

Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter?

Betydningen af forhold i studiemiljø og undervisning samt sociale og faglige aspekter af studielivet



INDHOLD

Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter?

1	Resumé	5
<hr/>		
2	Indledning	16
2.1	Forandringsteori og undersøgelsesspørgsmål	16
2.2	Udfaldsmål, forhold ved de studerende og uddannelsesforhold	18
2.3	Analysetilgang	20
2.4	Datagrundlag	22
<hr/>		
3	Forhold ved studiestarten	23
3.1	Relevante aspekter af studiestarten	24
3.2	De fleste studerende afreporterer et godt introforløb – få har negative oplevelser	26
3.3	Sammenhængsanalyser	30
<hr/>		
4	Det sociale studiemiljø	35
4.1	Teoretisk forståelse af det sociale studiemiljø	36
4.2	Gruppesamarbejde er generelt velfungerende blandt universitetsstuderende	37
4.3	Sammenhængsanalyser	39

5	Faglige aspekter af studielivet	44
5.1	Relevante faglige aspekter af studielivet	45
5.2	Sammenhængsanalyser	49

6	Studerendes oplevelse af undervisningen	54
6.1	Studerendes oplevelser af undervisningen	55
6.2	Analyser af forskelle mellem uddannelser	59
6.3	Sammenhængsanalyser	59

7	Tilrettelæggelse og organisering	66
7.1	Studerendes oplevelse af tilrettelæggelse og organisering	67
7.2	Analyser af forskelle mellem uddannelser	71
7.3	Sammenhængsanalyser	71
7.4	Uddannelsers planlagte undervisningstimer	75
7.5	Store forskelle i undervisningstimer på tværs af hovedområder	76
7.6	Ingen sammenhæng mellem antal timer og frafald, trivsel og karakterer	78

	Appendiks A – litteraturliste	81
--	--------------------------------------	-----------

	Appendiks B – kontrolvariable og udfaldsvariable	83
--	---	-----------

	Appendiks C – skalaspørgsmål	85
--	-------------------------------------	-----------

	Appendiks D – regressionsestimater	90
--	---	-----------

1 Resumé

Universiteterne oplever i disse år, at gruppen af studerende bliver mere mangfoldig. Flere har forskellige fysiske eller psykiske diagnoser med sig, kommer fra uddannelsesfremmede hjem eller har problemer med trivslen (EVA, 2022, 2025).¹ Det udfordrer universiteternes opgave med at sikre undervisning af høj kvalitet og at nedbringe frafaldet, som over en årrække har ligget på et stabilt højt niveau. Samtidig er der en stigende erkendelse af, at udfordringerne med både trivsel og frafald hænger tæt sammen med de studerendes muligheder for læring².

Der mangler dog systematisk viden om, hvordan uddannelsesrelaterede forhold kan fremme gennemførelse, trivsel og fagligt udbytte³, og hvor stor betydning de enkelte forhold har. I denne rapport præsenterer vi resultaterne af en undersøgelse, der afdækker, hvordan de studerendes oplevelse af en række uddannelsesrelevante faktorer hænger sammen med deres frafaldsrisiko, risiko for mistrivsel og de karakterer de opnår på universitetet. Det anvendte design tillader ikke, at de afrapporterede sammenhænge fortolkes som præcise effektestimater, men sammenhængene kan give indikationer på, i hvilket omfang de forskellige uddannelsesrelevante faktorer påvirker de studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse (se også boks om fortolkning af sammenhænge).

Rapporten er en del af et større projekt, støttet af Novo Nordisk Fonden, der handler om fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universitetsuddannelserne. Rapporten bygger hovedsageligt på analyser af eksisterende spørgeskemadata fra perioden 2016-2022, som her samles i én rapport.

Målgruppen for rapporten er ledere og andre medarbejdere på universiteterne, som beskæftiger sig med at styrke de studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse samt beslutningstagere og andre, der beskæftiger sig med videregående uddannelser på policy-niveau. Rapporten kan herudover bidrage til aktuelle debatter om videregående uddannelser.⁴

1 Se fx <https://ufm.dk/publikationer/2022/bedre-vilkar-for-studerende-med-funktionsnedsaettelser>; <https://www.trivselskommissionen.dk/> og <https://www.djoef.dk/om-djoef/presse/kommissioner-og-udvalg/djoefs-trivselsalliance?contenttabid=19e64656-fa8c-486b-96ee-3165dbbbe176>

2 Se fx <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/temaer/designing-a-happier-student-life-for-better-learning>

3 Fagligt udbytte refererer i denne sammenhæng til de studerendes læring og udvikling

4 Denne undersøgelse omfatter kun universitetsuddannelser. Der er dog ikke noget i det teoretiske grundlag som tilsiger, at de faktorer som undersøges, kun har betydning på universiteterne. Rapporten kan derfor også læses af ledere, undervisere og medarbejdere fra andre sektorer, mest oplagt fra professionshøjskoler, erhvervsakademier og andre videregående uddannelser.

Hvad undersøges i rapporten?

Rapporten præsenterer resultaterne af en række analyser, der undersøger sammenhængen mellem de studerendes oplevelse af studierelevante aspekter på den ene side og de studerendes **frafaldsrisiko, faglige udbytte og risiko for mistrivsel** på universitetsuddannelser på den anden side.

De studierelevante aspekter inddeles i følgende temaer:

- **Forhold ved studiestarten.** Fokus på fx social, faglig og praktisk rammesætning og alkoholindtag under studiestarten.
- **Det sociale studiemiljø.** Fokus på fx social tilknytning, gruppesamarbejde og generelt samarbejde mellem de studerende.
- **Faglige aspekter af studielivet.** Fokus på fx fagligt engagement, følelse af stress og positive studierelaterede følelser.
- **Oplevelse af undervisningen.** Fokus på fx de studerendes oplevelse af tydelig undervisning, feedback, feedforward og deltagelse.
- **Rammer, tilrettelæggelse og organisering** på uddannelsesinstitutionerne, fx antal timer per ECTS-point, længden af introforløbet og tydelighed vedrørende eksamen og pensum.

Resultater

Rapporten viser overordnet set, at der er fire faktorer, som er særligt vigtige for, hvordan de studerende klarer sig, og som medarbejdere på universitetsuddannelser kan arbejde med at fremme blandt de studerende. Det er **fagligt engagement, self-efficacy, samarbejde og tilhør**. Tilsammen betegner vi dem FEST-faktorerne. Studerende, der scorer højt på disse faktorer, har større sandsynlighed for at få et højt fagligt udbytte, opleve trivsel og gennemføre uddannelsen.

Studerendes risiko for at falde fra

Fagligt engagement og positive studierelaterede følelser hænger stærkest sammen med fastholdelse

De stærkeste sammenhænge mellem studierelaterede aspekter og frafaldsrisiko findes blandt studerende, der scorer højt og lavt på hhv. fagligt engagement og positive studierelaterede følelser. Studerende med en høj score på fagligt engagement har i gennemsnit op til 19 procentpoint lavere risiko for frafald, mens et højt niveau af positive studierelaterede følelser er forbundet med 15 procentpoint lavere frafaldsrisiko. Også troen på egne evner og fravær af negative studierelaterede følelser er forbundet med frafald, om end i lidt mindre grad (ca. 10 procentpoint). Disse fund underbygger, at et højt fagligt engagement, en oplevelse af mestring og positive studierelaterede følelser er nogle af de væsentligste beskyttelsesfaktorer mod frafald.

En god studiestart hænger sammen med fastholdelse

Studerende, der oplever en stærk faglig, praktisk og social rammesætning i studiestarten, har en mindre risiko for at falde fra. Studerende, der oplever en god studiestart, har op til 9 procentpoint lavere risiko for at falde fra i de første to år af uddannelsen. Dette underbygger, at en god

studiestart og de studerendes oplevelse af de første uger og måneder på studiet har betydning for, om de studerende fastholdes på uddannelsen.

Samarbejde og sociale relationer på uddannelsen øger fastholdelsessandsynligheden

Det sociale studiemiljø hænger også sammen med frafald. Oplevelsen af et godt samarbejde med medstuderende, hvor de studerende oplever jævnligt at diskutere fagligt indhold, er forbundet med en 11,6 procentpoint lavere frafaldsrisiko. Også social tilknytning (9,0 procentpoint) og gruppesamarbejde (5,2 procentpoint) er forbundet med en lavere risiko for frafald. Det indikerer, at et socialt inkluderende miljø, hvor de studerende føler sig som en del af et fællesskab og har mulighed for at lære i samspil med andre, kan være med til at fastholde de studerende på uddannelsen.

Studerendes oplevelse af undervisningen er forbundet med frafaldsrisiko

Analysen viser, at de studerendes oplevelse af undervisningen også hænger sammen med fastholdelse. Uddannelser, hvor de studerende oplever, at underviserne har fokus på aktiv deltagelse og tydelig undervisning, har gennemsnitligt set en lavere frafaldsrisiko – hhv. ca. 6 og ca. 11 procentpoint lavere. Derudover er der klare indikationer på, at på uddannelser, hvor underviserne engagerer de studerende i dybdelæringsprocesser⁵, er de studerende også i lavere risiko for at falde fra. Det peger på, at pædagogisk praksis og undervisning ikke kun har betydning for læringsudbyttet, men også for fastholdelse. Vi finder indikationer på, at information om undervisning, pensum og eksamen også har betydning for de studerendes frafaldsrisiko, med forskelle i risikoen på hhv. 7 procentpoint (information om undervisning) og 11 procentpoint (information om pensum og eksamen). Forskellene er dog ikke statistisk signifikante, og de er dermed usikre.

Generel mistrivsel, ensomhed og stress øger frafaldsrisikoen – men i mindre omfang

Ensomhed og stress viser moderate sammenhænge med frafald. Studerende, der føler sig ensomme eller stressede, har i gennemsnit 5-6 procentpoint højere risiko for frafald, mens studerende, der er i stor risiko for generel mistrivsel, i gennemsnit har 9 procentpoint højere risiko for frafald. Det antyder, at selvom disse mistrivselsindikatorer hænger sammen med frafald, så gælder det især for den generelle trivsel, mens det i mindre grad er tilfældet for ensomhed og stress. Andre forhold som lysten til at studere, motivation og fagligt engagement hænger, jf. ovenfor, tættere sammen med risikoen for at falde fra på uddannelsen.⁶

Det faglige udbytte

Stærk sammenhæng mellem fagligt engagement og positive studierelaterede følelser og karakterer

Et højt fagligt engagement, tro på egne evner og positive studierelaterede følelser hænger stærkt sammen med de studerendes karakterer. Resultaterne viser en gennemsnitlig forskel i karaktergennemsnittet på mellem 1,2 og 1,3 for studerende, der har hhv. et lavt og et højt niveau af disse

5 Vores forståelse af dybdelæringsprocesser handler om, hvorvidt underviserne lægger vægt på, at de studerendes arbejde med at skabe forbindelser mellem forskellige typer af viden. Se (EVA, 2021).

6 Jf. forandringsteorien i figur 2.1 betragtes generel trivsel som et udfaldsmål, der blandt andet kan være forårsaget af studierelevante faktorer. Det er dog også interessant at undersøge betydningen af generel mistrivsel for hhv. frafald og karakterer, hvilket er baggrunden for, at mistrivsel også indgår som uafhængig variabel her.

faktorer. To studerende, som er sammenlignelige på en række baggrundskarakteristika som fx forældres uddannelsesniveau og karakterer fra ungdomsuddannelsen, og hvor den ene har et højt niveau af positive studierelaterede følelser (0,75) og den anden har et lavt niveau (0,25), kan på den baggrund forvente et karaktergennemsnit på fx hhv. 8,3 og 7. Samtidig opnår studerende, der udviser en høj grad af negative studierelaterede følelser, et karaktergennemsnit, der i gennemsnit er omkring 1,0 karakterpoint lavere end for studerende, der har en lav grad af negative studierelaterede følelser.⁷ Resultaterne underbygger samlet set, at disse faglige aspekter af studielivet har stor betydning for de studerendes faglige udbytte.

Studerende, der samarbejder fagligt og trives socialt, får højere karakterer

De studerendes grad af fagligt samarbejde og sociale tilknytning hænger også sammen med karaktergennemsnittet. Det gælder især de studerendes samarbejde med medstuderende, forstået som oplevelsen af, hvorvidt stemningen på uddannelsen er præget af samarbejde frem for konkurrence, og hvor ofte de studerende diskuterer fagligt indhold med deres medstuderende. Her opnår studerende, der oplever en høj grad af samarbejde, et i gennemsnit 0,61 karakterpoint højere gennemsnit end studerende, der ikke oplever en høj grad af samarbejde. Social tilknytning, som primært knytter sig til det sociale på uddannelsen og i mindre grad det faglige, viser også en positiv sammenhæng (+0,25 karakterpoint). Resultaterne peger dermed på, at sociale relationer, især dem der understøtter fagligt samarbejde, har en positiv indflydelse på fagligt udbytte.

Studerende på uddannelser, hvor underviserne lægger vægt på at engagere de studerende i dybdelæringsprocesser, får højere karakterer

Resultaterne viser, at de studerendes oplevelse af undervisningen også hænger sammen med karaktergennemsnittet. På uddannelser, hvor de studerende i høj grad oplever, at underviserne lægger vægt på selvstændighed og dybdelæring hos de studerende, opnår de studerende et i gennemsnit 1-1,2 karakterpoint højere karaktergennemsnit end på uddannelser hvor de studerende i mindre grad oplever, at underviserne lægger vægt på disse ting. Vægt på dybdelæring handler om, hvorvidt underviserne lægger vægt på, at de studerende kan skabe en forbindelse mellem forskellige typer af viden, mens vægt på selvstændighed handler om, at underviserne lægger vægt på, at de studerende selvstændigt kan tage kritisk stilling og bidrage med nye perspektiver.⁸ Der er dog en vis usikkerhed forbundet med estimaterne for disse to aspekter, blandt andet på grund af en relativt lille analysepopulation.

Stress, ensomhed og generel mistrivsel hænger sammen med karakterer

Ud over de uddannelsesspecifikke faktorer viser resultaterne også, at mere generelle indikatorer for mistrivsel har en tydelig sammenhæng med de studerendes karaktergennemsnit. Studerende, der rapporterer at være stressede eller ensomme, opnår i gennemsnit lavere karakterer end deres medstuderende, som ikke oplever disse udfordringer (hhv. -0,48 og -0,23 karakterpoint). Derudover er de studerendes generelle mistrivsel også forbundet med et lavere karaktergennemsnit (-0,35

7 Til sammenligning er den gennemsnitlige forskel mellem to studerende, hvor den ene har en mor, der er ufaglært, og den anden har en mor med en lang videregående uddannelse, omkring 0,4 karakterpoint.

8 Undersøgelsen er begrænset til de relativt få mål, vi har, for udvalgte aspekter af undervisning og skal således ikke betragtes som en udtømmende undersøgelse af undervisningens betydning. Det er nærmere et første skridt i retning af at kunne påvise betydningen af forskellige aspekter af undervisning for hhv. trivsel, læring og fastholdelse.

karakterpoint). Resultaterne indikerer således, at generelle mistrivsel-indikatorer – uanset om de stammer fra studiet eller andre forhold – har betydning for de studerendes faglige udbytte, selvom det er i mindre grad end de faglige aspekter af studielivet.

Studerendes risiko for mistrivsel

Stærk sammenhæng mellem forskellige former for mistrivsel

Resultaterne viser, at de stærkeste sammenhænge med generel mistrivsel ses ved indikatorerne for stress og ensomhed. Studerende, der rapporterer, at de er enten stressede eller ensomme, har hhv. 24 procentpoint og 28 procentpoint højere risiko for at være i mistrivsel. Det er ikke overraskende, da det er oplagt at forskellige specifikke former for mistrivsel har betydning for de studerendes generelle mistrivsel.

Faglige aspekter af studielivet kan være en beskyttende faktor mod mistrivsel

De faglige aspekter af studielivet er også tæt forbundet med de studerendes generelle trivsel. Studerende med en højere grad af positive studierelaterede følelser har i gennemsnit 23 procentpoint lavere risiko for at være i mistrivsel end studerende, der har en lav grad af positive studierelaterede følelser. En høj grad af *negative* studierelaterede følelser viser omkring samme estimat (22 procentpoint), men i modsat retning. Også fagligt engagement og self-efficacy er stærkt forbundet med risikoen for mistrivsel, hvor den gennemsnitlige forskel på at score hhv. højt og lavt på disse faktorer (hhv. 0,75 og 0,25) er på hhv. 16 procentpoint og 17 procentpoint. Dette indikerer, at de forskellige faglige aspekter af studielivet kan have en beskyttende effekt på generel mistrivsel. Det er dog også oplagt, at påvirkningen kan gå begge veje, så studerende, der ikke er i mistrivsel, fx kan have bedre forudsætninger for at blive fagligt engagerede.⁹

Sociale fællesskaber og et stærkt undervisningsmiljø mindsker risikoen for mistrivsel

Resultaterne viser, at et støttende studiemiljø – både socialt og fagligt – hænger sammen med markant lavere mistrivsel. Oplevelsen af social tilknytning og godt samarbejde med medstuderende hænger negativt sammen med risikoen for mistrivsel, med forskelle på 15-16 procentpoint. Også et godt fungerende gruppesamarbejde viser en mindre, men statistisk signifikant sammenhæng (6,8 procentpoint). Samtidig tyder resultaterne på, at et godt undervisningsmiljø spiller en vigtig rolle. Tydelig undervisning, imødekommende og tilgængelige undervisere samt fokus på deltagelse er alle forbundet med lavere risiko for mistrivsel, hvor sammenhængen er størst for imødekommenhed (-13 procentpoint) og tydelig undervisning (-12 procentpoint).

Information om undervisning hænger sammen med risiko for mistrivsel

Resultaterne viser også, at information om undervisningen, dvs. information om, hvor undervisningen finder sted, lokaleændringer eller aflysninger mv., hænger sammen med lavere risiko for

9 Den simultane påvirkning kan være med til at forklare de stærke sammenhænge, og vi har ikke mulighed for at skelne mellem de to mekanismer i disse analyser. Særligt ikke her, hvor både den uafhængige og den afhængige variabel er målt i samme spørgeskema. Det understreger, at selvom resultaterne kan betragtes som indikationer på kausalitet, så kan de ikke fortolkes som egentlige effektestimater.

mistrivsel (-13 procentpoint). Vi finder ingen sammenhæng mellem antal timer per ECTS-point og de studerendes risiko for mistrivsel – ligesom der heller ikke er nogen sammenhæng mellem tallet og hhv. karakterer og frafaldsrisiko.

FEST-faktorerne

Resultaterne viser, at der er fire faktorer, som har særlig stor betydning for fagligt udbytte, frafaldsrisiko og risiko for mistrivsel, og hvor det samtidig er muligt at påvirke faktorerne gennem undervisning, organisering og studiemiljø. De fire faktorer er:

- fagligt engagement,
- self-efficacy,
- samarbejde og
- tilhør.

Samlet betegnet som FEST-faktorerne.¹⁰

Fagligt engagement

Fagligt engagement handler om, i hvilken grad de studerende er interesserede i det faglige indhold, oplever det som brugbart og arbejder aktivt med stoffet. Det omfatter både følelsesmæssigt engagement (interesse og oplevelse af relevans) og kognitivt engagement – fx vedholdenhed i mødet med svært stof og evnen til at forbinde ny viden med eksisterende viden (indsatsregulering og elaborering). Fagligt engagement er den faktor, der ser ud til at have størst betydning på tværs af studerendes frafaldsrisiko, karakterer og trivsel.

Efficacy (self-efficacy)

Efficacy, også kendt som self-efficacy, handler om de studerendes tro på egne evner i relation til de faglige krav og udfordringer, de møder på uddannelsen. Det afspejler deres forventning om at kunne lykkes fagligt. Self-efficacy hænger sammen med både karakterer, frafaldsrisiko og risiko for mistrivsel. De studerendes self-efficacy ser dermed ud til at være vigtig for både de studerendes motivation for at fortsætte på uddannelsen, deres faglige udbytte og deres trivsel.

Samarbejde

Samarbejde om faglige spørgsmål handler om de studerendes oplevelse af det generelle samarbejde på studiet. Det omfatter samarbejde gennem en bredere faglig interaktion med medstuderende – fx gennem faglige diskussioner, sparring og videndeling. Samarbejde om faglige spørgsmål har stor betydning for både studerendes frafaldsrisiko, karakterer og trivsel.

Tilhør

Tilhør handler om de studerendes oplevelse af at høre til på deres uddannelse. Det afhænger både af faglige og sociale forhold og af, om de studerende oplever at indgå i og blive anerkendt som del af et større fagligt fællesskab. Et aspekt af tilhør er de studerendes oplevelse af social tilknytning til andre studerende, som er det, vi har målt i denne analyse. Resultaterne viser, at de studerendes sociale tilknytning hænger sammen med risikoen for frafald og risikoen for mistrivsel. Den sociale tilknytning ser ud til at være særlig vigtig for de studerendes trivsel og bliver blandt andet formet i overgangen til universitetslivet, hvor de studerende i løbet af studiestarten har mulighed for at danne mange nye relationer.

¹⁰ Resultaterne viser, at både positive og negative studierelaterede følelser også korrelerer stærkt med de tre udfaldsmål. Resultaterne underbygger således betydningen af de studierelaterede følelser, og det er derfor oplagt at interessere sig for dem, hvis man vil have en nuanceret forståelse af de studerendes trivsel. Det er dog mindre oplagt hvordan man kan adressere disse følelsesmæssige reaktioner direkte i en uddannelsesmæssig kontekst, hvorfor de ikke fremhæves som en del af FEST-faktorerne.

Fem opmærksomhedspunkter i arbejdet med at styrke fagligt udbytte, gennemførelse og trivsel på universiteterne

1. Styrk de faglige aspekter af studielivet gennem god og tydelig undervisning

Undersøgelsen viser, at faglige aspekter af studielivet – forstået som fagligt engagement, positive studierelaterede følelser og tro på egne evner - hænger stærkt sammen med fastholdelse, trivsel og fagligt udbytte. Faglige aspekter af studielivet formes af mange forhold, men undervisningen og mødet med det faglige stof er blandt de mest centrale. Derfor bør undervisningen tilrettelægges, så den aktivt understøtter de studerendes faglige engagement, tro på egne evner og samarbejde. Det kan ske gennem didaktiske valg, der styrker engagementet fx gennem tydelig kommunikation om formål og sammenhænge i faget og gennem undervisning, der giver plads til deltagelse og aktiv involvering.

2. Tilbyd en meningsfuld og veltilrettelagt studiehverdag.

En klar og gennemtænkt struktur ikke kun i undervisningens indhold, men også i dens tilrettelæggelse, hjælper de studerende med at koble sig på både det faglige indhold og de faglige fællesskaber. Tænk i at organisere og tilrettelægge uddannelsen, så fx skemalægning, holddannelse og eksamensformer støtter op om aktiv deltagelse og fremmøde og muliggør relationsdannelse og uformelle møder studerende imellem og med undervisere og ansatte.

3. Styrk de sociale og faglige fællesskaber – og de studerendes samarbejde

Der er flere aspekter af studiemiljøet som også hænger tæt sammen med fastholdelse, trivsel og fagligt udbytte. Uddannelserne kan derfor med fordel arbejde målrettet med at skabe inkluderende og aktive studiemiljøer, hvor studerende oplever et tilhør på uddannelsen og naturligt indgår i både uformelle og mere strukturerede faglige diskussioner med deres studiekammerater. Det indebærer en tydelig rammesætning af gruppearbejde og studiegrupper samt fokus på, om underviserne har de rette forudsætninger for at fremme samarbejde og fællesskab i undervisningen.

4. Skab en inkluderende studiestart med plads til forskellighed

Studiestarten er et afgørende tidspunkt, hvor de studerende danner deres første indtryk af både medstuderende og uddannelsen. Undersøgelsen viser, at studerende, der har oplevet en god rammesætning ved studiestart, er mindre tilbøjelige til at falde fra senere på studiet. Tidligere undersøgelser peger blandt andet på vigtigheden af at give plads til forskellige måder at indgå i fællesskaber på – både socialt og fagligt. Alkoholens rolle bør balanceres, så den ikke fylder for meget i de sociale fællesskaber. En stærk frivillighedskultur, hvor ældre studerende indgår som fx tutorer og mentorer, er værd at investere tid og kræfter i at fastholde og udvikle over tid.

5. Undersøg løbende hvordan de studerende oplever det at studere

Det er oplagt, at man på uddannelserne bliver ved med at interessere sig for, hvordan de studerende oplever faglige og sociale aspekter af studielivet, fx via spørgeskemaundersøgelser. Et systematisk blik på de fire FEST-faktorer, herunder fagligt engagement, samarbejde og de studerendes oplevelse af tilhør kan give indsigt i, hvor der er behov for justeringer. Spørgeskemadata kan med fordel suppleres med længere eller korte dialoger med både studerende og undervisere, der kan give dybere forståelse af, hvad der styrker eller udfordrer fx det faglige engagement.

Tværgående resultater på tværs af rapportens kapitler

Faglige aspekter af studielivet	Frafaldsrisiko	Karaktergennemsnit	Risiko for mistrivsel
Højt fagligt engagement	19 procentpoint lavere	1,2 karakterpoint højere	16 procentpoint lavere
Positive studierelaterede følelser	15 procentpoint lavere	1,3 karakterpoint højere	23 procentpoint lavere
Self-efficacy (tro på egne evner til at håndtere og mestre faglige krav)	10 procentpoint lavere	1,2 karakterpoint højere	17 procentpoint lavere
Følelse af stress	6 procentpoint højere	0,5 karakterpoint lavere	24 procentpoint højere
Negative studierelaterede følelser	10 procentpoint højere	1,0 karakterpoint lavere	22 procentpoint højere
Generel mistrivsel	9 procentpoint højere	0,4 karakterpoint lavere	Ikke målt
Oplevelse af undervisningen			
Tydelig undervisning	11 procentpoint lavere	0,4 karakterpoint lavere α	10 procentpoint lavere
Vægt på elaborering	5,9 procentpoint lavere α	1,2 karakterpoint højere α	Ikke målt
Fokus på deltagelse i undervisningen	6 procentpoint lavere	0,8 karakterpoint højere	7 procentpoint lavere
Vægt på selvstændighed	5,8 procentpoint lavere α	1,0 karakterpoint højere	Ikke målt
Imødekomende og tilgængelige undervisere	1,4 procentpoint lavere α	0,8 karakterpoint højere	12 procentpoint lavere
Socialt studiemiljø			
Social tilknytning til studiet	9 procentpoint lavere	0,3 karakterpoint højere	16 procentpoint lavere
Et godt samarbejde med medstuderende	12 procentpoint lavere	0,6 karakterpoint højere	15 procentpoint lavere
At føle sig ensom	5 procentpoint højere	0,2 karakterpoint lavere	28 procentpoint højere
Organisering og tilrettelæggelse			
Information om undervisningen	7 procentpoint lavere α	0,2 karakterpoint højere α	12 procentpoint lavere
Information om pensum og eksamen	11 procentpoint lavere α	0,1 karakterpoint højere α	2,0 procentpoint lavere α
Studiestart			
Et velorganiseret introduktionsforløb	9 procentpoint lavere	0,1 karakterpoint højere α	Ikke målt

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik

Note: Tabellen viser et bredt udsnit af resultaterne på tværs af rapportens kapitler. Den grønne og røde farve indikerer retningen på sammenhængene, mens de grå celler indikerer at sammenhængene ikke er statistisk signifikante.

Perspektivering

Vejen til fastholdelse og læring går ofte gennem fagligt engagement

Resultaterne viser, at de faglige aspekter af studielivet, herunder fagligt engagement, troen på egne evner og positive studierelaterede følelser, er tættest forbundet med både karaktergennemsnit og frafaldsrisiko. Det er derfor oplagt, at man som uddannelse har fokus på at fremme de faglige aspekter af studielivet, og det giver anledning til at interessere sig for, hvad disse forskellige aspekter består af, og hvordan det kan understøttes og fremmes i undervisningen og studiemiljøet. Fx forstås de studerendes faglige engagement som et begreb med fire delaspekter: interesse, brugbarhed, indsatsregulering og elaborering. Det handler altså om, hvor interesserede de studerende er i det, de skal lære, og om de oplever, at det er brugbart – i bred forstand – men også om, hvordan de arbejder med at tilegne sig stoffet i form af den indsats, de yder, og om de arbejder med at relatere stoffet til anden viden (EVA, 2019b, 2020a).

Både faglige og sociale forhold har betydning for trivsel

Mens de faglige aspekter af studielivet generelt ser ud til at have størst betydning for de studerendes *fastholdelse og læring*, så tyder resultaterne på, at sociale og faglige forhold har nogenlunde samme betydning for de studerendes *generelle mistrivsel*. Vi finder fx nogenlunde lige stærke sammenhænge mellem fagligt engagement, self-efficacy, social tilknytning og samarbejde på den ene side og de studerendes generelle mistrivsel på den anden side. Det peger på vigtigheden af at interessere sig for både faglige og sociale aspekter af studielivet, hvis der er udfordringer med trivsel.

Sociale forhold og samarbejde om faglige spørgsmål har også betydning for det faglige

Stærke sociale bånd og muligheden for et godt samarbejde med medstuderende om faglige spørgsmål hænger sammen med højere karaktergennemsnit, lavere risiko for mistrivsel og lavere risiko for frafald. Resultaterne bakker derfor op om den udbredte forståelse af, at det sociale miljø spiller en væsentlig rolle for studierelevante faktorer ud over det rent sociale. Samarbejde om faglige spørgsmål skiller sig ud som det aspekt af det sociale studiemiljø, der ser ud til at have størst betydning på tværs af frafald, karakterer og trivsel. Resultaterne peger derfor på betydningen af, at man som uddannelsesinstitution har fokus på at understøtte gode faglige og sociale fællesskaber samt et velfungerende samarbejde mellem de studerende – fx gennem gode rammer for gruppearbejde, studiestartsinitiativer, sociale fællesrum og en inkluderende undervisningsform.

Undervisning og studiemiljø kan fremme de studerendes faglige og sociale trivsel og dermed også fastholdelse, fagligt udbytte og trivsel

Teoretisk betragtes de forskellige faglige og sociale aspekter af studielivet i høj grad som situationsbestemte og derfor fx også påvirkelige af, hvilke didaktiske valg underviserne foretager sig, eller hvordan studiestarten tilrettelægges. Hvis vi skal fremme FEST-faktorerne, er det derfor oplagt at interessere sig for undervisning og studiemiljø som de primære arenaer for de studerendes møde med uddannelsen. I denne undersøgelse har fokus været på at undersøge sammenhængen

mellem forskellige elementer i hhv. undervisning og studiemiljø på den ene side og frafald, karakterer og mistrivsel på den anden side. Når vi forventer at finde disse sammenhænge, skyldes det, at vi har en formodning om, at man gennem god undervisning og gode studiemiljøer kan fremme de studerende faglige engagement, self-efficacy, sociale tilknytning mv. og dermed også fastholdelse, trivsel og læring. Dette underbygges af supplerende analyser, der viser stærk sammenhæng mellem indikatorerne for god undervisning og fagligt engagement.

Vi har i undersøgelsen ikke haft dækkende data for alle væsentlige aspekter af undervisning og studiemiljø, men resultaterne giver anledning til en række perspektiver, som gennemgås nedenfor.

Nogle aspekter af undervisningen hænger sammen med fastholdelse og læring, mens andre hænger sammen med trivsel

Resultaterne viser, at det ikke er de samme aspekter af undervisningen, der hænger sammen med hhv. lavere frafald, mistrivsel og karakterer.¹¹

Er der problemer med et højt **frafald**, er det på baggrund af resultaterne særligt relevant at overveje, om underviserne har nok fokus på tydelighed i undervisningen, på aktiv deltagelse eller på at engagere de studerende i dybdelæringsprocessen.

Hvis der er problemer med høj **mistrivsel** på en uddannelse, er det på baggrund af resultaterne særligt relevant at overveje, om underviserne har nok fokus på at være tydelige i deres rationaler og at være imødekommende og tilgængelige over for de studerende.

