøse eller den omsorgsfulde tilgang.

I det følgende redegør vi først for, hvordan den ambitiøse tilgang forholder sig til de studerendes arbejdsbyrde, og efterfølgende for, hvordan den omsorgsfulde tilgang forholder sig til selv samme.

De to tilgange fungerer i denne analyse som idealtyper, og derved beskriver de karakteristika ved underviserens tilgange, men vil i praksis ikke være fuldt dækkende beskrivelser. Idealtyperne er således en rendyrkning af træk ved underviserens tilgange, som tydeliggør to forskellige rationaler, som er at finde blandt underviserne. Inddelingen i to tilgange er et analytisk greb for at tydeliggøre forskellene på tværs af underviserne. Vi betegner de to rationaler for undervisertilgange, hhv. den ambitiøse tilgang og den omsorgsfulde tilgang.

5.4.1 Den ambitiøse tilgangs syn på de studerendes arbejdsbyrde

For den ambitiøse tilgang er de studerendes arbejdsbyrde ikke væsentlig. I den ambitiøse tilgang er underviserne overbevist om, at de studerende vil blive stillet over for store krav på det fremtidige arbejdsmarked, og at arbejdsgiverne vil presse på for, at deres medarbejdere arbejder så meget som muligt. I tilgangen arbejder underviseren derfor ud fra den overbevisning, at et stort arbejdspress på uddannelsen lærer de studerende at håndtere de forventninger, som de vil møde på arbejdsmarkedet.

Som eksempel på den ambitiøse tilgangs syn på de studerendes arbejdsbyrde udtrykker en underviser, at det kan være formålstjenligt, at de studerende føler sig pressede, da det er et signal om, at de bliver udfordret fagligt.

Man kan bruge ordet stress på mange måder. Jeg vil gerne nuancere brugen af ordet. Jeg har det godt med den måde, de [studerende] benytter ordet på. Det betyder, at vi her på stedet presser dem ud i nogle udfordringer, der gør dem bedre. Så længe det foregår under nogle vilkår, der passer nogenlunde fornuftigt i tidsmæssig belastning. Nogle bliver

pressede af at skulle arbejde mere end 30 timer om ugen. Det er ofte en prioritering, og de er ikke klinisk stressede. [...] Så længe de piver lidt, så er der kontakt. (Underviser).

Citatet illustrerer to forhold, som er karakteristiske for den ambitiøse tilgang til de studerendes arbejdsbyrde. For det første fremhæver citatet, at underviseren med den ambitiøse tilgang ned-prioriterer, hvor mange timer de studerende anvender. For det andet peger det på, at den ambitiøse primært har sin viden om de studerendes arbejdsbyrde fra dialog med og observationer af de studerende i undervisningen eller på uddannelsesinstitutionen.

Den ambitiøse gennemfører sin undervisning efter, om de studerende ser ud til at arbejde for lidt, for meget eller lige tilpas.

Op imod deadlines bruger de meget tid. Deres arbejdsbelastning kører op og ned, og det kan vi påvirke, så det er rimeligt. (Underviser).

Justeringen vil ske efter, om de studerende "kan klare presset", og rummer en ambition om at nå de studerendes største udviklingspotentiale. Med det menes, at underviseren er mere optaget af, at de studerende udvikler sig og gør sig umage, end af, om de studerende trives eller arbejder fx 40 timer om ugen. Den ambitiøse tilgang forudsætter, at de studerende er motiveret for læring, og anser ikke de studerendes trivsel som en forudsætning for de studerendes motivation. Underviserne anser således de studerendes motivation for at være påvirket af kravene til eksamenerne og kravene på fremtidens arbejdsmarked.

Således vil det ifølge den ambitiøse tilgang være urimeligt at fratage den studerende muligheden for at udvikle sig pga. misforstået hensyntagen – eller pga. fastsatte normer som fx ca. 1.650 timer pr. år.

DEN AMBITIØSE TILGANGS SYN PÅ KVALITET I UDDANNELSER – EKSEMPLER FRA PRAKSIS

Den ambitiøse tilgangs projekt er at skabe studerende, som er så konkurrencedygtige som muligt, og derfor beskæftiger den ambitiøse tilgang sig ikke med, præcis hvor mange timer de studerende anvender på deres uddannelser.

Den ambitiøse tilgang er kendetegnet ved at arbejde for, at de studerende realiserer deres potentiale, omend de studerende ikke altid oplever det som hverken sjovt eller hyggeligt. Med en ambitiøs tilgang er man af den opfattelse, at de studerende må gøre visse ofre, hvis de gode resultater skal i hus. Således sker det, at underviserne påpeger over for deres studerende, at det er vigtigt, at de mestrer uddannelsens discipliner, hvis de ønsker at realisere deres drømme om en succesfuld erhvervskarriere. Den ambitiøse tilgang støtter de studerende i at opfylde deres drømme og billiger, at de studerende går så langt, som det kræver.

I interviewene er der flere eksempler på, at undervisere er ambitiøse på de studerendes vegne, og at de fokuserer mere på, om de studerende udvikler sig fagligt og personligt, end de er optagede af, om de studerende bruger et bestemt timeantal på deres studie. En underviser udtaler eksempelvis:

Vi snakker med de studerende om, at de skal sparke røv, men de skal også overleve forløbet. Der er også pragmatisme i det. Når de kommer ud i virkeligheden, skal de også vide, at der er deadlines. (Underviser).

Citatet viser tydeligt, at underviseren har høje ambitioner på de studerendes vegne. Underviseren er her fokuseret på, at de studerende skal være klædt så godt på som overhovedet muligt til det arbejdsmarked, de skal ud på.

5.4.2 Den omsorgsfulde tilgangs syn på de studerendes arbejdsbyrde

Den omsorgsfulde tilgang er ligesom den ambitiøse tilgang opmærksom på de studerendes arbejdsbyrde, men nedprioriterer at den typiske studerende arbejder et bestemt antal timer.

Den omsorgsfulde tilgang fokuserer på, at de studerende trives på uddannelsen både fagligt og socialt, og anser det som forudsætningen for, at de studerende ikke falder fra uddannelsen pga. fx uddannelsestræthed, stress og depression. Den omsorgsfulde tilgang vægter højt, at få studerende falder fra. I denne tilgang er underviserne optagede af, at de studerende ikke mister motivationen for uddannelsen og for i det hele taget at uddanne sig. I denne tilgang er man fx be-

kymret for, at det at falde fra opleves som et nederlag, der vil øge risikoen for, at den studerende ikke kommer ind i uddannelsessystemet igen. Underviseren anser de studerendes motivation for primært at være en indre drivkraft, som undervisningen bør tilrettelægges efter.

Undervisere med den omsorgsfulde tilgang inddrager – ligesom undervisere med den ambitiøse tilgang – egne observationer fra undervisningen til at vurdere, om de studerendes arbejdsbyrde er passende. Det betyder, at underviseren med den omsorgsfulde tilgang tilpasser arbejdsbyrden ud fra de konkrete oplevelser i undervisningen, uagtet om det er i overensstemmelse med institutionens definition af et studenterårsværk. Et eksempel på den omsorgsfulde tilgang er gengivet i citatet nedenfor:

Af og til indikerer ansigtskuløren på dem [de studerende], at de har rigtig meget at lave, [...] Jeg har stået over for en klasse engang, og de har sagt: "Du kan sige, som du vil, vi hører ikke efter, for vi har så meget, vi skal aflevere på torsdag." Så kunne jeg stille mig op og råbe, og det hjælper ikke, men jeg vender den om. Jeg har meget frie rammer i det fag, jeg underviser i. Jeg sadler om og tager en af de her regressive perioder og lader dem gøre, hvad de vil. (Underviser).

Citatet illustrerer, hvordan det i den omsorgsfulde tilgang opfattes som en nødvendighed at tilpasse arbejdsbyrden til de studerende. I forhold til idealerne om arbejdsbyrde er den omsorgsfulde tilgang særligt optaget af, at de studerende ikke arbejder mere, end de kan overkomme, og de er tilbøjelige til at nedprioritere, at den typiske studerende bør arbejde et vist minimum af timer.

Underviserne oplever generelt, at de har indsigt i, hvor meget de studerende arbejder. I citat nedenfor er et eksempel, hvor en underviser beskriver, hvordan vedkommende får viden om det:

Vi ser dem [de studerende] så tit, og vi snakker meget sammen i lærerteamet, og hvis der er nogle, der har problemer, så ryger der en mail ud, så underviseren næste dag ved, hvad der foregik dagen før. Så det der med at spille far og mor ud mod hinanden, det skal vi nok prøve at forhindre. (Underviser).

DEN OMSORGSFULDE TILGANGS SYN PÅ KVALITET I UDDANNELSER – EKSEMPLER FRA PRAKSIS

Ved den omsorgsfulde tilgang ønsker underviseren bl.a. at undgå, at studerende falder fra eller taber motivationen for det enkelte uddannelseselement. Disse undervisere søger at realisere de bedste betingelser for flertallet af de studerende. De beskæftiger sig således ikke med et præcist antal timer, men med de studerendes trivsel og et overordnet mål om at sikre, at et stort flertal af danske unge tager en uddannelse, som gør dem i stand til at løfte et samfundsansvar og deltage på arbejdsmarkedet.

Den omsorgsfulde tilgang arbejder for, at de studerendes svagheder ikke hindrer dem i at realisere uddannelsens læringsmål. En underviser udtrykker eksempelvis, at de "omformer" de studerende, så de i højere grad tager ansvar for egen læring og selv evner at gribe mulighederne for læring på uddannelsen. En af måderne, dette foregår på, er at få de studerende til at agere som studerende (i stedet for som elever).

Når vi får studerende, skal de introduceres til at studere. De er elever, når de kommer, for de forventer at blive fodret med information. Vi prøver at omforme dem til studerende, og det er svært for nogle at forstå, at de skal gøre tingene anderledes og selv tage initiativ. Nogle er utrygge i starten. (Underviser).

