
Organisering og fysiske rammer på universitetet

Viden og inspiration til ledelse og administration

Organisering og fysiske rammer på universitetet
Viden og inspiration til ledelse og administration

© 2026 EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

ISBN tryk: 978-87-7182-877-1
ISBN www: 978-87-7182-876-4

Design : Essensen
Trykt hos Stibo Complete A/S

Danmarks Evalueringsinstitut
T +45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk

Indhold

1. Indledning	4
Det kan du læse om i notatet	5
Notatets opbygning	5
Det bygger notatet på	5
2. Organisering og tilrettelæggelse	6
Tilrettelæggelse af uddannelsen	7
Studieleder: Nu prioriterer vi at introducere nye medicinstuderende til lægegerningen fra begyndelsen	8
Eksamen og bedømmelse	11
Underviser: Karakterfrihed kan skabe motivation og plads til det sociale	13
Uddannelsens moduler og byggesten	15
Hold og grupper som udgangspunkt for faglige læringsfællesskaber	19
Opmærksomhedspunkter til organisering af uddannelser	25
Organisering og tilrettelæggelse – kort fortalt	26
3. Fysiske rammer på universitetsuddannelser	28
De fysiske rammers betydning	29
Undervisningslokalet	31
Campusområdet	33
Forsker: Campus kan styre de studerendes oplevelse af tilhør	36
Opmærksomhedspunkter vedrørende fysiske rammer	39
Campusdirektør: Vi inddrager de studerende i udviklingen af campus	40
Fysiske rammer – kort fortalt	42
Referenceliste	44

1.

Indledning

Hvordan kan universitetsuddannelser fremme fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på uddannelserne? Det er det store spørgsmål, som EVA har en ambition om at besvare med en række undersøgelser af studerendes oplevelser af at gå på universitetet samt en serie af tre vidensnotater bygget på forskningspointer og viden om henholdsvis undervisning, sociale miljøer samt organisation og fysiske rammer på universitetsuddannelser.

Arbejdet med læring, trivsel og øget gennemførelse er særligt relevant, fordi universiteterne i disse år byder flere og flere studerende med forskellige baggrunde velkomne. Når omkring hver fjerde unge optages på en universitetsuddannelse, har de studerende også flere forskellige faglige og personlige forudsætninger for at begynde på en universitetsuddannelse. Så hvordan kan universiteterne sikre et højt fagligt niveau og få alle de studerende med, så de trives på deres studie og i sidste ende gennemfører deres uddannelse?

EVA's undersøgelse af studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse viser, at der er fire faktorer, der hænger særligt tæt sammen med både karakterer, trivsel og frafald på universiteterne. Vi kalder fakto-

rerne for FEST-faktorerne, og de dækker over Fagligt engagement, Self-Efficacy, Samarbejde og oplevelsen af Tilhør på studiet. Resultaterne tyder på, at de fire FEST-faktorer har stor betydning for, hvordan de studerende klarer sig.

Det peger på vigtigheden af, at universiteterne har fokus på, at undervisning, organisation, studiemiljø og fysiske rammer giver FEST-faktorerne de bedst mulige vilkår. Mange uddannelsessteder arbejder allerede i dag med at styrke studiemiljøer, der kan fremme fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse – også i forhold til den mere mangfoldige studenterpopulation. Men erfaringerne med disse tiltag bliver sjældent undersøgt systematisk.

Målet med de tre vidensnotater er at samle og præsentere eksisterende viden og forskning om de muligheder, som universiteter og uddannelser har for at fremme studerendes læring og udvikling, trivsel og gennemførelse gennem arbejdet med studiemiljø og undervisning, og bringe det ind i drøftelserne på uddannelserne og hjælpe med at pege på særlige overvejelser og opmærksomhedspunkter.

Det kan du læse om i notatet

Dette notat handler om organisering og tilrettelæggelse af universitetsuddannelser og om de fysiske rammer, som undervisning og studiemiljø udfolder sig inden for. Tilrettelæggelsen af uddannelser er særligt i fokus ved studieordningsændringer eller opstart af nye uddannelser, men kan også overvejes løbende. Inden for lovens rammer er der plads til forskellige organiseringer af akademiske bacheloruddannelser, og mens nogle aspekter af studiet fastlægges i studieordningen og dermed kun er til forhandling ved revisionsprocesser, kan andre ændringer rummes inden for eksisterende studieordninger.

Notatets opbygning

Notatet er delt i to dele, hvor første del handler om organisering og tilrettelæggelse af uddannelser, og anden del handler om uddannelsernes fysiske rammer. Det er sparsomt med forskning, der kan pege på bestemte organiseringsformer frem for andre, og derfor skal notatet her ses som et oplæg til lokal overvejelse. Som universitet kan man arbejde systematisk med organisering for at understøtte motivation, tilhørsforhold, fagligt engagement osv. På samme måde kan universitetets fysiske rammer, fx lokaler, uderum og gangarealer, anvendes på måder, der i højere eller mindre grad understøtter de studerendes tilhør og muligheder for at lære, samarbejde og trives på deres studie. Notatet indeholder løbende bokse med refleksionsspørgsmål, der kan bruges til fælles overvejelse.

Målet med de tre vidensnotater er at samle og præsentere eksisterende viden og forskning om de muligheder, som universiteter og uddannelser har for at fremme studerendes læring og udvikling, trivsel og gennemførelse gennem arbejdet med studiemiljø og undervisning.

Det bygger notatet på

Litteraturen, der danner baggrund for dette notat, er hentet fra en litteratursøgning, som er foretaget med afsæt i flere komplementære tilgange for at sikre et bredt og systematisk vidensgrundlag. Udvælgelsen af litteratur er kvalificeret og understøttet af anbefalinger fra en ekspertgruppe, der har peget på både specifikke forskere og nøglepublikationer.



FEST-faktorerne

EVA's analyser viser, at fire faktorer hænger tæt sammen med fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse.

De fire faktorer er:

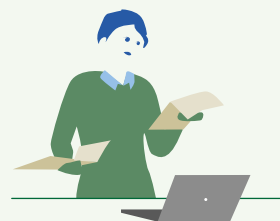
- F Fagligt engagement**
Fagligt engagement handler om de studerendes interesse for det faglige indhold, om de oplever det som brugbart og arbejdet aktivt med stoffet.
- E Efficacy (self-efficacy)**
Efficacy handler om de studerendes tro på egne evner og forventning om at kunne lykkes fagligt.
- S Samarbejde**
Samarbejde handler om de studerendes oplevelse af det generelle samarbejde om faglige spørgsmål på uddannelsen.
- T Tilhør**
Tilhør handler om de studerende oplevelse af at høre til på deres uddannelse og at indgå i et større fagligt fællesskab.

Læs mere om FEST-faktorerne i *Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter?* (EVA, 2026)

2.

Organisering og tilrettelæggelse

Tilrettelæggelse af uddannelsen



I Danmark tilrettelægges universiteternes bacheloruddannelser inden for de rammer, som udstikkes af den nationale kvalifikationsramme for videregående uddannelser, universitetsloven og uddannelsesbekendtgørelsen.

For den enkelte bacheloruddannelse er studieordningen det centrale dokument, der fastsætter uddannelsens læringsmål, elementer, bedømmelsesformer mv. I forbindelse med udvikling af studieordninger for nye uddannelser eller revision af eksisterende studieordninger har man derfor som uddannelsesledelse mulighed for at se nærmere på, hvordan de rammer, studieordningen udstikker, kan understøtte læring, trivsel og gennemførelse for de studerende.

Sammenhæng og progression på studiet

I tilrettelæggelsen af uddannelsens faglige elementer er det en central opgave at arbejde med sammenhæng og progression i uddannelsesforløbet.

Sammenhæng i uddannelsesforløbet betyder, at de faglige elementer, dvs. pensum og aktiviteterne på de forskellige kurser og moduler, komplementerer hinanden på en måde, der skaber gode betingelser for, at de studerende kan nå uddannelsens læringsmål.

Progression i uddannelsesforløbet handler om, at indholdet, sammensætningen og rækkefølgen af kurser og moduler er tilrettelagt på en måde, der understøtter udviklingen af de studerendes forståelse, viden og kompetencer. Progression indebærer, at kompleksiteten og sværhedsgraden af det faglige indhold og arbejdsformerne samt kriterierne for at nå læringsmålene øges, jo længere de studerende er i uddannelsen (Andersen, 2008; Brabrand & Dahl, 2009).

Studieordningen – et centralt dokument

Uddannelsesbekendtgørelsen udpeger studieordningen som et centralt dokument, hvori universitetet fastsætter de nærmere regler for den enkelte uddannelse. Bekendtgørelsen foreskriver en række krav til studieordningen.

Studieordningen skal således blandt andet beskrive:

- **Uddannelsens faglige profil**, herunder formål, fag og mål for læringsudbytte.
- **Uddannelsens moduler, fagelementer og valgfag**, herunder
 - læringsudbytte i form af viden, færdigheder og kompetencer
 - omfang angivet i ECTS-point
 - undervisnings- og arbejdsformer
 - tidsmæssig placering
 - forudsætninger for deltagelse (fx progressionskrav).

Studieordningen skal endvidere indeholde oplysninger om eksamensforudsætninger, prøveformer mv., jf. eksamensbekendtgørelsen.

KILDE:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/2285>

STUDIELEDER:

Nu prioriterer vi at introducere nye medicinstuderende til lægegerningen fra begyndelsen

Når man som ny medicinstuderende møder ind første dag, er det fra efteråret 2024 til introduktionsfaget Lægeliv. Målet med det nye fag er at skabe en stærk fælles faglig identitet fra starten, siger studieleder Torben Lykke.

Hvad har I ændret på medicinuddannelsens 1. semester?

” Kort sagt har vi valgt at omstrukturere fagene på 1. semester. Traditionelt har faget Introduktion til humanbiologi indledt 1. semester og dermed hele uddannelsen for de nye studerende. Men fra efteråret 2024 har de nye studerende i stedet mødt ind til faget Lægeliv i de første 14 dage af uddannelsen. Her fortæller læger fra forskellige jobs landet over om deres arbejde. På den måde prioriterer vi at introducere de studerende til selve lægegerningen som det første, når de starter.



HVEM HAR VI SPURGT:

Torben Lykke. Studieleder, professor, overlæge, dr.med. Medicinuddannelsen, Københavns Universitet.

Hvorfor skal de studerende starte med et andet fag, end traditionen foreskriver?

” Flere studerende oplevede, at faget Introduktion til humanbiologi lå langt fra kernefagligheden og var et fagligt svært og tungt fag. Samtidig betød det store fokus på kemi i kroppen, at den interesse for lægegerningen, som mange vælger uddannelsen ud fra, ikke blev tilgodeset i uddannelsens begyndelse. For at komme ind på medicin skal man have kemi på B-niveau, men i netop det her fag er det en klar fordel at have kemi på A-niveau. Det gav en stor ulighed fra starten og betød, at mange studerende oplevede, at de ikke var så dygtige som de medstuderende, der havde kemi på A-niveau – og fordi det var uddannelsens første fag, gav det dem indtrykket af, at de derfor heller ikke var dygtige nok til at læse medicin. Sidst, men ikke mindst, havde vores studerende faget fælles med tandlægestuderende og studerende fra molekylær biomedicin. Det mindskede yderligere oplevelsen af en fælles faglig identitet.

Hvad har forandringen krævet af jer som studienævn?

” Ja, det er jo ikke noget, man bare lige gør. For det første kræver forandringer i studieordningen justeringer i skemaer og eksamensplaner. Og i undervisernes arbejde. Studienævnet har arbejdet med en omfattende revision af studieordningen, inklusive inddragelse af undervisere og arbejdsgrupper. Samarbejdet har mange involverede, men selvom det er langsommeligt, tror jeg, at det omfattende samarbejde i sidste ende fører til bedre resultater, også fordi vi har fået rodfæstet forandringen hos både undervisere og andre interessenter.

Hvad har den nye start på uddannelsen betydet for de studerende?

” Vi har både skabt grobund for en stærkere faglig identitet på årgangen, styrket oplevelsen af, hvad studiet kan føre til i fremtiden, og forhåbentlig også trukket en linje fra de studerendes forventninger til det, de reelt oplever. Vi har fået meget fine tilbagemeldinger via evalueringer blandt de studerende. Men når man rykker noget, skal man selvfølgelig altid justere senere. Der er fx nogle udfordringer med, at nogle studerende oplever at mangle viden om kroppens kemi, når de når til 2. semester. Og at to krævende fag nu løber samtidig på 1. semester og kan skabe et nyt tidspres. Men vi arbejder på løsningerne, og foreløbigt ser det ud til, at de positive tilbagemeldinger langt overgår de negative.

” Vi har både skabt grobund for en stærkere faglig identitet på årgangen, styrket oplevelsen af, hvad studiet kan føre til i fremtiden, og forhåbentlig også trukket en linje fra de studerendes forventninger til det, de reelt opleve.

TORBEN LYKKE

Introduktion af uddannelsens sammenhænge

Det er vigtigt, at tankerne bag uddannelsens opbygning og sammensætningen af fag, eksamenskrav og fagligt formål løbende italesættes og synliggøres for de studerende, så de kan se meningen med det. 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), men det er ikke altid ligetil for de studerende at gennemskue kompleksiteten i deres egen uddannelse, og hvordan enkeltdelene på uddannelsen hænger sammen (Ulriksen et al., 2017).

Det varierer mellem uddannelser og fag, hvordan der er tradition for at introducere det faglige indhold til nye studerende. På nogle uddannelser er der tradition for, at meget af indholdet på de første studieår består af redskabsfag, som først på senere studieår leder frem til, at de studerende kan beskæftige sig med det, som er uddannelsens centrale indhold. Hvis de enkelte kurser og moduler præsenteres for de studerende som adskilte enheder, er det op til de studerende selv at skabe en sammenhæng mellem undervisningsindholdet, uddannelsen og fagdisciplinen som helhed. Dette kan være en udfordring, især for førsteårsstuderende. Hvis studerende på en fagrettet uddannelse kun møder uddannelsens grundfag som adskilte moduler, uden at få en tidlig introduktion til den samlede fagdisciplin, kan det svække deres engagement og motivation. Det skyldes, at undervisningsindholdet i starten ikke nødvendigvis afspejler deres forventninger til uddannelsen og det faglige felt, de har søgt ind på (Ulriksen et al., 2017, s. 430-431; Ulriksen, 2021, s. 66).

De studerende kan opleve et stort skift i det faglige niveau fra gymnasiet til universitetet og fra bachelor til kandidat. Samtidig kan det være svært at overføre tidligere erhvervet viden og kompetencer til nye sammenhænge.