Hvis problemet nærmere er, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad lever op til de fastsatte **læringsmål**, er det på baggrund af resultaterne særligt relevant at overveje, om underviserne har nok fokus på de studerendes dybdelæring og selvstændighed.

Undersøgelsen giver sikker viden om sammenhænge men ikke effekter

Undersøgelsen viser, at flere aspekter hænger tæt sammen med karakterer, frafald på universitet samt de studerendes generelle trivsel. Aspekterne fungerer således som gode mål i den forstand, at de med stor sikkerhed indeholder information om, hvor sandsynligt det er, at studerende fx falder fra på uddannelsen, når de har et givent niveau af fx fagligt engagement og social tilknytning. Viden om dette kan fx bruges af uddannelserne til at måle tilstedeværelsen af forskellige aspekter og dermed identificere grupper af eller enkelte studerende, der er i risiko for at falde fra på uddannelsen. I hvilket omfang aspekterne er direkte årsager til, at de studerende enten falder fra, opnår et godt fagligt udbytte eller trives på uddannelsen, er mere usikkert, da undersøgelsens analysesign ikke tillader at kunne sige noget præcist om dette. Analyserne styrker dog tiltroen til, at flere af

11 Vi kan på baggrund af undersøgelsen ikke afvise betydningen af de forhold, som vi har undersøgt. Når vi fx ikke finder en sammenhæng mellem tydelig undervisning og karakterer, er der ikke grundlag for at konkludere, at tydelig undervisning ikke fremmer læring – dertil er der for mange begrænsninger forbundet med undersøgelsens design og metode. Når vi finder, at nogle aspekter skiller sig ud, kan det dog betragtes som indikationer på, at de er særligt vigtige ift. enten trivsel, læring eller fastholdelse, og det kan bruges til at sætte spørgsmålstejn ved en undervisningspraksis, alt efter hvilke udfordringer man oplever på en konkret uddannelse.

de målte aspekter har betydning for ovennævnte faktorer, både fordi de teoretisk forventes at have betydning, og fordi flere af aspekterne viser robuste og stærke sammenhænge med karakterer, frafald og generel mistrivsel (se uddybning af tekstboks nedenfor).

Fortolkning af resultater

Estimaterne viser, hvilke aspekter der hænger sammen med frafald, karakterer og trivsel, når vi sammenligner studerende, der er så ens som muligt baseret på en række observerbare forhold. Vi sammenligner altså studerende, som er ens på en række baggrundskarakteristika som fx forældres uddannelsesniveau og karakterer fra ungdomsuddannelsen og undersøger sammenhænge mellem de tre udfaldsmål og det at score højt (0,75) eller lavt (0,25) på fx skalaen for positive studierelaterede følelser. Alle skalaer er dannet så de går fra 0-1.

De anvendte analysedesigns kan dog ikke tage højde for alle ikkeobserverbare forskelle mellem de studerende, og de præsenterede estimater af sammenhænge i undersøgelsen kan derfor i de fleste tilfælde ikke fortolkes som effektestimater.¹²

Dvs. at analyserne ikke kan fortolkes som estimater af, hvordan ændringer i niveauet af studierelevante forhold såsom social tilknytning forventeligt ville ændre det faglige udbytte, mistrivsel eller frafald. Estimaterne af de undersøgte sammenhænge kan dog fortolkes som en indikation af, at aspekterne har en effekt på hhv. fagligt udbytte, mistrivsel og frafald. Analyserne kan derfor ses som første skridt i retning af at styrke eller svække de teoretiske formodninger om kausalitet.

12 Der anvendes forskellige designs, hvoraf nogle af de anvendte designs kommer tættere på dette end andre.

2 Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) præsenterer i denne rapport resultaterne af en undersøgelse, der fokuserer på, hvordan forskellige aspekter af universitetsstuderendes oplevelse af at studere hænger sammen med deres trivsel, frafald og karakterer på uddannelsen. Rapporten belyser blandt andet forhold ved studiestarten, det sociale studiemiljø, de studerendes oplevelse af undervisningen og tilrettelæggelse og organisering af uddannelsen. Formålet med undersøgelsen er at undersøge, om der er empirisk opbakning til, at disse faktorer påvirker de studerendes frafald, trivsel og fagligt udbytte under de første år af deres universitetsuddannelse.

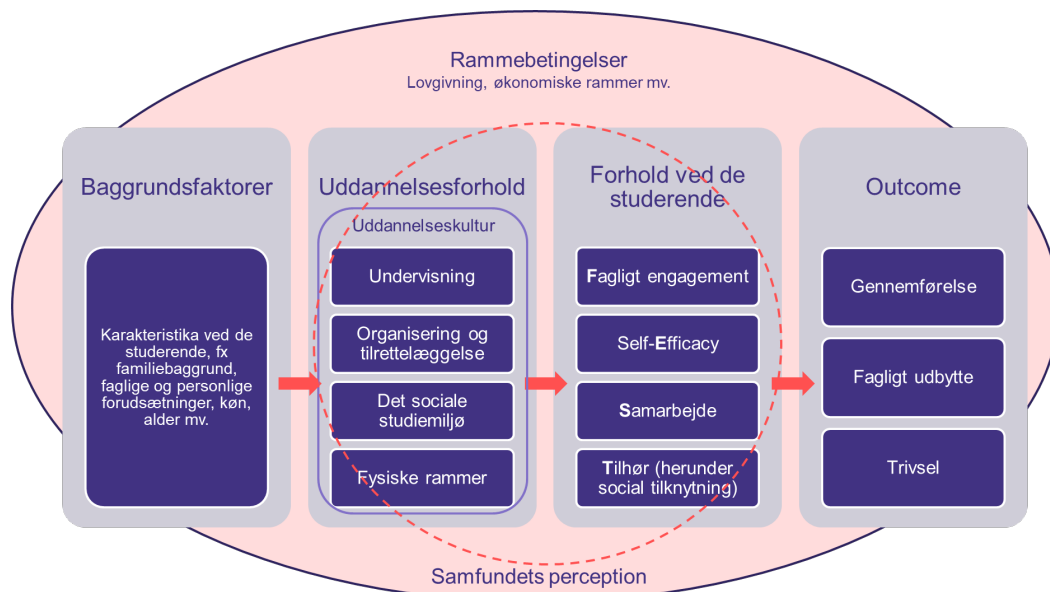
2.1 Forandringsteori og undersøgelsesspørgsmål

Frafald, trivsel og karakterer er centrale udfald, der af flere grunde vækker stor interesse hos uddannelsesinstitutionerne. Selvom de tre forhold påvirker hinanden, rummer de også hver især unikke perspektiver, der gør dem vigtige at undersøge som selvstændige fokusområder. Eftersom udfaldsmålene har betydelige konsekvenser både for uddannelsesinstitutionerne, for samfundet som helhed og ikke mindst for den enkelte studerende, er det afgørende at forstå, hvilke tiltag institutionerne kan iværksætte for at styrke gennemførelsen på de videregående uddannelser.

Figur 2.1 viser projektets overordnede forandringsteori i en forenklet form. Indsatsteorien skal forstås sekventielt og læses fra venstre mod højre. Søjlen længst mod højre indeholder de tre omtalte udfaldsmål: fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse, mens søjlen i figurens venstre side repræsenterer de studerendes baggrundskarakteristika. Dette omfatter forældres uddannelsesniveau, køn, alder samt personlige forudsætninger. Disse faktorer er i udgangspunktet givne og ligger uden for uddannelsernes direkte påvirkningsmuligheder, når først de studerende er optaget på uddannelserne.

Figur 2.1

Forventet sammenhæng mellem uddannelsesfaktorer og fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse



De to midterste søjler viser *uddannelsesforhold* og *forhold ved de studerende*. Uddannelsesforhold skal her forstås som de faktorer, institutionerne skaber og former, og som tilsammen udgør kulturen og rammerne for de studendes oplevelser på uddannelsen. Her har institutionerne handlemuligheder. Både ift. hvordan uddannelserne organiseres og tilrettelægges, og ift. hvordan undervisningen varetages. Institutionerne har også mulighed for at opstille rammer for det sociale studiemiljø gennem tilrettelæggelse af studiestart mv.¹³ *Uddannelsesforhold* forventes teoretisk at påvirke *forhold ved de studerende* såsom de studendes faglige engagement, sociale tilknytning, tilhør m.m. Disse *forhold ved de studerende* forventes slutteligt at have indflydelse på de tre definerede *udfaldsmål*: fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse. Figuren

2.1.1 Undersøgelsesspørgsmål

Rapporten besvarer følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan hænger centrale aspekter af de studendes studieliv sammen med fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse?

13 Et væsentligt hensyn bag opstillingen af forandringsteorien har været, at det skal være faktorer, som man som uddannelse kan handle på. I visse situationer afviger dette fra en mere udfoldet teoretisk forståelse af, hvad der har betydning for de studendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse. Fx peger både litteratur og empiri på stærke sammenhænge mellem studierelaterede følelser og alle tre udfaldsmål. Det er dog udeladt fra figuren fordi det kan betragtes som følelsesmæssige reaktioner på studielivet, som kan være vigtige for at forstå de studendes trivsel, men som det sammenlignet med fx fagligt engagement er mindre oplagt hvordan man adresserer direkte i en uddannelseskontekst. Tilsvarende omfatter figuren ikke de studendes målorientering, som pba motivationsteori også anses for vigtigt for studerendes motivation, men som kan handle om mange ting, der ikke nødvendigvis er nemme af adressere direkte i en uddannelseskontekst.

Vi undersøger, hvordan forhold ved de studerende og uddannelsesforhold hænger sammen med fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse blandt studerende på universitetsuddannelser. Formålet med at undersøge disse sammenhænge er at opnå indikationer på, hvor stor betydning de forskellige forhold har for de tre udfaldsmål. Datagrundlaget er baseret på spørgeskemamålinger af de studerendes oplevelse af disse forhold i løbet af de første to år efter studiestart samt registerdata. Rapporten belyser også, om disse sammenhænge varierer på tværs af hovedområder på universiteterne.

2.2 Udfaldsmål, forhold ved de studerende og uddannelsesforhold

Afsnittet beskriver først de tre udfaldsmål: fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse. Dernæst præsenteres kort de mål, som er opstillet for forhold ved de studerende og uddannelsesforhold. Disse er kategoriseret i temaer, som udgør strukturen for rapportens kapitler.

2.2.1 Fagligt udbytte

For at belyse de studerendes faglige udbytte undersøger vi sammenhænge med de studerendes karaktergennemsnit opnået i løbet af 2. semester. På tværs af uddannelser er der forskel på, hvornår de studerende får deres karakterer, og uddannelsernes struktur varierer. I denne undersøgelse ser vi på opnåede eksamenskarakterer i maj, juni og juli måned og benytter kun karakterer, som er numeriske. Vi vægter karaktererne efter ECTS-point, hvor karakterer opnået i fag med relativt højere ECTS-omfang vil veje relativt højere for de studerendes karaktergennemsnit.

2.2.2 Trivsel

Vi betragter i denne undersøgelse trivsel som et paraplybegreb, der kan relateres til en række mere præcist definerede delaspekter. Som udfaldsmål bruger vi WHO's begreb og mål for mental sundhed, der betragtes som en operationalisering af de studerendes generelle trivsel eller velbefindende.

Mental sundhed beskriver "en tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdagsudfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker". Som mål for mental sundhed benytter vi WHO's skala kaldet WHO-5, som har været testet og anvendt på forskellige befolkningsgrupper og på tværs af lande.¹⁴

Skalaen består af fem spørgsmål, og svarene fra de enkelte studerende sammenfattes til en individuel score. Denne score ligger på en skala fra 0 til 100, hvor 0 repræsenterer den lavest mulige

14 Se Sundhedsstyrelsens guide til WHO: <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2017/Styrket-sundhedsindsats-for-socialt-udsatte-og-saarbare-grupper/Ans%C3%B8gningsmateriale/Guide-WHO-5.ashx>.

trivsel og 100 den højest mulige. På baggrund af respondenternes score inddeles de i tre trivselskategorier:

1. Stor risiko for mistrivsel (pointtal på 0-35): Der kan være stor risiko for depression eller stressbelastning
2. Risiko for mistrivsel (pointtal på 36-50): Der kan være risiko for depression eller stressbelastning
3. Ikke risiko for mistrivsel (pointtal på over 50): Der er ikke umiddelbart risiko for depression eller stressbelastning.

I denne undersøgelse opdeler vi skalaen i to kategorier, hvor vi opdeler de studerende efter, om de er i stor risiko for mistrivsel eller ikke. Omkring 11 % af de studerende klassificeres som værende i kategorien for stor risiko for mistrivsel.¹⁵

De studerendes risiko for at være i mistrivsel er målt på samme tidspunkt og i samme spørgeskemaundersøgelse, hvor vi måler de studerendes niveau af de studierelevante aspekter. Dette introducerer en risiko for, at de estimerer, vi finder i sammenhængsanalyserne, indeholder bias. For det første måles mistrivsel og fx social tilknytning på samme tid, hvorfor det ikke kan udelukkes, at der er tale om gensidig påvirkning. Da både mistrivsel og fx social tilknytning måles i samme spørgeskema, er der derudover en risiko for, at sammenhængen mellem de to variable til en vis grad kan være udtryk for en tredje faktors påvirkning af begge variable, som ikke er observeret. Dette kan være en studerendes tilbøjelighed til at svare på en systematisk måde på tværs af hele spørgeskemaet – og i mindre grad på baggrund af spørgsmålenes indhold.

2.2.3 Gennemførelse

For at undersøge de studerendes gennemførelse kigger vi i undersøgelsen på sammenhænge med de studerendes frafaldsrisiko. Frafald defineres som det forhold, at studerende afbryder et uddannelsesforløb, som de er startet på. I den sammenhæng ser vi bort fra, om de er startet på andre uddannelsesforløb. Vi ved, at ca. to ud af tre frafaldne starter på en ny uddannelse inden for tre år (EVA, 2021b). Disse studieskift kan være motiveret af interesse, men aspekter som fx social tilknytning og fagligt engagement kan også influere frafaldet, uanset om der er tale om studieskift eller et frafald, som ikke efterfølges af et nyt uddannelsesforløb. Vi ser på de studerendes frafaldsrisiko inden for to år efter studiestart (ultimo september på 4. semester) for studerende, som har svaret på spørgeskemaet på 2. semester. Selvom en stor del af frafaldet fra videregående uddannelser sker i løbet af det første studieår, udgør andelen af frafaldne mellem det første og det andet studieår også en væsentlig andel af det samlede frafald (EVA, 2021b).

15 Dette tal er baseret på studerende, der har påbegyndt deres bacheloruddannelse i 2021 og 2022.

2.2.4 Forhold ved de studerende og uddannelsesforhold

Dette afsnit præsenterer de anvendte aspekter for *forhold ved de studerende og uddannelsesforhold* som illustreret i indsatsteoriens anden og tredje søjle ovenfor (jf. figur 2.1). Målene er identificeret gennem eksisterende forskningslitteratur ud fra to kriterier: 1) at de forventes at have betydning for de studerendes faglige udbytte, trivsel, gennemførelse, og 2) at det er muligt at påvirke/ændre disse forhold i en uddannelseskontekst.¹⁶

Disse aspekter af studielivet inddeles i følgende temaer, som undersøges i de efterfølgende afsnit:

- **Forhold ved studiestarten.** Fokus på fx social, faglig og praktisk rammesætning og alkoholindtag under studiestarten.
- **Det sociale studiemiljø.** Fokus på fx følelsen af social tilknytning, gruppesamarbejde og uformelt samarbejde mellem de studerende.
- **Faglige aspekter af studielivet.** Fokus på fx fagligt engagement, følelse af stress og positive studierelaterede følelser.
- **Oplevelse af undervisningen.** Fokus på fx de studerendes oplevelse af tydelig undervisning, feedback, feedforward og deltagelse.
- **Rammer, tilrettelæggelse og organisering** på uddannelsesinstitutionerne, fx antal timer per ECTS-point, længden af introforløbet og tydelighed vedrørende eksamen og pensum.

Inden for hvert tema defineres tre-til ni mål baseret på registerdata eller spørgeskemadata. En væsentlig andel af målene er konstrueret som skalaer (indeks), og heraf er en delmængde valideret gennem Rasch-analyser, hvilket skyldes, at der er tale om vanskeligt målbare begreber. En mere detaljeret præsentation af alle mål og aspekter inden for hvert tema findes i appendiks C.

2.3 Analysetilgang

Rapporten tager udgangspunkt i registerdata og spørgeskemadata for at besvare undersøgelses-spørgsmålet, som er stillet i afsnit 2.1.1. I hvert kapitel undersøges det først deskriptivt, hvordan de forskellige mål fordeler sig blandt de studerende, og dernæst undersøges sammenhænge med udfaldsmålene opdelt på trivsel, karakterer og frafaldsrisiko og de forskellige aspekter inden for fx studiestarten eller oplevelsen af undervisningen.

Sammenhængene belyses gennem en regressionsanalyse med kontrolvariable, hvor modellen tager højde for udvalgte baggrundskarakteristika hos de studerende, såsom køn, alder, herkomst, karaktergennemsnit fra tidligere gymnasial uddannelse m.m. Dertil er der inkluderet en årsindikator, som tager højde for generelle tidstrends ift. fx frafald, som kan variere fra år til år, men ikke har

¹⁶ For uddybende gennemgang af relevant litteratur, se EVA (2020b).

noget med de undersøgte aspekter at gøre. Ud over at kontrollere for baggrundskarakteristika og kalenderår indeholder modellen også *fixed effects* på uddannelsesudbudsniveau. Det betyder i praksis, at modellen sammenligner studerende på samme uddannelse, og der tages højde for generelle uddannelsesspecifikke forhold, der ikke varierer over tid, som fx geografi eller bygninger, samt det forhold, at bestemte studerende tenderer imod at søge bestemte uddannelser. Vi bruger derudover klyngerobuste standardfejl til signifikanstest for at tage højde for, at studerende på samme uddannelse på tværs af år tenderer til at ligne hinanden på en række parametre.

Foruden ovenstående overordnede tilgang benyttes i visse tilfælde en alternativ analysetilgang, hvor analyserne foretages *på tværs af uddannelser*, og hvor uddannelser således udgør analyseenheden. Dette gøres i kapitel 6 ("Studerendes oplevelse af undervisningen") og kapitel 7 ("Tilrettelæggelse og organisering"). Denne tilgang benyttes, da vi for disse temaer er interesseret i forhold ved uddannelserne på tværs af sammenlignelige uddannelser frem for forskelle mellem de studerendes oplevelse af samme uddannelse. Derfor benyttes gennemsnittet af svar på en given uddannelse som udtryk for en uddannelses score på disse aspekter. I disse analyser kontrolleres der for sammensætningen af en række demografiske variable på uddannelsen, mens modellen også indeholder *fixed effects* på institution og hovedområde. Ved denne tilgang sammenlignes derfor kun uddannelser på samme institution og hovedområde.

I enkelte analyser i kapitel 7, hvor betydningen af undervisningstimer undersøges, benyttes endnu en alternativ analysetilgang. Her undersøges forskelle på tværs af årgange for *samme* uddannelsesudbud (fx statskundskab på Københavns Universitet). Dette gøres for at komme tættere på et egentligt effektestimater, hvor der tages højde for de specifikke uddannelseseffekter på uddannelsen samt det forhold, at bestemte studerende tenderer imod at søge bestemte uddannelser.

Estimaterne fra sammenhængsanalysen giver flere indsigter. Fortegnet giver en indikation af, om frafald, trivsel eller fagligt udbytte påvirkes negativt eller positivt af fx social tilknytning, antallet af studerende eller feedback. Den teoretiske forventning testes derved empirisk. Selvom koefficienterne for sammenhænge ikke kan fortolkes som effektestimater, kan de give en indikation af, hvor stærk en påvirkning der er tale om (for uddybning se boks nedenfor).

Skalamålene er standardiseret til at tage en værdi mellem 0 og 1 i præsentationen af skalaerne. Et fuldt spring fra 0 til 1 er dog urealistisk i praksis, og derfor er estimaterne i sammenhængsanalyserne omregnet således, at estimaterne er baseret på et interval fra 0,25 til 0,75 inden for skalaen. Denne tilpasning påvirker udelukkende estimatet og ikke sammenhængens statistiske signifikans. Et overblik over benyttede kontrolvariable kan findes i appendiks B.

Sammenhænge – ikke kausale effekter

Estimaterne fra sammenhængsanalyserne skal fortolkes som udtryk for statistiske sammenhænge og ikke som kausalestimer af effekter. Analyserne tager højde for en række forhold, som kan påvirke både udfaldet og de mål, der undersøges, og derved er det en "renere", mere direkte sammenhæng, som belyses. Eksempelvis vises i kapitel 4 sammenhængen mellem social tilknytning og hhv. frafald, risikoen for mistrivsel og karakterer, når der er kontrolleret for individuelle karakteristika som alder, køn, herkomst og faglige forudsætninger samt for uddannelsesspecifikke forhold og for generelle tidstrends. Selvom designet ikke giver mulighed for at tolke estimaterne som egentlige effekt-estimer, ses analyserne dog som første skridt mod at belyse kausaliteten mellem de undersøgte forhold.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der fortsat kan være ikke-observerede forhold, som påvirker sammenhængen. Det kan fx være faktorer som de studerendes mentale helbred, personlighedstræk eller sociale netværk, som ikke indgår i analyserne, men som kan have betydning for både social tilknytning og frafald og derved skabe et "kunstigt" højt estimat. For analyserne af de studerendes generelle mistrivsel er der yderligere usikkerheder forbundet med størrelsen på estimaterne. Dette skyldes, at både afhængige og uafhængige variable er målt i samme spørgeskema, hvorfor der kan være tredjevariable, som ikke måles, der er skyld i sammenhængen og dermed introducerer bias.

Analysedesignet for sammenhængen mellem antal undervisningstimer og frafald, mistrivsel og karakterer kommer tættere på et egentligt effektdesign, da det er den samme uddannelse, der sammenlignes på tværs af år.

2.4 Datagrundlag

Datagrundlaget i denne rapport består af spørgeskemadata indsamlet af EVA samt registerdata fra Danmarks Statistik (DST). Spørgeskemaundersøgelsen, baseret på EVA's førsteårsundersøgelse, retter sig mod studerende på de videregående uddannelser. Undersøgelsen omfatter studerende, der blev tilbudt en studieplads via den koordinerede tilmelding (KOT) i somrene 2016 til 2022. Det første spørgeskema blev sendt til alle optagne studerende (ca. 60.000 personer), mens opfølgende spørgeskemaer kun blev sendt til dem, der tilkendegav, at vi måtte kontakte dem igen. I denne rapport er datagrundlaget begrænset til universitetsstuderende.

Vi anvender primært data fra tredje runde af undersøgelsen, indsamlet i marts året efter studiestart (bølge 3: marts 2018-2022), men inddrager også enkelte spørgsmål fra anden runde (bølge 2: oktober 2016 og 2017). Målet for mistrivsel er ligeledes baseret på spørgeskemaundersøgelsen. Registerdata fra Danmark Statistik bruges til at identificere frafaldsstatus og karakterer og til at tilføje en række demografiske variable såsom køn, alder, herkomst og forældres uddannelsesniveau til de studerende.

3 Forhold ved studiestarten

Dette kapitel handler om, hvordan forskellige aspekter af studiestarten hænger sammen med de studerendes risiko for frafald samt deres karakterer. Tidligere forskning har påvist en klar sammenhæng mellem studiestart og frafald (Harvey, Drew, & Smith, 2006), og en tidligere udgivelse fra EVA (2017) har ligeledes dokumenteret betydningen af studiestarten for de studerendes videre forløb. Med denne analyse bygger vi videre på den eksisterende viden ved at se nærmere på, hvordan specifikke indikatorer for studiestarten relaterer sig til frafald inden for de første to år. Samtidig udvider vi perspektivet ved også at inddrage de studerendes karakterer som et yderligere udfaldsmål. Vi undersøger i dette kapitel ikke sammenhængen med generel mistrivsel, da der ikke spørges ind til de studerendes trivsel i de bølger, hvor der spørges ind til studiestarten.

Aspekterne, der undersøges i dette kapitel, tager udgangspunkt i de studerendes oplevelse af følgende forhold:

- Faglig rammesætning
- Praktisk rammesætning
- Social rammesætning
- Hensynsfuld studiestart
- Negative følelser ift. studiestarten
- Ekskluderende aktiviteter
- De studerendes selvrapporterede alkoholindtag.

Hovedresultaterne vedrørende forhold i forbindelse med studiestarten er:

- De fleste studerende oplever en god studiestart med tydelige faglige og praktiske rammer samt gode sociale muligheder. Kun en mindre andel rapporterer negative eller ekskluderende oplevelser.
- En stærk faglig, praktisk og social rammesætning er forbundet med en lavere risiko for frafald i løbet af de første to år – op til 9 procentpoint – også når der tages højde for forskelle i studenterbaggrundskarakteristika såsom alder, herkomst og adgangsgrundlag m.m.
- Der kan ikke påvises nogen statistisk signifikante sammenhænge mellem de forskellige aspekter af studiestarten og karakterer på 2. semester. Der er dog visse indikationer på sammenhænge, da estimerne for de forskellige aspekter peger i de forventede retninger. Særligt et højt

alkoholindtag (fem eller flere genstande flere gange om ugen) peger i negativ retning og er på grænsen til at være statistisk signifikant. Estimatet viser, at studerende med et højt alkoholindtag opnår en 0,2 karakterpoint lavere gennemsnitskarakter.

- Sammenhængene mellem de forskellige aspekter af studiestarten og hhv. frafald eller karakterer er stabile på tværs af hovedområder.
- Alkoholvaner varierer betydeligt blandt de studerende. 24 % drikker fem eller flere genstande flere dage om ugen i introforløbet, mens 16 % fravælger alkohol. Ligesom i tidligere analyser finder vi også her indikationer på, at fravær af alkoholindtag er forbundet med større risiko for frafald. Fraværet af alkoholindtag hænger formentlig delvist sammen med andre faktorer, såsom manglende social tilknytning, som derigennem kan øge frafaldsrisikoen.

3.1 Relevante aspekter af studiestarten

Kapitlet handler om en række aspekter ved studiestarten på baggrund af spørgeskemadata indsamlet blandt universitetsstuderende, der påbegyndte deres uddannelse i 2016, 2017 eller 2020. De forskellige aspekter, som indgår i analysen, er som tidligere blevet identificeret som betydningsfulde i relation til frafald blandt studerende (EVA, 2017).

Infoboks: Den teoretiske baggrund for vigtigheden af studiestart

I litteraturen om frafald betragtes studiestarten ofte som et centralt forhold, jf. figur 2.1, hvilket blandt andet er blevet fremhævet i Vincent Tintos teori om frafald (1993). Tinto fremhæver studiestarten som en kritisk periode, hvor de første erfaringer og oplevelser som studerende danner grundlaget for det videre studieforløb. Ifølge Tinto bør disse tidlige møder med studielivet tillægges stor vægt, idet de kan have afgørende indflydelse på den studerendes læring, sociale og faglige integration samt risikoen for frafald.

En mere detaljeret redegørelse for dette teoretiske perspektiv kan findes i publikationen *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser* (EVA, 2017).

Tabel 3.1 giver et overblik over de aspekter, som indgår i undersøgelsen af de studerendes studiestartsoplevelser. I tabellen vises et eksempel på et spørgsmål fra hvert mål samt en kort uddybning af, hvad målet søger at indfange. De første fem rækker i tabellen indeholder skalaer bestående af tre-fem spørgsmål og er normaliseret, således at de tager en værdi mellem nul og et. De sidste fire rækker indeholder indikatorvariable.

Forhold ved studiestarten dækker over de studerendes oplevelse af:

- Den **faglige og praktiske rammesætning** under studiestarten, som fx kan være, at der fra starten er skabt tydelighed og struktur vedrørende uddannelsens indhold og forventninger
- Den **sociale rammesætning**, som handler om, hvilke muligheder de studerende har haft for at danne relationer og føle sig som en del af et fællesskab

Forhold ved studiestarten

- Aspektet organisering af introforløbet, som sammenfatter, i hvor høj grad introduktionsforløbet blev anset som værende velorganiseret
- Aspekterne **ekskluderende aktiviteter** og **negative følelser**, som afdækker, om de studerende fx har følt sig presset til at deltage i aktiviteter eller har haft negative tanker såsom kedsomhed i forbindelse med studiestarten.
- Aspektet **hensynsfuld studiestart**, som handler om, i hvor høj grad de studerende oplevede, at der blev taget hensyn til deres behov som nystartede
- Spørgsmålet om **alkohol**, som fokuserer på ekstremerne: studerende, der vælger ikke at drikke alkohol, eller studerende, der drikker mere end fem genstande flere dage om ugen under introforløbet – begge varianter kan være forbundet med en følelse af at være udelukket fra fællesskabet.

Tabel 3.1

Mål for studerendes oplevelse af studiestarten

Begreb	Eksempel på spørgsmål eller udsagn	Uddybning
Faglig rammesætning	"Jeg har fået en god introduktion til det faglige indhold på uddannelsen."	Udtryk for første møde med det faglige system i Tintos model. En klar faglig rammesætning forventes at styrke den studerendes faglige engagement og sociale tilknytning på uddannelsen, som kan fremme fastholdelse ved at skabe mening og struktur i studiestarten.
Praktisk rammesætning	"Jeg har fået et godt overblik over, hvor man finder de væsentligste ting og lokaler, man har brug for på studiet."	Handler om den studerendes oplevelse af praktisk information og orientering ved studiestart. Praktisk rammesætning kan understøtte tryghed, overblik og en gnidningsfri overgang til studielivet.
Organisering af introforløbet	"Introduktionsforløbet var meget velorganiseret."	En velorganiseret introduktion skaber struktur og forudsigelighed i de første dage og kan understøtte både fagligt og socialt tilhør. Uorganiserede eller kaotiske forløb kan bidrage til usikkerhed og følelsen af ikke at høre til.
Ubehagelige aktiviteter	"Jeg følte mig presset til at deltage i sociale aktiviteter, jeg ikke havde lyst til."	Indikerer, at visse aktiviteter i studiestarten opleves som ekskluderende eller ubehagelige. Kan være tegn på en lav grad af social inklusion og bidrage til utryghed eller frafald.
Negative følelser	"Jeg følte mig flere gange usikker."	Fanger den studerendes negative følelsesmæssige respons på studiestarten. Usikkerhed eller utryghed kan være udtryk for manglende støtte og kan hæmme både fagligt engagement og trivsel.

Begreb	Eksempel på spørgsmål eller udsagn	Uddybning
Hensynsfuld studiestart*	"Undervejs i forløbet er der taget højde for mine behov som nystartet studerende."	En hensynsfuld tilgang kan øge oplevelsen af at blive mødt som individ og dermed styrke både tryghed og tilknytning.
Social rammesætning*	"Der har været gode rammer for at lære mine medstuderende at kende."	Reflekterer den studerendes møde med det sociale studiemiljø. Gode sociale rammer øger den sociale tilknytning, som ifølge Tinto mindsker frafald ved at styrke tilhørsforhold og engagement.
Alkohol: ingen genstande*	"Hvor mange dage om ugen drak du mere end én genstand?"	Målet identificerer de studerende, der vælger ikke at drikke alkohol under introforløbet.
Alkohol: mange genstande*	"Hvor mange dage om ugen drak du mere end fem genstande?"	Målet angiver, i hvilken grad de studerende deltager i en intensiv alkoholkultur i forbindelse med studiestarten.