Tilgangen forsøger at lappe på de studerendes manglende studieparathed. I den omsorgsfulde tilgang er det også afgørende, at de studerende hjælpes og støttes i at nå læringsmålene, og dette gøres bedst ved at tage udgangspunkt i de enkelte studerendes potentiale. For underviseren er det således vigtigst, at de studerende løftes til at kunne få sig en uddannelse, og mindre vigtigt, at de dygtige studerende bliver endnu dygtigere. Denne tilgang er illustreret i følgende citat, hvor en underviser beskriver, hvordan vedkommende bruger tid på at sikre, at alle de studerende har et vist minimumsniveau, inden der bygges mere på:

Jeg bruger meget tid på opsamling, særligt på 1. semester, fordi de kommer med en masse forskellige baggrunde. Det har gjort det nødvendigt, at vi har traditionel byggeteknik, som jeg underviser i. På 20 uger skal jeg nå at samle dem uden håndværksbaggrund op, og det lykkes for nogle. Opsamlingen fortæller, om de har nået målet. [...] Nogle har sværere ved det end andre i starten, så opgaverne er nemmere for nogle end for andre. (Underviser).

Underviserne oplever, at det er forbundet med store udfordringer at have årgange, der har vidt forskellige forudsætninger, og underviserne fremhæver fx, at det er nødvendigt at tage hensyn til hver enkelt, hvis de studerende skal have mulighed for at nå læringsmålene. Underviserne oplever, at de studerende har:

- Sproglige, matematiske, analytiske og faglige mangler
- Manglende modenhed og selvstændighed
- Sociale problemer
- Psykiske problemer.

Resultaterne af tilgangen kan betyde, at de studerende, der har det fornødne faglige niveau, ikke bliver udfordret i overensstemmelse med deres potentiale. Denne prioritering er karakteristisk for den omsorgsfulde underviser, da vedkommende primært er optaget af ikke at tabe nogen.

5.5 EVA's oplevelse af at drøfte ECTS-point med underviserne

Under interviewene blev det tydeligt for os, at det kan være vanskeligt for underviserne at prioritere arbejdet med at gøre brug af ECTS-point til at strukturere undervisningen og arbejdsbyrden. Indførelsen af ECTS-point, og herunder studenterårsværk, betyder, at institutionerne skal sikre, at den typiske studerende arbejder et bestemt antal timer.

Interviewene viste, at underviserne havde vanskeligt ved at sætte ord på egen praksis med at håndtere ECTS-point, og det var tydeligt, at de havde nemmere ved at fortælle om, hvad de generelt gør for at sikre god undervisning end at fortælle om arbejdet med at indføre studenterårsværk og sikre den planlagte arbejdsbyrde.

Undervisernes svar på vores spørgsmål under interviewene pegede på, at det generelt var vanskeligt for dem at forholde sig til ECTS-point som andet end et redskab til overordnet uddannelsesplanlægning og -tilrettelæggelse. Interviewene tydeliggjorde, at flere undervisere var bekymrede for, at fokus risikerer at blive for snævert, hvis intentionerne bag ECTS-systemet skal være styrende for gennemførelsen af undervisningen. Med andre ord, kunne de interviewede undervisere godt se, at ECTS-point og dermed arbejdsbyrde var vigtigt, men når de skal prioritere mellem de krav der stilles, er andet vigtigere, for at sikre god kvalitet.

Interviewene med underviserne viste, at deres gennemførelse af undervisningen og ECTS-point ikke opfattes som to sider af samme sag. ECTS-pointene bliver generelt betragtet som et mål for

kvantiteten af undervisningen, fx antallet af konfrontationstimer og tid til forberedelse. God undervisning associeres sjældent med, hvor mange timer de studerende anvender på deres studie. Interviewene viste, at denne tankegang hænger sammen med, at underviserne oplever, at de studerende lærer noget af undervisningen uafhængigt af implementeringen af studenterårsværk og ECTS-point. Kvaliteten af undervisningen er ifølge underviserne et spørgsmål om de studerendes læringsudbytte, mere eller mindre uafhængigt af det antal timer, de måtte bruge på studiet.

6 Monitorering af ECTS-point

Institutionerne skal have viden om de studerendes arbejdsbyrde for at kunne arbejde med ECTS-systemet og opfylde deres egen norm om, at de studerende skal anvende ca. 1.650 timer om året på deres uddannelse.

Kapitlet viser, hvordan institutionerne overvåger de studerendes arbejdsbyrde, dvs. monitorerer sammenhængen mellem de studerendes arbejdsbyrde og ECTS-point. Kapitlet beskriver således den tredje af fire faser i fastsættelsen af ECTS-point (se evt. figur 2 på side 22). Vi ser i kapitlet, at institutionerne undersøger arbejdsbyrden gennem spørgeskemaer, løbende dialog og formelle mundtlige evalueringer.

Kapitlet beskriver, at de medvirkende institutioner, med en enkelt undtagelse, ikke kobler deres monitorering sammen med ECTS-point, og at underviserne foretrækker løbende dialog, hvis de skal have viden om arbejdsbyrden. Kapitlet beskriver også, hvorfor institutionerne mener, at de ikke har, eller kan opnå, præcis viden om, hvor mange timer de studerende anvender i forbindelse med deres uddannelse. Kapitlet giver desuden eksempler på, hvordan EVA i samarbejde med Danmarks Statistik har monitoreret de studerendes arbejdsbyrde kvantitativt.

6.1 Vejledende dokumenter om monitorering

ECTS Users' Guide giver bestemte retningslinjer til de danske institutioner for monitoreringen af ECTS-point. Det beskriver vi i nedenstående boks.

Det er en følge af den studentercentrerede tilgang, at institutionerne i et vist omfang skal monitorere de studerendes studieaktivitet. Formålet med monitoreringen af de studerendes arbejdsbyrde er at gøre det muligt for institutionerne at sikre overensstemmelse mellem antallet af ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde.

Det fremgår af ECTS Users' Guide, at institutionerne løbende bør monitorere, om der er overensstemmelse mellem tildelingen af ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde på deres forskellige uddannelser. Monitoreringen bør som minimum indeholde feedback fra undervisere og studerende. Denne formulering giver i udgangspunktet institutionerne frihed til selv at bestemme, hvordan viden om studieaktiviteten skal indsamles.

6.2 Institutionernes indsamling af viden om arbejdsbyrden

Af de skriftlige redegørelser fremgår det, at institutionerne engagerer sig i de studerendes arbejdsbyrde. De medvirkende institutioner knytter dog generelt set, ikke deres viden om de studerendes arbejdsbyrde direkte til deres arbejde med ECTS-point. Kun på en institution gennemføres der på nogle af institutionens uddannelser evalueringer af de studerendes arbejdsbyrde i sammenhæng med ECTS-point.¹¹

Institutionerne får typisk viden om de studerendes arbejdsbyrde fra tre kilder:

- Spørgeskemaundersøgelser
- Undervisernes observationer fra undervisningen og løbende dialog med de studerende
- Formelle midtvejs- og slutevalueringer på undervisningsholdene.

Vi vil i det følgende gennemgå institutionernes arbejde med de tre typer af monitorering. I det første afsnit, der handler om spørgeskemaundersøgelserne, nævner vi desuden institutionernes argumenter for, hvorfor spørgeskemaundersøgelsestater er problematiske.

¹¹ Det sker ved, at institutionen spørger til arbejdsbyrden på specifikke moduler. Derved kan institutionen for disse moduler afgøre, om arbejdsbyrden stemmer, set i forhold til det bestemte antal ECTS-point, som modulet er sat til at fylde.

6.3 Monitorering gennem spørgeskemaundersøgelser

EVA efterspurgt tal for de studerendes arbejdsbyrde. Fem af de syv udvalgte institutioner har egne tal baseret på rapporter, to har ikke.¹²

Status på de syv institutioner ser mere udførligt således ud:

- Fire af de adspurgte institutioner får tal for arbejdsbyrde fra kvantitative undersøgelser gennemført af analysevirksomheden Ennova. Virksomheden kalder undersøgelserne for studentertilfredshedsundersøgelser
- En institution foretager selv en kvantitativ studiemiljøundersøgelse, hvor tal for de studerendes arbejdsbyrde indgår
- En institution er i gang med at gennemføre sin første spørgeskemaundersøgelse. EVA og Danmarks Statistik gennemførte en spørgeskemaundersøgelse på denne institution – på de af institutionen valgte to uddannelser
- En institution foretager ingen kvantitativ undersøgelse; her foretog EVA og Danmarks Statistik også en spørgeskemaundersøgelse (den samme som på ovenstående institution) på de af institutionen valgte to uddannelser.

De spørgeskemaundersøgelser, EVA har set i forbindelse med institutionernes skriftlige redegørelser, indeholder en bred vifte af spørgsmål til de studerende, fx om trivsel, studiemiljø og erhvervsarbejde. Spørgeskemaundersøgelserne har få spørgsmål, der spørger om de studerendes arbejdsbyrde.

EKSEMPEL 1, ENNOVAS TRIVSELSUNDERSØGELSE

Trivselsundersøgelserne gennemført af Ennova omfatter som beskrevet fire af de syv adspurgte institutioner. Spørgeskemaundersøgelserne fra Ennova kortlægger generel studentertilfredshed ud fra en lang række forhold, der vedrører de studerendes syn på den pågældende uddannelse. Disse forhold omfatter eksempelvis studieglæde, fagligt udbytte, socialt og fysisk miljø, uddannelsens relevans, tilfredshed med egen indsats og arbejdsbyrde i forhold til egen indsats.

I nedenstående viser vi eksempler på, hvordan data og afrapportering ser ud i forbindelse med spørgsmålet om arbejdsbyrde.

¹² Status kan have ændret sig, siden undersøgelsen blev gennemført.

Tabel 3
Eksempler på opgørelser af egen indsats via Ennova-undersøgelserne, jordemoder

Hvor mange timer bruger du på dit studie inklusive forberedelse?

	0 timer	1-15 timer	16-25 timer	26-35 timer	36-40 timer	41-45 timer	Mere end 45 timer
Jordemoder	0 %	6 %	1 %	20 %	44 %	21 %	8 %
Professionshøjskolen Metropol	0 %	16 %	26 %	32 %	18 %	5 %	3 %
Professionshøjskoler, samlet	0 %	17 %	25 %	30 %	18 %	8 %	3 %
Landsgennemsnit, jordemoder	0 %	4 %	4 %	14 %	33 %	30 %	15 %

Kilde: Professionshøjskolen Metropol (december 2012). Tilfredsundersøgelse 2012, jordemoder, s. 21.

