

Undervisning og studiemiljøer i praksis

Universitetsbacheloruddannelsers arbejde med at fremme fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse blandt studerende



INDHOLD

Undervisning og studiemiljøer i praksis

1	Resumé	5
----------	---------------	----------

2	Indledning	20
2.1	Fund fra tidligere delprojekter	20
2.2	Casebesøg på ti bacheloruddannelser	21
2.3	Metode og data	22
2.4	Læsevejledning	22
2.5	Projektets organisering	22

3	Undervisning	23
3.1	Forelæsninger og holdundervisning har hver sine muligheder og begrænsninger og kan supplere hinanden	23
3.2	De studerende påskønner engagerede undervisere, som gør sig umage	26
3.3	Feedback som et centralt element i god undervisning	28
3.4	Tidspres og strukturelle vilkår påvirker undervisning og deltagelse	31
3.5	Underviserne oplever, at tid til didaktisk udvikling, sparring og fælles videndeling er udfordret	38

4	Det faglige og sociale studiemiljø	42
4.1	Studiestarten opleves som vigtig – og varierer i indhold og omfang	42
4.2	Studiemiljøet efter studiestarten: Betydning, bærere og betingelser	47
4.3	Grupper som strukturel ramme for fagligt og socialt studiemiljø	52

5	Organisering og tilrettelæggelse	60
5.1	Studieordningen – et styringsdokument i bevægelse	61
5.2	Samarbejde om skemalægning og koordinering kan understøtte studiehverdagen	66
5.3	Digitale informations- og kommunikationskanaler: Struktur, overblik og relation i en centraliseret hverdag	69

6	Fysiske rammer	73
6.1	Ejerskab og tilhør til fysiske rammer fremmer engagement	73
6.2	Fysiske kontaktflader former relationer mellem ansatte og studerende	76
6.3	Administrativ nærhed understøtter tidlig støtte – afstand ændrer relationen	78
6.4	Fysisk lokation får betydning gennem uddannelsens organisering	80

	Appendiks A – Litteraturliste	83
--	--------------------------------------	-----------

	Appendiks B – metode og data	85
--	-------------------------------------	-----------

1 Resumé

Denne rapport bygger på ti casebesøg gennemført af EVA på bacheloruddannelser ved danske universiteter. Undersøgelsen belyser, hvordan uddannelsesledelser, undervisere og administrative medarbejdere arbejder med at fremme studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse, og hvordan studerende oplever undervisningen, studiemiljøet og de rammer, der former deres studiehverdag. Analysen retter samtidig opmærksomhed mod de betingelser og barrierer, som forskellige aktørgrupper oplever i arbejdet med kvalitet – herunder i relation til diversitet og variation i studenterforudsætninger. Datagrundlaget består af interview og observationer fra de ti casebesøg.

Casebesøgene viser betydelig variation i styrker og udfordringer på tværs af uddannelser og institutioner. Hvor nogle uddannelser skaber tydelig sammenhæng, engagement og tilhør, opleves der andre steder større spændinger i undervisning, organisering og studiemiljø. Rapporten peger derfor ikke på én model for god praksis, men identificerer en række centrale opmærksomhedspunkter. En tværgående pointe er derfor, at uddannelsernes arbejde med kvalitetsudvikling med fordel kan tage afsæt i en systematisk, lokal undersøgelse af egne styrker og udfordringer – med inspiration fra de temaer, analysen fremhæver.

Undersøgelsen kort – centrale fund på tværs af uddannelser

På tværs af casene træder følgende forhold særligt tydeligt frem:

Organisering som pædagogisk infrastruktur for læring

Studieordning, skemalægning og koordinering mellem fag har stor betydning for, hvordan studerende oplever sammenhæng og progression i deres uddannelse. Når undervisning, arbejdsbelastning og eksamensformer tænkes i sammenhæng på tværs af fag og semestre, styrkes de studerendes mulighed for at forstå formål og retning i studieforløbet. Omvendt kan manglende koordinering føre til fragmenterede forløb og oplevelse af tilfældighed i studiehverdagen.

Undervisning: fra privatiseret praksis til didaktisk udvikling som et fælles anliggende

Undervisernes faglige engagement og didaktiske opmærksomhed har stor betydning for de studerendes motivation og deltagelse. Samtidig viser analysen, at udviklingen af undervisning mange steder fortsat er en privatiseret praksis, hvor underviserne i høj grad planlægger og udvikler deres undervisning alene, og hvor de har begrænset tid og få fora for fælles didaktisk sparring og udvikling.

Studiegrupper som fagligt arbejdsfællesskab og socialt holdepunkt

Studiegrupper spiller en central rolle i studiehverdagen. De fungerer både som faglige arbejdsfællesskaber, hvor studerende kan diskutere fagligt stof og få hjælp, og som sociale ankre i studiehverdagen. Samtidig viser casene, at grupper kræver tydelig rammesætning, forventningsafstemning og adgang til støtte, hvis samarbejdet ikke fungerer.

Ledelsesmæssig opmærksomhed og fælles rammer er afgørende

På tværs af analysen peges der på, at arbejdet med kvalitet ikke kan bæres af enkeltundervisere eller studerende alene. Det kræver ledelsesmæssig opmærksomhed og strategisk prioritering. Det kan blandt andet handle om at skabe fælles fora for didaktisk sparring og videndeling, arbejde systematisk med kapacitetsopbygning blandt undervisere og etablere klare minimumsstandarder for centrale elementer i uddannelsernes tilrettelæggelse – fx feedback, koordinering mellem fag og rammesætning af studiegrupper.

Rapporten indledes med et grundigt resumé, som omfatter både en sammenfatning af hovedresultaterne, en perspektivering og en række opmærksomhedspunkter, som kan være relevante i arbejdet med at udvikle bacheloruddannelser, inden for hvert af de fire overordnede temaer. Undersøgelsen peger dog ikke på én model for god praksis. I stedet fremhæver analysen en række temaer og perspektiver, som kan danne afsæt for lokale drøftelser af styrker og udviklingsmuligheder på uddannelserne.

Rapporten henvender sig især til uddannelses- og studieledere, institutionsledelser og andre aktører, der arbejder med udvikling af uddannelser på tværs af fag, enheder og organisatoriske niveauer. Perspektivet er at understøtte et strategisk blik på de rammer og praksisser, der former studerendes studiehverdag og faglige udbytte.

Hovedresultater og perspektivering

Nedenfor sammenfattes rapportens hovedresultater og tværgående perspektiver inden for følgende temaer:

1. Undervisning
2. Faglige og sociale studiemiljøer
3. Organisering og tilrettelæggelse
4. Fysiske rammer.

På tværs af temaerne viser analysen, at kvalitet ikke alene skabes i det enkelte undervisningsrum, men i samspillet mellem pædagogiske greb, strukturelle beslutninger og hverdagspraksisser. Her peges blandt andet på betydningen af sammenhæng og progression, alignment mellem

undervisning og eksamen, feedback og didaktisk udvikling, studiemiljø og gruppedannelse samt koordination og rammesætning af den organisatoriske og fysiske infrastruktur. Samlet understreger rapporten, at arbejdet med kvalitet og tilhør kræver helhedsblik, tydelig prioritering og vedvarende dialog på tværs af aktører og niveauer.

Undervisning – hovedfund

Undervisning er en kerneopgave, hvor der ikke alene formidles fagligt indhold, men også normer, forventninger og rammer for akademisk deltagelse. God undervisning har potentiale til at styrke de studerendes faglige engagement, self-efficacy, tilhør og samarbejde, mens undervisningens form, organisering og kvalitet også påvirker de studerendes oplevelse af udbytte, deltagelse og studiemiljø.

Styrker og udfordringer ved forskellige undervisningsformater

På uddannelserne organiseres undervisningen typisk som en kombination af forelæsninger, holdundervisning og øvelses-/laboratorieundervisning suppleret af forberedelse og opgaveløsning. Der er variation i mængden af skemalagt undervisning på tværs af hovedområder, hvilket også genfindes i casematerialet.

Materialet peger på, at forelæsninger og holdundervisning rummer forskellige pædagogiske muligheder og begrænsninger og kan supplere hinanden. Forelæsninger fremhæves som ressourceeffektive og som en ramme, hvor studerende kan møde uddannelsens forskere og få overblik, perspektivering og tydelig forventningsafstemning. Samtidig beskrives forelæsninger som et krævende format med begrænset dialog, hvor studerende ofte er tilbageholdende i plenum, og hvor aktiverende greb primært bruges til at fastholde opmærksomhed frem for at skabe reel interaktion.

Holdundervisning beskrives derimod som et mere dialogisk, trygt og relationsbåret læringsrum, der understøtter spørgsmål, aktiv deltagelse og opbygning af faglige og sociale fællesskaber. Studenterinstruktører og ph.d.-studerende fremhæves flere steder som undervisere, der kan skabe et uformelt og trygt rum, blandt andet fordi de har egne erfaringer som studerende i frisk erindring og derfor optræder tålmodigt og gør meget ud af at være tydelige.

Underviserens faglige engagement og didaktiske opmærksomhed er centralt

På tværs af formater efterspørger og værdsætter studerende undervisere, der udviser engagement og didaktisk opmærksomhed, herunder forberedelse, tilpasning, struktur, imødekommenhed og løbende tjek af forståelse. Underviserens faglige engagement fremstår som en central drivkraft for de studerendes motivation og deltagelse. Når underviserne formidler stoffet med tydelig interesse og ejerskab, smitter det af på de studerendes nysgerrighed og fremmøde. Analysen peger samtidig på, at fagligt engagement har størst betydning, når det ledsages af didaktisk opmærksomhed og en tydelig interesse for de studerendes perspektiv. Samtidig beskriver de studerende undervisningskvaliteten som varierende på tværs af undervisere, og der nævnes eksempler, hvor mekanisk formidling, manglende interaktion, forældede materialer eller skræmmende retorik kan udfordre deltagelse, motivation og fagligt udbytte.

Studerendes deltagelse formes af tidspres og prioriteringer

Materialet peger endvidere på, at tidspres og strukturelle vilkår påvirker både de studerendes deltagelse og undervisernes muligheder for at udvikle undervisningen. De studerende beskriver en strategisk prioritering, hvor undervisningen vælges til, når den giver et mærkbart udbytte ud over selvstudie, og når de oplever en klar progression og kan se tydelig sammenhæng med eksamen. Studiejob og arbejdsmarkedspresses beskrives som en væsentlig forklaring på fravalg af fysisk deltagelse og som en parallel belastning i et fuldtidsstudie.

Undervisere oplever krydspres mellem faglige ambitioner og institutionelle rammer

Undviserne giver gennemgående udtryk for et stærkt engagement og en grundlæggende motivation for at levere undervisning af høj faglig kvalitet. Samtidig beskriver de et krydspres mellem på den ene side ønsket om at fastholde høje faglige ambitioner og på den anden side oplevelsen af, at flere studerende er snævert fokuserede på eksamensrelevans og effektivitet. De oplever desuden, at undervisning i begrænset omfang ses som meriterende i karriere- og bedømmelsessystemer, hvilket kan skabe en strukturel spænding mellem undervisningsengagement og institutionelle incitamenter.

Feedback er centralt for læring, men udfordres af ressourcer og store hold

Feedback fremhæves af de studerende som et centralt element i god undervisning, især når den er rettidig, konkret, koblet til læringsmål og kriterier og peger fremad. I praksis beskrives variation i feedbackkvalitet og -tilgængelighed på tværs af uddannelser og formater. Mundtlig, løbende feedback i holdundervisning, øvelser og projektarbejde opleves som mere brugbar end sen eller generel skriftlig feedback. Undervisere peger på ressourcebegrænsninger og et krydspres mellem ønsket om individuel feedback og håndterbarhed, særligt på store hold, samt en tendens til instrumentel efterspørgsel efter, "hvad der giver point".

Didaktisk udvikling mellem fælles ambitioner og individuel praksis

Endelig peger analysen på, at undervisernes tid til didaktisk udvikling, sparring og videndeling ofte er under pres, og at undervisning mange steder fortsat er individualiseret med begrænset systematisk kollegial sparring og fælles udvikling. Der er dog eksempler på uddannelser, hvor fælles modulplanlægning, underviserteams og koordinatorroller styrker sammenhængen, den røde tråd og den kollegiale læring. Samlet er der i materialet en spænding mellem ambitionerne om fælles didaktisk udvikling og en hverdagspraksis, hvor koordinering ofte hviler på individuelt engagement.

Perspektivering: Undervisningskvalitet som et fælles organisatorisk og strategisk anliggende

Analysen peger på, at kvalitet, sammenhæng og deltagelse i undervisningen ikke alene er et spørgsmål om den enkelte underviseres engagement og didaktiske kompetencer, men i høj grad om de organisatoriske og ledelsesmæssige rammer, der understøtter undervisningsopgaven. Et centralt strategisk opmærksomhedspunkt er derfor, hvordan institutionen skaber betingelser for, at undervisningen fremstår tydelig, sammenhængende og læringsunderstøttende for de studerende – på tværs af fag, moduler og semestre.

Et gennemgående fund er betydningen af klarhed om formål, progression og sammenhæng mellem undervisningsaktiviteter, læringsmål og eksamen. Strategisk rejser det spørgsmålet om, hvordan uddannelsesledelse kan understøtte en fælles forståelse af alignment og progression som et kollektivt anliggende snarere end et individuelt ansvar. Det kan indebære rammesætning af fælles planlægningsprocesser, tydelige koordinatroroller og strukturer, der sikrer, at undervisningens indhold og arbejdsformer løbende kobles til uddannelsens overordnede mål og bedømmelsesformer. Når sammenhængen fremstår tydelig for de studerende, styrkes oplevelsen af relevans og incitamentet til aktiv deltagelse.

Analysen viser samtidig, at de studerendes motivation og deltagelse hænger tæt sammen med undervisernes faglige engagement, tilgængelighed og didaktiske opmærksomhed. Dette peger på behovet for strategisk understøttelse af undervisningsopgaven som en kerneaktivitet med legitimitet og anerkendelse. Det handler dels om meritering og incitamentstrukturer, dels om at skabe tid og rum til didaktisk refleksion, udvikling og kollegial sparring. En afprivatisering af undervisningen – hvor undervisningskvalitet drøftes, udvikles og kvalificeres i fællesskab – kan bidrage til større konsistens og mindre variation i kvalitet på tværs af undervisere.

I relation til undervisningsformer peger materialet på et potentiale i at styrke samspillet mellem forelæsninger og mere dialogbaserede formater. Strategisk kan dette oversættes til et fokus på, hvordan større undervisningsrum kan understøttes pædagogisk og teknologisk, så aktiverende greb og løbende forståelsestjek bliver realistiske og håndterbare – også på store hold. Det forudsætter både kompetenceudvikling og organisatorisk prioritering af undervisningsformer, der fremmer aktiv deltagelse frem for ensidig formidling.

Feedback fremstår som et centralt læringsredskab, men også som et område præget af ressourcenes pres og variation. Et strategisk perspektiv er derfor, hvordan institutionen kan understøtte mere systematiske og bæredygtige feedback-praksisser. Det kan indebære fælles principper for feedback, prioritering af løbende procesfeedback frem for udelukkende summativ bedømmelse samt strukturer, der integrerer peerfeedback og andre kollektive feedbackformer. Samtidig rejser det et prioriteringsspørgsmål om, hvordan ressourcer til feedback vægtes i forhold til holdstørrelser og undervisningsbelastning.

Endelig peger analysen på et krydspres mellem høje faglige ambitioner og studerendes efterspørgsel efter tydelighed, effektivitet og eksamensrettet undervisning. Strategisk aktualiserer dette en ledelsesmæssig opgave i at skabe balance mellem faglig fordybelse og gennemsigtighed i krav og forventninger. Det indebærer blandt andet en dialogbaseret og udviklingsorienteret brug af undervisningsevalueringer, hvor underviserne oplever opbakning til at fastholde faglige standarder, samtidig med at de studerendes erfaringer bringes konstruktivt i spil.

Strategiske opmærksomhedspunkter i forhold til undervisning

Skab strukturel sammenhæng og progression

Understøt tydelig alignment mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og eksamen gennem fælles planlægningsrammer og koordination på tværs af fag og semestre.

Gør undervisning til et fælles og meriterende kerneanliggende

Anerkend og beløn undervisningsindsats og didaktisk udvikling, og skab tid og fora til kollegial sparring og fælles refleksion over undervisningskvalitet.

Understøt aktiv deltagelse – også i store formater

Priorité kompetenceudvikling, pædagogiske redskaber og rammer, der gør aktiverende og dialogiske undervisningsformer realistiske på tværs af holdstørrelser.

Etablér bæredygtige feedback-strukturer

Udvikl fælles principper og organisatoriske løsninger, der sikrer rettidig, læringsunderstøttende feedback uden at gøre kvalitet afhængig af individuel ekstrainsats.

Brug evalueringer udviklingsorienteret og dialogbaseret

Skab sammenhæng mellem studerendes erfaringer, faglige ambitioner og institutionelle prioriteringer, så evalueringer understøtter kvalitet frem for at skabe utilsigtede incitamenter.

Faglige og sociale studiemiljøer – hovedfund

Undervisningen er et centralt omdrejningspunkt for de studerendes møde med uddannelsen, men er samtidig indlejret i bredere faglige og sociale studiemiljøer, som har betydning for både motivation, engagement, trivsel og fastholdelse. Det faglige og sociale hænger tæt sammen i praksis: Det faglige indhold og den planlagte undervisning udgør fokuspunktet og skaber rammerne for sociale relationer, og de sociale relationer understøtter de studerendes mulighed for at håndtere faglige krav og usikkerhed og at komme igennem svære perioder på uddannelsen.

Studiestarten spiller en afgørende rolle for udvikling af tilhør

Et gennemgående fund er, at studiestarten er et afgørende tidspunkt for udvikling af tilhør. På tværs af de besøgte uddannelser afholdes studiestartsaktiviteter som kombinationer af faglige og sociale elementer, men der er stor variation i studiestartens omfang og varighed og i graden af koordination mellem undervisere, administration og tutorer.

Materialet peger på, at tilrettelæggelsen af studiestarten indebærer et balancearbejde: Der er behov for at skabe aktiviteter, der favner en mangfoldig studentergruppe, og samtidig undgå et omfang og en intensitet, der gør det vanskeligt for de nye studerende at restituere, så de kan følge undervisningen. I den forbindelse fremstår rammesætning af alkohol som et centralt område. Flere uddannelser arbejder med alkoholfrie alternativer, tidsmæssig afgrænsning af alkoholindtag eller variation i aktivitetsformer. Samtidig er der eksempler på, at alkohol stadig kan fungere som en

implicit adgangsbillet til fællesskaber, og at studerende kan opleve pres for deltagelse, også i aktiviteter, der ikke formelt er en del af studiestarten.

Studiemiljøer afhænger af lokalt engagement og organisatoriske rammer

På tværs af uddannelser beskrives betydelige forskelle på, hvor omfattende og synligt studiemiljøet er – ud over studiestarten. Nogle uddannelser er kendetegnet ved et tæt og institutionaliseret studiemiljø, mens andre i højere grad er præget af mere løst forankrede eller personbårne initiativer. Variation i lavtærskeltilbud – fx kreaklubber, sportsklubber eller andre interessebårne aktiviteter – fremstår som en styrke, fordi det kan give flere indgange til fællesskabet, også for studerende, der ikke trives i festprægede formater. Samtidig fremgår det, at studiemiljøet afhænger af engagerede frivillige, velfungerende brobygning på tværs og organisatoriske betingelser, der understøtter dette.

Studerende, der er længere på uddannelsen, spiller en central rolle som brobyggere og kulturbærere, både socialt og fagligt. Når tutorer og mentorer møder nye studerende med ligeværd, åbenhed og tilgængelighed, beskriver de studerende det som afgørende for tryghed og tilhør. Frivillige studenterdrevne aktiviteter kan være sårbare, hvis de afhænger af enkelte ildsjæle eller mødes af bureaukratiske barrierer og manglende ressourcer. Brud på traditioner og overlevering – fx i forbindelse med corona – beskrives som en udfordring, fordi erfaringer og organisatorisk viden ikke automatisk videreføres mellem årgange.

Studiegrupper er centrale for både læring og social integration

Endelig viser analysen, at grupper udgør en central strukturel ramme for både læring og socialt studiemiljø. Studerende beskriver grupper som læringsrum, der sænker tærsklen for at stille spørgsmål, udvikle forståelse og få støtte, men også som et socialt anker i en studiehverdag med få faste mødepunkter. På tværs af uddannelser varierer gruppernes formål, forankring og kobling til bedømmelse markant. Især når gruppearbejdet skal munde ud i en fælles eksamen eller produkt, der skal bedømmes, er det afgørende med et velfungerende samarbejde, og gruppedannelse kan have stor betydning for både fagligt udbytte og trivsel. Samtidig kan grupper skabe sårbarhed: Manglende tilhør, opløsning af grupper eller vanskeligheder ved at finde nye konstellationer kan føre til isolation. Uddannelserne arbejder i forskelligt omfang med at rammesætte grupper gennem faciliteret eller administrativ gruppedannelse, rotation, undervisning i samarbejde og konflikt-håndtering samt tydelige adgange til støtte. Materialet peger på, at de studerendes udbytte af gruppearbejdet styrkes, når rationaler og forventninger gøres eksplicite, og når det er klart for de studerende, hvor de kan få hjælp.

Perspektivering: Studiemiljøer, der åbner adgangen til det faglige fællesskab

Analysen peger på, at studiemiljø ikke er noget, som foregår ved siden af undervisningen, men en del af det faglige fællesskab, hvor studerende kan høre til, tage ordet og fordybe sig. Faglige og sociale relationer udvikles i samspillet mellem undervisningens organisering, studiestartens

rammesætning, gruppestrukturerne og de institutionelle betingelser for deltagelse. Et centralt strategisk perspektiv er derfor, hvordan institutionen skaber rammer, hvor adgang til fællesskab ikke afhænger af tilfældigheder, sociale præferencer eller enkeltpersoners engagement.

Et gennemgående fund er studiestartens store betydning for udvikling af tilhør. Samtidig peger analysen på, at fællesskaberne efter introduktionsforløbet i højere grad bliver selvberende og personafhængige. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan studiestarten tænkes som begyndelsen på en gradvis socialisering ind i et fagligt fællesskab. Det indebærer at skabe vedvarende påstigningsmuligheder gennem semesteret og på tværs af studieår, også for studerende, der ikke deltager i alle aktiviteter fra begyndelsen. Studiemiljø fremstår her som en kontinuerlig organisatorisk opgave snarere end en afgrænset begivenhed.

Undervisningens organisering spiller i den forbindelse en væsentlig rolle. Regelmæssige møder, samarbejdsformer og tilbagevendende arbejdsfællesskaber kan fungere som strukturelle indgange til relationer – også for studerende, der ikke deltager i sociale aktiviteter uden for undervisningen. Dette aktualiserer et strategisk opmærksomhedspunkt om, hvordan skemastruktur, arbejdsformer og holddannelse understøtter stabile kontaktflader og gentagen interaktion frem for fragmenterede og kortvarige konstellationer.

Gruppearbejde træder i analysen frem som en central ramme for både læring og social integration. Grupper fungerer ikke alene som arbejdsform, men som fordelingsmekanisme for adgang til støtte, tryk og faglig udvikling, og grupperes sammensætning og funktion kan have afgørende betydning for studerendes faglige udbytte og oplevelse af tilhør på uddannelsen. Dette peger på behovet for at betragte gruppedannelse, samarbejdskompetencer og konfliktberedskab som en del af uddannelsens kerneopgave. Det kan fx ske gennem mere strukturerede modeller for gruppesammensætning, mulighed for justering undervejs og klare procedurer for, hvordan studerende kan få hjælp, hvis samarbejdet ikke fungerer.

Analysen viser endvidere, at studiemiljøer ofte er afhængige af engagerede studerende og uformelle traditioner. Ældre studerende fungerer som brobyggere og kulturbærere, og deres overordnede tilgang kan have større betydning end enkelte aktiviteter. Dette aktualiserer spørgsmål om institutionel understøttelse og kontinuitet: Hvordan sikres systematik i overdragelse, organisatorisk hukommelse og rimelige rammevilkår for frivillige initiativer? Her kan studieledelsen og -administrationen med fordel understøtte systematik i overdragelsen, fx ved at dokumentere erfaringer, fastholde kontakt til frivillige og sikre, at aktiviteterne ikke "starter forfra" hvert år. En mere stabil forankring kan bidrage til at reducere sårbarheden uden at fjerne engagementets frivillige karakter. I tilknytning hertil kan man overveje, om studenterdrevne initiativer generelt møder institutionel opbakning i form af fx enkel adgang til lokaler og tilladelser.

Endelig peger analysen på betydningen af legitime og mangfoldige deltagelsesveje. Fællesskaber kan utilsigtet blive betinget af bestemte sociale normer eller aktivitetsformer, hvilket kan skabe eksklusion – også når intentionen er det modsatte. Strategisk handler dette om at skabe

gennemsigtige normer, variation i aktivitetsformer og organisatoriske rammer, der gør det muligt at deltage på forskellige måder og i forskellige tempi. Studiemiljøer fremstår her som et spørgsmål om strukturel inklusion snarere end individuel robusthed.

Strategiske opmærksomhedspunkter i forhold til studiemiljøer

Tænk studiestarten som den første indgang til det faglige fællesskab, men ikke den eneste

Skab vedvarende lavtærskel-indgange til deltagelse gennem hele semesteret – også for studerende, der ikke deltager fra dag ét.

Organisér undervisningen, så den fremmer stabile møder og samarbejder

Regelmæssige arbejdsfællesskaber og gentagen interaktion kan fungere som strukturelle indgange til relationer – særligt for studerende, der ikke deltager i sociale aktiviteter uden for undervisningen.

Gør gruppearbejde til en fælles kerneopgave

Stilladsér gruppedannelse og samarbejde gennem tydelige formål og forventninger og gennemtænk, hvordan de studerende kan få hjælp i tilfælde af problemer, så grupper bliver en ressource frem for en sårbarhed.

Understøt kontinuitet i studiemiljøet

Skab organisatoriske rammer, der sikrer overdragelse, synlighed og rimelige vilkår for studenterdrevne initiativer, så fællesskaber ikke bliver afhængige af enkeltpersoner.

Organisering og tilrettelæggelse – hovedfund

Organisering og tilrettelæggelse træder frem som en væsentlig pædagogisk infrastruktur for de studerendes møde med uddannelsen. På tværs af uddannelserne fremstår især fire aspekter som aktuelle i informanternes beskrivelser: studieordningsarbejde, eksamens- og bedømmelsesformer, skemalægning/koordinering samt digitale informations- og kommunikationskanaler.

Studieordningsarbejde med fokus på progression og sammenhæng

Studieordningen beskrives på tværs af uddannelser som et styringsdokument, der på mange uddannelser justeres løbende, typisk gennem mindre ændringer, mens større strukturændringer sker sjældnere. I den forbindelse fremhæves data og evalueringer samt dialog med studerende som vigtige input, og to temaer træder særligt tydeligt frem: arbejde med progression samt drøftelser af prøveformer. Progression er særligt i fokus på nyere uddannelser, hvor erfaringer fra de første år-gange omsættes til ændringer i fagenes placering og sammenhæng. En tydeligere rød tråd og eksplicite koblinger mellem semestre og fag beskrives som noget, der understøtter de studerendes oplevelse af mening, motivation og mulighed for at se formål og retning i uddannelsesforløbet.

Eksamens- og prøveformer som pejlemærke for studerendes prioriteringer

Eksamen er et emne, der fylder, ikke mindst i lyset af generativ AI, som giver anledning til en gennemgribende revision af eksamens- og prøveformer. Materialet rummer både eksempler på, at

ændringer i prøveformer forbindes med styrket forberedelse, fremmøde og aktiv deltagelse, og eksempler på, at nye formater kan give anledning til usikkerhed og stress, især hvis forventninger og krav opleves uklare. Samtidig beskriver både studerende og undervisere, at eksamen allerede tidligt i semesteret fungerer som et orienteringspunkt for de studerendes prioriteringer.

Skemalægning og koordinering er centrale for en sammenhængende og meningsfuld studiehverdag

Det er et tydeligt perspektiv i materialet, at skemalægning og koordinering har stor betydning for den konkrete studiehverdag. Her beskrives blandt andet perioder med ujævn arbejdsbelastning og oplevelser af fragmenterede forløb, hvor undervisningsaktiviteterne ikke altid opleves som meningsfuldt sekvenseret. Som svar fremhæves forskellige koordinerende greb, fx semesterkoordineringer og fælles planlægningsmøder, som kan bidrage til overblik og til bedre timing og fordeling af arbejdsbelastningen.

Digitale informationskanaler som central infrastruktur for overblik og kommunikation

Endelig viser materialet, at digitale informations- og kommunikationskanaler fylder mere i en hverdag præget af centralisering og mindre fysisk adgang til medarbejdere. Samtidig peges der på, at information ofte deles på flere platforme, og at fravær af fælles principper for, "hvad der kommunikeres hvor", kan skabe uklarhed. Materialet rummer også eksempler på, at studerende organiserer væsentlige dele af den uformelle kommunikation på eksterne platforme, hvilket kan have betydning for oplevelsen af overblik og inklusion.

Perspektivering: En sammenhængende studiehverdag – organisering som pædagogisk infrastruktur

Analysen peger på, at organisering og tilrettelæggelse ikke blot udgør administrative rammer, men fungerer som en pædagogisk infrastruktur for de studerendes læring og deltagelse. Et opmærksomhedspunkt er derfor, hvordan strukturelle beslutninger – om fx progression, eksamensformer, skemalægning og kommunikation – tænkes i sammenhæng med uddannelsens faglige og didaktiske ambitioner. På tværs af temaerne peger analysen på betydningen af helhedsblik og koordination. Organisering og tilrettelæggelse fremstår ikke som enkeltstående beslutninger, men som et samspil mellem strukturer, praksisser og aktører. Perspektivet for studieledelse og institutioner kan derfor være at styrke de forbindelser og dialogrum, hvor de formelle rammer løbende omsættes, drøftes og justeres i lyset af de studerendes konkrete studieerfaringer.

Et gennemgående perspektiv i analysen er betydningen af, hvordan samarbejdet på tværs af organisatoriske enheder og funktioner rammesættes og praktiseres. Organisering og tilrettelæggelse udspiller sig i et samspil mellem flere aktører – studieledelse, undervisere, studienævn, administration og centrale driftsfunktioner – men ansvarsfordelingen og dialogen mellem disse niveauer fremstår ikke altid tydeligt koordineret.

Særligt i relation til skemalægning og planlægning af undervisning peger materialet på et spændingsfelt mellem pædagogiske hensyn og driftsmæssige rationaler. Uddannelsesledelse og undervisere har blik for progression, arbejdsbelastning og sammenhæng i studieforløbet, mens centrale ressource- og planlægningsenheder opererer ud fra hensyn til lokale kapacitet, effektiv ressourceudnyttelse og tværgående prioriteringer. Når disse perspektiver ikke kobles tæt, kan konsekvensen være en oplevelse af en fragmenteret studiehverdag eller en utilstrækkelig understøttelse af lokale behov.

Et strategisk opmærksomhedspunkt er derfor, hvordan institutionerne kan styrke rammesætningen af samarbejdet mellem de faglige og administrative niveauer. Det kan handle om tydeligere kontaktflader, faste dialogfora og fælles beslutningsprincipper, hvor både studenterhensyn, faglige ambitioner og driftsvilkår bringes eksplicit i spil. Perspektivet er ikke at opløse forskelle i rationaler, men at skabe strukturer, hvor de mødes og afvejes transparent.

Et beslægtet opmærksomhedspunkt vedrører institutionernes kommunikations- og informationspraksis. Analysen viser, at information ofte distribueres via flere platforme og efter forskellige lokale praksisser. Det kan skabe uklarhed for studerende om, hvor centrale beskeder findes, og hvem der kommunikerer hvad. Samtidig har centralisering af studieadministrative funktioner øget betydningen af digitale kanaler som primær infrastruktur for kontakt og overblik.

Her peger materialet på vigtigheden af fælles, institutionelt forankrede principper for informationsdeling og platformsanvendelse. En sammenhængende og brugervenlig kommunikationspraksis kan bidrage til større gennemsigtighed og tilgængelighed – særligt for studerende, der ikke har uformelle netværk at trække på. Det handler ikke nødvendigvis om at reducere antallet af platforme, men om at skabe klarhed om formål, ansvar og placering af information samt om at sikre en vis ensartethed på tværs af fag og uddannelser.

Samlet peger disse perspektiver på, at organisering og tilrettelæggelse ikke alene er et spørgsmål om lokale justeringer, men om institutionel koordinering. Når samarbejdet på tværs af faglige og administrative funktioner er tydeligt rammesat, og når kommunikationspraksisserne opleves som sammenhængende og brugervenlige, styrkes grundlaget for en studiehverdag, der fremstår koordineret, transparent og understøttende.

Strategiske opmærksomhedspunkter i forhold til organisering og tilrettelæggelse

Tænk organisering som pædagogisk infrastruktur

Beslutninger om progression, eksamensformer, skemalægning og kommunikation former de studendes studiehverdag og bør ses som en del af uddannelsens samlede didaktiske ansvar – ikke som adskilt administration.

Styrk koordination på tværs af niveauer og funktioner

Skab tydelige kontaktheder og faste dialogrum mellem studieledelse, undervisere, studienævn og administrative enheder, så faglige ambitioner og driftsmæssige hensyn afvejes transparent.

Understøt klarhed om formål og sammenhæng

Arbejd systematisk med progression og alignment mellem undervisning og eksamen, så studerende oplever retning, gennemsigtighed og meningsfuld sekvensering i forløbet.

Skab sammenhæng i informations- og kommunikationspraksis

Etabler fælles principper for platformsanvendelse og ansvarsfordeling, så centrale beskeder er tilgængelige og overskuelige – særligt for studerende uden stærke uformelle netværk.

Fysiske rammer – hovedfund

De fysiske rammer for uddannelsen spænder over både undervisningslokaler, fællesarealer, studenterlokaler og campusfaciliteter som fx grupperum.

Fysiske rammer som omdrejningspunkt for tilhør og ejerskab

Analysen viser, at de fysiske rammers betydning udfoldes i samspil med uddannelsernes organisering og pædagogiske praksis. De studerendes oplevelse af tilhør og engagement styrkes, når de har adgang og oplever ejerskab til stabile, anvendelige og genkendelige fysiske rammer, som kan fungere som et fælles fagligt og socialt omdrejningspunkt i hverdagen. Tilhør og en oplevelse af ejerskab kan opstå både gennem en frihed til at sætte sit præg på rummene og gennem strukturer som faste pladser i grupperum og tydelige mønstre for fysisk tilstedeværelse. Omvendt udfordres tilhør, når rammerne opleves som midlertidige, spredte eller vanskelige at anvende i praksis, fx på grund af stive bookingregler, manglende fleksibilitet i indretningen eller basale fysiske mangler som for få stikkontakter eller dårlig temperaturregulering.

Fysiske rammer former relationer og kontakt i studiehverdagen

De fysiske rammer præger også relationerne mellem de studerende, underviserne og administrationen. Fysisk nærhed og fælles hverdagsrum fremmer uformelle møder, giver lavere kontaktbarrierer og øger sandsynligheden for, at studerende med behov for støtte opsøger den tidligt, mens fysisk og organisatorisk afstand, som ofte opstår som følge af centralisering og digitalisering, ændrer relationerne og forskyder kontakten mod mere problemorienterede og komplekse henvendelser. Materialet peger på, at åbne fællesarealer, hvor både ansatte og studerende færdes, evt. på tværs af flere uddannelser, rummer både potentialer og spændinger. De kan understøtte uformel kontakt og fællesskab, men kan også hæmme fordybelse og skabe usikkerhed, hvis støj, kapacitet eller normer for brug er uklare.

Fysiske rammer virker i samspil med organisering og tilstedeværelse

Tilsvarende viser materialet, at uddannelsers fysiske lokation ikke i sig selv forklarer fremmøde eller studiemiljø, men at lokationen kan forstærke eksisterende organisatoriske forhold. Hvor der er kontinuitet, faste rammer og klare forventninger om tilstedeværelse, kan selv relativt perifere lokationer understøtte et stærkt studiemiljø, mens også centralt placerede campusser kan opleve udfordringer, hvis ejerskab, sammenhæng og mulighed for ophold mangler.

Perspektivering: Rum, der giver ejerskab og fremmer tilhør

Analysen peger på, at de fysiske rammer ikke blot danner baggrund for undervisningen, men aktivt former studerendes muligheder for at deltage, mødes og høre til. Lokaler, fællesarealer og adgangsregler er derfor ikke alene et spørgsmål om drift og kapacitet, men om, hvilke fællesskaber og arbejdsformer institutionen understøtter i praksis.

Et strategisk opmærksomhedspunkt er, hvordan lokaletyper, bookingprincipper og indretning tænkes i sammenhæng med uddannelsens pædagogiske og organisatoriske ambitioner. Hvis undervisning og gruppearbejde forudsætter samarbejde, fordybelse og kontinuitet, må de fysiske rammer give realistiske muligheder for netop dette. Uklare normer for brug, begrænset adgang eller utilstrækkelige faciliteter kan derimod skabe barrierer for ophold og engagement – særligt for studerende uden stærke uformelle netværk.

Analysen viser samtidig, at oplevelsen af tilhør ofte hænger sammen med symbolsk ejerskab. Det er muligt med relativt enkle midler at styrke de studerendes oplevelse af symbolsk ejerskab og faglig identitet i de fysiske rammer. Det kan fx ske ved at give uddannelsen et genkendeligt fysisk præg i fælles eller delte lokaler gennem små, men synlige markeringer: faglige artefakter, studenterproduceret materiale, opslag om projekter, traditioner eller særlige faglige begivenheder. Sådanne greb kan bidrage til, at lokalerne opleves som "vores" snarere end som generiske undervisningsrum, også selvom de deles med andre uddannelser og ikke er eksklusive. Erfaringerne peger på, at symbolsk ejerskab – understøttet af ledelsesmæssig opbakning og legitimering – kan styrke tilhør, ophold og engagement i hverdagen, uden at det nødvendigvis kræver større bygningsmæssige ændringer.

Et beslægtet perspektiv vedrører betydningen af fysisk nærhed mellem de studerende, underviserne og administrationen. Uformelle møder og lavere kontaktbarrierer opstår lettere i miljøer, hvor man deler hverdagsrum. Når organisatoriske ændringer eller centralisering øger den fysiske afstand, kan relationerne forskydes fra uformel kontakt til mere formaliserede og problemorienterede henvendelser. Dette aktualiserer et spørgsmål om, hvordan institutionen bevarer synlige og tilgængelige kontaktflader – også i en hverdag præget af digitalisering og centralisering.

Endelig peger analysen på, at flytninger og omorganiseringer ikke alene er logistiske begivenheder, men relationelle brud. Når fysiske rammer ændres, påvirkes etablerede mønstre for møder, tilstedeværelse og tilhør. Et oplagt perspektiv er derfor at betragte overgangsperioder som processer,

der kræver aktiv rammesætning og kommunikation, så kontaktflader og fællesskaber ikke svækkes utilsigtet.

Samlet peger perspektiverne på, at arbejdet med fysiske rammer bør ses som en del af institutionens samlede ansvar for at skabe sammenhængende, tilgængelige og meningsfulde studie- og læringsmiljøer. De rum, institutionen stiller til rådighed – og måden, de forvaltes på – er med til at afgøre, om de studerende blot passerer gennem uddannelsen, eller om de oplever at være en del af et fællesskab, hvor det giver mening at blive og engagere sig.

Strategiske opmærksomhedspunkter i forhold til fysiske rammer

Tænk fysiske omgivelser som en ramme for deltagelse og fællesskab

Lokaletyper, adgangsregler og indretning bør understøtte de undervisnings- og samarbejdsformer, institutionen ønsker at fremme.

Skab mulighed for ejerskab og genkendelighed

Giv plads til synlige faglige markeringer og studenterbidrag i fælles rum, så lokaler opleves som meningsbærende og tilknyttet et konkret fagligt miljø.

Bevar tilgængelige kontaktflader i hverdagen

Fysisk nærhed mellem de studerende, underviserne og administrationen kan sænke barrierer for kontakt og støtte – også i en hverdag præget af digitalisering og centralisering.

Håndtér flytninger og omorganiseringer som relationelle overgange

Fysiske ændringer påvirker mønstre for møder og tilhør og bør ledsages af aktiv rammesætning og kommunikation, så fællesskaber ikke svækkes utilsigtet.

Inspiration til videre arbejde

Rapportens temaer kan bruges som afsæt for lokale refleksioner og udviklingsarbejde på uddannelserne. En måde at arbejde videre på kan fx være at:

- Udvælge et eller flere temaer fra rapporten – fx undervisning, studiemiljø, organisering eller fysiske rammer – og bruge dem som udgangspunkt for en fælles drøftelse af uddannelsens styrker og udviklingsmuligheder.
- Samle relevante aktører til en workshop eller et dialogmøde, hvor undervisere, studie- og uddannelsesledelse, administration og studerende drøfter erfaringer fra den lokale studiehverdag.
- Tage afsæt i lokale data og erfaringer, fx studenterundersøgelser, undervisningsevalueringer, dialog med studerende eller observationer af undervisningen og studiehverdagen.
- Involvere de studerende i arbejdet, fx gennem deltagelse i workshops eller ved at bringe de studerendes perspektiver og erfaringer aktivt i spil.

- Inddrage relevante videnpersoner og støttefunktioner, fx universitetspædagogiske centre, studievejledning eller aktører med viden om trivsel og inkluderende læringsmiljøer.

Formålet er ikke at pege på én bestemt model, men at understøtte lokale samtaler om, hvordan rammer, praksisser og samarbejder kan udvikles, så de bedst muligt understøtter de studerendes faglige udbytte, trivsel og tilhør i studiehverdagen

2 Indledning

Universiteterne rummer i dag en mangfoldig studenterpopulation med betydelig variation i faglige forudsætninger, sociale baggrunde og trivsel ved studiestart. Denne udvikling stiller øgede krav til uddannelsernes arbejde med både undervisning og studiemiljø for at understøtte, at de studerende opnår et fagligt udbytte, trives og gennemfører deres uddannelser.

Projektet *Styrket trivsel og mindre frafald gennem høj kvalitet på universitetsuddannelserne* tager afsæt i en forståelse af, at fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse er nært forbundne, men analytisk adskilte udfald. Projektets overordnede formål er at styrke det vidensbaserede grundlag for universitetsuddannelsernes arbejde med disse forhold gennem en kombination af eksisterende viden samt kvantitative og kvalitative analyser med fokus på praksisnære og anvendelige resultater. Projektet er gennemført af EVA i perioden 2024-2026 med støtte fra Novo Nordisk Fonden.

2.1 Fund fra tidligere delprojekter

Studerendes læring, trivsel og gennemførelse formes i et samspil mellem faglige, sociale og organisatoriske forhold. I projektets indledende faser er der opbygget et samlet videngrundlag om, hvilke forhold på universitetsuddannelserne der hænger sammen med studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse. De kvantitative analyser peger på, at de fire FEST-faktorer – Fagligt engagement, self-Efficacy, Samarbejde og Tilhør – på tværs af uddannelser og studentergrupper er tæt forbundet med alle tre udfaldsmål (EVA, 2026a). Studerende, der scorer højt på disse faktorer, har generelt lavere risiko for frafald og mistrivsel og opnår højere karakterer end studerende, der scorer lavt.

De kvantitative resultater er suppleret med en systematisk opsamling af eksisterende forskning om undervisning, sociale miljøer samt organisering og fysiske rammer på universitetsuddannelserne (EVA, 2026b, 2026c, 2026d). På tværs af de tre vidensnotater peger forskningen på, at de fire FEST-faktorer med stor sandsynlighed kan påvirkes gennem uddannelsernes arbejde med undervisning og studiemiljø. Undervisningens tilrettelæggelse og de sociale fællesskaber omkring studiet fremhæves som centrale, samtidig med at uddannelsernes organisering og rammevilkår udgør vigtige strukturelle betingelser.

Samlet set bidrager de indledende faser med et fælles begrebsligt og analytisk sprog. Ambitionen med denne kvalitative caseundersøgelse er i forlængelse heraf at undersøge, hvordan disse forhold konkret kommer til udtryk i praksis, hvordan de opleves og håndteres af ledelser, undervisere

og studerende, og hvordan universiteterne kan arbejde med at fremme fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på baggrund af disse indsigter.

2.2 Casebesøg på ti bacheloruddannelser

Caseundersøgelsen uddyber og nuancerer projektets indledende fund ved at undersøge, hvordan universitetsuddannelser i praksis arbejder med at fremme studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse. Undersøgelsen belyser samspillet mellem strategiske, organisatoriske og pædagogiske niveauer og inddrager perspektiver fra uddannelsesledelser, undervisere, administrative medarbejdere og studerende. Formålet er både at skabe indsigt i, hvilke betingelser der understøtter eller udfordrer arbejdet med kvalitet i undervisning og studiemiljø, og at kvalificere de centrale elementer og principper, der er identificeret tidligere i projektet, så de bliver mest muligt praksisnære og anvendelige.

Undersøgelsen er gennemført på en række universitetsbacheloruddannelser og bygger på observationer af undervisning og interview med uddannelsesledelser, undervisere, administrative medarbejdere og studerende. Caseundersøgelsen bidrager dermed med indsigt i de processer og betingelser, som ligger bag de sammenhænge, der er identificeret i projektets tidligere faser, og skaber et mere praksisnært grundlag for fremtidige analyser og udviklingsarbejde.

Undersøgelsesspørgsmål

Den kvalitative caseundersøgelse søger at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan forstår og arbejder uddannelsesledelser, undervisere og administrative medarbejdere i praksis med at fremme studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse gennem uddannelsens tilrettelæggelse, undervisning og studiemiljø? Spørgsmålet omfatter både strategiske prioriteringer, pædagogiske valg og administrative arbejdsgange samt samspillet mellem disse niveauer.
- Hvordan oplever studerende – herunder studerende, som varetager opgaver som tutorer, mentorer mv. – undervisning, studiemiljø og forventninger på uddannelsen, og hvordan vurderer de, at disse forhold understøtter eller udfordrer deres faglige læring, trivsel og mulighed for at gennemføre uddannelsen? Spørgsmålet retter sig mod studerendes erfaringer med undervisningsformer, feedback, gruppearbejde, sociale fællesskaber, studiestart og eksamen.
- Hvilke betingelser, muligheder og barrierer oplever de forskellige aktørgrupper for at arbejde systematisk og sammenhængende med kvalitet i undervisning og studiemiljø – herunder i forhold til diversitet, inklusion og variation i studenterforudsætninger? Spørgsmålet belyser både formelle rammer og uformelle praksisser samt forskelle og spændinger mellem aktørgruppernes perspektiver.

2.3 Metode og data

Undersøgelsen er et kvalitativt casestudie baseret på ti casebesøg på universitetsbacheloruddannelser. Uddannelserne er udvalgt på baggrund af en databaseret caseudvælgelse med henblik på at sikre spredning på tværs af hovedområder og institutioner. En oversigt over fordelingen af cases fremgår af tabel B.1 i appendiks B. Dataindsamlingen er gennemført som todages casebesøg og omfatter observation af undervisning samt gruppeinterview med uddannelsesledelse, undervisere, administrative medarbejdere og studerende, herunder studerende med særlige roller. I alt er der gennemført 50 gruppeinterview med i alt 191 deltagere, heraf 109 medarbejdere og 82 studerende, fordelt på fire-seks gruppeinterview af 1½-2 timers varighed per case-institution.

Analysen er gennemført som en tematisk analyse med afsæt i projektets fire overordnede temaer. En nærmere beskrivelse af caseudvælgelse, datagrundlag og analysestrategi fremgår af appendiks B.

2.4 Læsevejledning

Rapporten er struktureret i fire tematiske kapitler: undervisning, faglig-socialt studiemiljø, organisering og tilrettelæggelse samt fysiske rammer. Tilsammen belyser kapitlerne centrale forhold af betydning for studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse.

Kapitel 3 beskriver undervisningen, herunder forskellige undervisningsformer, didaktiske greb og samspillet mellem undervisere og studerende, og hvordan disse har betydning for faglig læring, engagement og deltagelse. Kapitel 4 beskriver det faglig-socialt studiemiljø, herunder studiestart, gruppearbejde og andre fællesskaber, som har betydning for de studerendes tilhørsforhold og engagement. Kapitel 5 beskriver organisering og tilrettelæggelse af uddannelserne, herunder studieordninger, eksamensformer, skemalægning og digital kommunikation. Kapitel 6 beskriver de fysiske rammer og deres betydning for undervisning, samarbejde, fordybelse og studieliv.

2.5 Projektets organisering

Caseundersøgelsen er gennemført af chefkonsulent Bella Marckmann (projektleder), chefkonsulent Leif Bonderup, chefkonsulent Mette Pless, seniorkonsulent Lotte Thost, seniorkonsulent Sonja Staffeldt, seniorkonsulent Lea Selsing, konsulent Helena Husum, konsulent Astrid Mahoney, juniorkonsulent Alberte Laursen, juniorkonsulent Amanda Widmer, praktikant Sara Rossen og praktikant Mikkel Borggård.

3 Undervisning

Undervisning er en af universitetets kerneopgaver og udgør et væsentligt omdrejningspunkt for de studerendes møde med uddannelsen. Gennem undervisningen formidles ikke alene fagligt indhold, men også normer, forventninger og rammer for, hvordan man deltager i og indgår i et akademisk fællesskab. God undervisning har et betydeligt potentiale for at styrke de studerendes faglige engagement, deres tro på egne evner (self-efficacy), oplevelsen af tilhør samt deres muligheder for at samarbejde og lære sammen med andre. Samtidig peger både forskning og praksis på, at undervisningens form, organisering og kvalitet har stor betydning for, hvordan studerende oplever deres studie og deres egen deltagelse i det (EVA, 2026b). På den baggrund har EVA i casebesøgene og interviewene haft et særligt fokus på undervisningens rolle, herunder hvordan forskellige undervisningsformer opleves af ledelse, undervisere og studerende, og hvilke muligheder og begrænsninger de rummer i relation til faglig læring, engagement og studiemiljø.

Undervisningen på universiteternes bacheloruddannelser foregår typisk som en kombination af forskellige undervisningsformater, herunder forelæsninger, holdundervisning samt laboratorie- og/eller øvelsestimer. Forelæsninger afholdes typisk for større grupper af studerende, mens holdundervisning og laboratorieundervisning foregår på mindre hold. Undervisningen suppleres af studieaktiviteter uden for undervisningsrummet, herunder forberedelse, opgaveløsning og projektarbejde, som gennemføres individuelt og i grupper. Der er forskel på, hvor mange skemalagte timer de studerende har hver uge. Det gennemsnitlige antal timer per ECTS-point er størst inden for de tekniske, naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige hovedområder, der har hhv. 10,3, 10,1 og 7,9 timer per ECTS-point på de første semestre. Dette svarer til omkring 15 ugentlige undervisningstimer på et 20-ugers semester for det tekniske og naturvidenskabelige hovedområde, 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, hvilket svarer til omkring hhv. 10 og 11 ugentlige undervisningstimer (EVA, 2026a). Dette billede genfindes i det kvalitative materiale fra caseundersøgelsen.

3.1 Forelæsninger og holdundervisning har hver sine muligheder og begrænsninger og kan supplere hinanden

På tværs af interview med uddannelsesledere, undervisere, studerende og administrative medarbejdere beskrives storholdsforelæsninger og holdundervisning som undervisningsformater med forskellige pædagogiske muligheder og begrænsninger.

3.1.1 Forelæsninger kan skabe overblik, men er også en krævende form

Uddannelsesledere og undervisere fremhæver, at forelæsninger på store hold er en effektiv udnyttelse af undervisningsressourcer, både fordi én underviser kan nå mange studerende samtidig, og fordi formatet giver mulighed for, at de studerende møder fastansatte forskere og centrale faglige kapaciteter. Der er således eksempler i materialet på, at forelæsninger på store hold kan fungere som en anledning til, at de studerende møder forskere, der selv har bidraget til den viden og forskning, som undervisningen formidler, og som kan perspektivere og forklare komplekst stof.

Denne pointe genfindes i en gruppe studerendes beskrivelser af undervisningen, hvor de særligt fremhæver mødet med forskere som undervisere og den klare italesættelse af fagligt niveau og forventninger i forelæsningsammenhænge:

U1: Niveaueet på studiet er meget højt. [...] Det er forskere, der underviser med nyeste metoder og nyeste forskning. [...] Her føler man, at man selv kan blive professor.

U2: Underviserne på [uddannelsen] er gode til at introducere faget, og hvad vi skal gøre. Fx at man skal tage gode notater – forventningerne er stillet klart op.

U3: Forventningerne er generelt høje – de forventer, at man er engageret. [...]

U1: Jeg har ikke haft en underviser endnu, der ikke kunne svare på spørgsmål, de kan altid svare – det er gode hoveder, der underviser.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE


Samtidig peges der på, at forelæsninger kan have en vigtig faglig funktion ved at skabe overblik, perspektivere pensum, sætte retning for faget og guide de studerende i forhold til prioritering af stof, læringsmål og forventninger til eksamen.

På tværs af interviewene er der dog også bred enighed om, at forelæsninger på store hold er et krævende undervisningsformat. Forelæsninger beskrives i praksis som overvejende envejskommunikation fra underviser til studerende, idet både undervisere og studerende peger på, at det er vanskeligt at etablere dialog i store forsamlingsrum. Underviserne oplever, at de studerende sjældent byder ind spontant, mens de studerende selv beskriver en tilbageholdenhed med at sige noget i plenum, blandt andet af frygt for at udstille sig selv eller for at spilde andres tid. Aktiverende og dialogiske greb i forelæsningerne fungerer derfor primært som redskaber til at fastholde opmærksomhed og struktur snarere end til at skabe reel dialog.

Der er eksempler i materialet på studerende, som beskriver en oplevelse af forelæsninger som hovedsageligt mundtlige gengivelser af pensum, hvilket betyder, at de løbende opvejer deltagelse i forelæsninger imod alternative strategier som læsning derhjemme eller brug af optagede forelæsninger eller andre onlineresourcer. Samtidig er der også studerende, som fremhæver forelæsninger som en særligt effektiv undervisningsform, når de opleves som tydeligt strukturerede, overbliksskabende og eksamensrelevante. Det peger på, at oplevelsen af udbytte i høj grad er afhængig af forelæserens formidling og tydelighed.

Forelæsninger på store hold beskrives endvidere som potentielt overvældende og anonyme, særligt for nye studerende. Samtidig peger både studerende og undervisere på, at forelæsninger – når de fungerer godt – også kan have en tryghedsskabende funktion ved at reducere usikkerhed, tydeliggøre forventninger og skabe orientering i komplekse og omfattende fag. Dette understreger betydningen af klar struktur, gentagelser og forventningsafstemning i forelæsningsformatet.

Nedenstående eksempel fra en undervisningsobservation illustrerer dette:

 Underviseren indleder forelæsningen med at rammesætte timen og fortæller, hvor holdet er i forløbet. Undervejs henvender hun sig direkte til de studerende med korte tjek-ind-spørgsmål som ”Er I klar?” og ”Er I ok med det?”, men får kun spredte reaktioner. Hun veksler mellem slides og tavle og stiller løbende spørgsmål ud i rummet, fx ”Kan I huske, hvad det her hed?” Enkelte studerende svarer, og underviseren bekræfter med et ”yes”, mens hun skriver videre på tavlen og kobler forklaringen til noget, de snakkede om ved sidste undervisningsgang.

På et tidspunkt stopper hun op og spørger: ”Vil I få noget ud af, hvis jeg skriver det hele op igen på tavlen og tager det roligt step for step?” Da de studerende giver udtryk for, at det er fint, gennemgår hun processen i et roligt tempo og forklarer løbende, hvor de er i ræsonnementet: ”Så var det, at vi flyttede en smule rundt på fosfatgrupperne.” Hun spørger efterfølgende: ”Giver det mening, eller er I faldet i søvn?”

Senere afbryder underviseren sin forklaring og siger: ”Nu bliver det også lidt tungt – kan I klare det? I stedet for at jeg snakker, så snak lige med hinanden om de her komplekser i to minutter.” Efter den korte summen i salen samler hun op i plenum og bekræfter en studerendes svar med ”Nemlig”, før hun fører gennemgangen videre.

OBSERVATION FRA UNDERVISNING PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Vignetten illustrerer, hvordan tydelig rammesætning, variation i formidlingsformer og løbende opmærksomhed på de studerendes forståelse kan bidrage til at skabe overblik og understøtte deltagelse og engagement i en forelæsningsituation.

3.1.2 Holdundervisning giver mulighed for dialog og relationsopbygning

I kontrast til forelæsningsformatet beskrives undervisning på mindre hold på tværs af uddannelser som mere dialogisk, tryk og relationsbåret. Her oplever både undervisere og studerende, at det er lettere at stille spørgsmål, deltage aktivt og opbygge faglige og sociale fællesskaber. Holdundervisning fremhæves således som et centralt rum for fordybelse, dialog og tilknytning.

” Det, vi også kan i holdundervisning, er at lære de studerende at kende, som man ikke kan ved forelæsninger, og det er vigtigt i forhold til at kunne opsnappe sociale ting, men også så de tør at fortælle, hvad de har svært ved eller ikke kan. Jeg blander mig meget i deres arbejde, og vi snakker utrolig meget sammen, jeg går ned til enkeltpersoner eller mindre grupper, vi griner meget sammen.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

I de studerendes beskrivelser af holdundervisningsformatet lægger de særligt fokus på deltagelse og tryghed. Holdundervisning giver mulighed for, at de studerende kan komme til orde, stille spørgsmål og få uddybet vanskeligt stof.

”S5: Jeg plejer at få mest ud af at snakke med instruktorer, fordi de også lige har været der, så de ved godt, hvor langt jeg er. De tager imod alle spørgsmål. Det er lettere at have dialog til holdundervisning.

S2: Det er mere grænseoverskridende at række hånden op til forelæsninger end til holdundervisning.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Holdundervisningen varetages på nogle uddannelser af en bredere skare af undervisere, heriblandt studenterinstruktorer og ph.d.-studerende. Disse fremhæves som undervisere, der ofte formår at skabe et mere uformelt og trygt læringsrum. Deres kendskab og nylige erfaring med studenterperspektivet og de udfordringer, der kan opstå i mødet med nyt fagligt indhold, opleves som en styrke. Når undervisere viser tålmodighed, gentager forklaringer og tydeliggør centrale pointer, bidrager det til, at de studerende i højere grad tør stille spørgsmål og give udtryk for faglige udfordringer.

3.2 De studerende påskønner engagerede undervisere, som gør sig umage

På tværs af uddannelser og uanset undervisningsformat, dvs. både ved forelæsninger og ved holdundervisning, peger de studerende på undervisere, der udviser engagement og didaktisk opmærksomhed, som centrale for deres motivation og udbytte af undervisningen. At gøre sig umage handler i denne sammenhæng om undervisernes konkrete indsats i undervisningen, herunder forberedelse, tilpasning af undervisningen og opmærksomhed på de studerendes forståelse. Engagement forstås således ikke alene som faglig formidling, men også som undervisernes måde at indtræde og agere i undervisningsrummet på. Didaktiske greb, såsom at skabe rum for spørgsmål, strukturere interaktion hensigtsmæssigt og signalere imødekommenhed, fremstår på tværs af uddannelser som betydningsfulde faktorer for de studerendes oplevelse af en udbytterig undervisning, som de finder meningsfuld at prioritere at møde op til.

De studerende fremhæver undervisere, der aktivt arbejder med dialog og løbende følger op på, om de studerende er med fagligt. Det gælder undervisere, der indtager en tydelig hjælperolle, hvor

der skabes ro og overblik gennem forklaringer, gentagelser og oversættelser af vanskeligt stof. Når undervisere tydeliggør centrale begreber, forklarer sammenhænge og forbinder det faglige indhold i en større helhed, opleves undervisningen som mere overskuelig og tilgængelig, hvilket understøtter de studerendes motivation. Undervisere, der gør sig umage med at justere tempo, forklare stof-fet på flere måder og følge op på de studerendes spørgsmål, bidrager til en oplevelse af, at undervisningen er tilrettelagt med blik for de studerendes læring.

3.2.1 Underviseres faglige engagement smitter af på de studerende

Det er i vid udstrækning gennem mødet med underviserne, at de studerende først stifter bekendtskab med deres fag, og det er et gennemgående perspektiv, at underviserens faglige engagement kan have en tydeligt afsmittende effekt på de studerendes egen motivation. Når underviserne viser interesse for faget og formidler stoffet med tydeligt engagement, understøttes de studerendes nysgerrighed og lyst til at engagere sig i undervisningen. Dette perspektiv kommer blandt andet til udtryk i de studerendes beskrivelser af forskelle i fremmøde og deltagelse på tværs af undervisere:

” Med en af vores undervisere er der næsten altid fuld sal, og det er meget givende fagligt. Man kan se, at ved andre undervisere er der flere, der falder fra. Man kan mærke, det er hans hjertebarn, og at vi er hans hjertebørn. Han ved simpelthen så meget om det og synes, det er så spændende, og det kan man mærke, og så bliver man også selv mere modtagelig, fordi han så gerne vil det.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Underviserens engagement og motivation kan således være en væsentlig døråbner for de studerendes optagethed og faglige engagement. Samtidig fremgår det på tværs af uddannelser, at engagement i faget ikke alene er tilstrækkeligt, men hænger tæt sammen med et engagement i – og en interesse for – studenterperspektiver samt didaktiske greb, der skaber overblik og sammenhæng i det faglige indhold.

3.2.2 Interesse for studenterperspektivet og aktiverende undervisningsgreb efterspørges

På de fleste uddannelser er undervisningen organiseret som et mix af forelæsninger og undervisning på mindre hold. I forelæsningssammenhænge peger de studerende på betydningen af, at underviserne gør brug af en balanceret form for aktivering. Et gennemgående perspektiv er, at for lidt interaktion kan føre til passivitet blandt de studerende, mens for meget, fx i form af drøftelser i mindre grupper, kan opleves som forstyrrende i en undervisningsform, som de studerende opfatter som et centralt og koncentreret læringsrum. Både studerende og underviser peger på, at undervisere kan understøtte deltagelse ved fx at indlægge pauser undervejs og give plads til spørgsmål og dialog. Nogle undervisere beskriver desuden, hvordan de anvender korte drøftelser i mindre grupper eller anonyme quizzes til at opnå indsigt i, hvor de studerende befinder sig fagligt, og som afsæt for en fælles opsamling i plenum.

”Det første, jeg har skrevet, er ’kultur’, og det går meget på den forelæsningsform, vi har. Det gør jeg meget ud af. Den anden ting er ’venlig atmosfære’, jeg prøver at skabe en ro, hvor det i hvert fald ikke er på grund af mig, at de studerende ikke vil sige noget. [...] Jeg prøver at tale meget til dem, og ikke bare ud i rummet, prøver at have kontakt med dem. Joke en lille smule en gang imellem, en lille icebreaker, som har til hensigt at skabe noget ro og tilgængelighed. [...] Det tredje er ’brud’, fordi det kan blive meget langt og monotont, hvis man bare står og snakker. Jeg prøver at lægge øvelser ind, som kan få dem til at snakke. Det giver mig også en fornemmelse af, hvad der foregår i deres hoveder.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

De studerende fremhæver endvidere undervisere, der udviser opmærksomhed på undervisningens rammer og struktur, eksempelvis ved at starte og afslutte undervisningen til tiden og ved at variere formidlingsformer. Variation og aktiv inddragelse opleves som særligt betydningsfuldt. Når underviserne bevæger sig rundt i lokalet, kombinerer brugen af slides og tavle og løbende tjekker ind med de studerende, giver det indtryk af nærvær og interesse for de studerendes læring. En studerende formulerer det således:

”Jeg kan godt lide, når professoren interagerer med de studerende. Hjernen aktiveres ikke ordentligt, hvis der bare læses op fra PowerPoint – man vil gerne blive aktiveret under undervisningen.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Citatet illustrerer, at variation og aktiv inddragelse opleves som afgørende for de studerendes oplevelse af udbytte af undervisningen.

Samtidig peger de studerende på, at undervisningens kvalitet kan variere på tværs af undervisere internt på de enkelte uddannelser. Som modbillede til de engagerede undervisere beskrives undervisningssituationer, hvor formidlingen fremstår mekanisk, og hvor underviseren primært læser op fra slides eller skriver på tavlen uden nævneværdig interaktion med de studerende. I disse situationer opleves undervisningen som mindre engagerende og vanskeligere at følge. Nogle studerende peger desuden på undervisere, der fremstår distancerede eller mindre forberedte, eksempelvis ved at anvende slides, der ikke er opdateret i forhold til gældende regler eller pensum. Andre beskriver undervisning, hvor der anvendes skræmmende retorik om dumpeprocenter og reeksamen, hvilket kan bidrage til usikkerhed og utryghed blandt de studerende frem for motivation.

3.3 Feedback som et centralt element i god undervisning

Feedback spiller en central rolle i god undervisning, fordi den hjælper de studerende med at forstå, hvor de befinder sig i deres læringsproces, og hvad næste skridt i deres faglige udvikling er. Ifølge forskningen har feedback størst betydning, når den er rettidig, konkret og tydeligt koblet til læringsmål og faglige kriterier. Feedback, der peger fremad og giver de studerende mulighed for at

justere deres arbejde undervejs, understøtter både læring, motivation og oplevelsen af faglig progression (EVA, 2026b). Feedback handler ikke alene om underviserens kommentarer, men kan også være i form af dialog, peerfeedback og fælles drøftelser i undervisningen. Når feedback integreres løbende i undervisningen – fx gennem mundtlige tilbagemeldinger, eksempler, spørgsmål eller fælles opsamlinger – kan den bidrage til at skabe klarhed om forventninger og styrke de studerendes engagement og oplevelse af mestring.

3.3.1 Feedback i praksis

Interviewmaterialet viser tydelige forskelle på, hvordan feedback gives, opleves og prioriteres på tværs af uddannelser og undervisningsformer.

” Vi får mere ud af det med en rapport – der kan man få anbefalinger til, hvad man kunne gøre. Jeg fik bedre feedback på 1. og 2. semester, der skrev vi journaler baseret på vores lab. Der fik man noget feedback, som man kunne bruge, lige nu er feedbacken meget kortfattet. Der bliver ikke sagt så meget, og selvom man tager fejl, bliver det heller ikke forklaret så godt. Har brug for at vide, hvad jeg skal lave om, så jeg bliver nødt til at spørge min studiegruppe.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

De studerende beskriver feedback som særligt værdifuld, når den er konkret, rettidig og koblet direkte til deres eget arbejde. Mundtlig feedback i forbindelse med holdundervisning, øvelser og gruppearbejde fremhæves ofte som mere brugbar end skriftlige kommentarer givet sent i forløbet.

” XX [underviser] er god til feedback. Hun går rundt og hører ens pointer og tager det med videre. Hun får en til at tænke videre og reflektere over, hvad man har fået ud af undervisningen.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Flere studerende peger på, at de lærer mest, når feedback gives løbende og giver dem mulighed for at justere deres tilgang, før opgaver eller eksamen ligger fast. Omvendt beskrives manglende eller meget generel feedback som demotiverende og svær at omsætte i praksis, særligt når den først gives efter aflevering eller eksamen.

” S1: Vi giver hinanden feedback – i [xx-fag] retter vi hinandens opgaver, og det fungerer ret godt.

S2: Man kan gøre det på mange måder, og man lærer virkelig at se på det på flere måder.

S3: Vi giver også hinanden point fra 1 til 10 i forhold til feedback [...]. Det er godt, det stiller krav om, at man forklarer sin feedback. [...] [Feedbackplatform], her opdager man også sine egne fejl – det er en god metode.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samtidig viser materialet, at feedback i høj grad er knyttet til undervisningsformatet. På uddannelser med mange studerende og stor vægt på forelæsninger oplever de studerende, at feedback er begrænset og ofte indirekte, fx gennem generelle kommentarer i plenum eller eksempler på ”gode besvarelser”. Her beskriver nogle studerende, at de i højere grad må aflæse forventningerne selv eller søge feedback gennem studiegrupper og medstuderende. I modsætning hertil fremhæver studerende på uddannelser med holdundervisning, laboratoriearbejde eller projektorganisering, at feedback er mere tilgængelig og dialogisk, fordi underviseren er tættere på deres arbejde og kan give løbende tilbagemeldinger.


” Feedback på [projektarbejde], der var hele eksamen en feedback i sig selv. [...] Så fik man feedback på gruppearbejde, proces, analyse og sit produkt. Også i [projektarbejde] giver vi feedback til hinanden imellem grupper. I vejledermøder, hvor man sender et udkast til et projekt, får man også feedback. [...] God feedback kan være både positiv og negativ, men der skal gerne være en løsning, noget konkret, man kan gå videre med.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Underviserne deler grundlæggende de studerendes opfattelse af feedback som en vigtig del af god undervisning, men peger samtidig på en række strukturelle begrænsninger. Mange undervisere beskriver et krydspres mellem ønsket om at give grundig og individuel feedback og de ressourcer, de har til rådighed, særligt på store hold. Flere fortæller, at de bevidst prioriterer mundtlig feedback i undervisningen, fordi den er mere håndterbar end skriftlig feedback og samtidig giver mulighed for dialog og afklaring. Samtidig oplever nogle undervisere, at feedback i stigende grad efterspørges instrumentelt af de studerende, fx i form af konkrete anvisninger på, hvad der ”giver point til eksamen”, hvilket kan udfordre ambitionen om mere undersøgende og reflektiv feedback.

På uddannelser med projekt- og gruppearbejde fremstår feedback som en mere integreret del af studiehverdagen. Her beskriver både undervisere og studerende, hvordan feedback gives løbende i vejledning, gruppesamtaler og fælles drøftelser, og hvordan den knytter sig tæt til arbejdsprocessen snarere end kun til færdige produkter. Samtidig peger nogle undervisere på, at denne form for feedback forudsætter, at de studerende er forberedte og engagerede, og at manglende forberedelse kan begrænse kvaliteten af feedbacksituationen.

Nedenstående observation fra en vejledningssituation eksemplificerer dette:

 **Vejledningen finder sted i et mindre mødelokale på uddannelsens etage. Fire studerende er samlet med deres vejleder forud for projektets næste fase, hvor de skal påbegynde dataindsamling. Vejlederen indleder med at anerkende gruppens fremdrift og spørger ind til deres planer for rekruttering af informanter. Hun foreslår, at de er konkrete om form og ramme, og opfordrer dem til at øve en kort projektpræsentation. De studerende byder ind med formuleringer og koordinerer praktiske aftaler, mens de løbende noterer på deres computere.**

Vejledningen tager udgangspunkt i en mail, som de studerende har sendt forud for mødet, med punkter, de ønsker feedback på. Vejlederen forholder sig til spørgsmål om interviewguide, litteratur og den kommende analyse, og de studerende stiller uddybende spørgsmål undervejs. Samtalen veksler mellem vejlederens anbefalinger og de studerendes refleksioner, og vejlederen orienterer sig løbende mod gruppen for at sikre, at alle kommer til orde.

Mod slutningen henviser vejlederen til skriftlige kommentarer i et fælles dokument og spørger, om der er behov for afklaring. De studerende giver udtryk for, at kommentarerne er til at arbejde videre med, og ét spørgsmål uddybes i fællesskab. Vejledningen afrundes med en kort forventningsafstemning om næste møde, hvor de studerende forventes at have påbegyndt dataindsamlingen.

OBSERVATION AF EN VEJLEDNINGSSITUATION PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Vignetten illustrerer, hvordan feedback i projektarbejde gives løbende og tæt knyttet til de studerendes arbejdsproces. Feedbacken tager afsæt i de studerendes forberedelse og spørgsmål og udvikles i en dialog mellem vejleder og gruppe.

På tværs af materialet tegner der sig således et billede af feedback som noget, der fungerer bedst, når det er tæt koblet til undervisningens organisering, de fysiske rammer og relationen mellem studerende og undervisere. Feedback opleves ikke primært som et enkeltstående didaktisk greb, men som en praksis, der er afhængig af tid, nærhed og klare forventninger. Hvor disse betingelser er til stede, beskrives feedback som læringsfremmende og motiverende; hvor de mangler, bliver feedback sporadisk, forsinket eller reduceret til generelle signaler om eksamenskrav.

3.4 Tidspres og strukturelle vilkår påvirker undervisning og deltagelse

På tværs af uddannelser og aktørgrupper peger interviewmaterialet på, at både de studerendes deltagelse i undervisningen og undervisernes muligheder for at tilrettelægge undervisningen er tæt forbundet med tidspres og strukturelle vilkår, som former prioriteringer, forventninger og handlinger i undervisningen. Samtidig peger materialet på, at graden af og udtrykket for denne strategiske prioritering varierer på tværs af uddannelser. På uddannelser, der arbejder med faste grupper, tydelig progression og tæt kobling mellem undervisning og fælles studieaktiviteter, fremstår de studerendes deltagelse mere stabil. Her peges der samtidig på, at undervisningsudvikling prioriteres og understøttes organisatorisk, hvilket skaber bedre rammer for både undervisernes planlægning og de studerendes deltagelse. Omvendt kan tidspres, eksamensintensitet og begrænset opmærksomhed på undervisningens udvikling på andre uddannelser forstærke de studerendes oplevelse af, at det er nødvendigt at prioritere strategisk.

3.4.1 De studerende oplever strategisk prioritering som nødvendig

På tværs af uddannelser beskrives det, at de studerendes deltagelse i undervisningen hænger tæt sammen med deres vurdering af undervisningens relevans og udbytte. Når undervisningen vurderes til at bidrage med noget, de ikke kan opnå gennem selvstudie, prioriteres den højt. Omvendt nedprioriteres undervisning, der opleves som en gentagelse af læsestof eller en gennemgang af slides, som de studerende vurderer, at de kan tilegne sig på egen hånd. Oplevet relevans knytter sig både til interesse for det faglige indhold og til undervisningens betydning for eksamen og progression i uddannelsen.

Dette kommer blandt andet til udtryk i de studerendes beskrivelser af, hvordan de vælger undervisning fra, hvis de ikke oplever et tydeligt fagligt udbytte. Flere studerende fortæller, at de prioriterer at blive hjemme og læse selv, hvis undervisningen primært opleves som en gentagelse af læsestof, eller hvis underviseren blot læser op fra slides uden at komme med nye perspektiver. Ligeledes peges der på, at et højt tempo kan gøre det vanskeligt at følge med og dermed reducere oplevelsen af udbytte ved at deltage fysisk i undervisningen. En studerende beskriver eksempelvis:

”Jeg er stoppet med at komme til forelæsninger om [emne]. Jeg var til forelæsning mandag og følte, at underviseren læste op fra slides i to timer. Så jeg kan ikke se en grund til, at jeg kommer på skolen. Så jeg læser derhjemme, og det er meget mere produktivt for mig.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

De studerendes prioriteringer knytter sig ikke alene til den enkelte undervisningsform, men også til oplevelsen af sammenhæng mellem forelæsninger og holdundervisning. Holdundervisning kan blive et fravalg, hvis koblingen til forelæsningerne og det overordnede faglige forløb ikke fremstår tydeligt. De studerende peger på, at når det ikke er klart, hvordan holdundervisningen bygger videre på forelæsningerne, eller hvad formålet med aktiviteterne er, opleves det som mindre relevant at deltage.

Samtidig beskriver de studerende, at de hurtigt orienterer sig mod, hvad der er centralt for dem i undervisningen, herunder hvad der har betydning i forhold til eksamen. Når sammenhængen mellem forelæsning, holdundervisning og eksamenskrav ikke opleves som tydelig, vurderer de, at tiden kan anvendes mere produktivt på selvstudie. Som en studerende formulerer det:

”På de første semestre var det også nemt at se koblingen til, hvad man skal bruge [holdundervisning] til. Nu er det svært. Jeg kunne godt bruge det sat op, hvorfor det er relevant i forhold til eksamener. Så vi kan få en ide om, hvordan man kan bruge det. Jeg kan godt vælge ikke at dukke op, hvis jeg føler, jeg har forstået teksten, og der er ikke så meget fokus på eksamen. Jeg kan godt føle, jeg kan bruge min tid mere produktivt end ved at tage til holdundervisning.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

I forlængelse af de studerendes strategiske prioriteringer peger underviserne på, at studiejob og de studerendes fremtidige karriere spiller en stigende rolle for deres deltagelse i undervisningen. Underviserne beskriver, at dette kommer til udtryk ved, at studerende i højere grad prioriterer studiejob og et kommende arbejdsmarked over deres indsats og deltagelse på studiet. Dette påvirker både de studerendes forberedelsestid og deres fremmøde til undervisningen og begrundes blandt undervisere med både et konkurrencepræget arbejdsmarked og et stigende pres blandt de studerende selv.

Også administrative medarbejdere italesætter, at det kan være svært at få de studerende til at deltage fysisk i undervisningen, da deres studiejobs bliver prioriteret højere. Fra deres perspektiv er de studerendes fokus i højere grad at gøre sig gunstigt bemærket på deres respektive studiejobs end at være aktivt deltagende på studiet.

” Vi ved, at de studerende har studiejobs ved siden af, og det betyder også, at det ofte er inden for normal arbejdstid, så vi har lidt udfordringer med at få dem herhen og få dem til at deltage fysisk i undervisningen.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIV MEDARBEJDER PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Flere studerende nikker genkendende til denne tendens og italesætter, hvordan de føler sig presede til at få et relevant studiejob tidligt i deres uddannelse. Ydermere resulterer dette pres i, at de studerende føler sig nødsaget til at afveje, hvilke dele af uddannelsen de kan undgå at deltage i, og i stedet prioritere deres studiejob. Andre studerende beskrives dog modsat som ikke synderligt optagede af deres fremtid på arbejdsmarkedet, hvilket kan hænge sammen med en højere grad af jobsikkerhed inden for specifikke uddannelsesområder (se også EVA, 2024).

” U1: Der bliver revet i de studerende herfra. Nogle gange må de gerne holde lidt igen, så vi kan få dem igennem studiet først. [...]

U2: Grundlæggende er der mange jobs at få – så det er ikke noget, der fylder ret meget for dem i deres studietid.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

På tværs af uddannelserne eksisterer der dog et gennemgående fokus på de studerendes evner til at begå sig på det fremtidige arbejdsmarked. Flere af de ansatte på de videregående uddannelsesinstitutioner italesætter, at de i deres undervisning forsøger at understrege relevansen for deres undervisning ved at bygge bro mellem deres faglige stof og de studerendes studiejobs eller fremtidige jobmuligheder.

På tværs af interview peger de studerende på, at deres tidspres ikke alene hænger sammen med studiets omfang, men også med behovet for at have et studiejob. Studiejobbet beskrives både som en økonomisk nødvendighed og som et centralt middel til at opbygge erfaring og styrke positionen på et arbejdsmarked, der opleves som konkurrencepræget og vanskeligt at få fodfæste på. På flere uddannelser fremhæver de studerende, at studierelevant arbejde opfattes som afgørende for deres fremtidige jobmuligheder og i perioder prioriteres højere end deltagelse i undervisning. I denne

sammenhæng beskrives undervisning og studiejob ikke som adskilte aktiviteter, men som parallelle krav, der samlet bidrager til oplevelsen af et vedvarende tidspres. Der er eksempler i materialet på, at studerende beskriver studierelevant arbejde som vigtigt for at styrke deres position på et konkurrencepræget arbejdsmarked og for at opbygge et CV, som opleves som afgørende for fremtidige jobmuligheder. Der er ligeledes eksempler på studerende, som beskriver studiejobbet som en økonomisk nødvendighed, særligt i forbindelse med at flytte hjemmefra og kunne finansiere hverdagsudgifter. Samtidig peger både studerende og administrative medarbejdere på, at behovet for indkomst eksisterer side om side med oplevelsen af studiet som et fuldtidsstudie.

S1: Vi får fortalt, hvor mange timer hvert fag kræver.

S2: Men det er nok de færreste, der bruger det reelt, vi bliver også nødt til at arbejde for at få råd til huslejen. [...]

I: Har I alle arbejde? *[Alle svarer ja]* [...]

S1: Det er ikke et krav på bacheloren, men man bliver nødt til at have et job, når man er flyttet hjemmefra. [...] Der er forståelse for, at man har arbejde, men de kræver stadig meget af os. Man snakker om, at [uddannelse] er et svært studie.

S3: De siger, at det er et 40-timers-studie.

S2: Der er en fra mit hold, som er begyndt på et 15-timers-job, og han er der ikke så meget længere, det kan godt give noget hængeparti senere.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Udvekslingen mellem de studerende illustrerer, hvordan forventningen om et stort studieengagement sameksisterer med nødvendigheden af lønnet arbejde, og hvordan dette i praksis kan få betydning for de studerendes tilstedeværelse og deltagelse i undervisningen.

3.4.2 Undervisere i krydspres

Undervisere på tværs af uddannelser giver udtryk for, at de studerendes strategiske prioriteringer kan opleves som frustrerende. Flere undervisere beskriver en spænding mellem et ønske om at retteltlægge undervisning med et højt fagligt ambitionsniveau og en oplevelse af, at studerende i stigende grad efterspørger tydelig effektivitet, struktur og eksamensrelevans. Hertil kommer et krydspres, hvor undervisningsevalueringer og studenterforventninger kan opleves som potentielle begrænsninger for, hvor høje faglige krav der stilles i undervisningen. Nogle undervisere giver udtryk for en usikkerhed om, hvorvidt faglig kompleksitet og høje krav risikerer at blive mødt med negative evalueringer.

Krydspres mellem fokus på faglig fordybelse og eksamensoptagedhed

Undervisernes motivation og oplevelse af undervisningssituationen påvirkes af, hvordan de studerende forholder sig til læring, eksamen og faglig fordybelse. Nogle undervisere peger på, at en udvalgt strategisk og eksamensorienteret tilgang blandt de studerende kan opleves som demotiverende, særligt når fokus i høj grad rettes mod eksamenskrav frem for faglig nysgerrighed og forberedelse. Dette kommer blandt andet til udtryk i undervisernes beskrivelser af, hvordan de oplever, at de studerendes manglende forberedelse og begrænsede læsning kan påvirke

undervisningssituationen. På nogle uddannelser giver underviserne udtryk for frustration over, at de oplever, at de studerende i begrænset omfang forbereder sig i starten af et semester, men at deres forberedelse øges, i takt med at eksamen kommer tættere på. Ifølge underviserne udfordrer den manglende forberedelse blandt de studerende mulighederne for at arbejde mere dialogbaseret og undersøgende i undervisningen. En underviser beskriver eksempelvis et spændingsfelt mellem karaktersystemet og ønsket om at skabe rum for faglig nysgerrighed og fordybelse i undervisningen:

”Jeg har set mig vred på vores karaktersystem. Der er et clash imellem det motivations-system, vi har, og den praktiske motivation, vi prøver at skabe – det med at sætte sig ned og stille et spørgsmål, som man rent faktisk gerne vil undersøge, i stedet for at skulle komme med det rigtige svar. For mig er det en autoritær måde at se uddannelse på, man bør have tid til forundring.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

På nogle af de besøgte uddannelser beskriver underviserne, at de studerende allerede tidligt i semesteret efterspørger eksamensrelevans og konkrete eksempler på eksamensopgaver. Underviserne håndterer dette fokus forskelligt. Eksamensperspektivet enten udskydes eller nedtones for at fastholde de studerendes opmærksomhed på det faglige stof eller anvendes mere eksplicit som afsæt for at udfordre det, der beskrives som en præstations- eller eksamensmentalitet. Flere undervisere peger på, at de studerendes fokus på eksamen kan fungere som en barriere for engagement og deltagelse i undervisningen. Når eksamenslogikken bliver styrende for de studerendes prioriteringer, kan fordybelse i stoffet og aktiv deltagelse i undervisningen træde i baggrunden. En underviser sætter ord på denne tendens:

”De studerende er enormt fokuserede på eksamen, det skaber en barriere for, at de kan engagere sig og komme ind i stoffet. Vi må sige ’Prøv nu at være til stede, prøv at forstå, hvad I laver’, i stedet for at de er så hyperfokuserede på, hvad de skal kunne til eksamen.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samtidig peger underviserne på, at denne eksamensorientering ikke alene handler om individuelle studerendes valg, men også hænger sammen med bredere strukturelle og kulturelle forhold. Flere beskriver de studerende som mål- og karakterorienterede og med en stærk kobling mellem faglig motivation og arbejdsmarkedsrelevans, hvilket skaber et dilemma i forhold til uddannelsernes dannelsesmæssige ambitioner. En underviser formulerer dette spændingsfelt:

”Vores studerende er målorienterede. De er karakterorienterede. Vores studerende brænder for det, de kan bruges til, og ikke for at blive klogere. Det giver nogle problemer. De føler mere, de lærer det af jobbet. De er blevet langt mere karakterorienterede. Det er et paradoks eller dilemma. Vi skal fremme refleksivitet.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

På tværs af uddannelserne er der forskel på, hvordan underviserne forholder sig til denne tendens. Nogle accepterer de studerendes strategiske tilgang som et vilkår for nutidens studerende, mens andre arbejder mere bevidst med at udfordre en præstations- og eksamensorienteret mentalitet, eksempelvis ved at nedtone fokus på eksamensopgaver eller ved at italesætte betydningen af faglig fordybelse og refleksion.

Faglige ambitioner i krydspres mellem incitamentstrukturer og evalueringer

På tværs af uddannelser beskriver underviserne, at de er engagerede i deres undervisning og oplever det som en meningsfuld del af deres arbejde og en kilde til arbejdsglæde og faglig stolthed:

”I det daglige er det kontakten med studerende, der gør det sjovt at gå på arbejde. Det er givende på en væsentlig måde for jobbet. [...] Det er til dels det at kunne bidrage med noget lige nu, vejledning eller undervisning. Men også at se nogle udvikle sig. Det giver meget til mig, det giver faglig stolthed, det betyder meget, at de kandidater, vi uddanner, har høj kvalitet. Det synes jeg, vi opnår. Det giver mig det samme som et forskningsresultat, men jeg kan også godt lide at forske. Det giver mig meget, den her dynamik.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Undervisningen beskrives således som meningsfuld og motiverende, og underviserne giver udtryk for et stærkt ønske om at levere undervisning af høj kvalitet, men de beskriver også, at de eksisterende meriterings- og incitamentstrukturer i høj grad peger i retning af, at forskningsaktivitet vægtes højest i det akademiske arbejde. Underviserne beskriver, at forskning og evnen til at tiltrække eksterne fondsmidler betragtes som det ”rigtige arbejde” og fremstår som de mest afgørende faktorer for ansættelse og karriereudvikling, mens undervisning generelt tillægges begrænset betydning i karrieremæssige sammenhænge. Det fortælles således, at det karrierefremmende råd er at prioritere forskningen, særligt i perioder præget af konkurrence om fastansættelse, hvor publikationsaktivitet og hjemtagning af fondsmidler tillægges stor vægt.

”Den hurtigste vej til fastansættelse er forskning. Man skal selvfølgelig undervise, men man skal koncentrere sig om artikler.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Denne prioritering kan ifølge underviserne have betydning for, hvordan undervisningen tilrettelægges, idet nogle oplever, at undervisningen i praksis gennemføres efter laveste fællesnævner for at kunne frigøre tid til forskningsaktiviteter.

Endelig peger underviserne på, at prioriteringen af undervisningsopgaven ofte afhænger af individuelle og lokale forhold på uddannelserne snarere end formelle incitament. På nogle uddannelser beskrives det fx, at studielederen i forbindelse med skemalægningen i højere grad tildeler undervisningstimer til de undervisere, der udviser særlig motivation for undervisning. Andre steder fremhæver undervisere, at de finder motivation i undervisningsopgaven, selvom de samtidig oplever et betydeligt tidspres. Flere undervisere beskriver, at de er udfordrede af manglende tid til både undervisning, vejledning og løbende opdatering af undervisningsmateriale, hvilket forstærkes af

oplevelsen af stigende undervisningsforpligtelse. Samlet set peger underviserne på, at undervisningen i høj grad bæres af personligt engagement og lokal ledelsesmæssig prioritering snarere end af formelle meriterings- og incitamentstrukturer, som fortsat opleves at favorisere forskningsaktivitet.

Kvalitetssikringssystemer og evalueringer kan skabe et pres, som i nogle tilfælde fører til, at de faglige krav opleves som vanskelige at fastholde. Flere undervisere beskriver, hvordan evalueringer, særligt når de tillægges stor betydning af ledelsen, kan føre til en oplevelse af, at de i højere grad forventes at servicere de studerende og fremstå imødekommende frem for at stille høje faglige krav. Ifølge underviserne kan der opstå et dilemma mellem at fastholde det faglige niveau og efterleve de studerendes ønsker, af frygt for at dette kan udløse dårlige evalueringer. Samtidig peger underviserne på, at de savner tydelig opbakning fra ledelsen til at håndhæve kravene, især når de studerende udtrykker utilfredshed. Flere oplever desuden, at evalueringer primært bringes i spil, når de er negative, mens positive evalueringer i mindre grad anerkendes eller bruges aktivt.

På nogle uddannelser beskriver underviserne, at de oplever et pres for at være "likeable" og undgå at stille for store krav, hvis de vil sikre sig gode evalueringer, som ledelsen lægger mærke til. Et særligt tydeligt eksempel på, hvordan underviserne oplever presset fra evalueringer og kvalitetssikringssystemer, kommer til udtryk i følgende udsagn fra undervisere på en af de besøgte uddannelser. Her beskrives et dilemma mellem at fastholde de faglige krav og samtidig tage højde for de studerendes forberedelsesniveau og de løbende vurderinger af undervisningen:

U2: Jeg oplever et pres for at undervise, som om ingen er forberedt, og det betyder, at dem, som har forberedt sig, de keder sig. Jeg synes, det er en balance.

[...]

U1: Det er kompliceret. Vi bliver bedømt på evalueringer. De er ikke nødvendigvis gode. Det handler jo om at gøre de studerende glade. Vi er nødt til også at løse det problem. Hvis vi kun lægger vægt på evalueringer, nytter det ikke noget.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Udvekslingen illustrerer, hvordan underviserne oplever, at de i praksis tilpasser undervisningen til de mindst forberedte studerende, dels for at sikre, at flest muligt kan følge med, og dels for at undgå negative evalueringer. Samtidig peger udsagnene på, at dette kan have konsekvenser for både de studerende, der faktisk forbereder sig, og for undervisernes mulighed for at fastholde et fagligt niveau, der svarer til uddannelsens formelle krav.

Andre undervisere beskriver, at evalueringer i højere grad bruges konstruktivt, fx til at justere det faglige indhold, ændre studieordninger eller påtale forhold hos enkelte undervisere. Der er uddannelser, der supplerer de faste surveybaserede kursusevalueringer med mere eller mindre formaliserede dialogfora, hvor studieledelse samt underviser- og studenterrepræsentanter mødes løbende i semesteret. På tværs af informantgrupper beskrives det, at denne dialog kan bidrage til en mere nuanceret brug af evalueringer, en mindre tung og bureaukratisk vej til tilpasninger og bedre forståelse mellem studerende, ledelse og undervisere.

3.5 Underviserne oplever, at tid til didaktisk udvikling, sparring og fælles videndeling er udfordret

På tværs af de besøgte uddannelser er der en opmærksomhed på behovet for didaktisk udvikling, sparring og videndeling blandt underviserne. I praksis er der imidlertid stor variation i, hvilke rammer og strukturer der understøtter fælles drøftelser og udvikling af undervisningen.

Det er et tydeligt perspektiv, at tid og rum til didaktisk sparring og fælles udvikling af undervisning er værdifuldt og eftertragtet, men også under pres mange steder. Der er eksempler på undervisere, som italesætter dette eksplicit som et savn af strukturerede fora for erfaringsudveksling og fælles refleksion over undervisningspraksis. Dette peger på et potentiale for styrket didaktisk fællesskab, men også på, at sådanne samtaler ikke nødvendigvis er systematisk forankret eller prioriteret i hverdagen. Materialet rummer dog også eksempler på uddannelser, hvor det sker i højere grad.

”Jeg har undervist andre steder også, og jeg synes, at det her er det eneste universitet, hvor de universitetspædagogiske samtaler fylder og bliver taget alvorligt – så der bliver ikke bare sagt ’Øj, de studerende kan jo ikke finde ud af det’ [...] Så da jeg var ny underviser og sad med de studerende, hvor to grupper skulle give hinanden feedback – at høre dem give hinanden feedback og se, hvordan den anden erfarne vejleder snakker med dem. Det gør meget.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

I det følgende sættes der fokus på undervisernes erfaringer med tid og rammer for didaktisk udvikling, herunder både udfordringer forbundet med individuelle undervisningspraksisser og eksempler på uddannelser, hvor der er etableret mere fælles tilgange til planlægning og udvikling af undervisning.

3.5.1 Didaktisk udvikling som en overvejende individuel opgave

Et gennemgående perspektiv blandt underviserne er, at undervisningen opleves som et personligt og autonomt felt. Mange undervisere planlægger og gennemfører deres undervisning alene, og der er begrænset tradition for systematisk kollegial sparring eller for at overvære hinandens undervisning. Flere undervisere peger på, at de sjældent deltager i kollegers undervisning, og at fælles drøftelser om didaktiske valg ikke er en integreret del af hverdagen.

Denne individualisering af undervisningsopgaven betyder, at mulighederne for fælles refleksion og udvikling afhænger af den enkelte undervisers prioritering og engagement. Samtidig peger underviserne på, at tidspres og mange parallelle opgaver gør det vanskeligt at afsætte tid til at overvære en kollegas undervisning og til systematisk didaktisk udvikling.

” Undervisning er meget privat, endnu mere end forskning. Og det er svært at finde tid til at se hinandens undervisning. Vi har nogle, der er ekstremt gode til at undervise, og som får meget ros og priser. Men der er meget lidt tid til at overvære hinandens undervisning og dermed lære af hinanden.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

På denne baggrund giver det mening, når der er undervisere, som fremhæver, at det væsentligste udbytte af formelle kompetenceudviklingsforløb kan opstå i de uformelle samtaler med kolleger, som der er tid til i pauserne, når man er på kursus sammen.

Ledelsen peger tilsvarende på, at undervisning traditionelt er et personligt felt med stor autonomi, men på nogle af de besøgte uddannelser fremhæves samtidig et ønske om at styrke fælles drøftelser og didaktisk udvikling på tværs af undervisergruppen. Nogle fortæller om at etablere mindre underviserteams, som kan forpligte underviserne til at drøfte og udvikle deres undervisning i fællesskab. Disse teams fremhæves som et muligt redskab til at skabe mere systematik i videndelingen blandt underviserne.

Samtidig peger ledelsen på nogle af de besøgte uddannelser på, at der allerede findes en række fora og initiativer, som understøtter fælles didaktisk udvikling og videndeling blandt underviserne. Det gælder blandt andet fakultetsforankrede aktiviteter, hvor undervisere kan deltage i oplæg og drøftelser om undervisningsformer og pædagogiske greb. Der nævnes også forskningsledermøder, hvor undervisning jævnligt sættes på dagsordenen, og hvor undervisere kan dele erfaringer og drøfte aktuelle temaer som nye didaktiske greb eller brugen af fx AI i undervisningen.

3.5.2 Fælles planlægning af moduler og forløb styrker sammenhæng og kollegial sparring

Samtidig rummer materialet eksempler på uddannelser, hvor der er skabt bedre forudsætninger for fælles didaktisk udvikling og sparring. Her beskriver underviserne fx, at moduler planlægges i fællesskab, og at flere undervisere samt semesterkoordinatorer er involveret i udviklingen af undervisningsforløb. Underviserne fremhæver, at det er gavnligt at sidde sammen og tale om undervisningsplaner og i fællesskab drøfte, hvordan der kan skabes en faglig rød tråd i undervisningen.

” **U1:** Jeg synes, det er gavnligt at sidde og tale om undervisningsplaner. Det er jo noget, vi laver i fællesskab, og vi diskuterer, hvordan man kan lave et godt flow. Vi har også været to og to, som har udviklet modulet, og har på den måde også noget at trække på.

U2: Der er dialog, relativt meget, på det enkelte modulniveau. På alle moduler, jeg har været involveret i, har vi været flere undervisere og koordinatore, og der har været god dialog.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Når moduler udvikles af flere undervisere i fællesskab, opleves der at være større mulighed for løbende sparring og for at trække på hinandens erfaringer. Flere undervisere peger på, at dialogen

og samarbejdet om udviklingen af nye forløb og moduler bidrager til, at undervisningen udvikles som et fælles anliggende, hvor der i højere grad bliver en rød tråd på tværs af undervisere på det enkelte fag, frem for at de enkelte kursusgange bliver en isoleret individuel opgave.

3.5.3 Koordinering og videndeling mellem ambition og hverdagspraksis

Samlet peger materialet på en tydelig spænding mellem intentioner om øget fælles didaktisk udvikling og de faktiske rammer i undervisernes hverdag. Selvom der er eksempler på uddannelser, hvor der findes lokale og/eller fakultetsforankrede initiativer, er det et klart perspektiv blandt underviserne, at tid og rum til didaktisk sparring og fælles videndeling er vanskelige at prioritere i praksis. Undervisning fremstår fortsat som et individuelt ansvar, og mulighederne for fælles refleksion afhænger i høj grad af den enkelte undervisers engagement og prioritering. Omvendt viser materialet, at uddannelser med faste strukturer for fælles planlægning og dialog har bedre forudsætninger for at udvikle undervisningen som et fælles anliggende frem for som en række individuelle bidrag.

Denne spænding bliver særligt tydelig på uddannelser, hvor mange undervisere bidrager til det samme undervisningsforløb, ofte med få undervisningsgange hver. I sådanne forløb øges risikoen for, at undervisningen opleves som fragmenteret for de studerende, hvis der ikke er klare fælles rammer, løbende koordinering og fælles didaktiske drøftelser. Flere undervisere og ledere beskriver, at det i disse sammenhænge er vanskeligt for den enkelte underviser at overskue helheden og placere sin egen undervisning meningsfuldt i et større fagligt forløb. Behovet for fælles didaktisk sparring bliver dermed større, samtidig med at tidspres og en høj grad af arbejdsdeling gør den sværere at realisere.

Denne problematik illustreres tydeligt i et underviserinterview, hvor den kursusansvarlige beskriver det omfattende og ofte upåagtede arbejde, der ligger i at skabe sammenhæng på tværs af mange undervisningsbidrag:

U1: [Som kursusansvarlig] handler det også om at få indblik fra forelæsere. Der deltager jeg også i mange forelæsninger, og det tager meget tid.

I: Det får du ikke penge for?

U1: Nej, men det bliver jeg nødt til. Jeg kan ikke komme og anbefale ting til underviserne, hvis jeg ikke ved, hvordan deres undervisning fungerer.

U3: Men det er ikke normen. Det er megasejt, at du gør det, men vi har faktisk ikke tid til det. [...]

U4: Ideelt set skal man også vide, præcis hvad de studerende lærer i de forskellige kurser. Det er vigtigt, at man aligner, så de studerende har kompetencerne til at gå i gang med det næste kursus. Og det gøres ikke så tit – det er mere tilfældigt.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Udvekslingen er et eksempel på, at arbejdet med didaktisk koordinering i praksis kan hvile på individuelt engagement snarere end på fælles strukturer og formelt prioriteret tid. Samtidig peger

underviserne på, at manglende koordinering kan få konsekvenser for både undervisernes arbejdsvilkår og de studerendes oplevelse af progression og sammenhæng i uddannelsen.

Materialet viser, at hvor fælles planlægning og dialog mangler, overlades ansvaret for sammenhæng i undervisningen i høj grad til den enkelte underviser – eller indirekte til de studerende selv. Omvendt fremstår de cases, hvor der er etableret faste strukturer for fælles planlægning på modul- eller semesterniveau, som eksempler på, hvordan organisatoriske rammer kan modvirke fragmentering og understøtte en mere sammenhængende undervisningsoplevelse.

På den baggrund peger analysen på, at fælles didaktisk sparring ikke blot er et spørgsmål om pædagogisk kvalitet i snæver forstand, men et strukturelt vilkår for sammenhæng og progression på uddannelser med mange bidragydere. Didaktisk fællesskab bliver her en forudsætning for, at undervisningen kan fungere som et samlet forløb frem for en række enkeltstående undervisningsbidrag, og dermed for, at de studerende oplever klarhed, retning og faglig sammenhæng i deres uddannelse.

4 Det faglige og sociale studiemiljø

Undervisningen udgør, som det fremgår af foregående kapitel, et centralt omdrejningspunkt for de studerendes møde med uddannelsen. Undervisningen foregår dog langt fra i et tomrum, men er indlejret i det bredere faglige og sociale studiemiljø. I denne publikation anvender vi betegnelsen det faglige og sociale studiemiljø som en samlet betegnelse for de sociale relationer og fællesskaber, der opstår og udvikler sig i forbindelse med studiet – både i og uden for undervisningen. Det faglige og sociale aspekt af studiemiljøet hænger tæt sammen i praksis. For det første udgør det faglige indhold ofte omdrejningspunktet for studerendes sociale aktiviteter og relationer, og derfor har uddannelsens faglige tilrettelæggelse betydning for udviklingen af de sociale miljøer (Ulriksen & Gregersen, 2022). For det andet har det faglige og sociale studiemiljø – herunder de studerendes mulighed for at opbygge gode relationer – betydning for deres motivation og engagement i det faglige indhold (EVA, 2020) og deres oplevelse af trivsel, ligesom det mindsker risikoen for frafald (EVA, 2026a). På den baggrund har EVA i casebesøgene og interviewene haft et særligt fokus på det faglig-sociale studiemiljø, herunder hvordan studiestart og gruppearbejde organiseres og opleves af ledelse, undervisere og studerende, og hvilke muligheder og begrænsninger de rummer i relation til at understøtte de studerendes sociale og faglige tilhør samt engagement.

4.1 Studiestarten opleves som vigtig – og varierer i indhold og omfang

Studiestarten er vigtig. Når studerende starter på et nyt studie, møder de mange formelle og uformelle fællesskaber af social og faglig karakter, både faglige grupper som studie- eller projektgrupper, frivillige grupper såsom festudvalg eller studienævn og det bredere fællesskab af studerende på samme årgang og studieretning. I studiestartsperioden danner de studerende sig de første indtryk af studiet, deres undervisere og medstuderende, herunder hvilke relationer de kan hente støtte og sparring hos. Og derfor er studiestarten et godt sted at sætte ind i forhold til at sikre gode omstændigheder for udviklingen af tilhørsfølelse (Ulriksen & Gregersen, 2022, s. 208-209).

På alle de besøgte uddannelser har man da også indlagt studiestartsaktiviteter, der typisk foregår som en kombination af sociale og faglige aktiviteter. Den konkrete organisering og det konkrete omfang varierer dog betydeligt på tværs af uddannelser.

Nogle steder foregår studiestarten primært hen over de studerendes første uge på uddannelsen, og før undervisningen for alvor går i gang. Andre steder er studiestarten mere langstrakt, med

faglige og sociale aktiviteter, der foregår i løbet af en måneds tid. Her foregår studieintroducerende og sociale aktiviteter sideløbende med undervisningen.

Tilsvarende er der forskel på, hvor mange ressourcer uddannelserne lægger i planlægning og organisering af studiestartsaktiviteter. Nogle steder planlægges og koordineres faglige og sociale aktiviteter i en dialog mellem studieadministration, undervisere og tutorer, mens sociale studiestartsaktiviteter andre steder primært arrangeres af frivillige tutorer, hvor de sociale aktiviteter forløber mere afkoblet fra den faglige introduktion.

4.1.1 Tilrettelæggelse af studiestartsaktiviteter – et balancearbejde

På tværs af uddannelser fremhæves studiestartsaktiviteter af både ansatte og studerende som vigtige og centrale for de nye studerendes oplevelse af tilhør og muligheden for at falde godt til på studiet.

De studerende udtrykker generelt tilfredshed med de studiestartsforløb, de har været en del af. Samtidig pointeres det, at studiestartsperioden ofte er intens, og at det kan være en udfordring at finde balancen mellem deltagelse og restitution. Ikke mindst da studiestarten opleves som en unik mulighed for at blive en del af uddannelsens fællesskaber. Tilrettelæggelse af studiestartsaktiviteter synes således at forde en balancering af en række hensyn. Et balancearbejde, der fremhæves som vigtigt – og vanskeligt. På tværs af uddannelserne tegner der sig særligt to områder, som påkalder sig opmærksomhed: differentiering af aktiviteter (herunder rammesætning af alkohol) i relation til en mangfoldig studentergruppe samt en opmærksomhed på omfang og intensitet af studiestartsaktiviteterne.

Aktiviteter, der favner en mangfoldig studentergruppe – ”fra kaffe og kage til fest”

På flere uddannelser har man hen over de senere år foretaget en række ændringer af studiestartens rammer og indhold. Det udspringer blandt andet af et fokus på at rumme og ramme en mere mangfoldig studenterpopulation. Nogle steder arbejder man med, at de nye studerende tilknyttes tutor-par, sammensat, så de repræsenterer forskellige temperamenter og tilgange. Ønsket er, at de nye studerende på den måde introduceres til forskellige ældre studerende, som de kan spejle sig i og identificere sig med, og dermed at understøtte en oplevelse af at høre til en bredere skare af nye studerende. En tutorkoordinator (en studerende) fortæller i forlængelse heraf, hvordan man på uddannelsen tilrettelægger studiestarten med en række forskellige aktiviteter, fordi de studerende på uddannelsen opleves som ”virkelig forskellige”:

”Det, jeg tror har en særlig betydning, er, at vi har så meget forskelligt. Den måde, vi fordeler på, er, at der er 50/50 med og uden alkohol. De er virkelig forskellige. Alt fra kaffe og kage til fest. Der er et bredt spænd, og det er virkelig vigtigt i forhold til, at man skal gribe virkelig mange mennesker. Og realiteten er bare, at når der er så mange mennesker, vi skal gribe, så er der ikke kun ét arrangement, der fungerer.

INTERVIEW MED TUTORKOORDINATOR (STUDERENDE) PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

En tilsvarende pointe fremhæves af en studieleder:

”Det er en balance, vi hele tiden skal have styr på. Hvordan prøver vi så at balancere, at der skal være noget for alle? Det prøver vi at favne ved både at lave noget fagligt og socialt i studiestarten.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Der er således en tydelig opmærksomhed på vigtigheden af, at studiestarten indeholder aktiviteter, som kan gribe en studenterpopulation med forskellige behov og ønsker. Det handler både om karakteren af de sociale aktiviteter – og om balancen mellem sociale og faglige aktiviteter.

Rammesætning af alkoholindtag

I tilknytning hertil er der på tværs af uddannelserne en øget opmærksomhed på rammesætning af alkoholindtag i tilknytning til studiestarten, blandt andet foranlediget af de senere års drøftelser om grænseoverskridende adfærd i relation til alkohol og studiestart. Det varierer dog betydeligt, hvordan uddannelserne rammesætter dette. På nogle uddannelser gør man, som det fremhæves i citatet, og forsøger at tilrettelægge studiestarten med en variation af aktiviteter – både med og uden alkohol. Andre steder holder man studenterbaren alkoholfri i de første uger, eller skubber alkohol til yderaktiviteter sidst på aftenen, for på den måde at undgå, at alkoholindtag udgør en adgangsbillet for de studerendes deltagelse i fællesskaber. Det er et perspektiv, der værdsættes og anerkendes af de studerende:

”Det, der var fedt her, var, at det faktisk var alkoholfrit indtil et bestemt tidspunkt – der blev gjort meget ud af, at der var plads til alle.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Selvom der er fokus på rammesætning af alkohol, er det dog tydeligt, at alkohol mange steder fortsat spiller en rolle i studiestarten. Studerende fortæller fx, hvordan tutorer ofte efter en dag med studiestartsaktiviteter på campus inviterer de nye studerende med i byen til øl. Og hvordan det kan være vanskeligt at takke nej, da man ved, at kontakten med tutorer og medstuderende er vigtig for at blive en del af uddannelsesfællesskabet. Men også hvordan deltagelsen i byture i nogle tilfælde kan karambolere med undervisningsdeltagelse, hvis man har været ude aftenen før en undervisningsgang:

”S1: Mit sociale batteri kunne ikke holde til det. Jeg overvejede at blive væk, men kom næsten til det hele. Jeg ville gerne lære de nye folk at kende. Det er meget svært bagefter, hvor man selv skal opsøge det. Jeg tænkte: Der er kun studiestart én gang.

S2: Hellere nyde det end fortryde det. Der var byture efter hvert arrangement, og så skulle man op [til undervisning].

S3: De arrangementer, hvor man skulle i byen, lå ofte i hverdagene og ikke i weekenden.

S1: Mange arrangementer endte i byen.

S2: Men det var ikke aftalt på forhånd. Det var tutorer, der sagde: 'Nogle tager i byen, så kan man tage med.'

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Hvor nogle studerende deltager i de fleste studiestartsaktiviteter, trods et presset "socialt batteri", er der andre studerende, der fortæller om, hvordan alkoholfokus virker udgrænsende på deres muligheder for deltagelse:

”Jeg sprang hytteturen over, for jeg drikker ikke selv, og det var meget det, det handlede om. Jeg følte nogle gange lidt, jeg skulle komme med en undskyldning. Når nogen spurgte 'Hvorfor kommer du ikke?', så - 'Jeg skal arbejde'.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Eksemplerne viser, hvordan implicite forestillinger om den "rigtige" studerende, og hvordan man forventes at deltage socialt, kan påvirke de studerendes oplevelse af at høre til. Som det fremgår, kan normer om alkohol fungere som en barriere for deltagelse for studerende, som ikke ønsker eller har mulighed for at deltage i festprægede aktiviteter. Erfaringerne peger således på vigtigheden af et fortsat fokus på, hvordan man rammesætter og balancerer studiestartsaktiviteter, der involverer alkohol. Og i forlængelse heraf, hvordan man sikrer, at aktiviteterne undgår at føre til udgrænsning af studerende, som ikke ønsker at deltage i aktiviteter, hvor alkohol spiller en fremtrædende rolle.