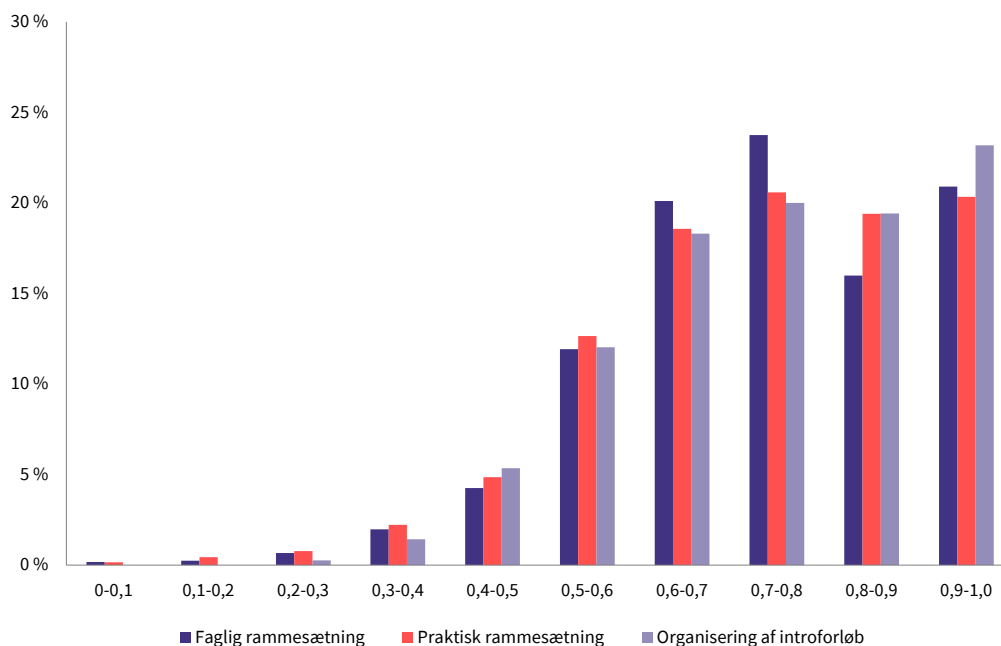
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Alle aspekter er baseret på surveydata indsamlet blandt studerende på videregående uddannelser, som er startet i sommeren 2016, 2017 eller 2020 og adspurgt i oktober. * De aspekter, der er markeret med en asterisk, er kun målt med det angivne item, mens de resterende er skalaer sammensat af tre-fem items. Alle spørgsmål for skalaerne fremgår af appendiks C.

3.2 De fleste studerende afrapporterer et godt introforløb – få har negative oplevelser

Figur 3.1 viser fordelingen af de studerendes svar på tre positivt orienterede skalaer: faglig rammesætning, praktisk rammesætning og introprogrammets indhold. Alle skalaer er konstrueret, så en høj score (tæt på 1) afspejler, at de studerende i høj grad har oplevet gode og velfungerende forhold i forbindelse med studiestarten.

Figur 3.1
Fordeling af positivt orienterede skalaer for studiestart



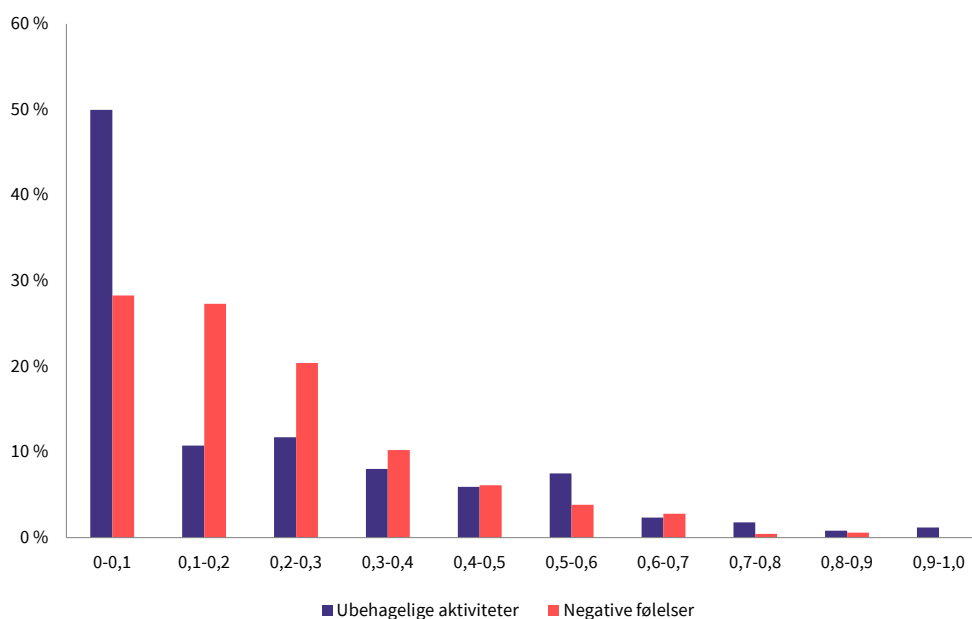
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af de tre skalaer blandt de studerende, der har besvaret surveyundersøgelsen i 2016 og 2017. Skalaerne er alle normaliseret mellem nul og et. For aspektet organisering af introforløb er der for få observationer i den laveste del af skalaen til at kunne skelne mellem 0,1 og 0,3. Her er de studerende samlet i kategorien "0,2-0,3".

Fordelingen viser, at størstedelen af de studerende har placeret sig i den højeste ende af skalaerne. En betydelig andel af de studerende opnår således en score på mellem 0,8 og 1,0 på alle tre skalaer: omkring 37 % på faglig rammesætning, 40 % på praktisk rammesætning og 43 % på organisering af introforløb. I figur 3.3 suppleres ovenstående figur ved, at svarfordelingerne på et enkelt spørgsmål fra hver skala er præsenteret. Her kan det ses, at for faglig rammesætning har 74 % af de studerende svaret enten "I høj grad" eller "I meget høj grad" ved det pågældende udsagn. For praktisk rammesætning og organisering af introforløb er det hhv. 71 % og 63 %. Dette kan indikere, at de studerende har en oplevelse af klare rammer og en god introduktion til studiet og introforløbet. De skæve svarfordelinger kan dog også være et udtryk for, at spørgsmålene, der indgår i skalaen, generelt er for lette at svare "I høj grad" eller "I meget høj grad" til.

Figur 3.2 viser fordelingen af de studendes svar på to negativt orienterede skalaer: ubehagelige aktiviteter og negative følelser i forbindelse med studiestarten. I modsætning til de positivt orienterede skalaer betyder en høj score her, at den studerende har haft flere negative oplevelser eller følelser i starten af studiet.

Figur 3.2
Fordeling af negativt orienterede skalaer for studiestart

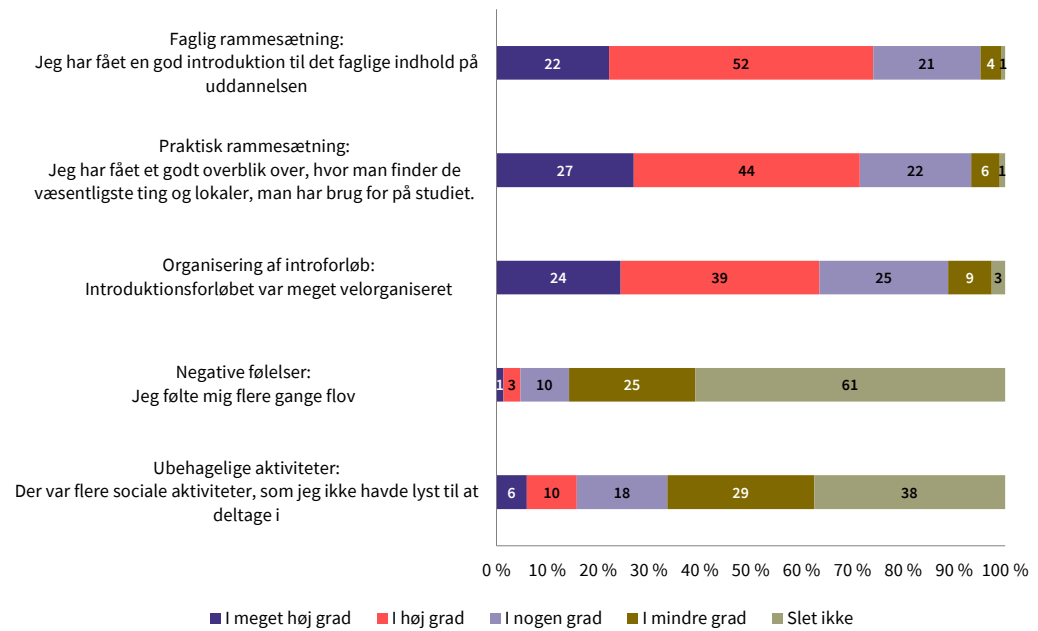


Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af de tre skalaer blandt de studerende, der har besvaret surveyundersøgelsen i 2016, 2017 og 2020. Skalaerne er alle normaliseret mellem nul og et. For aspektet negative følelser er der for få observationer i den højeste del af skalaen til at kunne skelne mellem 0,8 og 1,0. Her er de studerende samlet i kategorien "0,8-0,9".

Som det fremgår, scorer langt størstedelen af de studerende meget lavt på begge skalaer. Omkring 60 % har en score på mellem 0,0 og 0,2 for ubehagelige aktiviteter, og omkring 56 % ligger i samme interval for negative følelser. Figur 3.3 giver et billede af, hvordan de studerende har svaret på udsagnene i skalaerne, hvor et enkelt udsagns fordeling for hver skala er præsenteret. Ved de udvalgte udsagn ses det, at 61 % har svaret "I meget høj grad" ved udsagnet, der knytter sig til negative følelser, mens 38 % har svaret "I meget høj grad" ved udsagnet, der knytter sig til ubehagelige aktiviteter. Dette indikerer, at de fleste studerende ikke oplever, at de sociale aktiviteter virker ekskluderende, og at de sjældent har følt sig usikre eller utilpasse i studiestarten. Der er dog også en mindre gruppe studerende, der rapporterer højere niveauer af negative oplevelser. Omkring 13-20 % placerer sig i intervallet 0,2-0,4, og en mindre andel – knap 10 % – har scoret mellem 0,4 og 0,6. Helt i den høje ende (0,6-1,0) ses kun få procent, hvilket understreger, at det er et mindretal, der har oplevet mange udfordringer ved studiestarten.

Figur 3.3
Eksempler på fordeling af enkeltspørgsmål fra hver skala inden for forhold ved studiestarten

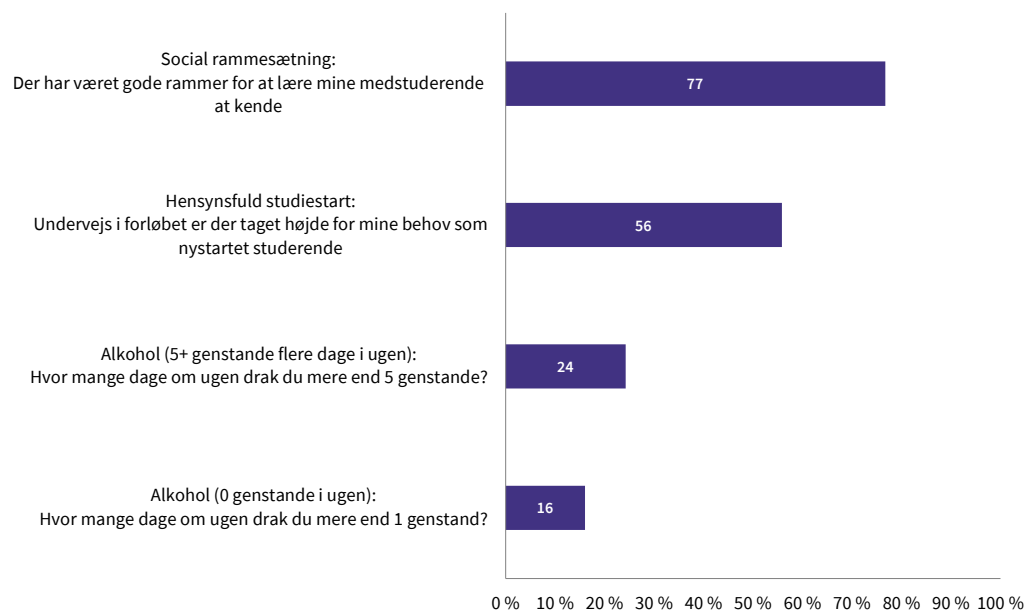


Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af ét af spørgsmålene fra hver skala inden for forhold ved de studerendes studiestart.

Figur 3.4 viser fordelingen på fire indikatorvariable, som belyser de studerendes oplevelser og adfærd under studiestarten. I modsætning til de tidligere viste skalaer er disse indikatorer konstrueret ud fra enkeltstående spørgsmål og opgøres som andele af studerende, der har været enige eller meget enige eller fx har svaret, at de flere dage i ugen, har drukket mere end fem genstande.

Figur 3.4
Indikatorvariable for enkeltspørgsmål om forhold ved studiestarten



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren er baseret på spørgeskemaundersøgelsen fra 2016, 2017 og 2020. Figuren viser andelen af studerende, der har svaret "Enig" eller "Meget enig" på udsagn om hensynsfuld studiestart, og at der har været gode rammer for at lære medstuderende at kende i introforløbet. Derudover viser figuren andelen af studerende, der har svaret, at de ikke har drukket alkohol eller har drukket mere end fem genstande, flere gange om ugen under introforløbet.

Som det fremgår af figuren, oplever langt de fleste studerende, at der er en god social rammesætning: Hele 92 % tilkendegiver, at der var gode muligheder for at lære deres medstuderende at kende. De fleste oplevede også, at der blev taget hensyn i løbet af studiestarten, idet 79 % oplevede, at der undervejs i forløbet blev taget højde for deres behov som nye studerende.

De to indikatorer for alkoholadfærd viser, at 24 % af de studerende drak fem eller flere genstande flere dage i løbet af introforløbet, mens 16 % ikke drak nogen genstande overhovedet. Det afspejler, at alkoholindtaget under studiestarten varierer betydeligt blandt de studerende.

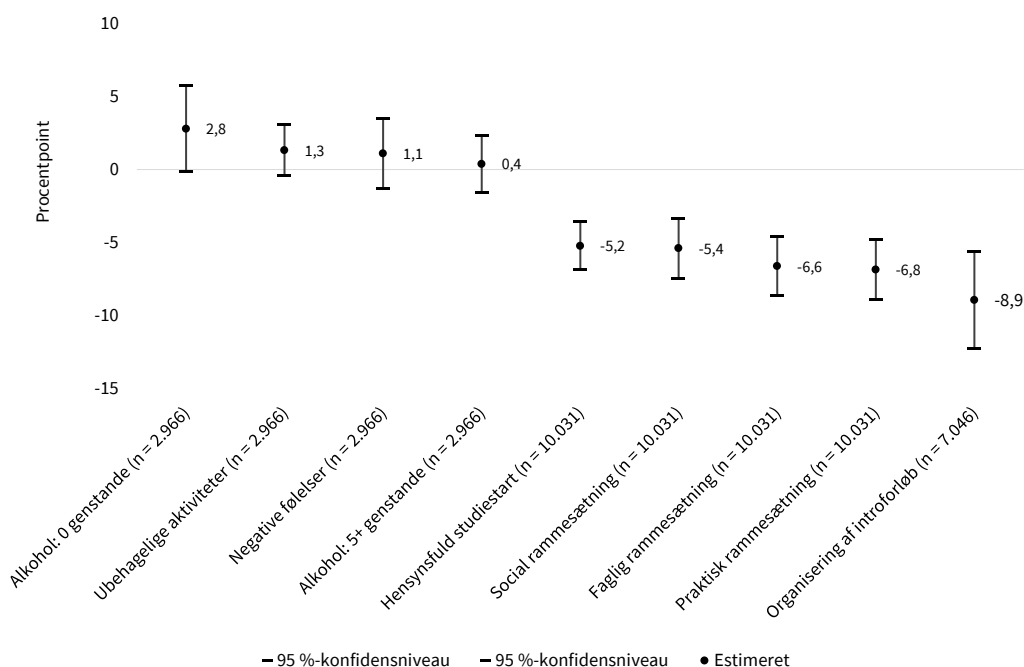
3.3 Sammenhængsanalyser

I dette afsnit ses der nærmere på udfaldsmålene frafald og karakterer og disses sammenhæng med aspekterne inden for studiestarten. Der tages i modellerne højde for individkarakteristika, heriblandt køn, alder, tidligere opnåede karakterer og herkomst, samt hvilket uddannelsesudbud de studerende går på. Estimerne i analyserne er for de aspekter, der er udgjort af skalaer, omregnet, så de angiver forskellen i fx frafaldsrisiko mellem en studerende, der scorer højt på et givent mål (0,75), og en studerende, der scorer lavt (0,25). For de aspekter, hvor vi benytter et enkelt spørgsmål som uafhængig variabel, er estimerne et udtryk for forskellen mellem studerende, der fx har oplevet en hensynsfuld studiestart, og studerende, der ikke har.

3.3.1 Stærk social, praktisk og faglig rammesætning i studiestarten er forbundet med lavere risiko for frafald

Figur 3.5 viser regressionsestimater for sammenhængen mellem en række aspekter inden for studiestarten og de studerendes risiko for at falde fra på uddannelsen inden for de første to år.

Figur 3.5
Sammenhæng mellem aspekter inden for studiestarten og frafaldsrisiko



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater fra ni modeller, hvor hvert aspekt af studiestarten indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvariable og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Resultaterne viser, at flere af de positivt orienterede skalaer er signifikant forbundet med lavere frafald. Både praktisk rammesætning (-6,8 procentpoint), faglig rammesætning (-6,6 procentpoint) og social rammesætning (-5,4 procentpoint) er forbundet med en lavere risiko for frafald, alt andet lige. Estimerne er forskellen i frafaldsrisiko mellem studerende, der har en lav score på skalaerne (0,25), og studerende, der har en høj score på skalaerne (0,75). Det tyder på, at klare rammer og gode sociale introduktioner i den første tid på uddannelsen spiller en væsentlig rolle for fastholdelse i løbet af de to første år på uddannelsen. Studerende, der oplever programindholdet som velorganiseret og studiestarten som hensynsfuld, har også en lavere risiko for frafald sammenlignet med studerende, der vurderer disse forhold negativt. Forskellen i frafaldsraten udgør hhv. 8,9 og 5,2 procentpoint.

Omvendt er estimerne for alkoholforbrug, ekskluderende aktiviteter og negative følelser alle positive, som forventet – selvom ingen af dem er statistisk signifikante. Dvs. at både afholdenhed og højt alkoholforbrug, oplevelser af ekskluderende aktiviteter og negative følelser under studiestarten er forbundet med en højere risiko for frafald. Den stærkeste sammenhæng ses for studerende, der ikke drikker noget alkohol under introforløbet. De har en estimeret 2,8 procentpoint højere frafaldsrisiko end studerende, der drikker alkohol. Selvom dette estimat ikke er signifikant, ligger det tæt på grænsen og kan pege på, at manglende deltagelse i alkoholprægede aktiviteter hænger sammen med en højere frafaldsrisiko. I denne sammenhæng kan lav alkoholindtagelse også være et udtryk for lav deltagelse i sociale arrangementer og introduktionsaktiviteter og lav tilknytning på studiet. En tidligere undersøgelse indikerer også, at sammenhængen mellem lavt alkoholindtag og frafald går igennem social tilknytning (EVA, 2019a).

Hovedområder

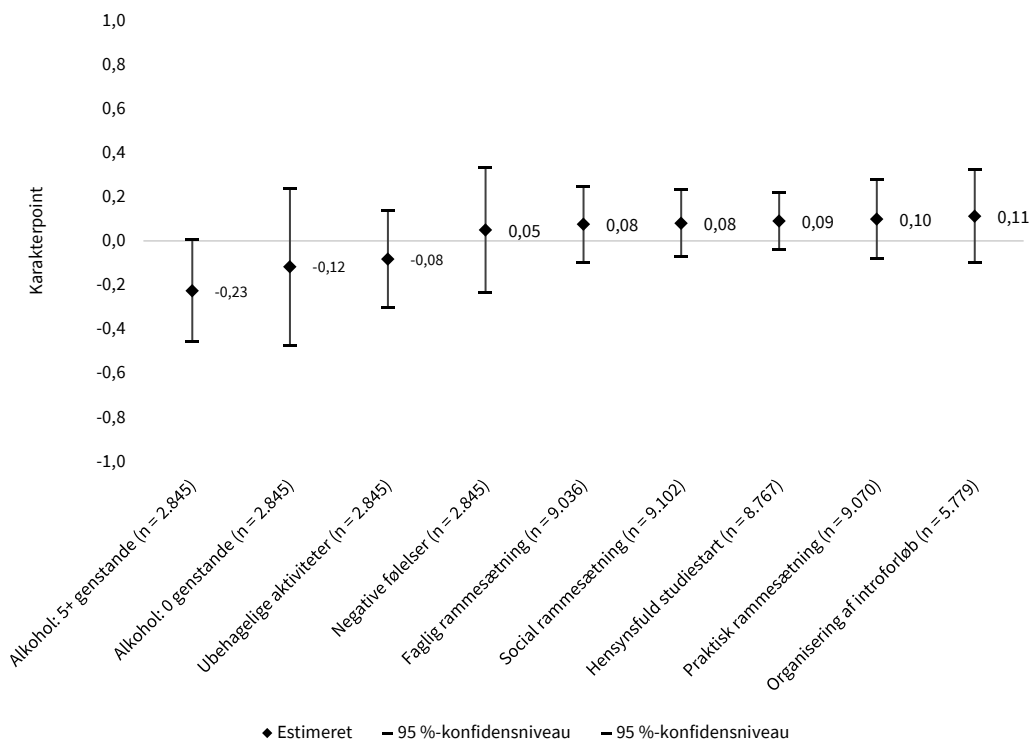
Sammenhængene mellem frafald og målene for studiestart vist i figur 3.4 varierer ikke mellem hovedområderne humaniora, naturvidenskab, samfundsvidenskab, sundhedsvidenskab og teknisk videnskab, konkluderer en videre analyse.¹⁷

3.3.2 God social, faglig og praktisk rammesætning er forbundet med bedre karakterer

Figur 3.6 viser sammenhængen mellem målene for studiestarten og de studerendes karakter.

¹⁷ Testen af signifikante forskelle på tværs af hovedområder undersøges gennem et interaktionsled mellem den relevante skala og en faktorvariabel for hvert enkelt hovedområde. Herefter testes parametrene i en F-test på et signifikansniveau på 5 %.

Figur 3.6
Sammenhæng mellem aspekter inden for studiestarten og de studerendes karakterer på 2. semester



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater fra ni modeller, hvor hvert aspekt af studiestarten indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvariable og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Overordnet er de fleste sammenhænge mellem studiestartsmål og karakterer svage og enten ikke statistisk signifikante eller kun på grænsen til at være signifikante. Det betyder, at vi ikke med sikkerhed kan sige, at der er en forskel i karaktergennemsnit mellem studerende med høje scorer på disse mål og studerende med lave scorer.

Selvom estimerne ikke er statistisk signifikante, er det værd at bemærke, at flere af dem har det forventede fortegn, herunder organisering af introforløb, hensynsfuld studiestart og praktisk, social og faglig rammesætning. For fx alkoholindtag, særligt når der er tale om studerende, der drikker mere end fem genstande om ugen, ses der tydelige indikationer på en negativ sammenhæng. Estimatet viser, at studerende, der indtager flere end fem genstande flere gange ugentlig i introforløbet, opnår et karaktergennemsnit, der er 0,2 karakterpoint lavere end for studerende, der drikker mindre.

Sammenfattende viser figuren, at sammenhængen mellem studiestarten og karakterer er mere usikker end i analysen af frafald. Ingen af aspekterne er statistisk signifikante, om end de fleste aspekter vender i den forventede retning.

Hovedområder

Sammenhængene mellem karakterer og målene for studiestart vist i figur 3.5 varierer ikke mellem hovedområderne humaniora, naturvidenskab, samfundsvidenskab, sundhedsvidenskab og teknisk videnskab, konkluderer en videre analyse.¹⁸

¹⁸ Testen af signifikante forskelle på tværs af hovedområder undersøges gennem et interaktionsled mellem den relevante skala og en faktorvariabel for hvert enkelt hovedområde. Herefter testes parametrene i en F-test på et signifikansniveau på 5 %.

4 Det sociale studiemiljø

Dette kapitel handler om forskellige aspekter af det sociale studiemiljø. Overordnet definerer vi det sociale studiemiljø som de relationer, interaktioner og fællesskaber, de studerende indgår i på deres uddannelse – som både kan have faglig og eller ren social karakter. Det sociale studiemiljø omfatter tre skalaer: social tilknytning, samarbejde og gruppesamarbejde – samt et mål for, om de studerende klassificeres som værende ensomme. Tilsammen indfanger de både de studerendes oplevelse af at høre til i et fællesskab og deres deltagelse i faglige interaktioner – både uformelt og i formelle rammer.

Tidligere EVA-analyser har påvist en stærk sammenhæng mellem samarbejde, social tilknytning og frafald (EVA, 2020a). Dette kapitel bidrager i forlængelse heraf ved at undersøge det sociale studiemiljøs sammenhæng med flere udfaldsmål i form af karakterer og risiko for mistrivsel samt at tilføje et mål for gruppesamarbejde og ensomhed.

Hovedresultaterne i dette kapitel er:

- Stærke sociale relationer hænger sammen med en lavere frafaldsrisiko. Social tilknytning, samarbejde og gruppesamarbejde er alle signifikant forbundet med en lavere risiko for frafald, mens følelsen af ensomhed er forbundet med en højere risiko for frafald. Forskellen i frafaldsrisiko mellem studerende der scorer højt og lavt på samarbejde med andre studerende er på 11,6 procentpoint, mens den tilsvarende forskel for social tilknytning er 9,0 procentpoint og for gruppesamarbejde 5,2 procentpoint. Studerende, der klassificeres som ensomme, har en 5,3 procentpoint højere risiko for at falde fra.
- Ensomhed er ikke overraskende stærkt forbundet med studerendes risiko for generel mistrivsel, hvor studerende, der klassificeres som ensomme, har 28 procentpoint højere risiko for at være i mistrivsel. Social tilknytning og samarbejde hænger ligeledes tæt sammen med lavere risiko for mistrivsel. Studerende med høje scorer på disse skalaer har 15-16 procentpoint lavere risiko for at være i mistrivsel. Sammenhængen med gruppesamarbejde er mindre (6,8 procentpoint), men stadig signifikant.
- Samarbejde har den tydeligste sammenhæng med karakterer. Studerende, der scorer højt på samarbejde opnår et 0,61 karakterpoint højere karaktergennemsnit end dem, der scorer lavt, mens den tilsvarende forskel for social tilknytning er på 0,25 karakterpoint. Studerende, der klassificeres som ensomme, opnår et 0,23 karakterpoint lavere karaktergennemsnit end studerende, der ikke klassificeres som ensomme. For gruppesamarbejde ses ligeledes en positiv, men ikke signifikant sammenhæng.

- Sammenhængene er stabile på tværs af hovedområder. Der findes generelt ikke signifikante forskelle i sammenhængene mellem det sociale studiemiljø og trivsel, frafald eller karakterer på tværs af hovedområder.

4.1 Teoretisk forståelse af det sociale studiemiljø

Social tilknytning, samarbejde og gruppesamarbejde repræsenterer tre tæt beslægtede, men analytisk adskilte dimensioner af det sociale studiemiljø. Social tilknytning beskriver de studerendes oplevelse af socialt at høre til på uddannelsen og føle sig forbundet med deres medstuderende. Samarbejde refererer til bredere faglig interaktion med medstuderende – fx i form af diskussioner, sparring eller videndeling uden for organiserede grupper. I modsætning til samarbejde, som omfatter uformelle interaktioner, beskriver gruppesamarbejde i højere grad et struktureret samarbejde. Henvisninger og inspiration hentet fra den eksisterende litteratur fremgår af infoboksen nedenfor.

Infoboks: Teoretisk forståelse af det sociale studiemiljø

Fokus på det sociale studiemiljø er inspireret af Moos (1979). Moos' tilgang beskriver studiemiljøet som bestående af både personlige karakteristika og karakteristika ved miljøet. De personlige karakteristika knytter sig til den enkelte studerende – fx socioøkonomisk baggrund, køn, motivation og personlige præferencer – mens miljøkarakteristika vedrører det samlede studiemiljø, som den studerende møder på uddannelsen.

Inden for det overordnede begreb *det sociale studiemiljø* fremhæver vi begreberne samarbejde, gruppesamarbejde og social tilknytning som centrale. Social tilknytning bygger på begrebet forbundethed i *self-determination theory*, hvor social tilknytning anses som et grundlæggende psykologisk behov. En stærk følelse af at høre til i fællesskabet har betydning for både motivation, trivsel og fastholdelse (Pintrich, 2003).

Samarbejde henviser til de studerendes oplevelse af faglig interaktion med medstuderende i uformelle rammer, fx gennem diskussioner og sparring. Teoretisk antages samarbejde at styrke både social tilknytning og fagligt engagement, hvilket blandt andet er forankret i teorier om engagement og social læring (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Kahu, 2013).

Gruppesamarbejde dækker over samarbejdet i formelle studie- eller projektgrupper og handler om både faglig støtte og social tryghed. Flere studier fremhæver, at grupper kan fungere som væsentlige læringsfællesskaber, der styrker oplevelsen af at være en del af et fagligt miljø (Holmegaard, Madsen, & Ulriksen, 2014).

Tabel 4.1 viser et overblik over de tre skalaer, der samlet repræsenterer det sociale studiemiljø. Midterkolonnen i tabel 4.1 viser et af de konkrete spørgsmål, som skalaen er konstrueret ud fra. I højre kolonne gives en kort uddybning af det begreb, som danner grundlag for operationaliseringen af de enkelte skalaer. Skalaen for gruppesamarbejde er kun besvaret af studerende, der har angivet, at de deltager i en studiegruppe. En oversigt over de anvendte spørgsmål inden for hvert aspekt findes i appendiks C.

Tabel 4.1

Aspekter inden for studerendes oplevelse af det sociale studiemiljø

Begreb	Eksempel på spørgsmål eller udsagn	Uddybning
Social tilknytning	"Når jeg går til undervisning, kender jeg så godt som alle på holdet og ved, hvem de er."	Kan forstås både inden for det sociale studiemiljø og som et forhold ved den enkelte. Social tilknytning refererer til den studerendes oplevelse af at være tilknyttet andre studerende på uddannelsen og kan således være både en social komponent og et basalt behov for at tilhøre en gruppe.
Samarbejde	"Jeg diskuterer flere gange om ugen fagligt indhold fra studiet med en eller flere af mine medstuderende."	Samarbejde skal i denne kontekst forstås som oplevelsen af det generelle samarbejde på studiet, hvor en højere grad af samarbejde formodes at styrke muligheden for at indgå i et meningsfuldt fagligt fællesskab.
Gruppesarbejde	"Vi hjælper hinanden, hvis nogen i gruppen har faglige vanskeligheder."	Gruppesarbejde refererer til, hvordan samarbejdet fungerer for studerende, som er i en mere formelt dannet studiegruppe. Flere undersøgelser har vist, at studiegrupper kan have stor betydning for studerende, både fagligt og socialt.
Følelse af ensomhed	"Hvor ofte føler du dig isoleret fra andre?"	Spørgsmålene om ensomhed handler om at føle sig isoleret, holdt uden for fællesskabet eller savne selskab. Studerende kategoriseres som ensomme, hvis de falder i kategorien "stor risiko for ensomhed" som defineret i T-ILS-skalaen.