Tabel 4
Eksempler på opgørelser for egen indsats via Ennova-undersøgelserne, e-designer

Hvor mange timer bruger du på dit studie inklusive forberedelse?

	0 timer	1-15 timer	16-25 timer	26-35 timer	36-40 timer	41-45 timer	Mere end 45 timer
E-designer	0 %	12 %	11 %	36 %	30 %	11 %	0 %
Københavns Erhvervsakademi	0 %	13 %	15 %	33 %	23 %	10 %	6 %
Erhvervsakademier, samlet	1 %	20 %	21 %	30 %	18 %	6 %	4 %
Landsgennemsnit, e-designer	0 %	17 %	19 %	32 %	24 %	8 %	0 %

Kilde: Københavns Erhvervsakademi (december 2012). Tilfredshedsundersøgelse 2012, e-designer, s. 19.

Da den store majoritet af de danske erhvervsakademier og professionshøjskoler anvender Ennova-undersøgelser, er det muligt at sammenligne den enkelte institutions tal med et landsgennemsnit.

Ennova-undersøgelserne bliver foretaget hvert eller hvert andet år og udkommer som en rapport gældende for hver institution. Institutionen kan så tilkøbe en rapport, som omhandler de speci-

fikke uddannelser. Ennovas undersøgelsesresultater kan således udarbejdes på forskellige institutionsniveauer i akkumuleret form og for de enkelte uddannelser. Dette ses i nedenstående citat fra en skriftlig redegørelse:

I den årlige Ennova-undersøgelse spørger vi generelt om de studerendes tidsforbrug (se bilag 1), og vi har således et ganske godt billede af de studerendes totale tidsforbrug på deres studier. (Skriftlig redegørelse).

EKSEMPEL 2, STUDIEMILJØUNDERSØGELSE

Aarhus Universitet gennemfører selv en studiemiljøundersøgelse, der baserer sig på et spørgeskema sendt til samtlige studerende på institutionen. Undersøgelsen omfatter fx trivsel, vurdering af undervisning, det sociale liv på studiet, arbejdsindsats, diskriminering, studiemiljø, kommunikation og e-læring. Resultaterne munder ud i en samlet rapport med akkumulerede tal og rapporter knyttet til hvert fakultet og deres uddannelser. Nedenstående er fra den samlede rapport.

Tabel 5
Eksempel på en undersøgelse fra Aarhus Universitet

Hvor mange timer har du brugt på følgende aktiviteter? (Pr. uge)

		Undervisning (gennemsnit)	Forberedelse (gennemsnit)	I alt (gennemsnit)
Aarhus Universitet	Bachelor	13	16,5	29,5
	Kandidat	10	17	27
Science and Technology	Bachelor	18,5	15	33,5
	Kandidat	13	15,5	28,5
Health	Bachelor	15,5	22,5	38
	Kandidat	18	16	34

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

		Undervisning (gennemsnit)	Forberedelse (gennemsnit)	I alt (gennemsnit)
School of Business and Social Sciences	Bachelor	11,5	16	27,5
	Kandidat	8,5	16,5	25
Arts	Bachelor	10	15,5	25,5
	Kandidat	6,5	18	24,5

Note: Tallene inkluderer ikke ph.d.-studerende og specialestuderende. Tallene er afrundet til nærmeste halve time.

Kilde: Studiemiljøundersøgelsen 2011 nr. 1, Aarhus Universitet, s. 16.

Bemærk: Sidste kolonne ("I alt") og parenteserne ("gennemsnit") i den øverste række er EVA's tilføjelser.

Man skal være opmærksom på at data fra Ennova-undersøgelserne og fra Aarhus Universitets undersøgelse som udgangspunkt ikke kan sammenlignes, da der i undersøgelserne ikke er kontrolleret for det antal ECTS-point, som de studerende tager. En pointe som flere af institutioner også har gjort opmærksom på under interviewene.

Institutionerne problematiserer de kvantitative data

Spørgeskemaundersøgelsesnes besvarelser, fra et bredt udsnit af de studerende, burde i princippet give institutionerne et konkret udgangspunkt for videre drøftelser. Men de medvirkende institutioner oplever generelt set ikke, at deres spørgeskemaundersøgelser giver denne mulighed. De fremhæver i stedet, at der er udfordringer forbundet med spørgeskemaundersøgelserne. De nævner, at:

Spredningen er for stor: Uddannelsesledere og undervisere giver udtryk for, at det er vanskeligt at forholde sig til spredningen, da den kan være forårsaget af en lang række forhold, som de ikke har systematisk viden om.

Det er vanskeligt at definere arbejdsbyrde: Flere uddannelsesledere og undervisere fremhæver, at det er vanskeligt at definere og måle, hvor mange timer de studerende bruger på deres uddannelse. De oplever fx, at det er vanskeligt at definere, hvornår de studerende har anvendt en time på uddannelsen.

Det er vanskeligt at definere intensitet: Flere uddannelsesledere og undervisere beskriver, at det er vanskeligt at afgøre, hvor intensivt en studerende skal studere, for at det tæller som en arbejdsindsats.

Det er problematiske spørgsmålskategorier: Nogle uddannelsesledere og undervisere påpeger desuden, at der kan være udfordringer forbundet med at angive tidsforbruget i en gennemsnitlig

uge. En gennemsnitlig uge kan variere meget og kan derfor være svær for den enkelte studerende at definere.

Der er ofte lav svarprocent: Flere uddannelsesledere og undervisere oplever, at der ud over problemstillingerne med at definere og måle de studerendes arbejdsbyrde også er udfordringer knyttet til at få de studerende til at deltage i deres undersøgelser. Det lille antal besvarelser betyder større måleusikkerhed og mindre validitet.

Det er vanskeligt at definere populationen: Nogle få undervisere og uddannelsesledere nævner, at det ikke står helt klart, hvilke studerende som skal spørges i spørgeskemaundersøgelserne. Skal alle de studerende på uddannelsen spørges, eller kun de studerende, som er aktive, fx de, som møder op til undervisningen? På denne måde diskuterer de indirekte, hvilke studerende der er de typiske studerende. I nedenstående boks kan ses en beskrivelse af, hvordan man i det internationale Tuning-projekt forsøger at definere den typiske studerende.

TUNING-PROJEKTET: OM AT DEFINERE DEN TYPISKE STUDERENDE

At definere den typiske studerende, sådan som ECTS Users' Guide anbefaler, er en nødvendighed for at kalibrere arbejdsbyrden på tværs af uddannelser og institutioner.

Det internationale Tuning-projekt forsøger at definere den typiske studerende. I beskrivelsen, der bl.a. forefindes på projektets hjemmeside, kan man læse, hvordan man skal forstå begrebet den typiske studerende. Det fremgår her, at:

60 ECTS credits measures the workload of a typical student during one academic year. The number of hours of student work (that is, of the typical student) required to achieve a given set of learning outcomes (on a given level) depends on student ability, teaching and learning methods, teaching and learning resources, curriculum design. These can differ between universities in a given country and between countries. (Markering med fed gengivet fra den oprindelige tekst).

Teksten fra Tuning-projektet tydeliggør vigtigheden af, at studenterårsværkets 60 ECTS-point er knyttet til den typiske studerendes arbejdsbyrde. Tuning-projektet angiver, at tidsforbruget og den enkelte studerendes faglige forudsætninger er to forhold, der varierer, og som samtidig er nøglen til at fastsætte et mål for den typiske studerende. De studerendes tidsforbrug er et forhold, der ikke kan detailstyres af institutionerne, omvendt er det dog

forventeligt, at de studerendes tidsforbrug i et vist omfang afspejles i de karakterer, som de får på uddannelserne.

Den nødvendige arbejdsbyrde – for at bestå de enkelte uddannelseselementer – hænger også sammen med de studerendes faglige forudsætninger. Det kan være en udfordring, hvis de samme uddannelser rekrutterer studerende med vidt forskellige faglige forudsætninger.

Tuning-projektet anbefaler, at man anvender "estimeret læringstid" (eng. *notional learning time*) som måleenhed. Denne måleenhed er opgjort som antallet af timer, som de studerende forventes at skulle bruge i gennemsnit for nå læringsmålene.

Som det fremgår af ovenstående, så vælger mange af de adspurgte institutioner at fokusere på de mangler og udfordringer, der er ved spørgeskemaundersøgelserne, i stedet for at se på, hvilke muligheder undersøgelse giver.

EVA's spørgeskemaundersøgelse

I det følgende forklarer vi, hvordan EVA forsøgte at løse væsentlige metodiske udfordringer, som er forbundet med at undersøge de studerendes arbejdsbyrde gennem spørgeskemaundersøgelser. Det konkrete skema findes i appendiks C. Den største forskel ved EVA og Danmarks Statistiks spørgeskemaundersøgelse er, at de studerende – modsat de ovenstående undersøgelser – oplyser, hvor mange ECTS-point de tager.¹³

En anden forskel ved EVA og Danmarks Statistiks spørgeskemaundersøgelse er, hvordan der bliver spurgt om en gennemsnitlig uge. I EVA og Danmarks Statistiks undersøgelse er spørgsmålet om den gennemsnitlige uge delt op i to, således at respondenterne bliver spurgt både om en gennemsnitlig uge og om sidste uge. Det sikrer, at respondenterne har en konkret uge at holde spørgsmålet op mod.¹⁴

En tredje forskel ved EVA og Danmarks Statistiks spørgeskemaundersøgelse er, at EVA fravalgte at anvende forhåndsdefinerede kategorier. I Ennova-undersøgelserne bliver tidsforbruget målt ved at spørge de studerende: "Hvor mange timer bruger du gennemsnitlig om ugen på: dit stu-

¹³ Dog med den usikkerhed, at vi fx ikke ved, om de studerende består.

¹⁴ En af udfordringerne ved at spørge om en gennemsnitlig uge er, at man på denne måde stiller retrospektive spørgsmål, hvilket giver de studerende mulighed for at huske forkert, og tallene kan derved blive misvisende. Det er også forklaringen på, at EVA stillede to spørgsmål. Først spurgte vi om en konkret uge for at spore respondenterne ind på emnet, og efterfølgende spurgte vi så ind til en gennemsnitlig uge.

die inkl. forberedelse?”. Til dette spørgsmål er der knyttet forhåndsdefinerede svarkategorier rangerende fra “0 timer” til “Mere end 45 timer”. Det kan være uhensigtsmæssigt at udarbejde forhåndsdefinerede kategorier til spørgeskemaer, da svarkategorierne tolkes normativt af respondenterne. Eksempelvis kan midterkategorierne opfattes som værende mere normale end de øvrige kategorier. Derfor er EVA og Danmarks Statistiks spørgeskemaundersøgelse udformet således, at de studerende skal angive antallet af timer som en numerisk værdi uden kategori.

Ud over ovenstående tre forskelle er en af de klare fordele ved EVA og Danmarks Statistiks spørgeskemaundersøgelse, at det giver mening at krydse spørgsmålene med hinanden. Et simpelt – men fundamentalt vigtigt – eksempel er, at arbejdsbyrden kan krydses med antallet af ECTS-point.

Vi giver i nedenstående tabel to eksempler på relevante kryds af spørgsmål. Eksemplerne er tænkt som inspiration til, hvordan institutionernes fremtidige analyser af deres monitoreringsresultater kunne se ud. Det er dog vigtigt at understrege, at tallene kommer fra fire forskellige udbudssteder, og de kan således ikke bruges til at udsige noget konkret.

Tabel 6
Arbejdsbyrde på studiet (n = 380)

Er din samlede arbejdstid på dit studie ...

	Under 15 timer (n = 18)	15-24 timer (n = 84)	25-34 timer (n = 118)	35-44 timer (n = 101)	45-54 timer (n = 31)	Over 54 timer (n = 28)	Total (n = 380)
... alt for stor?	0 %	1 %	0 %	2 %	0 %	18 %	2 %
... for stor?	0 %	5 %	7 %	11 %	42 %	39 %	12 %
... tilpas?	56 %	67 %	75 %	79 %	55 %	43 %	70 %
... for lille?	33 %	23 %	16 %	7 %	3 %	0 %	14 %
... alt for lille?	11 %	5 %	2 %	1 %	0 %	0 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Note: Arbejdsbyrden angiver respondenternes svar på spørgsmålet “Hvor mange timer har du i gennemsnit brugt om ugen på dit studie i dette semester?”.

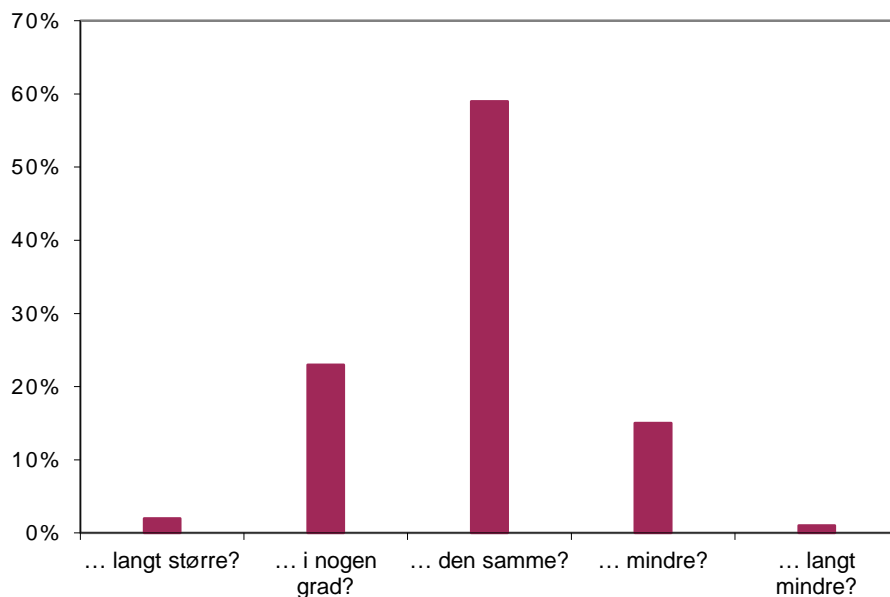
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende gennemført af EVA og Danmarks Statistik. Akkumulerede tal for fire udbudssteder.

Eksemplet kan bl.a. illustrere, at et flertal af studerende, der ligger under 35 timer om ugen, finder denne arbejdsbyrde passende. Fx finder 67 % af de studerende, der ligger mellem 15 og 24 timer om ugen, at denne arbejdsbyrde er tilpas. I forhold til de normer institutionerne har, bør et sådant resultat føre til drøftelser på institutionen og evt. justering.

Et andet monitoreringsresultat, som kan danne udgangspunkt for institutionernes drøftelser, kan være en figur som nedenstående.

Figur 3 Egen indsats i forhold til medstuderendes (n = 380)

Er din egen indsats på studiet i forhold til de studerende ...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende af EVA og Danmarks Statistik. Akkumulerede tal for fire udbudssteder.

Hvis institutionen sammenholder denne figur med ovenstående tabel, kan den bl.a. pege på, om der er en bestemt arbejdskultur på studiet. Data viser i dette tilfælde, at et stort flertal finder en arbejdsbyrde på 25-34 timer tilpas, og at de mener, at deres egen indsats minder om deres medstuderendes. Data som ovenstående kan vise, om den typiske studerendes arbejdsbyrde enten er for høj, passende eller for lav i forhold til forventningen om, at de studerende arbejder fuld tid.

Data kan desuden vise, hvor stor spredningen er. Det kan fx være interessant at kende andelen af studerende, som ønsker eller bliver nødt til at arbejde ekstra meget.

Opsummering på spørgeskemaundersøgelserne

Selvom institutionerne kan justere spørgeskemaerne efter disse råd, må de samtidig indse, at målinger af tidsforbrug altid vil være forbundet med en vis usikkerhed. EVA anerkender, at det er metodisk vanskeligt at skaffe helt præcise data om arbejdsbyrden, og at tallene ofte vil være kvalificerede estimater snarere end eksakte opgørelser. EVA vurderer dog, at tallene fra spørgeskemaundersøgelserne kan bruges til at identificere tendenser blandt de studerende, hvilket i de fleste tilfælde vil være et tilstrækkeligt grundlag for at træffe beslutninger om uddannelsestilrettelæggelsen eller undervisningens gennemførelse.

EVA forslår en systematisk anvendelse af spørgeskemaundersøgelserne og desuden en (fortsat) supplerung af disse kvantitative data gennem viden fra andre undersøgelser. I det følgende beskriver vi, hvordan institutionerne indhenter yderligere data ved løbende at have dialog med de studerende og ved at foretage formelle midtvejs- og slutevalueringer på undervisningsholdene.

6.4 Monitorering gennem løbende observation og dialog

Spørgeskemaundersøgelserne er kun en af institutionernes kilder til viden om de studendes arbejdsbyrde, og undersøgelsen viser, at institutionerne i højere grad foretrækker at bruge den viden, de opnår fra andre kilder end spørgeskemaundersøgelserne. Dette i form af løbende observation og dialog med de studerende og/eller de mere formelle midtvejs- og slutevalueringer i forbindelse med undervisningen.

Det er en gennemgående konklusion på tværs af de deltagende institutioner, at underviserne har mere tiltro til deres egne observationer af og dialog med de studerende om arbejdsbyrde end til spørgeskemaundersøgelserne. For institutionerne fremhæver, at en løbende dialog med de studerende giver en opdateret viden om, hvorvidt de studendes arbejdsbyrde på uddannelsen er passende eller ej – lige nu og her. Denne viden tilkommer ofte underviserne, da det er dem, som løbende møder de studerende. Underviserne sammenholder dialogen med de studerende med deres egne observationer fra undervisningen.

På små institutioner eller på institutioner med et stort antal konfrontationstimer angives disse kendetegn som særlige årsager til, at løbende observation og dialog er af god kvalitet og derfor at foretrække. Fx forklarer underviserne, at den tætte kontakt til de studerende er værdifuld.

Vi har tæt kontakt til vores studerende. Klasserne har tætte relationer til deres lærere, så man har en ret god fornemmelse. (Underviser).

Små institutioner med få studerende angiver også, at de har lettere ved at holde en tæt kontakt til de studerende, ikke blot gennem mundtlig dialog, men også gennem mailkorrespondance med ledelsen eller underviserne.

Men det er ikke blot små institutioner eller institutioner med et stort antal konfrontationstimer, der understreger, at den løbende dialog er betydningsfuld. Det værdifulde i den løbende dialog understreges af undervisere og ledelse på samtlige interviewede institutioner – og værdien af denne dialog hænger i høj grad sammen med de undervisertyper og forventninger til kvalitet, som vi beskrev i kapitel 5.

6.5 Monitorering gennem formelle midtvejs- og slutevalueringer

I institutionernes skriftlige redegørelser og i de gennemførte interview fremgår det, at monitoreringen også sker gennem formelle midtvejs- og slutevalueringer, gennem møder i de formelle råd og nævn og gennem underviserudformede spørgeskemaer.

Undervisere og uddannelsesledere forklarer under interviewene, at formelle midtvejs- og slutevalueringer ofte giver dem et bedre indblik i, hvilke tanker de studerende gør sig om undervisningen. Viden fra en direkte dialog med de studerende giver yderligere dimensioner til analyserne af tidsforbruget, selvom det samtidig er ressource- og kompetencekrævende for institutionerne. En uddannelsesleder udtrykker i nedenstående citat, hvordan udsagn fra kvantitative evalueringer og dernæst et fokusgruppeinterview danner et godt indtryk af de studerendes arbejdsbyrde:

Udsagn fra de studerende kan man godt bruge, men man skal også have evalueringerne, der spørger ind til det [de studerendes svar]. Hvorfor synes I, dette modul er lettere end noget andet? Jeg har talt med dem mundtligt og forstået, hvad de sagde (...) Jeg spørger de studerende, indtil jeg er nogenlunde sikker på, at jeg har forstået, hvad de siger. (Ledelse).