En studiestart med tilpas "intensitet" – at misse et arrangement uden at komme "bagud"

Som det fremgår ovenfor, kan studiestarten tære på de "sociale batterier" og virke overvældende for de studerende. På tværs af de besøgte uddannelser er man opmærksom på dette. Og det fremhæves, at man har nedjusteret intensiteten og omfanget af studiestartsaktiviteter.

”A1: Vi har konkluderet, at første uge skal være mere rolig. De studerende har givet udtryk for, at det er vigtigt med tid til at læse, så de ikke bliver for stressede. Derfor har vi lagt dage ind, hvor de kan nå at forberede sig før forelæsninger. [...]

A2: Så er det sådan, at tutorerne også signalerer tydeligt, at man ikke behøver at deltage i det hele. Man skal vælge det, man er tiltrukket af.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

De studerende tager godt imod disse bestræbelser. Det gælder både studerende, hvor studiestarten strækker sig over en lang periode, og studerende, som deltager i kortere studiestartsforløb. Nogle studerende peger blandt andet på betydningen af, at aktiviteterne spredes ud, så man ikke kommer socialt bagud, hvis der er arrangementer, man ikke deltager i. Og at der er tid til langsomt at opbygge relationer til de andre studerende.

S5: Godt, at det er en måned, og ikke en uge. Hvis du misser et arrangement, så er du ikke bagud. At det er sideløbende med undervisningen, men at det er tænkt sammen med det. At der ikke er en tidlig forelæsning, lige dagen efter man har været sent ude.

S4: På andre studier skal man finde sin bedste ven, hvor man er hammerfuld i den første uge. Her blev man mixet lidt på kryds og tværs. Her på bagkant kan jeg godt se, at man har mødt mange og har fået mulighed for at bygge det langsomt op. Tid til at se folk an.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

En mere udstrakt studiestart kan også mindske fornemmelsen af, at "det er nu eller aldrig", og at det bliver svært at lære andre at kende, hvis man ikke har deltaget i alt i den meget intense introuge. Tilsvarende fortæller studerende, som har deltaget i et kortere introforløb, hvordan de oplevede det som positivt med en "pausedag". Ligesom de fremhæver betydningen af en balance mellem legende (sociale) aktiviteter og faglige introduktioner:

S1: Vi havde en introuge og blev introduceret til fagene og teknologien og mødte hinanden ... På andendagen var det ude på græsplænen.

S2: Så var der fri onsdag, det var fedt, at der var en pausedag. Jeg sammenligner det med gamle oplevelser, og det var meget bedre her. Det var ikke for legende. Det var godt afbalanceret.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

En god studiestart synes således ikke (alene) at handle om længden, men også i høj grad af en opmærksomhed i tilrettelæggelsen, organiseringen og koordineringen af faglige og sociale aktiviteter. Samtidig fremhæves vigtigheden af at indlægge pauser og/eller tydeliggøre, hvilke aktiviteter som er væsentlige at deltage i (*need to have*), og hvilke som i højere grad kan udgøre et tilvalg (*nice to have*). Desuden fremhæves det som positivt, når studiestarten opleves som "afbalanceret" og indeholder både sociale aktiviteter, hvor de studerende kan lære hinanden at kende, og mere fagligt introducerende elementer.

Fælles lokale traditioner kan understøtte tilhør på tværs af årgange

Som påpeget tidligere, er der på uddannelserne en øget opmærksomhed på vigtigheden af at skabe et fagligt og socialt studiemiljø, som kan understøtte tilhør og adgang til uddannelsens fællesskaber for en studenterpopulation præget af mangfoldighed. På nogle uddannelser har man i de senere år oplevet, at (særligt alkoholbaserede) studiestartsaktiviteter og sociale aktiviteter har medført kritik fra studerende på baggrund af oplevelser med grænseoverskridende adfærd m.m. Uddannelserne har reageret forskelligt på dette. Nogle uddannelser har valgt at skære voldsomt ned på studiestartsaktiviteter og sociale aktiviteter og fx lukke sociale aktiviteter som fredagsbaren

for at undgå lignende sager. Det har dog affødt kritik. Blandt andet som her, hvor en studieadministrativ medarbejder fremhæver:

”Man er gået fuldstændig kontra. Man bør måske finde en mellemvej. Det der med, om der er et studieliv, er jo fuldstændig afgørende for ens oplevelse af uddannelse. Studieliv er nærmest ikke eksisterende på [uddannelsen]. Om sommeren er det fint derude på det grønne område, men om vinteren er det helt dødt.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Som det fremgår af citatet, opleves det faglige og sociale studiemiljø som en væsentlig forudsætning for de studerendes tilhør på uddannelsen, og helt at skære sociale studieaktiviteter væk kan vanskeliggøre de studerendes muligheder for at mødes og dyrke faglige og sociale fællesskaber udenfor undervisningen. Fællesskaber, som vi ved hænger sammen med både fagligt udbytte og trivsel (EVA, 2026c).

Andre steder har man grebet kritikken anderledes an. På en sundhedsvidenskabelig uddannelse har man en mangeårig tradition med, at de studerende i studiestartsperioden indgår i en form for udfordringsløb for i sidste ende at få udleveret en personligt malet kittel af de ældre studerende. Denne praksis kom dog under pres, da der fra de studerendes side blev rejst en kritik af elementer ved dette, der blev oplevet som grænseoverskridende og krænkende. I stedet for helt at afskaffe denne studietradition valgte man i dialog med de studerende at tilrette aktiviteten, så de studerende var bedre forberedt på, hvad aktiviteten omhandlede, ligesom alkohol og elementer, der kunne opleves som grænseoverskridende, blev fjernet. De studerende taler positivt om traditionen, som de oplever som fællesskabsunderstøttende – både på uddannelsen og senere i mødet med praksisfeltet:

”S1: Hvert hold har et tema, der står også et digt om en nede i bunden.

S2: Det gør, at vi hører meget sammen. Jeg har et studiejob, hvor jeg arbejder med andre [med samme uddannelse]. Man har noget at snakke om, noget at relatere til.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Eksemplerne viser således, hvordan det er muligt at foretage tilretninger og moderniseringer af studietraditioner med respekt og blik for de studerendes forskellighed og samtidig videreføre traditioner som opleves som væsentlige for fællesskabet på uddannelsen.

4.2 Studiemiljøet efter studiestarten: Betydning, bærere og betingelser

Studiemiljøet efter studiestarten bæres af relationer, frivillighed og institutionel rammesætning i et samspil, der gør det muligt at deltage på forskellige måder og blive anerkendt som en legitim deltager i fællesskabet. Materialet viser, at det sociale fællesskab har betydning for oplevelsen af tilhør og fastholdelse, særligt når studiet er krævende. Samtidig fremgår det, at fællesskabet ikke er

selvopretholdende, men afhænger af engagerede frivillige, velfungerende brobygning på tværs og organisatoriske betingelser, der understøtter dette.

På tværs af uddannelser beskrives betydelige forskelle på, hvor omfattende og synligt studiemiljøet er – både hvad angår formelle tilbud som foreninger, udvalg og organiserede aktiviteter, og hvad angår uformelle mødesteder, traditioner og sociale netværk. Nogle uddannelser er kendetegnet ved et tæt og institutionaliseret studiemiljø med mange organiserede fællesskaber og faste sociale arenaer, mens andre i højere grad er præget af mere løst forankrede eller personbårne initiativer. Disse forskelle har betydning for, hvilke deltagelsesmuligheder der er tilgængelige for de studerende, og hvordan tilhør udvikles i praksis.

4.2.1 Det sociale støtter, når det faglige er svært

På tværs af materialet fremhæver de studerende, at det sociale studiemiljø ikke blot er et supplement til det faglige, men en forudsætning for at kunne håndtere perioder, hvor studiet opleves som krævende. Relationer og tilhørsforhold beskrives således som afgørende både for trivsel og for fastholdelse, hvilket også passer med den viden, vi har fra kvantitative undersøgelser (jf. også EVA, 2026a):

”S1: Studiet er interessant, men det er svært at komme igennem, hvis ikke du har det godt rent socialt. [...]

S5: Det sociale er med til at få en igennem studiet. Det faglige fylder meget. Men så kan man snakke med nogle af de andre og måske være bagud sammen og ikke være alene i det og ikke den eneste, der måske føler, at noget er gået lidt hurtigt. Man stresser sammen.

S4: Vi er gode til at hjælpe hinanden på studiet, man kan altid spørge ens studiekammerater om hjælp.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Eksemplet peger på, at det sociale fællesskab fungerer som en følelsesmæssig og relationel støtte, der gør det muligt at holde fast i studiet i perioder med høj faglig belastning. Det sociale fællesskab fungerer imidlertid også som en adgang til faglig hjælp og tryghed i relation til den usikkerhed, man kan opleve som ny studerende på uddannelsen:

”Tutorer og mentorer lagde meget vægt på at få skabt et åbent studiemiljø, hvor man kan spørge alle årgange og føler sig trygge i det fællesskab, der nu er.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samlet viser materialet, at relationer og netværk bidrager til at reducere faglig usikkerhed og sænke tærsklen for at søge hjælp. Sociale relationer og venskaber fungerer dermed som en del af den faglige bærekraft og understreger, hvordan det sociale ikke blot udgør rammen om, men er en central del af faglig trivsel.

4.2.2 Efter studiestarten: Fra organiseret intro til vedligeholdt fællesskab

Hvor studiestarten ofte er tæt organiseret, er studiemiljøet efterfølgende i højere grad afhængigt af vedligeholdelse og studenterdrevne initiativer. Materialet peger på, at dette skift kan forstås som en overgang fra et organiseret introforløb til en periode, hvor tilhør i højere grad bliver betinget af, om de studerende fortsat har adgang til fællesskaber og oplever sig inviteret ind i dem. I denne fase bliver det afgørende, om der findes tydelige ”påstigninger” til fællesskabet, som gør det muligt at opbygge relationer, også efter studiestarten.

Der er eksempler i materialet på, at studerende oplever, at “der ikke rigtig sker noget” efter introforløbet, eller at “man virkelig skal gøre noget for det”.

”Der mangler det sociale på skolen. Der er ikke noget efter introugen. Kun semesterfest. Man skal selv søge det meget. Vi havde noget fedt, da jeg startede, trivselsambassadører. Det var virkelig fedt. Men det har de valgt at stoppe.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSFAGLIGE UDDANNELSE

Udsagnene peger på, at studiemiljøet efter studiestarten i mindre grad opleves som noget, man automatisk bliver en del af, og i højere grad som noget, den enkelte studerende selv skal opsøge. Det kan særligt udfordre studerende, som har brug for mere tid eller tryghed til at deltage, eller som har begrænsede muligheder for at være fysisk til stede på campus. Materialet rummer samtidig eksempler på, at tilbuddene findes, men at deltagelsen udebliver.

Det peger på, at tilstedeværelsen af aktiviteter i sig selv ikke er tilstrækkeligt til at understøtte deltagelse og tilhør. For at aktiviteterne kan fungere som reelle adgangsveje til fællesskabet, skal de opleves som relevante, tilgængelige og socialt trygge for forskellige grupper af studerende.

Samlet peger materialet på, at studiemiljøet efter studiestarten i mindre grad er selvkørende og i højere grad forudsætter aktiv vedligeholdelse af fællesskaber og relationer. Hvor der findes faste strukturer – som fredagsbarer, aktivitetsudvalg eller foreninger – beskrives det som en styrke. Materialet peger på, at sådanne strukturer kan fungere som lavtærskel-mødesteder, dvs. som aktiviteter, der er lette at møde op og deltage i, hvilket hjælper studerende til at danne og fastholde relationer og skabe kontinuitet i studiemiljøet. Der er eksempler i materialet på uddannelser, hvor de studerende kan fortælle om mange forskellige ”lavtærskel”-aktiviteter, som frembyder adgangsveje til fællesskaber. Der er eksempler på løbeklubber, strikkeklubber, vinterbadeklubber, bogklubber, pendler- og forældregrupper samt lignende interessebaserede fællesskaber.

”Jeg er ikke selv den største bytype, men jeg synes også, at der har været mindre arrangementer, hvor man sidder hjemme hos nogen, og vi har også vores grupper, hvor man kan være sammen og socialisere i faglig henseende.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Materialet peger på, at inklusion i højere grad understøttes, når uddannelsen rummer variation i deltagelsesmuligheder, da mindre interessebaserede fællesskaber kan fungere som adgangsveje for studerende, der ikke finder sig til rette i større og mere festprægede formater.

Alkohol fylder mange steder i de sociale aktiviteter, men der er også eksempler på alkoholfrie alternativer og tydelige signaler om, at man kan deltage uden at drikke:

”Skolen gør også meget for, at der også er arrangementer uden alkohol. [...] Til alle arrangementer er der også altid ædruvagter, som bliver annonceret, og som man kan komme til. Jeg kender ret mange, som også er med i fodboldklubben på studiet, og der er også nogle i min klasse, der snakker om, at de gerne vil starte noget klatreklub op.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samlet set viser analysen, at normer for deltagelse har betydning for, hvem der oplever sig inviteret ind i fællesskabet, og for, hvordan man forventes at deltage socialt. Analysen peger således på vigtigheden af – også efter den organiserede studiestart – at være opmærksom på, hvordan implicite forestillinger og normer kan påvirke studerendes oplevelse af at høre til.

4.2.3 Frivillige ældre studerende som brobyggere og kulturbærere

Ældre studerende spiller en central rolle i studiemiljøet såvel som i studiestarten. De fungerer som sociale og faglige brobyggere og bidrager til at formidle uddannelsens normer og kultur. Materialet peger samtidig på, at ældre studerende i kraft af deres position i uddannelsens praksisfællesskab kan fungere som oversættere af både faglige og sociale koder. Det kan understøtte nye studerendes mulighed for gradvist at blive mere centrale deltagere i fællesskabet og udvikle faglig identitet. Ældre studerende, der udfylder funktioner som tutorer og mentorer, fungerer som sociale brobyggere og medvirker til at skabe tryghed og tilhør.

”S1: Man føler sig mere tryk ved at være her.

S2: At de siger hej til en i de første uger og spørger ind til forelæsninger osv.

S1: Jeg ved ikke, om de gjorde noget specifikt. Det var egentlig deres tilgang til deres arbejde. De formåede at gøre sådan, så vi alle følte os lige. Vi følte os på samme niveau.

Meget nede på jorden. Ikke som i gymnasiet med 3. g'ere.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Det er således ikke nødvendigvis bestemte aktiviteter, men tutorernes tilgang – åbenhed, interesse og ligeværd – der opleves som afgørende for at blive inviteret ind i fællesskabet. Materialet rummer dog også eksempler på, at brobyggerrollen kan være sårbar, hvis tutorer og frivillige i højere grad orienterer sig mod egne fællesskaber eller festprægede aktiviteter. I disse tilfælde kan tutorfunktionen opleves mindre inkluderende, hvilket kan svække nye studerendes oplevelse af at være velkomne i fællesskabet. Ældre studerende bidrager også til at bygge bro til det faglige miljø:

”Der er en af tutorerne, jeg møder ham om morgenen i metroen, så sidder vi og snakker sammen. Det er rigtig fedt at snakke med hinanden på tværs af årgange – man kan godt spørge folk om hjælp. Det er ret overraskende egentlig.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Eksemplet peger på, at brobygning i praksis kan styrkes, når forventninger og studiepraksisser formidles af ældre studerende, fordi de nye studerende ofte oplever dem som mere tilgængelige og relevante end tilsvarende budskaber formidlet af undervisere og ledelse. På den måde kan ældre studerende bidrage væsentligt til at normalisere faglig usikkerhed, ligesom de kan reducere tærsklen for at søge hjælp og stille spørgsmål. Ældre studerende bidrager dermed til at forebygge, at faglig usikkerhed udvikler sig til en tilhørstrussel. Og materialet viser således, hvordan faglige og sociale relationer er tæt flettet sammen, og at tilhør i høj grad udvikles gennem deltagelse i faglige fællesskaber, hvilket også stemmer overens med eksisterende viden (EVA, 2026c). De ældre studerende fungerer dermed som kulturelle oversættere mellem institutionens krav og de nye studendes erfaringer.

Samtidig peger materialet på, at ældre studerende – netop i kraft af deres rolle som kulturbærere – også kan være med til at videreføre bestemte normer for deltagelse og videndeling. Hvor nogle miljøer er præget af åbenhed og hjælpsomhed, findes der også eksempler på, at viden deles selektivt eller tilbageholdes. I sådanne tilfælde kan tilbageholdenheden fremstå som et muligt tegn på en præstations- eller konkurrenceorienteret kultur. De normer, der formidles og belønnes i studiemiljøet, får dermed betydning for, om fællesskabet opleves som inkluderende og støttende eller mere positionerende. Og peger på, at tilhør udvikles i relation til implicite og eksplicite idealer om, hvem der passer ind, og at normer for deltagelse kan fungere både samlende og ekskluderende (EVA, 2026c).

Frivillige, studenterdrevne aktiviteter fremstår som en central drivkraft i studiemiljøet. Samtidig viser materialet, at disse initiativer ikke “kommer af sig selv”. Der er eksempler på både stærk ledelsesmæssig opbakning og bureaukratiske barrierer. Vi ved fra forskningen, at studenterdrevne fællesskaber kan styrke tilhør og medejerskab, men også at de frivillige ofte repræsenterer en særlig gruppe studerende, som har overskud og motivation til at engagere sig. Det øger betydningen af, at uddannelsen løbende er i dialog med de frivillige om deres rolle som kultur- og fællesskabsbærere og om, hvordan aktiviteter kan give plads til forskellige måder at være studerende på (EVA, 2026c).

”Det sociale liv er universitetet god til at støtte op omkring, altså nye initiativer – studielederen er god til at støtte op.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Eksemplerne peger på, at studiemiljøet ikke alene afhænger af de studendes engagement, men også af institutionelle rammer og anerkendelse. Når initiativer mødes med ressourcer, synlig opbakning og enkle administrative processer, styrkes mulighederne for kontinuitet. Omvendt kan manglende budget eller bureaukratiske barrierer gøre studenterdrevne fællesskaber mere sårbare og afhængige af enkelte ildsjæle.

A3: Jeg har indtryk af, at der er nogle studerende, der er dygtige til at arrangere ting.

A4: Der er mange af de studerende, som går igen, det er ofte de samme, som står for det.

A1: Der er flere råd. Hvis det kun er en begrænset del, som er ildsjæle, så går de bare igen.

A2: Det er også dem, der arrangerer fester, også på tværs af studierne.

A4: Fredagsbaren, den startede for halvandet år siden. Der er nogen, der er gode til at starte noget.

A1: Den har eksisteret før, men den er blevet genoplivet. Det er meget årgangsbåret, det kan være meget forskelligt.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Materialet peger således på, at studerendes engagement er en væsentlig ressource, men at bæredygtighed forudsætter organisatorisk rammesætning, tydelig rollefordeling og løbende dialog samt en opmærksomhed på, hvilke former for deltagelse der fremstår som legitime og anerkendte. Der er eksempler i materialet på uddannelser, hvor kontinuiteten i frivillige traditioner og studentdrevne aktiviteter er blevet brudt. Coronanedlukningen nævnes som en særligt markant periode i denne forbindelse, og både studerende og ansatte kan beskrive, hvordan foreninger og fællesskaber "døde under corona", og at det efterfølgende har krævet en betydelig organisatorisk indsats at genopbygge dem, og at de langt fra altid endnu er nået op på det tidligere niveau. I disse tilfælde fremstår studiemiljøet som mere sårbart over for et generationsskifte, fordi erfaringer, traditioner og organisatorisk viden ikke i samme grad er blevet overleveret mellem årgange. Materialet peger dermed på, at frivillighedskulturer er afhængige af kontinuitet og overdragelse, og at brud i denne kæde kan have længerevarende konsekvenser for studiemiljøets stabilitet.

Samlet set viser materialet, at studiemiljøet efter studiestarten er tæt knyttet til både sociale relationer og faglige praksisser, og at udviklingen af tilhør forudsætter, at studerende løbende har mulighed for at deltage og blive anerkendt som legitime medlemmer af fællesskabet. Det peger på, at arbejdet med studiemiljø ikke alene handler om studiestarten, men også om at skabe vedvarende strukturer og "påstigninger", der gør det muligt at komme ind i fællesskabet senere i studieforløbet.

4.3 Grupper som strukturel ramme for fagligt og socialt studiemiljø

Gruppearbejde er en udbredt og central arbejdsform på de videregående uddannelser og spiller på mange uddannelser en væsentlig rolle for både læring, trivsel og studiemiljø. Det indgår ikke alene som en didaktisk metode i undervisningen, men også som en organiserende ramme for de studerendes studiehverdag, hvor faglig fordybelse, samarbejde og sociale relationer flettes sammen. Forskning peger på, at gruppearbejde kan understøtte de studerendes faglige udbytte, motivation og aktive deltagelse, særligt når arbejdet i grupper giver mulighed for dialog, fælles problemløsning og gensidig støtte i læringsprocessen.

Samtidig viser studier, at gruppearbejde også har en vigtig social funktion. Arbejdet i grupper kan bidrage til at styrke de studerendes oplevelse af tilhør og faglig identitet, især på uddannelser, hvor grupperne er relativt stabile over tid og knyttet til centrale dele af undervisningen. Grupper kan fungere som et mindre og mere overskueligt fællesskab inden for en større uddannelseskontekst og dermed skabe tryghed, forpligtelse og kontinuitet i studiehverdagen. I denne forstand rummer gruppearbejde et potentiale for at understøtte både læring og studiemiljø.

Forskningen peger imidlertid også på, at gruppearbejde ikke i sig selv er en garanti for positiv læring eller trivsel. Gruppens sammensætning, opgavernes karakter, rammerne for samarbejdet og de studerendes forventninger har stor betydning for, hvordan gruppearbejdet opleves og fungerer i praksis. Manglende afstemning af forventninger, utydelige krav eller skæv arbejdsfordeling kan skabe frustrationer og konflikter, som i nogle tilfælde kan overskygge de faglige gevinster. Der peges derfor på vigtigheden af, at gruppearbejde understøttes gennem tydelig rammesætning, klare formål og løbende opmærksomhed fra undervisere og uddannelsesledelse.

Litteraturen peger desuden på, at gruppearbejdets betydning ikke kan forstås isoleret fra de strukturelle og fysiske rammer på uddannelserne. Faste grupper, adgang til egnede grupperum og sammenhæng mellem undervisning, opgaver og studieaktiviteter kan være med til at styrke gruppernes funktion og de studerendes engagement. Omvendt kan tidspres, uhensigtsmæssig skemalægning og manglende adgang til fysiske rammer udfordre gruppearbejdet og gøre det vanskeligt at opretholde stabile samarbejder.

På den baggrund udgør gruppearbejde et centralt analytisk fokus i denne undersøgelse. I de følgende afsnit analyseres de studerendes, underviserens og ledelsens erfaringer med gruppearbejde på tværs af uddannelser med blik for både de faglige, de sociale og de organisatoriske dimensioner, der former gruppernes betydning i praksis.

4.3.1 Variation i gruppearbejdets organisering og formål

På alle de besøgte uddannelser indgår grupper som en del af studieorganiseringen, men gruppernes rolle, funktion og betydning varierer. Analysen peger på stor variation mellem uddannelser mht. gruppernes formål, hvorvidt de er knyttet til eksamen og karaktergivning, og i hvilken grad arbejdet med grupper er eksplicit, koordineret og strategisk forankret.

På nogle uddannelser er formålet med gruppearbejdet eksplicit formuleret og kommunikeret til de studerende. Her kan gruppearbejde begrundes fagligt /didaktisk – som en måde at fremme en dybere forståelse på gennem diskussion, gensidig støtte og fælles problemløsning – eller professionsrettet, som træning i samarbejdskompetencer, der er relevante for arbejdsmarkedet. Der kan også være et organisatorisk rationale, hvor gruppearbejde muliggør fælles vejledning, feedback og bedømmelse og dermed en bestemt ressourceudnyttelse. Endelig kan der være et socialt formål, hvor gruppen ses som et holdepunkt i studiehverdagen. Andre steder er formålet mindre tydeligt formuleret, varierer fra fag til fag eller fremstår implicit, hvilket kan gøre det uklart for de studerende, hvad gruppens funktion egentlig er.

En anden dimension vedrører, om eksamener, projekter eller andre karakterbærende aktiviteter er bundet op på grupperne. Når en gruppes arbejde danner udgangspunkt for bedømmelsen, bliver samarbejdet et *high-stakes*-anliggende, hvor både fagligt udbytte og karakter afhænger af, om gruppen fungerer. I disse tilfælde får gruppedannelse, arbejdsfordeling og konflikthåndtering en strukturel betydning for de studerendes studieforløb. Hvor bedømmelsen derimod er individuel, selvom der arbejdes i grupper undervejs, får gruppen en anden status og fremstår i højere grad som et pædagogisk redskab i undervisningen, en studieteknisk støtte eller et socialt og fagligt fællesskab, men uden direkte konsekvenser for karaktergivning.

På tværs af uddannelserne ses således en betydelig variation i, hvor systematisk og strategisk der er taget stilling til gruppens rolle. Materialet rummer eksempler på uddannelser, hvor grupperne er den centrale organisatoriske enhed gennem hele semesteret. Arbejdet kulminerer i et fælles projekt, som bedømmes med karakter, og både undervisningen og vejledningen er struktureret omkring grupperne. Her er gruppearbejde et grundvilkår, og når det fungerer, har det stor betydning – både fagligt og socialt – og bidrager til fastholdelse og stabilt fremmøde. Omvendt gør den centrale placering det også afgørende, at grupperne understøttes institutionelt, da det kan være fagligt og socialt vanskeligt at stå uden en velfungerende gruppe.

På andre uddannelser indgår gruppearbejde i afgrænsede aktiviteter, mens bedømmelsen overvejende er individuel. Her fungerer grupperne primært som et pædagogisk greb, der understøtter læring undervejs, mens ansvaret for præstationen forbliver individuelt. Endelig findes der uddannelser, hvor studie- og læsegrupper er frivillige eller anbefalede fællesskaber, som primært mødes uden for undervisningen. Her er gruppernes funktion især social og studiestøttende, og betydningen afhænger i høj grad af de studerendes egen organisering.

På tværs af disse forskelle genfinder analysen en række tværgående pointer i de studerendes oplevelser af og erfaringer med grupperne. Uanset om grupperne er eksamensbærende, pædagogisk understøttende eller primært frivillige, beskriver de studerende en række fælles erfaringer med, hvad grupperne kan bidrage med, og hvilke udfordringer de kan indebære. I det følgende rettes blikket derfor mod de studerendes oplevelser af grupper som læringsrum og socialt fællesskab på tværs af de organisatoriske variationer.

4.3.2 Grupper som læringsrum og socialt anker

På tværs af de besøgte uddannelser beskriver de studerende, at grupper kan fungere som et centralt omdrejningspunkt for både læring og studieliv. Fagligt fremhæves grupper som en måde at forstå stoffet bedre på, særligt når tekster og begreber er komplekse, og når det er nødvendigt at "tale sig ind" i stoffet. Flere studerende peger på, at diskussioner i grupperne kan nuancere forståelsen, fordi gruppemedlemmerne ofte har læst og forstået indholdet forskelligt, og fordi man dermed får øje på aspekter, man ikke selv havde fanget. For nogle bliver grupperne derfor en vigtig ramme for forberedelse og læring og et meningsfuldt alternativ til at læse alene. Samtidig beskrives det som fagligt trygt at kunne afprøve forståelser, stille spørgsmål og få forklaret noget svært af en medstuderende.

”Det er noget, jeg investerer meget i. Det med at diskutere [teksterne] har stor betydning. At have nogen, man har aftaler med og er afhængig af.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Grupperne beskrives også som en støtte i arbejdet med skriftlige opgaver og eksamensforberedelse. Flere studerende peger på, at sparring og arbejdsdeling kan gøre det lettere at komme i gang, fastholde fremdriften og bringe forskellige styrker i spil. Omvendt fremhæves det, at gruppearbejde også kan blive en kilde til pres, særligt når opgaverne er omfattende, deadlines falder samtidig på tværs af fag, eller grupperne er store. I sådanne tilfælde kan koordinering og planlægning fylde meget, og nogle studerende peger på, at individuelt arbejde kan være lettere at styre. Derudover peger materialet på en mere grundlæggende udfordring: at gruppeproduktion kan betyde, at den enkelte primært går i dybden med dele af et samlet produkt – hvilket kan give et svagere ejerskab til helheden, særligt når den efterfølgende eksamen er individuel.

”Jeg bruger studiegruppen til alting. Vi læser ikke op til forelæsningserne sammen. Men ellers laver vi næsten alt andet sammen. Vi er virkelig meget sammen. Vores kalender er booket tre uger frem i forhold til afleveringer og gruppearbejde.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Socialt beskrives grupper af mange studerende som et vigtigt holdepunkt i en studiehverdag, der ofte er præget af selvorganisering og relativt få faste fælles mødepunkter. Grupperne kan skabe forpligtelse og stabilitet, både fordi man har aftaler med andre, og fordi man indgår i et fællesskab, hvor man støtter hinanden og møder op, fordi det giver mening, og uden at fremmøde er forbundet med formelle krav og sanktioner. For nogle glider det faglige og sociale sammen, og gruppearbejdet beskrives som en ramme, hvor man både lærer og opbygger relationer.

Netop derfor får gruppedynamikker stor betydning for de studerendes oplevelse af at høre til. Flere beskriver, at gruppedannelse kan være forbundet med usikkerhed og sårbarhed – særligt tidligt i studiet, hvor sociale relationer endnu ikke er etableret, og hvor man samtidig er afhængig af at finde en fungerende gruppe. Det at skulle vælge til og fra eller skifte gruppe kan opleves som personligt og potentielt ekskluderende. En del studerende fortæller, at de i praksis prioriterer et vel-fungerende samarbejde og social tryghed højt – til tider højere end selve emnet – fordi et godt gruppearbejde opleves som en forudsætning for både et godt projekt og en god studiehverdag. Omvendt peger materialet på, at det kan være vanskeligt at finde ind i eksisterende konstellationer, hvis man ikke allerede har etableret relationer eller ikke er særligt udadvendt. Når studieformen i høj grad organiseres omkring grupper, kan det at stå udenfor få mærkbare konsekvenser. Netop fordi grupperne ofte bliver den primære sociale og faglige enhed, kan manglende tilhør skabe isolation. Nogle studerende oplever, at deres gruppe opløses undervejs, mens andre har svært ved at finde en ny konstellation. Flere peger på, at det kan være vanskeligt at række ud og bede om hjælp, når man først står uden for en gruppe – dels fordi det opleves som personligt, dels fordi det kan være uklart, hvem man kan henvende sig til.

”Det er akavet at snakke om. Hvis man rækker ud, tror jeg, der er nogle, der kan hjælpe en. Men de gode grupper tænker bare, at det kører.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samlet set tegner der sig et billede af grupper som et centralt bindeled mellem faglig mening og social tilknytning. Når de fungerer, understøtter de både læring gennem dialog og fælles problemløsning og en oplevelse af tryghed, struktur og et forpligtende fællesskab. Når de ikke fungerer – eller når samarbejdet bliver komplekst på grund af opgaveformater, eksamenskrav eller organisatoriske rammer – kan de tilsvarende blive en kilde til stress, logistiske udfordringer og social sårbarhed. Grupper fremstår dermed ikke blot som en arbejdsform, men som en strukturel ramme, der har betydning for både læringsstrategier og oplevelsen af at høre til.

Netop fordi grupper har så stor betydning i de studerendes studiehverdag, er det centralt at se nærmere på, hvordan uddannelserne organisatorisk og pædagogisk arbejder med gruppedannelse, samarbejdsprocesser og konfliktforebyggelse.

4.3.3 Uddannelsernes arbejde med organisering og rammesætning af grupper

Netop fordi grupper har så stor betydning for de studerendes læring og trivsel, arbejder uddannelserne i forskelligt omfang med at rammesætte, understøtte og regulere gruppearbejdet. Materialet peger på betydelig variation – både i, hvor systematisk man har forholdt sig til gruppernes rolle, og i, hvilke konkrete greb der bringes i anvendelse. Samtidig peger det på en række gennemgående spændinger i arbejdet med grupper, som går på tværs af organisatoriske modeller.

Der er eksempler på uddannelser, hvor arbejdet med grupper er en integreret og eksplicit del af den pædagogiske organisering. Her er der en tydelig fælles forståelse af gruppernes formål, progression og funktion, og gruppearbejdet koordineres på tværs af semestre og fag. Grupperne er ikke blot et didaktisk greb, men en bærende organisatorisk enhed, som både undervisning, vejledning og evaluering knytter an til. Der er også eksempler på uddannelser, hvor brugen af grupper er mere situativ og fagafhængig. Her varierer organiseringen fra fag til fag, og der findes ikke nødvendigvis en samlet eller eksplicit tilgang til, hvad grupperne skal bidrage med – hverken fagligt eller socialt. I disse sammenhænge bliver gruppearbejdet i højere grad et lokalt pædagogisk valg, og ansvaret for koordinering og forventningsafstemning ligger primært hos den enkelte underviser eller de studerende selv.

På tværs af modellerne tegner der sig et centralt dilemma mellem hensynet til tryghed og ønsket om udvikling. Hvor stabile grupper kan understøtte trivsel og effektivitet, fremhæves det samtidig flere steder som et pædagogisk mål, at studerende skal kunne samarbejde bredt og indgå i nye konstellationer – også med medstuderende, de ikke selv ville have valgt. Arbejdet med grupper bliver dermed ikke alene et spørgsmål om organisering, men om, hvilken form for læring og professionalisering uddannelsen ønsker at fremme.

Gruppedannelsen fremstår som et centralt styringspunkt. Her spænder praksis fra helt fri dannelse over faciliterede processer til administrativt nedsatte grupper. Der er uddannelser, hvor de studerende har fuld frihed til selv at organisere sig, evt. inden for rammesatte projektføløb. Argumentet her er ofte, at det skaber ejerskab og motivation. Samtidig peges der på, at fri gruppedannelse kan forstærke eksisterende sociale og faglige hierarkier, hvor studerende orienterer sig mod kendte relationer eller oplevet fagligt niveau. Andre steder faciliteres processen gennem workshops, spørgeskemaer eller temabaserede matchningsprocesser, hvor formålet er at balancere faglige interesser, arbejdsformer og sociale hensyn. Endelig findes der uddannelser, hvor grupper dannes administrativt, enten tilfældigt eller på baggrund af bestemte kriterier. Dette begrundes typisk med ønsket om at mindske socialt pres i studiestarten og sikre, at alle får adgang til et fællesskab. For nogle studerende opleves denne form for styring som en lettelse, fordi de fritages fra det pres og den sårbarhed, der kan være forbundet med fri gruppedannelse. Samtidig beskrives sådanne tiltag flere steder som forbundet med modstand fra studerende, der oplever begrænset indflydelse på egen studiehverdag. I nogle tilfælde forekommer denne styring kun i starten af uddannelsen, mens den andre steder strækker sig over flere semestre eller hele forløbet.

” U1: Vi har haft meget frem og tilbage med studiegrupper. [...] Som noget nyt i år prøvede jeg at sige, at de skulle stille sig op efter, om de ville bruge studiegrupperne kun fagligt eller også socialt. Det er faciliteret af deres instruktør. De dannede selv grupper efter det, og vi har faktisk haft meget lidt uro. [...]

U2: Det er sjovt, det er den samme inddelingsmetode, der blev brugt før, men det var skjult for dem. Nu, hvor de var i rummet, mens det blev lavet, tager de mere ejerskab over det.

U1: Jeg er stolt af dem, det kunne eksplodere, men det gik godt. Studiegrupperne varer et semester, og så åbner vi for, at de kan ændre dem.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Variationerne handler ikke kun om, hvordan grupperne dannes, men også om, hvor stabile de er. Nogle uddannelser arbejder med faste grupper gennem længere perioder, mens andre systematisk reorganiserer grupperne hvert semester – særligt i de første studieår. Reorganisering fremhæves dels som et middel til at reducere sårbarheden ved dårlige gruppedynamikker, dels som en pædagogisk ambition om at træne samarbejde på tværs. For nogle studerende opleves sådanne skift som udviklende og som en mulighed for at udvide deres netværk. Samtidig kan gentagne reorganiseringer være krævende, især hvis grupperne også fungerer som det primære sociale holddepunkt. I disse sammenhænge bliver det afgørende, om de studerende har adgang til andre mere stabile fællesskaber – fx rusgrupper, seminarhold eller selvalgte sociale konstellationer – som kan bære den sociale forankring, når de faglige grupper ændres.

” Jeg har oplevet en gruppe, hvor der var nogen, der ville smide én ud af gruppen. Den grimme løsning er, at dette sker, hvor én må aflevere selv. En anden løsning er, at det kommer til at fungere. Her prøver vi altid at sige, at ude på arbejdsmarkedet, der er det chefen, der sætter holdet.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Uddannelserne adskiller sig også i forhold til, hvor eksplicit de arbejder med at udvikle de studerendes samarbejdskompetencer. Nogle steder indgår undervisning i projektarbejde, samarbejdsformer og konflikthåndtering som en del af skemaet, særligt i introduktionsforløb eller på projektorienterede uddannelser. Andre steder er arbejdet mere uformelt og integreret i vejledningen, fx gennem forventningsafstemninger og gruppekontrakter. Der findes imidlertid også uddannelser, hvor der i begrænset omfang gives systematisk støtte til gruppeprocesser, og hvor samarbejdskompetencer i højere grad betragtes som noget, de studerende selv må udvikle undervejs. Flere steder peges der samtidig på, at konflikter ofte først bliver synlige sent i forløbet, fordi de studerende er tilbageholdende med at bringe problemer frem, særligt når præstation og karakter er på spil.

”SL1: Det er en del af det at være en professionel [fagperson] at samarbejde med andre, selvom man ikke kan lide hinanden. De arbejder med gruppedynamikker, og de skal holde sig til de roller, de får tildelt.

SL2: De bliver trænet i at finde ud af, hvad der er problemet i en gruppe, så de kan få god hjælp af vejleder. De lærer også at holde sig inden for deres rolle.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Endelig varierer beredskabet, hvis en gruppe ikke fungerer. Nogle uddannelser har tydelige kontaktveje via vejledere, semesterkoordinatorer eller studieadministration, og enkelte steder beskrives konkrete procedurer for håndtering af konflikter eller eksklusion fra grupper. Andre steder fremstår hjælpen mere uformel eller mindre tydelig for de studerende. Her bliver det i højere grad op til den enkelte underviser eller gruppe selv at håndtere udfordringerne. I nogle tilfælde indgår systematisk reorganisering af grupper som et forebyggende greb, mens andre uddannelser arbejder med flere parallelle gruppefællesskaber (fx studiegrupper, rusgrupper, casegrupper) for at mindske sårbarheden ved at være afhængig af én enkelt konstellation.

”De er meget glade for læsegrupper, hvor de også skriver noter sammen. Det betyder meget for de studerende. [...] Hvis de ikke trives i læsegruppen, har de stadig deres rusgruppe. Derfor er det vigtigt, at de har forskellige grupper. Så føler jeg, at de bliver velintegreret.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samlet viser materialet, at uddannelserne i forskellig grad har udviklet en strategisk og sammenhængende tilgang til gruppearbejde. Nogle steder er grupper en gennemorganiseret og pædagogisk reflekteret del af uddannelsens struktur, mens de andre steder fremstår mere som et lokalt eller pragmatisk greb. Forskellene handler ikke alene om, hvor meget gruppearbejde der indgår, men også om, hvorvidt gruppernes formål, dannelse, varighed og understøttelse er tænkt sammen i en samlet praksis, og hvorvidt uddannelsen samtidig forholder sig eksplicit til de spændinger, som opstår mellem trivsel og præstation, frihed og styring samt stabilitet og udvikling, og hvorvidt der eksisterer et tydeligt beredskab, når samarbejdet udfordres.

Materialet peger samtidig på, at legitimiteten af de valgte modeller i høj grad afhænger af, hvordan de kommunikeres og rammesættes. Flere undervisere og studieadministrative medarbejdere

fremhæver, at modstand mod fx administrativ gruppedannelse eller krav om samarbejde mindskes, når rationalet gøres eksplicit: At samarbejde med forskellige typer medstuderende er en del af den faglige læring, at uenighed og friktion ikke nødvendigvis er tegn på, at noget er gået galt, men kan være en drivkraft for faglig udvikling, og at evnen til at indgå i forpligtende samarbejder er en central professionskompetence. Tilsvarende fremstår tydelige kontaktveje og kendte procedurer for hjælp som afgørende for de studerendes tryghed. Når det er klart, hvem man kan henvende sig til, og hvad der sker, hvis en gruppe ikke fungerer, reduceres risikoen for, at problemerne forbliver skjulte eller først adresseres sent i forløbet.

Det peger på, at arbejdet med grupper ikke alene handler om organisering, men også om kultur, forventningsafstemning og løbende understøttelse: om at gøre det tydeligt, hvad grupperne er til for, hvad de studerende kan forvente af hinanden – og hvad de kan forvente af uddannelsen, hvis samarbejdet bliver vanskeligt.

5 Organisering og tilrettelæggelse

Organisering og tilrettelæggelse af bacheloruddannelser forbindes ofte med studieordninger, bekendtgørelser, skemalægning og eksamensplanlægning – forhold, der kan fremstå som administrative og relativt langt fra de studerendes konkrete studiehverdag. Men netop disse rammer er med til at forme, hvordan uddannelsen opleves og praktiseres i hverdagen. De sætter betingelserne for, hvilke fag de studerende møder hvornår, hvordan deres arbejdsbelastning fordeler sig over året, hvilke krav de møder til eksamen, og hvilke muligheder de har for at indgå i faglige og sociale fællesskaber.

Som det fremgår af de foregående kapitler, udgør undervisningen og det faglig-socialt studiemiljø centrale omdrejningspunkter for de studerendes møder med uddannelsen, som har afgørende betydning for deres faglige engagement og oplevelse af tilhør til uddannelsen. Samtidig er det dog væsentligt også at have blik for de organisatoriske rammesætninger og undervisningens tilrettelæggelse, som spiller en væsentlig rolle for, hvordan disse møder tager sig ud.

Inden for de nationale rammer, som universitetsloven og uddannelsesbekendtgørelsen udstikker, har det enkelte studienævn et betydeligt handlerum i forhold til at fastlægge uddannelsens struktur og rytme. Studieordningen fungerer her som et centralt dokument, hvor uddannelsens faglige profil, modulopbygning, progression og prøveformer konkretiseres. Men organisering og tilrettelæggelse er mere end et formelt dokument. Det er også summen af de valg, der træffes, om placering af moduler, eksamensformer, holddannelse, gruppestrukturer, skemalagte timer og kommunikation til de studerende. Tilsammen udgør disse valg den arkitektur, som de studerendes læringsforløb udfolder sig inden for.

Vi ved således fra forskningen, at en tydelig *sammenhæng* mellem de faglige elementer og uddannelsen som helhed spiller en vigtig rolle i at understøtte de studerendes faglige engagement og motivation (Ulriksen & Gregersen, 2022), ligesom også *bedømmelses- og eksamensformer* spiller ind på de studerendes studiestrategier og prioriteringer. Ligeledes har *studieårets struktur og rytme* betydning for de studerendes oplevelse af studiet og deres studiestrategier (Jansen, 2004; Nielsen & Ulriksen, 2023). Forskning peger desuden på, at *koordinering og organisering* på tværs af moduler og fag har betydning for de studerendes mulighed for fordybelse og fagligt udbytte (Goode et al., 2023; Jansen, 2004; Vaughan & Carlson, 1992; Weldon et al., 2023).

Temaet organisering og tilrettelæggelse fokuserer derfor på de strukturelle og pædagogiske beslutninger, der former uddannelsens samlede forløb. Det handler om sammenhæng og

progression mellem fag, hvordan studiestart og overgange understøttes, hvordan eksamener virker tilbage på undervisning og studiestrategier, og hvordan studieårets struktur og modulernes placering skaber bestemte rytmer, belastninger og muligheder for fordybelse. Det handler også om, hvordan hold og studiegrupper organiseres som rammer for faglige læringsfællesskaber, og hvordan undervisningens omfang og placering påvirker både deltagelse og motivation.

I kapitlet kan man læse om, hvordan studieordning, eksamensformer, skemalægning og digital kommunikation tilsammen sætter rammerne for de studerendes studiehverdag og dermed har betydning for deres faglige engagement og deres oplevelse af sammenhæng, progression og tilhør.

5.1 Studieordningen – et styringsdokument i bevægelse

Som det centrale styringsdokument er studieordningen i fokus i forbindelse med den løbende uddannelsesudvikling på tværs af de besøgte uddannelser. Der er eksempler på studieledere, som fortæller, at studienævnet har revision af studieordningen på dagsordenen hvert år, mens andre beskriver, at den nugældende studieordning har fungeret stort set uændret i op til ti år. På tværs af uddannelser er det imidlertid gældende, at større ændringer i fagenes struktur, omfang og rækkefølge er mere krævende og derfor sker sjældnere, mens mindre justeringer af fx fagbeskrivelser og eksamensformer kan ske hyppigere. Ændringer og justeringer i studieordningen sker dels på baggrund af udefrakommende krav som lovændringer eller ønsker fra aftagere og dels på baggrund af oplevede behov internt på uddannelsen, som kan handle om fx erfaringer fra undervisningen, tilbagemeldinger fra studerende og undervisere samt drøftelser i uddannelsernes centrale fora.

”I forhold til det faglige indhold kigger vi på læringsmålene for de enkelte kurser hvert eneste semester og reviderer dem, hvis der er et ønske fra [den centrale universitetspædagogiske enhed] eller underviseren. [...] Men at ændre læringsmålene for fagene er ikke det samme som at ændre studieordningen. Studieordningen bliver måske ændret hvert femte år. Det sker ikke så tit. Der er ikke grund til at ændre den, og det er også omkostningsfuldt for de studerende.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

På tværs af uddannelserne arbejder ledelsen i forskelligt omfang med data som input til beslutninger om større og mindre ændringer, både centrale kvalitetsdata om frafald og gennemførelse og lokale kursusevalueringer, typisk i form af surveydata. Mere kvalitative tilbagemeldinger fra studerende indhentes fx på dialogmøder, hvor studieledere eller semesteransvarlige mødes med semesterrepræsentanter valgt blandt de studerende.

S1: Underviserne vil rigtig gerne høre på os på semestergruppemøderne. De bliver skuffede, hvis en gruppe ikke møder op. De vil gerne snakke det hele igennem.

[...]

S2: Vi har et kursus lige nu, som er ved at blive ændret, fordi der har været feedback fra tidligere år, og man gerne vil have de studerende mere ind i det og få mere engagement – så han arbejder på faktisk at ændre i sine slides, og hvordan vi får opgaverne. Det eksperimenterer han med, og han snakker næsten hver gang med os om, hvad han kan gøre bedre.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Både undervisere og studerende oplever at have mulighed for at bidrage med input gennem disse fora, og materialet rummer på tværs af uddannelser eksempler på, at evalueringer og andre former for dialog mellem studerende og uddannelsesledelse kan føre til konkrete ændringer, også selvom justeringerne ikke altid er synlige på kort sigt.

S1: Eksamensformen blev lavet om til ikke at være en gruppeeksamen, så de er åbne for ændringer.

[...]

S2: Vores studieleder er god til aktivt at hive studerende ind i studienævnet. Der har ikke været et møde, hvor der ikke er blevet ændret noget. Fx er evalueringsformen også blevet ændret, så man nu kan skrive vurderinger.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

På tværs af de besøgte uddannelser træder to temaer særligt frem i arbejdet med studieordning og løbende justeringer: progression i uddannelsens opbygning og eksamens- og bedømmelsesformer. Progression er især et fokus på nyere uddannelser, hvor erfaringer fra de første årgange løbende omsættes til justeringer af fagenes placering og sammenhæng, mens mere etablerede uddannelser i højere grad beskriver, at progressionen allerede er indarbejdet. Eksamensformer og bedømmelse fylder meget på tværs af uddannelser – ikke mindst i lyset af generativ AI, som aktuelt sætter rammerne for revisionen af prøveformerne og de forventninger, der knytter sig til dem.

5.1.1 Progression i uddannelsen understøtter faglig mening og motivation

Et andet tema, som går igen på tværs af uddannelser, er et fokus på progression. Navnlig på uddannelser, som ikke har så mange år på bagen, beskriver uddannelsesledelse og undervisere, at der har foregået et arbejde igennem længere tid, hvor studieordningen er tilpasset i en bestræbelse på at nærme sig en hensigtsmæssig progression.

”SL1: Vi skruer på alle knapper. [...] Der er meget frafald i det første studieår. [...] Der havde de nogle støttefag, som var meget gymnasieagtige, og vi havde snakket med de studerende om, om det var den bedste måde at undervise i støttefag på. Mangler vi relevans? Vi lavede en studieordningsændring, hvor fagene skulle implementeres i sammenhæng med de instrumenter, vi bruger. [...] Vi håber, det reducerer frafaldet. Fordi de får en større synlighed af deres egen faglighed – og mindre støttefag. [...]

SL2: De studerende efterspurgte det. De syntes, det første år var ligesom gymnasiet, og drømte om at møde [faget] tidligere. Specielt på det ene kursus kommer de i lab. og oplever nogle fagrelevante metoder.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

På tværs af informantgrupper fremhæves en tydelig og sammenhængende progression som central for de studerendes oplevelse af faglig mening, mestring og motivation i uddannelsesforløbet. Når uddannelsens opbygning tydeliggør, hvordan det faglige indhold gradvist bygges op, og hvordan de enkelte fag og aktiviteter hænger sammen på tværs af semestre, oplever de studerende i højere grad undervisningen som meningsfuld og relevant. Progression fremstår dermed ikke alene som et strukturelt element i studieordningen, men som et væsentligt greb til at understøtte de studerendes forståelse af uddannelsens faglige identitet og formål såvel som deres læringsstrategier.

”Den måde, undervisningen er opbygget på her på universitetet, er meget inspireret af en spiralmodel. Allerede på 1. semester arbejder vi med et emne, men kun på et overordnet niveau. Senere, fx på 6. semester, går vi mere grundigt i dybden med det samme emne. Det har gjort, at jeg har kunnet fastholde min interesse, fordi man ikke skal lære det hele fra starten.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

De studerende oplever, at det er motiverende, når centrale faglige temaer genbesøges på et stigende kompleksitetsniveau gennem uddannelsen. Progressionen gør det muligt for dem at genkende stof fra tidligere semestre og samtidig opleve, hvordan deres forståelse uddybes og nuanceres. Dette styrker oplevelsen af faglig udvikling og bidrager til en tydeligere fornemmelse af uddannelsens faglige formål, ligesom de studerendes egen læringsprogression også fremstår tydeligere.

”S1: Det med, hvordan fagene hænger sammen, det er virkelig fedt – jeg kan anvende det, jeg har lært i de andre fag, i mit projekt.

S2: Den røde tråd, de har sat op i fagene. Det synes jeg er rigtig godt. Det er virkelig velkoreograferet, hvordan du går igennem studiet. Det har altid relevans for studiet.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samtidig peger både studerende og undervisere på betydningen af, at progressionen tydeliggøres i undervisningen. Når undervisere eksplicit kobler det aktuelle faglige indhold til tidligere læring og til kommende forløb, bliver formålet med undervisningen mere klart for de studerende. Denne form for formålsbaseret undervisning understøtter de studerendes motivation ved at synliggøre,

hvordan det enkelte fag indgår i en større faglig sammenhæng, og hvorfor det er relevant at engagere sig i undervisningen.

5.1.2 Eksamensfokus på godt og ondt stiller krav til alignment

På tværs af uddannelser fortæller det, at eksamensformerne i øjeblikket er under revision, ikke mindst grundet den udbredte anvendelse af generativ AI blandt studerende. Der er eksempler, især blandt underviserne, på, at sådanne ændringer har medført en positiv backwash-effekt i form af øget fremmøde og forberedelse til undervisningen:

” Vi er i gang med en AI-omstrukturering af eksamensformerne, og [...] på grund af AI-frygten har vi indført gammeldags stedprøver igen, og mit fag er et af de første, hvor det er sket. Og det har gjort, at alle studerende har været der hver gang, undtagen hvis de har været syge. For man må kun have sine egne noter med, så det gælder om at lave nogen. Og så kan man høre studerende sidde og sige til hinanden: 'Skal vi lave noter sammen?' og det er helt opløftende. Og de læser til hver gang. Der er supermeget forberedelse, og folk spørger 'På side 69 står der xxx, og det forstår jeg ikke, kan du forklare det?' – og jeg siger: 'Bring it on!'

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

De studerende fortæller om mere blandede erfaringer med denne type ændringer, idet nogle godt kan lide skriftlige stedprøver, som er relativt hurtigt overstået, mens andre oplever denne eksamensform som stressende.

” **S1:** I [et fag] er det en ny prøve, en stedprøve på fire timer, ingen hjælpemidler. Og til den forelæsning, hvor vi blev præsenteret for det, kom der omkring 25.000 spørgsmål, fordi vi ikke havde hjælpemidler. Så gik hysteriet i gang. Det er en eksamen, der er lavet til at tackle AI.

S2: Jeg synes, at de var gode til at skrive ud, at den eksamen er lavet med det in mente, at vi ikke har noget med. Noget af det, der er svært, er: Hvad forventer de? Vi ved ikke, hvad der forventes af os [...] Hvor meget forventer de, at vi bruger begreberne?

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Omvendt er der også i materialet eksempler på, at studerende oplever det som frustrerende og demotiverende, hvis en eksamensform er så nem, at alle består uanset arbejdsindsats. På tværs af uddannelser fortæller de studerende ligesom underviserne, at de tager pejling af eksamen, også tidligt i semesteret, for at kunne planlægge deres arbejdsindsats. Det indebærer blandt andet, at forberedelse og fremmøde i fag med ”nemme” eksamener nedprioriteres, især hvis de ligger i samme periode som fag, hvor eksamen opleves som mere krævende.

Uddannelserne arbejder på forskellige måder med de studerendes eksamensfokus. Det sker for det første på studieordningsniveau i form af justering af eksamensformer, som tidligere beskrevet, eller

når der indføres løbende udprøvning i form af karakterbærende aktiviteter, som skal godkendes undervejs i semesteret for at undgå, at de studerende koncentrerer arbejdsindsatsen lige op til eksamensperioden. For det andet er der undervisere, der arbejder bevidst med at dosere deres eksamensfokus, fx ved kun at udlevere et mindre antal gamle eksamensopgaver for ikke at signalere til de studerende, at de skal bruge al deres tid på dette, eller ved aktivt at forsøge at italesætte et læringsfokus frem for et karakterfokus:

”U1: De studerende er enormt fokuserede på eksamen, og det skaber barrierer for, at de kan engagere sig og komme ind i stoffet. Vi må sige 'Prøv nu at være til stede, prøv at forstå, hvad I laver', i stedet for at de er så hyperfokuserede på, hvad de skal kunne til eksamen. [...]

U2: Halvvejs inde i semesteret spørger de, om de kan se nogle eksamensspørgsmål. Og der siger jeg: 'Nej, I skal følge undervisningen først, og så tager vi det, når undervisningen er ved at nå sin ende.'

U3: Vi siger også: 'Der er ikke et kæmpe pensum. I skal være til stede, når I er i laboratoriet – kan I det, så er eksamen *a walk in the park*.'

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Materialet rummer også eksempler på uddannelser, hvor de studerende enten selv har oplevet eller har fået fortalt af ældre studerende, at kravene til eksamen ikke altid stemmer overens med det indhold, de bliver præsenteret for i undervisningen.

”Det var et glædeligt chok, at til mange af eksamenerne behøver du ikke den teoretiske viden, for det er bare opgaver på fire timer foran en computer. Så jeg dukkede ikke op til forelæsninger, men dukkede op til øvelseshold og lavede eksamensopgaver fra tidligere semestre.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

I de tilfælde, hvor de studerende oplever, at eksamen kan bestås med et godt resultat uden at deltage i undervisningen, hvor stoffet bliver sat ind i en større teoretisk sammenhæng, vil de studerende ofte vælge at følge eksamenslogikken, navnlig hvis deres tid er presset af at følge mange fag på én gang eller af konkurrence om deres tid fra studiejob mv.

Selv når progression og eksamensformer er tydeligt beskrevet i studieordningen, afhænger det i praksis af, hvordan undervisningen konkret organiseres og koordineres i hverdagen. Det er i den løbende tilrettelæggelse – gennem skemalægning, fordeling af arbejdsbelastning og koordinering mellem aktører – at de formelle rammer omsættes til de studerendes faktiske studieoplevelse.

5.2 Samarbejde om skemalægning og koordinering kan understøtte studiehverdagen

Hvor studieordningen fastlægger de overordnede rammer, former skemalægningen og koordineringen den konkrete studiehverdag. Analysen viser, at samspillet mellem undervisere og administration har afgørende betydning for arbejdsbelastningens fordeling, oplevelsen af faglig sammenhæng og de studerendes mulighed for at deltage aktivt i undervisningen. Når koordineringen fungerer, understøttes en mere sammenhængende og balanceret studiehverdag; når den ikke gør, kan konsekvensen være fragmentering, tidspres og logistiske barrierer.

5.2.1 Ujævn arbejdsbelastning udfordrer motivation, prioriteringer og progression

Materialet indeholder eksempler på uddannelser, hvor studerende og undervisere fortæller, at arbejdsbelastningen er ujævnt fordelt – enten mellem semestrene eller inden for det enkelte semester. Nogle semestre opleves som markant mere krævende end andre, og i enkelte fag har studieintensiteten vist sig at være væsentligt højere end tilsigtet.

**”U6: Vi har haft problemer med [et bestemt fag] [...] Det har ikke kørt så godt, det har været for svært, det har fyldt for meget. Det er det, de bekymrer sig om. Vi har set på, hvor meget tid de brugte på det fag, og det er helt vildt i forhold til, hvor meget det burde fylde – der var mange opgaver og eksamener osv.
[...]**

U5: Uddannelsen skal være på fuldtid, men vi kunne se, at de lå på langt over 30 timer i nogle uger, og så er der ikke meget forberedelsestid.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Eksempler fra materialet viser, at der er studerende, som i bestemte perioder ligger langt over en fuldtidsnorm, mens andre semestre opleves som mindre belastende. Denne skævhed påvirker de studerendes motivation og adfærd. De studerende beskriver, hvordan de på særligt krævende semestre bliver tidspresede og i højere grad prioriterer strategisk – eksempelvis ved at nedprioritere bestemte fag, udskyde eksamener eller fokusere ensidigt på de mest krævende kurser. Samtidig peger underviserne på, at der er semestre, hvor det er vanskeligere at engagere de studerende, fordi arbejdspresset er højt og overskuddet begrænset.

”På 4. semester er de meget demotiverede. [...] Jeg inkluderer flere interessante, ulækre fakta for at holde deres opmærksomhed. Det hjælper at chokere dem!

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Den ujævne belastning kan desuden udfordre de studerendes oplevelse af progression og retning. Når enkelte fag eller perioder fylder uforholdsmæssigt meget, kan det svække oplevelsen af helhed i uddannelsen og reducere mulighederne for fordybelse.

”Jeg har også hørt, at 2. semester ikke er så slemt, men 3. semester er der, hvor du begynder at græde i et hjørne. Uanset hvad, kommer du igennem et semester, hvor der er noget, der trækker tænder ud.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Der er eksempler i materialet på uddannelser, som har iværksat tiltag for at skabe bedre overblik og koordinering. Et centralt greb er etableringen af semester- eller studiekoordinatorfunktioner. Koordinatorerne har til opgave at skabe overblik over den samlede studiebelastning, blandt andet gennem en systematisk gennemgang af afleveringer, eksamener og undervisningsaktiviteter på tværs af fag. Erfaringerne peger på, at synliggørelse af den samlede belastning kan føre til konkrete justeringer, hvor aktiviteter flyttes, reduceres eller omstruktureres for at undgå pukler i bestemte uger.

Koordinatorfunktionen fremhæves samtidig som et bindeled mellem studerende, undervisere og ledelse. Gennem dialog og løbende feedback kan koordinatoren bidrage til at identificere uhenigtsmæssige mønstre og understøtte en mere balanceret tilrettelæggelse af semesteret. Hvor belastningen er strukturelt forankret, kan det dog i yderste konsekvens kræve ændringer i studieordningen.

5.2.2 Fragmenteret tilrettelæggelse svækker oplevelsen af faglig sammenhæng og dybdelæring

Ud over den kvantitative fordeling af arbejdsbelastning peger analysen på udfordringer i den tidsmæssige og indholdsmæssige koordinering mellem undervisningsaktiviteter. De studerende følger oftest flere fag parallelt med en kombination af forskellige undervisningsformer, typisk forelæsnings- og holdundervisning samt øvelser, laboratoriearbejde og projektforsøg.

Materialet viser, at sammenhængen mellem disse aktiviteter varierer. Der er eksempler på forløb, hvor øvelser eller større skriftlige opgaver ligger forskudt i forhold til den teoretiske undervisning, eller hvor studerende har flere forelæsnings- og holdundervisningsaktiviteter i forskellige fag i direkte forlængelse af hinanden, mens den tilhørende holdundervisning først ligger senere, uden en tydelig kobling mellem aktiviteterne. Studerende beskriver, hvordan det kan være vanskeligt at se formålet med de enkelte aktiviteter, når teori og anvendelse ikke følges ad.

S1: Fx på [et andet uddannelsessted] har de forelæsninger og derefter timer med regneopgaver, hvor man arbejder videre med stoffet. [...] Der kan godt gå længere tid mellem forelæsning og klassesstime her.

S2: Her kan du godt gå direkte fra én forelæsning til en anden.

S3: Det er ikke altid kronologisk. Fx skulle vi lave en meget svær rapport, men teorien til den lå først meget senere på semesteret.

S1: Det var det samme for os.

S4: Man kan være heldig at følge teorien samtidig med laboratoriearbejdet, men det er det kun de færreste, der gør.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Denne form for fragmentering kan svække oplevelsen af progression og reducere mulighederne for dybdelæring. Når de studerende møder fagligt stof ad flere omgange uden en klar kronologi eller kobling mellem undervisningsformerne, bliver det vanskeligere for de studerende at integrere viden og arbejde videre med den i praksis. Også variation i undervisningsstile og manglende forventningsafstemning mellem flere undervisere på samme kursus kan bidrage til oplevelsen af en manglende rød tråd. Særligt på første studieår fremhæves behovet for tydelig koordinering af niveau, struktur og kommunikation.

Uddannelserne arbejder derfor på forskellig vis med at styrke den interne koordinering mellem semesteransvarlige og kursusansvarlige. Det sker blandt andet gennem fælles planlægningsmøder, hvor placering af afleveringer og undervisningsaktiviteter drøftes, inden skemaet fastlægges. Samlet peger analysen på, at skemalægning ikke alene er et logistisk anliggende, men også et didaktisk spørgsmål om, hvordan undervisningsformer sekvenseres og kobles for at understøtte meningsfulde læringsforløb.

5.2.3 Skemalægning mellem pædagogik og driftslogikker

Skemalægningen foregår i et spændingsfelt mellem pædagogiske hensyn og driftsmæssige rationaler. På tværs af uddannelserne har de studerende typisk mellem 12 og 15 undervisningstimer om ugen, men timerne er ofte spredt over flere dage, tidspunkter og i nogle tilfælde lokationer. De studerende beskriver, hvordan mellemtimer, korte fremmødedage og logistiske udfordringer kan gøre det vanskeligt at planlægge studiearbejdet og i nogle tilfælde føre til fravalg af fremmøde.

Særligt på semestre med valgfag eller øget specialisering kan der opstå logistiske udfordringer, hvor fag ligger oven i hinanden, eller hvor vejledning og undervisning kolliderer. Samtidig peger undervisere på udfordringer i forbindelse med stigende optag og begrænsninger i laboratorie- og lokalekapacitet.

”U1: 3. semester er et logistisk brydningspunkt og giver meget usikkerhed. De skal være mange steder og skal nå meget hurtigt. [...]”

U2: Det kan være muligt at vælge fag, som ligger oven i hinanden, så de ikke kan deltage i undervisningen i begge. [...]

U3: Jeg er vejleder på 3. semester, og der kan det være svært at få et møde [med grupperne], fordi [gruppemedlemmerne] har forelæsninger på tværs af hinanden. Så der er meget logistik.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Administrative medarbejdere beskriver, hvordan skemalægningen skal balancere hensynet til studieliv og fagligt engagement med krav om effektiv udnyttelse af lokaler og ressourcer. Ambitioner om at samle undervisning i længere blokke for at understøtte tilstedeværelse på campus kan eksempelvis kolliderer med lokaleplanlægning og overordnede effektiviseringskrav. Centralisering af skemalægningen fremhæves her som en risiko for tab af lokal viden og nærhed i dialogen med undervisere og studerende.

”Jeg vil gerne, at vi ser på skemalægningens betydning for studielivet. Vores studerende siger, at de ikke gider tage herud for to timers undervisning, men gerne hvis det er mere. Så kan vi pulje undervisningen, så de får længere dage? Eller skrive ekstracurriculære ting ind i skemaet, så vi får italesat, at det er noget, vi gør? [...] Det, der har været svært, er, at lokaleplanlægning, optag og visse andre backoffice-funktioner ikke opleves som en del af noget studenterunderstøttende. Der er forskellige eksistensberettigelser – deres er at udnytte lokalerne optimalt. [...] Og vores rationale er, at vi skal gøre det godt for de studerende.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Analysen viser således, at skemalægning ikke alene handler om at placere undervisningen i tid og rum, men også om at afveje forskellige rationale og hensyn. Hvor koordineringen er tæt, og hvor der er etableret klare kontaktflader mellem undervisere, administration og studerende, opleves der større mulighed for at justere og håndtere udfordringer løbende. Omvendt kan manglende koordinering eller uklar ansvarsfordeling føre til frustration og oplevelse af utilstrækkelig understøttelse af studiehverdagen.

5.3 Digitale informations- og kommunikationskanaler: Struktur, overblik og relation i en centraliseret hverdag

Den digitale kommunikation spiller en stadig større rolle i de studerendes hverdag – ikke mindst i takt med at studieadministrationen og støttefunktionerne i stigende grad er centraliseret og fysisk placeret væk fra de lokale uddannelsesmiljøer, som beskrives i kapitlet om fysiske rammer. Når de studerendes fysiske adgang til medarbejdere reduceres, bliver digitale platforme den primære

kanal for information, koordinering og kontakt. Det skærper betydningen af tydelige principper og, hvordan information organiseres og formidles.

Den digitale kommunikation på uddannelserne omfatter flere forskellige typer af information og interaktion, som har forskellig karakter og betydning i de studerendes hverdag. For det første drejer det sig om centrale og formelle informationer fra uddannelsen og universitetet, fx retningslinjer, studieordninger, eksamensregler, tilmeldingsfrister og andre vigtige deadlines. Denne type kommunikation er ofte fælles for hele årgange eller uddannelser og har stor betydning for de studerendes mulighed for at navigere korrekt i deres studieforløb.

For det andet omfatter den digitale kommunikation den løbende kontakt mellem undervisere og hold af studerende. Her kan der være tale om både formalia (ændringer i skema, eksamensform, litteratur mv.) og faglig kommunikation, fx uddybninger af pensum, kommentarer til opgaver eller generel feedback til holdet. Hertil kommer den individuelle kommunikation, hvor de studerende henvender sig direkte til underviserne om faglige spørgsmål eller til studieadministrationen og støttefunktionerne om formelle forhold, dispensationer eller støttemuligheder. I sidstnævnte tilfælde kan der være tale om studerende i vanskelige situationer, hvor overskuddet er begrænset, og hvor klar og tilgængelig kommunikation er særligt vigtig.

For det tredje er der kommunikation de studerende imellem om sociale arrangementer, gruppearbejde, noter, eksamenserfaringer og fagpolitiske spørgsmål, og endelig indgår de uddannelsesrettede informationer i en bredere institutionel kommunikationskontekst, hvor de samme enheder eller medarbejdere også håndterer kommunikation om forskning, branding og øvrige universitetsaktiviteter. Det betyder, at den studieadministrative kommunikation ikke står alene, men indgår i en større organisatorisk kommunikationsstruktur, hvilket kan have betydning for prioritering, synlighed og tilpasning til lokale behov.

På tværs af de besøgte uddannelser beskrives en kommunikationspraksis, hvor information deles via flere platforme – hjemmesider, læringsplatforme, mails og i nogle tilfælde supplerende kanaler. Denne flerhed udspringer ofte af et ønske om at sikre stor rækkevidde og imødekomme forskellige tekniske præferencer blandt både studerende og undervisere. Samtidig peger både administrative medarbejdere og studerende på, at det kan skabe uklarhed om, hvor information findes, og hvem der kommunikerer hvad.

A1: Nogle læser ikke hjemmesiden, nogle læser ikke mails, nogle snakker ikke med nogen, så der er nogle studerende, der er meget svære at få informationer ud til. Vi prøver at sende ud på flere forskellige platforme.

A2: Det er især vigtige deadlines, der bliver kommunikeret på flere forskellige platforme. [...]

A1: Det kan også være, at man kommunikerer på så mange platforme, at det bliver forvirrende. [...]

A2: Jeg oplever, at det med, hvor informationen ligger henne, er en kæmpe udfordring.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Citatet illustrerer et gennemgående mønster i materialet: Fragmentering opstår ikke kun, fordi der er mange platforme, men fordi der mangler fælles principper for, hvilken type information der kommunikeres hvor. Det er et gennemgående perspektiv, at undervisere anvender læringsplatforme forskelligt, og at information kan ligge spredt mellem kursussider, mails og centrale hjemmesider. Det betyder, at de studerende ikke alene skal orientere sig på flere platforme, men også navigere i forskellige praksisser fra fag til fag.

Et beslægtet perspektiv er, at beslutninger vedrørende kommunikation og information ofte varetages af relativt små centrale enheder på vegne af mange uddannelser. Det beskrives som en effektiv og professionel organisering, men samtidig som en struktur, hvor det kan være vanskeligt at tilpasse kommunikationen til lokale forhold og særlige behov. Når kommunikationsopgaven samles centralt, styrkes ensartethed og kvalitetssikring, men risikoen er, at informationerne opleves som generiske og mindre forankrede i de konkrete uddannelsesmiljøer.

En tværgående pointe i materialet er, at den digitale infrastruktur på flere uddannelser primært er indrettet til formel og ensrettet kommunikation – fx om deadlines, studieordninger, skemaændringer og officielle meddelelser – mens den i mindre grad understøtter uformel, studenterdrevet og løbende kommunikation. Der er eksempler i materialet på, at de officielle platforme ikke giver mulighed for at oprette åbne, fleksible opslag eller fora, hvor studerende kan koordinere sociale arrangementer, dele praktisk information eller drøfte aktuelle forhold i studiemiljøet.

Konsekvensen bliver, at studerende i praksis flytter denne del af kommunikationen over på eksterne platforme som fx Facebook eller Messenger. Det sker ikke nødvendigvis af præference, men fordi de institutionelle systemer ikke imødekommer behovet for hurtig, uformel og dialogbaseret kommunikation. Dermed opstår en parallel infrastruktur, hvor centrale dele af studielivet organiseres uden for universitetets officielle rammer. Det kan skabe flere udfordringer: Dels kan information blive fragmenteret og usynlig for studerende, der ikke ønsker at bruge bestemte kommercielle platforme. Dels mister institutionen indblik i og mulighed for at understøtte de sociale og faglige dynamikker, der udspiller sig digitalt. Samtidig bliver ansvaret for at skabe sammenhæng i informationsstrømmen i højere grad lagt over på de studerende selv.

S1: Jeg har ikke Facebook og har derfor en følelse af at være lidt udenfor. Jeg havde fx ikke hørt om Academic Books og vidste ikke, hvor man skulle finde sin pensumliste. Det krævede, at man havde lidt forhåndsviden.

S2: Meget af det sociale foregår på Messenger, men i studiestarten får man også udleveret et papir med de vigtigste ting nu.

S3: Mange erfaringer deles på Messenger – hvis nogen har fundet ud af noget, videregives det til de andre derinde.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Set i lyset af øget centralisering og mindre fysisk tilgængelighed af medarbejdere får denne digitale dimension en særlig betydning. Når den uformelle adgang til ansatte reduceres, og den digitale infrastruktur samtidig ikke understøtter de studerendes behov for fleksibel og dialogbaseret kommunikation, kan det samlet set svække oplevelsen af overblik, tilhør og støtte i studiehverdagen.

På tværs af materialet peges der på, at digital kommunikation ikke blot er et teknisk spørgsmål, men et organisatorisk og relationelt anliggende. Når fysisk nærhed reduceres, bliver digitale kanaler en bærende infrastruktur for de studerendes oplevelse af overblik, tilgængelighed og sammenhæng. Det er således ikke antallet af platforme i sig selv, der udgør den primære udfordring, men fraværet af tydelige fælles principper for, hvad der kommunikeres hvor – og hvordan den digitale kommunikation kan understøtte både klar information og relationel tryghed i studiehverdagen.

6 Fysiske rammer

De fysiske rammer udgør en central del af universiteternes læringsmiljø og danner rammen om de studerendes hverdag på studiet – fra undervisning og gruppearbejde til fordybelse, pauser og socialt samvær. Forskning peger på, at udformningen og kvaliteten af faciliteter som undervisningslokaler, grupperum, biblioteker og fællesarealer har betydning for både trivsel, læring og oplevelsen af at høre til på uddannelsen (EVA, 2026d). Et centralt opmærksomhedspunkt er sammenhængen mellem de pædagogiske intentioner og de konkrete fysiske muligheder: Når der forventes gruppearbejde, kræver det adgang til egnede rum, og når undervisningen tilrettelægges dialogisk og aktiverende, har lokalernes størrelse, indretning og fleksibilitet betydning for, hvad der er muligt i praksis. Erfaringer fra perioden med udbredt onlineundervisning har desuden tydeliggjort værdien af campus som et fysisk mødested, hvor faglige og sociale relationer kan opbygges ansigt til ansigt. Samtidig spiller tilgængelighed, overskuelighed og universelt design en vigtig rolle for inklusion og lige deltagelsesmuligheder. I dette kapitel analyseres de kvalitative interviewdata med fokus på, hvordan studerende, undervisere, ledelse og administrative medarbejdere oplever de fysiske rammer, og hvordan rammerne i praksis understøtter eller begrænser undervisning, samarbejde, fordybelse og et levende studiemiljø.

6.1 Ejerskab og tilhør til fysiske rammer fremmer engagement

Uddannelsernes fysiske rammer har betydning for, i hvilken grad de studerende oplever ejerskab og tilhør til deres studiemiljø. På tværs af interviewene fremgår det, at engagement i studiemiljøet hænger tæt sammen med, om de studerende har adgang til fysiske rammer, som de kan bruge kontinuerligt i hverdagen, sætte deres eget præg på og orientere sig imod som et fælles fagligt og socialt omdrejningspunkt. Når de fysiske rammer er tydeligt forankret i uddannelsen og anvendes på tværs af undervisning, gruppearbejde og sociale aktiviteter, bidrager det til øget deltagelse, fællesskab og en oplevelse af at høre til. Omvendt udfordres de studerendes engagement og tilhør, når rammerne opleves som midlertidige, spredte eller uden klare markeringer af faglig identitet.

På uddannelser med en høj grad af oplevet tilhør fremhæves det, at de studerende har adgang til egne eller faste områder og opholder sig mange timer på campus. Her bruges de fysiske rammer til både undervisning, gruppearbejde og sociale arrangementer, og der er ofte synlige markeringer af fagligt fællesskab i form af artefakter, billeder eller særlige fællesfaciliteter. En studieleder beskriver, hvordan man på uddannelsen aktivt har arbejdet med at skabe ejerskab og tilstedeværelse blandt de studerende:

” De studerende har fået to lokaler, hvor de selv har malet og har væltet vægge. De manglede et sted, der kunne være deres eget, og som de kunne sætte deres eget præg på. De har også deres egen fredagsbar, som er flyttet med herud. Vi prøver at give dem deres eget frirum.

INTERVIEW MED STUDIELEDELSEN PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Hvor dette eksempel peger på betydningen af frirum og muligheden for at sætte sit præg på de fysiske rammer, fremhæver andre uddannelser, at ejerskab også kan styrkes gennem mere strukturerede greb. Her organiseres studiehverdagen omkring faste grupper, faste pladser og tydelige mønstre for fysisk tilstedeværelse på campus, som skaber forpligtelse og kontinuitet i de studerendes hverdag. På en uddannelse beskrives faste pladser og grupper som et centralt pædagogisk greb:

” Grupper holder vi stædigt fast i – de skal have en fast og fysisk arbejdsplads. De har deres eget bord. [...] Der er ikke nogen andre uddannelser på fakultetet, hvor de har en fast plads, og det, vi ser andre steder, er, at så finder de andre steder at mødes – men en fast plads og gruppe giver forpligtelse [...]. Vi får rigtig meget ud af, at de studerende er her fast og kan sparre med hinanden.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Her knyttes ejerskab ikke kun til muligheden for selv at forme rummet, men også til tydelige rammer, der forpligter de studerende på hinanden og på uddannelsen. På tværs af interviewene peger disse erfaringer på, at ejerskab kan opstå både gennem frihed og gennem struktur, når de fysiske rammer understøtter stabile fællesskaber og daglig tilstedeværelse.

Omvendt beskriver andre uddannelser, at manglen på faste eller afgrænsede områder udfordrer de studerendes oplevelse af tilhør. Her oplever de studerende, at undervisning og studieaktiviteter er spredt ud over mange forskellige lokaler eller campusområder uden et tydeligt samlingspunkt, der signalerer faglig identitet. Denne fysiske spredning kan gøre det vanskeligt at opbygge tætte relationer både internt på årgangene og på tværs af årgange. I disse tilfælde peges der på, at det bliver særligt vigtigt at organisere undervisningen på en måde, der gør fysisk fremmøde meningsfuldt, fx ved at samle undervisningstimerne og skabe længere sammenhængende ophold på campus.

6.1.1 Ejerskab handler også om kvalitet, adgang og anvendelighed

På tværs af materialet fremgår det, at ejerskab ikke alene handler om at have “et sted”, men også om kvaliteten og anvendeligheden af de fysiske rammer. Flere studerende kobler lysten til at opholde sig på campus til rummenes stemning, æstetik og mulighed for at fungere i en længere studiehverdag. I nogle interview beskrives åbne og arkitektonisk flotte miljøer som både attraktive og problematiske, fordi de kan opleves som “æstetisk tiltalende, men ikke studieegnede” i forhold til lys, støj og atmosfære.

Derudover bliver ejerskab i praksis ofte et spørgsmål om adgang. Midlertidighed og spredning beskrives mange steder meget konkret i form af bookingregler, kapacitetsstyring og begrænset

adgang til grupperum. Når de studerende ikke kan regne med at have et sted at mødes og arbejde uden friktion, flyttes studieaktiviteten i nogle tilfælde væk fra campus og enten hjem til de studerendes bopæl eller til andre steder i byen, fx biblioteker eller cafeer. I materialet er der flere eksempler på, at tidligere faste grupperum er blevet erstattet af bookingbaserede løsninger, hvilket opleves som en svækkelse af det fælles studiemiljø.

” U1: Før i tiden havde man sit eget grupperum – det kan ikke længere lade sig gøre på grund af pladsmangel.

U2: Nu skal man booke, særligt i projektperioder. Før havde man et tilhørsforhold til et specifikt grupperum, men den kultur har ændret sig.

U1: Vores nye bygninger ligger langt ude, og jeg tror, det betyder, at flere sidder inde i byen eller hjemme i stedet. De bor inde i byen, og det handler også om økonomi – en busbillet herud er for dyr.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Endelig peger interviewene på, at helt basale fysiske forhold kan have stor betydning for oplevelsen af ejerskab og engagement. Manglende stikkontakter, støj, dårlig temperaturregulering, utilstrækkelige toiletforhold eller usikkerhed om adgang til studiepladser nævnes som forhold, der kan slide på de studerendes brug af campus – også på uddannelser, hvor rammerne overordnet vurderes som gode. Der er også eksempler på, at der mangler plads til studieliv og frivillige aktiviteter, herunder opbevaring og lager til fx festudvalgets drikkevarer eller andet, som en forudsætning for, at de studerende reelt kan udfolde et aktivt studiemiljø.

På tværs af uddannelser peger interviewene desuden på, at ejerskab og engagement udfordres, når undervisningslokaler opleves som ufleksible og vanskelige at tilpasse til forskellige arbejdsformer. Det gælder særligt lokaler med fastmonteret møblering, hvor borde og stole ikke kan flyttes, eksempelvis fordi strøm- og installationsløsninger låser indretningen i en bestemt opstilling. Flere undervisere og studerende beskriver, at sådanne rum begrænser mulighederne for variation i undervisningen og gør det vanskeligt at arbejde dialogisk eller i grupper, selv når det er den pædagogiske intention.

Der er eksempler på uddannelser, hvor lokalefordelingen betyder, at holdstørrelsen i praksis kommer til at definere, hvilke rum der stilles til rådighed, hvilket kan resultere i, at uddannelserne primært tildeles auditorier eller forelæsningslokaler med fastmonterede rækker – også til undervisning, der ellers lægger op til dialog og samarbejde. I disse tilfælde opleves de fysiske rammer som en begrænsning snarere end en understøttelse af undervisningens formål, hvilket kan svække både de studerendes deltagelse og deres oplevelse af at høre til i rummet. Omvendt er der også eksempler på, at adgang til flere rumtyper med varierende indretning – og mulighed for at skifte mellem dem – giver større fleksibilitet i undervisningen og understøtter en oplevelse af, at de fysiske rammer kan tilpasses faglige behov frem for at diktere dem.

6.1.2 Åbne fællesarealer rummer både potentialer og spændinger

Åbne fællesarealer fremhæves flere steder som vigtige samlingspunkter, der kan understøtte uformel videndeling, synlighed og kontakt mellem studerende. Samtidig peger materialet på en dobbelthed: De samme åbne rum kan også udfordre koncentration og fordybelse, særligt når støj og gennemgang præger områderne, eller når mindre faglige miljøer placeres perifert. Erfaringerne peger dermed på, at ejerskab og fællesskab ikke alene afhænger af, om der findes fællesarealer, men af, hvordan disse rum balancerer behovet for både ro, fordybelse og uformel kontakt.

Materialet peger samtidig på, at ejerskab ikke nødvendigvis forudsætter eksklusive eller formelt afgrænsede rum. På nogle uddannelser beskriver både studerende og ansatte, at ejerskab i højere grad opstår gennem fælles brug, fleksible normer og en kultur, hvor det opleves legitimt at opholde sig og arbejde i forskellige typer af rum. Her kan de studerende eksempelvis sætte sig i tomme undervisningslokaler, benytte grupperum, der ikke er booket af deres egen gruppe, eller opholde sig på fællesarealer uden tydelige grænser for, "hvem rummet tilhører".

I disse miljøer fungerer det netop, fordi der er etableret fælles forståelser og uformelle regler for brugen af rummene. Ejerskab skabes således gennem praksis og hverdagsrutiner – ved at "man kan være her" – snarere end gennem skiltning, faste pladser eller eksklusive zoner. Denne form for blødt ejerskab kan bidrage til et åbent og inkluderende studiemiljø, hvor de studerende lettere finder plads til både fagligt arbejde og sociale aktiviteter. Samtidig viser materialet, at denne form for fleksibilitet forudsætter tydelige normer og tilstrækkelig kapacitet. Hvor adgangen til rum er begrænset, eller hvor reglerne opleves som uklare, kan den samme fleksibilitet i stedet føre til usikkerhed og konkurrence om pladserne, hvilket kan svække oplevelsen af ejerskab og tilhør.

6.2 Fysiske kontaktflader former relationer mellem ansatte og studerende

De fysiske rammer har betydning for, om ansatte og studerende færdes de samme steder i hverdagen – og dermed for mulighederne for uformelle møder uden for undervisningen. På tværs af materialet ses markante forskelle i campusorganisering, som enten fremmer eller begrænser daglig kontakt, relationer og faglig dialog. Uformelle møder er således ikke alene et spørgsmål om kultur eller vilje, men hænger tæt sammen med, hvordan bygninger, kontorer og fællesarealer er indrettet og anvendes.

6.2.1 Fysisk organisering skaber – eller begrænser – uformelle møder

På flere uddannelser er ansatte og studerende fysisk adskilt i hverdagen, idet kontorer og arbejdspladser er placeret på områder, hvor studerende ikke har deres daglige gang. I disse sammenhænge beskrives uformelle møder som sjældne og primært knyttet til undervisningssituationen eller planlagte sociale arrangementer. Studerende fortæller, at bygningerne i højere grad opleves som de ansattes arbejdsplads end som et sted, de selv hører til:

”S1: Vi har forelæsninger ovre på den anden side af vejen, men det er ikke vores bygning. Det er mere en kontorbygning. Vi må ikke spise der, og det er ikke der, vi hører til. Vi hører til her [hvor interviewet foregår] [...]

S2: Jeg prøver at komme hjem herfra hurtigst muligt. Det tager 40 minutter at komme hjem – ind til centrum af [byen]. [...]

S3: Også projektarbejde bliver lavet andre steder end her. Det er derfor, jeg føler, at det er en kontorbygning. Dem, der arbejder her, er her, men studerende er her kun, når de skal noget.

INTERVIEW MED STUDERENDE PÅ EN SUNDHEDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

I kontrast hertil peger erfaringer fra uddannelser med fælles fysisk placering på, at daglig færdsel i de samme områder skaber flere uformelle møder og en lavere tærskel for kontakt. Når ansatte og studerende opholder sig på de samme etager, deler pauseområder eller benytter de samme fællesfaciliteter, opstår der en oplevelse af en fælles hverdag og en større gensidig genkendelighed. De uformelle møder beskrives som relationskabende og fagligt værdifulde, og undervisere fremhæver, at små samtaler i hverdagen kan sænke tærsklen for spørgsmål, skabe tryghed og understøtte de studerendes oplevelse af at høre til.

Samtidig fremhæves det, at denne relationelle nærhed er sårbar og stærkt afhængig af en stabil fysisk organisering. Flytninger, ombygninger og centralisering kan hurtigt bryde etablerede kontaktflader og skabe større afstand mellem ansatte og studerende. På en uddannelse, som skal til at flytte lokaler, siger to undervisere:

”U1: Nu står vi også over for en fortætning. Man presser flere og flere folk sammen på færre kvadratmeter for at spare penge. Og det betyder så, at nu rykker vi over på den anden side, og så fjerner vi alle studerende fra de områder og flytter dem op på en helt anden etage, og det er jo ikke befordrende for et studiemiljø.

U2: Lige nu har vi vores kontorer, og vi har vores seminarrum og studiearbejdsplads her sammen, og det betyder, at studerende bare kan komme ind og spørge, men i den nye model bliver det en ny afstand til de studerende.

INTERVIEW MED UNDERISERE PÅ EN SAMFUNDSVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samlet peger materialet på, at den fysiske organisering fungerer som en strukturel ramme for relationer mellem ansatte og studerende. Samplacering skaber ikke i sig selv gode relationer, men øger sandsynligheden for den uformelle kontakt, som relationer ofte bygger på.

6.2.2 Legitime kontaktzoner: Laboratorier og ledelsesmæssige greb

Laboratorier og værksteder fremstår som et særligt modeksempel, hvor uformelle møder mellem ansatte og studerende opstår på en legitim og fagligt forankret måde. Her arbejder ansatte og studerende side om side om konkrete opgaver, hvilket reducerer hierarkierne og gør den faglige dialog mere naturlig. Kontakten er funktionel og opgaveorienteret snarere end social, og netop derfor opleves den som mindre grænseoverskridende og lettere at indgå i.

” At have laboratorieøvelser er en fornøjelse. Der får man interaktion og pingpong med de studerende. [...] Det er fedt, for der kommer man tæt på dem over en længere periode.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Flere steder arbejdes der desuden bevidst med ledelsesmæssige greb for at skabe flere uformelle kontaktflader, fx ved at uddannelsesledere bevæger sig rundt på fællesarealer eller opholder sig i uformelle rammer som caféområder. Der er også eksempler på, at undervisere aktivt vælger at deltage i studenterdrevne arrangementer – både faglige såsom oplæg og rent sociale som fredagsbar osv. – for at opbygge relationer til de studerende uden for undervisningsrummet. Disse tiltag beskrives som virkningsfulde, men også som personbårne og afhængige af vedvarende prioritering. Når nøglepersoner får mindre tid eller forlader funktionen, forsvinder effekten ofte hurtigt. Det peger på, at uformelle møder ikke opstår af sig selv, men kræver både fysisk organisering og organisatorisk opbakning for at blive en stabil del af hverdagen.

6.3 Administrativ nærhed understøtter tidlig støtte – afstand ændrer relationen

På tværs af de besøgte uddannelser beskrives støttfunktioner og studieadministration i stigende grad som centraliserede og organisatorisk placeret langt væk fra de studerendes daglige uddannelsesmiljøer. Denne organisering betyder, at studerende og administrative medarbejdere ofte oplever hinanden som fjerne og ukendte, og at kontakten primært er digital og problemorienteret. Ifølge både studerende og administrative medarbejdere kræver det i stigende grad, at de studerende selv er opsøgende for at få hjælp, hvilket betyder, at de ofte først henvender sig, når problemerne er blevet konkrete og komplekse. Flere administrative medarbejdere peger samtidig på, at denne udvikling forventes at blive forstærket som følge af besparelser.

6.3.1 Centralisering og digitalisering skaber afstand – men også effektivitet

Centralisering og digitalisering beskrives ikke entydigt negativt i materialet. Blandt administrative medarbejdere fremhæves centralisering som et rationelt og nødvendigt greb, der kan bidrage til ensartethed, effektivitet og færre fejl i sagsbehandlingen. Digital kontakt beskrives tilsvarende som hurtig, effektiv og nem at tilgå med simple og afgrænsede spørgsmål.

Samtidig peges der på, at denne organisering ændrer karakteren af relationen mellem de studerende og administrationen. Når kontakten primært er digital, opleves den som mere anonym og mindre egnet til tvivl, usikkerhed og såkaldte gråzone-problemer. Ligesom en bekymring går på, at kvaliteten i studievejledningen udfordres ved centralisering, fordi man med centraliseringen skal vejlede på tværs af fagområder og dermed mister det nære kendskab til enkelte fag, som opleves som væsentligt for at bedrive god vejledning:

”A1: Jeg er nervøs for studievejledningen, fordi det er så langt væk fra de studerende. Hvis nogen skifter job, og der kommer en, der aldrig har været lokal, så mister man knowhow.

A5: Ja, det gælder os alle.

A4: Det er meget forskelligt at være naturvidenskabelig studerende eller humaniorastuderende. Det er vidt forskellige vejledninger. Vi skal være ekstremt meget nede i detaljen.

INTERVIEW MED ADMINISTRATIVE MEDARBEJDERE PÅ EN NATURVIDENSKABELIG UDDANNELSE

Administrative medarbejdere beskriver desuden, at studerende i højere grad ”samlar problemer sammen”, og at sagerne derfor er mere komplekse og konfliktfyldte, når de endelig når administrationen. Dette beskrives ikke som et træk ved de studerende, men som en konsekvens af organisatorisk og fysisk afstand.

6.3.2 Fysisk og relationel nærhed muliggør tidlig indsats og koordinering

I kontrast hertil fremhæves der på enkelte uddannelser erfaringer med, at studieadministration og støttefunktioner bevidst fortsat er placeret fysisk centralt i studiemiljøet og indgår som en integreret del af de studerendes hverdag. Her beskrives et tæt personligt kendskab mellem studerende og administrative medarbejdere, som gør det lettere at henvise studerende til det rette sted, fastlægge studiegrupper og tage udfordringer i opløbet, før de udvikler sig til egentlige problemer. Tilsvarende peges der på, at klager og vanskelige sager kan håndteres mere smidigt, når relationen er etableret på forhånd.

Fysisk nærhed beskrives i materialet ikke kun som et spørgsmål om service, men som en forudsætning for koordinering. Når administrationen er tæt på både studerende og undervisere, bliver det lettere at oversætte regler til lokale praksisser, koordinere på tværs af funktioner og reagere tidligt i forhold til fravær, studiegrupper eller mistrivsel. Dermed understøtter fysisk nærhed også det tværprofessionelle samarbejde om de studerende.

”Studiesekretærens vigtigste opgave er, at de studerende kan komme ind og tale om både små og store problemer. Hun kender de studerende og har talt med mange af dem. Det er vigtigt, at de administrative sidder tæt på både studerende og undervisere. Det var et stort problem, da vi sad forskellige steder, men det fungerer supergodt nu. Fysisk sidder de administrative midt i bygningen, med de studerende i den ene ende og undervisere i den anden ende. Man må gå, hvor man vil – der er ingen lukkede døre imellem. I frokstsituationen er de hver for sig, så vi – eller de – kan tale om de studerende eller underviserne. Hvis de studerende har brug for noget akut, er de meget velkomne til at komme og hente os.

INTERVIEW MED UNDERVISERE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Samtidig udtrykkes der på disse uddannelser en bekymring for, at yderligere centralisering vil kunne svække netop disse muligheder for relationel og forebyggende støtte.

På andre uddannelser beskrives mere komplekse organisatoriske vilkår, hvor uddannelserne geografisk er fordelt på flere lokaliteter, mens studieadministrationen har fast base ét sted. Denne organisering begrænser den fysiske nærhed og løbende kontakt i de studerendes hverdag. Administrationen bliver i disse sammenhænge en funktion snarere end konkrete personer. For at imødegå denne udfordring er der enkelte steder indført faste ugentlige tilstedeværelsestimer på øvrige lokaliteter. Disse tiltag beskrives som positive, men også som ressourcekrævende og sårbare over for yderligere besparelser.

På tværs af materialet peges der således på, at fysisk og relationel nærhed mellem studerende og administration har betydning for samarbejdet og for muligheden for at løse problemer, mens de er små. Når kontakten primært er digital og problemorienteret, er der risiko for, at de administrative medarbejdere i højere grad ser de studerende som ”besværlige” og krævende.

6.4 Fysisk lokation får betydning gennem uddannelsens organisering

Uddannelsernes fysiske lokation har betydning for både de studerendes fremmøde og det samlede studiemiljø, men materialet peger på, at lokationens effekt ikke kan forstås isoleret. Det er ikke alene geografisk afstand eller campusplacering, der påvirker de studerendes tilstedeværelse, men i høj grad hvordan uddannelsen er tilrettelagt, og hvilke rammer der skabes for faglig og social deltagelse. En lokation, der opleves som perifer eller utilgængelig, kan forstærke udfordringer med fremmøde, hvis den ikke modsvares af en meningsfuld studieopbygning og tydelige grunde til at møde op. Omvendt viser flere cases, at selv uddannelser beliggende langt fra de studerendes bopæl kan understøtte et stabilt fremmøde, når organisering, fysiske rammer og fællesskabsformer hænger sammen.

6.4.1 Lokation som forstærker – ikke som forklaring i sig selv

På tværs af materialet beskrives den fysiske lokation ofte som en faktor, der forstærker allerede eksisterende udfordringer i uddannelsens tilrettelæggelse. Det gælder fx uddannelser med lav undervisningsintensitet, uhensigtsmæssig skemalægning, få faste studiepladser og begrænset social organisering. I disse tilfælde bliver en perifer placering særligt problematisk, fordi der mangler klare faglige eller sociale grunde til at blive på campus mellem undervisningsaktiviteterne.

Der er eksempler på uddannelser, hvor den geografiske placering i sig selv fremhæves som en barriere for fremmøde. Underviserne oplever, at de studerende på grund af afstanden prioriterer mere selektivt, og at opbygningen af et sammenhængende studiemiljø udfordres, når undervisningen ikke i sig selv skaber tilstrækkelig forpligtelse til fysisk tilstedeværelse. I kontrast hertil står andre eksempler, hvor en tilsvarende geografisk afstand ikke nødvendigvis fører til lavt fremmøde, når faste studiepladser, faste grupper og en tydelig studieopbygning skaber gensidig afhængighed mellem de studerende og gør fysisk tilstedeværelse meningsfuld i hverdagen. Lokationen bliver dermed underordnet, fordi studieorganiseringen aktivt understøtter daglig tilstedeværelse.

I en udveksling blandt en gruppe undervisere beskrives det eksempelvis, hvordan arbejdet med faste grupper og faste arbejdspladser opleves som centralt for de studerendes fremmøde:

U3: Vi skaber rammen for, at de har muligheden her, og at de kommer så meget som muligt.

U1: [...] Man kan se det til eksamen, at dem, som er her, klarer det generelt godt.

U4: [...] For hvis man ikke er her, så går man glip af nogle ting.

U2: Sammenlignet med andre steder, så er de studerende her meget.

U4: Når vi laver statistik på det, bruger de 25-30 timer om ugen i deres grupperum. [...] Det er ikke topniveauet, vi skal hæve, vi skal have bundniveauet med, så de kan opleve glæden ved at være her.

INTERVIEW MED UNDERISERE PÅ EN TEKNISK VIDENSKABELIG UDDANNELSE

Eksemplet illustrerer, at fremmøde i høj grad hænger sammen med, hvordan studiet er organiseret. Når de studerende kan se meningen med at møde frem, fordi de oplever at få et fagligt udbytte af at sparre med deres medstuderende om stort og småt, får den geografiske afstand mindre betydning for deres tilstedeværelse.

6.4.2 Når gode faciliteter ikke er nok: Kontinuitet, regler og ejerskab

Der er også eksempler i materialet på, hvordan lokationens betydning kan ændre sig over tid. Her peges der på, at der tidligere var en stærk lokal identitet og et levende studiemiljø knyttet til bestemte bygninger, men at centralisering, hyppige lokaleskift og mere restriktive regler gradvist har svækket kontinuiteten og de studerendes ejerskab til stedet:

Tidligere var der en stærk identitet [...] Ved filmarrangementer er der nu ofte flere, der laver popcorn, end der er, som spiser dem, så vi må tænke det anderledes. De studerende skal i højere grad selv skabe studiemiljøet. [...] Samtidig skifter lokalerne hele tiden, hvilket er katastrofalt for studiemiljøet – man kan risikere, at man underviser, og bagefter går de studerende direkte til stationen i stedet for at blive. [...] Det hele er blevet mere office-like – næsten som om vi ikke vil have de studerende. Universitetet forsøger at gøre, hvad de kan, men problemet er, at det hele er voksenstyret, og de studerende deltager ikke i opbygningen af studiemiljøet.

INTERVIEW MED UNDERISERE PÅ EN HUMANISTISK UDDANNELSE

Eksemplet illustrerer, hvordan selv gode fysiske faciliteter kun bliver anvendt i begrænset omfang, når kontinuitet, stabile rammer og mulighed for ophold mangler. Her fremhæves både centralisering, brandregler og en mere "office-like" campuslogik, hvor effektiv drift og regulering prioriteres over ophold, uformelle fællesskaber og studerendes brug af rummene, som faktorer, der reducerer mulighederne for længerevarende ophold og uformelle fællesskaber. Samtidig beskrives et skift, hvor ansvaret for studiemiljøet i højere grad placeres hos de studerende selv, uden at de nødvendigvis har rum eller rammer til at løfte det.

Lokation bliver i denne sammenhæng ikke et spørgsmål om afstand, men om kontinuitet og mulighed for at blive.

6.4.3 Lokation som hverdagslogistik og strategisk prioritering

I flere studenterinterview kobles lokation til helt konkrete hverdagsvilkår som transporttid, udgifter til bus og tog samt prioritering mellem campus, hjem og studiejob. Det betyder, at selv relativt "nære" campusser kan opleves som utilgængelige, hvis undervisningen ligger spredt, og der ikke er mulighed for at samle studieaktiviteter over længere tid.

Materialet peger på, at studerende prioriterer fremmøde strategisk og ud fra overvejelser om, hvordan hele deres hverdag kan hænge sammen. De møder op til undervisning, der indebærer tydelig faglig relevans eller social forpligtelse, hvad enten det er holdundervisning, gruppearbejde eller forelæsninger, mens dage med få timer og aktiviteter uden kobling til fællesskab i højere grad fravælg. Selektivt fremmøde skal dermed ikke nødvendigvis ses som et udtryk for lav motivation, men som en rationel prioritering i en presset studiehverdag.

Samlet set viser materialet, at lokationen ikke determinerer studiemiljøet. Lokationens betydning er ikke givet ud fra afstanden i kilometer, men gennem uddannelsens organisering, fysiske rammer, normer og forventninger. Hvor der er faste grupper, faste rum og klare forventninger om fysisk tilstedeværelse, kan selv perifert placerede uddannelser understøtte et stærkt studiemiljø. Omvendt kan centralt placerede campusser miste deres funktion som samlingspunkt, hvis kontinuitet, ejerskab og sammenhæng mangler.

Appendiks A – Litteraturliste

EVA. (2020). *Fagligt engagement og social tilknytning – fra teoretiske begreber til empirisk måling.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2024). *Overgangen fra kandidat til arbejdsmarkedet. Kandidatstuderendes opfattelser, strategier og handlinger i forhold til arbejdsmarkedet samt oplevelse af uddannelsernes støtte.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2025). *Videregående uddannelsers arbejde med specialpædagogisk støtte. Erfaringer og perspektiver fra undervisere, studerende og SPS-medarbejdere.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2026a). *Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter? Betydningen af forhold i studiemiljø og undervisning samt sociale og faglige aspekter af studielivet.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2026b). *God undervisning på universitetet. Viden og inspiration til undervisere og ledelse.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2026c). *Sociale studiemiljøer på universitetet. Viden og inspiration til ledelse, undervisere og studerende.* Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2026d). *Organisering og fysiske rammer på universitetet. Viden og inspiration til ledelse og administration.* Danmarks Evalueringsinstitut.

Goode, E., Roche, T., Wilson, E., & McKenzie, J. W. (2023). Implications of immersive scheduling for student achievement and feedback. *Studies in Higher Education*, 48(7), 1123-1136.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2184472>

Jansen, E. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47(4), 411-435. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000020868.39084.21>

Nielsen, K. B., & Ulriksen, L. (2023). Following rhythms and changing pace: Students' strategies in relation to time in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1903-1917.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940926>

Ulriksen, L., & Gregersen, A. (2022). Expectations and challenges of first-year biotechnology students: The importance of social relations. *Nordic Studies in Science Education*, 18, 199-213. <https://doi.org/10.5617/nordina.8679>

Vaughan, C., & Carlson, C. (1992). Teaching and learning one-course-at-a-time. *Innovative Higher Education*, 16(4), 263-276. <https://doi.org/10.1007/BF00917812>

Weldon, J., Ashley, S., Freeman, T., Shanata, J., Yamanishi, M., Lotz, E., Gilde, C., & Ganzel, A. (2023). The block: A catalyst for ongoing innovation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(4). <https://doi.org/10.53761/1.20.4.13>

Appendiks B – Metode og data

For at belyse undersøgelsens formål har vi gennemført en kvalitativ caseundersøgelse på en række universitetsbacheloruddannelser. Caseundersøgelsen uddyber og nuancerer projektets tidligere analyser ved at undersøge, hvordan centrale elementer i undervisning og studiemiljø kommer til udtryk i konkrete uddannelseskontekster. Undersøgelsen bygger på observationer af undervisning samt interview med uddannelsesledere, undervisere, administrative medarbejdere og studerende. Datamaterialet giver indsigt i, hvordan undervisning og studiemiljø forstås, prioriteres og omsættes i praksis, og hvordan disse forhold opleves at hænge sammen med de studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse.

Caseudvælgelse

Der er tale om et casestudie, hvor uddannelserne er udvalgt med henblik på at opnå spredning inden for en række centrale karakteristika. Udvælgelsen er foretaget på baggrund af følgende hensyn:

- Fordeling på hovedområder i overensstemmelse med projektbeskrivelsen
- Fordeling på universiteter under hensyntagen til institutionernes størrelse
- Spredning inden for centrale karakteristika ved uddannelserne.

Inden for hvert hovedområde er der udarbejdet en samlet oversigt over uddannelsernes karakteristika. Her er der beregnet gennemsnit for en række variable, som har dannet grundlag for udvælgelsen af de konkrete cases. Ambitionen har været at sammensætte en caseportefølje, der samlet set afspejler variationen inden for hovedområdet, frem for at fokusere på uddannelser med særligt høje eller lave værdier på enkelte parametre.

Der er særligt lagt vægt på variation i:

- Uddannelsesstørrelse
- Undervisningstimer per ECTS-point
- Kønsfordeling
- Andel af optagne på første prioritet
- Adgangsgivende karaktergennemsnit.

Udvælgelsen er desuden afgrænset til relativt store uddannelser. Uddannelser med et årligt optag på under ca. 35 studerende er ikke inddraget. Denne afgrænsning er foretaget af hensyn til rekruttering af studerende til interview og for at sikre indblik i organiseringen af større og mere komplekse uddannelser. Udvælgelsen er foretaget på baggrund af en samlet vurdering af uddannelsernes karakteristika. En samlet oversigt over fordelingen af cases fremgår af tabel B.1.

Appendiks-tabel B.1
Fordeling af casebesøg

Hovedområde (antal cases)	Universitet							
	ITU	CBS	RUC	DTU	AAU	SDU	AU	KU
Samfundsvidenskab		1*			1*		1*	1
Naturvidenskab	1*		1			1*	1	1
Sundhedsvidenskab					1*		1	1*
Humaniora			1*			1*		1
Teknisk videnskab				2	1*	1	1	

Note: Undersøgelsen var oprindeligt tilrettelagt med 20 casebesøg fordelt på otte universiteter. I alt er ti casebesøg gennemført og indgår i analysen. I matricen er de gennemførte casebesøg markeret med en asterisk (*).

Valg af informanter

Dataindsamlingen er for hver case tilrettelagt som et samlet casebesøg, så vidt muligt fordelt på to sammenhængende dage. Formålet har været at opnå førstehåndskendskab til den lokale kontekst, herunder de fysiske rammer og samspillet mellem undervisningen og studiemiljøet, og dermed kvalificere interviewene.

Rekrutteringen blev indledt ved henvendelse til rektor/prorektor på de relevante universiteter med orientering om undersøgelsen og om de uddannelser, der ønskedes inddraget. I henvendelsen blev det oplyst, at casebesøgene ville omfatte observation af undervisning samt interview med studerende, undervisere, ledelse og øvrige medarbejdere. Herefter blev studieledelsen på de udvalgte uddannelser kontaktet med henblik på planlægning af casebesøget. Studieledelsen har fungeret som indgang til uddannelsen og har ofte via en administrativ kontaktperson bidraget til den praktiske koordinering og til at etablere kontakt til relevante informanter på uddannelsen. Rekrutteringen af informanter er således sket i samarbejde med de enkelte uddannelser.

Oversigt over interview

For hver uddannelse har vi gennemført observation af en undervisningstime, så vidt muligt inden interviewene fandt sted. Observationerne har bidraget med indsigt i den konkrete undervisningspraksis og dannet baggrund for de efterfølgende interview.

Følgende interview er gennemført på hver uddannelse:

- Gruppeinterview med administrativt personale af en-halvanden times varighed
- Gruppeinterview med studieledelsen af én times varighed
- Gruppeinterview med hhv. studerende på 1. semester og studerende på 3.-5. semester af to timers varighed
- Gruppeinterview med undervisere af to timers varighed
- Enkelte gruppeinterview med tutorer af en-halvanden times varighed.

Interviewene er gennemført som semistrukturerede gruppeinterview med afsæt i tematiske interviewguider. Gruppeformatet er valgt for at fremme dialog og belyse forskellige perspektiver inden for de enkelte aktørgrupper. I alt har vi gennemført 50 interview fordelt på ti universitetsbacheloruddannelser. Casebesøgene blev afholdt i perioden september 2025 til december 2025. Tabel B.2 viser et overblik over antal medvirkende interviewpersoner i undersøgelsen fordelt på de ti uddannelser.

Appendiks-tabel B.2
Deltagere i interview

Hovedområde/ universitet	Antal undervi- sere	Antal studieledel- ser	Antal admi- nistrative medarbej- dere	Antal studerende	Antal stude- rende med sær- lig rolle
Samfundsvidenskab					
Copenhagen Business School – Han- delshøjskolen	5	3	3	6	
Aalborg Universitet	4	1	2	4 (1. sem.) 5 (3.-5. sem.)	5
Aarhus Universitet	3	1	4	5 (1. sem.) 4 (3.-5. sem.)	
Naturvidenskab					
IT-Universitetet i København	3	2	5	5 (1. sem.) 5 (3.-5. sem.)	
Syddansk Universitet	6	3	5	5 (1. sem.) 5 (3.-5. sem.)	
Sundhedsvidenskab					
Københavns Universitet	6	1	4	3 (1. sem.) 5 (3.-5. sem.)	2
Aalborg Universitet	4	2	4	4 (1. sem.) 3 (3.-5. sem.)	
Humaniora					
Roskilde Universitet	5	1	2	4 (1. sem.) 2 (3.-5. sem.)	
Syddansk Universitet	4	1	4	6	

Teknisk videnskab					
Aalborg Universitet	4	3	7	5 (1. sem.) 6 (3.-5. sem.)	
I alt	44	18	40	82 35 (1. sem.) 47 (3.-5. sem.)	7

Analysestrategi

Analysen er gennemført som en tematisk analyse med afsæt i fire overordnede temaer: undervisning, det faglige og sociale studiemiljø, organisering og tilrettelæggelse samt fysiske rammer. Disse temaer går på tværs af projektets øvrige udgivelser, herunder de tre vidennotater (EVA, 2026b, 2026c, 2026d). Der er udarbejdet referater af alle interview. Disse referater udgør det primære datagrundlag for analysen. Arbejdet med analysen er foregået iterativt i projektgruppen. Med udgangspunkt i de fire temaer er der identificeret centrale mønstre, problemstillinger og pointer på tværs af casene. De identificerede pointer er efterfølgende blevet kvalificeret gennem fornyede gennemlæsninger af referaterne med henblik på at nuancere og underbygge analysen. Analysen bygger således på en tværgående fortolkning af datamaterialet inden for de fire temaer.

Undervisning og studiemiljøer i praksis

© 2026 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: Unsplash

ISBN (www) 978-87-7182-893-1

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

EVA

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