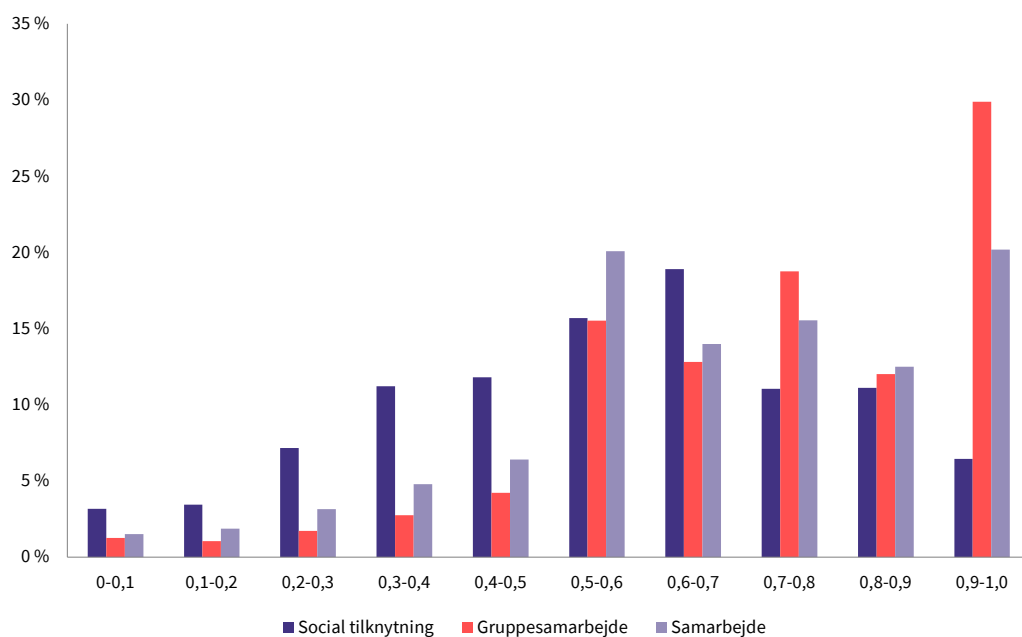
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Alle aspekter er baseret på surveydata indsamlet blandt studerende på videregående uddannelser, som er startet i sommeren 2019, 2020, 2021 eller 2022 og adspurgt i marts måned året efter. Følelse af ensomhed er kun målt med det angivne item, mens de resterende er skalaer sammensat af tre-fem items. Alle spørgsmål for skalaerne fremgår af appendiks C.

4.2 Gruppesarbejde er generelt velfungerende blandt universitetsstuderende

Figur 4.1 viser den deskriptive fordeling af de studerendes score på tre af de aspekter, der indgår i det sociale studiemiljø: social tilknytning, samarbejde og gruppesarbejde. Skalaerne er normaliseret og fordeler sig derfor i et interval fra nul til et, hvor en højere score afspejler en mere positiv oplevelse af det pågældende aspekt.

Figur 4.1
Fordeling af skalaer inden for det sociale studiemiljø



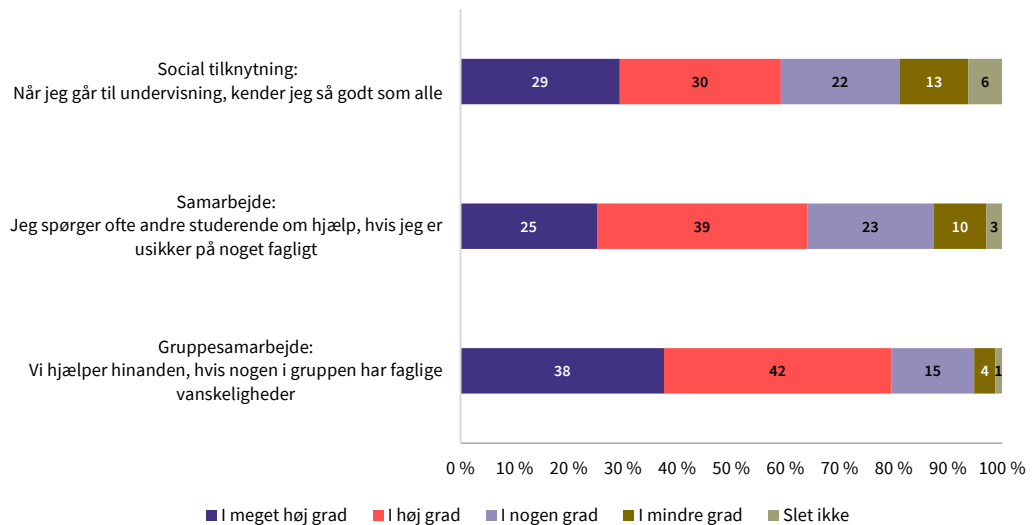
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser svarfordelingerne for de skalaer, der indgår i det sociale studiemiljø. Skalaerne er normaliseret til at gå fra nul til et.

Generelt findes der for alle skalaer observationspunkter for alle definerede intervaller. Dvs. at der er væsentlig variation i, hvordan de unge oplever det sociale studiemiljø. Skalaen for social tilknytning følger en mere klassisk normalfordeling, mens skalaerne for samarbejde og gruppesarbejde viser en venstreskæv fordeling. I dette tilfælde betyder det, at en større andel af de studerende har svaret, at de er enige i de udsagn, der indgår i skalaerne for samarbejde og gruppesarbejde.

Figur 4.2 viser et eksempel på svarfordelingen for ét af de udsagn, der indgår i hver af ovenstående skalaer, og giver et indtryk af, hvordan de studerende har svaret på de spørgsmål, der indgår i skalaerne. Her kan det ses, at 59 % af de studerende har svaret, at de i høj grad eller i meget høj grad er enige i udsagnet, der knytter sig til social tilknytning, mens dette er tilfældet for 64 % for udsagnet om samarbejde og 70 % for udsagnet om gruppesarbejde.

Figur 4.2
Eksempler på fordeling af enkeltspørgsmål fra hver skala inden for det sociale studiemiljø

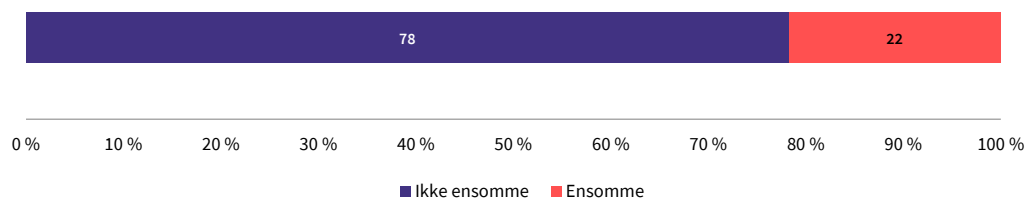


Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af ét af spørgsmålene fra hver skala, der indgår i det sociale studiemiljø.

Figur 4.3 viser andelen af studerende, der baseret på deres besvarelser om ensomhed klassificeres som ensomme. Her ses det, at 22 % af de studerende føler sig ensomme. Spørgsmålene om ensomhed er besvaret i marts, året efter at de studerende har påbegyndt deres uddannelse.

Figur 4.3
Fordeling af andele, der kan kategoriseres som ensomme



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Målet for ensomhed er defineret som ensomhed, hvis de studerende har besvaret de tre spørgsmål om ensomhed og ud fra den samlede score klassificeres som studerende, der er ensomme, ifølge The Three-Item Loneliness Scale (T-ILS).

4.3 Sammenhængsanalyser

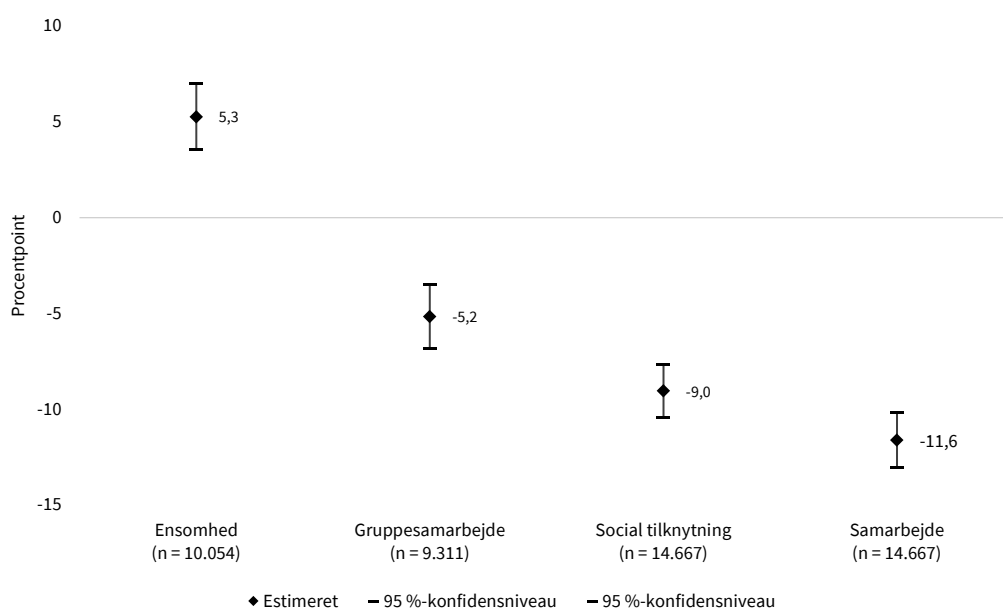
I dette afsnit ser vi nærmere på hvert af udfaldsmålene og præsenterer sammenhængen mellem udfaldsmålet og de fire aspekter inden for det sociale studiemiljø. Der tages i modellerne højde for individkarakteristika, heriblandt køn, alder, tidligere opnåede karakterer og herkomst, samt hvilket

uddannelsesudbud de studerende går på. Estimerne i analyserne er omregnet, så de angiver forskellen i fx frafaldsrisiko mellem en studerende, der scorer højt på et givent mål (0,75), og en studerende, der scorer lavt (0,25). For ensomhed er estimerne et udtryk for forskellen mellem studerende, der klassificeres som ensomme, og studerende, der ikke gør.

4.3.1 Graden af samarbejde har størst betydning for frafaldsrisikoen

Figur 4.4 viser estimerne med tilhørende konfidensintervaller for sammenhængen mellem de fire aspekter inden for det sociale studiemiljø og risikoen for frafald.

Figur 4.4
Sammenhæng mellem aspekter inden for det sociale studiemiljø og frafaldsrisiko



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for fire modeller, hvor hvert aspekt af det sociale studiemiljø indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvARIABLE og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Af figuren fremgår det, at frafaldsrisikoen er omkring 5 procentpoint lavere blandt studerende, der scorer højt på skalaen for gruppesarbejde (0,75), sammenlignet med studerende, der scorer lavt på denne skala (0,25). For social tilknytning og gruppesarbejde ligger forskellene på hhv. 9,0 og 11,6 procentpoint. For ensomhed er estimatet positivt, hvilket betyder, at studerende, der klassificeres som ensomme, har en højere risiko for at falde fra. Her er forskellen 5,3 procentpoint. Alle estimerne er statistisk signifikante på et signifikansniveau på 5 %.

Hovedområder

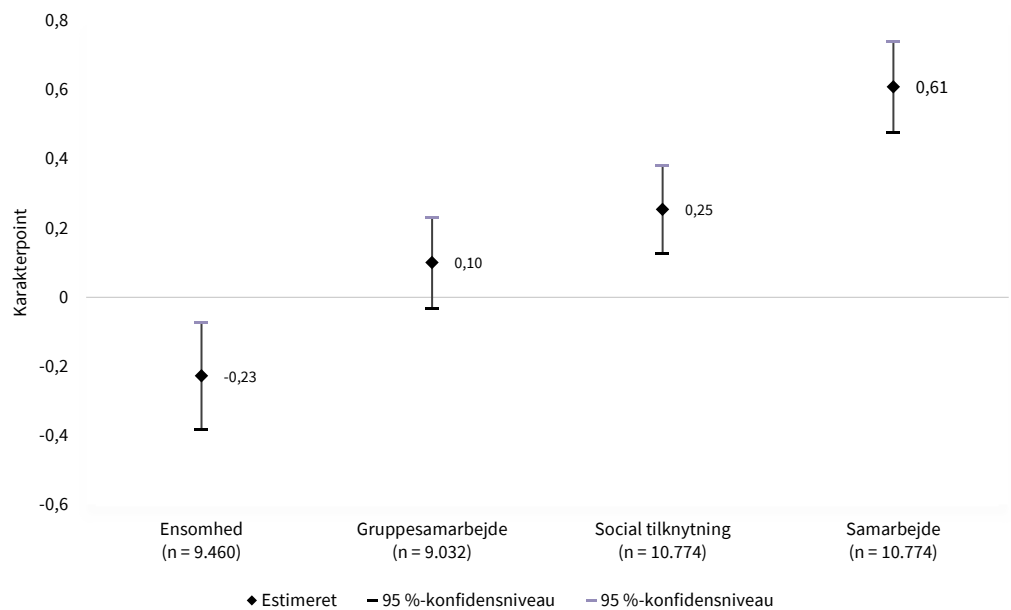
Analysen undersøger desuden, om estimerne varierer statistisk signifikant på tværs af hovedområder. Resultaterne viser, at dette ikke er tilfældet for gruppesarbejde. Sammenhængen mellem risikoen for frafald og samarbejde og social tilknytning varierer derimod på tværs af hovedområder. For samarbejde er sammenhængen svagere på det sundhedsvidenskabelige og

samfundsvidenskabelige område, mens den er stærkest på det tekniske hovedområde. For social tilknytning ses den svageste sammenhæng på det samfundsvidenskabelige område (6,4 procentpoint), mens den stærkeste sammenhæng ses på det tekniske område (11,7 procentpoint). For ensomhed kan der også påvises en statistisk signifikant forskel på tværs af hovedområder.

4.3.2 Det gode samarbejde har positiv betydning for de studerendes karaktergennemsnit

Figur 4.5 viser estimerterne med tilhørende konfidensintervaller for sammenhængen mellem de fire aspekter inden for det sociale studiemiljø og de studerendes faglige præstation.

Figur 4.5
Sammenhæng mellem aspekter inden for det sociale studiemiljø og karaktergennemsnit på 2. semester



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for fire modeller, hvor hvert aspekt af det sociale studiemiljø indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvARIABLE og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Af figuren fremgår det, at social tilknytning og samarbejde hænger positivt sammen med de studerendes gennemsnitskarakter, og denne sammenhæng er ifølge modellen statistisk signifikant. Studerende, der scorer højt på skalaen for social tilknytning (0,75), får i gennemsnit et karaktergennemsnit, der er 0,25 karakterpoint højere end for studerende, der scorer lavt på skalaen for social tilknytning (0,25). Den tilsvarende forskel for skalaen for samarbejde er på 0,61 karakterpoint. For gruppesarbejde ses ligeledes en tendens til en positiv sammenhæng med de studerendes karakterer, men forskellen er noget mindre og mere usikker, da den ikke er statistisk signifikant. For ensomhed ses en negativ sammenhæng, hvilket her betyder, at studerende, der føler sig

ensomme, opnår et karaktergennemsnit, der er 0,23 karakterpoint lavere end for studerende, der ikke føler sig ensomme.

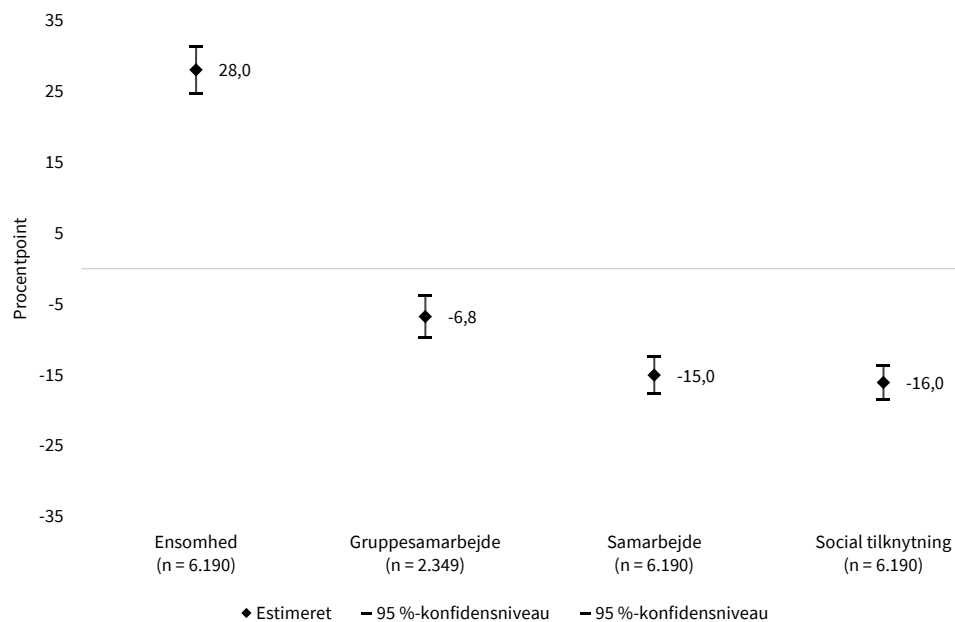
Hovedområder

Analysen undersøger videre, om der er statistisk signifikante forskelle mellem estimerne på tværs af hovedområder. Her viser analysen, at sammenhængen mellem karakterer og samarbejde varierer på tværs af hovedområder. Det er særligt på det humanistiske hovedområde, at sammenhængen er svagere (tættere på nul), sammenlignet med de andre hovedområder. For ensomhed er der også variation på tværs af hovedområder, hvor forskellen er størst inden for det tekniske hovedområde (0,6 karakterpoint).

4.3.3 Særligt ensomhed, samarbejde og social tilknytning hænger sammen med risikoen for mistrivsel

Figur 4.6 viser estimerne med tilhørende konfidensintervaller for sammenhængen mellem de fire aspekter inden for det sociale studiemiljø og de studerendes risiko for at være i mistrivsel.

Figur 4.6
Sammenhæng mellem aspekter inden for det sociale studiemiljø og de studerendes risiko for at være i mistrivsel



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for fire modeller, hvor hvert aspekt af det sociale studiemiljø indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvARIABLE og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

I figuren ses det, at alle fire aspekter hænger sammen med de studerendes risiko for mistrivsel, og at sammenhængene er statistisk signifikante. Negative estimer betyder, at studerende med en

højere score på det pågældende aspekt, har en mindre risiko for at være i mistrivsel, mens et positivt estimat er udtryk for en højere risiko for mistrivsel.

Figuren viser, ikke overraskende, at ensomhed er meget stærkt forbundet med risikoen for at være i mistrivsel. Her ses en forskel på 28 procentpoint mellem studerende, der føler sig ensomme, og studerende, der ikke gør. Derudover viser figuren, at samarbejde og social tilknytning også ser ud til at have stor betydning for, om de studerende er i risiko for mistrivsel. Her er forskellen mellem studerende, der scorer højt på skalaerne (0,75), og studerende, der scorer lavt på skalaerne (0,25), hhv. 15 og 16 procentpoint. For gruppesarbejde er forskellen 6,8 procentpoint.

Hovedområder

I en supplerende analyse har vi undersøgt, om sammenhænge mellem risikoen for mistrivsel og gruppesarbejde, samarbejde, social tilknytning og ensomhed varierer på tværs af hovedområderne. Analysen viser, at der ikke er statistisk signifikante forskelle mellem sammenhænge på tværs af hovedområder.

5 Faglige aspekter af studielivet

Dette kapitel handler om sammenhængen mellem en række centrale kognitive og emotionelle aspekter af studielivet, som vi samlet betegner faglige aspekter af studielivet, og de studerendes faglige udbytte, risiko for mistrivsel og frafaldsrisiko. Vi undersøger fem faglige aspekter af studielivet: fagligt engagement, positive og negative studierelaterede følelser, self-efficacy og selvrapporteret følelse af stress og disse aspekters sammenhæng med de studerendes generelle trivsel, faglige udbytte (karakterer) og frafaldsrisiko.

Hovedresultaterne i kapitlet er:

- Fagligt engagement og positive studierelaterede følelser har størst betydning for lavere frafaldsrisiko: hhv. ca. 19 og ca. 15 procentpoint forskel mellem lave og høje scorer. Self-efficacy, negative studierelaterede følelser og generel mistrivsel viser også tydelige sammenhænge (9-10 procentpoint), mens stress i mindre grad, men signifikant, ser ud til at øge frafaldsrisikoen (6 procentpoint).
- Særligt stress og negative studierelaterede følelser er forbundet med øget risiko for mistrivsel, hhv. 24 og 22 procentpoint højere risiko. Blandt studerende med et højt niveau af positive studierelaterede følelser og fagligt engagement observeres en hhv. 23 og 16 procentpoint lavere risiko.
- Et højt niveau af self-efficacy, fagligt engagement og positive studierelaterede følelser er forbundet med et 1,2-1,3 karakterpoint højere karaktergennemsnit, mens negative studierelaterede følelser og følelse af stress er forbundet med et hhv. 1,0 og 0,5 karakterpoint lavere karaktergennemsnit. Generel mistrivsel er i mindre grad, men signifikant forbunden med karaktergennemsnit. Her opnår studerende i mistrivsel et omkring 0,4 karakterpoint lavere karaktergennemsnit end studerende, der ikke er i mistrivsel.
- For sammenhængen mellem frafaldsrisiko og karakterer og de faglige aspekter af studielivet er der store forskelle på tværs af hovedområder.

5.1 Relevante faglige aspekter af studielivet

Kapitlet om faglige aspekter af studielivet indeholder flere alsidige aspekter. Inden for dette tema undersøger vi seks mål: fagligt engagement, self-efficacy, positive og negative studierelaterede følelser og stress, jf. tabel 5.1, og derudover også den generelle trivsel, som også benyttes som udfaldsmål beskrevet i afsnit 2.2.1. Tabel 5.1 præsenterer de første fem aspekter og et eksempel på et af de spørgsmål, som indgår i skalaen, og yderligere en uddybning af aspektet. Den teoretiske baggrund for dette fokus er beskrevet i infoboksen nedenfor.

Infoboks: Faglige aspekter af studielivet

I den teoretiske forståelse af faglige aspekter af studielivet tages der afsæt i det, som Pintrich (2003) mfl. betegner det social-kognitive perspektiv på studerendes motivation og læringsstrategier (Pintrich, 2003; Duncan & McKeachie, 2005). Ifølge Pintrich (2003) er individet styret af nogle generelle, basale behov, som i en uddannelsesmæssig kontekst særligt kan forstås med begreberne kompetence, autonomi, forbundethed og selvværd.

Alle studerende har de samme basale behov, og de har betydning for, hvilke mål de studerende sætter sig, samt de strategier, de studerende benytter sig af for at nå deres mål. De basale behov har således indflydelse på de såkaldt social-kognitive konstruktioner, som indbefatter blandt andet fagligt engagement, social tilknytning og self-efficacy, som er relevante ift. at forstå de studerendes fastholdelse, læringsudbytte og trivsel (EVA, 2021a).

Fagligt engagement er et flerdimensionelt begreb, der omfatter både følelsesmæssige aspekter som interesse og oplevet relevans og kognitive aspekter som indsats og vedholdenhed (EVA, 2021a). Et højt niveau af fagligt engagement afspejler, at de studerende er aktive, interesserede og villige til at investere tid og energi i deres uddannelse. Self-efficacy handler om de studerendes egen vurdering af deres evner til at håndtere de faglige krav, de møder, og fungerer dermed som en indikator for akademisk selvtillid og forventning om succes. Positive studierelaterede følelser kan vise sig som glæde ved at tilegne sig ny viden, stolthed over egne præstationer eller en optimistisk tilgang til studiet. Modstykket er negative studierelaterede følelser, som kan være frustration, anspændthed, nervøsitet eller flovhed i relation til uddannelsen. Stress måles ved et enkelt spørgsmål, der afdækker, om den studerende har følt sig stresset i løbet af den seneste måned.

Tabel 5.1
Mål for et individperspektiv på læringsudbytte, frafald og trivsel

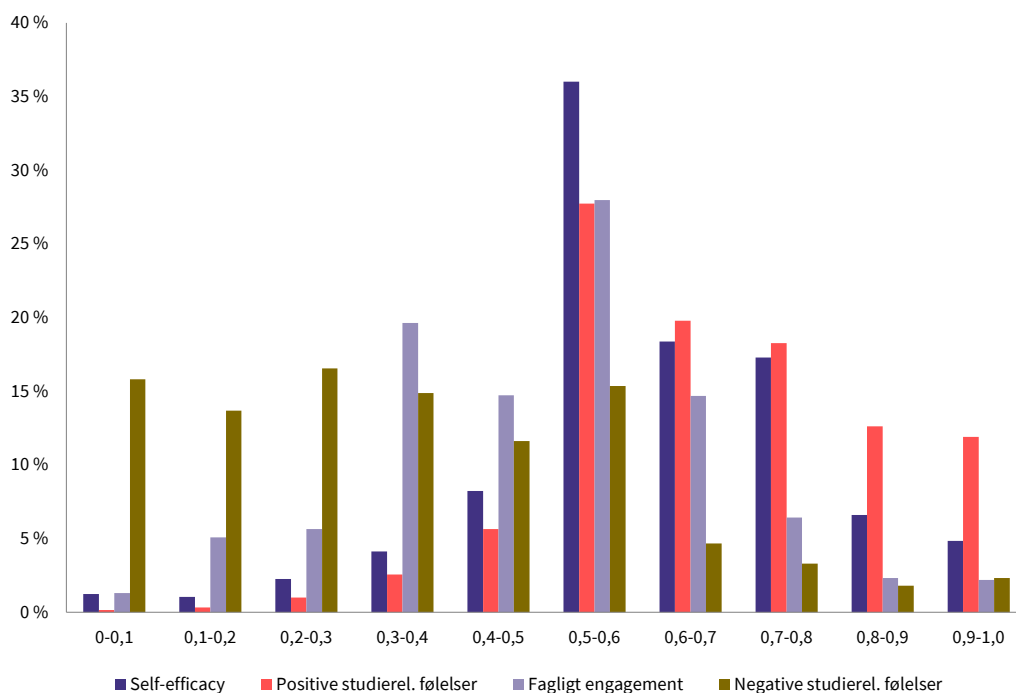
Begreb	Eksempel på spørgsmål eller udsagn	Uddybning
Fagligt engagement	"Når jeg læser til mine nuværende fag, forsøger jeg at relatere nyt stof til det, jeg i forvejen ved om emnet."	Multidimensionelt begreb, der omfatter både emotionelle (interesse, brugbarhed) og kognitive (elaborering, indsatsregulering) aspekter relateret til motivation og læringsstrategier.
Self-efficacy	"Jeg er sikker på, at jeg kan mestre de færdigheder, der undervises i i de nuværende fag på min uddannelse."	Studerendes tro på egne evner til at håndtere og mestre faglige krav. Indikator for akademisk selvtillid og forventning om succes.
Positive studierelaterede følelser	"Jeg kan godt lide at tilegne mig ny viden."	Følelser som stolthed, glæde og nysgerrighed, der fremmer motivation, læring og vedholdenhed.
Negative studierelaterede følelser	"Jeg bliver ofte anspændt og nervøs, når jeg sidder og studerer."	Følelser som stress, frustration og bekymring, der kan hæmme læring og øge risikoen for lav trivsel og frafald.
Stress*	"Har du i løbet af den seneste måned følt dig stresset?"	Et enkelt item som vist i forrige kolonne. Studerende, der svarer "I høj grad", kategoriseres som stressede.

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Alle aspekter er baseret på surveydata indsamlet blandt studerende på videregående uddannelser, som er startet i somrene 2018-2022 og adspurgt i marts måned året efter. * De aspekter, der er markeret med en asterisk, er kun målt med det angivne item, mens de resterende er skalaer sammensat af tre-fem items. Alle spørgsmål for skalaerne fremgår af appendiks C.

Figur 5.1 viser fordelingen af de studerendes score på fire af skalaerne som måler faglige aspekter af studielivet: self-efficacy, positive og negative studierelaterede følelser og fagligt engagement. Skalaerne er normaliseret og fordeler sig derfor på et interval fra nul til et, hvor en højere score afspejler en mere positiv oplevelse af det pågældende aspekt, med undtagelse af negative studierelaterede følelser. For negative studierelaterede følelser afspejler højere værdier en højere grad af negative studierelaterede følelser.

Figur 5.1
Fordeling af skalaer der måler faglige aspekter af studielivet



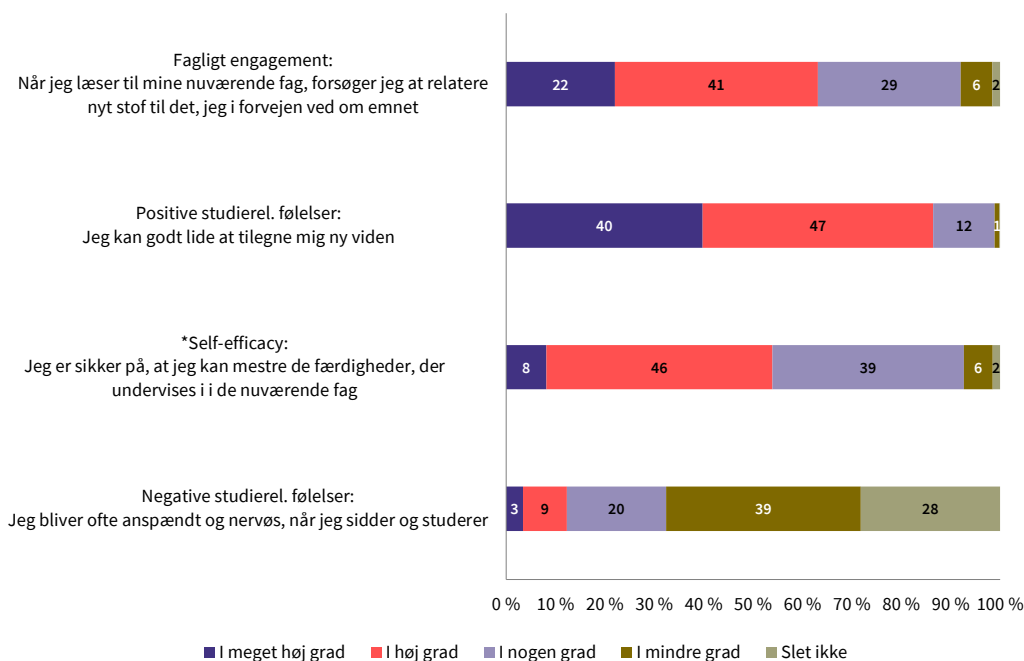
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser, hvordan de studerende fordeler sig på skalaerne for faglige aspekter af studielivet. Skalaerne er normaliseret til at gå fra nul til et.

Figuren viser, at de studerende giver overvejende positive svar. Skalaerne for self-efficacy, positive studierelaterede følelser og fagligt engagement har en let venstreskæv fordeling, hvilket indikerer, at mange studerende scorer relativt højt på disse områder. Høje scorer afspejler et højt niveau af tilfredshed og engagement. Derimod er fordelingen for negative studierelaterede følelser højreskæv, hvilket viser, at de fleste studerende oplever et lavt niveau af negative følelser i forbindelse med deres studie. Samlet set indikerer fordelingerne i figuren både et generelt positivt billede og en vis spredning i svarene på tværs af de fire skalaer. Dog kan skævhederne også skyldes, at udsagnene, der indgår i skalaerne, er for lette at svare "Enig" eller "Meget enig" til.

Figur 5.2 viser et eksempel på svarfordelingen for ét af de udsagn, der indgår i hver af ovenstående skalaer og giver et indtryk af, hvordan de studerende har svaret på udsagnene, der indgår i skalaerne. Her kan det ses, at omkring 63 % af de studerende har svaret "I høj grad" eller "I meget høj grad" på udsagnet, der knytter sig til fagligt engagement. For positive studierelaterede følelser er den tilsvarende andel hele 87 %, mens omkring 54 % har svaret enten "Helt perfekt" eller "I høj grad" til det pågældende spørgsmål. For negative studierelaterede følelser, hvor spørgsmålet er stillet omvendt, har omkring 68 % svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke" på spørgsmålet.

Figur 5.2
Eksempler på fordeling af enkeltspørgsmål fra hver skala der måler faglige aspekter af studielivet



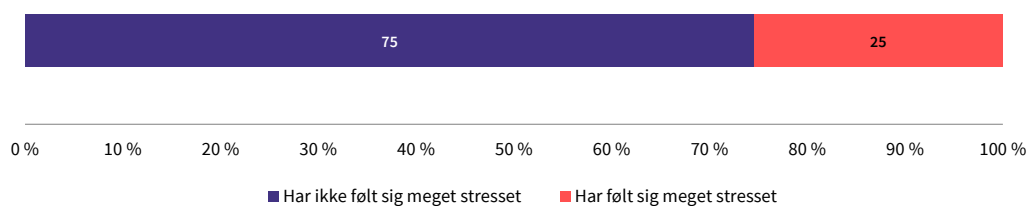
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af ét af spørgsmålene fra hver skala der måler faglige aspekter af studielivet. * Svarkategorierne for self-efficacy følger også en fempunkts-Likert-skala, men de studerende har kunnet svare "Helt perfekt" i stedet for "I meget høj grad".

Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

Figur 5.3 viser andelen af studerende, der inden for den seneste måned har følt sig meget stressede. Her ses det, at 25 % af de studerende føler sig meget stressede. Spørgsmålet, der omhandler stress, er besvaret i marts måned, året efter at de studerende har påbegyndt deres uddannelse.

Figur 5.3
Andel af studerende, der inden for den seneste måned har følt sig meget stressede



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Angiver andelen af studerende, der har svaret "Ja, meget" på spørgsmålet "Har du den seneste måned følt dig stresset?"

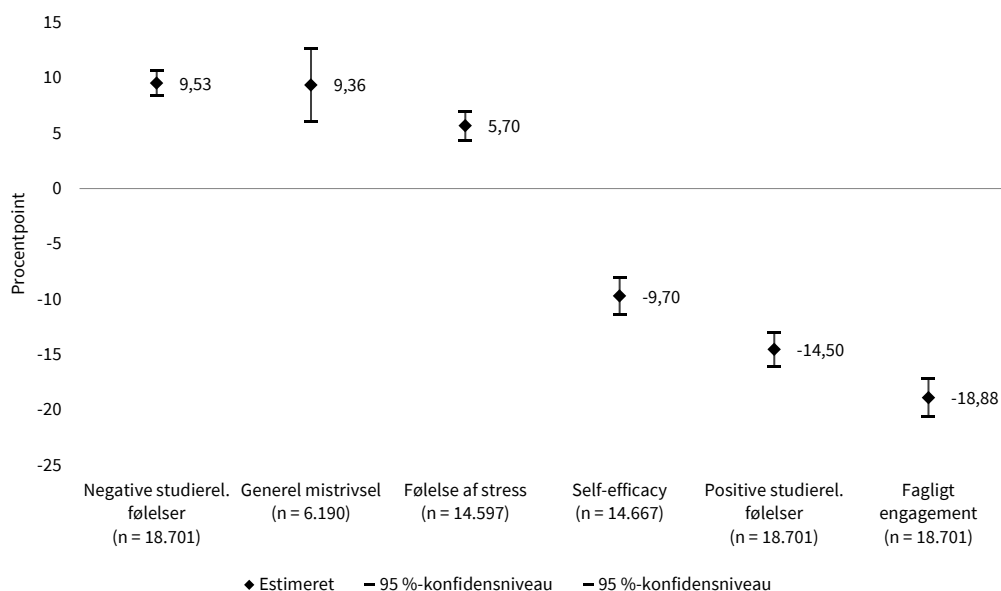
5.2 Sammenhængsanalyser

I dette afsnit ser vi nærmere på hvert af udfaldsmålene og præsenterer sammenhængen mellem udfaldsmålene og de seks faglige aspekter af studielivet. Der tages i modellerne højde for individkarakteristika, heriblandt køn, alder, tidligere opnåede karakterer og herkomst, samt hvilket uddannelsesudbud de studerende går på. Estimerne i analyserne er omregnet, så de angiver forskellen i fx frafaldsrisiko mellem en studerende, der scorer højt på et givent mål (0,75), og en studerende, der scorer lavt (0,25). For aspektet stress er estimerne et udtryk for forskellen mellem studerende, der føler sig meget stressede, og studerende, der ikke gør.

5.2.1 Stærk sammenhæng mellem fagligt engagement og frafaldsrisiko

Figur 5.3 viser estimer for sammenhængen mellem de studerendes frafaldsrisiko og de seks faglige aspekter af studielivet.

Figur 5.3
Sammenhæng mellem faglige aspekter af studielivet og frafaldsrisiko



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for seks modeller, hvor hvert aspekt af det sociale studiemiljø indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvARIABLE og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Det fremgår af figuren, at tre af aspekterne har positive estimer (følelse af stress, generel mistrivsel og negative studierelaterede følelser), hvilket betyder, at tilstedeværelse eller højt niveau af disse faktorer er forbundet med en øget risiko for frafald. De tre øvrige tre aspekter har negative estimer (self-efficacy, positive studierelaterede følelser og fagligt engagement), hvilket indikerer, at de modsat er forbundet med lavere frafaldsrisiko. Især fagligt engagement og positive studierelaterede følelser ser ud til at hænge sammen med frafald. Studerende med høje scorer (0,75) på disse aspekter har i gennemsnit hhv. ca. 19 og ca. 15 procentpoint lavere risiko for at falde fra end

studerende med lave scorere (0,25). Der ses også store forskelle for self-efficacy, negative studierelaterede følelser og generel mistrivsel (9-10 procentpoint). Sammenhængen for stress er en anelse mindre, hvor frafaldsrisikoen i gennemsnit er omkring 6 procentpoint højere for studerende, der angiver, at de er stressede, end for andre studerende.

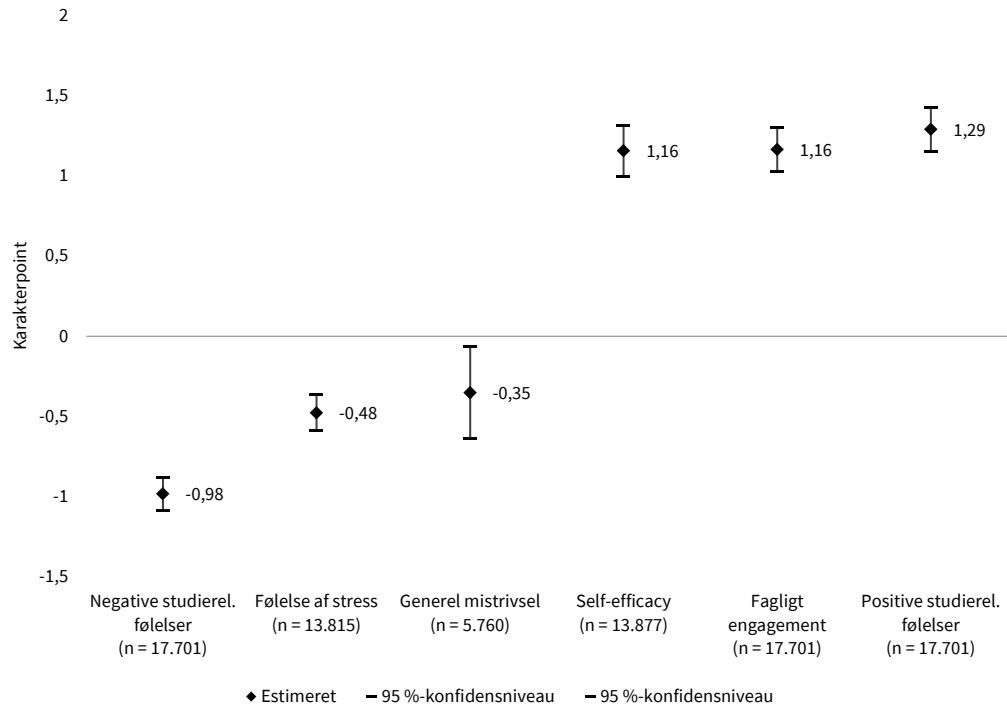
Hovedområder

Det er videre undersøgt, om der er statistisk signifikante forskelle mellem hovedområder ift. sammenhængen mellem frafaldsrisiko og faglige aspekter af studielivet. Resultaterne af denne analyse viser, at der for alle målene er statistisk signifikante forskelle mellem hovedområder for det pågældende mål og frafaldsrisikoen. For self-efficacy ses fx en forskel på omkring 5 procentpoint mellem studerende, der scorer højt på skalaen (0,75), og studerende, der scorer lavt på skalaen (0,25) inden for det sundhedsvidenskabelige område. Inden for det tekniske område er denne forskel på omkring 14 procentpoint. Dette indikerer, at self-efficacy hænger stærkere sammen med frafald inden for det tekniske område end inden for det sundhedsvidenskabelige område. De fulde resultater fremgår af appendiks D.

5.2.2 Positive studierelaterede følelser hænger stærkt sammen med karaktergennemsnittet

Figur 5.4 viser estimater for sammenhængen mellem de studerendes karakterer og faglige aspekter af studielivet.

Figur 5.4
Sammenhæng mellem faglige aspekter af studielivet og karaktergennemsnit på 2. semester



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for seks modeller, hvor hvert aspekt af det sociale studiemiljø indgår som uafhængig variabel. Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvARIABLE og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Som det fremgår af figuren, er sammenhængen mellem de studerendes karakterer og de faglige aspekter af studielivet alle statistisk signifikante men viser også store udsving i størrelsen på estimatet.

Blandt studerende, der har en høj grad af positive studierelaterede følelser, observeres en positiv gennemsnitlig forskel i karaktergennemsnit på 1,29 karakterpoint sammenlignet med studerende, der scorer lavt på denne skala. Den tilsvarende forskel er på 1,16 for både fagligt engagement og self-efficacy. Blandt studerende, der enten føler sig ensomme eller føler sig stressede, ses et karaktergennemsnit, som i gennemsnit er hhv. 0,23 og 0,48 karakterpoint lavere end for studerende, som ikke vurderes til at være ensomme eller stressede. En høj grad af negative studierelaterede følelser er forbundet med et forventet karaktergennemsnit, der er 0,98 karakterpoint lavere end for de studerende, der i lav grad har negative studierelaterede følelser.

Hovedområder

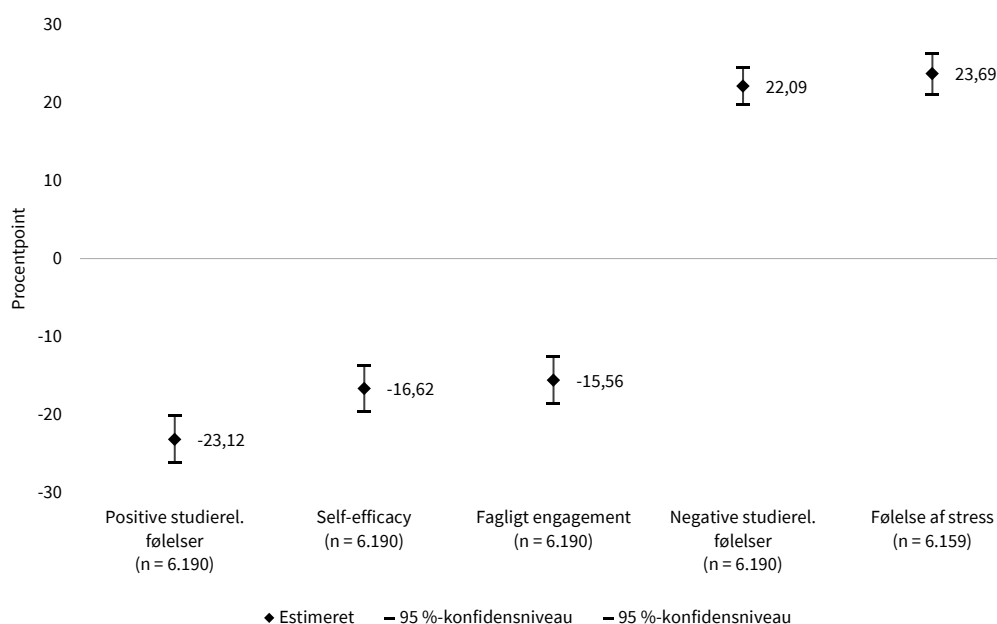
Det er videre undersøgt, om der er en statistisk signifikant forskel mellem hovedområder ift. sammenhængen mellem de studerendes karakterer og de faglige aspekter af studielivet. Resultaterne af denne analyse viser, at der kan påvises statistisk signifikante forskelle i sammenhængene på

tværs af hovedområder for alle faktorer. Fx ses det, at sammenhængen mellem fagligt engagement og karakterpoint varierer mellem hovedområder, hvor der inden for det humanistiske hovedområde er en forskel på 0,83 karakterpoint, mens der inden for det tekniske hovedområde er en forskel på 1,63 karakterpoint for studerende, der scorer hhv. 0,25 og 0,75 på skalaen for fagligt engagement.

5.2.3 Mistrivsel

Figur 5.5 viser estimater for sammenhængen mellem de studerendes risiko for at være i mistrivsel og de faglige aspekter af studielivet. Her benyttes det generelle trivselsmål som udfaldsmål, og det indgår derfor ikke som uafhængig variabel.

Figur 5.4
Sammenhæng mellem faglige aspekter af studielivet og risikoen for mistrivsel



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for fem modeller, hvor hvert aspekt af det sociale studiemiljø indgår som uafhængig variabel.

Der er anvendt fixed effects for udbud og kontrolleret for en række baggrundsvariable og årseffekter. En oversigt over anvendte kontrolvariable findes i appendiks B.

Som det fremgår af figuren, er sammenhængen mellem risikoen for mistrivsel og de faglige aspekter af studielivet alle statistisk signifikante, om end varierende ift. sammenhængenes størrelse.

Ikke overraskende viser figuren, at følelsen af stress er stærkt sammenhængende med de studerendes risiko for at være i mistrivsel. Det er ikke overraskende, da følelsen af stress kan forstås som en specifik form for mistrivsel, der kan formodes at være tæt relateret til og have betydning for det generelle velbefindende, som det anvendte udfaldsmål afspejler. For studerende, der oplever at være meget stressede, ses således en forskel på knap 24 procentpoint sammenlignet med studerende, der ikke oplever at være meget stressede. Sammenhængen mellem risikoen for mistrivsel og

negative studierelaterede følelser er næsten lige så stærk med en tilsvarende forskel på 22 procentpoint for studerende, der scorer hhv. højt (0,75) og lavt på skalaen (0,25).

Også de positive studierelaterede følelser hænger sammen med risikoen for mistrivsel. For positive studierelaterede følelser er risikoen for mistrivsel 23 procentpoint lavere blandt studerende, der scorer højt på skalaen (0,75), sammenlignet med studerende, der scorer lavt (0,25). For self-efficacy og fagligt engagement ses mindre, om end betydelige, sammenhænge med mistrivsel, hvor forskellene er på omkring 16-17 procentpoint.

Hovedområder

Rapporten undersøger også, om der findes statistisk signifikante forskelle mellem hovedområder i sammenhængen mellem risikoen for mistrivsel og de faglige aspekter af studielivet. Analysen viser, at det kun er for self-efficacy, at der kan påvises en statistisk signifikant forskel på tværs af hovedområder. Særligt inden for det humanistiske hovedområde er sammenhængen markant stærkere end på de andre områder: Her er forskellen i risiko for mistrivsel mellem studerende, der scorer lavt (0,25) og højt (0,75) på skalaen, knap 27 procentpoint. På de øvrige hovedområder ligger forskellen på mellem ca. 10 og 18 procentpoint. En samlet oversigt over resultaterne på tværs af hovedområder findes i appendiks D.

6 Studerendes oplevelse af undervisningen

Dette kapitel handler om sammenhængen mellem en række centrale aspekter inden for de studerendes oplevelse af undervisningen og de studerendes trivsel, frafaldsrisiko og karakterer. De studerendes oplevelse af undervisningen er et vigtigt aspekt at interessere sig for, da uddannelserne i høj grad kan påvirke undervisernes didaktiske tilgang, som understøtter studiemiljøet, og de studerendes oplevelse af undervisningen betragtes som et vigtigt perspektiv på kvaliteten af undervisningen (Chen & Hoshower, 2003).

Kapitlet adskiller sig fra de foregående kapitler ved, at analyserne i dette kapitel handler om *uddannelsesforskelle* frem for forskelle mellem studerende *inden for uddannelser*. Vi ser altså på uddannelsernes gennemsnitlige niveau for de relevante skalaer sammenlignet med den gennemsnitlige frafaldsrisiko og risiko for mistrivsel samt karaktergennemsnittet på uddannelserne. Kapitlet indledes med en teoretisk og empirisk introduktion til begreberne og deres målinger og ser derefter nærmere på sammenhænge for hvert udfaldsmål, og hvordan sammenhængene varierer på tværs af hovedområder.

Hovedresultaterne kan opsummeres på følgende måde:

- Der er statistisk signifikante negative sammenhænge mellem *fokus på deltagelse* og *tydelig undervisning* og frafaldsrisiko. Uddannelser med højere score på disse skalaer har lavere gennemsnitlig frafaldsrisiko (hhv. ca. 6 og ca. 11 procentpoint lavere ved en stigning fra 0,25 til 0,75). Derudover er der indikationer på, at også undervisernes vægt på de studerendes selvstændighed og elaborering har en betydning. Her ses også en tendens til, at høje niveauer af disse to aspekter er associeret med lavere frafaldsrisiko.
- Resultaterne indikerer, at flere af aspekterne hænger sammen med de studerendes karakterer. *Vægt på selvstændighed* og *vægt på elaborering* fremstår som de mest robuste sammenhænge, hvor forskellen i karakterpoint mellem studerende, der scorer højt (0,75) på aspekterne, og studerende, der scorer lavt (0,25), er hhv. 1,0 og 1,2 karakterpoint. For *imødekommenhed* og *tilgængelighed* samt *fokus på deltagelse* ses positive estimater, om end robusthedsanalysen viser, at estimaterne for disse to aspekter er tæt på nul. Dette svækker tiltroen til, at disse to aspekter hænger sammen med karakterer.
- Der kan påvises statistisk signifikante negative sammenhænge mellem *fokus på deltagelse*, *tydelig undervisning* og *imødekommenhed* og *tilgængelighed* og risikoen for mistrivsel (hhv. 7, 12 og 13 procentpoint lavere risiko). Robusthedsanalysen understøtter i høj grad disse resultater.

6.1 Studerendes oplevelser af undervisningen

Kvaliteten af undervisningen på videregående uddannelser betragtes som et helt centralt element for de studerendes læringsudbytte, trivsel og fastholdelse, jf. forandringsteorien i kapitel 2. Et godt studiemiljø, hvor underviserne formår at inddrage og motivere de studerende, forventes at have stor betydning, og det er samtidig noget, uddannelserne har mulighed for at påvirke og udvikle. Et centralt perspektiv på undervisningen kommer fra de studerende selv og måden, hvorpå de oplever forskellige aspekter af undervisningen. I dette afsnit ser vi derfor nærmere på, hvordan de studerende oplever forskellige aspekter af undervisningen, og hvordan disse aspekter hænger sammen med de studerendes karakterer, risiko for mistrivsel og frafaldsrisiko.

Infoboks: Aspekter vedrørende undervisningen og feedback

De studerendes oplevelse af undervisningen kan inddeles i to overordnede aspekter, nemlig aspekter vedrørende **undervisningen/underviserne** og aspekter vedrørende **feedback**.

Inden for aspektet vedrørende undervisningen/underviserne skelnes yderligere mellem underviserens didaktiske praksis, underviserens vægt på de studerendes dybdelæringsprocesser og mødet mellem de studerende og underviserne. Her knytter *tydelig undervisning* og *fokus på deltagelse* sig til førstnævnte, mens *vægt på elaborering* og *vægt på selvstændighed* knytter sig til underviserens vægt på dybdelæringsprocesser, og imødekommenhed og tilgængelighed ligger inden for mødet mellem de studerende og underviserne.

Inden for aspektet feedback benytter vi to mål: *tydelig feedback* og *feedforward*. Her måler tydelig feedback, i hvor høj grad de studerende oplever, at underviserne påpeger styrker og svagheder ved de studerendes arbejde, mens feedforward handler om, hvorvidt underviserne understøtter de studerendes faglige udvikling.

Den gode undervisning forventes at hænge sammen med frafald, karakterer og trivsel gennem dens påvirkning af andre aspekter, som hænger sammen med udfaldsmålene. Her forventes det især, at den gode undervisning påvirker de faglige aspekter af studielivet, fx fagligt engagement, positive studierelaterede følelser og self-efficacy. Denne forventning underbygges af, at de fleste aspekter hænger sammen med fagligt engagement, hvor de uddannelser, der oplever, at deres undervisere fx er tydelige mht. formål og krav, i gennemsnit også har et højere fagligt engagement. Disse sammenhænge kan ses i tabel 9 i appendiks D.

Vi tager udgangspunkt i tidligere udviklede skalaer (EVA, 2021a), der vedrører undervisningen/underviserne, samt aspekter, der vedrører underviserens feedback på uddannelsen. I tabel 6.1 vises de aspekter, der indgår i de studerendes oplevelse af undervisningen.

Tabel 6.1
Aspekter inden for de studerendes oplevelse af undervisningen

Begreb	Eksempel på spørgsmål	Uddybning
Tydelig undervisning	"I hvilken grad oplever du, at underviserne i dine fag er gode til at forklare faglige pointer tydeligt?"	<i>Tydelig undervisning</i> handler om undervisernes tydelighed mht. formål og krav og tydeligheden i deres formidling af det faglige indhold.
Fokus på deltagelse	"I hvilken grad oplever du, at underviserne i dine fag tilskynder de studerende til at deltage i faglige diskussioner i undervisningen?"	<i>Fokus på deltagelse</i> handler om undervisernes tilbøjelighed til at inddrage de studerende og tilskynde dem til at deltage aktivt i undervisningen.
Imødekommenhed og tilgængelighed	"I hvilken grad oplever du, at underviserne i dine fag er imødekommende over for de studerende, der søger hjælp eller råd, både i og uden for undervisningen?"	<i>Imødekommenhed og tilgængelighed</i> handler om undervisernes imødekommethed, interesse og tilgængelighed i mødet med de studerende.
Vægt på elaborering	"I hvilken grad oplever du, at underviserne i dine fag lægger vægt på, at de studerende kobler ny viden med det, de allerede ved om emnet?"	<i>Vægt på elaborering</i> handler om undervisernes vægtning af de studerendes arbejde med at skabe forbindelser mellem forskellige typer af viden, herunder mellem ny og eksisterende viden.
Vægt på selvstændighed	"I hvilken grad oplever du, at underviserne i dine fag lægger vægt på, at de studerende kan vurdere et synspunkt, en afgørelse eller en informationskilde?"	<i>Vægt på selvstændighed</i> handler om undervisernes vægtning af de studerendes arbejde med selvstændigt at vurdere, tage kritisk stilling og bidrage med nye perspektiver.
Tydelig feedback	"Hvor ofte gør dine undervisere følgende i forbindelse med feedback på en opgave på studiet? Gør det tydeligt for mig, hvad jeg ikke har forstået."	<i>Tydelig feedback</i> handler om, hvorvidt den modtagne feedback er med til at tydeliggøre styrker og svagheder i de studerendes opgaver.
Feedforward	"Hvor ofte gør dine undervisere følgende i forbindelse med feedback på en opgave på studiet? Siger, hvad jeg bør gøre anderledes fremover."	<i>Feedforward</i> handler om, hvorvidt den modtagne feedback understøtter de studerendes faglige udvikling fremadrettet.

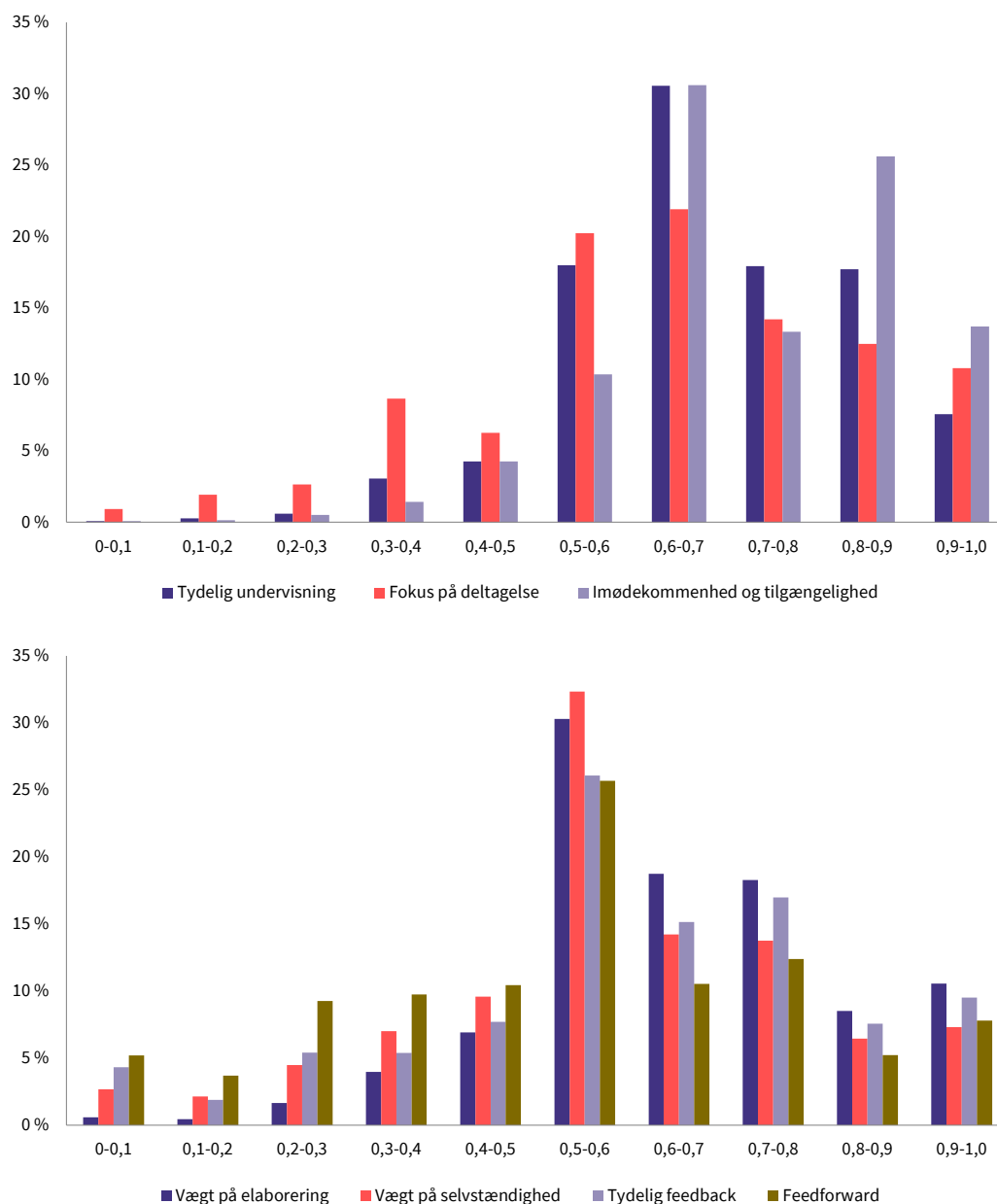
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Alle aspekter er baseret på surveydata indsamlet blandt studerende på videregående uddannelser, som er startet i somrene 2018-2022 og adspurgt i marts måned året efter. Alle spørgsmål for skalaerne fremgår af appendiks C.

Figur 6.1 viser den deskriptive fordeling af de studerendes score på de syv aspekter, der indgår i de studerendes oplevelse af undervisningen. Skalaerne er normaliseret og fordeler sig derfor på et interval fra nul til et, hvor en højere score afspejler en mere positiv oplevelse af det pågældende aspekt.

Figur 6.1

Fordeling af skalaer inden for studendes oplevelse af undervisningen



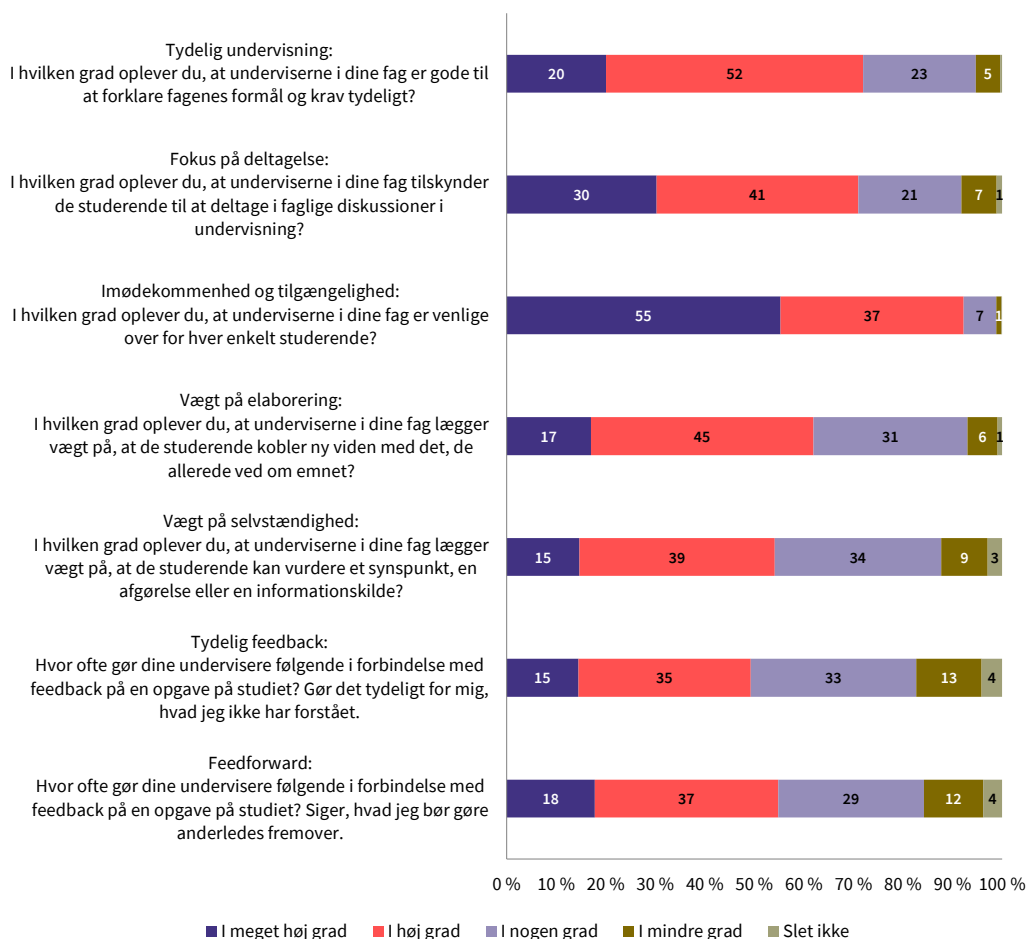
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser, hvordan de studerende fordeler sig på skalaerne for de syv aspekter, der indgår i de studendes oplevelse af undervisningen. Skalaerne er normaliseret til at gå fra nul til et.

Figuren viser, at der i overvejende grad er god spredning i de studendes score på tværs af skalaerne, da der for de fleste af skalaerne er observationer i alle intervaller. Figuren viser dog også, at de studerende generelt giver svar, der ligger i de høje ender af skalaerne, så skalaerne generelt er lettere venstreskæve. For skalaen imødekommenhed og tilgængelighed scorer omkring 39 % af de studerende således mellem 0,8 og 1. Figur 6.2 supplerer ovenstående figur og viser eksempler på de studendes svar på de spørgsmål, der indgår i hver skala. Her kan det også ses, at en stor andel

af de studerende har svaret ”I meget høj grad” på spørgsmålet, der knytter sig til imødekommenhed og tilgængelighed (55 %). De lettere venstreskæve fordelinger kan indikere, at de studerende i overvejende grad oplever de forskellige aspekter af undervisningen positivt, men det kan dog også indikere, at de spørgsmål, der er stillet, generelt har været for lette at svare ”I høj grad” eller ”I meget høj grad” til.

Figur 6.2
Eksempler på fordeling af enkeltspørgsmål fra hver skala inden for studerendes oplevelse af undervisningen



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af ét af spørgsmålene fra hver skala inden for de studerendes oplevelse af undervisningen. Svarmulighederne for tydelig feedback og feedforward følger en fempunkts-Likert-skala, men svarkategorierne er i stedet ”Altid”, ”Ofte”, ”Nogle gange”, ”Sjældent” og ”Aldrig”.

Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

6.2 Analyser af forskelle mellem uddannelser

Vi ser i dette kapitel på forskelle *mellem* uddannelser frem for forskelle *inden for* uddannelser, hvor vi sammenligner de enkelte uddannelsers gennemsnitsforskelle i frafaldsrisiko, trivsel og karakterer, afhængigt af uddannelsernes gennemsnitlige niveau for de skalaer, der indgår i de studerendes oplevelse af undervisningen. Dette gøres under antagelse af, at gennemsnittet af de studerendes oplevelse af et givent aspekt af undervisningen udgør det bedst mulige mål for det gennemsnitlige niveau for dette aspekt (fx hvor tydelig undervisningen er) på uddannelsen.

Helt konkret foretages analyserne ved at danne gennemsnitsværdier for hver af de ovennævnte skalaer samt for hvert udfaldsmål inden for hver uddannelse og dernæst analysere sammenhænge på uddannelsesniveau. Vi tager i disse analyser højde for flere af de forskelle, der kan være i individkarakteristika mellem uddannelser, og sammenligner derudover kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution.

6.3 Sammenhængsanalyser

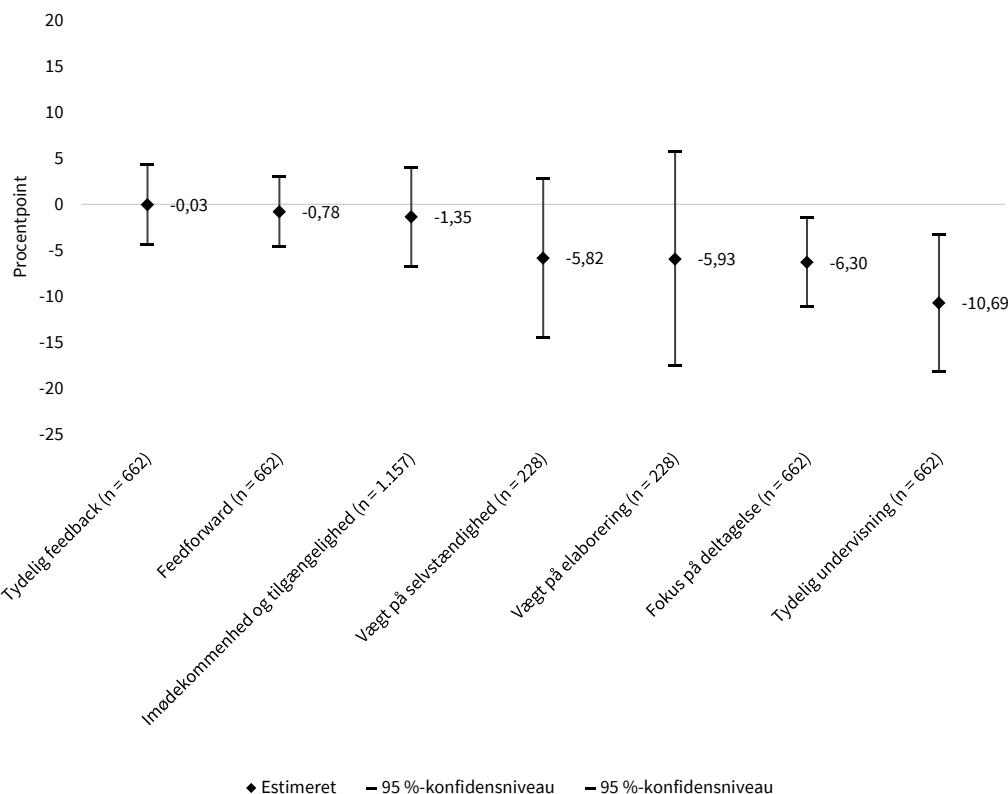
I dette kapitel præsenteres resultaterne fra sammenhængsanalyserne for aspekterne inden for de studerendes oplevelse af undervisningen. Resultaterne er opdelt efter udfaldsmålene frafald, karakterer og risiko for mistrivsel. Estimerne i analyserne kan forstås som forskellen i frafaldsrisiko for uddannelser, der går fra en gennemsnitlig score på 0,25 til 0,75 på det pågældende mål. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelsen såsom sammensætningen af køn, alder, adgangsgivende karakterer samt årgang, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution.

Der foretages for hver analyse også en robusthedsanalyse, hvor der tages højde for flere faktorer, men hvor der også stilles strengere krav til den statistiske model. I disse analyser sammenholdes den samme uddannelse kun i de tilfælde, hvor der er flere udbud af samme uddannelse (fx statskundskab på Aarhus Universitet og på Københavns Universitet). Ved denne tilgang holdes uddannelsesvalget konstant, og de forskelle, der ligger i de studerendes uddannelsespræferencer, bliver ikke en del af estimeringen. Der kan dog stadig være ikkeobserverbare karakteristika, der ikke tages højde for, ift. om de studerende læser det ene sted frem for det andet, som fx geografiske præferencer. Resultaterne af denne analyse kan findes i appendiks D.

6.3.1 Fokus på deltagelse og tydelig undervisning hænger sammen med lavere frafaldsrisiko

Figur 6.3 viser estimerne for sammenhængen mellem uddannelsernes gennemsnitlige niveau for skalaerne inden for undervisningskvalitet og uddannelsernes gennemsnitlige frafaldsrisiko.

Figur 6.3
Sammenhæng mellem skalaer for studerendes oplevelser af undervisningen og
frafaldsrisiko



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for syv modeller, hvor hvert aspekt inden for studerendes oplevelser af undervisningen indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelserne, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution (se appendiks B).

Af figuren fremgår det, at sammenhængen på tværs af de forskellige mål generelt peger i en negativ retning, hvilket indikerer, at højere værdier af det pågældende mål hænger sammen med en lavere frafaldsrisiko på den pågældende uddannelse.

For skalaerne *fokus på deltagelse* og *tydelig undervisning* kan der påvises en statistisk signifikant sammenhæng med de studerendes frafaldsrisiko. Her ses det, at uddannelser med et gennemsnitligt niveau af fokus på deltagelse på 0,75 har en omkring 6 procentpoint lavere gennemsnitlig frafaldsrisiko end uddannelser med et niveau på 0,25 for fokus på deltagelse. For skalaen *tydelig undervisning* er den gennemsnitlige frafaldsrisiko omkring 11 procentpoint lavere for en uddannelse med et gennemsnitligt niveau af fokus på deltagelse på 0,75 sammenlignet med en uddannelse med et gennemsnitligt niveau af fokus på deltagelse på 0,25. Det er også værd at bemærke, at for skalaerne *vægt på selvstændighed* og *vægt på elaborering* ses der også negative sammenhænge med frafald, hvor der er tale om forskelle på omkring 6 procentpoint, om end der ikke er tale om statistisk signifikante sammenhænge. I analyserne med disse to skalaer indgår der markant færre

studerende i analysegrundlaget, hvilket kan være årsagen til, at der ikke kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng.

Robusthedsanalyse

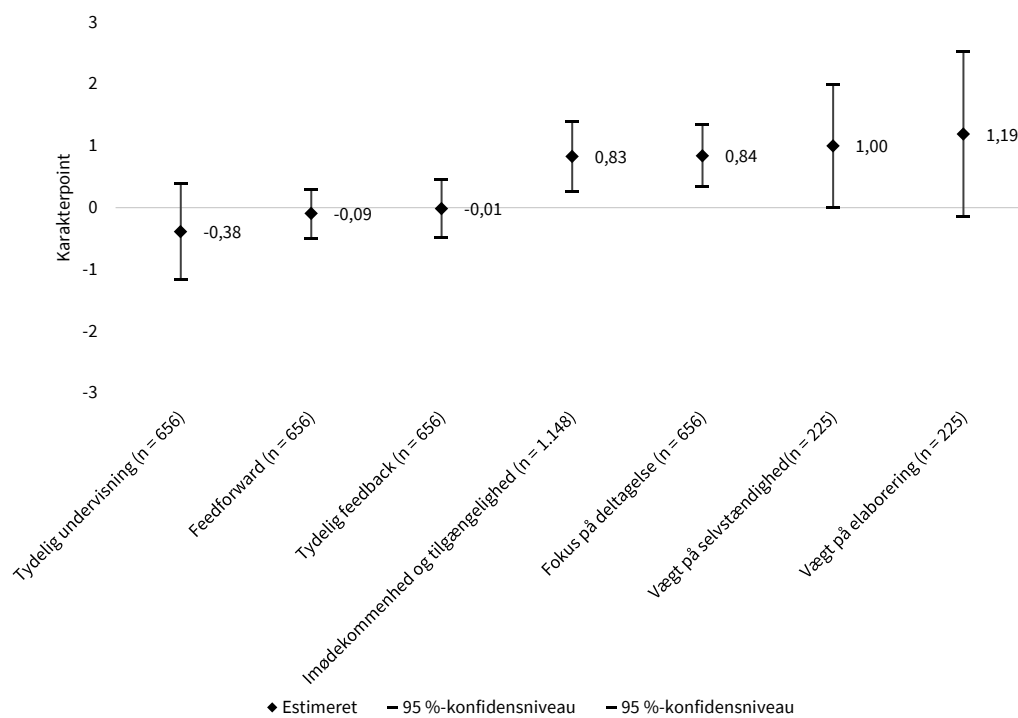
Resultaterne af robusthedsanalysen peger i nogenlunde samme retning som ovenstående analyse ved, at alle faktorer, med undtagelse af *tydelig feedback*, peger i negativ retning, hvilket indikerer, at højere værdier af skalaen er associeret med en lavere frafaldsrisiko. Der kan ikke påvises nogen statistisk signifikante sammenhænge for nogen af skalaerne, men der skal også her tages forbehold for, at der for denne analyse er større usikkerheder forbundet med estimerne grundet de større krav, der stilles til modellen.

Samlet set underbygger resultaterne af robusthedsanalysen troværdigheden af ovenstående resultater. For både *fokus på deltagelse* og *tydelig undervisning* ses tydelige tendenser til, at sammenhængen med de studerendes frafaldsrisiko er negativ, hvor høje værdier på skalaen mindsker risikoen for frafald. Derudover underbygger robusthedsanalysen også tiltroen til, at der for skalaerne *vægt på selvstændighed* og *vægt på elaborering* er en sammenhæng med de studerendes frafaldsrisiko, da robusthedsanalysen viser særligt høje estimer for disse to aspekter.

6.3.2 Undervisning med fokus på dybdelæring ser ud til at have størst betydning for de studerendes faglige udbytte

Figur 6.4 viser estimerne for sammenhængen mellem uddannelsernes gennemsnitlige niveau for skalaerne inden for undervisningskvalitet og det gennemsnitlige karaktergennemsnit på uddannelserne.

Figur 6.4
Sammenhæng mellem skalaer for studerendes oplevelser af undervisningen og karaktergennemsnit på 2. semester



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for syv modeller, hvor hvert aspekt inden for de studerendes oplevelse af undervisningen indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelsen, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution (se appendiks B).

Som det fremgår af figuren, er der indikationer på, at højere værdier for flere af skalaerne hænger sammen med en højere gennemsnitskarakter. Dog er der også en vis usikkerhed forbundet med estimerne, og de fleste skalaers konfidensintervaller overlapper med nulpunktet. Figuren viser, at der kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng for tre af aspekterne, nemlig *imødekommenhed og tilgængelighed*, *fokus på deltagelse* og *vægt på selvstændighed*, mens der samtidig ses en tydelig indikation på en positiv sammenhæng for aspektet *vægt på elaborering*.

For *imødekommenhed og tilgængelighed* ses en højere gennemsnitskarakter på 0,83 karakterpoint for uddannelser, der har en værdi på 0,75 på skalaen, sammenlignet med uddannelser, der scorer 0,25 på skalaen. For skalaen *fokus på deltagelse* ses en forskel i gennemsnitskarakter på 0,84 for uddannelser, der scorer hhv. 0,25 og 0,75 på skalaen, mens forskellen for skalaen *vægt på selvstændighed* er 1 karakterpoint. For skalaen *vægt på elaborering* kan der ikke påvises en statistisk signifikant sammenhæng, men estimatets størrelse og konfidensintervallet indikerer dog, at der er en sammenhæng med karakterer. Her ses en forskel på 1,19 karakterpoint mellem studerende, der scorer hhv. 0,25 og 0,75 på skalaen.

Robusthedsanalyse

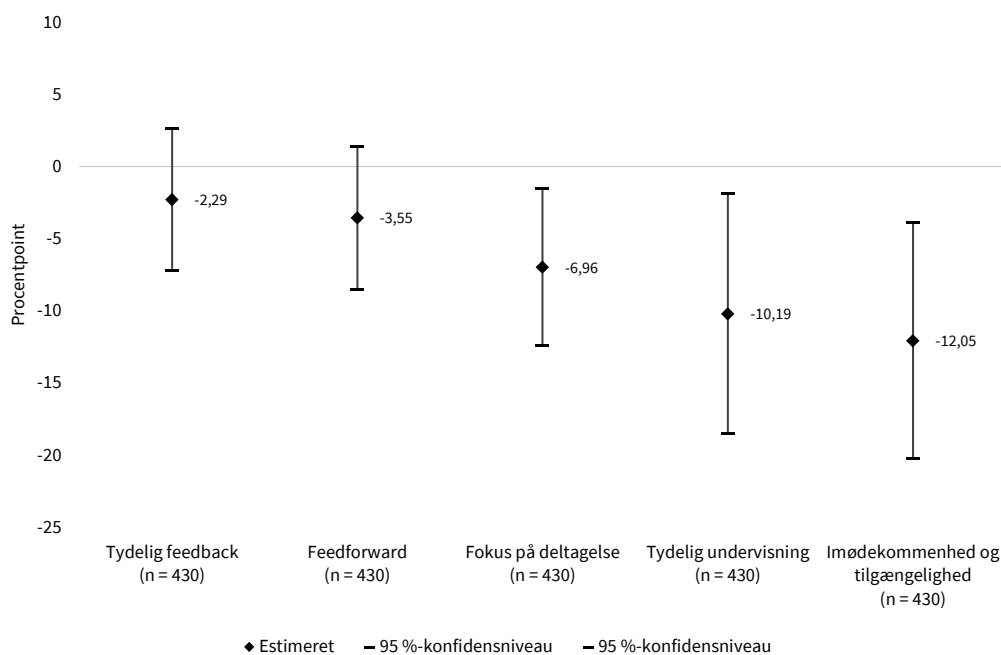
Resultaterne af denne analyse svækker troværdigheden af ovenstående resultater en smule, da der ikke kan påvises statistisk signifikante sammenhænge for hverken *imødekommenhed* og *tilgængelighed* eller *fokus på deltagelse*, og begge estimater er ganske tæt på nul. Robusthedsanalysen viser dog relativt store positive estimater for både *vægt på selvstændighed* og *vægt på elaborering*, hvor også konfidensintervallerne taler for, at der kunne være en sammenhæng mellem disse to aspekter og de studerendes karakterer.

Overordnet set er der indikationer på, at flere af aspekterne hænger sammen med de studerendes karakterer. Der er dog en vis usikkerhed forbundet med *imødekommenhed* og *tilgængelighed* og *fokus på deltagelse*, hvor robusthedsanalysens estimater er tæt på nul for begge aspekter. For *vægt på selvstændighed* og *vægt på elaborering* viser begge analyser ganske store estimater, og konfidensintervallerne i begge analyser indikerer, at der er en sammenhæng med karakterer for begge aspekter. Det, at der ikke kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng for aspekterne, kan skyldes, at der i disse analyser er færre studerende med i analysepopulationen.

6.3.3 Imødekomme og tydelige undervisere med fokus på deltagelse ser ud til at mindske risikoen for mistrivsel

Figur 6.5 viser estimaterne for sammenhængen mellem uddannelsernes gennemsnitlige niveau for skalaerne inden for undervisningskvalitet og den gennemsnitlige risiko for at være i mistrivsel på uddannelserne. Estimaterne kan forstås som forskellen i risikoen for at være i mistrivsel for uddannelser, der går fra en gennemsnitlig score på 0,25 til 0,75 på det pågældende mål. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelserne såsom sammensætningen af køn, alder, adgangsgivende karakterer samt årgang, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution.

Figur 6.5
Sammenhæng mellem skalaer for studeres oplevelser af undervisningen og risiko for mistrivsel



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for fem modeller, hvor hvert aspekt inden for studeres oplevelser af undervisningen indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelsen, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution (se appendiks B).

Af figuren fremgår det, at sammenhængen på tværs af de forskellige mål generelt peger i en negativ retning, hvilket indikerer, at højere værdier for det pågældende mål hænger sammen med en lavere risiko for at være i mistrivsel på uddannelsen.

Der kan i analysen påvises en statistisk signifikant sammenhæng for skalaerne *fokus på deltagelse*, *tydelig undervisning* og *imødekommenhed og tilgængelighed*, hvor forskellen i risikoen for mistrivsel mellem studerende med en score på 0,25 og studerende med en score på 0,75 er hhv. 7 procentpoint, 12 procentpoint og 13 procentpoint for de to skalaer. For de øvrige skalaer ses også negative estimater, men for alle tre gælder det, at konfidensintervallerne overlapper nulpunktet.

Robusthedsanalyse

I tillæg til ovenstående analyse er der også foretaget en robusthedsanalyse, hvor der tages højde for flere faktorer, men hvor der også stilles strengere krav til den statistiske model. I denne analyse sammenholdes den samme uddannelse kun i de tilfælde, hvor der er flere udbud af den samme uddannelse (fx statskundskab på Aarhus Universitet og på Københavns Universitet). Resultaterne af denne analyse kan findes i appendiks D.

Resultaterne af denne analyse understøtter i høj grad resultaterne fra ovenstående analyse. I denne analyse kan der også påvises en statistisk signifikant sammenhæng for skalaerne *fokus på deltagelse*, *tydelig undervisning* og *imødekommenhed og tilgængelighed*, hvor estimatet er meget lig estimatet fra hovedanalysen.

Samlet set peger resultaterne af denne analyse på, at *fokus på deltagelse*, *tydelig undervisning* og *imødekommenhed og tilgængelighed* hænger sammen med risikoen for mistrivsel. For de øvrige faktorer kan der ikke påvises statistisk signifikante sammenhænge.

7 Tilrettelæggelse og organisering

Dette kapitel handler om sammenhængen mellem en række aspekter inden for temaet tilrettelæggelse og organisering og de studerendes karakterer, risiko for mistrivsel og frafaldsrisiko. Vi benytter foruden spørgeskemadata også oplysninger om uddannelsernes planlagte undervisningstimer fra timetalsregistret og undersøger, hvordan disse er forbundet til de tre udfaldsmål.

Kapitlet er todelt: Vi præsenterer indledningsvist de overordnede resultater for de studerendes *oplevelse* af uddannelsens organisering og tilrettelæggelse og ser i anden del nærmere på, om planlagte undervisningstimer på uddannelsen hænger sammen med karakterer, risiko for mistrivsel og frafaldsrisiko.

Hovedresultaterne, der knytter sig til aspekterne målt i spørgeskemaundersøgelsen, er:

- Der kan påvises en sammenhæng mellem information om undervisning og risikoen for mistrivsel. På uddannelser med højere gennemsnitsscore på denne skala er de studerendes risiko for mistrivsel lavere. For information om pensum og eksamen ses ingen statistisk signifikante sammenhænge med mistrivsel.
- Der kan ikke påvises statistisk signifikante sammenhænge mellem de undersøgte faktorer og den gennemsnitlige frafaldsrisiko på uddannelserne, men estimerne viser nogle substantielle forskelle. På uddannelser, hvor de studerende scorer højt på information om undervisning, er de studerendes frafaldsrisiko 7 procentpoint lavere end på uddannelser, hvor de studerende scorer lavt på skalaen. Den tilsvarende forskel for information om pensum og eksamen er 11 procentpoint. I begge tilfælde er der tale om substantielle forskelle, der kan betragtes som usikre indikationer på, at information om undervisning, pensum og eksamen har betydning for de studerendes frafaldsrisiko. Usikkerheden kan i vid udstrækning hænge sammen med de relativt få analyseenheder, som skyldes, at vi sammenligner uddannelser frem for studerende.
- Der kan ikke påvises nogen sammenhænge mellem hverken information om undervisning, information om pensum og eksamen eller længden på uddannelsens introforløb og de studerendes karakterer på 2. semester.

Hovedresultaterne, der knytter sig til uddannelsernes planlagte undervisningstimer, er:

- Der kan ikke påvises nogen overordnet sammenhæng mellem antallet af undervisningstimer på uddannelserne og de studerendes frafaldsrisiko, karakterer på 2. semester og risiko for mistrivsel. Dette kan indikere, at kvantiteten af undervisningen ikke i sig selv er afgørende for trivsel og læringsudbytte. Resultatet kan dog også være et udtryk for, at uddannelserne justerer timetallet efter det oplevede behov fra tidligere årgange. Dette vil også trække estimatet mod nul. Der er derfor en vis usikkerhed forbundet med resultaterne.
- På tværs af hovedområder påvises der enkelte statistisk signifikante sammenhænge. Disse estimater vurderes dog ikke til at være troværdige, da der formentlig er tale om tilfældige sammenhænge.

7.1 Studerendes oplevelse af tilrettelæggelse og organisering

Når studerende starter på en videregående uddannelse, er der en lang række ting, som de skal forholde sig til ift. uddannelsens organisering og tilrettelæggelse. Her har uddannelserne et vist manøvrum til at sikre, at fx skemaplanlægningen er tilgængelig for de studerende, og at aflysninger og lokaleændringer er annonceret i god tid. I forbindelse med semesterplanlægning og eksaminer har uddannelserne også gode muligheder for at sikre, at disse er tilgængelige i tide, og at der er en rød tråd mellem fag, kurser og eksaminer. Uddannelserne har altså gode muligheder for at gøre dette tydeligt for nye studerende, og det vil – hvis uddannelserne lykkes med det – gøre det lettere for de studerende at fokusere på de faglige og sociale aspekter af studielivet. Derfor er forventningen, at uddannelser, der generelt scorer højt på aspekterne om tilrettelæggelse og organisering, vil have bedre forudsætninger for at fremme de studerendes faglige engagement, sociale tilknytning mv., hvorfor de også forventes at have studerende, der trives bedre, lærer mere og vil være mindre tilbøjelige til at falde fra.

Vi ser derfor nærmere på, hvordan de studerende oplever de organisatoriske rammer på deres uddannelse, og hvordan disse oplevelser hænger sammen med karakterer, risiko for mistrivsel og frafaldsrisiko. Selvom disse forhold kan variere mellem forskellige fag på forskellige semestre, er de studerende blevet bedt om at forholde sig til deres generelle oplevelse af tilrettelæggelsen og organiseringen på deres uddannelse. Antallet af dage i introforløbet er ligeledes baseret på spørgsmål fra EVA's førsteårsundersøgelse. Vi benytter her det gennemsnitlige antal dage, som studerende inden for samme uddannelse har svaret.

I tabel 7.1 vises de tre aspekter inden for tilrettelæggelse og organisering og en uddybning af, hvad hvert aspekt omhandler.

Tabel 7.1

Aspekter inden for studerendes oplevelse af tilrettelæggelse og organisering

Begreb	Eksempel på spørgsmål og udsagn	Uddybning
Information om undervisning	"Det er nemt at finde ud af, hvor og hvornår jeg har undervisning."	Information om undervisning handler om, om den studerende oplever, at skema og eventuelle aflysninger og lokaleændringer er tilstrækkeligt tilgængelige.
Information om pensum og eksamen	"Semesterplaner og pensumlister er tilgængelige i tide, så jeg kan nå at planlægge min forberedelse til fagene."	Information om pensum og eksamen omhandler tilgængelighed af pensum og kursuslister, oplevelsen af en rød tråd mellem fag og kurser samt tilrettelæggelse af eksamens-tidspunkter.
Antal dage i introforløb*	Hvor mange dage varede introforløbet?	Antal dage, som introforløbet varede. Her er taget et gennemsnit af det antal dage, som de studerende på en uddannelse har svaret.

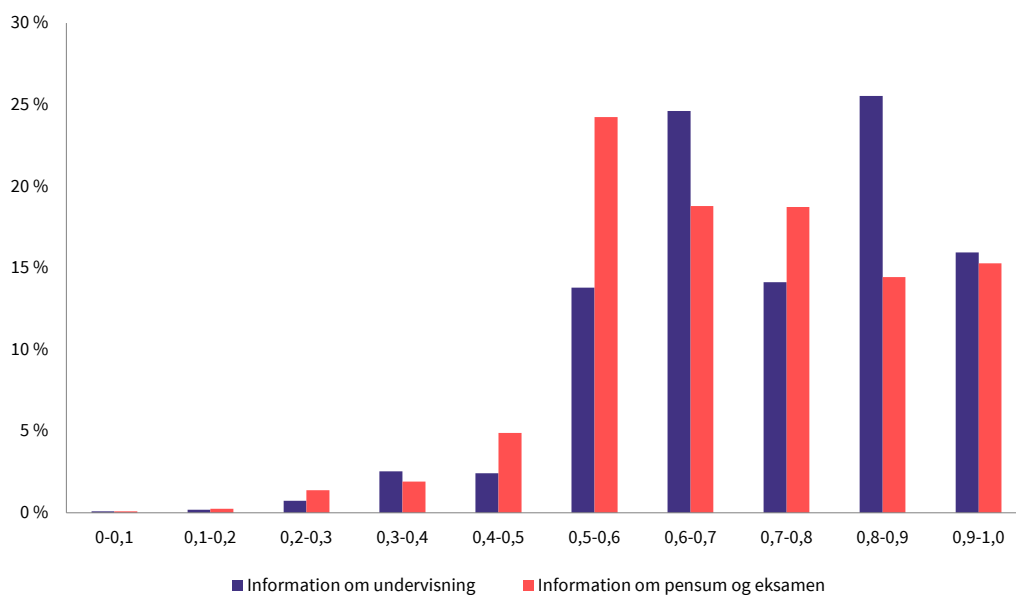
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Alle aspekter er baseret på surveydata indsamlet blandt studerende på videregående uddannelser, som er startet i somrene 2016, 2017, 2020 samt 2022 og adspurgt i hhv. oktober lige efter studiestart eller marts måned året efter. * De aspekter, der er markeret med en asterisk, er kun målt med det angivne item, mens de resterende er skalaer sammensat af tre-fire items. Alle spørgsmål for skalaerne fremgår af appendiks C.

Figur 7.1 viser den deskriptive fordeling af de studerendes score på to af de aspekter, der indgår i organisering og tilrettelæggelse. Skalaerne er normaliseret og fordeler sig derfor på et interval fra nul til et, hvor en højere score afspejler en mere positiv oplevelse af det pågældende aspekt.

Figur 7.1

Fordeling af skalaer inden for organisering og tilrettelæggelse

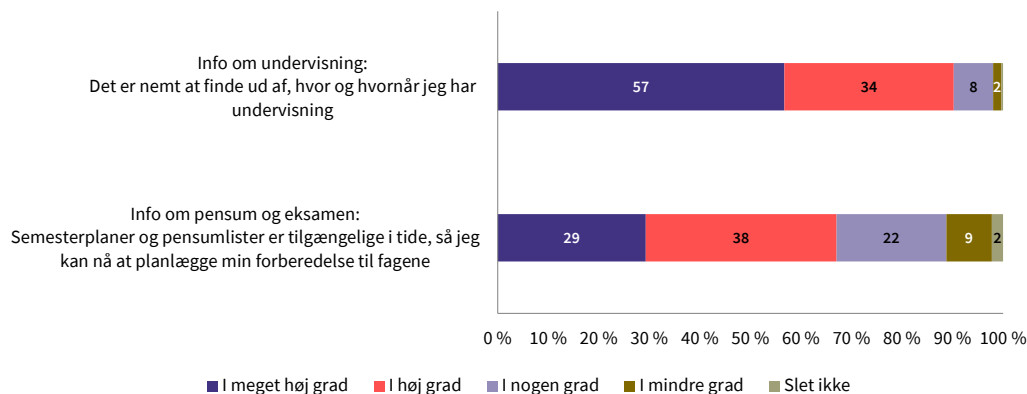


Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser, hvordan de studerende fordeler sig på skalaerne for to af de aspekter, der indgår i de studerendes oplevelse af organisering og tilrettelæggelse. Skalaerne er normaliseret til at gå fra nul til et.

Figuren viser, at både skalaen for aspektet information om undervisning og skalaen for aspektet information om pensum og eksamen er venstreskæve, og det betyder altså, at de studerende generelt har svaret i den positive ende af skalaerne. Dette er eksemplificeret i figur 7.2, som viser, at hele 57 % har svaret "I meget høj grad" på spørgsmålet, der knytter sig til information om undervisning. For spørgsmålet, der knytter sig til information om pensum og eksamen, er det en mindre, men stadig betydelig andel, der har svaret "I meget høj grad" (29 %). De generelt positive svar på spørgsmålene kan indikere, at de studerende i overvejende grad oplever begge aspekter positivt, men det kan også betyde, at skalaen ikke indfanger aspekterne tilstrækkeligt, da spørgsmålene er for lette at svare "Enig" til.

Figur 7.2
Eksempler på fordeling af enkeltspørgsmål fra hver skala inden for tilrettelæggelse og organisering



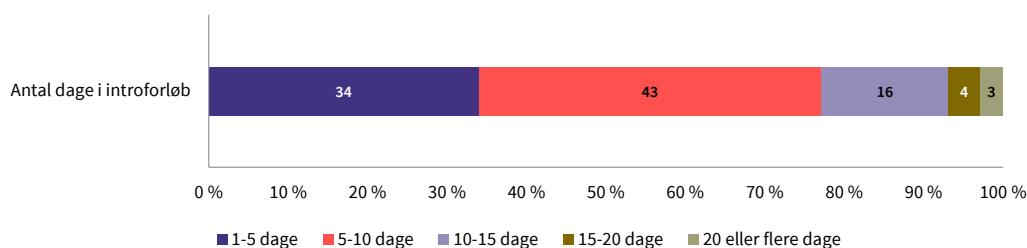
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af ét af spørgsmålene fra hver skala inden for de studerendes oplevelse af organisering og tilrettelæggelse.

Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

Figur 7.3 viser, hvordan uddannelserne fordeler sig mht. introforløbets længde. Opgørelsen er foretaget på uddannelsesniveau, hvor uddannelsernes gennemsnit benyttes i de tilfælde, hvor studerende på samme uddannelse har svaret et forskelligt antal dage.

Figur 7.3
Fordeling af længden på uddannelsers introforløb



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Figuren viser fordelingen af længden på introforløbet, på tværs af uddannelser.

Figuren viser, at 34 % af uddannelserne har haft et introforløb på 1-5 dage, og 43 % har haft et introforløb, der varede 5-10 dage. Samlet set har 23 % af uddannelserne haft et introforløb, der varede mindst 10 dage.

7.2 Analyser af forskelle mellem uddannelser

Vi ser i dette kapitel på forskelle *mellem* uddannelser frem for forskelle *inden for* uddannelser. Dvs. at analysen sammenligner de enkelte uddannelsers gennemsnitsforskelle i frafaldsrisiko, trivsel og karakterer, afhængigt af uddannelsernes gennemsnitlige niveau for de faktorer, der indgår i de studerendes oplevelse af uddannelsernes tilrettelæggelse og organisering. Dette gøres under antagelse af, at gennemsnittet af de studerendes oplevelse af et givent aspekt inden for organisering og tilrettelæggelse udgør det bedst mulige mål for det gennemsnitlige niveau for dette aspekt (fx hvor god information der er om undervisningen) på uddannelsen.

Helt konkret foretages analyserne ved at danne gennemsnitsværdier for hver af de ovennævnte faktorer samt for hvert udfaldsmål inden for hver uddannelse og dernæst analysere sammenhænge på uddannelsesniveau. Vi tager i disse analyser højde for flere af de forskelle, der kan være i individkarakteristika mellem uddannelser, og sammenligner derudover kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution.