Studiestart og overgange

Overgange kan være særligt udfordrende for de studerende, både fagligt og socialt (Donche et al., 2017; Se også notatet "Sociale studiemiljøer på universitetet", EVA, 2026). For bacheloruddannelser er især studiestarten og dermed overgangen fra ungdomsuddannelse til universitet relevant, men lignende overvejelser kan gøre sig gældende ved overgangen fra bachelor til kandidat, ved studieskift og i situationer, hvor studerende tager tilvalg på andre uddannelser. De studerendes motivation og faglige udbytte kan understøttes ved, at uddannelsesforløbet tilrettelægges med en blød læringskurve ved overgange (Brabrand & Dahl, 2009; Felby & Stoksted, 2024). Med "blød læringskurve" mener vi, at det faglige indholds sværhedsgrad, kompleksitet og tempo stiger langsomt (Andersen, 2008, s. 12-13), så de studerende tidligt får oplevelsen af at kunne mestre det nye stof.

De studerende kan opleve et stort skift i det faglige niveau fra gymnasiet til universitetet og fra bachelor til kandidat. Samtidig kan det være svært at overføre tidligere erhvervet viden og kompetencer til nye sammenhænge (Andersen, 2008, s. 13). Derfor er det en god idé, at læringskurven ikke er for stejl ved disse overgange, og at der er tid til at arbejde med vedligeholdelsen af de studerendes kompetencer, så de studerende kan oversætte dem til den nye kontekst.

At læringskurven skal være blød ved overgange, betyder ikke, at de studerende ikke må møde udfordringer, hvilket også kan være lærerigt og motiverende for de studerende. Men det er vigtigt at sikre, at arbejdet med det faglige indhold foregår på et niveau, hvor de studerende også kan opleve at mestre det faglige indhold for at styrke deres faglige selvtillid. Derudover skal de organisatoriske rammer også sikre gode betingelser for, at de studerende kan leve op til læringsmålene. Hvis der fx er et kursus tidligt i uddannelsesforløbet, hvor en stor del af de studerende har svært ved at bestå i første forsøg, kan det overvejes, hvordan betingelserne for, at de studerende kan nå læringsmålene, kan forbedres. Det indebærer overvejelser om, om kurset skal lægges senere på uddannelsen, om kursets taksonomiske niveau skal sænkes, om kursets rammesætning skal være tydeligere, eller om de studerende skal have bedre muligheder for at tage et kompetenceudviklende og fagligt forberedende kursus ved siden af.

Eksamen og bedømmelse



Eksamen er et centralt element på uddannelsen og fungerer dels som en evaluering af de studerendes tilegnelse af viden og kompetencer, dels som en vigtig faktor i de studerendes motivation og faglige engagement på studiet (Bjælde et al., 2017, s. 3). Eksamensforholdene har derfor stor betydning for de studerendes læring og faglige udvikling. Det gælder både eksamensform og -indhold og praktiske forhold såsom eksamenstidspunkter og antallet af eksamener. Universiteterne har ganske stor frihed til at tilrettelægge eksamener i den enkelte studieordning, herunder om eksamener er individuelle eller gruppebaserede, og om eksamener bedømmes med karakter eller bestået/ikke bestået.

Uddannelsens eksamener skal samlet set udgøre en vurdering af, om de studerende når uddannelsens mål. Eksamenerne på tværs af fag skal derfor dække uddannelsens samlede kompetenceprofil, dvs. afspejle, hvorvidt de studerende kan det, de skal kunne, når de har været igennem hele uddannelsen.

Bedømmelse og motivation

Eksamener har også betydning for, hvordan de studerende arbejder med det faglige stof. De studerende indretter i vid udstrækning deres studiestrategi ud fra deres billede af prøveformen og dens krav. Mange studerende orienterer sig mod eksamen, når de skal prioritere det faglige indhold, og vil i højere grad træne kompetencer og færdigheder, de oplever som eksamensrelevante. Fx vil en skriftlig stedprøve uden forberedelsestid og hjælpemidler være et signal til de studerende om, at det er vigtigt at øve sig i at kunne stoffet udenad. Eksamen virker altså tilbage på undervisningen. Det betegnes som "backwash-effekten". Backwash-effekten kan motivere til både ønskede og uønskede studiestrategier (Biggs, 1999). En tilsigtet backwash-effekt kan eksempelvis være, at en portfolio-eksamen motiverer de studerende til at arbejde med fagets indhold hele semesteret og ikke blot i eksamensperioden. En uønsket backwash-effekt kan være, hvis en fri skriftlig opgave med selvvalgt pensum motiverer de studerende til kun at læse et udvalg af fagets samlede

pensum grundigt eller kun at møde frem til de undervisningsgange, hvor det valgte pensum gennemgås. Eksamens- og bedømmelsesformer får dermed betydning for, hvilke færdigheder og kompetencer der fremmes hos de studerende (Baartman et al., 2006; Troelsen & Dohn, 2014).

High-stake- og low-stake-eksamener

Eksamener kan have forskellig betydning for de studerende, afhængigt af hvor meget der er på spil i den konkrete prøve. Der skelnes mellem såkaldte high-stake- og low-stake-eksamener. I high-stake-eksamener har resultatet væsentlige konsekvenser for den studerendes videre muligheder, eksempelvis fordi karakteren kan være afgørende for adgangen til efterfølgende uddannelsesforløb eller have betydning i et fremtidigt arbejdsliv. Det gælder typisk karaktergivende eksamener, hvor præstationen får direkte, individuel betydning (Bukh et al., 2022). I low-stake-eksamener er konsekvenserne derimod begrænsede. Det kan fx være prøveeksamener eller prøver med bedømmelsen bestået/ikke bestået, hvor formålet primært er at understøtte læring og progression snarere end at bedømme.

Prioritering af fagligt stof

Placeringen af high- og low-stake-eksamener i uddannelsesforløb har betydning for de studerendes motivation og faglige selvtillid. Det kan derfor være hensigtsmæssigt at lægge flest mulige low-stake-eksamener tidligt i uddannelsesforløbet, da dette vil give de studerende mulighed for at afprøve krav og arbejdsformer uden store konsekvenser.

Samtidig sender uddannelsen signaler til de studerende om, hvad der forventes prioriteret i et semester. Det kan blandt andet ske gennem bedømmelsesformer og faglig vægtning. Hvis et semester eksempelvis rummer både et fag med bedømmelsen bestået/ikke bestået og et karak-

¶ På grund af AI-frygten, har vi indført gammeldags stedprøver igen, og mit fag er et af de første. Og det har gjort, at alle studerende har været til undervisning hver gang. Fordi man må kun have sine egne noter med til eksamen, så det gælder om at lave nogle noter. 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, og folk spørger 'På side 69 står der xxx, og det forstår jeg ikke, kan du forklare det?' – og jeg siger: 'Bring it on!'

UNDERVISER OM EKSAMENSFORMERNES PÅVIRKNING AF STUDERENDES DELTAGELSE OG MOTIVATION

tergivende fag, eller hvis fagene er tildelt forskellig ECTS-vægt, kan det påvirke de studerendes oplevelse af, hvilke fag der er vigtigst at prioritere. Eksamenernes stakes og fagets formelle tyngde kan dermed blive retningsgivende for, hvordan de studerende disponerer deres indsats i uddannelsesforløbet.

Eksamen og generativ AI

Brugen af generativ AI er blevet et centralt vilkår i tilrettelæggelsen af eksamensformer på uddannelserne. Teknologien kan indgå i de studerendes arbejde på måder, der påvirker både de studerendes arbejdsproces og bedømmelse af deres præstationer. Det gælder særligt skriftlige hjemmeopgaver og andre prøveformer, hvor de studerende arbejder uden direkte tilsyn, og hvor AI kan ændre betingelserne for arbejdet og dermed også rammen for bedømmelse af selvstændighed og kompetenceniveau. Det stiller nye krav til både opgavekonstruktion og vurderingskriterier. Det kan være relevant at overveje, enten hvordan eksamensformen kan indrettes med en gennemsigtig anvendelse af AI som fagligt redskab, eller hvordan prøveformen på anden vis kan understøtte en selvstændig vurdering af de studerendes kompetencer, fx gennem stedbundne eller mundtlige prøver.



Refleksions- spørgsmål

- ? Er prøveformerne tilrettelagt, så de motiverer de studerende til kontinuerlig faglig fordybelse gennem semesteret og ikke kun til strategisk prioritering op mod eksamen?
- ? Er placeringen og vægtningen af high- og low-stake-eksamener tilrettelagt, så de understøtter de studerendes motivation, faglige selvtilid og progression gennem uddannelsen?
- ? Er eksamensformerne tilrettelagt, så de forholder sig eksplicit og gennemsigtigt til brugen af generativ AI og samtidig sikrer en selvstændig og retvisende bedømmelse af de studerendes kompetencer?

UNDERVISER:

Karakterfrihed kan skabe motivation og plads til det sociale

Et forsøg på CBS viser, at studerende, der ikke får karakterer i det første år på studiet, har fokus på læring og plads til det sociale. Men der kan opstå ambivalente følelser, når karaktererne begynder at banke på hen mod slutningen af året. Det fortæller Annemette Kjærgaard, der er professor MSO på CBS.

Hvad går jeres forsøg med karakterfrihed ud på?

” Vores forsøg var på HA(psyk.) og startede med den årgang, der startede i 2018. Siden da har det første år på HA(psyk.) været karakterfrit. Der er andre studier på CBS, der er karakterfrie, men det er kun HA(psyk.), hvor hele det første år er karakterfrit. Studiets undervisere fik til gengæld tildelt flere timer til at give feedback med fokus på den videre læreproces, så de studerende stadig oplever at kunne forbedre sig.

Hvorfor valgte I at forsøge jer med et karakterfrit første år?

” Motivationen for at indføre det karakterfrie år var at prioritere trivsel og læring over konkurrence og præstation. Baggrunden var det øgede fokus på manglende trivsel og præstationspres blandt danske unge, der for alvor tog fart for nogle år siden, men også et konkret ønske fra studienævnet på HA(psyk.) om at gøre noget ved studiemiljøet, som var blevet mere konkurrencepræget og mindre socialt orienteret. Jeg var på det tidspunkt prodekan for uddannelse på CBS, da jeg sammen med en



HVEM HAR VI SPURGT:

Annemette Kjærgaard er professor MSO på Institut for Ledelse, Samfund og Kommunikation på CBS. Hun var prodekan for uddannelse, da forsøget med en karakterfri årgang på HA(psyk.) blev sat i værk. Da forsøget med et karakterfrit første år også er en del af et forskningsprojekt, er de studerendes oplevelser og karakterer under og efter forsøget blevet fulgt tæt i form af blandt andet kvalitative interviews, surveys og analyse af data om karakterer. Annemette Kjærgaard har forsket i karakterfrihed sammen med sine to kollegaer Elisabeth Naima Mikkelsen og Julie Buhl-Wiggers.

række kollegaer besluttede at undersøge, hvad vi som universitet kunne gøre for at skabe bedre trivsel og dermed skabe bedre forudsætninger for læring. Valget faldt så på at indføre et karakterfrit første år for at give de studerende mulighed for at komme godt i gang med studiet med fokus på læring og faglig interesse – og ikke karakterer.

Hvad har I konkret gjort for at gennemføre og indsamle erfaringer fra forsøget?

” Studerende på danske universiteter skal i alt tildeles karakterer for to tredjedele af deres eksamener, og man kan som studienævn selv bestemme, hvornår karaktererne skal gives. Derfor var det muligt at gøre hele det første år karakterfrit. For også at gå i dybden med, hvad karakterfrihed rent faktisk betød for vores studerende, besluttede vi at gøre en del af forsøget til et forskningsprojekt. I samarbejde med studienævnet på HA(psyk.) planlagde jeg og to kollegaer at følge to årgange på bacheloruddannelsen og undersøge deres oplevelser. Studerende fra en tidligere årgang fungerede som kontrolgruppe. Vi har indsamlet både kvalitative data gennem interviews og kvantitative data gennem spørgeskemaer, hvor vi har målt forskelle i de studerendes følelse af stress og motivation samt tilgang til læring.

Hvordan påvirker ordningen studerendes læring og motivation?

” Hvis man sammenligner de karakterfrie årganges senere karakterer på studiet med de tilsvarende for kontrolgruppen, kan man se, at de studerende, der har haft det karakterfrie første år, opnår et lidt højere karaktergennemsnit på 3. semester, dvs. semesteret lige efter deres karakterfrie år. Når de når til bachelorniveau, er deres karakterer dog dykket en smule, og de ligger på linje med de foregående årgange. I interviewene fortæller de selv, at de bliver mindre strategisk fokuserede og i stedet bruger tid på det, de finder spændende, i stedet for at prøve at nå rundt om hele pensum. Det understøtter de kvantitative data også.

Hvad har forsøget betydet for de studerendes trivsel?

” Modsat hvad vi forventede, kan vi ikke se en direkte effekt på det gennemsnitlige stressniveau på stressskalaen i spørgeskemaet, hvilket vi tilskriver en bekymring hen imod slutningen af det karakterfrie år, hvor de studerende snart skal have karakterer igen. Vi kan dog se flere positive ting: De studerende, der har været med i forsøget, fortæller, at karakterfriheden gav dem ro til akademisk socialisering, altså at vænne sig til at være universitetsstuderende. Derudover rapporterede de, at de i højere grad prioriterede det sociale liv på studiet, end de ville have gjort, hvis de havde fået karakterer. Og de fortalte, at mere plads til det sociale i løbet af det første år kan gøre noget godt for trivslen – også senere.

Er der noget, I har behov for at justere?

” Vores forskning viser, at mange oplever ambivalente følelser, fordi karakterfriheden kun er en pause fra de karakterer, de har været vant til at få, og som de ved, at de skal have igen bagefter. Hen mod slutningen af året begynder bekymringer om det faglige niveau at melde sig, fordi de ser ind i at skulle bedømmes med karakterer. Så kan de komme i tvivl om, hvorvidt de nu har lært det, de skulle, og er gode nok. Vores næste udfordring er derfor at sikre, at de studerende kan håndtere det, når de igen skal modtage karakterer efter det karakterfrie år. Og så står vi med en administrativ udfordring, fordi udenlandske universiteter har brug for karakterer for at kunne optage vores studerende i forbindelse med udveksling. Det har vi løst for de berørte årgange, men det er noget, vi også skal se nærmere på for at gøre det nemmere for andre studier at have karakterfrihed på første år.

Uddannelsens moduler og byggesten



En universitetsuddannelse er sammensat af moduler eller faglige byggesten, der tilsammen udgør rammen for de studerendes læringsforløb. Uddannelsens byggesten kan forstås som de konkrete enheder og rammer, der former studiehverdagen: hvordan studieåret er opdelt, hvordan fag og moduler placeres og afvikles, og hvilke rytmer og krav der dermed opstår for de studerende. Organiseringen og placeringen af disse byggesten har betydning for uddannelsens faglige progression, for de studerendes mulighed for fordybelse og for deres oplevelse af sammenhæng i studiet. Opbygningen af uddannelsen kan skabe forskellige rytmer, som kan variere fra koncentrerede, intensive forløb til mere parallelle og spredte studieforløb. Den kan også understøtte forskellige former for deltagelse i undervisning og studieliv, alt efter hvordan undervisningsformer, skemalagte aktiviteter og eksamenperioder er tænkt sammen med modulstrukturen.

Studieårets struktur og rytme

Uddannelsens periodiske struktur har betydning for de studerendes oplevelse af studiet og deres studiestrategier (Jansen, 2004; Nielsen & Ulriksen, 2023). På en fuldtidsuddannelse er der 60 ECTS-point på et studieår, som skal fordeles ud på moduler. Nogle uddannelser opdeler studieåret i to semestre med hver 30 ECTS-point. Andre uddannelser opdeler studieåret i blokke med fire blokke a 15 ECTS-point. Traditionelt set har de fleste universitetsuddannelser i Danmark været organiseret i semestre, men flere uddannelser i Danmark, især naturvidenskabelige uddannelser, har indført blokstruktur i de seneste årtier. Det har stor indflydelse på studielivet og dets rytme om

uddannelsen har semester- eller blokstruktur, og begge strukturer rummer muligheder og begrænsninger i forhold til at understøtte de studerendes læring og trivsel. Et centralt opmærksomhedspunkt i begge modeller er placeringen af eksamener og ferier, herunder om der er indlagt obligatoriske pauser i studieåret.

Blokstruktur – fordele og ulemper

En blok består typisk af ni eller ti uger med en periode på syv eller otte ugers undervisning og en tougers eksamenperiode uden skemalagt undervisning (Horst & Winsløw, u.å.; Nielsen & Ulriksen, 2023). På uddannelser med blokstruktur møder nye studerende den største kontrast i forhold til gymnasiet, der er organiseret omkring et skoleår og er mere sammenligneligt med semesterstruktur. På blokstrukturen skal de studerende vænne sig til en ny rytme, hvor eksamensperioder forekommer fire gange om året frem for en. Dette kan være en stor omvæltning for de studerende.

Et af formålene med blokstrukturen er, at de studerende får mulighed for at arbejde med det faglige stof i en kortere og mere koncentreret periode, hvorefter de hurtigt bliver udprøvet i stoffet (Horst & Winsløw, u.å., s. 3). Nogle studerende oplever, at opdelingen af studieåret i blokke hjælper dem til at få overblik og dele uddannelsen op i overkommelige bidder, som de kan prioritere imellem (Nielsen & Ulriksen, 2023; Jansen, 2004). Andre studerende oplever den komprimerede form med hyppige eksamener som en barriere for fordybelse i det faglige indhold, fordi de hele tiden skal tage stilling til næste eksamen

Uddannelsens byggesten kan forstås som de konkrete enheder og rammer, der former studiehverdagen: hvordan studieåret er opdelt, hvordan fag og moduler placeres og afvikles, og hvilke rytmer og krav der dermed opstår for de studerende.

(Nielsen & Ulriksen, 2023). Hvis de studerende oplever uddannelsen som forhastet, er de mere tilbøjelige til at udvikle en tilgang til læring, hvor de orienterer sig imod at bestå eksamen frem for at engagere sig i at opnå en dybere forståelse af det faglige stof.

Strukturen kan også have betydning for det sociale miljø på uddannelsen. I mellempåreder mellem blokke eller semestre uden skemalagt undervisning, såsom i eksamensperioder, vil de sociale og faglige aktiviteter, der normalt udspiller sig på campus, ofte være på pause (Nielsen & Ulriksen, 2023, s. 1907-1908).

Valgfrie og obligatoriske elementer på uddannelsen

De fleste uddannelser indeholder både obligatoriske og valgfrie faglige elementer. I tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbet er det en central opgave at finde en balance i, hvor mange ECTS-point der tildeles til henholdsvis obligatoriske og valgfrie kurser og moduler, og hvor i uddannelsesforløbet de skal ligge. Obligatoriske og valgfrie elementer har hver deres muligheder og begrænsninger og påvirker de studerendes studieoplevelse forskelligt (Ulriksen et al., 2017).

Obligatoriske fag og moduler er centrale set fra både et fagligt og et socialt perspektiv. Fagligt skaber de fælles obligatoriske elementer en fælles retning og en faglig referenceramme for studerende på samme uddannelse og introducerer dem til grundlæggende viden og kompetencer i faget eller disciplinen (Felby & Stoksted, 2024). Socialt betyder obligatoriske kurser, at studerende fra samme årgang følges ad i mange timer om ugen, hvilket fremmer muligheden for, at de studerende kan opbygge faglige og sociale relationer til hinanden (Ulriksen & Gregersen, 2022). Derfor er der ofte mange obligatoriske elementer eller grundforløb på det første år af uddannelsen, hvor

Flere undervisningstimer betyder ikke nødvendigvis mere læring, men handler også i høj grad om kvaliteten af undervisningen og de studerendes oplevelse af den.

de studerende skal stifte bekendtskab med hinanden og uddannelsen. Under grundforløb og i obligatoriske fag har de studerende til gengæld ikke samme mulighed som ved de valgfrie elementer for at forfølge deres faglige interesser og selv forme deres faglige profil (Movchan & Zarishniak, 2017), og for nogle studerende kan dette svække deres motivation (Ryan & Deci, 2017). Hvis et grundforløb er rammesat på en måde, som kun lægger op til at forfølge én type karrierevej, fx inden for forskning, kan det svække motivationen hos de studerende, der ikke kan se sig selv som forskere (Ulriksen et al., 2017).

Valgfrie elementer på uddannelsen, som giver de studerende mulighed for selv at sammensætte deres faglige profil, kan understøtte de studerendes motivation (Ryan & Deci, 2017). Det kan dog virke overvældende for nogle studerende at vælge valgfag, tilvalg og specialiseringer, som i større eller mindre omfang kan have betydning for deres fremtidige studier og karriere (Nielsen & Ulriksen, 2023, s. 1912-1913).

Fordeling af kurser over semestre eller blokke

Uanset om en uddannelse er opbygget i blokke eller semestre, kan der inden for hver periode ligge flere mindre eller få større moduler og eksamener. Jo flere moduler der er inden for den samme studieperiode, des større krav stiller det til de studerende om tidsstyring, prioritering af opgaver og navigering i forskellige faglige emner og forventninger. Det kan medføre, at de studerende orienterer deres indsats mod fx kurser med høj ECTS-vægt eller kurser med karaktergivende prøver, mens andre kurser nedprioriteres i perioden. Når de studerende har flere kurser på samme tid, kræver det også en større koordination af praktiske forhold såsom tidspunktet for undervisningen, møder i studiegrupper, afleveringsfrister og eksamener.

Kursernes indbyrdes placering i et studieforløb kan samtidig have stor betydning for de studerendes motivation (Jansen, 2004). Hvis flere fagligt krævende kurser samles på samme semester eller i samme blok, kan det øge oplevelsen af et uoverkommeligt arbejdspress. Omvendt kan motivationen svækkes, hvis et semester eller en blok domineres af ét stort og tungt fag, uden at der samtidig er mere afgrænsede eller overkommelige kurser, som kan skabe variation. Tilrettelæggelsen af kurser handler dermed ikke kun om mængde, men også om balancen mellem fagtyngde og variation inden for den enkelte studieperiode.

Forskning peger på, at det at tilrettelægge uddannelsen med et eller højst to moduler ad gangen kan gavne de studerendes faglige udbytte og faglige engagement, da det giver dem bedre mulighed for fordybelse (Goode et al., 2023; Jansen, 2004; Vaughan & Carlson, 1992; Weldon et al., 2023). Desuden viser forskning, at uddannelsesstrukturer, hvor der er én eksamen ad gangen frem for mange eksamener samtidig, fremmer de studerendes faglige udbytte (Jansen, 2004). En tydelig opdeling af uddannelsens faglige elementer med få moduler ad gangen kan hjælpe de studerende med at danne sig overblik over studiet, men til gengæld er der risiko for, at modulerne fremstår som isolerede og fragmenterede elementer (Nielsen & Ulriksen, 2023; Ulriksen et al., 2017). Selv med få moduler inden for en studieperiode er det derfor vigtigt, at modulernes relation til uddannelsen som helhed tydeliggøres over for de studerende.

Afleveringsfrister

Tidspunktet for, hvornår undervisning, eksamener og andre faglige aktiviteter ligger, kan have betydning for de studerendes læring. Det gælder både tidspunkter på semesteret eller året og tidspunkter på dagen.

Eksamener og andre afleveringsfrister skal helst være fordelt, så de studerende har en rimelig mulighed for at koncentrere sig op til en eksamen eller frist, inden de skal til at tænke på næste opgave eller eksamen. Det kræver, at undervisere og eksamensplanlæggere koordinerer indbyrdes. Derudover kan man overveje, om alle eksamener skal afvikles inden for bestemte, afgrænsede perioder, fx januar og juni, eller om nogle fag skal afsluttes i løbet af semesteret.

Det varierer fra person til person, hvornår på dagen man har det højeste aktivitetsniveau, dvs. hvornår man præsterer bedst mentalt og fysisk og dermed også koncentrerer sig og lærer bedst (Beşoluk et al., 2011; Wile & Shoupe, 2011). Forskning peger på, at skemalagte faglige aktiviteter tilgodeser flest studerendes aktivitetsniveau, hvis de ligger mellem kl. 9 og 17 (Diette & Raghav, 2017). Hvis fysisk såvel som online undervisning ligger uden for denne tidsperiode, kan det altså have en negativ effekt på de studerendes koncentrationsevne og faglige udbytte. Meget tidlige eller sene undervisningstidspunkter kan endvidere

udfordre hverdagen for studerende, der fx har mindre børn, eller som bor langt væk fra uddannelsesstedet.

Afleveringsfrister kan påvirke de studerendes arbejdsmønstre, trivsel og akademiske præstation (Smith, 2025; Castro et al., 2022). Eftersom de fleste afleveringer på uddannelserne foregår digitalt, kan de studerende sidde med en opgave lige op til deadline. Midnatsdeadlines synes at være de mest udbredte, muligvis som resultat af, at dette er default i mange eksamensunderstøttende IT-systemer. Dette kan bidrage til en praksis, hvor en del af de studerendes arbejde placeres sent på dagen og tæt på fristen, med mulige konsekvenser for søvn og akademisk præstation (Castro et al., 2022, s. 9-10). En tidligere deadline, fx sidst på eftermiddagen, kan afhjælpe, så de studerende ikke arbejder sene aftener og nætter, men kan samtidig medføre mindre fleksibilitet og en større oplevelse af stress blandt de studerende (Smith, 2025, s. 339).

Antal og placering af skemalagte timer

Det varierer mellem uddannelserne, hvor mange skemalagte undervisnings- og vejledningstimer de studerende får tilbudt. Uddannelses- og Forskningsministeriet har defineret, at studerende på et fuldtidsstudie forventes at bruge 43 timer om ugen på studiet uden for ferieperioderne.¹ Disse timer omfatter både skemalagte timer, dvs. timer, hvor de studerende møder en eller flere undervisere fysisk eller virtuelt til forelæsninger, holdundervisning, vejledning eller praktiske øvelser, og selvstudie, dvs. timer, hvor de studerende arbejder selvstændigt i grupper eller på egen hånd. Det varierer, hvor meget skemalagt undervisning der er på uddannelserne. Derudover varierer antallet af undervisningstimer også mellem semestre på den enkelte uddannelse, hvor der typisk ligger flere timer i starten af uddannelsesforløbet og færre senere i forløbet.

Betydningen af skemalagte timer

Ud over de fagdidaktiske grunde, der kan være til at prioritere flere eller færre undervisningstimer, er det vigtigt at være opmærksom på, at antallet af skemalagte undervisningstimer har indflydelse på de studerendes oplevelse af

¹ Ifølge UFM's Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser består et fuldtidsstudie af 43 timer om ugen, fordi de studerende typisk har længere ferieperioder end på arbejdsmarkedet. <https://ufm.dk/ministeriet/raad-naevn-udvalg-og-fonde/tidligere-raad-naevn-udvalg-og-fonde/udvalg-om-bedre-universitetsuddannelser/udvalgets-rapport-og-anbefalinger/>

uddannelsen og de krav og forventninger, de møder (Nielsen & Ulriksen, 2023; Ulriksen, 2002; Ulriksen et al., 2017). Mange skemalagte timer kan skabe en tydelig ramme og reducere behovet for, at de studerende selv skal organisere deres studiearbejde. Til gengæld kan et højt antal fastlagte undervisningstimer mindske fleksibiliteten i hverdagen, fx for studerende, der har behov for at kombinere studiet med et studiejob eller andre forpligtigelser. Få skemalagte timer kan omvendt øge fleksibiliteten, men stiller større krav til de studerendes egen struktur, prioritering og studieindsats.

Mange skemalagte undervisningstimer kan til gengæld opleves af nogle studerende som en hindring for at fordybe sig i det faglige indhold (Nielsen & Ulriksen, 2023). Undervisningstimer er kendetegnet ved at have en højere grad af lærerstyring af indholdet og tempoet i arbejdet med det faglige stof (Ulriksen, 2004, s. 53-54). Når de studerende arbejder selvstændigt i grupper og på egen hånd, får de bedre mulighed for selv at styre indholdet og tempoet og dermed et større medejerskab i deres læringsproces.

Flere undervisningstimer betyder ikke nødvendigvis mere læring, men handler også i høj grad om kvaliteten af undervisningen og de studerendes oplevelse af den. Nogle studerende vil vælge undervisningen fra til fordel for at arbejde med det faglige stof selv, hvis de oplever, at undervisningen ikke hjælper dem med deres faglige udvikling og læring, fx fordi de ikke kan følge med i tempoet eller ikke kan se undervisningens relevans i forhold til uddannelsen (Jansen, 2004; Nielsen & Ulriksen, 2023; Ulriksen & Gregersen, 2022, s. 206). Omvendt vil nogle af de studerende, der anser undervisningen som en substitut for egen forberedelse, vælge at bruge mindre tid på forberedelse og selvstudie, hvis antallet af undervisningstimer øges (Herrmann et al., 2015). Flere undervisningstimer øger altså ikke automatisk de studerendes læring og studieintensitet forstået som den sammenlagte tid, de studerende bruger på undervisning og selvstudie (Herrmann et al., 2015; EVA, 2026). Derfor er det vigtigt at italesætte, hvordan de studerende forventes at bruge deres studietid på henholdsvis undervisning og selvstudie.

Ud over mængden af skemalagte timer er det også værd at se på timerne placering, herunder om timerne ligger samlet eller spredt hen over dagen og ugen. Især for studerende, der bor langt væk, ellers som af økonomiske grunde er nødt til at have et job ved siden af studiet, kan det være af betydning, at timerne så vidt muligt ligger samlet.

Skemalagte timer og faglige fællesskaber

Som det formaliserede samlingspunkt på uddannelsen er undervisningen et vigtigt omdrejningspunkt for det faglige fællesskab på studiet, hvor de studerende kan mødes og interagere med hinanden og underviseren om det faglige (Ulriksen & Gregersen, 2022). Ud over det faglige formål har undervisningen altså også et socialt og relationsdannende formål. Især på uddannelser med få undervisningstimer er det derfor vigtigt, at de studerende får mulighed for at danne faglige fællesskaber på andre måder. Skemalægningen kan understøtte dette, fx via et princip om, at der ikke skemalægges undervisning mellem kl. 12 og 13. Dette kan understøtte udviklingen af frivillige fællesskaber, fordi det lægger op til, at de studerende, som har undervisning før og efter, bliver på uddannelsesstedet i frokostpausen, hvor der er tid til såvel uformelle snakke som fx møder i studiegrupper, foreninger, udvalg osv. Studenterdrevne faglige fællesskaber kan have en positiv indflydelse på de studerendes sociale tilknytning til studiet, men det er også en god idé, at uddannelsen tilbyder formaliserede faglige fællesskaber ved siden af undervisningen, fx i form af understøttelse af studiegrupper eller faglige arrangementer såsom forskningsseminarer, hvor studerende og medarbejdere kan mødes.



Refleksions- spørgsmål

- ? **Understøtter studieårets struktur og modulopbygning faglig fordybelse, progression og en tydelig sammenhæng mellem uddannelsens elementer?**
- ? **Er undervisningens organisering og skemalægning tilrettelagt, så den understøtter udviklingen af både faglige og sociale fællesskaber?**
- ? **Er undervisning, eksamener og afleveringsfrister koordineret, så de understøtter en bæredygtig arbejdsrytme og realistiske muligheder for forberedelse?**

Hold og grupper som udgangspunkt for faglige læringsfællesskaber



Undervisningen på universitetsuddannelserne foregår typisk som en kombination af forelæsninger, hvor en hel årgang modtager undervisning fra en underviser samtidig, og holdundervisning i mindre hold. Dertil kommer forskellige varianter af værksteds-, klinik- og laboratorieundervisning, som også typisk foregår i mindre hold. Endelig er det udbredt på danske universiteter, at de studerende forventes at arbejde sammen i grupper både i og uden for selve undervisningen, og på nogle universiteter udgør projektarbejde i grupper en betydelig del af uddannelsens ECTS (EVA, 2022b).

De hold og grupper, som de studerende indgår i, spiller en central rolle som de primære arenaer for såvel faglige som sociale interaktioner mellem de studerende, og er for mange deres første oplevelse af at indgå i et fagligt fællesskab, ligesom det er her, de fleste studerende oplever den primære tilknytning, som kan være med til at bære dem igennem vanskelige tider på uddannelsen. Derfor er det væsentligt at være opmærksom på, hvordan hold og grupper inddrages og understøttes (Tinto, 1997; EVA, 2022a; EVA, 2022b).

Størrelse, stabilitet og sammensætning af undervisningshold

På holdniveau kan uddannelsen arbejde med forhold omkring holdenes størrelse, sammensætning, stabilitet og inddelingsproces. Disse valg har et praktisk aspekt i

forhold til, at undervisningsholdene skal gå op med uddannelsens fysiske rammer og ressourcer og hænge sammen med sammensætningen af uddannelsens faglige elementer, som beskrevet i det forrige afsnit.

Holdstørrelsen har betydning for de pædagogiske rammer for undervisningen. En række forskere fremhæver, at fordelene ved mindre undervisningshold på 20 til 40 studerende er, at underviseren har bedre mulighed for at involvere de studerende, kan øge deltagelsesmulighederne for en mangfoldig studenterpopulation og kan give individualiseret feedback eller facilitere peerfeedback (Beattie & Thiele Strong, 2016; Cuseo, 2007; Mulryan-Kyne, 2010; Tinto, 1997). På store hold med over ca. 40 studerende vil man ofte opleve, at envejskommunikation eller forelæsninger dominerer, og at mulighederne for interaktion, dialog og løbende feedback reduceres. Reduceret interaktion kan øge anonymiteten og den aktive deltagelse blandt de studerende og gøre det vanskeligere at opbygge studenterfællesskaber. Store uddannelser kan derfor have et særligt behov for at skabe mindre fællesskaber på studiet.

På mindre hold er det mere sandsynligt, at de studerende og underviseren lærer hinanden bedre at kende, og de opleves derfor ofte som mindre anonyme, hvilket styrker både det faglige fællesskab og engagementet i undervisningen. Mindre hold giver bedre betingelser for interaktion og udvikling af et trygt læringsrum (Beattie & Thiele Strong, 2016; Cuseo, 2007; Lazear, 2001; Madsen, 2011; Mulryan-Kyne, 2010; Tinto, 1997).

De hold og grupper, som de studerende indgår i, spiller en central rolle som de primære arenaer for såvel faglige som sociale interaktioner mellem de studerende.

Hvis gruppearbejdets potentialer skal indløses, kalder det på didaktiske overvejelser både ved etableringen af grupper og i rammesætningen og den løbende understøttelse af gruppearbejdet.

Holdstabilitet handler om, hvor længe de studerende følger hinanden på det samme undervisningshold. Er holdene fx stabile på tværs af fag, således at de studerende følges med det samme hold i alle fag/moduler på et semester, og er de stabile hen over forskellige blokke/semestre, eller nydannes de ved hver ny periodes begyndelse? Relationer udvikles over tid og gennem fælles erfaring og praksis. Når de studerende følger hinanden over et semester eller mere, får de mulighed for at opbygge en fælles erfaring og viden om et bestemt fagligt aspekt af uddannelsen (Tinto, 2003). Den fælles erfaringsopbygning og interaktionerne med udgangspunkt i det faglige er vigtige for, at de studerende kan danne personlige relationer til hinanden og til underviseren og føle sig som en del af et fagligt fællesskab (Barnett et al., 2000; Dyrberg et al., 2015; Maher, 2005; Scribner & Donaldson, 2001). At en relation er personlig, betyder, at man kender hinanden, fx ved navn, og skaber et gensidigt tillidsforhold med fælles ansvar for læring (Tinto, 2003). Det betyder fx, at de studerende viser interesse i at støtte hinanden i og uden for undervisningen, eller at de studerende føler sig trygge i at opsøge og gå i dialog med en underviser. Desuden bliver det faglige engagement selvforstærkende på stabile hold, da udviklingen af personlige relationer skaber et trygt læringsrum, der øger de studerendes motivation for at deltage i undervisningen. Undervisning på stabile hold er særligt vigtigt i starten af uddannelsen, hvor de studerende er i færd med at danne social og faglig tilknytning til det nye studie (Hansen & Elving, 2020; Mulryan-Kyne, 2010).

Holdsammensætning kan gribes an på forskellige måder. Den simpleste måde at inddele studerende i hold på er tilfældig inddeling. Det vil resultere i hold, som nogenlunde afspejler sammensætningen af studerende på uddannelsen. For nogle uddannelser kan det dog også være relevant at overveje en bevidst sammensætning af holdene ud fra bestemte karakteristika. Det kan handle om praktiske forhold, så fx studerende med børn eller lang transporttid samles på hold, der ikke har undervisning i ydertimerne. Det kan også handle om at øge sandsynligheden for, at de studerende kan spejle sig i hinanden, ved fx på en uddannelse med stor overvægt af det ene køn at

samle det underrepræsenterede køn på et eller nogle få hold, så man ikke oplever at sidde helt alene som enten mand eller kvinde. Lignende overvejelser kan være relevante i forhold til grupper af studerende med forskellig alder eller erfaringsbaggrund, fx på uddannelser, hvor mange har forudgående relevant erhvervs erfaring.

Organisering af gruppearbejde

På danske universitetsuddannelser er gruppearbejde meget udbredt, men der er stor variation i gruppearbejdets format og formål (EVA, 2022b). Gruppearbejde kan udformes meget forskelligt, alt efter hvad den didaktiske hensigt med gruppearbejdet er, og hvilke principper og pædagogiske modeller der inspirerer gruppearbejdet. Variationen dækker over alt fra ad hoc-grupper, hvor de studerende fx til en forelæsning bliver bedt om at summe i par eller mindre grupper over et refleksionsspørgsmål fra underviseren, til projektgrupper, der etableres ved semesterstart og gennemfører et helt semesters studieaktiviteter i samarbejde for til sidst at aflevere et fælles produkt til bedømmelse i form af en projektopgave eller lignende. Mellem disse to yderligheder findes mange mellemformer. Gruppearbejde er således en central studiekompetence, idet væsentlige dele af de studerendes studieaktivitet foregår i grupper, både i den løbende undervisning og til eksamen. Endvidere er studiegruppen for mange det primære sociale fællesskab og en kilde til gensidig støtte på uddannelsen. Dermed bliver de studerendes kompetencer til at etablere og fastholde velfungerende gruppesamarbejder særdeles betydningsfulde, både for deres faglige udbytte og for deres sociale trivsel. Det kan ikke tages for givet, at alle studerende i samme grad behersker disse kompetencer ved studiestart, og det er derfor vigtigt, at uddannelserne sørger for at klæde de studerende på til og løbende understøtte dem i de former for gruppearbejde, som de forventes at anvende i de forskellige fag.

Gruppearbejdets potentialer og faldgruber

Gruppearbejdets potentialer underbygges af forskningen. Generelt fremhæver forskningen samarbejde med og tilhørsforhold til medstuderende som væsentligt for både trivsel, fagligt udbytte og gennemførelse (EVA, 2022b). Specifikt viser en række undersøgelser, at gruppearbejde på videregående uddannelser har potentiale til at styrke de studerendes faglige udbytte, understøtte aktive og forståelsesorienterede læringsstrategier og fremme den sociale trivsel. EVA's undersøgelse af videregående uddannelsers anvendelse af gruppearbejde viser, at uddannelserne arbejder med tre rationaler i forhold til at bruge studiegrupper i deres arbejde med at skabe gode studiemiljøer (EVA, 2022b). For det første bruges studiegrupper som et redskab til at styrke de studerendes samarbejds- og kommunikationskompetencer. For det andet bruges studiegrupper til at understøtte de studerendes tilegnelse af faglig viden og for det tredje til at styrke de studerendes trivsel.

Gruppearbejde har imidlertid også faldgruber, som litteraturen også påpeger, og dårligt fungerende studiegrupper kan påvirke de studerendes faglige udvikling og sociale trivsel i en negativ retning (EVA, 2022a; EVA, 2022b). Hvis gruppearbejdets potentialer skal indløses, kalder det derfor på didaktiske overvejelser både ved etableringen af grupper og i rammesætningen og den løbende understøttelse af gruppearbejdet.

Etablering af grupper

Når studerende inddeles i grupper, skal uddannelsen først og fremmest tage stilling til gruppernes formål og varighed, herunder om de studerende skal indgå i én gruppe, som går på tværs af fag og aktiviteter, eller flere grupper – fx en læsegruppe, hvor de studerende hjælper hinanden med at forstå teoretiske begreber og svære tekster, og en projektgruppe, hvor de studerende i fællesskab udarbejder et produkt. Hvis én gruppe er gennemgående, vil det være lettere for de studerende at koordinere kalendere og planlægge møder mv., men omvendt vil det også være mere sårbart for de studerende, hvis gruppen ikke fungerer. En mulig løsning er at arbejde med gruppedannelse over kortere perioder, fx en blok eller et halvt semester, hvorefter grupperne gendannes eller der kan dannes nye grupper.

Uddannelsen skal også tage stilling til, hvorvidt de studerende selv skal danne grupper, eller grupperne skal dannes administrativt. På mange uddannelser er det praksis at danne grupper administrativt ved studiestart og derefter overlade gruppedannelsen til de studerende selv, men det er meget forskelligt, hvornår dette sker, og hvor meget gruppedannelsen understøttes af undervisere eller andre ansatte på forskellige tidspunkter.

Administrativt inddelte grupper kan dannes tilfældigt eller ud fra objektive kriterier såsom køn, alder og erfaringsbaggrund, som også omtalt under holddannelse tidligere. Der er også uddannelser, som arbejder med at inddele grupper ud fra de studerendes foretrukne arbejds- og studiestrategier, forventede arbejdsindsats eller lignende. Disse måles typisk via standardiserede eller selvudviklede spørgeskemaer.

Hvis de studerende selv skal danne grupper, kan processen understøttes mere eller mindre af underviserne, typisk i form af en proces, hvor de studerende i fællesskab udkrystalliserer de problemformuleringer, de skal arbejde med i grupperne. Det kan foregå inden for en lektion eller over flere dage, alt afhængigt af gruppearbejdets omfang.

Underviserens understøttelse af gruppearbejdet

Uanset hvordan grupperne dannes, og hvor længe de skal arbejde sammen, vil de fleste studerende på et tidspunkt opleve større eller mindre uoverensstemmelser i gruppearbejdet. Jo mere man er afhængig af hinanden i gruppen, fx hvis man skal gå til eksamen sammen eller udarbejde et projekt sammen i gruppen, desto mere kan disse uoverensstemmelser fylde. Især i starten af uddannelsen er det vigtigt, at uddannelsen rammesætter gruppearbejdet tydeligt og giver de studerende redskaber til at håndtere arbejdsprocesser og konflikter. Det kan foregå via oplæg, tid afsat i undervisningen til fx forventningsafstemning eller løbende procesevaluering og/eller via synliggørelse af ressourcer i form af tilbud om vejledning i gruppeprocesser hos enten undervisere eller studievejledere.

Især i starten af uddannelsen er det vigtigt, at uddannelsen rammesætter gruppearbejdet tydeligt og giver de studerende redskaber til at håndtere arbejdsprocesser og konflikter.

Information og kommunikation til studerende

Tydelig kommunikation er vigtigt for at hjælpe de studerende med at navigere i uddannelsens tilbud, krav og systemer (jf. EVA, 2015; Felby & Stoksted, 2024, s. 33). Det gælder både kommunikation og information til de studerende før og under uddannelsen om de faglige og sociale aspekter, herunder hvilke fællesskaber de studerende kan finde på studiet, og praktiske og fysiske aspekter, såsom hvordan tilgængeligheden er for studerende med særlige behov (Braxton & McClendon, 2001; Felby & Stoksted, 2024; Moos, 1979).

Meget af kommunikationen foregår i undervisningen mellem underviseren og de studerende, men uddannelser kommunikerer også direkte eller indirekte med de studerende via andre kanaler såsom intranet, studiemail, læringsplatforme, IT-skærme og opslagstavler. Tydelig kommunikation indebærer, at der er kongruens i den information, der gives til de studerende via de forskellige kanaler.



Læs mere om gruppearbejde her:

Erfaringer fra Aarhus Universitet om gruppesammensætningens betydning for frafald og fastholdelse: <https://ced.au.dk/vis/artikel/hvordan-sammensætter-man-den-perfekte-studie-gruppe>

Petersen, E. B., & Sørensen, K. A. (2019). *Projektgruppen – hvordan gør vi?:* En håndbog til universitetsstuderende. Samfundslitteratur.

Studenterrådgivningens pjece til studerende om gruppearbejde: <https://srg.dk/studieliv/gruppearbejde/>

Studenterrådgivningens tilbud til uddannelser: <https://srg.dk/til-uddannelsesinstitutioner/studieliv/gruppearbejde/>

Forskningslitteratur om grupper:

Tuckman, Bruce W (1965). "Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*. 63 (6): 384–399.

Lencioni, P. M. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. Jossey-Bass.

Laloux, F. (2014) *Reinventing Organizations*. A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness. Nelson Parker, Brussels, Belgium



Refleksionsspørgsmål

Refleksionsspørgsmål om hold

- ? Er der klare og fælles principper for holdstørrelser, og er de afstemt med uddannelsens pædagogiske ambitioner (fx interaktion, feedback og trygge læringsrum)?
- ? Er der taget stilling til holdstabilitet – især på de første studieår – så studerende får mulighed for at opbygge faglige og sociale relationer over tid?
- ? Er holddannelsen tilrettelagt, så store uddannelser opdeles i mindre fællesskaber, der modvirker anonymitet?
- ? Indgår hensyn til studerendes livsvilkår og repræsentation i tilrettelæggelsen af hold, så ingen studerende risikerer at stå alene fagligt eller socialt?

Refleksionsspørgsmål om grupper

- ? Er der fælles rammer for gruppearbejdets formål og varighed på uddannelsen, så grupper ikke alene forstås som et lokalt didaktisk valg i det enkelte fag?
- ? Er der truffet principielle beslutninger om, hvornår grupper dannes administrativt, og hvornår de studerende selv danner grupper – og med hvilken støtte?
- ? Bliver de studerende klædt på til gruppearbejde som studiekompetence, fx gennem introduktion, forventningsafstemning og procesredskaber?
- ? Findes der tydelige støttestrukturer, hvis gruppearbejde ikke fungerer (fx adgang til vejledning, konfliktstøtte eller mulighed for justering)?

Universitetsloven og uddannelsesbekendtgørelsen

I Danmark er de akademiske bacheloruddannelser styret af universitetsloven og uddannelsesbekendtgørelsen.

Universitetsloven foreskriver blandt andet, at det er det enkelte universitet, som beslutter, hvilke forskningsbaserede uddannelser det vil udbyde i Danmark inden for sine fagområder, dog underlagt nærmere krav om kvalitets sikring, prækvalifikation og godkendelse (§ 3), og at universitetet kan udbyde bacheloruddannelser på 180 ECTS-point som forskningsbaserede heltidsuddannelser, dvs. selvstændige, afrundede uddannelsesforløb. (§ 4).

Uddannelsesbekendtgørelsen indeholder blandt andet følgende:

Definition af akademiske bacheloruddannelser: Bacheloruddannelser er selvstændigt afrundede forskningsbaserede uddannelsesforløb på et fastsat antal ECTS-point, der skal kvalificere den studerende til selvstændigt at varetage erhvervsfunktioner på baggrund af kundskaber og metodiske færdigheder inden for et eller flere af fagområderne humaniora, teologi, samfundsvidenskab, naturvidenskab, sundhedsvidenskab eller teknisk videnskab. (§ 1).

Beskrivelse af formålet med bacheloruddannelser, nemlig at:

- 1 indføre den studerende i et eller flere fagområders videnskabelige discipliner, herunder fagområdets eller fagområdernes teori og metode, sådan at den studerende opnår en bred faglig viden og kunnen,
- 2 give den studerende den faglige viden og de teoretiske og metodiske kvalifikationer og kompetencer, sådan at den studerende bliver i stand til selvstændigt at identificere, formulere og løse komplekse problemstillinger inden for fagområdets eller fagområdernes relevante bestanddele, og
- 3 give den studerende grundlag for udøvelse af erhvervsfunktioner og kvalificere sig til optagelse på en kandidatuddannelse. (§ 2).

Regler for tilrettelæggelse af bacheloruddannelser, herunder bestemmelser om:

- **Varighed:** Bacheloruddannelser skal tilrettelægges sådan, at den studerende kan fuldføre uddannelsen på 34 måneder ved studiestart i efterårssemesteret. Ved studiestart i forårssemesteret skal uddannelsen kunne gennemføres på 36 måneder. (§ 6).
- **Maksimal studietid og antal eksamensforsøg:** Universitetet kan i studieordningen for bacheloruddannelser, akademiske overbygningsuddannelser og kandidatuddannelser fastsætte regler for, hvornår den studerende senest skal have afsluttet uddannelsen, efter at den studerende har påbegyndt den enkelte uddannelse (maksimal studietid). Ved fastsættelse af maksimale studietider skal universitetet ved uddannelsens tilrettelæggelse sikre, at den studerende har mulighed for tre eksamensforsøg. (§ 9).
- **Modulstruktur:** Bachelor- og kandidatuddannelserne opbygges af et antal moduler. Et modul er et fagelement eller en gruppe af fagelementer, der har som mål at give den studerende en helhed af faglige kvalifikationer og kompetencer inden for en nærmere fastsat tidsramme angivet i ECTS-point, og som afsluttes med en eller flere prøver inden for bestemte eksamensterminer, der er angivet og afgrænset i studieordningen. (§ 10).
- **Progression og valgfrie elementer:** Bacheloruddannelsen skal være et afrundet forløb, der bygger på det niveau, som den studerende har erhvervet i den adgangsgivende uddannelse. Universitetet tilrettelægger uddannelsesforløbet på en sådan måde, at den faglige sammenhæng og progression sikres. Universitetet fastsætter i studieordningen for den enkelte bacheloruddannelse følgende:
 1. Konstituerende fagelementer for uddannelsens generelle faglige kompetence og identitet og andre obligatoriske fagelementer, herunder støttefag, svarende til mindst 120 ECTS-point. De konstituerende fagelementer skal udgøre mindst 90 ECTS-point og indeholde fagets eller fagområdets videnskabsteori samt et bachelorprojekt på mindst 10 ECTS-point og højst 20 ECTS-point.
 2. Valgfag på mindst 10 ECTS-point. Bachelorprojektet placeres på uddannelsens tredje år og skal demonstrere den studerendes evne til på kvalificeret vis at formulere, analysere og bearbejde problemstillinger inden for et afgrænset fagligt emne. Universitetet godkender emneafgrænsningen og fastsætter samtidig en afleveringsfrist for projektet. (§ 19).

KILDE: UNIVERSITETSLOVEN

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/391#id202e8e79-ab02-44ef-9840-b8ecf1b77d39>

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/2285>



Opmærksomhedspunkter til organisering af uddannelser

- 1 Fælles arbejde med sammenhæng og progression**

Det er et centralt opmærksomhedspunkt, hvordan uddannelsens fag, moduler og prøveformer tilsammen understøtter en meningsfuld progression i fagligt niveau, arbejdsformer og forventninger. Dette kan drøftes på tværs af fag og semestre med inddragelse af både undervisere og studerende.
- 2 Synliggørelse af uddannelsens faglige logik**

Uddannelsens opbygning, herunder rækkefølgen af fag, eksamensformer og faglige formål, kan gøres til genstand for løbende fælles refleksion, så de studerende får bedre mulighed for at forstå sammenhængene i deres uddannelsesforløb.
- 3 Opmærksomhed på studiestart og centrale overgange**

Overgange i uddannelsen – særligt studiestarten og skiftet mellem uddannelsesniveauer – kan ses som fælles pædagogiske opmærksomhedspunkter, hvor dialog om faglige krav, tempo og forventninger kan bidrage til at skabe mere bæredygtige læringsforløb for de studerende.
- 4 Eksamensformer som del af uddannelsens samlede pædagogik**

Eksamens- og bedømmelsesformer kan betragtes i sammenhæng på tværs af uddannelsen og indgå i faglige drøftelser om, hvilke studie-strategier, kompetencer og former for engagement uddannelsen ønsker at understøtte.
- 5 Uddannelsens rytme og samlede arbejdsbelastning**

Tilrettelæggelsen af studieåret, herunder modulstruktur, eksamensplacering og afleveringsfrister, kan drøftes med blik for, hvordan rytme, arbejdspress og mulighed for fordybelse opleves af de studerende i praksis.
- 6 Rammer for deltagelse, fleksibilitet og fællesskaber**

Antallet og placeringen af skemalagte aktiviteter samt balancen mellem undervisning og selvstudie kan indgå i fælles overvejelser om, hvordan uddannelsen bedst understøtter både faglig fordybelse, fleksibilitet i studiehverdagen og udviklingen af faglige og sociale fællesskaber.

Organisering og tilrettelæggelse

– kort fortalt



Studiets organisering og tilrettelæggelse har betydning for de studerendes oplevelse af studiehverdagen, deres motivation og deres mulighed for at opnå uddannelsens læringsmål. Sammenhæng, progression og tydelige rammer er ikke kun spørgsmål om det enkelte fag, men om hvordan uddannelsens elementer tilsammen opleves og praktiseres af de studerende. Nedenfor opsummeres centrale pointer fra kapitlet og stilles refleksionsspørgsmål, som kan danne afsæt for fælles drøftelser på uddannelsen.

1.

Sammenhæng og progression i uddannelsesforløbet

Uddannelsens fag, moduler og prøveformer indgår i et samlet læringsforløb, hvor sammenhæng og progression har betydning for de studerendes forståelse af uddannelsens faglige logik.

Når de studerende kan se, hvordan faglige elementer komplementerer hinanden, og hvordan krav og forventninger udvikler sig over tid, styrkes deres engagement og mulighed for at opnå læringsmålene.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvordan arbejder vi på uddannelsen med at skabe sammenhæng og progression på tværs af fag, moduler og semestre? Hvordan kan dialog og samarbejde mellem undervisere bidrage til, at de studerende møder en tydelig og genkendelig faglig kontekst?

2.

Studiestart og centrale overgange

Studiestart og andre overgange i uddannelsesforløbet kan være fagligt og socialt krævende for de studerende. En opmærksomhed på tempo, kompleksitet og forventninger – og på hvordan disse introduceres og praktiseres – kan understøtte de studerendes motivation og oplevelse af mestring, særligt tidligt i forløbet.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvilke overgange på vores uddannelse opleves som særligt sårbare af de studerende? Hvordan kan vi i fællesskab arbejde med at skabe mere sammenhængende og støttende overgangsforløb – også for studerende, der skifter hold, er forsinkede eller på anden måde står i en udfordrende studiesituation?

Valg om holdstørrelse, stabilitet og organisering af gruppearbejde har betydning for de studerendes mulighed for deltagelse, relationer og faglig udvikling og kalder på tydelige rammer og løbende opmærksomhed.

3.

Eksamener, bedømmelse og studiestrategier

Eksamens- og bedømmelsesformer påvirker de studerendes prioriteringer, studiestrategier og faglige selvtillid. Derfor kan det være relevant at se på prøverne i sammenhæng på tværs af uddannelsen og drøfte, hvilke former for læring, engagement og faglig udvikling de understøtter i praksis.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvordan understøtter vores samlede portefølje af prøveformer de kompetencer og læringsformer, vi ønsker, at de studerende udvikler? Hvordan kan dialog om prøver og læringsmål bidrage til mere hensigtsmæssige studiestrategier hos de studerende?

4.

Hold, holddannelse og studiegrupper

Hold og studiegrupper udgør vigtige rammer for både fagligt og socialt fællesskab på uddannelsen. Valg om holdstørrelse, stabilitet og organisering af gruppearbejde har betydning for de studerendes mulighed for deltagelse, relationer og faglig udvikling og kalder på tydelige rammer og løbende opmærksomhed.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvordan understøtter vores nuværende organisering af hold og grupper de studerendes mulighed for at indgå i stabile og inkluderende faglige fællesskaber? Hvor kan justeringer i rammer eller praksis gøre størst forskel for deltagelse og trivsel?

3.

Fysiske rammer på universitetsuddannelser

De fysiske rammers betydning



De fysiske rammer, der stilles til rådighed for de studerendes liv og hverdag på studiet, hænger uløseligt sammen med den undervisning og de læreprocesser, sociale og faglige relationer mv., som de studerende indgår i. I løbet af dagligdagen på studiet bevæger de studerende sig mellem undervisning, gruppearbejde, fordybelse, sociale aktiviteter osv. Det fysiske miljø på studiet udstikker rammen for de studerendes hverdag.

Forskning viser, at kvalitet og udformning af fysiske faciliteter, som fx undervisningslokaler, biblioteker, sociale områder og grupperum, har direkte indflydelse på de studerendes trivsel og oplevelse af deres uddannelse. Det er væsentligt, at der er en *stærk infrastruktur*, dvs. sammenhæng mellem udformningen af undervisnings- og læringslokaler og den forsknings-, undervisnings- og læringspraksis, der finder sted (Lillejord et al., 2017). Fx skal der være lokaler til gruppearbejde til rådighed på en uddannelse, hvor man forventer, at de studerende arbejder meget i grupper.

Ud over selve undervisningslokalerne efterspørger de studerende uformelle læringsmiljøer med behagelige siddepladser og mulighed for sociale interaktioner og gruppearbejde såvel som mulighed for at arbejde individuelt og digitalt (Lillejord et al., 2017). Med udgangspunkt i udvalgt forskningslitteratur på området zoomer vi i dette notat ind på rammernes betydning.

Forskning viser, at kvalitet og udformning af fysiske faciliteter, som fx undervisningslokaler, biblioteker, sociale områder og grupperum, har direkte indflydelse på de studerendes trivsel og oplevelse af deres uddannelse.

Overordnet er der bred enighed i forskningen om, at det fysiske miljø på studiet har stor indflydelse på de studerendes læring, trivsel og gennemførelse. Fysiske rammer i læringsmiljøet spiller en rolle i forhold til både den enkelte studerendes trivsel og motivation og det kollektive læringsmiljø. I et review fra 2022 betones vigtigheden af de fysiske rammer set i et post-pandemisk lys, hvor det under pandemien ikke var muligt for de studerende at mødes fysisk med deres underviser og medstuderende over en længere periode (Leijon et al., 2022). Erfaringen fra en periode, hvor onlineundervisning og virtuelle læringsrum for alvor blev taget i brug, har dels banet vej for hybride læringsrum, dels vist, at det fysiske læringsmiljø med mulighed for at mødes ansigt til ansigt med undervisere og medstuderende er svært vigtigt for et godt studiemiljø.

Undervisningsmiljøloven

Bekendtgørelse af lov om elever og studerendes undervisningsmiljø fastlægger rammerne for et sikkert og sundt undervisningsmiljø i Danmark. Lovens formål er at sikre, at elever og studerende har ret til et sikkert og sundt undervisningsmiljø, der understøtter læring og udvikling, herunder det psykiske og æstetiske miljø.

Det er uddannelsesstedernes ledelser, der har ansvaret for at opfylde kravene i loven, og det er fastsat, at de skal involvere eleverne og de studerende i at skabe gode fysiske forhold.

Alle uddannelsessteder skal udarbejde en skriftlig undervisningsmiljøvurdering, der beskriver fysiske, psykiske og æstetiske forhold. Denne vurdering skal revideres mindst hvert tredje år, og repræsentanter for elever og studerende skal inddrages i processen.