Undersøgelsen viser, at de enkelte institutioner generelt set efterspørger udsagn i stedet for tal, da den viden, institutionerne oplever at have behov for, ikke indfanges af få kvantitative estimater på tidsforbruget. Inddragelsen af den løbende dialog og underviserens egne observationer muliggør, at institutionerne også får viden om bl.a. de studerendes trivsel og tilfredshed med studiet. Men de formelle evalueringers bredere fokus bevirker også, at institutionerne sjældent sammenholder de studerendes arbejdsbyrde med antallet af ECTS-point. Det uddyber vi i kapitel 7.

Analysen af de medvirkende institutioners monitorering viser desuden, at grænsen mellem formel og uformel vidensindsamling ikke altid er entydig.

I en skriftlig redegørelse bliver denne pointe beskrevet således:

(...) der er kort vej mellem studerende og institution, så ud over at give sin mening til kende i råd og nævn taler de studerende ofte med både institutkoordinatorer, institutledere og uddannelsesleder, som har indflydelse på tilrettelæggelsen af fagene. (Skriftlig redegørelse).

Ovenstående uddrag beskriver, hvordan de studerende kommer til orde gennem flere forskellige kanaler, fx får uddannelsesledelsen viden om trivsel og arbejdsbyrde, ved at de studerende henvender sig direkte.

6.5.1 Opsummering – om den manglende kobling

Institutionerne betoner, at de tre kilder til viden om de studerendes arbejdsbyrde bidrager med forskellige perspektiver, som de samlet set kan bruge i udviklingen af deres uddannelser. Men selvom institutionerne har viden om de studerendes arbejdsbyrde, så knytter institutionerne ikke denne viden konsekvent og systematisk til arbejdet med ECTS-point.

Det er EVA's vurdering, at data om arbejdsbyrde kan udnyttes og anvendes mere af institutionerne, end de bliver i dag. Data kan fx i højere grad trianguleres og anvendes til benchmarking af uddannelserne inden for den enkelte institution. Tanker, som p.t. virker noget fraværende på institutionerne, af årsager beskrevet i de forrige kapitler (fx konkurrerende krav og forventninger til undervisningen og utryghed ved tallene).

EVA mener med andre ord, at selvom institutionerne ikke har helt eksakte tal for arbejdsbyrde og har en sund skepsis over for, hvad der kan lade sig gøre, så udelukker det ikke at arbejde meningsfuldt med ECTS-point. Selvfølgelig er arbejdet med ECTS-point behæftet med usikkerheder, men alligevel kan institutionerne fx drøfte, *hvornår* monitoreringernes resultater skal give anledning til opfølgning, og hvor stor en afvigelse der må være mellem den reelle arbejdsbyrde og idealet om en bestemt ugentlig arbejdsbyrde.

EVA opfordrer med andre ord undervisere og uddannelsesledere til at være lige så optagede af at drøfte de studerendes arbejdsbyrde, som de er optagede af andre kvalitetsdagsordner som fx trivsel. Det uddyber vi yderligere i næste kapitel.

7 Justering af arbejdsbyrde

Det er forventningen i ECTS Users' Guide, at uddannelsesinstitutionerne skal justere arbejdsbyrden løbende, hvis der er for stor uoverensstemmelse mellem monitoreringen og den forventede arbejdsbyrde. Det beskriver vi i dette kapitel, som dermed beskriver den sidste og fjerde af de faser i fastsættelsen af ECTS-point, som blev beskrevet i indledningen af rapporten (se evt. figur 2 på side 22).

Vi beskriver først de vejledende dokumenters retningslinjer for justering. Dernæst, hvordan monitoreringsarbejdet kan styrkes ved at skelne mellem forventet, oplevet og reel arbejdsbyrde i monitoreringsresultaterne. Derefter beskriver vi, hvilke standarder og kriterier institutionerne kunne have for at afgøre, om monitoreringen burde føre til en uddybende analyse – der så igen afgjorde, om institutionerne skulle gennemføre justeringer. De enkelte afsnit i kapitlet følger med andre ord denne model:

Figur 4
Systematisk justering



Afslutningsvis løfter EVA institutionernes arbejde med ECTS-systemet op i et større perspektiv om studentermobilitet og om, hvordan arbejdet med ECTS-point grundlæggende er med til at sikre, at institutionerne udbyder fuldtidsuddannelser, og at de studerende er fuldtidsstuderende.

7.1 Vejledende dokumenter vedrørende justering

ECTS Users' Guide giver retningslinjer til de danske institutioner vedrørende justeringen af ECTS-point. Det beskriver vi i nedenstående boks.

Vejledende dokumenter om justering

Det fremgår af ECTS Users' Guide, at hvis der ikke er overensstemmelse mellem det tildelte antal ECTS-point og den typiske studerendes arbejdsbyrde, så skal der foretages justeringer. Guiden beskriver, at justeringen ikke nødvendigvis skal ske undervejs, men når elementet gentages. Hvilke justeringer institutionerne bør foretage, afhænger af, hvad der vurderes at være årsagen til uoverensstemmelsen mellem ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde.

7.2 Monitoreringens udfordringer

Udfordringerne i ECTS-systemet står tydeligere frem, hvis man skelner mellem hhv. forventet, oplevet og reel arbejdsbyrde. Heri skelner vi mellem tre måder at anskue monitoreringens resultater og dermed sammenhængen mellem antallet af ECTS-point og realiseringen af læringsmål på.

- Den *forventede* arbejdsbyrde er det antal timer, som institutionerne – både fra underviserside og fra ledelsesmæssigt hold – udtrykker, at de regner med, at de studerende arbejder for at nå læringsmålene. Den forventede arbejdsbyrde kan, som vi bl.a. beskriver i kapitel 4, blive formidlet til de studerende som en fast defineret forventet arbejdsuge.
- Den *oplevede* arbejdsbyrde er den, som institutionerne i høj grad forsøger at indfange gennem de løbende monitoreringer. Den oplevede arbejdsbyrde er antallet af timer, som de studerende tilkendegiver, at de bruger på deres studie. I denne betragtning ligger også en erkendelse af, at de studerendes vurdering af deres tidsforbrug er en subjektiv størrelse, der er genstand for påvirkning af de studerendes selvbillede som mere eller mindre flittige – snarere end en objektiv opgørelse over det eksakte timetal.
- Den *reelle* arbejdsbyrde er det antal timer, som de studerende faktisk lægger i forbindelse med studiet. Det er denne arbejds mængde, som ECTS-systemet beskæftiger sig med i formuleringerne angående den typiske studerende. Institutionerne beskriver ofte den reelle arbejdstid som anderledes end den oplevede arbejdstid. Hvorfor tallene i monitoreringerne ikke nødvendigvis opfattes som valide. Generelt beskriver underviserne og lederne, at de har et bedt overblik over den reelle arbejdstid end de studerende, da de dels har den direkte kontakt

med de studerende og dels har erfaring med at estimere, hvor lang tid diverse studieaktiviteter tager at gennemføre. Den reelle arbejdsbyrde er et mål for uddannelserne, der fortæller, hvordan den løbende arbejdsbyrde harmonerer med de studerendes opfyldelse af læringsmålene.

Forskellene mellem de tre aspekter af arbejdstid illustrerer, hvor institutionerne oplever udfordringer med at skabe sammenhæng mellem læringsmål og ECTS-point. Der er en forskel mellem oplevet og reel arbejdsbyrde, som givetvis ikke kan overkommes, men som gennem en velgennemtænkt dataindsamling kan minimeres.

7.3 Monitorering vha. tilstrækkelige data

I dette afsnit beskriver vi, hvordan institutionernes dataindsamling kan styrkes.

I kapitel 6 viste vi, at institutionernes dataindsamling om arbejdsbyrde er omfattende og indeholder såvel kvantitative data (spørgeskemaundersøgelser) som undervisernes observationer, løbende dialog med de studerende og formelle midtvejs- og slutevalueringer på undervisningsholdene. Alligevel så vi, at uddannelsesledere og undervisere satte spørgsmålstejn ved, om datagrundlaget for at justere i ECTS-pointene er solidt nok.

Det er EVA's vurdering, at institutionerne ikke nødvendigvis skal foretage flere dataindsamlinger, da mangel på data ikke synes at være en central udfordring. I stedet skal institutionerne i højere grad efterspørge data, som de tror på, og som kan anvendes direkte i forhold til ECTS-point. Nedenstående tabel viser fordele og udfordringer ved forskellige data.

Tabel 7
Fordele og udfordringer ved spørgeskemaundersøgelse og samtale

Spørgeskemaundersøgelse	Samtaler
<p>Fordele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giver sammenlignelige data, fordi alle studerende stilles nøjagtig samme spørgsmål • Gør det nemmere at registrere og kvantificere data 	<p>Fordele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giver en nuanceret forståelse af arbejdsbyrden • Hjælper med at afklare, hvordan uddannelsen kan afhjælpe en evt. uoverensstemmelse mellem forventet og oplevet arbejdsbyrde
<p>Udfordringer</p> <ul style="list-style-type: none"> • De studerende fortæller ikke om årsagerne til en uoverensstemmelse mellem forventet og oplevet arbejdsbyrde • Det kan være vanskeligt at få en tilstrækkelig høj svarprocent. 	<p>Udfordringer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det kræver systematik at behandle data fra samtalerne, så de kan sammenfattes. Dette kan afhjælpes ved at strukturere samtalen i temaer • Det kan være vanskeligt at få alle studerende til at møde op til samtalerne.

For at tallene kan bruges og sammenlignes på tværs, kræver det en høj grad af datadisciplin. Dvs. at institutionerne skal være bevidste om, præcis hvilke data de vil efterspørge som dokumentation i forskellige sammenhænge, og hvilke definitioner de ønsker at bruge, og hvordan de ønsker at indsamle og gøre brug af data.

Ved en høj grad af systematik kan institutionerne kombinere de forskellige datakilder (datatriangler) og opnå et bedre grundlag for at vide, hvornår de bør gennemføre en uddybende analyse og evt. justere.

7.4 At justere efter standarder og kriterier

Når institutionerne har brugbare data, bør de justere efter fastlagte standarder og kriterier. Alle institutioner har et godt udgangspunkt for at definere standarder og kriterier med et ideal for de studerendes arbejdsbyrde på mellem 1.650 og 1.700 timer om året.

Derfor er det også påfaldende, at institutionerne ikke har standarder eller kriterier for, hvor meget de studerendes arbejdsbyrde må afvige fra idealet. Fraværet af standarder og kriterier har den konsekvens, at institutionerne ikke har tydelige kriterier for, hvornår de studerendes arbejdsbyrde afviger så meget fra deres eget ideal, at der bør justeres på uddannelsen. Fx kunne man forestille sig, at en institution beslutter sig for, at dens succeskriterium er, at den typiske studerende arbejder mellem 33 og 47 timer om ugen. Den vil derfor gribe ind, hvis en stor gruppe studerende i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at de har en arbejdsbyrde under eller over dette interval.¹⁵

Ovenstående ville være et eksempel på et handlingsideal på uddannelsesniveau. Man kunne også forestille sig, at der blev opsat standarder og kriterier på institutionsniveau. Institutionerne nævner, at det er vanskeligt at fastlægge entydige standarder og kriterier for, hvor stor en forskel der er acceptabel mellem de studerendes arbejdsbyrde og den reelle arbejdsbyrde som målt i de kvantitative undersøgelser. Det er drøftelser, som EVA vil opfordre institutionerne til at gennemføre, selvom de er vanskelige. Drøftelserne kan udmunde i, at der er en fælles forståelse af, hvor stor eller lille en spredning i de studerendes tidsforbrug institutionerne vil acceptere. Hvis sådanne standarder og kriterier ikke bliver organisatorisk forankret, så bliver det op til undervisernes egne idealer og individuelle skøn, hvornår der handles.

¹⁵ En institution har nævnt, at man måske kan monitorere så udførligt, at institutionen kan dokumentere flere typiske studerende i stedet for én.

7.5 Relevante spørgsmål ved en uddybende analyse

Som vi viste i ovenstående, vil institutionerne ved indførelsen af faste standarder og kriterier vide, hvornår monitoreringens data skal følges op af en uddybende analyse. I den uddybende analyse er det vigtigt kunne svare på:

- Hvad dækker de overordnede tendenser i data over?
- Hvordan fortolker vi data?
- Har vi brug for flere uddybende undersøgelser?
- Hvem kan bidrage til at fortolke undersøgelsens resultater?
- Hvordan følger vi op på analysen, og hvem gør hvad?

Det er EVA's vurdering, at institutionerne med sådanne spørgsmål kan flytte fokus. De skal sætte klare succeskriterier op for, hvor god korrespondancen skal være mellem deres ideal om en bestemt arbejdsbyrde og de studerendes arbejdsbyrde, og så skal de sikre, at deres ideal realiseres – i stedet for at henvise til, at datakvaliteten i deres undersøgelser muligvis har mangler, og derfor ikke kan danne grundlag for handlen.

7.6 Hvordan kan arbejdsbyrden justeres?

I de tilfælde, hvor analysen viste, at der ikke er overensstemmelse mellem den forventede arbejdsbyrde og de studerendes reelle arbejdsbyrde, kan institutionerne følge en eller flere af følgende justeringsmåder:

- Justere uddannelseselementerne dvs. antallet af ECTS-point for et givent fag eller modul. Denne løsning er dog ikke mulig for alle institutioner
- Afklare arbejdsbyrden med de studerende, fx gennem studieaktivitetsmodellen og andre redskaber som denne – med det formål at få de studerende til at ændre praksis
- Op- eller nedjustere studenteraktiviteter
- Justere undervisningens ressourcer, metoder og/eller form
- Justere indholdet, dog med blik for kvalifikationsrammen (niveau), læringsudbytte og læringsmål
- Justere eksamensformen, hvis den påvirker arbejdsbyrden.

Rammerne for dette arbejde kan som beskrevet i kapitel 4 være forskellige, fx er nogle uddannelser mere nationalt styret end andre. Under alle omstændigheder er det væsentligt at gøre sig bekendt med de forskellige justeringsmuligheder og få dem til at matche monitoreringens resultat bedst muligt.

7.7 ECTS-point skal være pålidelige og sikre mobilitet

At anvendelsen af ECTS-point bliver organisatorisk forankret, er ikke kun noget, som kan være med til at styrke gennemsigtigheden på den enkelte uddannelse. Organisatorisk forankring er

desuden forudsætningen for, at ECTS-point anvendes tilnærmelsesvis ens på såvel den enkelte uddannelse som på tværs af de enkelte uddannelser på institutionerne. Dette er et vigtigt skridt mod, at ECTS-point, ud over at sikre forholdet mellem den studerendes arbejdsbyrde og læringsmål, også kan fungere, som de oprindeligt var tænkt, nemlig som et redskab til at sikre mobilitet mellem uddannelser og sikre mobilitet mellem institutioner nationalt såvel som internationalt. Hvis ikke ECTS-point anvendes tilnærmelsesvis ens på tværs af uddannelser og institutioner, så er forudsætningen for, at de fungerer som mobilitetsredskab, i fare for at blive undermineret. Det er med andre ord vigtigt for institutionerne at forstå, at ECTS-arbejdet er grundlæggende i institutionernes arbejde, fordi det handler om at sikre, at de studerende er fuldtidsstuderende, og at institutionerne udbyder fuldtidsuddannelser.

Institutionerne bør derfor mere konsekvent integrere ECTS-systemet i deres arbejde. I dette arbejde er det af stor betydning, at uddannelseslederne sikrer, at underviserne har en fælles forståelse af, hvad den typiske studerende er, og desuden sikrer, at underviserne tager ECTS-pointene alvorligt. For hvis ECTS-systemet tages alvorligt, vil det være helt centralt for, hvilken kvalitet der leveres på de videregående uddannelsesinstitutioner.

8 Litteratur

Bonke, Jens og Jensen, Bent (2012). *Hvad har vi gjort ved tiden? – en forskningsoversigt over tidsanvendelsesstudier før og nu*. Syddansk Universitetsforlag.

Europa-Kommissionen (2009). *ECTS Users' Guide*. Europa-Kommissionen. Kilde: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf

Københavns Universitet (2014). *Tilfredshed studerende 2013. Universitetsrapport*. Rambøll og Københavns Universitet.

Tuning Educational Structures in Europe (2014). *Tuning Educational Structures in Europe*. Kilde: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Tuning Educational Structures in Europe (2011). *EUROSTUDENT IV – Selected Results for Denmark*. Kilde: <http://www.unideusto.org/tuningeu/workload-a-ects/177.html>.

Undervisningsministeriet (2002). *Diploma Supplement*. Uddannelsesstyrelsen, 20. marts 2002. J.nr.2002-02773-4.

Aarhus Universitet (2011). *Studiemiljø 2011 – Undersøgelse af studiemiljøet ved Aarhus Universitet*. Rapport nr. 1. Aarhus Universitet.

Appendiks A

Vejledning til skriftlig redegørelse

Dette er en vejledning til de skriftlige redegørelser, som skal udarbejdes af de syv institutioner og 14 uddannelser, som er udvalgt til at deltage i Danmarks Evalueringsinstituts, EVA's, undersøgelse af institutionernes brug af ECTS-points. De deltagende institutioner og uddannelser er:

- Aalborg Universitet med uddannelserne humanistisk informatik (cand.) og jura (BA)
- Aarhus Universitet med uddannelserne biologi (cand.) og medicin (cand.)
- Designskolen Kolding med uddannelserne bachelor og kandidat i design
- Erhvervsakademi Sydvest med uddannelserne markedsføringsøkonom (AK) og bygningskonstruktør (PB)
- Københavns Erhvervsakademi med uddannelserne e-design (AK) og el-installatør (AK)
- Professionshøjskolen Metropol med uddannelserne bioanalytiker (PB) og jordemoder (PB)
- University College Syddanmark med uddannelserne bioanalytiker (PB) og erhvervsprog og it-baseret markedskommunikation (PB).

Hver institution skal udarbejde en skriftlig redegørelse om, hvordan man fra centralt hold på erhvervsakademiet, professionshøjskolen eller universitetet/designskolen arbejder med og eventuelt understøtter uddannelsernes arbejde med ECTS-point. Desuden skal hver af de deltagende uddannelser udarbejde en skriftlig redegørelse om arbejdet med ECTS på uddannelsen.

I de følgende afsnit beskrives først formålet med de skriftlige redegørelser, vores forventninger til deres fokus og hvornår og hvordan de skal afleveres. Derefter følger de punkter, som henholdsvis institutionerne fra centralt hold og uddannelserne bedes forholde sig til i deres skriftlige redegørelser.

Redegørelsernes formål i undersøgelsen og sammenhæng med den øvrige dokumentation

De skriftlige redegørelser udgør en væsentlig del af dokumentationsindsamlingen i undersøgelsen. De skal bidrage med viden om, hvordan der arbejdes med ECTS-point dels på det centrale institutionsniveau og det lokale uddannelsesniveau.

Udover de skriftlige redegørelser vil undersøgelsen basere sig på tal for de studerendes tidsforbrug på deres studie. De fleste institutioner har allerede tal for deres studerendes tidsforbrug, og disse tal vil blive brugt i undersøgelsen. I nogle tilfælde findes ingen tal, og her gennemfører EVA en undersøgelse af tidsforbruget. EVA meddeler hver institution, hvilken datakilde der vil blive benyttet for institutionen, og indsamler tallene, mens de skriftlige redegørelser udarbejdes.

Tallene for de forskellige institutioner er indsamlet på forskellige måder og er derfor ikke direkte sammenlignelige. De vil derfor heller ikke blive brugt til direkte sammenligning i EVA's undersøgelse. Tallene indgår i undersøgelsen bl.a. for at danne udgangspunkt for de interview om institutionens og uddannelsernes praksis, som EVA vil gennemføre.

EVA vil gennemføre en række interview med repræsentanter fra de udvalgte institutioner og uddannelser. Vi forventer på hver institution at gennemføre et gruppeinterview med uddannelsernes ledelser og evt. ECTS-koordinatore og andre relevante personer og et gruppeinterview med undervisere. Derudover vil vi interviewe studerende, enten enkeltvist eller i grupper. Interviewene skal bidrage til at uddybe den viden om praksis, vi har fået gennem de skriftlige redegørelser og undersøgelserne af de studerendes tidsforbrug. EVA vil derfor bl.a. spørge til de forskellige grupper perspektiver på de studerendes tidsforbrug og sammenhængen mellem arbejdsbyrde og ECTS-point.

EVA's interview på institutionerne vil foregå i april-maj. Vi vil kontakte institutionerne for at begynde planlægningen af interviewene i slutningen af januar.

Fokus

Hovedvægten i de skriftlige redegørelser skal ligge på den *praksis*, der udøves på hhv. det centrale institutionsniveau og uddannelserne, og I bedes derfor vægte at forklare forhold som hvem, hvad, hvordan og hvornår. I bedes også give konkrete eksempler på de forhold, som de skriftlige redegørelser omhandler. Endelig bedes I også forklare, hvorfor I har taget de valg i forbindelse med arbejdet med ECTS-point, som I har – eller hvorfor I gør, som I gør.

Form og aflevering

Redegørelsen skrives i et selvstændigt dokument. Det skal fremgå tydeligt, hvilken institution eller uddannelse, redegørelsen handler om. I bedes redegøre særskilt og med angivelse af nummer for hvert af de punkter, der er angivet på de følgende sider. I de tilfælde hvor I ikke har nogen relevante aktiviteter eller overvejelser, skal dette anføres under det aktuelle punkt.

Til institutionens redegørelse

Redegør for følgende seks punkter – med vægt på forhold som hvem, hvad, hvordan, hvornår og hvorfor. I bedes også give konkrete eksempler under hvert af de enkelte punkter.

Redegørelsen forventes at have et vejledende omfang af fem sider, dog højst otte sider. I kan desuden vedlægge relevante dokumenter som bilag. Nogle bilag vil evt. kunne erstatte noget af teksten i redegørelsen.

- 1 Redegør for, hvornår og hvordan ECTS-point blev indført på jeres institution, og hvad indførelsen af ECTS-point har haft af betydning på institutionen.
- 2 Redegør for institutionens mål eller ambitioner for arbejdet med ECTS-point, og hvad I ser som de vigtigste fordele ved det. Fx muligheden for studentermobilitet eller planlægning, gennemførelse og evaluering af uddannelserne osv.
- 3 Redegør for, hvilken viden institutionen har om de studerendes tidsforbrug på deres studie, hvad jeres vurdering af tidsforbruget er, og hvad I bruger denne viden til.
- 4 Redegør for, hvordan institutionen eventuelt understøtter sammenhængende praksis eller konsistent brug af ECTS-point på tværs af institutionens uddannelser. Fx via ECTS-kordinator, fælles retningslinjer eller andet.
- 5 Redegør for eventuelle udfordringer i forhold til at understøtte sammenhængende praksis eller konsistent brug af ECTS-point på tværs af institutionens uddannelser, jf pkt. 4.
- 6 Angiv jeres forslag til hvordan arbejdet med ECTS-point kunne gøres bedre, så der kom en (endnu) bedre overensstemmelse mellem antallet af ECTS-point og de studerendes arbejdsbelastning.

Til uddannelsernes redegørelser

Redegør for følgende 9 punkter – med vægt på forhold som hvem, hvad, hvordan, hvornår og hvorfor. I bedes også give konkrete eksempler under hvert af de enkelte punkter.

Redegørelsen forventes at have et vejledende omfang af syv sider, dog højst ti sider. I kan desuden vedlægge relevante dokumenter som bilag. Nogle bilag vil evt. kunne erstatte noget af teksten i redegørelsen.

- 1 Redegør for, hvornår ECTS-point blev indført på jeres uddannelse, hvordan I har arbejdet med at fastlægge og implementere ECTS-points på uddannelsen, og hvad indførelsen af ECTS-point har haft af betydning for jeres arbejde med uddannelsen.
- 2 Redegør for jeres mål eller ambitioner for arbejdet med ECTS-point, og hvad I ser som de vigtigste fordele ved det. Fx muligheden for studentermobilitet eller planlægning, gennemførelse og evaluering af uddannelserne osv.
- 3 Redegør for, hvilken viden I har om de studerendes tidsforbrug på uddannelsen, hvad jeres vurdering af tidsforbruget er, og hvad I bruger denne viden til.
- 4 Redegør for, hvis I inden for de sidste par år har arbejdet med at planlægge det overordnede indhold af et eller flere uddannelseselementer/moduler, som på forhånd er givet en bestemt vægtning i ECTS-point.
- 5 Redegør for, hvordan institutionen understøtter jeres arbejde med ECTS-point på uddannelsen.
- 6 Redegør for, hvordan uddannelsen understøtter undervisernes arbejde med at skabe overensstemmelse mellem et uddannelseselement/modul, de studerendes arbejdsbelastning og de givne ECTS-point.
- 7 Redegør for, hvordan uddannelsens undervisere ved, om der er god overensstemmelse mellem deres undervisning, de studerendes arbejdsbelastning og de givne ECTS-point.
- 8 Redegør for, hvor I oplever eventuelle udfordringer i ovenstående processer.
- 9 Angiv jeres forslag til, hvordan arbejdet med ECTS-point kunne gøres bedre, så der kom en (endnu) bedre overensstemmelse mellem antallet af ECTS-point og de studerendes arbejdsbelastning.

Appendiks B

Metode

Denne evaluering er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse, som EVA har udarbejdet som en del af sin årlige handlingsplan. Projektbeskrivelsen er godkendt af EVA's bestyrelse (se projektbeskrivelsen på www.eva.dk).

Evalueringens formål er at undersøge, hvordan institutionerne arbejder med ECTS-point på deres uddannelser. Derudover er det blevet undersøgt, hvor institutionerne kan skabe bedre overensstemmelse mellem ECTS-point og de studerendes arbejdsbyrde.

Denne evaluering baserer sig på følgende datagrundlag:

- Skriftlige redegørelser fra de medvirkende institutioner
- Interview og kvalitative interview
- Kvantitative data og spørgeskemaundersøgelse.

Formålet med det indsamlede datagrundlag er at få indblik i en række institutioners praksis med ECTS-systemet og få sat ord på, hvilke udfordringer og muligheder ECTS-point giver. De udvalgte institutioner fungerer som illustrative cases for ECTS-systemets betydning for arbejdet med uddannelser.

Metodeappendikset er struktureret således, at de to følgende afsnit beskriver rapportens kvalitative datagrundlag. Herunder hvilke metodiske overvejelser der ligger til grund for indsamling og sammenkobling af data. De skriftlige redegørelser og de kvalitative interview bliver gennemgået i to separate afsnit, selvom de i rapporten fungerer som komplementerende datakilder. Afslutningsvis indeholder dette metodeappendiks en beskrivelse af de kvantitative data.

Udvælgelse af cases

EVA har udvalgt syv institutioner til at deltage i evalueringen. Institutionerne er udvalgt, så der er deltagelse af to universiteter, to professionshøjskoler, to erhvervsakademier og en kunstnerisk uddannelsesinstitution. På hver af de syv institutioner har EVA udvalgt to uddannelser i dialog

med institutionerne. Institutionerne er blevet bedt om at pege på uddannelser efter følgende kriterier:

- Uddannelser, hvor man for nylig har arbejdet med at fastsætte og implementere ECTS-point på uddannelsesniveau
- Uddannelser, hvor man har arbejdet udviklingsorienteret med ECTS-point
- Uddannelser, der repræsenterer forskellige fagområder.

Skriftlige redegørelser fra de medvirkende institutioner

De syv institutioner, som medvirker i undersøgelsen, har alle udarbejdet skriftlige redegørelser. Redegørelserne dækker over praksis med ECTS-systemet fra de syv institutioner og 14 uddannelser. De skriftlige redegørelser blev tilsendt EVA i løbet af februar 2013. EVA gjorde institutionerne opmærksomme på, at redegørelserne skulle udarbejdes, så det tydeligt fremgår, hvilke uddannelser redegørelserne omfatter.

Der er tre grunde til, at vi valgte at benytte skriftlige redegørelser som en del af datagrundlaget. For det første gav det institutionerne mulighed for at beskrive deres egen praksis inden for de rammer, som vejledningen opstiller. Denne fremgangsmåde gav institutionerne tid til at afsøge og indhente viden fra forskellige dele af organisationen og sætte ord på deres praksis. For det andet dannede de skriftlige redegørelser grundlag for gennemførelsen af de kvalitative interview, da de gav institutionerne mulighed for at reflektere over egen praksis inden EVA's interview. For det tredje har de skriftlige redegørelser kvalificeret EVA's udarbejdelse af spørgeguiden forud for gennemførelsen af de kvalitative interview.

EVA sendte institutionerne en vejledning om, hvordan redegørelserne skulle udarbejdes, samt en beskrivelse af formålet med redegørelserne. I vejledningen er det beskrevet, hvilke øvrige former for data der indgår i den samlede undersøgelse. Vejledningen forefindes i sin fulde længde i appendiks A. Vejledningen lægger vægt på, at omdrejningspunktet for redegørelserne er institutionernes og uddannelsernes praksis med ECTS-systemet. For at redegørelserne kunne give et dækkende billede af praksis, er institutionerne og uddannelserne blevet bedt om at give konkrete eksempler på, hvordan de har arbejdet med ECTS-point. Institutionerne er derudover blevet bedt om at beskrive og begrunde de valg, som de har truffet i forbindelse med implementeringen og udviklingen af ECTS-systemet på deres respektive institution.

Interview

De kvalitative interview blev gennemført ved besøg på de enkelte institutioner. De kvalitative interview har til formål at nuancere og eksemplificere institutionernes praksis, som blev beskrevet i de skriftlige redegørelser. EVA valgte derfor at interviewe uddannelsesledere, undervisere og studerende for at få belyst institutionernes og uddannelsernes ECTS-praksis fra forskellige perspektiver.

Institutionerne blev bedt om selv at udpege deltagere til interviewene (i alt 14 uddannelser). EVA bad institutionerne om at udvælge de studerende, der forventedes at have viden om og en holdning til arbejdsbyrde og studiemiljø i relation til ECTS-point. Opsætningen af kriterier for valget af de studerende havde til formål at sikre en fyldestgørende afdækning af projektets problemstilling. Det er vores indtryk, at de studerende ikke følte sig begrænset af, at de var blevet udpeget af institutionen.

Interview med uddannelsesledere, undervisere og studerende

Interviewene blev gennemført i løbet af april og maj 2013. Interviewene foregik sådan, at der først blev foretaget et gruppeinterview med studerende fra de to udvalgte uddannelser på den pågældende institution, dernæst et gruppeinterview med undervisere fra samme uddannelser og afslutningsvis et gruppeinterview med ledelsen. I alt deltog 53 studerende, 33 fra ledelsen og 36 undervisere fra de syv institutioner. Det nøjagtige antal deltagere varierede i hver af gruppeinterviewene; der var således mellem to og ti interviewpersoner. Som oftest var der dog fem til otte personer.

Tabel 8
Interviewgrupper, institutioner og deltagerantal

	Københavns Erhvervs- akademi	Professions- højskolen Metropol	Erhvervs- akademi Sydvest	University College Syddan- mark	Aalborg Univer- sitet	Aarhus Univer- sitet	Designskolen Kolding	I alt m. gen- gangere
Ledere	3	5	2	4	10	6	3	33
Undervisere	4	5	6	4	6	6	5	36
Studerende	9	6	8	5	8	8	9	53
I alt	-	-	-	-	-	-	-	122

Bemærk: En person gik igen i interviewene med uddannelsesledere og undervisere på Aalborg Universitet og Professionshøjskolen Metropol. Man kunne altså regne med to færre deltagere i enten ledelsesinterviewene eller underviserinterviewene og dermed også to færre deltagere i alt.

Gruppeinterviewene med studerende og undervisere blev som udgangspunkt rammesat til at vare 1 time. Det er EVA's oplevelse, at denne tidsramme gav mulighed for, at interviewpersonerne kunne beskrive deres opfattelser af ECTS-systemet, uden at interviewene blev unødigt lange. Ledelsesinterviewet blev sat til at vare 1,5 timer, da denne gruppe har den største indsigt i det overordnede arbejde med ECTS-systemet på institutionen. Denne interviewlængde viste sig ligeledes at være passende.

Interviewene blev gennemført som semistrukturerede interview, og de institutioner, som ønskede det, fik tilsendt spørgeguiden forud for interviewet. Spørgguiden dannede rammen for interviewene, men der var også mulighed for, at interviewpersonerne kunne bringe andre emner og pointer frem, hvis de fandt det relevant. Baggrunden for en delvist eksplorativ interviewtilgang skyldes EVA's ønske om at få konkrete eksempler og fortællinger med.

Spørgguiden er tematisk sammensat således, at den omfatter følgende aspekter af arbejdet med ECTS-systemet: uddannelsesrettelæggelse, undervisningsrettelæggelse/undervisningens gennemførelse, studenterinitierede forhold, eksamen og monitorering. Der var samme guide til alle interview. Undervejs i interviewene blev interviewpersonerne forelagt oplysninger om de studerendes tidsforbrug – enten fra egne rapporter eller fra EVA's spørgeskemaundersøgelse. Samtlige interview blev optaget, hvorefter de er blevet udskrevet med særligt henblik på at indfange og transskribere pointer, der er relevante for undersøgelsens problemstilling.

Kvantitative data og spørgeskemaundersøgelsen

EVA fremskaffede tal for de studerendes arbejdsbyrde forud for interviewene. Formålet var at skabe en referenceramme for at kunne tale om arbejdsbyrde i relation til ECTS-systemet. I interviewene blev tallene brugt til at spørge om, hvordan interviewpersonerne oplever sammenhængen mellem arbejdsbyrde og ECTS-point i praksis, og hvordan de anvender deres monitorering.

EVA forsøgte indledningsvist at indhente tal for de studerendes tidsforbrug fra alle de medvirkende institutioner. Fem af institutionerne havde egne tal, bl.a. baseret på rapporter udarbejdet af den eksterne analysevirksomhed Ennova eller undersøgelser gennemført af institutionen selv. To af institutionerne havde ikke tal for de studerendes arbejdsbyrde. I de to tilfælde, hvor institutionerne ikke havde tal for de studerendes arbejdsbyrde, valgte EVA at gennemføre en undersøgelse, som kunne afdække de studerendes arbejdsbyrde.

Gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen for de to institutioner, der ikke selv kunne bidrage med oplysninger, blev gennemført i marts og april 2013. Selve spørgeskemaundersøgelsen ses i appendiks C. Danmarks Statistik varetog indsamlingen af data, da institutionen har adgang til registre, hvorfra personer fra de pågældende uddannelser kunne udvælges. Forud for dataindsamlingen blev spørgeskemaet pilottestet, hvilket førte til, at der blev tilføjet blødt tjek på nogle af spørgsmålene i tilfælde af ekstreme svar, fx over 40 erhvervsarbejdstimer om ugen ved siden af studiet. Et blødt tjek indebærer, at respondenterne bliver spurgt en ekstra gang, om vedkommende er sikker på sit svar. Selve dataindsamlingen blev gennemført både via internet og over telefon. Herudover udarbejdede Danmarks Statistik en oversigt over bortfaldet i spørgeskemaundersøgelsen. Denne giver anledning til at konkludere, at spørgeskemadata er pålidelige, målt i forhold til køn, alder, etnicitet og disponibel indkomst for respondenterne sammenholdt med målgruppen som helhed.

Spørgeskemaundersøgelsens overordnede målgruppe er studerende, der er indskrevet på en af de fire omfattede uddannelser fra de to institutioner. Det viste sig dog, da spørgeskemaundersøgelsen blev igangsat, at en relativt stor andel af de udtrukne personer enten ikke var indskrevet på en af de fire uddannelser i den periode, hvor dataindsamlingen blev gennemført, eller var omfattede af forskerbeskyttelse.

Danmarks Statistik fandt via sine registre, at grundpopulationen for den ønskede målgruppe bestod af 1.219 personer. Herudfra udtrak Danmarks Statistik en nettostikprøve på 983 personer. I alt deltog 637 personer, hvilket giver en svarprocent på 64,8.

Appendiks C

Spørgeskema

I samarbejde med Danmarks Statistik har EVA udarbejdet et spørgeskema, der er blevet anvendt til at måle de studerendes tidsforbrug på fire udvalgte uddannelser. Spørgeskemaet forsøger at tage højde for nogle af de udfordringer ved at måle tidsforbrug/arbejdsbyrde, der bliver nævnt i kapitel 5. Spørgeskemaet adresserer ikke alle udfordringerne, men det kan evt. tjene som inspiration til fremtidige målinger af tidsforbrug blandt studerende.

Tabel 9
Spørgeskema til studerende om arbejdsbyrde

Variabelnavn	Spørgsmålstekst	Svarkategorier	Bemærkning
A0	Er du studerende?	1 Ja 2 Nej	Hvis 2 = skema slut Da du ikke er studerende på nuværende tidspunkt, er du ikke omfattet af undersøgelsen. Tak for hjælpen.
A1	Hvad læser du?	1 AAU: Bacheloruddannelsen i humanistisk informatik 2 AAU: Kandidatuddannelsen i jura 3 Designskolen Kolding: Bacheloruddannelsen i design 4 Designskolen Kolding. Kandidatuddannelsen i design 5 Ingen af de nævnte	Hvis 5 = skema slut

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Variabelnavn	Spørgsmålstekst	Svarkategorier	Bemærkning
A2	Hvor mange ECTS-point har du planlagt at tage i dette semester?	0..60	Blødt tjek, hvis over 30
	Et almindeligt fuldtidsstudium svarer til 30 ECTS-point pr. semester		
A3	Hvor mange timer brugte du i sidste uge på dit studie?	0..100	Blødt tjek, hvis over 50
	Samlet tid, inkl. undervisning, eksamener, forberedelse, gruppearbejde og praktik.		
A4	Hvor mange timer har du i gennemsnit brugt om ugen på dit studie i dette semester?	0..100	Blødt tjek, hvis over 50
	Samlet tid, inkl. undervisning, eksamener, forberedelse, gruppearbejde og praktik.		
A5_a	Har du lønnet og/eller frivilligt arbejde ved siden af studiet?	1 Ja 2 Nej	
A5	Hvor mange timer brugte du i alt sidste uge på dit arbejde?	0..50	A4_a=1 Blødt tjek, hvis over 40
	Samlet tid for både lønnet og frivilligt arbejde		
A6	Hvor mange timer bruger du i gennemsnit om ugen på at arbejde i dette semester?		
	Medtag både lønnet og frivilligt arbejde (medtag ikke arbejde i ferier udenfor semesteret).		
A7	Synes du, at størstedelen af dit arbejde er studierelevant?	1 Ja 2 Nej	A5_a=1
	Medtag både lønnet og frivilligt arbejde.		

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Variabelnavn	Spørgsmålstekst	Svarkategorier	Bemærkning
A8	Er den samlede arbejdsbelastning på dit studie...	1... alt for stor 2... for stor 3... tilpas 4... for lille 5... alt for lille	
A9	Er din egen arbejdsindsats på studiet i forhold til dine medstuderendes...	1... langt større 2... større 3... den samme 4... mindre 5... langt mindre	
A10	Synes du, at dit studie er...	1... alt for svært 2... for svært 3... tilpas 4... for let 5... alt for let	
A11	I hvilket grad er du motiveret for at studere på dit studie?	1... i høj grad 2... i nogen grad 3... i mindre grad 4... slet ikke	
A12_a	Har du haft karaktergivende eksamener på dit studie?	1 Ja 2 Nej	
A12_b	Hvad er dit nuværende karaktergennemsnit, gerne med én decimal? Angiv gennemsnittet for hele den uddannelse, du er i gang med. Hvis du kun har haft én karaktergivende eksamen, så angiv denne karakter.	3..12	A12_a=1 & A1= 1 A1 = 3 Karaktergennemsnit for hele studiet.

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Variabelnavn	Spørgsmålstekst	Svarkategorier	Bemærkning
A12_c	Hvad er dit nuværende karaktergennemsnit, gerne med én decimal? Angiv gennemsnittet for hele den kandidatuddannelse, du er i gang med. Hvis du kun har haft én karaktergivende eksamen, så angiv denne karakter.	3..12	A12_a=1 & A1= 2 A1 = 4

Kilde: Spørgeskema til studerende af EVA og Danmarks Statistik.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

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

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-751-9