7.3 Sammenhængsanalyser

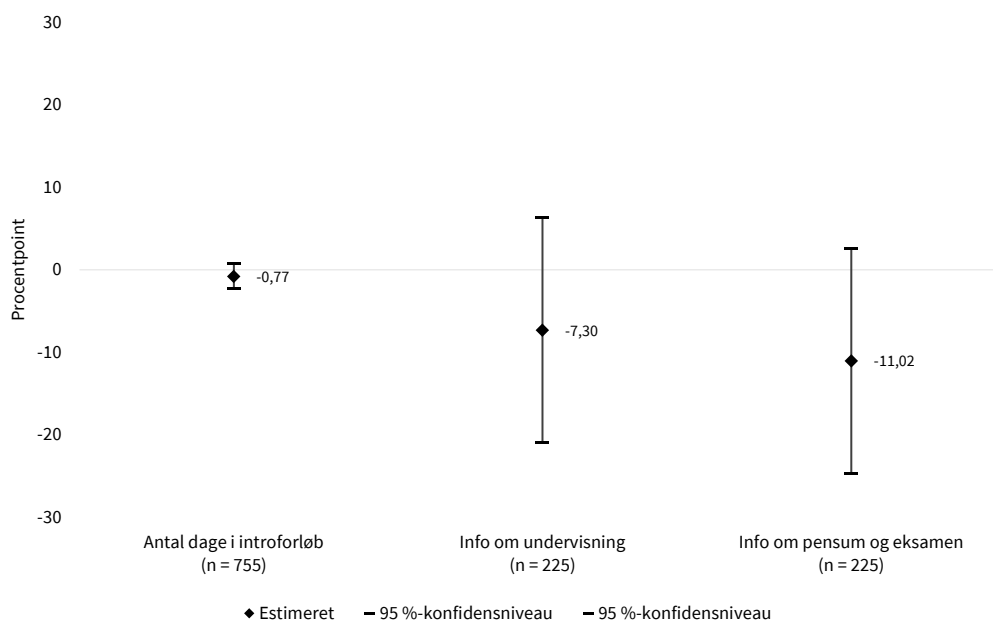
I dette kapitel præsenteres resultaterne fra sammenhængsanalyserne for aspekterne inden for tilrettelæggelse og organisering. Resultaterne er opdelt efter udfaldsmålene frafald, karakterer og risiko for mistrivsel. Estimerne i analyserne kan forstås som forskellen i fx frafaldsrisiko for uddannelser, der går fra en gennemsnitlig score på 0,25 til 0,75 på det pågældende mål. For antal dage i introforløbet kan estimatet forstås som forskellen i fx frafaldsrisiko, når introforløbets længde stiger med fem dage. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelserne såsom sammensætningen af køn, alder, adgangsgivende karakterer samt årgang, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution.

Der foretages for hver analyse også en robusthedsanalyse, hvor der tages højde for flere faktorer, men hvor der også stilles strengere krav til den statistiske model. I disse analyser sammenholdes den samme uddannelse kun i de tilfælde, hvor der er flere udbud af samme uddannelse (fx statskundskab på Aarhus Universitet og på Københavns Universitet). Ved denne tilgang holdes uddannelsesvalget konstant, og de forskelle, der ligger i de studerendes uddannelsespræferencer, bliver ikke en del af estimeringen. Der kan dog stadig være ikkeobserverbare karakteristika, der ikke tages højde for, ift. om de studerende læser det ene sted frem for det andet, som fx geografiske præferencer. Resultaterne af denne analyse kan findes i appendiks D.

7.3.1 Ingen sammenhæng mellem aspekterne inden for organisering og tilrettelæggelse og frafald

Figur 7.6 viser estimerne for sammenhængen mellem uddannelsernes gennemsnitlige niveau for faktorerne inden for tilrettelæggelse og organisering og uddannelsernes gennemsnitlige karaktergennemsnit på 2. semester.

Figur 7.4
**Sammenhæng mellem skalaer inden for tilrettelæggelse og organisering og
frafaldsrisiko**



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for tre modeller, hvor hvert aspekt inden for tilrettelæggelse og organisering indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelsen, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution (se appendiks B).

Som det fremgår af figuren, er der store usikkerheder forbundet med estimerne for *information om undervisning* og *information om pensum og eksamen* sammenlignet med antal dage i introforløbet.

For de to skalaer peger estimerne i negativ retning med relativt store estimer, hvor højere værdier af skalaerne hænger sammen med en lavere frafaldsrisiko. Dog er der meget stor usikkerhed forbundet med estimerne, og der kan ikke påvises statistisk signifikante sammenhænge. Den store usikkerhed hænger dog sammen med, at der også er et relativt lavt antal analyseenheder. Resultaterne kan derfor betragtes som usikre indikationer på, at *information om undervisning*, *pensum og eksamen* har betydning for de studerende frafaldsrisiko.

For antallet af dage i introforløbet er estimeret svagt negativt, og der kan heller ikke her påvises en statistisk signifikant sammenhæng.

Robusthedsanalyse

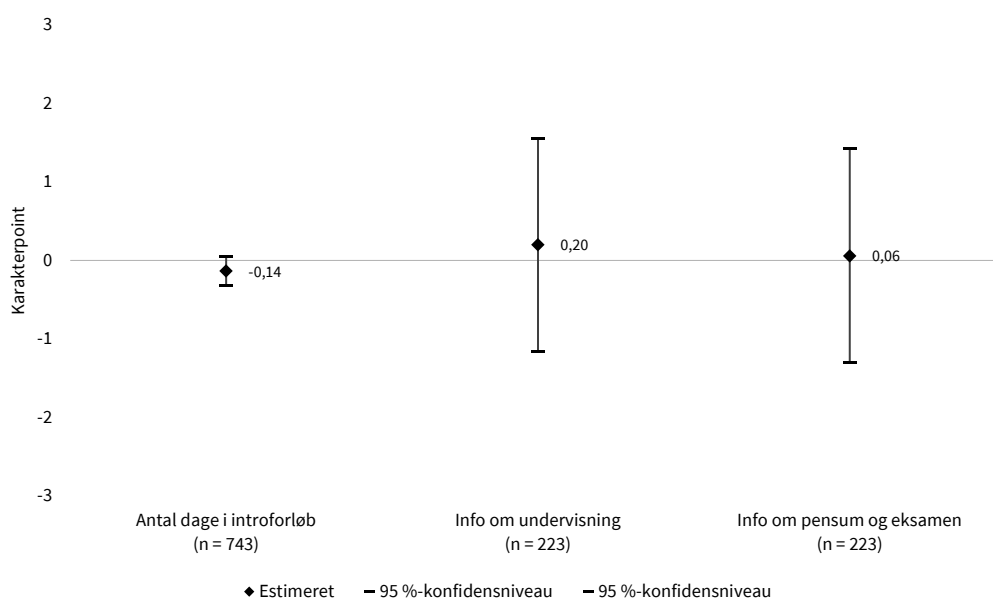
Resultaterne af robusthedsanalysen er meget lig resultaterne i den ovenstående analyse. For antal dage i introforløbet er estimeret meget tæt på nul og ikke statistisk signifikant, mens der er store usikkerheder forbundet med aspekterne *information om undervisning* og *information om pensum og eksamen*. Mest konsistent ses der en tilsvarende stor negativ tendens for *information om*

undervisning, hvorfor det ikke kan afvises, at der med et større datagrundlag kunne påvises en sammenhæng.

7.3.2 Ingen sammenhæng mellem karakterer og aspekter inden for organisering og tilrettelæggelse

Figur 7.5 viser estimerne for sammenhængen mellem uddannelsernes gennemsnitlige niveau for faktorerne inden for tilrettelæggelse og organisering og uddannelsernes gennemsnitlige karaktergennemsnit på 2. semester.

Figur 7.5
Sammenhæng mellem skalaer inden for tilrettelæggelse og organisering og karaktergennemsnit på 2. semester



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for tre modeller, hvor hvert aspekt inden for tilrettelæggelse og organisering indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelsen, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution (se appendiks B).

Som det fremgår af figuren, er der stor usikkerhed forbundet med estimerne for faktorerne *information om undervisning* og *information om pensum og eksamen* sammenlignet med *antal dage i introforløb*. Dette hænger blandt andet sammen med forskelle i antal observationer.

Figuren viser, at der ikke kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng mellem nogle af aspekterne og uddannelsens gennemsnitlige karakter på 2. semester. For *antal dage i introforløb* ses en mindre negativ tendens, og for både *skema og intranet* og *pensum og eksamen* ses der små positive estimer.

Robusthedsanalyse

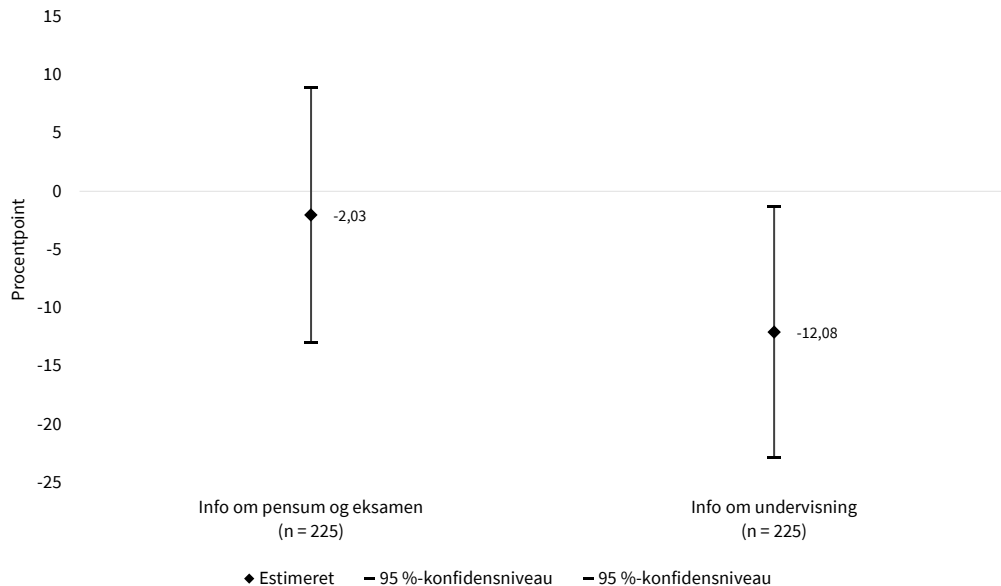
Resultaterne af denne analyse understøtter troværdigheden af ovenstående resultater og indikerer, at der ikke er en sammenhæng med aspekterne og de studerendes karakterer. Estimerne fra robusthedsanalysen er ligeledes ikke statistisk signifikante, og dertil vender fortegnet for hvert aspekt i modsatte retning, sammenlignet med ovenstående estimer.

Samlet set indikerer resultaterne, at der ikke er en sammenhæng mellem aspekterne inden for organisering og tilrettelæggelse og de studerendes karakterer på 2. semester.

7.3.3 God information om undervisningen hænger sammen med lavere risiko for mistrivsel

Figur 7.4 viser estimerne for sammenhængen mellem uddannelsernes gennemsnitlige niveau for aspekterne inden for tilrettelæggelse og organisering og uddannelsernes gennemsnitlige risiko for mistrivsel. Antal dage i introforløbet er ikke med i dette afsnit, da spørgsmålet, der vedrører introforløbets længde, ikke indgik i spørgesammenhængen i det år, hvor der blev spurgt ind til de studerendes trivsel.

Figur 7.6
Sammenhæng mellem skalaer inden for tilrettelæggelse og organisering og risiko for mistrivsel



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for to modeller, hvor hvert aspekt inden for tilrettelæggelse og organisering indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. Der er kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelsen, og der sammenlignes kun uddannelser inden for samme uddannelsesområde og institution (se appendiks B).

Figuren viser, at der kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng mellem aspektet *information om undervisning* og risikoen for at være i mistrivsel. Her viser figuren, at studerende på

uddannelser, der i gennemsnit scorer højt på skalaen (0,75), har 12 procentpoint lavere sandsynlighed for at være i mistrivsel sammenlignet med studerende på uddannelser, hvor den gennemsnitlige score for *information om undervisning* er lav (0,25). Omvendt kan der ikke påvises en sammenhæng mellem skalaen for pensum og eksamen og de studerendes risiko for mistrivsel.

Robusthedsanalyse

Resultaterne af robusthedsanalysen underbygger troværdigheden af resultaterne fra ovenstående analyse. Her er estimatet for *information om undervisning* meget lig estimatet fra hovedanalysen, om end der ikke kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng. Der er dog færre observationer i denne analyse, hvilket kan være grunden til, at der ikke kan påvises en statistisk signifikant sammenhæng.

Samlet set indikerer resultaterne, at der på uddannelser, hvor de studerende oplever, at der er tilstrækkelig information om undervisningen, også er en lavere risiko for at være i mistrivsel.

7.4 Uddannelsers planlagte undervisningstimer

I dette afsnit ser vi nærmere på uddannelsernes planlagte undervisningstimer på 1. og 2. semester og ser på, om disse hænger sammen med de studerendes trivsel, frafaldsrisiko og karakterer.

Der har fra regeringens side i flere år været et stort fokus på antallet af undervisningslektioner på videregående uddannelser og et ønske om, at der investeres i flere undervisningstimer, mens tidsforbruget på selvstudie mindskes. Et argument for at hæve antallet af undervisningslektioner bygger blandt andet på en forestilling om, at uddannelsernes kvalitet vil blive løftet af flere undervisningstimer, og at dette vil øge fx det faglige engagement hos de studerende. Der er samtidig en ambition fra regeringen om, at undervisningen oftere skal foregå i mindre hold, hvor de studerende har bedre deltagelsesmuligheder.

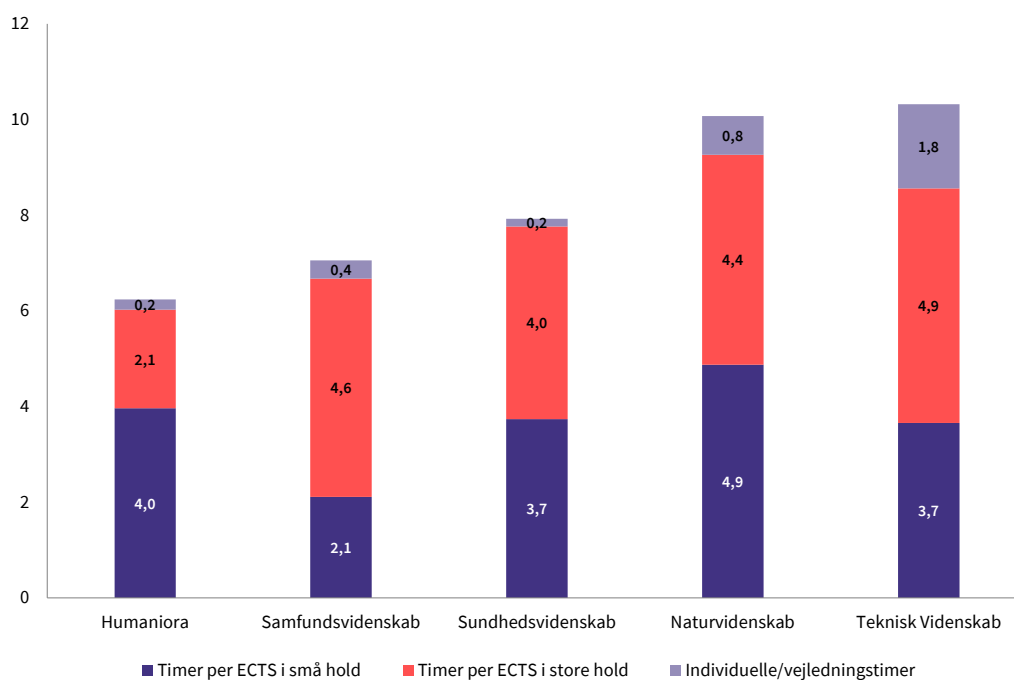
Antallet af undervisningstimer er i høj grad baseret ud fra lokale didaktiske valg ift., hvilken uddannelse og uddannelsesaktivitet der er tale om. Der er imidlertid også stor variation i disse faktorer på tværs af uddannelser, hvor uddannelser inden for det tekniske og naturvidenskabelige område har flere timer per ECTS-point, grundet uddannelsernes praksisrettede elementer, mens humaniora i højere grad er baseret på selvstudie. Grundet disse forskelle mellem uddannelser på tværs af hovedområder sammenligner vi de samme uddannelser med sig selv over tid og udnytter, at nogle uddannelser har et forskelligt antal timer per ECTS-point over tid. På denne måde sikrer vi os, at vi kun sammenligner uddannelser, som ligner hinanden, og at forskelle i planlagte undervisningstimer ikke er på grund af forskellige uddannelsesaktiviteter.

7.5 Store forskelle i undervisningstimer på tværs af hovedområder

I dette afsnit præsenteres deskriptive forskelle mellem hovedområder ift. planlagte undervisningstimer per ECTS-point, og hvordan de planlagte undervisningstimer på 1. og 2. semester har varieret over tid inden for de samme uddannelser.

Figur 7.7 viser antallet af timer per ECTS-point i hhv. store og små hold, og hvor mange timer der afholdes som individuelle timer/vejledningstimer, fordelt på universiteternes hovedområder.

Figur 7.7
Antal timer per ECTS-point, fordelt på store og små hold og individuelle timer



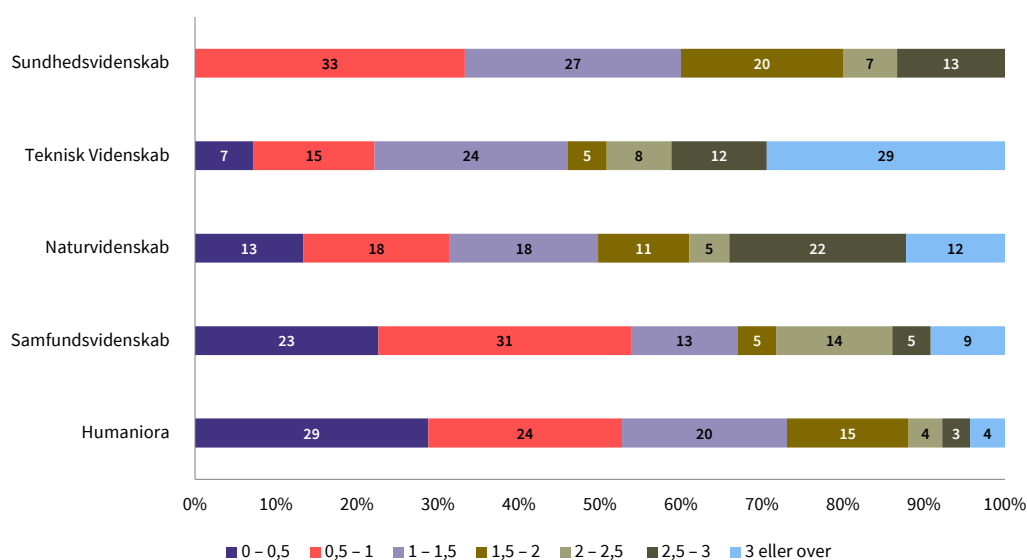
Kilde: Timetalsregistret, UFM.

Note: Figuren viser antal undervisningstimer per ECTS-point, fordelt på undervisningstimer i små hold (under 40 studerende) og store hold (40 eller flere studerende) og individuelle timer/vejledningstimer for hvert hovedområde på universiteterne på 1. og 2. semester, for studerende, der startede i efteråret 2022.

Som det fremgår af figuren, er der stor forskel på antallet af timer per ECTS-point på tværs af hovedområder. Her ses det, at det gennemsnitlige antal timer per ECTS-point er størst inden for det tekniske, naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige hovedområde, der har hhv. 10,3, 10,1 og 7,9 timer per ECTS-point. Dette svarer til omkring 15 ugentlige undervisningstimer for det tekniske og naturvidenskabelige hovedområde på et 20-ugers semester, mens det for det sundhedsvidenskabelige hovedområde svarer til omkring 12 ugentlige undervisningstimer. Det humanistiske og samfundsvidenskabelige område har i gennemsnit hhv. 6,2 og 7,1 timer per ECTS-point samlet set i løbet af 1. og 2. semester, som svarer til omkring hhv. 9,5 og 10,5 ugentlige undervisningstimer.

I figur 7.8 vises variationen af planlagte undervisningstimer inden for de samme uddannelser over tid. Dette er gjort ved at se på forskellen mellem årene med hhv. flest og færrest antal timer per ECTS-point i løbet af perioden 2017-2022. Variationen i planlagte undervisningstimer mellem årene for samme uddannelse er vigtig i denne analyse, hvor netop denne variation udnyttes i estimeringen af betydningen af antal timer per ECTS-point.

Figur 7.8
Variation i planlagte undervisningstimer inden for samme uddannelsesudbud



Kilde: Timetalsregistret, UFM.

Note: Figuren viser forskellen i planlagte undervisningstimer for de samme uddannelser over årene 2017-2022, fordelt på hovedområder. Forskellene er opgjort som forskelle i undervisningstimer mellem år, hvor der har været hhv. flest og færrest undervisningstimer.

Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

Som det fremgår af figuren, er der en ganske stor andel inden for alle hovedområder, hvor antallet af timer per ECTS-point varierer over tid. Inden for fx sundhedsvidenskab er der ingen uddannelser, som i alle år har haft det samme antal timer per ECTS-point. Der er derimod 33 % af uddannelserne, hvor forskellen ligger på mellem 0,5 og 1 time per ECTS-point. Samtidig er der 13 % af uddannelserne inden for sundhedsvidenskab, hvor forskellen i antal timer per ECTS-point i perioden har været mellem 2,5 og 3 timer per ECTS-point. Inden for de øvrige hovedområder er der en vis andel af uddannelserne, som har haft ingen eller meget lidt variation i antallet af timer per ECTS-point. På humaniora er der fx 29 % af uddannelserne, hvor forskellen mellem det laveste og det højeste antal timer per ECTS-point i en femårig periode har været mellem 0 og 0,5.

Samlet set bekræfter figuren dog, at der er en tilstrækkelig variation mellem årene inden for de samme uddannelser.

7.6 Ingen sammenhæng mellem antal timer og frafald, trivsel og karakterer

I dette afsnit præsenteres resultaterne fra sammenhængsanalyserne mellem antallet af timer per ECTS-point samlet set på 1. og 2. semester af uddannelserne og hhv. frafaldsrisiko, risiko for mistrivsel og karakterer på 2. semester. I analyserne sammenlignes det samme uddannelsesudbud med sig selv over tid (2017-2022), og det er således variationen i ændringen af antal timer per ECTS-point over tid, der udnyttes i estimeringen. Dette tager højde for dele af den selektion der ligger i hvem der søger ind på specifikke uddannelser, og der kontrolleres samtidig for en lang række baggrundsvariable. Resultaterne af denne analyse kan ses i tabel 7.3.

Tabel 7.2
Sammenhæng mellem antal timer per ECTS-point og karakterer, frafaldsrisiko og risiko for mistrivsel

	Karakter på 2. semester (karakterpoint)	Frafaldsrisiko (procentpoint)	Risiko for mistrivsel (procentpoint)
Antal timer per ECTS-point	-0,001 (0,029)	-0,059 (0,214)	0,079 (0,707)
Antal observationer	113.458	136.562	6.052

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser regressionsestimater for tre modeller, hvor uddannelsernes antal timer per ECTS-point i løbet af 1. og 2. semester indgår som uafhængig variabel. I analyserne sammenlignes det samme uddannelsesudbud med sig selv over tid, og der tages derudover højde for generelle uddannelsesspecifikke forhold, der ikke varierer over tid, som geografi, bygninger osv., samt det forhold, at bestemte studerende tenderer imod at søge bestemte uddannelser. Analyserne kontrollerer for relevante baggrundsvariable (se appendiks B).

Som det fremgår af tabellen, er estimaterne for hvert af de tre udfaldsmål ganske tæt på nul, og ingen af estimaterne er statistisk signifikante. Der er således ikke noget, der tyder på, at antallet af timer per ECTS-point hænger sammen med ovenstående udfaldsmål, når der kigges på den gennemsnitlige sammenhæng.

Når der ikke kan påvises en sammenhæng mellem antallet af undervisningstimer og de studerendes frafaldsrisiko, karaktergennemsnit og generelle trivsel, kan det hænge sammen med flere ting. For det første kan det være svært at sætte lighedstegn mellem antallet af timer og øget kvalitet af uddannelsen samt ovenstående udfaldsparametre. Et større antal undervisningstimer er en forudsætning for, at mere fagligt stof kan blive formidlet til de studerende på uddannelserne, men siger ikke noget om, hvad de flere timer bruges til, og om de formår at engagere de studerende yderligere. Derudover kan eventuelle målefejl i timetalsregistret medvirke til at trække estimatet mod nul, hvorfor der ikke kan påvises en sammenhæng.

Enkelte sammenhænge på tværs af hovedområder

I tillæg til ovenstående analyse er det undersøgt, om sammenhænge varierer på tværs af hovedområderne. Resultaterne af denne analyse kan ses i tabel 7.4.

Tabel 7.3

Sammenhæng mellem antal timer per ECTS-point og karakterer, frafaldsrisiko og risiko for mistrivsel, fordelt på hovedområder

	Karakter på 2. semester (karakterpoint)	Frafaldsrisiko (procentpoint)	Risiko for mistrivsel (procentpoint)
Naturvidenskab	0,057 (0,04)	0,087 (0,38)	-1,1 (0,5)
Teknisk videnskab	0,046 (0,04)	-0,205 (0,45)	2,6 (1,4)
Sundhedsvidenskab	0,042 (0,17)	-0,349 (0,71)	-0,9 (1,0)
Humaniora	0,036 (0,05)	-0,305 (0,54)	8,5 (1,6)
Samfundsvidenskab	-0,149 (0,06)	0,351 (0,45)	-0,1 (2,0)
Antal observationer	113.458	136.562	6.052

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser regressionsestimater for hvert hovedområde på universitetet for tre modeller, hvor uddannelsernes antal timer per ECTS-point indgår som uafhængig variabel. I analyserne sammenlignes det samme uddannelsesudbud med sig selv over tid, og der tages derved højde for generelle uddannelsesspecifikke forhold, der ikke varierer over tid, som geografi, bygninger osv., samt det forhold, at bestemte studerende tenderer imod at søge bestemte uddannelser. Analyserne kontrollerer for relevante baggrundsvariable (se appendiks B).

Som det fremgår af tabellen, er der ganske store forskelle i estimaternes størrelse på tværs af hovedområder, og hvilket fortegn der er knyttet til estimaterne.

Der kan imidlertid påvises enkelte statistisk signifikante sammenhænge på tværs af udfaldsmålene. For karakterer på 2. semester ses en negativ statistisk signifikant sammenhæng med antallet af undervisningstimer på uddannelsen. For de øvrige hovedområder er estimatet positivt, om end ikke statistisk signifikant. For de studerendes risiko for at være i mistrivsel ses en signifikant negativ sammenhæng for naturvidenskab: En forøgelse af én time per ECTS-point er associeret med 1 procentpoint lavere sandsynlighed for mistrivsel. For humaniora ses omvendt en positiv sammenhæng, hvor en forøgelse af timetallet ser ud til at øge risikoen for mistrivsel med hele 8 procentpoint.

Overordnet set peger analysens resultater i lidt forskellige retninger. Det mest iøjnefaldende estimat ses for humaniora i sammenhængen mellem antal undervisningstimer og risikoen for mistrivsel, hvor estimatet antyder, at en forøgelse på én undervisningstime per ECTS-point forøger risikoen for mistrivsel med 8 procentpoint. Sammenlignes estimaterne for karakterer og frafaldsrisiko med estimatet for mistrivsel inden for humaniora, ses det, at de to førstnævnte estimater peger i den modsatte retning: En forøgelse af undervisningstimer hhv. øger karakterpoint og sænker frafaldsrisikoen. Dette sætter til en vis grad spørgsmålstegn ved troværdigheden ved estimatet for mistrivsel, da det kan forventes, at antallet af undervisningstimer ville påvirke de tre udfaldsmål i samme enten positive eller negative retning.

Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter?
Tilrettelæggelse og organisering

Overordnet set er de inkonsistente estimater på tværs af udfaldsmål for hvert hovedområde med til at svække troværdigheden af de enkelte sammenhænge, der påvises. Om end antallet af undervisningstimer kan have forskellig effekt på hvert udfaldsmål, er der god grund til at tro, at påvirkningen (enten positiv eller negativ) burde være den samme på tværs af udfaldsmål.

Appendiks A – litteraturliste

Chen, Y., & Hoshower, L. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.

Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.

EVA (2017). *Studiestartens betydning for frafaldet på videregående uddannelser*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2019a) Alkohol i studiestarten. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2019b). *Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2020a). *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2020b). Fagligt engagement og social tilknytning – fra teoretiske begreber til empirisk måling Teoretisk baggrund og dokumentation. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2021a) *Måling af undervisningskvalitet på de videregående uddannelser*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2021b) Frafald og studieskift på de videregående uddannelser. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2022). Kortlægning af trivsel på universiteterne. En deskriptiv analyse udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut for DJØF. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2025). *Videregående uddannelsers arbejde med specialpædagogisk støtte*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Harvey, Drew & Smith (2006): The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy. The Higher Education Academy.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), 755-786.

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

Moos, Rudolf H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. Hoboken: Jossey-Bass Higher Education.

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. udg.). Chicago: University of Chicago Press.

Appendiks B – kontrolvariable og udfaldsvariable

Appendiks-tabel B.1
Kontrolvariable i regressionsanalyserne

Variabel	Beskrivelse	Kilde
Køn	Respondentens juridiske køn. Variablen er dikotom og angiver, om respondenter er kvinde eller mand.	Danmarks Statistiks BEF-regi-ster
Alder	Alder på respondenterne per 1. september i det pågældende analyseår. Respondenter inddrages i alderskategorierne 17-20, 21-25 og 26 eller ældre.	Danmarks Statistiks BEF-regi-ster
Karakterer fra ungdomsuddannelse	Karaktergennemsnit fra adgangsgivende uddannelse. Respondenter inddrages i kategorierne 2-3,9, 4-6,9, 7-9,9, 10 eller højere eller ingen karakterer angivet.	Danmarks Statistiks KOT-regi-ster
Uddannelsesprioritet	Angiver, hvilken prioritet uddannelsen har været ansøgt som. Variablen er dikotom og angiver, om uddannelsen er søgt som førsteprioritet eller ikke.	Danmarks Statistiks KOT-regi-ster
Adgangsgivende uddannelse	Angiver, hvilken uddannelse der ligger til grund for ansøgningen af uddannelsen. Variablen har kategorierne stx, hhx, htx, hf, eud/eux eller andet.	Danmarks Statistiks KOT-regi-ster
Etnisk herkomst	Angiver respondentens indvandrerstatus. Variablen indtager kategorierne dansk, indvandrer og efterkommer.	Danmarks Statistiks BEF-regi-ster
Mors højeste fuldførte uddannelse	Angiver respondentens mors højeste fuldførte uddannelse på tidspunktet, hvor respondenterne var 15 år. Variablen kan have kategorierne ufaglært/ukendt, grundskole, gymnasial- eller erhvervsuddannelse, kort vid. uddannelse, mellemlang vid. uddannelse og lang vid. uddannelse.	Danmarks Statistiks UDDF-regi-ster

Kilde: Danmarks Statistik.

Note: Tabellen beskriver hvilke variable der indgår som kontrolvariable i regressionsanalyserne.

Appendiks-tabel B.2

Udfaldsvariable i regressionsanalyserne

Variabel	Beskrivelse	Kilde
Frafald	Frafald angiver, om den studerende er droppet ud af uddannelsen inden for de første to år efter studiestart.	Danmarks Statistiks KOTRE-register
Karakterer	Angiver den studerendes karaktergennemsnit på 2. semester af uddannelsen. Karaktergennemsnittet er vægtet efter ECTS-point.	Danmarks Statistiks UDD_KARAKTER_UNIVID_FAG-register
Risiko for mistrivsel	Angiver, om respondenteren er i risiko for mistrivsel. Her benyttes trivselsskala WHO-5.	EVA's førsteårsundersøgelse

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen beskriver hvilke udfaldsvariable der benyttes i regressionsanalyserne.