KILDE: UNDERVISNINGSMILJØLOVEN
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/316>

Forskning viser, at kvalitet og udformning af fysiske faciliteter, som fx undervisningslokaler, biblioteker, sociale områder og grupperum, har direkte indflydelse på de studerendes trivsel og oplevelse af deres uddannelse.

Universelt design

De fysiske rammer har en særlig betydning for studerende med fysiske funktionsnedsættelser. Designfilosofien *universelt design* har særligt fokus på, hvordan alle kan sikres lige adgang, set i dette perspektiv. Det handler blandt andet om, at arkitektur, rammer og miljø skal være designet og udformet, så de tager højde for mangfoldighed. Det handler også om praktiske og æstetiske forhold, der understøtter inklusion blandt de studerende på tværs af individuelle forskelle og fx handicap.

Læs mere om universelt design her:

DANSK ARKITEKTUR CENTER:

<https://dac.dk/viden/artikler/universelt-design>

RUMSANS:

<https://www.rumsans.dk/artikler/introduktion-til-universelt-design>

INSTITUT FOR BYGGERI, BY OG MILJØ, AAU:

<https://www.build.aau.dk/forskning/universelt-design>

Studerende med fysiske funktionsnedsættelser

Fysiske rammer spiller en afgørende rolle for studerende med fysiske funktionsnedsættelser på videregående uddannelser. Tilgængelighed er fundamentalt for, at studerende med fysiske funktionsnedsættelser har lige muligheder for at deltage aktivt i undervisningen og det sociale liv på campus.

Hensigtsmæssigt designede bygninger, inkluderede klasselokaler og tilpassede faciliteter kan bidrage til at fjerne barrierer og skabe et mere inkluderende læringsmiljø. Fysisk tilgængelighed sender desuden et stærkt signal om, at uddannelsesstederne værdsætter mangfoldighed og inklusion, hvilket fremmer et positivt studiemiljø for alle.

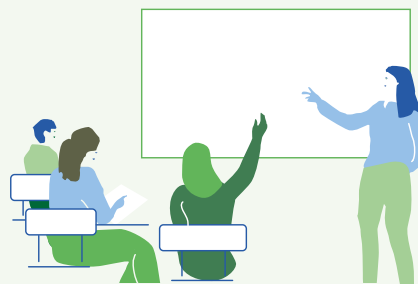
I dette notat går vi ikke i dybden med forskning om de fysiske rammers betydning for studerende med fysiske funktionsnedsættelser. Den særligt interesserede kan finde inspiration til videre læsning i undersøgelsen udarbejdet af Tænketaanken Perspektiv om vilkår for studerende med funktionsnedsættelser på lange og mellemlange videregående uddannelser her:

<https://sumh.dk/wp-content/uploads/2021/11/Noedvendigt-for-nogle-godt-for-alle-rapport.pdf>

VIDENSCENTER OM HANDICAP:

<https://videnomhandicap.dk/handicap-uddannelse/universelt-design-for-laering>

Undervisningslokalet



Undervisnings- og læringsrum på universiteter

LOKALETYPPE	ANVENDELSESOMRÅDE
Auditorier	Forelæsninger, præsentationer for store grupper af studerende
Klasselokaler	Holdundervisning, øvelser og gruppearbejde for mindre hold
Gruppelokaler	Fysisk samarbejde i mindre grupper
Læsesale/mindre rum	Selvstudie, individuelt eller parvist arbejde
Uformelle læringsarenaer som åbne arealer, aulaer, caféer mv.	Individuelt arbejde eller arbejde i mindre grupper, samt sociale aktiviteter og studenteraktiviteter, både fysisk og virtuelt

KILDE: Lillejord et al., 2017

Forskning peger på, at de fysiske rammer i auditorier og lokaler til holdundervisning kan have betydning for, hvordan studerende og undervisere oplever studiet og studiemiljøet (Leijon et al., 2022). De fysiske rammer kan ikke blot påvirke det faglige læringsmiljø, men også de studerendes motivation og sociale interaktioner. Nogle af de faktorer, der bidrager til et attraktivt læringsmiljø, omfatter størrelse, indretning og fleksibilitet.

Lokalets indretning

Undervisningslokaler varierer i størrelse og indretning for at kunne imødekomme forskellige gruppestørrelser og pædagogiske aktiviteter. Lokalernes indretning påvirker både den enkelte studerendes individuelle læring og interaktionen mellem underviseren og de studerende samt de studerende indbyrdes. Mindre lokaler skaber tættere kontakt, men kan begrænse mulighederne for gruppearbejde, mens større lokaler kan give en følelse af isolation og øget afstand til underviseren. Afstanden mellem underviseren og de studerende har stor betydning for interaktionen og bevægelsen i lokalet, som er vigtig for at skabe mening i den enkelte studerendes læreproces og det faglige fællesskab i undervisningen (Montgomery, 2008; Falkenberg & Lind, 2023).

Fleksibilitet og variation i undervisningslokalet

Fleksible lokaler kan understøtte variation og forskellige former og tilgange i undervisningen. Et dynamisk læringsrum kan tilpasses undervisningens indhold og aktiviteter, så de understøtter undervisningens formål og de studerendes forskellige behov (Rienecker et al., 2015; Montgomery, 2008). Flexibel indretning, der kan tilpasses varierede former for arbejde og læringsmetoder, kan være et virkningsfuldt greb i forhold til at skabe gode deltagelsesmuligheder for alle studerende i det fysiske læringsmiljø (Leijon et al., 2022; Lillejord et al., 2017).

Der kan peges på især fire essentielle forhold ved læringsmiljøer, der fremmer interaktion og samarbejde blandt de studerende:

1. Flexibilitet: at undervisere og studerende kan flytte møbler og vægge, fx ved at anvende foldevægge, som kan gøre et rum større eller mindre, så indretningen kan tilpasses forskellige behov for læring, interaktion og problemløsning. Undervisningslokaler varierer i deres fleksibilitet. Auditorier har ofte fastmonteret møblering, mens mindre lokaler til holdundervisning typisk lægger op til mere fleksibilitet.

2. Oversigt/nærhed: at de studerende kan se og komme i kontakt med underviseren og de medstuderende, ved at de sidder tilstrækkeligt tæt på hinanden, og nemt kan anvende teknologi i samarbejde og drøftelser.

3. Teknologi: at lokalet lægger op til anvendelse af teknologi til samarbejde og problemløsning i gruppearbejde, ved at det er muligt at dele skærme, at der er mikrofon og kamera integreret i arbejdsbord eller vægge, osv.

4. Miljøtilpasset infrastruktur: at alle lokaler, små som store, er designet til samarbejde, ved at der er mulighed for at justere lyset og regulere temperaturen, og ved at der er taget højde for akustikken, fx i lokaler, hvor flere samtaler foregår samtidig (Lamb & Shraiky i Lillejord et al., 2017).

De studerendes placering i lokalet

Den måde, som borde og stole placeres på i et undervisningslokale, har betydning for interaktionen mellem de studerende og underviseren og for de studerendes

engagement og involvering i undervisningen. Hvilken indretning der er mest hensigtsmæssig, afhænger af formålet med den undervisning, der foregår. Fx lægger en traditionel bordopstilling med stole og borde i rækker i mindre grad op til interaktion mellem de studerende indbyrdes i et undervisningslokale, fordi alle er vendt i samme retning mod underviseren, mens en hestesko-bordopstilling bedre kan understøtte en faglig drøftelse i plenum, og gruppeborde kan være en fordel, når der skal arbejdes i mindre grupper (Rienecker et al., 2015).

Rum, der nemt kan omarrangeres, som nævnt ovenfor med fx flytbare møbler, giver underviserne mulighed for at ændre bordopstillinger og positioner i rummet afhængigt af undervisningens behov, fx forelæsninger, gruppearbejde eller individuelle studier. Det kan også bidrage til at nedbryde barrierer mellem de studerende og underviseren samt styrke læringsdynamikken, hvis der i undervisningsrummet er plads til bevægelse og fleksibilitet, som understøtter engagement og aktiv deltagelse hos de studerende (Montgomery, 2008).

Sammenhæng mellem placering og deltagelse

Et studie fandt, at en gruppe undervisere oplevede at en rektangulær bordopstilling kan føre til et mindre samlet engagement i undervisningen, fordi det betyder, at nogle studerende befinder sig mere centralt end andre. De studerende, der sidder i yderpositionerne, har mindre mulighed for at interagere med underviseren og kan derfor være mindre tilbøjelige til at deltage aktivt i undervisningen (Montgomery, 2008). Det flugter med resultaterne fra et andet studie, der har undersøgt sammenhængen mellem de studerendes placering i et auditorium og deres engagement, holdninger, oplevelse af undervisningen og præstationer. Studiet fandt, at der er en væsentlig sammenhæng, og jo længere fremme i lokalet de studerende sidder, jo mere engagerede er de i undervisningen. Tilsvarende vurderede de studerende, der sad forrest i lokalet, at de havde en mere positiv oplevelse af undervisningen. De studerende bagerst i lokalet vurderede, at de blev mere distraheret end deres medstuderende (Shernoff et al. i Lillejord et al., 2017). Andre studier konkluderer, at studerende har forskellige præferencer for, hvor de placerer sig i undervisningslokalerne, afhængigt af deres behov for koncentration og muligheden for at tage pauser (Falkenberg & Lind, 2023), og at de studerendes placering i et rum ofte ikke er tilfældig, men kan afspejle et ønske om at få en vis kontrol over deres læringsmiljø (Leijon et al., 2022).

Campusområdet



I dette afsnit ser vi nærmere på, hvilken betydning campusområdet har for de studerendes trivsel og læring på studiet. Campusområdet og de fysiske faciliteter, der er på et uddannelsessted, er i høj grad med til at sætte rammen for de studerendes studieliv.

Indenfor og udenfor på campus

Campusområder kan variere meget i deres udformning og placering. Nogle campusområder har centrale placeringer i urbane områder, mens andre ligger mere landligt eller afsides. Den geografiske placering har både betydning for, hvad campusområdet kan tilbyde, og betydning for de behov, som campusfaciliteterne skal dække. Indbydende områder både indenfor og udenfor er også en væsentlig del af de studerendes oplevelse og vurdering af det fysiske miljø. Udemiljøet på campus er med til at understøtte de faglige og sociale fællesskaber og studiemiljøet. Grønne områder kan bruges til afslapning, frokostpauser og studiegrupper i det fri. Indenfor er det vigtigt med faciliteter som grupperum, caféområder, biblioteker og åbne rum, hvor de studerende kan mødes og faglige og sociale aktiviteter kan foregå side om side med hinanden.

Adgang og tilgængelighed på campusområdet

Væsentlige faktorer for et godt campusområde handler også om nem adgang til vigtige faciliteter, god infrastruktur og gode adkomstveje rundt på campus. Det, at det er nemt at finde rundt på campus og i bygningerne på området, kan være en vigtig faktor for de studerendes trivsel.

Mange studerende peger faktisk på god og tydelig skiltning som en af de vigtigste faktorer i forhold til de fysiske rammers betydning (Lillejord et al., 2017). Skiltning og kommunikation på campus tjener både et informativt og et inkluderende formål i forhold til, at alle studerende, også internationale og nye studerende, føler sig velkommen og imødekommet. Visuelle ikoner kan understøtte den skriftlige skiltning, og her er det væsentligt at overveje, om der skal skiltes på flere sprog end dansk, hvis en uddannelse har flere internationale studerende. Faktorer som åbningstider og tilgængelighed er også af betydning, fx om de studerende har adgang til campus om aftenen (Harrop & Turpin i Lillejord et al., 2017). Adgang til faciliteter uden for normale åbningstider kan være særligt vigtigt for de studerende, som ikke har så gode boligforhold til at kunne studere hjemme.

Vigtige faciliteter

Campusområdet er rammen for et sammenhængende studieliv, hvor både læring, socialt liv og trivsel understøttes. Ud over undervisningslokaler og auditorier består et campusområde typisk af studie- og grupperum, bibliotek/læsesal, kantine/spiseområder, laboratorier og værksteder, fællesområder og studenterforeningslokaler. Nogle campusområder har også sports- og fritidsfaciliteter som fx fitnesscentre, boldbaner og udendørs træningsfaciliteter. Mange har også boliger tilknyttet, ved at der er kollegier og lejligheder til de studerende på eller tæt på campus.

Træder man ind på et campusområde, vil man de fleste steder opleve, at de studerende indtager **fællesområder** som opholdsrum og åbne arealer osv. som uformelle læringsarenaer. Her kan de interagere med hinanden,

For at sikre, at vejledningen er nem at tilgå, bør vejlederkontorer være centralt placeret på campus, gerne tæt på studiemiljøer og fællesområder.

slappe af, læse og studere i mere afslappede omgivelser. Opholdsrum og åbne arealer bør have en imødekomende atmosfære, være rummelige, velholdte og udstyret med møbler, der kan tilpasses de studerendes forskellige behov (Herrmann et al., 2012; Rienecker et al., 2015). Disse rum, der fungerer som både sociale områder og uformelle læringsrum, er særligt vigtige for de studerendes oplevelse af tilhør og identifikation (Lillejord et al., 2017). På mange universiteter findes også studenterkontrollerede rum, hvor de studerende selv har det primære ansvar for indretning og udsmykning, fx studenterdrevne caféer eller barer, der fungerer som centrale mødesteder og omdrejningspunkter for det sociale.

Også **grupperum**, hvor de studerende kan arbejde i grupper eller arbejde mere fordybet i faglige fællesskaber, er en essentiel del af campusområdet. Hvorvidt der er et passende antal grupperum til de studerende, er afgørende for, at de studerende kan samarbejde i grupper eller arbejde mere fordybet med faglige opgaver. Et passende antal rum i forhold til behovet har både en praktisk og en inkluderende betydning. Grupperum er en af de allervigtigste faktorer, når de studerende skal svare på, hvad der giver dem oplevelsen af fællesskab på studiet (Wilson & Cotgrave i Lillejord et al., 2017). Også her er det en fordel, hvis møblementet er fleksibelt, så rummene let kan tilpasses forskellige gruppekonstruktioner og aktiviteter, og de studerendes forskellige behov kan imødekommes.

Biblioteket tilbyder adgang til bøger, digitale ressourcer og læse-/studiepladser og er en central ressource, der i høj grad bidrager til det faglige læringsmiljø og den enkeltes studerendes læring og engagement gennem adgang til relevante videns- og informationsressourcer af høj kvalitet (Kuh & Gonyea, 2003; Hanssen & Solvoll, 2015). Biblioteket opfattes som et vigtigt uformelt læringsrum og et vigtigt møderum for de studerende, der ofte søger derhen for at arbejde sammen eller individuelt (Lillejord et al., 2017). Det ses også som et neutralt og inkluderende rum, der kan bruges til andre aktiviteter ud over det faglige. Det kan fungere som et "tredje rum" for de studerende, hvor de kan finde støtte hos de ansatte uden at føle sig stigmatiseret (Brewster & Cox, 2023).

Læsepladser ligger ofte i tilknytning til bibliotekerne og giver de studerende mulighed for individuel koncentration og fordybelse. I dag muliggør teknologien, at de studerende kan arbejde alle steder fra, hvorfor nogle ser hjemmet, caféer m.m. som lige så attraktive læse-/studiepladser. Alligevel er læsepladser ved bibliotekerne et tilbud, hvor de studerende kan finde en særlig ro, koncentration og fordybelse, der særligt er eftertragtet i eksamensperioder. I forhold til både biblioteker og læsepladser betyder adgang og tilgængelighed meget for, hvorvidt de studerende benytter sig af tilbuddene. Åbningstider, og om der er læsepladser til alle studerende, har både en praktisk og en inkluderende betydning. For studerende, der bor langt væk eller ikke har mulighed for ro og fordybelse derhjemme, er det af særligt stor betydning. Så vidt muligt kan læsepladser med fordel være fordelt flere steder på campus for at sikre, at de studerende ikke skal bevæge sig over store afstande for at finde et stille sted at studere.

Det er ikke kun mad og drikke, de studerende er på jagt efter i **kantinen**. Her finder også faglige og sociale møder sted. Et studie konkluderer rent faktisk, at caféområdet på en nybygget universitetscampus er det mest anvendte område i bygningen (Manahasa & Özoy i Lillejord et al., 2017). Kantiner, caféområder og studenterbarer bliver generelt fremhævet som særligt vigtige rum, der styrker de studerendes fællesskaber ved at danne rammer for både sociale og faglige arrangementer. Disse aktiviteter og netværk er vigtige for de studerendes oplevelse af tilhørsforhold på studiet (Herrmann et al., 2012). Kantiner, caféområder og biblioteker kan desuden udgøre særlige mødesteder, hvor studerende kan møde undervisere uden for undervisningslokalerne, forudsat at undervisere benytter de samme steder og ikke har separate faciliteter. På samme tid kan bygningernes indretning og adgangsforhold signalere hierarkiske forskelle mellem ansatte og studerende, hvis der fx er separate spiseområder og toiletter eller områder, hvor de studerende ikke har adgang.

Kantiner, caféområder og studenterbarer bliver generelt fremhævet som særligt vigtige rum, der styrker de studerendes fællesskaber ved at danne rammer for både sociale og faglige arrangementer.



Refleksionsspørgsmål

- ? Hvordan inddrages studerende, undervisere og andre ansatte i dialog om, hvordan undervisningslokaler, fællesarealer og uformelle læringsrum bruges og opleves i hverdagen?
- ? Hvilke muligheder findes der for, at studerende kan råde over eller præge bestemte rum, fx studenterlokaler, fællesarealer eller grupperum, som de selv har ansvar for at indrette og anvende?
- ? I hvilken grad samles undervisning og studieaktiviteter geografisk på campus, så der kan opstå tydelige faglige miljøer, hvor både studerende og ansatte færdes og har deres daglige gang?
- ? Hvordan kan skemalægning, lokalefordeling og placering af undervisning understøtte, at uddannelsen får en mere synlig og sammenhængende tilstedeværelse på campus?
- ? Hvilke muligheder er der for, at studerende og ansatte sammen kan bidrage til udsmykning og visuelle udtryk i fællesarealer, fx gennem plakater, projekter, udstillinger eller andre faglige markeringer, der signalerer uddannelsens identitet?
- ? Hvordan kan de fysiske rammer understøtte uformelle møder og faglige samtaler mellem studerende, undervisere og andre ansatte uden for undervisningssituationen, fx gennem fælles opholdsarealer, caféområder eller åbne arbejdszoner?
- ? Hvordan kan erfaringer og idéer fra både studerende og undervisere indsamles og bringes i spil løbende, fx gennem dialogfora, studenterrepræsentanter, fælles workshops eller afprøvning af midlertidige løsninger i det fysiske miljø?

FORSKER:

Campus kan styrke de studerendes oplevelse af tilhør

Vi kan blive endnu bedre til at bruge vores uderum og alle de steder på campus, der ikke lige er indrettet til specifikke undervisningsformål, mener Line Nielsen, forsker i mental sundhedsfremme og projektleder for ”ABC for mental sundhed på universitetet”.

Hvordan påvirker de fysiske omgivelser studiemiljøet?

” Både undervisningslokaler, læringsrum som bibliotek og grupperum og udendørsområder indgår i de studerendes og de ansattes oplevelse af campus. Jeg er selv meget opmærksom på uderum. Forskning viser, at grønne omgivelser og frisk luft bidrager til trivsel og mental sundhed. Derfor mener jeg, at det er vigtigt at tænke i udendørs pauserum og steder, hvor de studerende kan bevæge sig og sidde sammen i grupper, men også trække sig tilbage og slappe af, fx bænke og små grønne områder. Og så finde alternative steder til tilbagetrækning i vinterhalvåret – fx kan vi blive opmærksomme på at bruge alle de hjørner, rum og steder, der ikke lige er indrettet specifikt til undervisning eller andre formål. De fysiske rum på campus er jo med til at definere både læring og sociale aktiviteter, og de kan være med til at give de studerende en oplevelse af tilhør på uddannelsen. Jeg har fx oplevet, at det kan være et godt udgangspunkt for oplevelsen af tilhør, at de studerende på en uddannelse har deres eget lokale, som de selv kan møblere og bruge, som de vil.

Hvordan kan studieledere og undervisere arbejde aktivt med de fysiske omgivelser?

” Det er vigtigt at involvere de studerende i udviklingen af de fysiske rammer, for de kan jo allerbedst vurdere, hvad der fremmer deres trivsel og læring. Jeg har sammen med mine kollegaer som en del af et forskningsprojekt bedt en gruppe studerende fotografere steder og ting, som de oplevede styrkede deres mentale sundhed på campus. Efterfølgende blev fotografierne hængt op som en udendørs udstilling på campus. Det lyder stort, men kan også sagtens gøres i mindre skala. Pointen var at starte en dialog med de studerende om, hvilke fysiske rum der fungerer for dem, og hvad de mangler. Den viden kan inspirere fx studieledere til at udvikle indretningen på uddannelsessteder.

Hvad kan underviserne selv gøre for at forbedre det fysiske studiemiljø?

” Det er ret forskelligt, hvor mange muligheder underviserne reelt har. Men selvom ressourcerne og muligheden for at flytte fx møbler er begrænsede, kan små greb og variationer gøre en forskel. Min erfaring er, at det er en god start, hvis man i de første undervisningsgange prioriterer at medtage navneskilte eller andre artefakter, der kan lette muligheden for, at de studerende kan lære hinanden at kende.

Et simpelt greb er også at rejse sig op og stå i en rundkreds ved navne- og præsentationsrunder – frem for at blive siddende på bænke eller ved borde. Så er alle i rummet lige, og man kan se hinanden i øjnene, når man taler. Hvis der ikke er plads indenfor i lokalet, kan det være en god idé at gå udenfor. Ligesom det kan være fint at foreslå at inddrage uderum til walk-and-talks, når det er muligt.

Hvad er dine favorit-eksempler på velfungerende fysiske miljøer?

” Et illustrativt eksempel er fra et besøg, jeg var på, hos Dansk Firmaidræt. De har indrettet deres lokaler med forskellige formål i fokus: De har fx et lokale til beslutningsmøder, hvor man kun kan stå op omkring et bord. Her er malet fartstriber på gulvet for at skabe en stemning af hurtige beslutninger. Omvendt har de så også et rum, der fremmer refleksion og fordybelse med bløde møbler og rolige jordfarver. Når campus indrettes, gælder det netop om at finde balancen mellem fleksibilitet og muligheden for særlige kendetegn. De fleste universiteter har brug for, at lokalerne er fleksible og kan bruges til forskellige formål i løbet af et semester og en eksamensperiode, og samtidig fungerer det ofte godt, når hvert rum har unikke muligheder, der kan udnyttes til forskellige former for undervisning, læring eller sociale tiltag.



HVEM HAR VI SPURGT:

Line Nielsen, ph.d., adjunkt på Institut for Psykologi, Københavns Universitet. Projektleder for ”ABC for mental sundhed på universitetet”, en trivselsindsats for studerende på Samfundsvidenskabeligt Fakultet. ”ABC for mental sundhed på universitetet” modtog i 2022 Folkesundhedsprisen.

” De fysiske rum på campus er jo med til at definere både læring og sociale aktiviteter, og de kan være med til at give de studerende en oplevelse af tilhør på uddannelsen.

LINE NIELSEN

Et velfungerende campusmiljø inkluderer ikke kun gode fysiske læringsrum, men også let tilgængelige støttefunktioner, der fremmer de studerendes trivsel og studieforløb.

Studentservicer understøtter de studerende på en række forskellige måder, både i forhold til faglig vejledning og støtte og i forhold til IT-hjælp, kopiering, print og lignende. Det bør være nemt og let tilgængeligt for de studerende at opsøge hjælp og få relevant information, og derfor er det fordelagtigt med en central og synlig placering af studentservice og en indretning, der virker indbydende, fx med åbne døre og en synliggørelse af, hvad man kan få hjælp til, via skiltning osv. Studentservice skal være let tilgængelig og tilbyde støtte både fagligt og praktisk.

Andre rum og faciliteter, som uddannelsessteder kan vælge at etablere, kan fx være stillerum. Flere uddannelsessteder tilbyder desuden studenteridræt, hvor de studerende har mulighed for at deltage i en bred vifte af idræts-tilbud lige fra svømning og klatring til springgymnastik og styrketræning. Derudover kan faciliteterne inkludere forskellige studenterinitiativer, såsom cykelværksted, hvor de studerende kan låne værktøj og hjælpe hinanden med at reparere deres cykel, køkkenhave for de studerende samt øvelokaler til musiktilbud som kor og bands.

Hjælp og støtte til de studerende

Et velfungerende campusmiljø inkluderer ikke kun gode fysiske læringsrum, men også let tilgængelige støttefunktioner, der fremmer de studerendes trivsel og studieforløb. Vigtige støttefunktioner på campus er fx studievejledning, SPS-vejledning og studenterpræster. Studievejledere spiller en central rolle i at støtte de studerende i studievalg, faglige udfordringer og karriereplanlægning. For at sikre, at vejledningen er nem at tilgå, bør vejlederkontorer være centralt placeret på campus, gerne tæt på studiemiljøer og fællesområder. SPS-vejledere hjælper studerende med særlige behov, såsom ordblindhed, psykiske udfordringer eller fysiske handicap.

Det er vigtigt, at disse funktioner er tydeligt skiltet og nemme at finde, så ingen studerende føler sig overset eller har vanskeligt ved at opsøge hjælp. Også studenterpræster kan være tilgængelige for studerende, der har brug for det, og tilbyder samtaler om livets store spørgsmål, personlige

udfordringer og krisesituationer. En god placering kan være der, hvor studerende har mulighed for at søge diskret støtte, samtidig med at det er nemt at orientere sig om vejlederens tilstedeværelse og tilgængelighed. Det kan også være relevant at overveje at placere psykologtilbud, karrierecentre og mentorordninger, så disse er en naturlig del af de studerendes dagligdag på campusområdet. En gennemtænkt placering af alle disse vigtige funktioner kan bidrage til et inkluderende og støttende studiemiljø, hvor de studerende altid føler sig mødt og hjulpet i deres studietid.

Studerendes indflydelse

Studerende, der har adgang til velfungerende og velindrettede campusfaciliteter, oplever generelt at trives godt på deres studie (Lillejord et al., 2017). Selvom de studerende ikke altid vurderer, at den fysiske indretning er direkte afgørende for deres trivsel, peger forskning på, at velfungerende faciliteter styrker sociale og faglige fællesskaber og de studerendes tilhørsforhold til deres studie. Særligt steder, hvor de studerende kan være sociale og også have kontakt til deres undervisere uden for undervisningslokalerne, er vigtige (Herrmann et al., 2012).

I takt med at uddannelseslandskabet ændrer sig, er det vigtigt løbende at evaluere og udvikle de fysiske rammer på campus for at skabe de bedste betingelser for de studerende. Her er det essentielt også at inddrage de studerende i design og indretning af de fysiske rammer og læringsmiljøer. Ved at give dem mulighed for at være med til at bestemme, hvordan faciliteterne skal udformes – fra byggeri til møblement og indretning – kan der skabes et miljø, hvor de studerende føler ejerskab til deres uddannelse og uddannelsessted. Når de studerende deltager aktivt i udformningen af de fysiske rammer, så deres perspektiver og behov bliver hørt og integreret, fører det til funktionelle læringsmiljøer, der opfylder deres behov og forventninger – både fagligt og socialt. Det øger de studerendes oplevelse af at være tilfredse med deres studie (Leijon et al., 2022).



Opmærksomhedspunkter vedrørende fysiske rammer

- 1 Fysiske rammer som en integreret del af læringsmiljøet**

De fysiske rammer kan med fordel betragtes som en aktiv del af uddannelsens samlede læringsmiljø, hvor undervisning, læring, sociale relationer og trivsel hænger tæt sammen med rum, indretning og adgang til faciliteter.
- 2 Sammenhæng mellem pædagogiske intentioner og fysiske faciliteter**

Det er et centralt opmærksomhedspunkt, hvordan undervisningsformer, arbejdsformer og forventninger til de studerende understøttes af de konkrete fysiske rammer, herunder undervisningslokaler, grupperum og uformelle læringsmiljøer.
- 3 Flexibilitet og variation i læringsrum**

Variation i indretning og flexibilitet i brugen af rum kan bidrage til at skabe gode deltagelsesmuligheder for studerende med forskellige behov og læringspræferencer og understøtte forskellige former for undervisning og samarbejde.
- 4 Campus som ramme for både fagligt og socialt studieliv**

Campusområdet rummer både formelle og uformelle læringsrum, som tilsammen danner rammen om de studerendes studiehverdag. Indretning, tilgængelighed og kvalitet af fællesområder har betydning for de studerendes oplevelse af tilhør, fællesskab og engagement.
- 5 Tilgængelighed, orienterbarhed og inklusion**

Nem adgang til bygninger, faciliteter og støttefunktioner samt tydelig skiltning og kommunikation kan understøtte et inkluderende studiemiljø, hvor alle studerende – også nye og internationale – kan finde rundt og føle sig velkomne.
- 6 Støttefunktioner som en del af det fysiske studiemiljø**

Placering og synlighed af vejledning, studenterservice og andre støttefunktioner kan have betydning for, om de studerende oplever det som let og legitimt at opsøge hjælp i deres studiehverdag.
- 7 Studerendes inddragelse og ejerskab**

Inddragelse af studerende i udvikling og indretning af de fysiske rammer kan bidrage til mere funktionelle læringsmiljøer og styrke de studerendes oplevelse af ejerskab, tilknytning og tilfredshed med deres uddannelse.

CAMPUSDIREKTØR:

Vi inddrager de studerende i udviklingen af campus

De fysiske rammer skal give de studerende lyst til at møde op og være på universitetet, siger Mogens Juul Møller, campusdirektør på Aalborg Universitet.

Hvorfor har I valgt at fokusere så meget på det fysiske studiemiljø?

” Vores store fokus på studiemiljøet er gennem årene blevet en del af universitetets DNA. Derfor er det også en kontinuerlig proces at skabe rammer, hvor de studerende kan udfolde sig optimalt. Vores mål er at udvikle dygtige kandidater, og universitetets ledelse og ansatte er enige om, at høj tilfredshed med de fysiske omgivelser ofte betyder, at flere studerende rent faktisk møder op på universitetet og bliver der til undervisning, gruppearbejde og sociale arrangementer. Og det øger i sidste ende trivsel og læring.

Hvordan sætter I retning for arbejdet med at forbedre campus?

” Vi inddrager de studerende i udviklingen af campus og lader os inspirere af andre universiteter. Vi samler løbende feedback gennem evalueringer, hvor de studerende også vurderer studiemiljøet. Baseret på denne feedback arbejder vi mere målrettet og strategisk. De sidste par år har det handlet om både stort og småt – alt fra at forbedre indretningen af forelæsningslokaler og indeklima til at sikre adgang til strøm til computere, god akustik og små områder, også udendørs, fx i form af en sansehøve, hvor man kan tale sammen i mindre grupper uden forstyrrelser.



HVEM HAR VI SPURGT:

Mogens Juul Møller er campusdirektør på Aalborg Universitet. Universitetet har i løbet af de seneste år arbejdet med mere anvendelige rum både indenfor og udenfor, med særligt fokus på inddragelse af de studerende og bæredygtighed i udviklingen af campus.

Hvordan sikrer I bæredygtighed, når I løbende er nødt til at ændre de fysiske rammer?

” Vi arbejder aktivt med at genbruge inventar og optimere områder. Vi rykker rundt på møbler og bruger store grønne planter for at skabe nye opholdszoner, og vi bruger helst fleksible møbler, der fx kan bruges som både siddeplads og skriveplads. I det hele taget er det vigtigt, at både lokaler og områder har flere funktioner på forskellige tidspunkter af døgnet og i løbet af året, så de fx kan bruges til både seminarer, gruppearbejde, eksamensforberedelse og møder, uden at vi skal til at flytte på store møbler og teknologisk udstyr.

Er der et bestemt rum, du er særligt stolt af?

” Vi har arbejdet fokuseret med vores kantineområder, der også bruges som studiepladser. Det er en udfordring at sikre, at man både kan studere der – og kan spise og holde pause. Helt praktisk har vi blandt andet implementeret 24/7-forplejning, hvor køleskabe med færdigretter og mikrobølgeovne giver mulighed for selvbetjening, også uden for kantinens åbningstid. På den måde imødekommer vi et direkte ønske fra de studerende om, at de kan blive på campus ud på de sene timer. Det sikrer, at de studerende kan arbejde på egne vilkår og giver et mere rummeligt og tilgængeligt studiemiljø.

” Helt praktisk har vi blandt andet implementeret 24/7-forplejning, hvor køleskabe med færdigretter og mikrobølgeovne giver mulighed for selvbetjening, også uden for kantinens åbningstid.

MOGENS JUUL MØLLER

Fysiske rammer

– kort fortalt



De fysiske rammer på campus spiller en central rolle for de studerendes læring, trivsel og oplevelse af at høre til på deres uddannelse. Lokalers indretning, adgang til faciliteter og campusområdets samlede udformning har betydning for, hvordan undervisning, samarbejde, fordybelse og sociale relationer udfolder sig i praksis. Nedenfor opsummeres centrale pointer fra kapitlet med tilhørende refleksionsspørgsmål, som kan danne afsæt for fælles drøftelser på uddannelsen.

1.

Fysiske rammer understøtter læringsaktiviteter, når de kan tilpasses forskellige arbejdsformer

Undervisningslokaler, møblering og teknisk udstyr har betydning for, hvilke former for læringsaktiviteter der er mulige i undervisningen. Fleksible rum kan gøre det lettere at veksle mellem fælles fokus, dialog, gruppearbejde og mere aktivitetsbaserede former for undervisning og dermed skabe bedre deltagelsesmuligheder for flere studerende.

?

Refleksionsspørgsmål:

I hvilken grad understøtter vores undervisningslokaler de læringsaktiviteter, der foregår i rummet? Hvilke forhold i rummets indretning understøtter eller begrænser dette?

2.

Indretning og placering i rummet har betydning for engagement og deltagelse

Måden, hvorpå borde, stole og undervisningsrum er organiseret, kan påvirke de studerendes mulighed for at deltage aktivt i undervisningen. Nogle opstillinger kan skabe afstand og øget risiko for distraktion, mens andre kan understøtte nærhed, kontakt og dialog mellem studerende og undervisere.

?

Refleksionsspørgsmål:

Hvilke mønstre ser vi i, hvor studerende placerer sig i undervisningslokalerne, og hvordan hænger det sammen med deltagelse og engagement? Hvilke rammesættende greb kan overvejes for at styrke deltagelsen i rummet?

3.

Campus fungerer som læringsmiljø, når faglige og sociale aktiviteter tænkes sammen

Campusområdets fællesarealer, åbne rum, caféer og udearealer kan fungere som vigtige rammer for uformel læring, faglige møder og socialt tilhørsforhold, når de er indrettet og tilgængelige i praksis. Disse rum kan bidrage til at gøre campus til et levende studiemiljø – også uden for undervisningen.

?

Refleksionsspørgsmål:

Understøtter campusområdets fysiske rammer de studerendes muligheder for både samarbejde og fordybelse? Er fællesarealerne indrettet, så de reelt inviterer til ophold og brug? Hvor er der potentiale for at udvikle uformelle læringsmiljøer?

4.

Adgang til grupperum og læsepladser er central for samarbejde og fordybelse

Muligheden for at arbejde sammen i grupper og fordybe sig individuelt afhænger i høj grad af adgang til egnede rum. Kapacitet, åbningstider og fordeling af pladser har særlig betydning i perioder med højt arbejdspress og for studerende, der ikke har gode rammer for studiearbejde derhjemme.

?

Refleksionsspørgsmål:

Hvornår på året og for hvilke grupper af studerende er presset på grupperum og læsepladser størst? Hvor kan justeringer i adgang, åbningstider eller fordeling have størst betydning?

5.

Fysiske rammer kan understøtte inklusion og ejerskab, når de udvikles i dialog

Tilgængelighed, tydelig skiltning og universelt design kan reducere barrierer for deltagelse. Samtidig kan løbende inddragelse af studerende i udviklingen af de fysiske rammer bidrage til, at forbedringer tager afsæt i reelle behov og styrker oplevelsen af ejerskab og tilhør.

?

Refleksionsspørgsmål:

Hvordan inddrages studerende i dialog om udvikling af de fysiske rammer? Er der grupper af studerende, hvis erfaringer og behov ikke i tilstrækkelig grad bliver hørt, fx pendlere, deltidsstuderende, internationale studerende eller studerende med funktionsnedsættelser?

Referenceliste

- Andersen, H. L. (2008).** Taksonomiske grundbegreber og progression i læring. I: H. L. Andersen (red.), *Bevidsthed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship* (s. 7-31). Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2006).** The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.04.006>
- Barnett, B. G., Basom, M. R., Yerkes, D. M., & Norris, C. J. (2000).** Cohorts in educational leadership programs: Benefits, difficulties, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 255-282. <https://doi.org/10.1177/0013161X00362005>
- Beşoluk, Ş., Önder, İ., & Devenci, İ. (2011).** Morningness-eveningness preferences and academic achievement of university students. *Chronobiology International*, 28(2), 118-125. <https://doi.org/10.3109/07420528.2010.540729>
- Beattie, I., & Thiele Strong, M. (2016).** Connecting in class? College class size and inequality in academic social capital. *The Journal of Higher Education*, 87, 332-362. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777405>
- Biggs, J. (1999).** What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Bjælde, O. E., Jørgensen, T. H., & Lindberg, A. B. (2017).** Continuous assessment in higher education in Denmark. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 1-19. <https://doi.org/10.7146/dut.v12i23.25634>
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009).** Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4>
- Braxton, J. M., & McClendon, S. A. (2001).** The fostering of social integration and retention through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.2190/RGXJ-U08C-06VB-JK7D>
- Brewster, L., & Cox, A. M. (2023).** Taking a "whole-university" approach to student mental health: *The contribution of academic libraries*. *Higher Education Research & Development*, 42(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2043249>
- Bukh, P. N., Christensen, K. S., & Poulsen, M. L. (2022).** Performance funding: Exam results, stakes and washback in Danish schools. *SAGE Open*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440221082100>
- Burgstahler, S. (2015).** Universal design of instruction: From principle to practice. I: S. Burgstahler (red.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (s. 31-64). Harvard Education Press.
- Castro, F. E. V., Leinonen, J., & Hellas, A. (2022).** Experiences with and lessons learned on deadlines and submission behavior. I: *Proceedings of the 22nd Koli Calling International Conference on Computing Education Research (Koli Calling '22)*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3564721.3564728>
- Cuseo, J. (2007).** The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21, 5-21.
- Diette, T. M., & Raghav, M. (2017).** Does early bird catch the worm or a lower GPA? Evidence from a liberal arts college. *Applied Economics*, 49(33), 3341-3350. <https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1259750>
- Donche, V., Kyndt, E., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2017).** *Higher education transitions: Theory and research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617367>
- Dyrberg, N. R., Kromann, C. G., & Michelsen, C. (2015).** Studiegrupper og studiegruppevejledere på naturvidenskabelige universitetsuddannelser. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 2015(4), 44-64. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36336>
- EVA. (2015).** *Studenterservicer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2022a).** *Videregående uddannelsers arbejde med studiemiljø*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2026).** *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. (2022b).** *Gruppearbejde på de videregående uddannelser: Førsteårsstuderendes oplevelser og erfaringer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Falkenberg, H., & Lind, U. (2023).** Plantegningsinterviews: Undersøgelse af uddannelsesarkitekturs betydninger for studieliv. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 7(2), 47-55. <https://doi.org/10.7146/fppu.v7i2.141839>

- Felby, L. C., & Stoksted, K. T. (2024).** Studieopbygning, fastholdelse og frafald – et strukturelt blik på første år af to STEM-uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 19(36), 31-49. <https://doi.org/10.7146/dut.v19i36.145428>
- 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>
- Hansen, R., & Elving, P. R. (2020).** 3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet: Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(29), 70-86. <https://doi.org/10.7146/dut.v15i29.120632>
- Hanssen, T.-E. S., & Solvoll, G. (2015).** The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian University. *Facilities*, 33(13/14), 744-759. <https://doi.org/10.1108/F-11-2014-0081>
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Nielsen, R. (2015).** Mere undervisning, større studieintensitet? En multilevelanalyse af 7.917 studerendes tidsforbrug. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(18), 35-50.
- Herrmann, K. J., Jensen, T. K., & Lassesen, B. (2012).** Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? En analyse på baggrund af svar fra 11.401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 1-13.
- Horst, S., & Winsløw, C. (u.å.).** *Undervisning i blokstruktur – potentialer og risici*. Center for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet. <https://www.ind.ku.dk/publikationer/didaktips/didaktips5/5.undervisningiblokstruktur-potentialerogrisicimodslag.pdf>
- 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>
- Kærsgaard, J. L. B. (2023).** DUT guide: Uddannelsesudvikling. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(35), 83-95.
- Keiding, T. B. (2009).** Undervisningsrum og læringsoplevelse. *Arkitekten*, 9, 31.
- Keiding, T. B. (2012).** Del af eller uden for fællesskabet? Rummet som medskaber af uformelle læreprocesser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 41-53. <https://doi.org/10.7146/dut.v7i13.5888>
- Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003).** The role of the academic library in promoting student engagement in learning. *College & Research Libraries*, 64(4), 256-282. <https://doi.org/10.5860/crl.64.4.256>
- Kuh, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006).** *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011).** *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.
- Lazear, E. P. (2001).** Educational production. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(3), 777-803. <https://doi.org/10.1162/00335530152466232>
- Leijon, M., Nordmo, I., Tieva, Å., & Troelsen, R. (2022).** Formal learning spaces in higher education: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1460-1481. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2066469>
- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2017).** *Campusutforming for undervisning, forskning, samarbeid og læring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Madsen, E. S. (2011).** *Class size, type of exam and student achievement*.
- Maher, M. (2005).** The evolving meaning and influence of cohort membership. *Innovative Higher Education*, 30, 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10755-005-6304-5>
- Montgomery, T. (2008).** Space matters: Experiences of managing static formal learning spaces. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 122-138. <https://doi.org/10.1177/1469787408090839>
- Moos, R. H. (1979).** *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass.
- Movchan, L., & Zarishniak, I. (2017).** The role of elective courses in students' professional development: Foreign experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(2), 20-26. <https://doi.org/10.1515/rpp-2017-0018>
- Mulryan-Kyne, C. (2010).** Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13562511003620001>
- 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>
- Nørgård, R. T. (2020).** Det hybride bibliotek. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 12(1), 1-5. <https://doi.org/10.15845/noril.v12i1.3056>

-
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J., & Ingerslev, G. H. (red.). (2015).** *University teaching and learning*. Samfundslitteratur.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017).** *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Scribner, J. P., & Donaldson, J. F. (2001).** The dynamics of group learning in a cohort: From nonlearning to transformative learning. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 605-636. <https://doi.org/10.1177/00131610121969442>
- Smith, C. (2025).** The impact of homework deadline times on college student performance and stress: A quasi-experiment in business statistics. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 33(3), 334-343. <https://doi.org/10.1080/26939169.2024.2441692>
- Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017).** From further to higher education: Transition as an on-going process. *Higher Education*, 73(3), 389-406. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1>
- Tinto, V. (1997).** Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2003).** Learning better together: The impact of learning communities on student success in higher education. *Journal of Institutional Research*, 9(1).
- Troelsen, R., & Dohn, N. B. (2014).** Hvordan udvikles eksamensformer? *CEPRA-triben*, 16, 6-13. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n16.121>
- Ulriksen, L. (2002).** De videregående uddannelser – selvstændighed som ønske, krav og byrde. I: K. Illeris (red.), *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetsforlag.
- Ulriksen, L. (2004).** Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 48-59.
- Ulriksen, L. (2021).** God undervisning på de videregående uddannelser: *En forskningsbaseret brugsbog (2. udg.)*. Frydenlund.
- 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>
- Ulriksen, L., Holmegaard, H. T., & Madsen, L. M. (2017).** Making sense of curriculum: The transition into science and engineering university programmes. *Higher Education*, 73(3), 423-440.
- 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>
- Wile, A. J., & Shoupe, G. A. (2011).** Does time-of-day of instruction impact class achievement? *Perspectives in Learning*, 12(1), 21-25.

Læs også de to andre vidensnotater i serien:



EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)
– analyser, redskaber og udvikling,
der styrker uddannelser og dagtilbud.



Danmarks
evaluerings
institut

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