Appendiks C – skalaspørgsmål

Dette appendiks viser de spørgsmål, der er benyttet i undersøgelsen, og viser således enkeltspørgsmål, og hvilke spørgsmål der indgår i hvert aspekt. Tabellerne er inddelt efter kapitlernes rækkefølge.

Forhold ved studiestarten

Appendiks-tabel C.1

Enkeltitems for hvert aspekt inden for forhold ved studiestarten

Begreb	Spørgsmål	Svarmuligheder
Faglig rammesætning	<ul style="list-style-type: none">Jeg har fået en god introduktion til det faglige indhold på uddannelsenDet er blevet tydeligt kommunikeret, hvilke krav og forventninger der er til mig som studerende på uddannelsenDet er blevet tydeligt beskrevet, hvad det konkret vil sige at studere på uddannelsen	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad
Praktisk rammesætning	<ul style="list-style-type: none">Jeg har modtaget de informationer, som jeg har haft brug for (om pensum, undervisningsplaner mv.) for at komme godt i gang på studietJeg har fået et godt overblik over, hvor man finder de væsentligste ting og lokaler, man har brug for på studietJeg har fået et godt overblik over, hvilke personer man skal gå til på studiet, hvis man har brug for hjælp	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad
Social rammesætning	<ul style="list-style-type: none">Der har været gode rammer for at lære mine medstuderende at kende	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad
Ekskluderende aktiviteter	<ul style="list-style-type: none">Der var flere sociale aktiviteter, som jeg ikke havde lyst til at deltage iJeg følte mig presset til at deltage i sociale aktiviteter, jeg ikke havde lyst tilJeg deltog i sociale aktiviteter, som jeg ikke havde lyst til	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad
Negative følelser	<ul style="list-style-type: none">Jeg kedede mig flere gangeJeg følte mig flere gange usikkerJeg følte mig flere gange flovJeg blev flere gange surJeg følte mig flere gange utilpas	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Alkohol	<ul style="list-style-type: none">Hvor mange dage om ugen drak du mere end 5 genstande?Hvor mange dage om ugen drak du mere end 1 genstand?	(1) 0; (2) 1; (3) 2; (4) 3; (5) 4; (6) 5; (7) 6; (8) 7
Hensynsfuld studiestart	<ul style="list-style-type: none">Undervejs i forløbet er der taget højde for mine behov som nystartet studerende	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad

Begreb	Spørgsmål	Svarmuligheder
Programindholdet vurderet	<ul style="list-style-type: none"> • Introduktionsforløbet var meget velorganiseret 	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad
Intro til studieteknik mv.	<ul style="list-style-type: none"> • Blevet undervist i studieplanlægning (altså hvordan man organiserer sin tid som studerende) • Blevet undervist i studieteknik (altså hvordan man læser og studerer effektivt og med højt læringsudbytte) • Blevet introduceret til tilbud, der kan understøtte dig i at blive en dygtig studerende, herunder eksempelvis kurser i studieteknik 	(1) Ja; (2) Nej

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Tabellen viser spørgsmålene og de dertilhørende svarmuligheder for hvert aspekt, der indgår i studiestartens betydning.

Det sociale studiemiljø

Appendiks-tabel C.2

Enkeltitems for hvert aspekt inden for det sociale studiemiljø

Begreb	Spørgsmål og udsagn	Svarmuligheder
Social tilknytning	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg har en eller flere studiekammerater, som jeg ses med i fritiden og laver ting med, som ikke relaterer sig direkte til studiet • Jeg prøver at få alle mine medstuderende med i fællesskabet på studiet • Når jeg går til undervisning, kender jeg så godt som alle på holdet og ved, hvem de er • Jeg oplever, at mine medstuderende ved, hvem jeg er 	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Samarbejde	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg diskuterer flere gange om ugen fagligt indhold fra studiet med en eller flere af mine medstuderende • Jeg oplever, at stemningen på min uddannelse er præget af samarbejde • Jeg spørger ofte andre studerende om hjælp, hvis jeg er usikker på noget fagligt 	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Grupesamarbejde	<ul style="list-style-type: none"> • Vi hjælper hinanden, hvis nogen i gruppen har faglige vanskeligheder • Vi hjælper hinanden, hvis nogen i gruppen har personlige vanskeligheder • Vi snakker sammen om ting ved uddannelsen, som vi synes er svære 	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Ensomhed	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor ofte føler du dig isoleret fra andre? • Hvor ofte føler du, at du savner nogen at være sammen med? • Hvor ofte føler du dig holdt udenfor? 	(1) Sjældent; (2) En gang imellem; (3) Ofte

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Tabellen viser spørgsmålene og de dertilhørende svarmuligheder for hvert aspekt, der indgår i det sociale læringsmiljø.

Faglige aspekter af studielivet

Appendiks-tabel C.3

Enkeltiters for hver af de skalaer der måler faglige aspekter af studielivet

Begreb	Spørgsmål og udsagn	Svarmuligheder
Fagligt engagement	<ul style="list-style-type: none">Jeg er meget interesseret i det faglige indhold af uddannelsenJeg tror, at jeg kommer til at bruge det, jeg lærer i mine nuværende fag, når jeg har færdiggjort min uddannelseNår jeg læser til mine nuværende fag, forsøger jeg at relatere nyt stof til det, jeg i forvejen ved om emnetSelv når noget på uddannelsen ikke interesserer mig, bliver jeg ved med at arbejde, indtil jeg er færdig med det, jeg skal	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Self-efficacy	<ul style="list-style-type: none">Jeg er sikker på, at jeg kan forstå det sværeste litteratur i de nuværende fag på min uddannelseJeg er sikker på, at jeg kan forstå de grundlæggende begreber, der undervises i i de nuværende fag på min uddannelseJeg er sikker på, at jeg kan forstå de mest komplekse emner, jeg bliver præsenteret for i de nuværende fag på min uddannelseJeg er sikker på, at jeg kan mestre de færdigheder, der undervises i i de nuværende fag på min uddannelse	(1) Slet ikke; (2) I ringe grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) Helt perfekt
Positive studierelaterede følelser	<ul style="list-style-type: none">Jeg kan godt lide at tilegne mig ny videnJeg er stolt af mine evner i relation til studietJeg har en optimistisk indstilling til at skulle sidde og studere	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Negative studierelaterede følelser	<ul style="list-style-type: none">Det gør mig ofte frustreret at sidde og studereJeg bliver ofte anspændt og nervøs, når jeg sidder og studererJeg er ofte flov over, at jeg ikke kan tilegne mig selv simpelt stof på uddannelsen	(1) Slet ikke; (2) I mindre grad; (3) I nogen grad; (4) I høj grad; (5) I meget høj grad
Stress	<ul style="list-style-type: none">Har du i løbet af den seneste måned følt dig stresset?	(1) Nej, overhovedet ikke; (2) Ja, lidt; (3) Ja, moderat; (4) Ja, meget; (5) Ved ikke

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Tabellen viser spørgsmålene og de dertilhørende svarmuligheder for hvert aspekt.

Studerendes oplevelse af undervisningen

Appendiks-tabel C.4

Enkeltiters for hvert aspekt inden for studerendes oplevelse af undervisningen

Begreb	Spørgsmål og udsagn	Svarmuligheder
Tydelig undervisning	<ul style="list-style-type: none">... Er gode til at forklare fagenes formål og krav tydeligt?... Er gode til at vise, hvordan fagene kan anvendes i virkelige situationer?... Ofte bruger eksempler eller illustrationer til at forklare svære pointer?... Er gode til at forklare faglige pointer tydeligt?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere
Fokus på deltagelse	<ul style="list-style-type: none">... Tilskynder de studerende til at deltage i faglige diskussioner i undervisningen?... Tilskynder de studerende til at dele deres ideer og viden i undervisningen?... Tilskynder de studerende til at give udtryk for egne holdninger og/eller forholde sig kritisk til undervisningen?... Er gode til at inddrage de studerende i undervisningen?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere
Imødekommenhed og tilgængelighed	<ul style="list-style-type: none">... Er venlige over for hver enkelt studerende?... Er imødekommende over for studerende, der søger hjælp eller råd, både i og uden for undervisningen?... Er oprigtigt interesserede i hver enkelt studerende?... Svarer på skriftlige henvendelser?... Er tilgængelige for dialog uden for undervisningen?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere
Vægt på elaborering	<ul style="list-style-type: none">... Lægger vægt på, at de studerende kan anvende det lærte på praktiske problemstillinger eller i en ny kontekst?... Lægger vægt på, at de studerende kobler ny viden med det, de allerede ved om emnet?... Lægger vægt på, at de studerende gør deres bedste for at forbinde det, de lærer på de forskellige dele af uddannelsen?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere
Vægt på selvstændighed	<ul style="list-style-type: none">... Lægger vægt på, at de studerende kan vurdere et synspunkt, en afgørelse eller en informationskilde?... Lægger vægt på, at de studerende kommer med nye ideer eller perspektiver i relation til det faglige stof?... Lægger vægt på, at de studerende forholder sig kritisk til det faglige stof?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere
Tydelig feedback	<ul style="list-style-type: none">... Udpeger fejl eller svagheder ved det, jeg har lavet?... Fremhæver de gode aspekter ved mit arbejde?... Gør det tydeligt for mig, hvad jeg ikke har forstået?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere
Feedforward	<ul style="list-style-type: none">... Forklarer, hvad jeg bør gøre anderledes fremover?... Hjælper mig med at prioritere, hvad det er særligt vigtigt, at jeg arbejder videre med?... Beskriver, hvordan jeg kommer op på et højere fagligt niveau?	(1) Alle undervisere; (2) De fleste undervisere; (3) Nogle undervisere; (4) Få undervisere; (5) Ingen undervisere

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Tabellen viser spørgsmålene og de dertilhørende svarmuligheder for hvert aspekt, der indgår i de studerendes oplevelse af undervisningen. For begreberne *tydelig undervisning*, *fokus på deltagelse*, *imødekommenhed* og *tilgængelighed*, *vægt på elaborering* og *vægt på selvstændighed* er introteksten til udsagnene: "Hvor mange af underviserne i dine fag oplever du...". For *tydelig feedback* og *feedforward* er introteksten: "Hvor ofte gør dine undervisere følgende i forbindelse med feedback på en opgave på studiet?"

Tilrettelæggelse og organisering

Appendiks-tabel C.5

Enkeltitems for hvert mål inden for tilrettelæggelse og organisering

Begreb	Spørgsmål	Svarmuligheder
Information om undervisning	<ul style="list-style-type: none">• Det er nemt at finde ud af, hvor og hvornår jeg har undervisning• Aflysninger og lokaleændringer bliver annonceret i god tid• Jeg ved, hvor jeg skal orientere mig for at finde information om lokaleændringer og aflysninger• Underviserne på min uddannelse har en fælles tilgang til, hvordan de bruger intranet og it-systemer	(1) I meget høj grad; (2) I høj grad; (3) I nogen grad; (4) I mindre grad; (5) Slet ikke
Information Pensum og eksamen	<ul style="list-style-type: none">• Semesterplaner og pensumlistes er tilgængelige i tide, så jeg kan nå at planlægge min forberedelse til fagene• Jeg oplever, at der er en rød tråd mellem de forskellige fag,• kurser og temaer på min uddannelse• Eksaminer og prøver bliver planlagt, så de er fordelt ud over eksamensperioden.	(1) I meget høj grad; (2) I høj grad; (3) I nogen grad; (4) I mindre grad; (5) Slet ikke
Antal dage i introforløb	<ul style="list-style-type: none">• Hvor lang tid strakte selve introforløbet sig over?	Åben svarmulighed

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse.

Note: Tabellen viser spørgsmålene og de dertilhørende svarmuligheder for hvert aspekt, der indgår i de studerendes oplevelse af tilrettelæggelse og organisering.

Appendiks D – regressionsestimater

Dette appendiks viser resultaterne af sammenhængsanalyserne fordelt på hovedområder samt de robusthedsanalyser, der knytter sig til kapitel 6 og de studerendes oplevelse af undervisningen.

Forhold ved studiestarten – sammenhænge fordelt på hovedområder

Appendiks-tabel D.1

Sammenhæng mellem aspekter inden for forhold ved studiestarten og risiko for frafald, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Faglig rammesætning (n = 10.031)	-0,084 (0,020)	-0,069 (0,028)	-0,072 (0,016)	-0,066 (0,028)	-0,097 (0,040)
Praktisk rammesætning (n = 10.031)	-0,066 (0,025)	-0,074 (0,024)	-0,072 (0,016)	-0,061 (0,037)	-0,101 (0,035)
Ubehagelige aktiviteter (n = 2.966)	0,009 (0,024)	0,010 (0,017)	0,021 (0,015)	0,016 (0,020)	-0,003 (0,017)
Negative følelser (n = 2.966)	0,007 (0,028)	-0,006 (0,030)	0,027 (0,019)	0,013 (0,013)	0,000 (0,024)
Programindholdet (n = 7046)	-0,084 (0,038)	-0,073 (0,044)	-0,125 (0,036)	-0,113 (0,053)	-0,063 (0,061)
Alkohol 0 genstande (n = 2.966)	0,085 (0,037)	0,005 (0,032)	0,009 (0,014)	-0,001 (0,036)	0,046 (0,039)
Alkohol 5 genstande (n = 2.966)	0,006 (0,024)	0,035 (0,031)	0,009 (0,014)	-0,043 (0,015)	-0,02 (0,022)
Hensynsfuld studiestart (n = 10.031)	-0,015 (0,021)	-0,065 (0,021)	-0,076 (0,018)	-0,06 (0,032)	-0,072 (0,028)
Social rammesætning (n = 10.031)	-0,015 (0,026)	-0,083 (0,034)	-0,045 (0,021)	-0,036 (0,031)	-0,07 (0,035)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne inden for forhold ved studiestarten og risiko for frafald, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelsen i procentpoint og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejle.

Appendiks-tabel D.2

Sammenhæng mellem aspekter inden for forhold ved studiestarten og karakterer på 2. semester, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Faglig rammesætning (n = 9.141)	0,083 (0,203)	0,398 (0,220)	0,123 (0,163)	-0,560 (0,416)	0,128 (0,262)
Praktisk rammesætning (n = 9.141)	0,074 (0,182)	0,507 (0,184)	0,103 (0,166)	-0,165 (0,543)	0,061 (0,271)
Ubehagelige aktiviteter (n = 2.845)	-0,088 (0,276)	-0,150 (0,247)	-0,003 (0,144)	-0,401 (0,526)	0,013 (0,278)
Negative følelser (n = 2.845)	0,369 (0,306)	-0,001 (0,336)	-0,043 (0,199)	-0,528 (0,517)	0,183 (0,316)
Programindholdet (n = 6.280)	-0,329 (0,246)	0,242 (0,305)	0,039 (0,208)	0,959 (0,528)	0,418 (0,295)
Alkohol: 0 genstande (n = 2.845)	-0,326 (0,246)	0,238 (0,302)	-0,422 (0,337)	-0,026 (0,488)	0,042 (0,311)
Alkohol: 5 genstande (n = 2.845)	-0,187 (0,277)	-0,275 (0,352)	-0,096 (0,155)	-0,282 (0,412)	-0,663 (0,271)
Hensynsfuld studiestart (n = 9.141)	0,126 (0,181)	0,524 (0,198)	0,181 (0,130)	0,487 (0,355)	0,237 (0,216)
Social rammesætning (n = 9.141)	0,158 (0,260)	0,160 (0,298)	0,177 (0,205)	0,774 (0,579)	0,414 (0,267)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne inden for forhold ved studiestarten og karaktergennemsnit på 2. semester, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i karakterpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Det sociale studiemiljø – sammenhænge fordelt på hovedområder

Appendiks-tabel D.3

Sammenhæng mellem aspekter inden for det sociale studiemiljø og risiko for frafald, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Social tilknytning (n = 14.667)	-0,099 (0,014)	-0,110 (0,015)	-0,064 (0,011)	-0,084 (0,024)	-0,117 (0,019)
Grupesamarbejde (n = 9.311)	-0,068 (0,018)	-0,071 (0,022)	-0,028 (0,013)	-0,047 (0,028)	-0,073 (0,024)
Samarbejde (n = 14.667)	-0,115 (0,015)	-0,135 (0,016)	-0,096 (0,011)	-0,097 (0,021)	-0,169 (0,023)
Ensomhed (n = 10.054)	0,033 (0,018)	0,086 (0,021)	0,034 (0,013)	0,048 (0,025)	0,092 (0,027)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne inden for det sociale studiemiljø og risiko for frafald, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i procentpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Appendiks-tabel D.4

Sammenhæng mellem aspekter inden for det sociale studiemiljø og karakterer på 2. semester, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Social tilknytning (n = 13.877)	0,100 (0,115)	0,276 (0,145)	0,187 (0,108)	0,495 (0,300)	0,485 (0,144)
Grupesamarbejde (n = 9.032)	0,060 (0,137)	-0,003 (0,165)	-0,019 (0,103)	0,517 (0,250)	0,414 (0,190)
Samarbejde (n = 13.877)	0,384 (0,118)	0,654 (0,142)	0,496 (0,111)	0,982 (0,267)	0,971 (0,162)
Ensomhed (n = 9.460)	-0,258 (0,141)	-0,030 (0,204)	-0,147 (0,111)	-0,344 (0,394)	-0,596 (0,183)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne inden for det sociale studiemiljø og karaktergennemsnit på 2. semester, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i karakterpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Appendiks-tabel D.5

Sammenhæng mellem aspekter inden for det sociale studiemiljø og risiko for mistrivsel, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Social tilknytning (n = 6.190)	-0.156 (0,025)	-0.170 (0,026)	-0.157 (0,022)	-0.149 (0,033)	-0.168 (0,031)
Gruppesarbejde (n = 2.349)	-0.107 (0,038)	-0.082 (0,046)	-0.054 (0,018)	-0.039 (0,024)	-0.041 (0,041)
Samarbejde (n = 6.190)	-0.155 (0,030)	-0.134 (0,032)	-0.154 (0,021)	-0.155 (0,041)	-0.152 (0,033)
Ensomhed (n = 6.190)	0,227 (0,033)	0,313 (0,039)	0,297 (0,029)	0,247 (0,044)	0,304 (0,050)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne inden for det sociale studiemiljø og risiko for mistrivsel, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i procentpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Faglige aspekter af studielivet – sammenhænge fordelt på hovedområder

Appendiks-tabel D.6

Sammenhæng mellem faglige aspekter af studielivet og risiko for frafald, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Self-efficacy (n = 14.667)	-0,073 (0,019)	-0,133 (0,020)	-0,087 (0,014)	-0,047 (0,024)	-0,136 (0,024)
Positive studierelaterede følelser (n = 18.701)	-0,140 (0,018)	-0,203 (0,017)	-0,108 (0,013)	-0,120 (0,023)	-0,184 (0,023)
Negative studierelaterede følelser (n = 18.701)	0,093 (0,013)	0,127 (0,012)	0,075 (0,010)	0,069 (0,016)	0,127 (0,018)
Fagligt engagement (n = 18.701)	-0,172 (0,016)	-0,233 (0,018)	-0,157 (0,013)	-0,164 (0,022)	-0,265 (0,022)
Følelse af stress (n = 14.597)	0,046 (0,046)	0,100 (0,015)	0,041 (0,010)	0,044 (0,018)	0,066 (0,021)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i procentpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Appendiks-tabel D.7

Sammenhæng mellem faglige aspekter af studielivet og karakterer på 2. semester, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Self-efficacy (n = 13.877)	0,588 (0,174)	1,427 (0,190)	1,014 (0,138)	1,458 (0,281)	1,610 (0,184)
Positive studierelaterede følelser (n = 17.701)	0,870 (0,136)	1,564 (0,157)	1,173 (0,124)	1,417 (0,308)	1,705 (0,150)
Negative studierelaterede følelser (n = 17.701)	-0,625 (0,113)	-1,223 (0,118)	-0,851 (0,089)	-1,370 (0,219)	-1,213 (0,128)
Fagligt engagement (n = 17.701)	0,828 (0,124)	1,448 (0,152)	0,943 (0,110)	1,629 (0,301)	1,634 (0,168)
Følelse af stress (n = 13.815)	-0,270 (0,111)	-0,724 (0,128)	-0,346 (0,097)	-0,667 (0,198)	-0,636 (0,171)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne og karaktergennemsnit på 2. semester, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i karakterpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Appendiks-tabel D.8

Sammenhæng mellem faglige aspekter af studielivet og risiko for mistrivsel, fordelt på hovedområder

	Humaniora	Naturvidenskab	Samfundsvidenskab	Sundhedsvidenskab	Teknisk videnskab
Self-efficacy (n = 6.190)	-0,269 (0,032)	-0,176 (0,028)	-0,099 (0,024)	-0,181 (0,041)	-0,171 (0,036)
Positive studierelaterede følelser (n = 6.190)	-0,282 (0,036)	-0,251 (0,034)	-0,185 (0,024)	-0,246 (0,045)	-0,233 (0,036)
Negative studierelaterede følelser (n = 6.190)	0,256 (0,028)	0,226 (0,023)	0,191 (0,020)	0,232 (0,036)	0,227 (0,031)
Fagligt engagement (n = 6.190)	-0,195 (0,033)	-0,123 (0,036)	-0,126 (0,025)	-0,180 (0,045)	-0,205 (0,038)
Følelse af stress (n = 6.159)	0,236 (0,029)	0,300 (0,027)	0,200 (0,024)	0,251 (0,030)	0,226 (0,033)

Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhængen mellem aspekterne og risiko for mistrivsel på 2. semester, fordelt på hovedområder. I cellerne er vist sammenhængens størrelse i procentpoint, og i parentes fremgår de klyngerobuste standardfejl.

Studerendes oplevelse af undervisningen – sammenhænge med fagligt engagement

Appendiks-tabel D.9

Sammenhæng mellem aspekter inden for studerendes oplevelse af undervisningen og fagligt engagement

	Fagligt engagement
Tydelig undervisning (n = 662)	0,24 (0,02)
Fokus på deltagelse (n = 662)	0,06 (0,01)
Imødekommenhed og tilgængelighed (n = 1.157)	0,1 (0,01)
Vægt på elaborering (n = 228)	0,21 (0,03)
Vægt på selvstændighed (n = 228)	0,09 (0,02)
Tydelig feedback (n = 662)	0,05 (0,01)
Feedforward (n = 662)	0,01 (0,01)

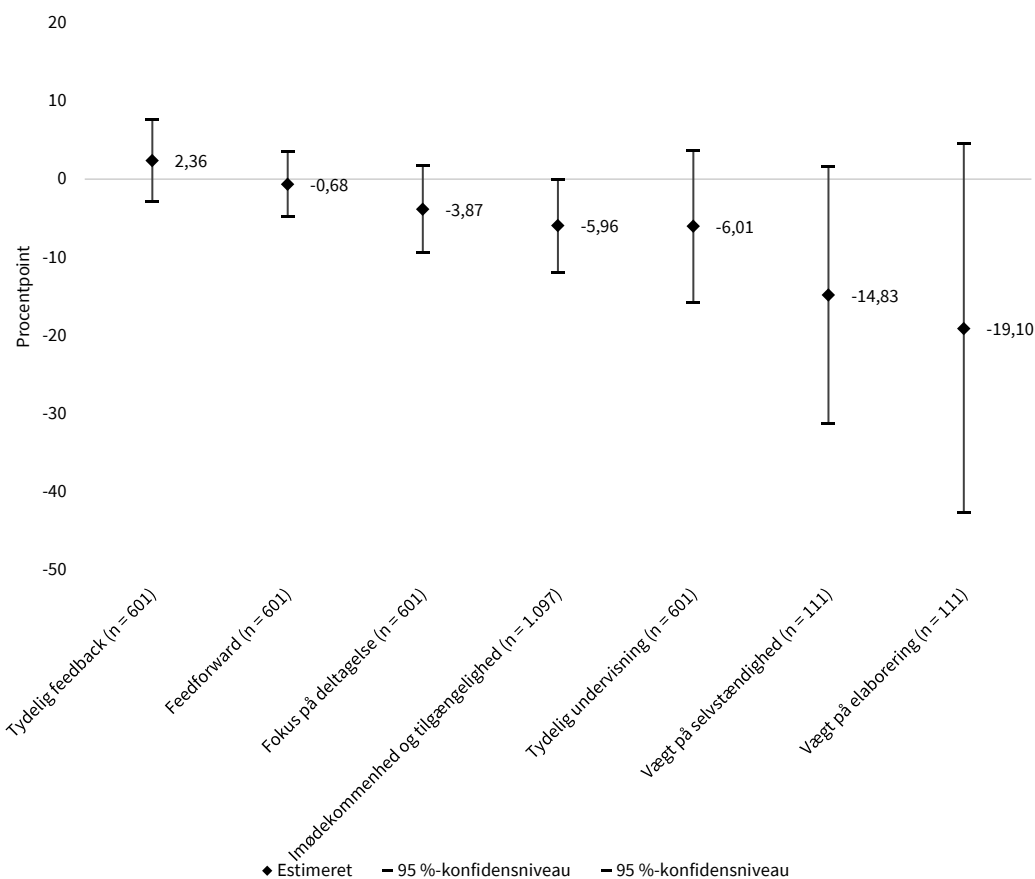
Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Tabellen viser sammenhænge mellem aspekterne inden for studerendes oplevelse af undervisningen og fagligt engagement. Sammenhængene er undersøgt i en model for hvert aspekt, og analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes.

Studerendes oplevelse af undervisningen – robusthedsanalyser

Appendiks-figur D.1

Sammenhæng mellem aspekter inden for studerendes oplevelser af undervisningen og risiko for frafald

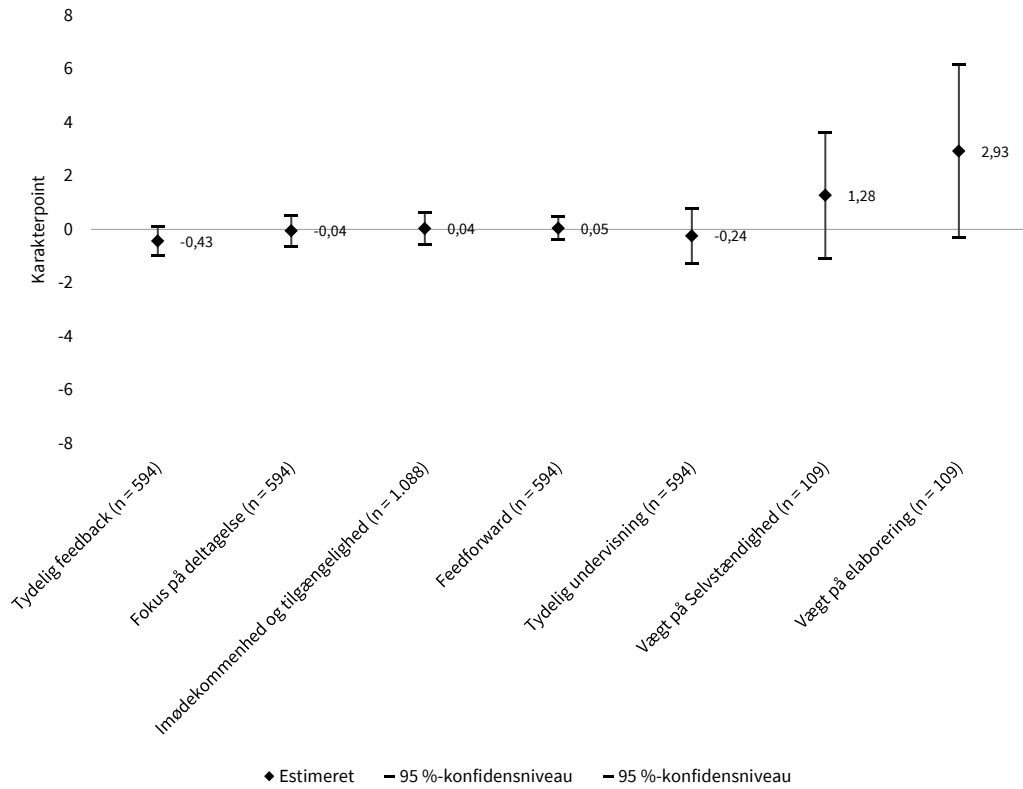


Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for syv modeller, hvor hvert aspekt inden for de studerendes oplevelser af undervisningen indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. I robusthedsanalysen sammenlignes kun de samme uddannelser (fx medicin) på tværs af udbudssteder. Der er derudover kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelserne (se appendiks B).

Appendiks-figur D.2

Sammenhæng mellem skalaer inden for studerendes oplevelser af undervisningen og karakterer på 2. semester

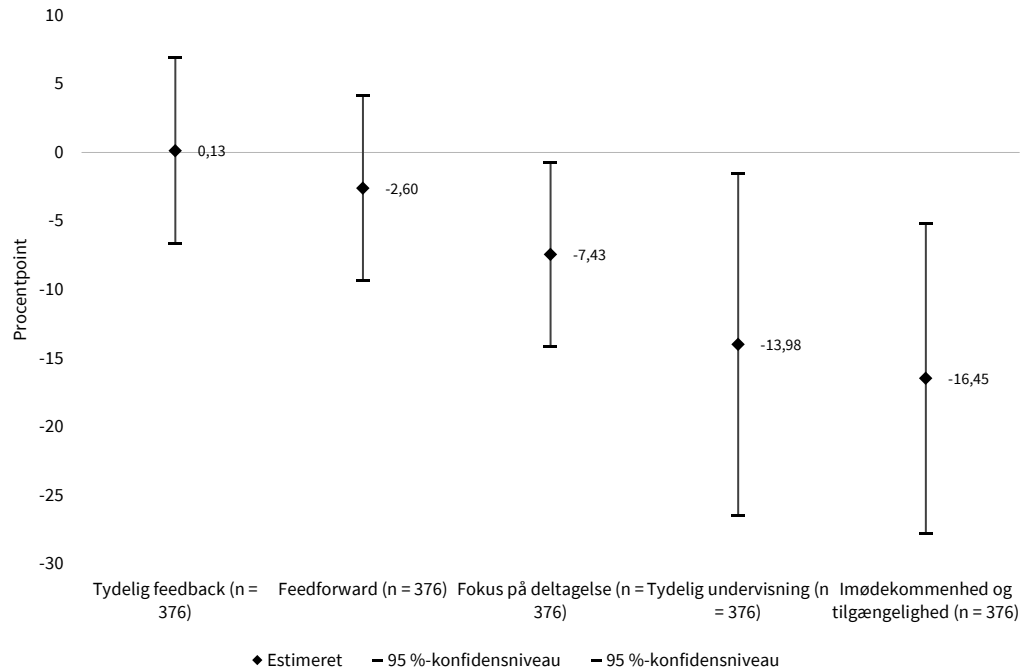


Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for syv modeller, hvor hvert aspekt inden for de studerendes oplevelser af undervisningen indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. I robusthedsanalysen sammenlignes kun de samme uddannelser (fx medicin) på tværs af udbudssteder. Der er derudover kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelserne (se appendiks B).

Appendiks-figur D.3

Sammenhæng mellem aspekter inden for studerendes oplevelser af undervisningen og risiko for mistriivsel



Kilde: EVA's førsteårsundersøgelse og Danmarks Statistik.

Note: Figuren viser regressionsestimater for fem modeller, hvor hvert aspekt inden for de studerendes oplevelse af undervisningen indgår som uafhængig variabel. Analyserne er foretaget på uddannelsesniveau, hvor det er de gennemsnitlige forskelle mellem uddannelserne, der sammenlignes. I robusthedsanalysen sammenlignes kun de samme uddannelser (fx medicin) på tværs af udbudssteder. Der er derudover kontrolleret for en række baggrundskarakteristika på uddannelserne (se appendiks B).

Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter?

© 2026 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-855-9

EVA – analyser, redskaber og udvikling, der styrker uddannelser og dagtilbud.

EVA

+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk