



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Frafald fra de videregående uddannelser

Forklaringer, mekanismer og løsninger

Reimer, David; Andersen, Ida Gran

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 4.0

Publication date:
2022

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Reimer, D., & Andersen, I. G. (red.) (2022). *Frafald fra de videregående uddannelser: Forklaringer, mekanismer og løsninger*. (OA udg.) Aalborg Universitetsforlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



DAVID REIMER OG IDA GRAN ANDERSEN (red.)

FRAFALD FRA DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

FORKLARINGER, MEKANISMER OG LØSNINGER

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

DAVID REIMER OG IDA GRAN ANDERSEN (red.)

FRAFALD FRA DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

FORKLARINGER, MEKANISMER OG LØSNINGER

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Frafald fra de videregående uddannelser – Forklaringer, mekanismer og løsninger
Redigeret af David Reimer & Ida Gran Andersen

1. udgave – Open Access

© forfatterne og Aalborg Universitetsforlag 2022

Omslag, sats og layout: Aalborg Universitetsforlag v/ Anja Jensen
Forsidefoto: colourbox.com

ISBN: 978-87-7210-309-9

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | forlag.aau.dk

Bogen er udgivet med støtte fra DPU, Arts, Aarhus Universitet



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Indhold

Kapitel 1

Frafald på de videregående uddannelser – aktuel forskning og nye perspektiver 7

Kapitel 2

Frafaldsvalgets loci og tidslighed – belyst gennem nyere frafaldslitteratur 23

Kapitel 3

Den sociale ulighed i frafald på danske universitetsuddannelser 53

Kapitel 4

Frafaldsintentioner og betydningen af identifikation, integration og self-concept 89

Kapitel 5

Førsteårsoplevelser af studiemiljø, frafaldsovervejelser og faktisk frafald på videregående uddannelser 113

Kapitel 6

Oplevelsen af undervisningen 137

Kapitel 7

Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet 163

Kapitel 8

Individualiserede netværk og frafald 191

<i>Kapitel 9</i>	
Erfaringer fra Studenterrådgivningen	207
<i>Kapitel 10</i>	
Dropout in Higher Education - Lessons from Norway	225
<i>Kapitel 11</i>	
Forskning i frafald på de videregående uddannelser i Tyskland.	241

Kapitel 1

Frafald på de videregående uddannelser – aktuel forskning og nye perspektiver

David Reimer & Ida Gran Andersen

I Danmark, som i de fleste andre lande i verden, er der mange studerende, der ikke afslutter deres videregående uddannelse. Blandt studerende, der startede deres studie i perioden fra 2006-2010, afbrød ca. 29 % deres studie inden for en femårig periode på tværs af forskellige videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, p. 10). Frafaldsfænomenet er problematisk på flere forskellige niveauer (Bager-Elsborg et al., 2019). For de fleste studerende vil beslutningen om at forlade studiet opfattes som et personligt nederlag (Troelsen, 2011). Derudover har frafald også betydelige omkostninger for de videregående uddannelsesinstitutioner og for samfundet som helhed. Tal fra Forskningsministeriets Datavarehus (2020; dog for årene 2015-2019) viser fx, at studerende, der falder fra på en professionsuddannelse, i gennemsnit er indskrevet på studiet i 17,5 måneder, inden de falder fra, mens studerende på en akademisk bacheloruddannelse i gennemsnit er indskrevet i 19,6 måneder, inden de forlader studiet. Det fører til både direkte (fx undervisnings- og bygningstaxameter, SU osv.) og indirekte omkostninger (fx færre skatteindtægter) for samfundet (se Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2019)).¹ Derfor er det ikke overraskende, at frafald er blevet et centralt succesparameter for uddannelsesinstitutioner, og det med betydning for både tilsyns- og akkrediteringsprocesser og for institutioner-

1 Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2019; 2021) har lavet beregninger for de offentlige omkostninger forbundet med forskellige videregående uddannelser. Baseret på priser for 2020 beregner de fx, at de offentlige omkostninger til en "ordinær" mellemlang videregående uddannelse gennemsnitligt ligger på 488.200 DKK (se Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021, p. 5).

nes uddannelsesbevillinger (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, p. 5).

Det stigende antal studerende på de videregående uddannelser og et øget samfundsmæssigt fokus på omkostninger forbundet med frafald har medført både en øget forskningsindsats samt initiativer med det formål at identificere frafaldsårsager og præventionsmuligheder. Mens Troelsens (2011) stringente overblik over frafaldsforskning i Danmark kun omfattede syv studier publiceret i perioden fra 2000-2009, er forskningsfeltet vokset betydeligt i løbet af de sidste ti år. Undervisnings- og Forskningsministeriet har selv gennemført eller udliciteret en del studier med fokus på frafald på de videregående uddannelser, og i 2019 oprettede ministeriet et *Kontor for Unge Trivsel* med det formål at arbejde systematisk med at forbedre studerendes trivsel.² Ligeledes har Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) opbygget en forskningsafdeling med fokus på frafald fra de videregående uddannelser og gennemført flere empiriske undersøgelser i løbet af de seneste år. Derudover har institutioner inden for de videregående uddannelser selv været aktive i forhold til at initiere projekter i relation til og undersøgelser af deres egne studerendes frafald (tabel 1).

Tabel 1: Udvalgte igangværende eller afsluttede projekter/enheder med fokus på frafald inden for de videregående uddannelser i Danmark (januar, 2021).

Aktør	Beskrivelse	Weblink
Undervisnings- og Forskningsministeriet (UFM)	Tal, analyser og undersøgelser om frafald på videregående uddannelser	https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/frafald
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)	Overblik over udgivelser om, hvilke årsager der er til det høje frafald på de videregående uddannelser	https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/frafald-paa-videregaende-uddannelser

² Se <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2019/regeringen-vil-afsaeette-25-millioner-kroner-til-at-styrke-studerendes-trivsel>

Syddansk Universitet (SDU)	Datadrevet frafaldsmi- nimering og øget studie- kvalitet på humaniora (2017-2020)	https://www.sdu.dk/-/media/skal_sorteres/sdu+cifu/projektbeskrivelse++dimensioneringspuljen.pdf
Aarhus Universitet (AU)	Frafaldsrapporter på tværs af fakulteter: *Science and Technology *Arts	Rapport for Science and Technology: https://nat.medarbejdere.au.dk/fileadmin/site_files/science.au.dk/files/frafald/aarsager_til_frafald_ST_rapport.pdf Rapport for Arts: https://tidsskrift.dk/dut/article/view/115942
Aalborg Universitet (AAU)	Forskningsrapport <i>Frafald og Fastholdelse af Førsteårsstuderende på det Humanistiske Fakultet</i>	https://www.fak.hum.aau.dk/digitalAssets/407/407787_frafald-fastholdelse.pdf
Professionshøjskolen Absalon	Aktiv indsats imod frafald på sygeplejerskeuddannelsen	https://phabsalon.dk/forskning-og-udvikling/afsluttede-projekter/afsluttede-projekter/aktiv-indsats-mod-frafald-paa-sygeplejerskeuddannelsen/

Det øgede fokus på og aktivitetsniveau i forhold til frafald har været udslagsgivende for dette bogprojekt. Vores intention er at give et overblik over og et indblik i den nyere frafaldsforskning i Danmark ud fra en bred vifte af forskningsinstitutioner, der undersøger eller arbejder med frafald fra forskellige perspektiver, og belyse både nyere empiriske resultater såvel som teoretiske bidrag. Forfatterkredsen består af forskere og praktikere fra henholdsvis Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Københavns Universitet, VIVE, EVA og Studenterrådgivningen. Eftersom frafald skal forstås inden for konteksten af det nationale uddannelsessystem (Troelsen & Laursen, 2014), har antologien også et internationalt perspektiv med to kapitler, der belyser frafaldsfænomenet og -forskningen i to af Danmarks nabolande: Norge og

Tyskland. Bogen henvender sig til flere forskellige målgrupper. Forskere og studerende vil forhåbentlig finde inspiration i de nyere forskningsstudier, mens bogen ligeledes har relevans for ledere, vejledere og andre relevante personer med relation til gymnasiale såvel som videregående uddannelser.

Definition af frafald

Inden vi præsenterer bogens forskellige bidrag, vil vi kort diskutere, hvordan frafald kan defineres og i denne sammenhæng fremhæve et par udvalgte frafaldsstatistikker. Vincent Tinto, den måske mest kendte frafaldsteoretiker, pegede allerede i 1975 på nødvendigheden af at differentiere mellem frivilligt frafald (*voluntary withdrawal*) og frafald på grund af utilstrækkelige akademiske præstationer, fx i forhold til eksamener (*academic failure*). Forklaringer på frafald og mulige præventionsmuligheder afhænger i høj grad af, hvilken frafaldstype der er tale om. Derudover er det vigtigt at sondre mellem studerende, der forlader deres studier til fordel for et andet studie, og dem, der forlader uddannelsessystemet permanent (se også Troelsen, 2011). I den engelsksprogede frafaldslitteratur betegnes studieskift som transfer i *modsatning* til frafald. For den årgang af studerende, der begyndte på en videregående uddannelse i 2011, fx, valgte totredjedele af de 'fracaldne' studerende et andet studie inden for de næste fem år (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018, p. 5). Ligeledes er det, som betegnes som frafald (*dropout*) i forskningslitteraturen, potentielt kun en "stopout", altså en pause, fordi de fleste undersøgelser kun følger de fracaldne studerende i en begrænset tidsperiode og derfor ikke kan vide, om den pågældende studerende vælger at fortsætte sin uddannelse på et senere tidspunkt eller påbegynde en anden uddannelse (Herzog, 2005).³

Generelt varierer omfanget af og årsagen til frafald på tværs af forskellige studier og institutionstyper. Dette gælder dog ikke, når man fokuserer på førsteårsfracald, dvs. studerende, som afbryder uddannelsen i løbet af deres første studieår. Her er variationen mellem forskellige uddannelsesstyper moderat. Erhvervsakademiuddannelser har et lidt højere niveau af fracald sammenlignet med akademiske bachelorer og professionsbachelorer, mens niveauet for kandidatuddannelser er markant mindre end på alle andre uddannelsesstyper, hvilket bl.a. skyldes, at de kandidatstuderende er en selekte-

3 Det gælder dog ikke nødvendigvis for undersøgelser i en skandinavisk kontekst, der formår at følge studerende over tid gennem administrative registerdata.

ret gruppe af studerende, som er kommet hele vejen igennem uddannelses-systemet og til en kandidatuddannelse (tabel 2).

Tabel 2: Frafald (procent afbrudte) inden for det første studieår for studie-årgangen 2018.

Uddannelsestype	Procent angiver afbrudt efter 1 år
Erhvervsakademiuddannelse	18,8 %
Professionsbachelor	14,8 %
Akademisk bachelor	15,7 %
Kandidatuddannelse	5,5 %

Kilde: UFM Datavarehus (2021).

Til gengæld er variationen på tværs af uddannelser enorm, hvis man ser på hele studieforløbet. For landets største universitet, Københavns Universitet, er andelen af studerende på bacheloruddannelser, der er klassificeret som ”ophørt” i året 2019, inden for hovedområderne Humaniora på 44 % og Teknik og Naturvidenskab på 36 % betydeligt højere end for Sundhedsvidenskab, hvor frafaldet ligger på 15 % og Samfundsvidenskab (23 %) (Universiteternes Statistiske Beredskab, 2021). Denne variation peger på, at initiativer for at minimere frafald skal tage højde for den specifikke faglige og institutionelle kontekst, og at en *’one size fits all’*-tilgang med hensyn til frafaldsminimering måske ikke er hensigtsmæssig (se også Manyanga et al., 2017, p. 31). I den sammenhæng er det relevant at fremhæve, at såkaldte ’kammeratskabseffekter’ på uddannelsesniveau kan påvirke frafaldssandsynligheden. I et nyere studie baseret på omfattende dansk registerdata udnytter Humlum & Thorsager (2021) tilfældig variation i karaktergennemsnit over tid på uddannelser inden for den samme videregående uddannelsesinstitution og viser, at frafaldsrisikoen falder i takt med desto højere karaktergennemsnit på uddannelsen.

Antologiens opbygning

Antologien består af 11 kapitler, som er struktureret i tre dele. Udover nærværende indledning antager de to efterfølgende kapitler i bogens første del et helikopterperspektiv, idet de bidrager med et overblik over de mest centrale

teorier inden for frafaldsforskning (kapitel 2) og en analyse af udviklingen af frafald fra 1993-2006 med et særligt fokus på social ulighed i uddannelsessystemet (kapitel 3).

I *kapitel 2* diskuterer Ane Qvortrup og Eva Lykkegaard, dog ud fra et omfattende litteratur-review af nyere international frafaldsforskning, hvordan begrebet frafaldsvalg kan forstås, og hvilke teorier der benyttes til at beskrive frafaldsvalget. Kapitlet undersøger, hvilket aspekt af frafaldsvalget de forskellige studier baserer sig på (fx socialt, psykologisk, økonomisk), samt hvorvidt frafaldsvalget bliver forstået situeret eller processuelt. Forfatterne afslutter deres kapitel med en præsentation af en samlende model for frafaldsvalg, der illustrerer og udvider den måde, hvorpå begrebet konceptualiseres. Kapitlet giver således et stringent overblik over de mest kendte frafaldsteorier – med særlig fokus på Tintos paradigmatisk *Institutional Departure Model*. I den forbindelse peger Qvortrup og Lykkegaard også på to relevante aspekter af frafaldsfænomenet og frafaldsteorier, der måske ikke har fået tilstrækkelig opmærksomhed i tidligere forskning: Frafaldets tidslighed – altså spørgsmålet om, hvordan frafaldsprocessen kan konceptualiseres i et tidligt perspektiv og frafaldets loci – spørgsmålet om, hvor årsagerne kan lokaliseres.

Kapitel 3 bidrager med en analyse af udviklingen i den sociale ulighed i forhold til frafald på de videregående uddannelser fra 1993-2006. Ved at udnytte de danske, administrative registerdata, hvor det er muligt at følge samtlige studerende gennem deres studietid og koble denne information til de studerendes sociale baggrundsoplysninger, undersøger forfatteren frafaldet fordelt på de studerendes sociale baggrund for de bachelor-kohorter, der startede i 1993 (da bachelorgraden blev indført i Danmark) og hvert år frem til 2006. Kapitlet viser, at frafaldet på de videregående uddannelser generelt er faldet henover perioden, men at den sociale ulighed i frafaldet på både bachelor- og kandidatuddannelser har været konstant. Graden af social ulighed er bemærkelsesværdig set i lyset af, at den optræder i en dansk velfærdsstatslig kontekst, med relativt lav økonomisk ulighed, gratis uddannelse samt den relativt selekterede gruppe af studerende, som er nået hele vejen frem til at starte på en universitetsuddannelse. Yderligere viser forfatteren, at uddannelsesekspansionen på den ene side ikke har øget frafaldet, men omvendt heller ikke har øget den sociale mobilitet. Kapitlet understre-

ger vigtigheden af, at forskning i social ulighed på videregående uddannelser ikke kun fokuserer på sociale forskelle i adgang, men også i frafald.

Den anden del af bogen består af forskellige empiriske undersøgelser af frafaldsfænomenet i Danmark. Kapitel 4-8 er baseret på kvantitative analyser, der fokuserer på forskellige relevante teoretiske og kontekstuelle aspekter af frafaldsfænomenet. Det sidste kapitel (9) adskiller sig dog fra de fire øvrige kapitler, idet kapitlet bidrager med et anvendelsesorienteret perspektiv baseret på Studenterrådgivningens forebyggende praksis, der tilsvarende er baseret på case-eksempler fra rådgivningen.

I *kapitel 4* undersøger Emil Smith og David Reimer betydningen af de studerendes relationer til det faglige aspekt af studiet i forhold til frafald. Ifølge Tintos kanoniske frafaldsteori er studerende, der er mindre fagligt og socialt integrerede (*academic integration and social integration*) mere tilbøjelige til at forlade deres studie. Konceptet '*academic integration*' er dog blevet kritiseret for at være upræcist. Derfor gør forfatterne brug af to begreber fra psykologien og opdeler faglig integration i to elementer: Hvordan studerende oplever at klare sig fagligt (fagligt *self-concept*), og om de oplever studiet som relevant og er tilfredse med deres valg af studie (faglig identifikation). Baseret på en spørgeskemaundersøgelse med studerende fra Aarhus Universitet viser forfatterne, at de teoretiske begreber faglig identifikation og fagligt *self-concept* er anvendelige i en dansk kontekst og er negativt korreleret med intentioner om at forlade studiet – i højere grad end mangel på social integration. Yderligere analyser viser desuden, at studerende uden forældre med en lang videregående uddannelse er dårligere socialt integrerede og har en lavere grad af faglig identifikation. Overordnet viser kapitlets resultater et behov for at styrke de studerendes identifikation for at reducere frafald.

I *kapitel 5* trækker Eva Lykkegaard og Ane Qvortrup på spørgeskemadata fra SDU's frafaldsundersøgelse, og det med henblik på at undersøge sammenhænge mellem studerendes situerede oplevelser af studiemiljøet og deres frafaldsovervejelser på første studieår samt deres faktiske frafald. På baggrund af *stepwise* regressionsanalyser drager og diskuterer forfatterne tre konklusioner. Først at førsteårsoplevelser af studiemiljøet *kan* forklare en stor del af frafaldsovervejelserne på første semester. Dernæst at frafaldsovervejelserne *ikke kan* forklare studerendes faktiske frafald - end ikke på samme studieår - hvorfor forfatterne diskuterer forskellige former for studietvivl;

konstruktiv som ikke-konstruktiv. Slutteligt viser forfatterne, at førsteårsoplevelser af studiemiljøet til en vis grad kan forklare faktisk frafald – men kun situeret (på første år) – hvilket forfatterne relaterer til deres fokus på kontekstafhængige faktorer og deres anbefaling om at undersøge sådanne faktorer longitudinelt.

I *kapitel 6* undersøger Christian Larsen, hvad studerendes oplevelse af undervisningen betyder for deres overvejelser om at stoppe på deres uddannelse. Med udgangspunkt i Tintos model om og af frafald og Banduras begreb om *self-efficacy* undersøger forfatteren, hvad universitetsstuderendes oplevelse af underviserkontakt, feedback, undervisningsstruktur og fokus på dybdelæring betyder for deres overvejelser om at afbryde studiet, og hvorvidt de studerendes *self-efficacy* og/eller faglige engagement kan forklare en eventuel sammenhæng mellem oplevelse af undervisningen og frafald. Baseret på spørgeskemadata, som kombineres med registerdata fra Danmark Statistik, viser kapitlet, at der er en positiv sammenhæng mellem henholdsvis oplevelsen af underviserkontakt samt struktureret og tydelig undervisning, og hvorvidt de studerende overvejer at stoppe på deres uddannelser. Yderligere viser forfatteren gennem en medieringsanalyse, at de studerendes *self-efficacy* kan forklare en del af effekterne for oplevelsen af både underviserkontakt og struktureret og tydelig undervisning, ligesom at engagement kan forklare en del af effekten ved oplevelsen af struktureret og tydelig undervisning. Overordnet understreger kapitlet betydningen af de konkrete undervisningsmiljøer på de videregående uddannelser for de studerendes overvejelser om at afbryde deres studie.

I *kapitel 7* bidrager Bjarke Hartkopf og Andreas Kjærsgård med en undersøgelse af betydningen af fagligt engagement og social tilknytning for de studerendes frafaldssandsynlighed på de videregående uddannelser. Kapitlet tager udgangspunkt i Tintos sondring mellem en faglig og social dimension af studielivet og præsenterer nye mål for, hvordan de teoretiske begreber kan måles empirisk, og det med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse fra EVA koblet til registerdata fra Danmarks Statistik. Forfatterne viser, at de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning til studiet har en positiv betydning for deres frafaldsrisiko. Jo højere niveau af fagligt engagement og social tilknytning, desto lavere sandsynlighed har den studerende dermed for at afbryde sin uddannelse. Overordnet set peger kapitlet på, at fagligt engagement og social tilknytning udgør væsentlige faktorer

med henblik på at forstå, hvorfor nogle studerende dropper ud af deres uddannelse.

I *kapitel 8* benytter Snorre Ralund sig af netværksteori for at opstille og teste hypoteser om, hvilken rolle de studerendes netværk på uddannelsesinstitutionen kan spille for frafald. Mere præcist undersøger han, hvilke netværksstrukturer på studiet der er mest befordrende for social integration og fastholdelse af de studerende. Han differentierer mellem forskellige netværkstyper på et kontinuum mellem internt forbundne og klart afgrænsede grupperinger og et netværk med forbindelser på kryds og tværs uden klare grupperinger. Den empiriske analyse er baseret på et unikt datasæt, der kombinerer detaljerede bekendtskabsnetværk på årgangsniveau fra 43 studieretninger (genereret med data fra Facebook) med gennemførselsstatikker. Resultaterne viser en yderst kraftig lineær relation imellem gennemførsel og netværkets individualiseringsgrad. Gennemførselsprocenter stiger med omkring 15 procentpoint fra de mest individualiserede (og mindst grupperede) studieretninger til de mest grupperede. Kapitlet peger på vigtigheden af strukturelle betingelser på studiet, der kan hjælpe med de studerendes integration og forebyggelse af frafald. Derudover illustrerer kapitlet potentialet for metodisk innovation i frafaldsforskning, der rækker udover traditionelle spørgeskemaundersøgelser eller kvalitative interviews.

I *kapitel 9* giver Sara Alsing og Jesper Madsen et indblik i Studenterrådgivningens maskinrum og deres arbejde med at vende mistrivsel til trivsel og reducere frafald blandt studerende på videregående uddannelser. Kapitlet illustrerer Studenterrådgivningens praksis igennem eksemplariske case-eksempler fra det terapeutiske rum samt fra interventioner på organisationsplan. Alle case-eksempler er strategisk udvalgte, da de er repræsentative for nogle af de typiske problematikker og temaer, som Studenterrådgivningen arbejder med i den terapeutiske og forebyggende praksis. Derudover illustrerer kapitlet, hvordan både erfarings- og evidensbaseret viden kommer til anvendelse i bekæmpelse af studerendes mistrivsel, stress – og dermed også frafald. En af kapitlets centrale konklusioner er, at de typiske studerende, som henvender sig til Studenterrådgivningen, kan karakteriseres som normale og ressourcerstærke unge mennesker. Deres udfordringer kan ses som en typisk reaktion på nogle af de problematikker og vilkår, der følger med, når man starter på en videregående uddannelse. Ligeledes viser de udvalgte

case-eksempler, hvordan studerendes (for) høje forventninger til sig selv og deres omverden kan medføre mistrivsel.

Bogen afsluttes i tredje del med to overblikartikler, der diskuterer frafaldsfænomenet og -forskning i to af Danmarks nabolande: Norge (kapitel 10) og Tyskland (kapitel 11).

I *kapitel 10* giver Elisabeth Hovdhaugen et indblik i frafald på de videregående uddannelser i Norge, som har et videregående uddannelsessystem med mange ligheder med det danske. Sammenlignet med Danmark har Norge en relativt høj frafaldsrate, og i kapitlet undersøger forfatteren frafald på tværs af forskellige fagretninger med henblik på at udfolde variationen i frafaldet. Ydermere undersøger forfatteren betydningen af de studerendes baggrundskarakteristika (fx GPA og forældres uddannelsesniveau) samt karakteristika ved uddannelsessystemets struktur og opbygning for forskellige typer af frafald. Kapitlet viser, at en stor del af frafaldet på de videregående uddannelser i Norge er drevet af *transfer*, som refererer til situationer, hvor den studerende ikke dropper helt ud af uddannelsessystemet, men i stedet forlader studiet for en anden fagretning. Yderligere ligger der forskellige mekanismer bag studerendes beslutninger om henholdsvis at skifte studie eller helt droppe ud. Mens den studerendes baggrundskarakteristika har betydning for beslutninger om at droppe ud, er det i højere grad den studerendes motivation og studievalg, der påvirker beslutningen om at skifte studie. Overordnet viser kapitlet, at det høje frafald på de videregående uddannelser i Norge er et resultat af en relativt høj grad af fleksibilitet i uddannelsessystemet, og at sondringen mellem frafald og *transfer* kan bidrage med et mere præcist billede af de studerendes uddannelsesadfærd og de mekanismer, der ligger bag.

I *kapitel 11* præsenterer Martin Neugebauer et omfattende overblik over frafaldsforskningen i og på de videregående uddannelser i Tyskland. Selvom organiseringen af og strukturen på uddannelse varierer en del på tværs af forbundslandene i Tyskland, så er der alligevel mange relevante ligheder mellem Tyskland og Danmark i forhold til både struktur og udviklingen af det videregående uddannelsessystem. Bl.a. har begge lande oplevet en kraftig stigning i antallet af studerende i de sidste årtier, og ligesom i Danmark har frafaldsforskningen i Tyskland fået stigende betydning i løbet af de sidste år. Kapitlet har form af et litteratur-review og diskuterer fire centrale emner: 1. Hvor høj er andelen af studerende, der falder fra? 2. Hvad er de centrale

årsager til frafald? 3. Hvad er konsekvensen af frafald for den individuelle studerende? Og 4. Hvordan kan frafald forhindres? Mens nærværende antologi viser, at der efterhånden eksisterer en del forskning i Danmark, der beskæftiger sig med de første to spørgsmål, så er de to sidstnævnte forskningsområder ikke særligt udviklede i en dansk kontekst. Kapitlet giver således et interessant indblik i de opridsede emner og leverer ligeledes inspiration til fremtidige forskningsspørgsmål, der kunne undersøges i Danmark.

Blinde pletter og nye veje i frafaldsforskningen

Kapitlerne i denne bog bidrager med relevant viden, der kan informere både frafaldsforskning og forebyggelsesindsatser på de forskellige videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark. Alligevel er der fortsat mange åbne spørgsmål, som fremtidig forskning med fordel kunne forfølge. I kapitel 3 viser Jens-Peter Thomsen, at der er en konstant forskel i frafaldskvoten mellem studerende med forskellige sociale baggrunde over en forholdsvis lang tidsperiode. Det er bemærkelsesværdigt set i lyset af, at de videregående uddannelser i den undersøgte periode har tiltrukket mange flere studerende, og at populationen af studerende – delvist som resultat heraf - er blevet mere mangfoldig (se fx Araki, 2020). Hvordan kan man forstå dette umiddelbare paradoks? Og hvordan kan man bedst bekæmpe den konstante sociale ulighed i frafald, som i sidste ende forhindrer social mobilitet? Dette er vigtige spørgsmål, som fremtidig forskning bør forsøge at svare på. I det følgende afsnit fremhæver vi tre perspektiver, som frafaldsforskningen bør orientere sig mod.

For det første er det relevant at nævne forskningsområder inden for frafaldsforskning, som ikke eller kun i begrænset omfang er repræsenteret i denne bog – og måske i Danmark som helhed. Der er en åbenlys mangel på metodisk stringent designede studier, der tester indsatser, der kan forebygge frafald. EVA (2018) har dog for nylig præsenteret en systematisk vidensopsamling i forhold til forskellige indsatser med målet om at reducere frafald på de videregående uddannelser. Den diskuterede forskning er blevet kategoriseret i et studieforløbsperspektiv fordelt på fire områder (optagelse, før studiestart, studiestart og studieforløb) og kun et enkelt af de 27 studier, der

endelig indgik i vidensopsamlingen, er fra Danmark (O'Neill et al., 2011).⁴ Ligeledes har et litteraturstudie fra VIVE (Nielsen et al., 2015) identificeret 12 illustrative eksempler på virkningsfulde mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser baseret på internationale studier, men ikke fra Danmark. Det står i kontrast til en omfattende international forskningslitteratur i forhold til de videregående uddannelser, der tester effekten af forskellige indsatser både i forhold til valg (fx Herbaut & Geven, 2020) og fastholdelse (fx Castleman et al., 2020) på de videregående uddannelser. Manglen på danske effektstudier af og i forhold til indsatser til reduktion af frafald er særligt bemærkelsesværdig set i lyset af det store fokus på eksperimentelle studier inden for evaluering og forskning i fx tidlige indsatser og uddannelse (Pontoppidan et al., 2018), der eksisterer i øjeblikket.

For det andet er konsekvenserne af frafald for både de studerendes videre uddannelsesforløb og integration på arbejdsmarkedet et aspekt af frafaldsfænomenet, der ikke har fået særligt meget opmærksomhed i dansk frafaldsforskning. Et internationalt studie baseret på OECD's PIAAC-undersøgelse for Danmark viser fx, at individer med en uafsluttet videregående uddannelse klarer sig bedre på arbejdsmarkedet end individer med en studentereksamen, der aldrig har læst på universitetet (Schnepf, 2015). I lyset af at frafald på de videregående uddannelser er så udbredt, er det påfaldende, at så få danske studier undersøger konsekvenserne systematisk. Som kapitel 11 af Martin Neugebauer viser, findes der en del studier i Tyskland, herunder eksperimentelle studier (Daniel, Neugebauer & Watermann, 2019), der forhåbentlig kan inspirere fremtidig dansk forskning med fokus på konsekvenserne af frafald.

For det tredje er der et uudnyttet potentiale for at anvende forskellige typer af registerdata og nationale spørgeskemadata til forskning i frafald. Dette gælder dels detaljerede data fra Danmarks Statistik, hvor man – modsat i mange studier – kan følge studerende over tid og derved også i langt højere grad adskille forskellige typer af frafald fra hinanden, herunder fx *stopout*, *transfer* og egentligt frafald eller 'tidlig' sammenlignet med 'sent' frafald (se

4 O'Neill et al. (2011) undersøger effekten af kvote 1- vs. kvote 2-optagelse på Syddansk Universitet for medicinstuderende og kommer frem til, at studerende, der er blevet optaget via kvote 2, har en mindre sandsynlighed for at forlade studiet end studerende optaget via kvote 1.

kapitel 2). Yderligere giver registerdata mulighed for at undersøge de individuelle og samfundsmæssige konsekvenser af frafald fx med hensyn til de studerendes videre navigation i det videregående uddannelsessystem, integration på arbejdsmarkedet samt social og økonomisk ulighed. En anden type af registerdata, som med fordel kunne inkluderes i fremtidig frafaldsforskning, er data fra spørgeskemaundersøgelserne *Læringsbarometer* og *Uddannelseszoom*, som er dataindsamlinger blandt studerende på de videregående uddannelser gennemført af Uddannelses- og Forskningsministeriet hvert andet år. Førstnævnte indeholder fx vigtig information om de studerendes oplevelser af læringsmiljøet på deres uddannelse, herunder hvordan de konkret opfatter undervisningen, hvilket potentielt er en vigtig – og relativt uudforsket – årsag til frafald generelt og til social ulighed i frafald i særdeleshed. Anvendelse af denne type af data kan således bidrage til at forstå frafald med udgangspunkt i konkrete læringsmiljøer på uddannelserne og betydningen af sociale og kulturelle koder i undervisningsprocessen på de videregående uddannelser.

For det fjerde kan samfundets og de studerendes eget syn på frafald også influere deres trivsel på de videregående uddannelser. I kapitel 10 giver Sara Alsing og Jesper Madsen igennem case-eksempler indblik i, hvor barskt det kan være for den enkelte studerende at have studietvivl og overveje at afbryde sit studie. Både Sarauw & Frederiksen (2020) og Herrmann, Troelsen & Aager-Elsborg (2015) argumenterer i den forbindelse for, at de sidste års indsatser og reformer for at promovere en målrettet studieadfærd kan øge studietvivl blandt de studerende. Ligeledes argumenterer Ulriksen (2009) for, at studerende og undervisere har bestemte forventninger til, hvordan en studerende bør være (*the implied student*), hvilket kan bidrage til usikkerhed og tvivl, hvis den studerendes selvbillede ikke stemmer overens med denne idealiserede forestilling. Fremtidig forskning og fremtidige indsatser kunne overveje, i hvilket omfang det er muligt at nedbryde idealiserede forestillinger om, hvordan en studerende bør være og ligeledes arbejde på at afmystificere frafald.

Referencer

- Araki, S. (2020). Educational Expansion, Skills Diffusion, and the Economic Value of Credentials and Skills. *American Sociological Review*, 85(1), 128-185.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2019). *Offentlige omkostninger til uddannelse*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_offentlige_omkostninger_til_uddannelse.pdf
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2021). *Offentlige omkostninger til videregående uddannelser*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_offentlige_omkostninger_til_videregaaende_uddannelsesloeft_til_faglaerte.pdf
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Ulriksen, L. (2019). Are leavers different from stayers?. *Uniped*, 2, 139–156.
- Castleman, B. L., Deutschlander, D., & Lohner, G. (2020). *Pushing College Advising Forward: Experimental Evidence on Intensive Advising and College Success*. EdWorkingPaper No. 20-326.
- Daniel, A., Neugebauer, M., & Watermann, R. (2019). Studienabbruch und Einstellungschancen auf dem Ausbildungsmarkt. Ein faktorielles Surveyexperiment mit Arbeitgeber/innen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1147–1174.
- EVA - Danmark Evalueringsinstitut (2018). *Fastholdelse af studerende på videregående uddannelse: Videnopsamling om forskning i indsatser til at mindske frafald*.
- Herbaut, E., & Geven, K. (2020). What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid. *Research in Social Stratification and Mobility*, 66, 100442.
- Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Bager-Elsborg, A. (2015). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 10(19), 56–71.
- Herzog, S. (2005). Measuring Determinants of Student Return vs. Dropout/Stopout vs. Transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883–928.

- Humlum, M. K., & Thorsager, M. (2021). The Importance of Peer Quality for Completion of Higher Education. *Economics of Education Review*, 83(February), 102-120.
- Manyanga, F., Sithole, A., & Hanson, S. M. (2017). Comparison of Student Retention Models in Undergraduate Education From the Past Eight Decades. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 7(Spring 2017), 30-42.
- Nielsen, C. P., Munk, M. D., Tødsø Jensen, M., Karmsteen, K., & Jørgensen, A.-M. K. (2015). *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser: En Forskningskortlægning*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- O'Neill, L., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L., & Eika, B. (2011). Medical school dropout - testing at admission versus selection by highest grades as predictors. *Medical Education*, 45(11), 1111-1120.
- Pontoppidan, M., Keilow, M., Dietrichson, J., Solheim, O. J., Opheim, V., Gustafson, S., & Andersen, S. C. (2018). Randomised controlled trials in Scandinavian educational research. *Educational Research*, 60(3), 311-335.
- Sarauw, L. L., & Frederiksen, J. T. (2020). Universitetet som plan B: Studietvivl som copingstrategi blandt universitetsstuderende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Marts 2020*, 23-34.
- Schnepf, S. (2015). University dropouts and labor market success. *IZA World of Labor, September*, 1-10.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Troelsen, R. (2011). Frafald på de videregående uddannelser – hvad ved vi om årsagerne? *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 10, 37-43.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). *Frafald og studieskift*.
- Universiteternes Statistiske Beredskab (2021). *Tabel G - Gennemførelse på KU*. <https://dkuni.dk/wp-content/uploads/2020/03/tabel-g-uni.xlsx>

Kapitel 2

Frafaldsvalgets loci og tidslighed – belyst gennem nyere frafaldslitteratur

Ane Qvortrup & Eva Lykkegaard

Introduktion

Frafaldsminimering har siden etableringen af formel uddannelse været et opmærksomhedspunkt i uddannelsespraksis og blandt politikere (EU, 2015). Samtidig har frafald vundet stor videnskabelig interesse (Aljohani, 2016), og internationalt findes der en omfangsrig litteratur om frafald fra videregående uddannelser, hvor der særligt har været fokus på, hvilke faktorer (fx karakterer fra gymnasiet, optagelseskriterium, socioøkonomisk reference og køn) der influerer frafald. Udgangspunktet for denne artikel er, at selve 'fracaldsvalget' (*choice to dropout*) eller 'fracaldsbeslutningen' (*decision to dropout*) ikke har været underlagt samme systematiske undersøgelser som faktorerne. Samtidig er det udgangspunktet, at udvalget af faktorer ikke er nok til at forstå frafaldsvalget eller -beslutningen. Som Johannsen, Rump & Linder (2012) påpeger: "Det vil dog være en fejltagelse at slutte, at årsagen til beslutningen er den samme som begrundelsen for beslutningen" (p. 88). Artiklens første forskningsspørgsmål lyder da:

1. Hvordan kan begrebet *fracaldsvalg* eller *-beslutning* forstås i den aktuelle frafaldslitteratur?

Det er ikke ligegyldigt, hvordan et centralt begreb – som frafaldsvalg eller -beslutning – forstås og teoretiseres. Som Bean (1982) gør det klart, bruges teorier nemlig ikke bare til at forklare og forudsige fænomener, men også til at informere handlinger i både praksis og forskning. Variationen i forskellige teorier om frafaldsvalg eller -beslutninger er kortlagt gennem forskellige kategoriseringer. Fx skelner Bean (1982) mellem seks typer af teorier, hvoraf

de to er simple teorier baseret på empiriske generaliseringer af enten deskriptiv eller prædiktiv karakter, mens de øvrige er enten syntetiske teorier eller longitudinale proces-teorier. Proces-teorierne må sætte frafaldsvalget ind i et tidsperspektiv, som vi finder interessant at undersøge nærmere. Stage (1989) skelner mellem teorier på henholdsvis psykologisk mikroniveau og på sociologisk makroniveau. Hermed sættes fokus på 'loci' for frafaldsvalget – er det psykologisk eller socio-kulturelt bestemt? Tinto (1986) skelner mellem fem kategorier af teorier og udvider således feltet af potentielle teoriloci: psykologiske, sociale, økonomiske, organisatoriske og interaktionistiske teorier. Dette har inspireret artiklens andet forskningsspørgsmål:

2. Hvilke *centrale teorier* benyttes i forskningslitteraturen til at beskrive *frafaldsvalget eller -beslutningen*, og hvordan forholder teorierne sig til henholdsvis *tidslighed og loci*?

Besvarelsen af det andet forskningsspørgsmål kræver en indsnævring af, hvad en teori (om frafaldsvalg eller -beslutning) er. Bean (1982) taler om, at "A theory of student attrition describes the attrition process - it explains why students drop out of school" (p. 17), mens Kerlinger i 1973 beskrev teorier som "a set of interrelated constructs (concepts), definitions, and propositions that present a systematic view of phenomena by specifying relationships among variables, with the purpose of explaining and predicting the phenomena" (p. 9). I denne artikel fokuserer vi specifikt på *frafaldsvalg* eller *-beslutning* (og ikke faktorer, der leder til frafaldet) og læner os derfor op ad Beans teoriforståelse (fremfor eksempel Kerlingers).

Kapitlet baserer sig på et review af nyere litteratur om frafald på videregående uddannelse (Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen, 2018). Forskningsspørgsmålene besvares ved at undersøge, hvordan frafaldsvalget heri forstås, og hvilke teorier der benyttes til at beskrive frafaldsvalget. Da Tintos *Institutional departure model* er den absolut mest forekommende teorireference, gives den ekstra opmærksomhed. Vi analyserer forståelser og beskrivelser af frafaldsvalg i relation til, hvilket fokus de baserer sig på (socialt, psykologisk, økonomisk etc.), samt om de forstår frafaldsvalget som situeret eller processuelt.

Teorier om det menneskelige valg – forskellige loci

Der findes en række forskellige teorier, der søger at beskrive menneskelige valg. Deres forskellige oprindelser resulterer i forskellige foci. ”For sociologer er forestillingen om mennesket som et socialt væsen en selvfølgelig forudsætning, mens økonomiske teorier baseret på fx rational choice bygger på forudsætningen om mennesket som ekstremt kalkulerende og målrationelt” (Hansen & Andersen, 2009, p. 36). Teorien om det rationelle valg (Downs, 1957; Becker, 1976; Eells, 1982), også kendt som den rationelle handlings-teori, bygger på den grundidé, at personer vælger ud fra deres individuelle præferencer, hvorfor den også beskrives som en optimeringstilgang. Valget knyttes tæt til en værdi-maksimerende intention: “In the standard view, rational choice is defined to mean the process of determining what options are available and then choosing the most preferred one according to some consistent criterion” (Levin & Milgrom, 2004, p. 1). En bred vifte af teorier til at beskrive det menneskelige valg er foreslået som alternativer til det rationelle valg. Udover de afgrænsede rationalitetsmodeller (*bounded rationality*), hvor valg knyttes til bestemte regler, hvis betydning viser sig langsomt, foreslår Levin & Milgrom (2004) læringsmodeller, hvor personer træffer valg med udgangspunkt i spørgsmålet om, hvad der har fungeret godt for dem tidligere. Andre fokuserer stærkt på det kognitive og lægger vægt på, at valg foretages via kognitive heuristikker opnået fx ved systematisk søgning efter information eller afprøvning af muligheder, idet der også er fokus på begrænsninger grundet i fx svingende hukommelse og/eller beregningsfunktioner (Simons 1955, 1978). I tilknytning til det kognitive fokus er nyere forskning optaget af at identificere, hvilke dele af hjernen der er involveret i beslutningstagning og af at opstille modeller (teorier) for, hvordan forskellige hjerneprocesser påvirker valg (Levin & Milgrom, 2004). Andre teorier om valg lægger mere vægt på den umiddelbare intuition (Levin & Milgrom, 2004) eller tager udgangspunkt i motivationsteori såsom ”Expectancy-Value”-teorien, der forudsiger ”motivated behavioural choices” på baggrund af individets forventning om succes/fiasco og subjektivt tilskrevne værdi (positiv og/eller negativ) knyttet til valget (Wigfield & Eccles, 2000). Yderligere kan der inden for feltet findes modeller, der er særligt optaget af psykologiske forhold, og hvor valget således konceptualiseres som stærkt påvirket af en persons følelsesmæssige tilstand på et givet tidspunkt og også af, hvordan denne tilstand påvirkes af lydniveau og andre variable (Walker, 1964).

Endelig findes der modeller, som vægter det sociale, og som fx antager, at folk søger accept hos andre eller efterligner deres jævnaldrende (Levin & Milgrom, 2004).

Metode

Det empiriske grundlag for artiklen baserer sig på et litteraturreview om frafald på videregående uddannelse (Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen, 2018). Litteraturreviewet var baseret på en søgning i ERIC-databasen (*Education Resources Information Center*) med søgestrengen 'dropout'. Søgningen var begrænset til peerreviewed studier inden for feltet 'higher education' publiceret i og siden 2013. Søgestrengen 'dropout' blev valgt, da en første screening gjorde det klart, at denne søgning gav en bredere indgang end alternativterne 'institutional departure', 'attrition', 'retention' og 'persistence' (ibid.). Begrænsningen til studier i og efter 2013 var begrundet i ressourcemæssige hensyn, men for at undgå at miste relevante resultater blev ofte citerede artikler fra før 2013 inkluderet, ligesom et antal reviewstudier (Harvey, Drew & Smith, 2006; M.S. Larsen et al., 2013; Mayhew et al., 2016; Pascarella & Terenzini, 2005; Troelsen, 2011) blev det. Søgningen resulterede i 296 hits, som alle blev screenet for relevans ved at læse abstracts. 75 studier blev udvalgt, og heraf blev ni sorteret fra efter den fuldstændige læsning. Således var det endelige sample N=66.

I indeværende artikel er analysen af den fremkomne litteratur baseret på Ogawa og Malens kvalitative reviewmetode (Randolph, 2009, p. 10). Litteraturen blev klassificeret via systematiske screeninger i forhold til de to undersøgte fænomener: frafaldsvalg/-beslutning og teorier herom. I praksis blev dette gjort via søgeordene 'decision', 'decided', 'choice', 'chosen' og 'choosing' og dels på baggrund af teoretisk tilknytning/referencer. Herefter bestod analysen af en læsning og kodning af den identificerede litteratur. Analysekategoriernes var styret af fokuset på loci og tidslighed, men blev specificeret og differentieret i og med læsningen. Herefter gennemgik vi hver kategori, genbesøgte litteraturen og nuancerede kategorierne i en iterativ proces, hvor førsteforfatteren tog sig af den første kategorisering, mens sidsteforfatteren gennemgik og justerede denne. Afslutningsvist diskuterede og validerede de to forfattere kategoriseringen i fællesskab. Artiklens konklusioner er et resultat af den litteratur, der er identificeret i reviewet, og den analysetilgang, der er anvendt. Vi anerkender, at andre søgekriterier og analysetilgange naturligvis ville kunne give andre resultater.

Analyse

I de følgende underafsnit illustreres og diskuteres først, hvordan den i reviewet identificerede frafaldslitteratur omtaler frafaldsvalg og derefter, hvilke teoretiske modeller frafaldsvalget konceptualiseres ud fra. Da Tintos *Institutional Departure Model* er den absolut mest forekommende teorireference, forfølges forståelsen af frafaldsvalget i denne model yderligere.

Begrebsbrug for frafaldsvalg

I nedenstående tabel 1 ses en fuldstændig liste over, hvordan den identificerede frafaldslitteratur specificerer beslutningen om frafald som 'drop-out decision', 'choice to drop-out', 'decision to withdraw', 'decision to stay', 'decision to leave', 'choice to leave', 'choice to stay', 'decision to persist', 'choice to persist', etc.

Tabel 1: Fuldstændig liste af begreber brugt om frafaldsvalg i litteraturstudiet.

Begreb	Referencer
Drop-out decision	"drop-out decisions" (Al Ghanboosi & Alqahtani 2013: 499, 500) "decisions regarding "dropping out" (Aljohani 2016: 2) "dropout decision" (Apapay, Çekiç & Boyacı 2013: 103), "students' decision to drop out" (ibid: 110) "a student's decision to persist or drop out", "decision to drop out" (Al Ghanboosi 2013: 516) "dropout decision" (Grau-Valldosera & Minguillón 2014: 293), "the decision to drop out" (ibid.: 303) "decision to drop out" (Heublein 2014: 504), "Decision for or against drop out" (ibid.: 504, 505), "decision to drop out" (ibid.: 508) "student's dropout decision" (Ma & Cragg 2013: 535) "decision to drop out" (Troelsen & Laursen 2014: 490) "students' decision-making processes regarding dropout" (Wahlgren & Mariager-Anderson 2017: 21) "dropout decisions" (O'Neill, Morck & Eika 2016: 1075)
Choice to drop-out	"choice of continuing to study or dropping out" (Venuleo, Mossi & Salvatore 2016: 323)
Decision to withdraw	"student's decision to withdraw" (Aljohani 2016: 2) "decision to stay or withdraw" (Aljohani 2016: 5) "students' decisions to withdraw" (Coates 2014: 21)

Decision to withdraw	<p>“students’ decisions to withdraw” (Ishitani 2016: 27)</p> <p>“student’s decision to persist or withdraw” (Ma & Cragg 2013: 535)</p> <p>“decide whether withdrawal was the right decision” (McCluckie 2012: 523)</p> <p>”withdrawal decision” (Ramachandran & Wyandotte 2016: 59)</p> <p>“decision to withdraw from and reenroll in college” (Schatzel, Callahan & Davis 2013-2014: 352)</p> <p>”decision to withdraw” (Stoten 2015: 446)</p> <p>“student’s decision to withdraw” (Turner & Thompson 2014: 100)</p> <p>“student’s decision to persist or withdraw” (Ma & Cragg 2013: 535)</p>
Decision to stay	<p>“decision to stay or withdraw” (Aljohani 2016: 5)</p> <p>“decision to stay in or leave” (Aljohani 2016: 6)</p> <p>“the decision to stay or leave” (Apapay, Çekiç & Boyaci 2013: 93)</p> <p>“decision to stay in school” (Esomonu & Okeaba 2016: 203)</p> <p>“students’ decisions to stay or leave”, “decisions to leave or stay” (Al Ghanboosi 2013: 516)</p> <p>”students’ decisions to stay in college” (Pittendrigh, Borkowski, Swinford & Plumb 2016: 49)</p>
Decision to leave	<p>“decision to stay in or leave” (Aljohani 2016: 6)</p> <p>“the decision to stay or leave” (Apapay, Çekiç & Boyaci 2013: 93)</p> <p>“students’ decision to leave” (Apapay, Çekiç & Boyaci 2013: 94)</p> <p>“decision to leave” (Bers & Schuetz 2014: 172)</p> <p>“students’ decisions to stay or leave”, “decisions to leave or stay” (Al Ghanboosi 2013: 516)</p> <p>”the decision of leaving” (Johannsen, Rump & Linder 2012: 93)</p> <p>”students [...] decide to leave” (Mah 2016: 286)</p> <p>”students’ decisions to prematurely leave study” (Mestan 2016: 991)</p> <p>”The choice to drop a course or to leave college” (Ramachandran & Wyandotte 2016: 57)</p> <p>“decision to leave” (Troelsen & Laursen 2014: 494)</p> <p>“decision to leave” (Waddington, Lonn & Teasley 2016: 278)</p>
Choice to leave	<p>“students for whom the most appropriate choice is to leave college” (Bishop 2016: 206)</p>

Choice to leave	<p>“students’ decisions to leave an institution” (Gansemer-Topf, Zhang, Beatty & Paja 2014: 273)</p> <p>“the decision to leave” (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt 2013: 167)</p> <p>“choice to stay or leave” (Schatzel, Callahan & Davis 2013-2014: 348)</p>
Choice to stay	<p>“choice to stay or leave” (Schatzel, Callahan & Davis 2013-2014: 348)</p>
Choice not to persist	<p>“chooses not to persist academically” (Turner & Thompson 2014: 103)</p>
Persistence decision	<p>”persistence decision” (Aljohani 2016: 11)</p>
Choice to continue	<p>“choice of continuing to study or dropping out” (Venuleo, Mossi & Salvatore 2016: 323), “choice of continuing to study” (ibid.: 338)</p>
Decision to continue	<p>“the decision to continue or stop studying” (Roland, Frenay & Boudrenghien 2016: 184)</p> <p>“a student’s decision about whether to continue” (Waddington, Lonn & Teasley 2016: 279)</p>
Decision not to continue	<p>“decide not to continue” (Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín & Muñoz 2015: 699)</p> <p>”decisions to continue studying” (Thunborg, Bron & Edström 2013: 12)</p> <p>“a student’s decision about whether to continue” (Waddington, Lonn & Teasley 2016: 279)</p>
Decision not to complete	<p>“decide not to complete their studies” (Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín & Muñoz 2015: 699)</p>
Decision to discontinue	<p>”decided to discontinue” (Arnold 2015: 1080)</p>
Decision to persist	<p>“students’ decision to persist” (Apapay, Çekiç & Boyaci 2013: 93)</p> <p>“students’ decision to persist” (Apapay, Çekiç & Boyaci 2013: 107)</p> <p>“a student’s decision to persist or drop out” (Al Ghanboosi 2013: 516)</p> <p>”students’ decisions to persist” (Ishitani 2016: 24)</p> <p>“student’s decision to persist or withdraw” (Ma & Cragg 2013: 535)</p>
Departure decision	<p>“students’ departure decision” (Apapay, Çekiç & Boyaci 2013: 103),</p>

Departure decision	“students’ decision to depart” (Apapay, Çekiç & Boyacı 2013: 107, 111)
Decision to remain	“voluntary or involuntary decision to remain in school” (Burrus, Elliott, Brenneman, Markle, Carney, Moore, Betancourt, Jackson, Robbins, Kyllonen & Roberts 2013: 4)
Decision to interrupt studies	“students who [...] decided to interrupt their studies” (Costabile, Cornoldi, De Beni, Manfredi & Figliuzzi 2013: 166)
Decision to stop	“the decision to continue or stop studying” (Roland, Frenay & Boudrenghien 2016: 184)
Decision to abandon studies	“the decision to abandon one’s studies” (Heublein 2014: 511) “decision to abandon” (Whannell & Whannell 2014: 104)

Tabel 1 viser, at litteraturen i højere grad benytter begrebet om *beslutning* (*'decision'*) fremfor begrebet om *valg* (*'choice'*), uden at det naturligvis behøver at være valgt bevidst. Således bruger en meget stor del af artiklerne i tabel 1 også valg/beslutnings-begreberne uden eksplicit at definere, hvad der menes hermed. Kun enkelte studier nærmer sig en definatorisk specificering eller har definatoriske træk. Disse specificeringer kan relateres til de to diskussioner om henholdsvis loci og tidslighed.

Frafaldsvalgets loci

Vi ser træk hos fx hos Burrus, Elliott, Brenneman, Markle, Carney, Moore, Betancourt, Jackson, Robbins, Kyllonen & Roberts (2013), som knytter fokuseringen på frafaldsvalget til ”a research agenda informing the development of student-centered [approaches]”. Ramachandran & Wyandotte (2016) fremskriver et gradspektiv, idet de knytter frafaldsvalget til en oplevelse af ikke at kunne bedømme situationen *fuldt ud*: “The choice to drop a course or to leave college lies with the student, who may lack the necessary counsel to assess the situation fully” (Ramachandran & Wyandotte, 2016, p. 57). Ikke alle knytter imidlertid frafaldsvalget til den studerende. Arnold (2015) skriver, at frafaldsvalget kan “either be voluntary or forced due to a negative BSA [“binding study advice”; the legal instrument to dismiss non-performing first-year students]” (p. 1080) og fremhæver altså forskellen mellem et fra den studerendes perspektiv frivilligt og ufrivilligt/tvunget frafald. Turner & Thompson beskriver frafald som funderet i enten ”academic failure or a

student's decision to withdraw" (Turner & Thompson, 2014, p. 100). Den fremhævede skelnen mellem frivilligt og ufrivilligt frafald finder vi også hos Heublein (2014), der omtaler frafaldsvalget som "enforced either by the student or the higher education institution" (Heublein, 2014, p. 504).

Frafaldsvalgets tidslighed

Heublein knytter tydeligt en tidslighed til frafaldsvalget og foreslår, at valget "is a consequence of a process that is divided into several phases [...] the preliminary phase of the study programme [...] The second phase of the drop-out process can be found in the study situation itself [...] The last phase in the study process describes the decision for or against drop-out" (Heublein, 2014, p. 504-505). I tilknytning hertil fremhæver han også, at frafaldsvalget ikke knytter sig til enkeltstående hændelser, men kan være begrundet i akkumulerede problemer over tid: "Drop-out is not understood as a result of spontaneous, short-term decisions, but of a prolonged decision making and consideration process in which the different influencing factors accumulate in a constellation of problems that makes leaving the higher education institution seem inevitable" (Heublein, 2014, p. 503). En lignende pointe finder vi hos Johannsen, Rump & Linder (2012), som udtrykker det på den måde, at "the decision of leaving is presented as an issue of different manifestations of (or perspective on) students' inability to adapt to the immediate educational circumstances" (Johannsen, Rump & Linder, 2012, p. 93), hvilket vi også finder hos Stoten (2015), som skriver, at: "For some students, the decision to withdraw from university may be the outcome of a conflation of personal, financial and other drivers, but for others, it may be attributable to their failure to develop a suitable 'skills set', and to come to terms with undergraduate study with its rigour and challenges" (Stoten, 2015, p. 446).

Teoretiske afsæt for frafaldsvalg

En række af de studier, som enten ikke bruger begreber, der specifikt relaterer sig til frafaldsvalg, eller ikke rummer definatoriske træk af de anvendte begreber, signalerer alligevel deres anknytning til forståelser af frafaldsvalg via deres teoretiske referencer til modeller, der accentuerer frafaldsvalget. Tabel 2 viser anvendelsen af samtlige teoretiske referencer i den i reviewet identificerede forskningslitteratur, idet vi skelner mellem det at bekende sig til en teori ('knytte eksplicit an til') og det at henvise til en teori ('teoretisk reference til' som en del af en begrebsindkredsning). Førstnævnte er mest

interessant, når det kommer til spørgsmålet om, hvilke forståelser af frafaldsvalg litteraturen trækker på.

Tabel 2: Frafaldslitteraturens specificering af frafaldsvalg (sorteret i kategorier efter antal forekomster af eksplicit teoretisk afsæt).

Teoretisk model for konceptualisering af frafaldsvalget	Eksplicit teoretisk tilknytning	Teoretisk reference
Tintos Institutional Departure Model (Tinto 1975, 1993)	(Arce, Crespo & Míguez-Álvarez 2015; Arnold 2015; Apapay, Çekiç & Boyacı 2013; Bishop 2016; Brown & Kenney 2014; Burrus, Elliott, Brennehan, Markle, Carney, Moore, Betancourt, Jackson, Robbins, Kyllonen & Roberts 2013; Cotton, Nash & Kneale 2017; Gansemer-Topf, Zhang, Beatty & Paja 2014; Al Ghanboosi 2013; Méndez, Ochoa, Chiluíza, de Wever 2014; Heublein 2014; Hovdhaugen, Frølich & Aamodt 2013; Ishitani 2016; Jayaprakash, Moody, Lauría, Regan & Baron 2014; Johannsen, Rump & Linder 2012; Ma & Cragg 2013; Ma & Frempong 2013; Mah 2016; McCluckie 2012; Mestan 2016; Pittendrigh, Borkowski, Swinford & Plumb 2016; Ramachandran & Wyandotte 2016; Schatzel, Callahan & Davis 2013-2014; Shaw, Warren & Gill 2014; Sla: Slinger, Berg, Fisk & Hanson 2015; Sneyers & De Witte 2017; Steiner, Dean, Foote & Goldfine 2013; O’Neill, Morck & Eika 2016)	(Al Ghanboosidr & Alqahtani 2013; Aljohani 2016; Bers & Schuetz 2014; Coates 2010a,b; Grau-Valladosera & Minguillón 2014; Hardy & Arguette 2014; Rashid, Jahan, Islam and Ratna 2015; Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín & Muñoz 2015; Troelsen & Laursen 2014; Turner & Thompson 2014; Whannell & Whannell 2014, Wolter, Diem & Messer 2014; Xu 2016)

Beans Student Attrition Model (Bean 1980, 1982)	(Arnold 2015; Apapay, Çekiç & Boyaci 2013; Bishop 2016; Burrus, Elliott, Brenneman, Markle, Carney, Moore, Betancourt, Jackson, Robbins, Kyllonen & Roberts 2013; Al Ghanboosi 2013; Aypay et al 2013; Heublein 2014; Ma & Cragg 2013; Slinger, Berg, Fisk & Hanson 2015; Sneyers & De Witte 2017)	(Al Ghanboosidr & Alqahtani 2013; Aljohani 2016; Xu 2016)
Pascarellas Student-Faculty Informal Contact Model (Pascarella 1980)	(Apapay, Çekiç & Boyaci 2013; Bishop 2016; Coates & Ransom 2011; Hovdhauge, Frølich & Aamodt 2013; Johannsen, Rump & Linder 2012; Bers 2014; Johannsen, Rump & Linder 2012; Mestan 2016; Pittendrigh, Borkowski, Swinford & Plumb 2016; Radloff & Coates 2010)	(Aljohani 2016; Bers & Schuetz 2014, Hardy & Arguette 2014; Ishitani 2016; Xu 2016)
Astins Involvement: Inputs-Environments-Outcomes Model (Astin 1996)	(Apapay, Çekiç & Boyaci 2013; Brown & Kenney 2014; Al Ghanboosi 2013 Jayaprakash, Moody, Lauría, Regan & Baron 2014; Bers 2014; Coates & Ransom 2011; Steiner, Dean, Foote & Goldfine 2013; Radloff & Coates 2010)	(Aljohani 2016; Bers & Schuetz 2014; Coates 2010a,b; Grau-Valladosera & Minguillón 2014)
Bean & Metzners Non-traditional Student Attrition Model (Bean & Metzner 1985)	(Johannsen, Rump & Linder 2012; Mah 2016; Schatzel, Callahan & Davis 2013-2014; Apapay, Çekiç & Boyaci 2013; Schatzel, Callahan & Davis 2013-2014)	(Aljohani 2016; Rashid, Jahan, Islam and Ratna 2015; Xu 2016)
Spadys Undergraduate Dropout Process Model (Spady 1970, 1971)	(Arnold 2015; Heublein 2014)	(Aljohani 2016; Turner & Thompson 2014)

Ingen eksplicit teoretisk tilknytning eller reference

Ballerini & Albarrán 2013, Bernstein, Edmunds & Fesler 2014; Bugge & Wikan 2016; Coates & McCormick 2014; Cuevas, Campbell, Lowery-Hart, Mallard & Andersen 2013, de-la-Fuente-Valentin, Pardo & Kloos 2013, Entezari & Javdan 2016, Imhof & Spaeth-Hilbert 2013; Kilgore, Cronley & Amey 2013; Kyvik & Olsen 2014; Manathunga 2014; Jia & Maloney 2015; Remedio & Richardson 2013; Síz-Manzanares, Bol-Arreba & Payo-Hernanz 2014; Shawver 2015; Szabó & Bacsa-bán 2015; Tekin 2014; Templeton 2016.

Som tabel 2 illustrerer, er den klart oftest anvendte teoretiske reference Tinto (*Institutional Departure Model* (Tinto, 1975, 1993)), som har et stort forspring i forhold til de øvrige: Bean (*Student Attrition Model* (Bean, 1980, 1982)), Pascarella (*Student-Faculty Informal Contact Model* (Pascarella, 1980)), Astin (*Involvement: Inputs-Environments-Outcomes Model* (Astin, 1996)), Bean & Metzner (*Non-traditional Student Attrition Model* (Bean & Metzner, 1985)) og Spady (*Undergraduate Dropout Process Model* (Spady, 1970, 1971)). I den forstand kan man sige, at vores analyse bekræfter Braxton & Hirschys (2004) pointe om, at Tintos *Institutional Departure Model* har fået nærmest paradigmatisk status inden for frafaldsforskningen.

Teoriernes forskellige loci

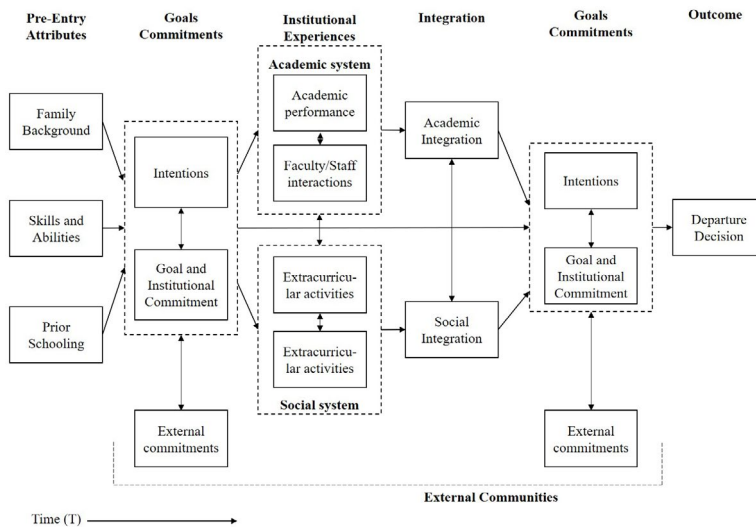
Som tydeliggjort i afsnittet ovenfor, er den hyppigst anvendte teoretiske reference Tinto, og hans forståelse af frafaldsvalg vil således fylde særligt meget i den efterfølgende gennemgang, da det hermed er hans position, nyere frafaldslitteratur oftest knytter an til.

Det institutionelle loci

Tintos *Institutional Departure Model* (1975) har et sociologisk orienteret loci og udspringer som et modsvar til forudgående modellens psykologiske orientering og fokus på sammenhænge mellem individuelle egenskaber og frafald (Aljohani, 2016). Tintos orientering var inspireret af Spadys *Undergraduate Dropout Process Model* (Spady, 1970, 1971), der baserede sig på en antagelse om en analogi mellem et frivilligt frafald og det egoistiske selvmord, som det er beskrevet af Durkheim (1978). Også i lighed med Durkheims fremhævelse af manglende integration i et samfund som forklaring på selvmordet, fremhæver Spady manglende integration i en uddannelsesinstitution som en forklaring på frafald. Tinto griber forståelsen af vigtigheden af 'det institutionelle' med henvisning til Spady, og dermed Durkheim. Spady udpegede to

faktorer i 'det akademiske system' (karakterer og intellektuel udvikling) og to i 'det sociale system' (normativ kongruens og venskabsstøtte) som værende afgørende for frafaldsvalget, og i tråd hermed uddifferentierede Tintos model i sin første udgave det institutionelle i et socialt system og i et fagligt system (jf. figur 1). Modellen beskriver frafald som en longitudinal prædiktiv proces, hvor integration på uddannelse fanges gennem et fokus på studerendes oplevelser af og interaktion med det faglige og sociale system. Disse institutionelle systemer uddifferentieres fra studerendes baggrundsfaktorer og fællesskaber uden for uddannelsesinstitutionen (Tinto, 1975, p. 95).

Figur 1: Modificeret udgave af *Institutional Departure Model* (Tinto, 1993, p. 114).



I 1997 reviderer Tinto modellen. Her placerer han klasserumsaktiviteter (undervisning, laboratorier, studierum) på tværs af det sociale og det faglige skel med det forslag, at klasserumsaktiviteter er nøglen, når det kommer til studerendes integration i eller identifikation med de to systemer. Tintos model har generelt været underlagt en række valideringer, modifikationer og udviklinger siden publiceringen. Senest har Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen (2018) foreslået en udvikling af 'det institutionelle' i tre kategorier: Det sociale system, det faglige system og undervisning, hvor undervisningen netop tidligere er blevet beskrevet som værende underbelyst (Tin-

to, 2007, 2012; Felby & Kristiansen, 2020). De foreslår, at de tre kategorier samlet kan forstås som hørende under paraplybetegnelsen 'studiemiljø', og de specificerer hver kategori i forhold til faktorer, som illustreret nedenfor i tabel 3.

Tabel 3: Faktorer relateret til de tre analysekategorier socialt system, fagligt system og undervisning (ikke rangordnede) (Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen, 2018).

STUDIEMILJØ		
Socialt system	Fagligt system	Undervisning
Social integration	Faglig integration og identifikation	Oplevelse af undervisningskvalitet
Ekstracurriculære aktiviteter	Oplevelse af arbejdsfællesskab	Læsegrupper/studiegrupper
Institutionel integritet	Relation til, interaktion med og støtte fra undervisere	Alignment i undervisningen
Social infrastruktur	Arbejdsbyrde	Tydelighed
Sociale aspekter af studiestarten	Karaktergennemsnit og læring	Feedback
Studenterdemografi (alders- og kønssammensætning)	Tidligere resultater, oplevelser af og skuffelser ved eksamen	Aktiv læring – involverende undervisning med diskussioner og gruppearbejde
Studenterdemografi (etnicitet)	Studiestart	Højere ordens tænkning (higher order thinking)
Institutionens størrelse	Støtte og vejledning	kooperativ læring
		Studietekniske og introducerende kurser
		Studenterforskningsprogrammer
		Oplevelse af sværhedsgrad
		Sammenhæng mellem fag på uddannelsen
		Deltagelse i undervisningen

Individuelle, strukturelle loci

Tinto beskriver, som det ses i figur 1, frafald som en subjektiv og aktiv beslutning; det ses i kraft af begrebet *frafaldsbeslutning* ('*Departure Decision*') som det mulige *outcome*. Men også ved inddragelsen af *målforpligtelse* ('*Goal Commitment*') og *intentioner* ('*Intentions*') som centrale variable. Centralt for mange af faktorerne præsenteret i tabel 3 er, at de ikke i nogen særligt høj grad har et strukturelt/institutionelt loci, men i høj grad tematiserer en interaktion mellem individuelle og institutionelle dimensioner, idet der i mange sammenhænge er tale om studerendes *oplevelser* af det institutionelle. I tråd hermed fremhæver Tinto, at frafaldsvalget medieres af de erfaringer, individet gør sig i institutionen: "It is the levels of goal and institutional commitment, in periods of stable market conditions, as they are affected and modified by the individuals experiences in the academic and social systems of the college, that determine his decision to remain in college" (Tinto, 1975, p. 117). De øvrige teorier, som er centrale referencepunkter i frafaldslitteraturen (jf. tabel 2), tematiserer også i høj grad forholdet mellem det individuelle og det institutionelle. *The Student Attrition Model* (Bean, 1980) accentuerer behovet for at skifte perspektiv fra et generelt uddannelsesfokus, som efter hans vurdering har været i fokus i tidligere frafaldsmodeller, til et konkret institutionsfokus: "student attrition is associated with membership in a particular institution, rather than membership in IHEs [Institutions of Higher Education] in general" (Bean, 1980, p. 157). For at fange institutionsperspektivet foreslår han "that student attrition in IHEs is analogous to turnover in work organizations - i.e., students leave IHEs for reasons similar to those that cause employees to leave work organization" (p. 157). Her trækker han på Price (1977), der beskriver organisatoriske udskiftninger som "the degree of individual movement across the membership boundary of a social system" (p. 4). *Student-Faculty Informal Contact Model* (Pascarella, 1980) kobler sig meget eksplicit på Tintos begreb om frafaldsbeslutninger, "Using Tinto's (1975) model" (Pascarella, 1980, p. 559), med sit særlige fokus på betydningen af den uformelle kontakt mellem studerende og undervisere, hvor han sammen med Terenzini "employ a six-dimension measure of student-faculty contact to predict freshman year persistence/voluntary withdrawal decision" (Pascarella, 1980, p. 559). Antagelsen er, at den uformelle kontakt øger graden af institutionel forpligtelse hos de studerende og dermed minimerer risikoen for frafald. Fokuseringen på den uformelle kontakt henviser til bl.a. både Newcombs (1962) og Wallaces (1967) begreb om akademiske institutioner som socialiserende organisationer knyttet til

et psyko-socialt loci. *The Student Involvement Theory* (Astin, 1984) “refers to the quantity and quality of the physical and psychological energy that students invest in the college experience” (p. 307). Astins udgangspunkt var, at graden af studerendes involvering og engagement i deres studier ikke bare var positivt relateret til deres læring og personlige udvikling, men at manglen på involvering og engagement også var den væsentligste årsag (psykologisk loci) til valget om at stoppe på en uddannelse.

Rational Choice-loci

En af de fire værdier (*values*), der sammen med forventninger indgår i *Expectancy-Value*-teorien (Wigfield & Eccles, 2000), er omkostninger (*percieved costs*); denne model rummer således også elementer, der kan relatere sig til det rationelle valg. Tinto (1975) indkredser forståelsen af frafald som en beslutning i sin *Institutional Departure Model* på denne måde:

The theoretical model suggested here, thus, takes account of the variety of external forces that may affect a person's decision to stay in college. For instance, it permits one to include the effects of changing supply and demand in the job market on rates of dropout, while also taking account of the existence of restrictions (e.g., through discrimination) that may limit the ability of individuals to invest in alternative forms of activity perceived as being potentially more rewarding. With regard to the former, a reduction in the supply of available jobs may lead individuals to perceive a decreased likelihood that energies invested at present in college will yield acceptable returns in the future. That being the case, individuals may decide to drop out from college (voluntary withdrawal) in order to invest their time and energies in alternative forms of activity even though their experience in college may have been, to that point, entirely satisfactory. Conversely, the model also accepts the fact that persons may stay in college because of restrictions on their pursuit of alternative activities (Tinto, 1975, p. 98)

Dette citat peger i retning af valget som et rationalt valg, hvor individet med henvisning til, hvad der vurderes at give et udbytte, træffer valg om aktiviteter og investerer sin tid og energi heri. Det konnoterer i retning af økonomisk orienterede analyser, der – ofte med udgangspunkt i komplekse nyttekalkuler – modellerer frafald som sammenhænge mellem studerendes evner og omstændigheder på den ene side og afkastet af en bestået uddannelse på den anden side (Manski, 1989; Chuang, 1997). Således taler Tinto (1975)

også selv om valget som en "cost-benefit analysis of individual decisions regarding investment in alternative educational activities" (p. 91).

Multiple loci (herunder socioøkonomiske)

Den rationelle orientering udfordres hos Tinto (1975) i hans påpegning af, hvilke faktorer der er nødvendige at tage i betragtning, hvis man vil forstå studerendes frafaldsvalg. Således fremhæver Tinto (1975), at for at forstå karakteren af den *cost-benefit*-analyse, individet foretager:

... one must include not only background characteristics of individuals (such as those measured by social status, high school experiences, community of residence, etc., and individual attributes such as sex, ability, race, and ethnicity) but also expectational and motivational attributes of individuals (such as those measured by career and educational expectations and levels of motivation for academic achievement) (p. 93)

Ligeledes påpeger han at:

Individuals enter institutions of higher education with a variety of attributes (e.g., sex, race, ability), precollege experiences (e.g., grade-point averages, academic and social attainments), and family backgrounds (e.g., social status attributes, value climates, expectational climates), each of which has direct and indirect impacts upon performance in college. More importantly, these background characteristics and individual attributes also influence the development of the educational expectations and commitments the individual brings with him into the college environment. (p. 94)

Her bliver det klart, at værdioptimeringsprocessen ikke sker med henvisning til nogle konsistente kriterier, som det er kendetegnende for den klassiske teori om det rationelle valg, men til individets uddannelsesmæssige forventninger og forpligtelser. Dermed trækker Tintos (1975) konceptualisering af frafaldsbeslutningen mere i retning af en tænkning, der kendetegner *Expectancy-Value*-teorien. Som de ovenstående citater illustrerer, er Tinto (1975) ikke alene optaget af baggrundsvARIABLE i form af strukturelle faktorer såsom social status, men også af psykologiske forhold såsom 'levels of motivation', som vi kender det fra valg-teorier, der tager hensyn til individers følelsesmæssige tilstande. Sådanne fokuseringer kender vi fra fx Kowalski (1982), Lonabocker (1982) og Wigfield & Eccles (2000). Samtidig ser vi med

henvisningen til erfaringer fra tidligere uddannelsessammenhænge (*'high school experiences'*) en antydning af en mulig reference til læringsmodeller, hvor personer træffer valg med udgangspunkt i spørgsmålet om, hvad der har fungeret godt for dem tidligere, omend de dog hos Tinto (1975) mere fremstår som strukturelle faktorer, der påvirker individets *cost-benefit*-analyse, og ikke som en måde at konceptualisere valget, hvor der i valgprocessen trækkes på læring fra tidligere valgprocesser.

Opsummerende kan man altså pege på, at *Institutional Departure Model* tager sit udgangspunkt i en tænkning om frafaldsbeslutningen, der opererer med komplekse kalkuler, som involverer både institutionelle, individuelle, sociale og økonomiske faktorer:

As specified in the theory of cost-benefit analysis, individual decisions with regard to any form of activity can be analyzed in terms of the perceived costs and benefits of that activity relative to those perceived in alternative activities. Given the notion that costs and benefits are of both direct and indirect types and include social as well as economic factors, this theory states that individuals will direct their energies toward that activity that is perceived to maximize the ratio of benefits to costs over a given time perspective (Tinto, 1975, p. 97)

Som altså eksplicit trækker tråde til teorien om det rationelle valg, til sociale strukturer, men også med en fokusering på interaktionen mellem på den ene side de studerende og deres dispositioner, erfaringer, interesser og holdninger og på den anden side de akademiske og sociale systemer i deres institutioner.

Tidsligheden i frafaldsvalget

I ovenstående citat hæfter vi os ved det tidsperspektiv, som Tinto afslutningsvist bringer frem. Frafallsvalet er altså ikke en situeret beslutning, men snarere en proces, der finder sted over en given periode. Dette er imidlertid ikke det eneste tidsperspektiv, Tinto (1975) knytter til frafallsvalet. Andetsteds taler han om, at en aktuel investering holdes op imod tidligere investeringer og dermed allerede gennemført uddannelsestid: "the perceived ratio of benefits to costs, other things being equal, would tend to increase as one proceeds through college" (p. 118). Her er tidsperspektivet ikke knyttet til valgprocessens udstrakthed, men til spørgsmål om det, at der skal investeres, sammenholdes med det, der er investeret, når beslutnin-

gen træffes. Endelig konceptualiserer han tidsperspektivet, altså “the longitudinal process of student persistence in college” (p. 94), med reference til socialantropologien og Van Genneps (1960) teori om overgangsritualer i stammesamfund. Van Gennep argumenterede ifølge Tinto (1993) for, at transmissionen af relationer mellem grupper foregår gennem tre faser af adskillelse, overgang og inkorporering. I lighed hermed foreslog Tinto (1993), at universitetsstuderende gennemgår en adskillelsesfase, hvor de må løsrive sig fra grupperne i deres tidligere samfund (herunder familie, elever på deres tidligere gymnasium og lignende), som har værdier, normer og adfærd, der adskiller sig fra værdier, normer og adfærd i den nye institution. Under processen, hvor den studerende begynder at adskille sig selv fra det tidligere samfund, men endnu ikke har erhvervet sig normer, værdier og adfærd i det nye universitetssamfund, befinder den studerende sig i overgangsfasen. I den tredje fase, inkorporering, kan den studerende efter at have gennemført de første to faser påbegynde processen med integration i det nye samfund. Den tidlige forståelse af frafaldsbeslutningen i Tintos model kan ligeledes aflæses i figur 1. Tinto fremhæver tid som en medierende faktor mellem de studerendes integration i institutionen og frafaldsbeslutningen. Dette accentueres i følgende citat:

I have come to view persistence less as a process, though it clearly is, than a journey that occurs over time in which students are becoming capable and educated upon graduation. As such we need to be sensitive to the impact of time on the way we address the issue of student retention (Tinto, 2016, p. 158)

Tinto forstår altså ikke frafaldsbeslutningen som en her-og-nu-beslutning, men som et valg, der har en langstrakt karakter, og hvor “doubts can arise among students regardless of background” (Tinto, 2016, p. 158).

Diskussion og syntese af frafaldsvalg

På baggrund af den fremlagte analyse af frafaldslitteraturens forståelse af og teoretisering i forhold til *fracfaldsvalget*, vil vi i dette afsnit syntetisere en samlende model for frafaldsvalg. Diskussionen følger samme logik som den øvrige artikel med et fokus på loci og tidslighed, men slutteligt med integrering af disse to foci i den foreslåede model.

Indtil dette punkt har vi ikke forholdt os til distinktionen mellem *fracfaldsvalg* og *fracfaldsbeslutninger*, men hvordan kan de to termer relatere sig til hinan-

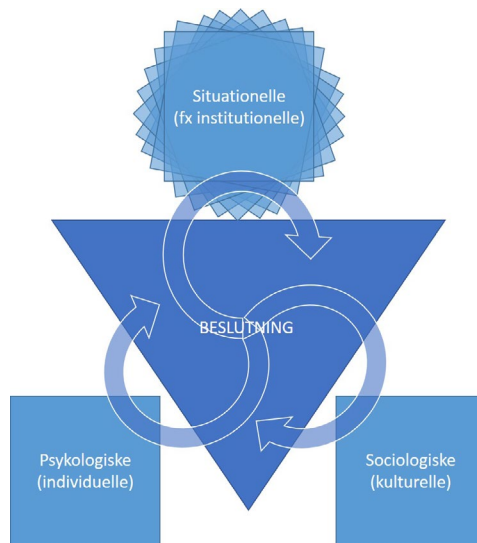
den? Vi foreslår, at *valget* indeholder en tidslighed, som *beslutninger* ikke gør. Frafaldsvalget er da en kontinuerlig internaliseret proces, der er foranderlig og kan forhandles på tværs af kontekster og tid. Vi konceptualiserer derimod beslutninger som 'eksternaliserede faktiske valg' truffet på et specifikt tidspunkt. Valgprocessen har banet vejen for den faktiske beslutning, men selve valget kulminerer dog ikke i denne beslutning; det vil fortsætte, efter beslutningen er truffet – fx i det tilfælde, at et frafaldsvalg (processen omkring frafaldsovervejelser) leder til en beslutning om frafald, der vil valget (overvejelserne om rigtigheden af beslutningen) fortsætte efter udmelding. Frafaldsvalg er ligesom frafaldsovervejelser longitudinelle processer. På denne måde kan vi karakterisere frafaldsovervejelser hos studerende, som faktisk ender med at træffe en beslutning om frafald, som frafaldsvalg. Det ville være interessant at undersøge dette forhold og ligeledes, hvornår i de tre faser (adskillelsesfasen, overgangsfasen og integrationsfasen), som foreslået af Tinto (1993), frafaldsbeslutningen foretages. En model til beskrivelsen af frafaldsvalget må altså knytte an til en tidslighed, som ikke kan forstås som en enkeltstående hændelse, men må forstås med reference til en række hændelser, der strækker sig og akkumuleres over tid. Hvad og hvor meget der akkumuleres, før beslutningen indtræffer, vil variere mellem individer. Vi har, med vores processuelle forståelse, tematiseret vores forskningsspørgsmål i termer af frafaldsvalg ('choices'), men det viste sig, at både i brugen af termer (tabel 2) og i teorierne (fx figur 1) benytter den reviewede litteratur i højere grad termen frafaldsbeslutninger ('decisions'). Dette kan tolkes, som om litteraturen i højere grad fokuserer på den konklusion, der træffes, end den handling i form af overvejelse over og prioritering mellem muligheder, der går forud for (og efterfølger) selve beslutningen. Man kan – måske ikke overraskende – sige, at der lægges større vægt på frafaldsbeslutninger end på den ret, magt eller mulighed, der ligger i at *kunne* vælge at frafalde.

På baggrund af analysen af frafaldslitteraturens teoribrug, finder vi tre loci som havende særlig indflydelse på frafaldsvalget: det sociale (kulturelle), det psykologiske (individuelle) og det institutionelle. Samtidig hæfter vi os ved Beans (1980) skelnen mellem et generelt uddannelsesfokus og et mere specifikt institutionsfokus. Vi anerkender og videreudvikler på denne idé om, at forskellige niveauer af uddannelsen (forskellige situationer) har indflydelse på frafaldsvalget: studiegruppen, holdet, studiet, instituttet, fakultetet etc. Og faktisk - nu vi er i gang - mener vi, at interaktioner med en række andre situationer (ikke nødvendigvis uddannelsesrelaterede) ligeledes vil kunne

have indflydelse på frafaldsvalget. Ingen af de indledningsvist beskrevne teorier om menneskelige valg inkluderede en sådan 'situerethed' (kontekstafhængighed), og vi understreger dermed, hvordan en fortolkning af Bean (1980), og dermed Price (1977), har været med til at forme vores model for frafaldsvalg som præsenteret i figur 2.

Valgprocessen, som illustreret i figur 2, følger pilene og er således en kontinuerlig proces, der foregår på og mellem alle tre niveauer (firkanterne): det sociale, det psykologiske og det situationelle. Stakken af situationer (fx 'det institutionelle') i toppen af modellen illustrerer de diverse situationer, der vil kunne influere valgprocessen. En eventuel beslutning er placeret et sted i midten af modellen (trekanten) og er således influeret af alle tre niveauer og vil aldrig kunne være placeret 'inde' i et af dem. Det vil dog være sådan, at et opfattet frivilligt valg vil være tættere associeret med det psykologiske (individuelle) end et opfattet ufrivilligt valg.

Ved at følge valgprocessen langs pilene ses (nederst til venstre), hvordan valgprocessen kan internaliseres som værende en del af selvforståelsen (fx ved narrativ genfortælling (Holmegaard, 2015)). Ligeledes kan de psykologiske (individuelle) faktorer, fx motivation (Wigfield & Eccles, 2000), påvirke valget. Det sociologiske (kulturelle) kan påvirkes af individets valgproces (aktivisme), ligeledes vil valget være influeret af fx sociale normer, kulturel kapital, statsregulering af fx optag (Börjesson, Ahola, Helland & Thomsen, 2014) m.m. Når det kommer til det situationelle, har vi i analysen bidt mærke i, hvordan forventninger ('*expectancies*' (Wigfield & Eccles, 2000)) og erfaringer ('*experiences*' (Tinto, 1975)) er essentielle begreber i teorierne om frafaldsvalg. Her forestiller vi os, at den enkelte situation (fx det institutionelle) påvirkes af de forventninger (påvirket af det psykologiske, det sociale og af andre situationer), som individet møder op med. Ligeledes vil situationen påvirke individets forventninger og dermed den efterfølgende valgproces.



Figur 2: Foreslået valgproces på baggrund af litteraturstudiet.

Vi anser det som en betragtelig styrke i vores foreslåede model, at den på én gang formår at tage højde for det kontekstuelle (i hver enkelt specifikke situation) og samtidig anerkender det processuelle i valgprocessen.

Konklusion

I denne artikel har vi undersøgt begrebet *frafaldsvalg* ud fra et litteraturreview af den nyeste internationale frafaldsforskning. Gennem systematiske analyser af litteraturen og de teorier, der benyttes til at beskrive frafaldsvalget, har vi analyseret, hvilket fokus de baserer sig på, samt om de forstår frafaldsvalget som situeret eller processuelt. Gennem analyserne finder vi tre loci som havende særlig indflydelse på frafaldsvalget: det sociale (kulturelle), det psykologiske (individuelle) og det institutionelle. Samtidig viser vi, at fravalget forstås som havende en tidslighed, hvorfor det ikke fyldestgørende kan forstås som værende knyttet til en enkeltstående hændelse. Det må snarere forstås med reference til en række hændelser, der strækker sig og akkumuleres over tid. På den baggrund syntetiserer vi en model, der illustrerer og udvider den måde, begrebet frafaldsvalg konceptualiseres. Modellen for valg og beslutning, som er beskrevet i figur 2, er fremkommet via et review af frafaldsdata, men vi har formuleret den (og gennemgangen heraf) i generelle termer, da vi ser en mulighed for, at denne model vil kunne anvendes til at forstå andre valgprocesser og beslutninger end den om frafald.

Referencer

- Aljohani, O. (2016a). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18. doi:10.5539/hes.v6n2p1
- Aypay, A., Çekiç, O., & Boyacı, A. (2013). Student retention in higher education in Turkey: A qualitative study. *Journal of College Student Retention*, 14(1), 91–116.
- Arce, M. E.; Crespo, B. & Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher education Drop-Out in Spain – Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264.
- Arnold, I. J. M (2015). The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education: an empirical investigation. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1068-1084.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37, 123-134.
- Ballerini, A. A., & Albarrán, M. I. (2013). Improving the quality of teaching in a state-owned, regional university. *Higher Education Management and Policy*, 24(2), 43-54.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. Doi:10.1007/BF00976194
- Bean, J. P. (1982). Conceptual Models of Student Attrition: How Theory Can Help the Institutional Researcher. I E. T. Pascarella (red.), *Studying Student Attrition* (pp. 17–33). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Becker, G. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: University of Chicago Press

- Bernstein, L. Edmunds, J., & Fesler, L. (2014). *Closing the performance gap: The impact of the Early College High School Model on underprepared students*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Bers, T., & Schuetz, P. (2014). Nearbies: A Missing Piece of the College Completion Conundrum. *Community College Review*, 42(3), 167-183.
- Bishop, K. K. (2016). The Relationship Between Retention and College Counseling for High-Risk Students. *Journal of College Counseling*, 19(3), 205–217.
- Börjesson, M., Ahola, S., Helland, H., & Thomsen, J. P. (2014). *Enrolment Patterns in Nordic Higher Education, ca. 1945 to 2010. Institutions, Types of Education and Fields of Study (working paper)*. Retrieved from Oslo: <http://www.nifu.no/publications/enrolment-patterns-in-nordic-higher-education-ca-1945-2010-institutions-types-of-education-and-fields-of-study>
- Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2004). Reconceptualizing antecedents of social integration in student departure. I M. Yorke & B. Longden (red.), *Retention and Student Success in Higher Education* (pp. 89–103). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, T., & Kenney, M. (2014). Matters of Success: A deliberative polling approach to the study of student retention. *J. College Student Retention*, 15(4), 537-550.
- Bugge, L. S., & Wikan, G. (2016). Flexible Studies as Strategy for Lifelong Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 46-51.
- Burrus, J., Elliott, D., Brenneman, M., Markle, R., Carney, L., Moore, G., Betancourt, A., Jackson, T., Robbins, S., Kyllonen, P., & Roberts, R. D. (2013). *Putting and Keeping Students on Track: Toward a Comprehensive Model of College Persistence and Goal Attainment*. ETS Research Report Series.
- Chuang, H.-L. (1997). High School Youths' Dropout and Re-Enrollment Behavior. *Economics of Education Review*, 16(2), 171-186.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60(10), 1–17.
- Coates, H. (2014). Students' early departure intentions and the mitigating role of support. *Australian Universities' Review*, 56(2), 20-29.

- Coates, H., & McCormick, A. (2014). *Engaging University Students: International Insights from System-Wide Studies*. Singapore: Springer.
- Coates, H., & Ransom, L. (2011). *Dropout DNA and the Genetics of Effective Support*. AUSSE Research Briefing. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Costabile, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Manfredi, P., & Figliuzzi, S. (2013). Metacognitive Components of Students' Difficulties in the First Year of University. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 165–171.
- Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79.
- Cuevas, M., Campbell, K., Lowery-Hart, R. D., Mallard, J., & Andersen, A. (2013). Using Faculty Learning Communities to Link FYE and High-Risk Core Courses: A Pilot Study. *Learning Communities Research and Practice*, 1(1). Retrieved from: <http://washingtoncenter.evergreen.edu/lcrjournal/vol1/iss1/8>
- Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper & Brothers.
- Durkheim, É. (1978). *Selvmodet: en sociologisk undersøgelse*. Fremads samfundsvidenskabelige serie. København: Fremad.
- Eells, E. (1982). *Rational Decision and Causality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Entezari, M., & Javdan, M. (2016). Active Learning and Flipped Classroom, Hand in Hand Approach to Improve Students Learning in Human Anatomy and Physiology. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 222-231.
- Esomonu, N. P.-M., & Okeaba, J. U. (2016). Development and Standardization of Instrument for Measuring Integration of University Students into University Academic Culture. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 201–212.
- European Union (2015). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe - Main Report*. European Commission.

- Hovdhaugen, E. (2011). Do Structured Study Programmes Lead to Lower Rates of Dropout and Student Transfer from University?. *Irish Educational Studies*, 30(2), 237–251.
- Imhof, M., & Spaeth-Hilbert, T. (2013). The Role of Motivation, Cognition, and Conscientiousness for Academic Achievement. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 69-80.
- Ishitani, T. (2016). First Generation Student's Persistence at Four-Year Institutions. *College and University*, 91(3), 22-32.
- Jayaprakash, S. M., Moody, E. W., Lauría, E. J. M., Regan, J. R., & Baron, J. D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative. *Journal of Learning Analytics*, 1(1), 6–47.
- Jia, P., & Maloney, T. (2015). Using predictive modelling to identify students at risk of poor university outcomes. *Higher Education*, 70, 127-149.
- Johannsen, B. F., Rump, C. Ø., & Linder, C. (2012). Penetrating a wall of introspection: a critical attrition analysis. *Cult Stud of Sci Educ*, 8, 87–115.
- Kerlinger, F. L. (1973). *Foundations of Behavioral Research* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kilgore, C. D., Cronley, C., & Amey, B. (2013). Developing grass roots writing resources: a novel approach to writing within the social work discipline. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 920-932.
- Kowalski, C. J. (1982). College dropouts: Some research findings. *Psychology — A Quarterly Journal of Human Behavior*, 19(2/3), 45-49.
- Kyvik, S., & Olsen, T. B. (2014). Increasing completion rates in Norwegian doctoral training: multiple causes for efficiency improvements. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1668-1682.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R., & Sommerse, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Retrieved from https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgifter/Claringhouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013.pdf
- Levin, J. & Milgrom, P. (2004). *Introduction to Choice Theory*. Retrieved from <http://www.stanford.edu/~jdlevin.Econ%20202/ Choic%20Theory.pdf>.

- Lonabocker, L. (1982). Can an institution construct a dropout profile?. *College and University*, 58(1), 76-84.
- Ma, Y., & Cragg, K. M. (2013). So close, yet so far away: early vs. late dropouts. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(4), 533-548. doi:10.2190/CS.14.4.f
- Ma, X., & Frempong, G. (2013). Profiles of Canadian Postsecondary Education Dropouts. *Alberta Journal of Educational Research*, 5(2), 141-161.
- Mah, D.-K. (2016). Learning Analytics and Digital Badges: Potential Impact on Student Retention in Higher Education. *Tech Know Learn*, 21, 285-305.
- Manathunga, C. (2014). The deviant university student: historical discourses about student failure and 'wastage' in the antipodes. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 76-86.
- Manski, C. F. (1989). Schooling as Experimentation: A Reappraisal of the Postsecondary Dropout Phenomenon. *Economics of Education Review*, 8, 305-312.
- Mayhew, M. J., Selznick, B. S., Lo, M. A., Vassallo, S. J. (2016). Take It Personally: Incorporating Personality Traits as Input Covariates in College Impact Research. *Journal of College Student Development*, 57(7), 880-885.
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E., & Rasmussen, H. F. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 151-178.
- Radloff, A., & Coates, H. (2010). *Doing more for learning: enhancing engagement and outcomes: Australasian Survey of Student Engagement: Australasian Student Engagement Report*. Camberwell: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Ramachandran, S., & Wyandotte, A. (2016). The Neglected Case of the 'W': Waste or Wisdom?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(6), 56-71.
- Randolph, J. J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1-13.
- Rashid, M. M., Jahan, M., Islam, A., & Ratna, M. M. (2015). Student Enrolment and Dropout: An Evaluation Study of DCSA Program at Bangladesh

- Open University. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(14), 18-32.
- Remedios, R., & Richardson, J. T. E. (2013). Achievement goals in adult learners: Evidence from distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 664–685.
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2015). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703.
- Roland, N., Frenay, M., Boudrenghien, G. (2016). Towards a Better Understanding of Academic Persistence among Freshmen: A Qualitative Approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188.
- Schatzel, K., Callahan, T., & Davis, T. (2013-2014). Hitting the books again: factors influencing the intentions of young adults to reenroll in college. *J. College Student Retention*, 15(3), 347-365.
- Shaw, S., Warren, J., & Gill, T. (2014). Assessing the Impact of the Cambridge International Acceleration Program. *College & University*, 89(4): 39-56.
- Simons, H. A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99-118.
- Simons, H. A. (1978). Rationality as Process and as Product of Thought. *The American Economic Review*, 68(2), 1-16.
- Sáiz-Manzanares, M. C., Bol-Arreba, A., & Payo-Hernanz, R. J. (2014). Validation of an Evaluation Tutoring Task Scale at the University. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 835-852.
- Shawver, T. A. (2015). Building Student Success Using Problem-Based Learning Approach in the Accounting Classroom. *Journal of Instructional Pedagogies*, 17: 1-16
- Slanger, W. D., Berg, E. A., Fisk, P. S., & Hanson, M. G. (2015). A Longitudinal Cohort Study of Student Motivational Factors Related to Academic Success and Retention Using the College Student Inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(3), 278–302.
- Stage, F. K. (1989). College Outcomes and Student Development: Filling the Gaps. *Review of Higher Education*, 26, 385-402.

- Steiner, H. H., Dean, M. L., Foote, S. M., & Goldfine, R. A. (2013). Applying TLC (a Targeted Learning Community) to Transform Teaching and Learning in Science. *Learning Communities Research and Practice*, 1(3): article 5.
- Stoten, D. W. (2015). Managing the transition: a case study of selfregulation in the learning of first-term business and management undergraduate students at an English university. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 445-459.
- Szabó, C. M., & Bacsa-bán, A. (2015). Revealing the Reasons Leading to Students' Drop-Out at the College of Dunaújváros. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(1), 81-96.
- Tekin, A. (2014). Early prediction of students' grade point averages at graduation: A data mining approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 207-226.
- Templeton, R. (2016). Doctorate Motivation: An (Auto) Ethnography. *Australian Universities Review*, 58(1), 39-44.
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education - experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 177-193.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1986). Theories of Student Departure Revisited. I J. C. Smart (red.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, Vol. II (pp. 359-384). New York: Agatheon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2007). Research and Practice of Student Retention: What Next?. *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year. Higher Education*, 3(1), 1-8.
- Tinto, V. (2016). Student success does not arise by chance. I P. Bonne & D. Nutt (red.), *Ten times the first year* (pp. 151-160). Leuven, Belgium: Lan-nooCampus.

- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education, 49*(4), 484–496.
- Turner, P., & Thompson, E. (2014). College Retention Initiatives Meeting the Needs of Millennial Freshman Students. *College Student Journal, 48*(1), 94.
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2014). Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study. *Studies in Higher Education, 41*(2), 321–342.
- Waddington, R. J., Nam, S., Lonn, S., & Teasley, S. D. (2016). Improving early warning systems with categorized course resource usage. *Journal of Learning Analytics, 3*(3), 263–290.
- Wahlgren, B., & Mariager-Anderson, K. (2017). Improving Completion Rates in Adult Education Through Social Responsibility. *Adult Learning, 28*(1), 20–26.
- Walker, E. L. (1964). Psychological complexity as a basis for a theory of motivation and choice. *Nebraska Symposium on Motivation, 12*, 47–97.
- Wallace, L. E. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues, XXIII*(2), 91-109.
- Whannell, R., & Whannell, P. (2014). Identifying tertiary bridging students at risk of failure in the first semester of undergraduate study. *Australian Journal of Adult Learning, 54*(2), 101–120.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Wolter, S. C., Diem, A., & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education, 49*(4), 471–483.
- Xu, Y. J. (2016). Localizing College Retention Efforts: The Distance between Theoretical Orientation and Institution-Specific Needs. *Innovative Higher Education, 42*(1), 49–63.

Kapitel 3

Den sociale ulighed i frafald på danske universitetsuddannelser

Jens-Peter Thomsen

Introduktion

Frafald på de videregående uddannelser er et tilbagevendende emne i den danske uddannelsesdebat. Dette er der flere grunde til. For det første kan frafald være et tegn på, at de studerende mistrives i mødet med uddannelsen – det kan være, at uddannelsen ikke lever op til deres forventninger, at de oplever problemer med det faglige, eller at de ikke bliver ordentligt integreret i studiemiljøet. Frafald kan også være et samfundsøkonomisk problem, da det både for uddannelsesinstitutionerne og samfundet er mest omkostningseffektivt, hvis de studerende gennemfører den uddannelse, de er startet på. I et human kapital-perspektiv (Becker, 1994) er det et problem, at den studerende ikke får udnyttet sine evner, og at samfundet går glip af værdifulde kvalifikationer. Frafald er imidlertid også et ulighedsproblem. Det er et problem for den sociale mobilitet, hvis det i højere grad er studerende fra kortuddannede hjem, der falder fra, end studerende fra akademikerhjem. Hvis risikoen for frafald er højere blandt mindre privilegerede studerende, selvom de kan være lige så kvalificerede som deres mere privilegerede studiekammerater, så får de ikke samme adgang til attraktive stillinger på arbejdsmarkedet som de studerende, der fuldfører deres uddannelse.

Internationalt har de fleste undersøgelser haft en tendens til at sætte fokus på ulighed i *adgangen* til videregående uddannelser, da der vedvarende har vist sig at være store sociale forskelle i, hvilke unge der får adgang til de videregående uddannelser. Dette gælder også i Danmark. Selvom vi ofte bliver fremhævet som et af de lande i verden, hvor uddannelsesmobiliteten er størst (fx Andrade & Thomsen, 2018; Narayan et al., 2018; OECD, 2018), og

selvom de videregående uddannelser i Danmark har ekspanderet massivt de seneste mange år, så er det fortsat fem gange så sandsynligt, at børn fra akademikerhjem læser en universitetsuddannelse, end at børn fra faglærte eller ufaglærte hjem gør det (Reimer & Thomsen, 2019). Disse store forskelle, selv i et land som Danmark med en veludbygget velfærdsstat, har ledt forskere til at fremhæve den store betydning af kulturelle ressourcer i familien, og hvordan disse ressourcer har betydning for børns uddannelsesvalg (Jæger & Holm, 2007).

Den sociale ulighed i *adgangen* til videregående uddannelser er imidlertid ikke hele historien, da *frafald* på selve uddannelsen også kan have stor betydning for, hvilke studerende der fx opnår en bachelor- eller kandidatgrad. At der i en social ulighedsoptik ikke har været så meget fokus på, hvad der sker, efter at de studerende er blevet optaget på en videregående uddannelse, kan hænge sammen med, at forskere har antaget, at den sociale ulighed i *frafald* på universiteterne ville være ubetydelig. I og med der er så relativt få unge fra kortuddannede hjem, der når så langt i uddannelsessystemet, kunne man antage, at disse unge er så kvalificerede og motiverede, at de i lige så høj grad som deres mere privilegerede studiekammerater ville gennemføre deres uddannelse. Der er imidlertid en del international forskning, der peger på det modsatte. Hovdhaugen (2009) konkluderer, at det at have kortuddannede forældre øger risikoen for *frafald* blandt norske studerende, Herbaut (2020) finder, at mindre privilegerede studerende i Frankrig er mere tilbøjelige til at droppe ud, end privilegerede studerende er, hvis de har klaret sig dårligt det første år på uddannelsen, og Goldrick-Rab (2006) viser, hvordan studerende i USA med lav socioøkonomisk status har mere afbrudte og mindre lige veje til de videregående uddannelser end unge fra hjem med høj socioøkonomisk status.

I dette kapitel undersøger jeg, hvor stort problemets omfang er i Danmark. Jeg fokuserer på uddannelser på universitetsinstitutioner, dels af pladshensyn, dels fordi disse uddannelser udgør den største andel af de videregående uddannelser og dels, fordi det er på universiteterne, at der er størst social ulighed i forhold til, hvem der gennemfører en uddannelse (Thomsen, Dencker & Pedersen, 2013). Jeg drager fordel af danske administrative registerdata, hvor det er muligt at følge samtlige studerende og koble disse informationer med sociale baggrundsoplysninger. Jeg undersøger udviklingen i *frafaldet* fordelt på de studerendes sociale baggrund for de bachelor-kohor-

ter, der startede i 1993 (da bachelorgraden blev indført i Danmark) og hvert år frem til 2006, som er den nyeste kohorte, det er muligt at følge, da dette kapitel blev skrevet. Mere konkret så kigger jeg på:

1. Udviklingen i den sociale ulighed i frafaldet på danske bachelor- og kandidatuddannelser fra 1993-2006.
2. Hvordan den sociale ulighed i frafaldet fordeler sig på hovedområder og universitetsinstitutioner.
3. Om der er forskel på, hvilke uddannelseskvalifikationer som de frafaldne studerende i sidste ende opnår, afhængig af deres sociale baggrund.

Der er flere grunde til, at jeg stiller skarpt på disse tre områder: For det første er det relevant at undersøge ikke bare omfanget af frafald, men også hvordan det har udviklet sig i en periode, hvor der er optaget flere og flere studerende på universitetsuddannelserne. Alt andet lige kunne man forvente, at frafaldet ville blive større, jo flere studerende der blev optaget på de videregående uddannelser, da man groft sagt 'fortynder' talentmassen. For det andet er det vigtigt at analysere frafaldsmønstre på tværs af hovedområder og universitetsinstitutioner, da disse mønstre kan sige noget om forskelle i de studerendes præferencer, motivationer og kvalifikationer, og hvordan de bliver fagligt og socialt integreret på uddannelserne. At de studerendes karakteristika og studiemiljøerne er to forskellige ting, er vigtigt at påpege, da årsager til frafald ikke nødvendigvis kun handler om ringe integration, men også kan være drevet af præ-studie-karakteristika. For det tredje er det i en ulighedsoptik vigtigt at følge de frafaldne studerende, længe efter at de er faldet fra, for at se om studerende fra privilegerede baggrunde 'kompenserer' for deres tidlige frafald ved alligevel at ende op med flere uddannelseskvalifikationer end frafaldne studerende fra mindre privilegerede baggrunde.

Den resterende del af kapitlet er bygget op således. Efter at jeg har gennemgået undersøgelser og teoretiske perspektiver, som har relevans for den sociale ulighed i frafald, præsenterer jeg kort data og metoder til at analysere frafald, hvorefter jeg går videre med selve analyserne. Jeg slutter af med en kort perspektiverende konklusion.

Hvad ved vi om den sociale ulighed i frafald på videregående uddannelser?

I dette afsnit beskæftiger jeg mig med, hvad udvalgte dele af litteraturen kan sige om frafaldsmønstre, og hvad der er af forklaringer på, hvorfor studerende falder fra. Jeg begrænser mig til sociologiske studier, da kapitlets fokus er på den sociale ulighed i frafald. I en klassisk bog om, hvordan individer træffer uddannelsesbeslutninger, identificerer Gambetta (1987) tre drivende mekanismer: (1) Strukturelle årsager (hvor uddannelsesvalg er forårsaget af eksterne faktorer), (2) at blive 'skubbet' fremad (drevet af mere ubevidste faktorer, der skubber en person mod en bestemt uddannelsesbane) og (3) at drive sig frem selv (hvor personer handler formålsrationelt i forhold til deres interesser og muligheder). De mekanismer, Gambetta identificerer, indrammer godt de forskellige fokusområder i de to store teoretiske traditioner, der undersøger reproduktion af uligheder fra en generation til en anden: *rationel handlingsteori*, der fokuserer på, hvordan individer træffer rationelle beslutninger ud fra overvejelser om nytte og risici ved uddannelsesvalg, og *kulturel reproduktionsteori*, der fokuserer på strukturelle årsager og barrierer for uddannelsesvalg og på, hvordan individer er socialt disponerede til at handle.

Teoretiske forklaringer

Inden for den rationelle handlingsteori fokuserer teorien om relativ risiko-aversion specifikt på, hvordan socialklasser afvejer fordele og ulemper ved en given uddannelse forskelligt (sandsynlighed for succes, økonomiske udgifter, afkast, mv.). Middelklassefamilier lægger meget vægt på uddannelse, da det skal sikre, at de undgår social deklassering, mens arbejderklassefamilier vil undgå uddannelsesveje, de ser som værende for risikable (Breen & Goldthorpe, 1997; Goldthorpe, 1996). I dette perspektiv kan man tolke frafald som et resultat af en afvejning af, hvad der giver mest nytte, og det kan i nogle tilfælde være frafald, da risikoen ved at blive på studiet kan blive set som for høj (fx for dårlige arbejdsmarkedsudsigter, lave karakterer, der signalerer, at man ikke er egnet til studiet, mv.). Det kan også være, at den studerende foretrækker andre uddannelser med bedre afkast eller at gå direkte ud i job, hvis det er en mulighed. Boudon (1974) argumenterer for, at ulighed i uddannelsesmuligheder stammer fra både såkaldte *primære effekter* af socialisering, hvor kombinationen af social baggrund og kognitive evner fastlægger, hvilke uddannelsesvalg der er mulige, og *sekundære effekter*, som beskriver, hvordan individer realiserer deres potentiale inden for, hvad der er muligt. De sekundære effekter indfanger de ikke-kognitive evner

(preferencer, forventninger, orienteringer, mv.), som får børn fra forskellige socialklasser til at have forskellige afvejn timer af fordele og ulemper ved uddannelsesvalg, selv hvis de har de samme kognitive evner. I den optik kan sekundære effekter forklare, hvordan arbejderklassestuderende, populært sagt socialiseret ind i arbejderklasse-reproduktionsmønstre, er mere tilbøjelige til at droppe ud end deres middelklasse-venner, selv hvis de er lige kvalificerede (og har samme karaktergennemsnit fra gymnasiet).

Kulturel reproduktionsteori (Bourdieu, 1986, 1996) lægger mere vægt på strukturelle årsager til forskellige uddannelsesvalg og fokuserer på familiers ressourcer (kapitaler) og de dispositioner og den habitus, som børn fra forskellige familier er udstyret med. Kulturel reproduktionsteori identificerer kulturel kapital som central for den sociale reproduktion, der foregår i uddannelsessystemet, fordi kulturel kapital bliver anerkendt som (eller misforstået som) akademiske kvalifikationer, hvilket giver studerende fra højtuddannede hjem fortrin i uddannelsessystemet. I dette perspektiv kan studerende fra kortuddannede hjem opleve udfordringer på studierne af flere grunde. Arbejderklassestuderende kan opfatte valget af uddannelse som et usikkert valg (Archer & Hutchings, 2000; Reay, 2003; Winterton & Irwin, 2012), og på uddannelserne føler de sig fremmede og fejlplacerede (Christie et al., 2008; Reay et al., 2009; Stuber, 2011). Oven i dette, så kan uddannelsesinstitutionerne være bærere af bestemte studiekulturer (Reay et al., 2001; Thomsen, 2012; Thomsen et al., 2013), som virker ekskluderende på studerende fra kortuddannede hjem, fx ved at bruge særlige måder at tale på (sprogkoder) eller udtalt at forudsætte bestemte 'implicitte' studerende (Bernstein, 1990; Reay, 2003; Ulriksen, 2009). Omvendt nyder de studerende fra akademikerhjem dobbelte fordele, da de ikke bare har lettere adgang til universitetsuddannelserne, men de har det også nemmere, når først de er optaget på studiet, fordi de møder en kultur, som de kender hjemmefra (DiPrete & Eirich, 2006).

Studier af frafald og social baggrund

Den empiriske frafaldslitteratur tager ofte afsæt i Tintos (1993) klassiske undersøgelse af årsager til frafald på videregående uddannelser i USA. Tinto skelner mellem 1) en studerendes egenskaber inden studiestart (engagement, præferencer, interesser, mv.), 2) oplevelser på studiet, hvor Tinto lægger vægt på den akademiske og sociale integration, og 3) eksterne årsager (økonomiske barrierer, familieforpligtelser, mv.). Studerende kan fx falde

fra, fordi studiet alligevel viser sig ikke at matche den studerendes forestillinger, fordi den studerende ikke føler sig hjemme på studiet, fordi studiet er for krævende fagligt, eller fordi livsomstændigheder gør, at den studerende skal flytte, må arbejde fuldtid, mv. (selvom disse årsager givet er mindre betydningsfulde i Danmark end andre steder; jf. Troelsen & Laursen, 2014). Det er således vigtigt at understrege, at frafald kan have mange årsager. Forskellige frafaldsmønstre på tværs af uddannelser eller institutioner handler ikke nødvendigvis om, at uddannelserne er mere eller mindre gode til at etablere inkluderende studiemiljøer, men at frafald lige så vel kan være forårsaget af udefrakommende årsager eller af karakteristika, som de studerende har med sig, inden de starter på studiet. Meget søgte uddannelser, der kræver meget høje gymnasie gennemsnit, som fx medicin og arkitektur, har lave frafaldsrater, men dette betyder ikke nødvendigvis, at studiemiljøet her er bedre socialt og fagligt end på andre studier med højere frafaldsrater; det kan simpelthen handle om, at disse studerende er højt kvalificerede og motiverede for at læse disse uddannelser uafhængig af studiemiljøets kvalitet.

Generelt gælder det således, at man skal være varsom med at fortolke frafald som en refleksion af, hvordan de studerende bliver behandlet på uddannelserne. Unge universitetsstuderende er nemlig, som tidligere nævnt, en selekteret gruppe, forstået på den måde at unge, der når så langt i uddannelsessystemet som at blive optaget på en bacheloruddannelse, kan have særlige ikke-kognitive træk (målrettethed, vedholdenhed, mv.) og kvalifikationer, der adskiller dem fra andre unge. Flere af disse træk kan, jf. Boudon ovenfor, knyttes til den studerendes opvækst, og mange undersøgelser peger på, at forældres indkomst, beskæftigelse og uddannelse er gode til at forudsige frafald. Fx finder Haveman & Wilson (2007), at der er ikke mindre end 33 procentpoints forskel på, om amerikanske studerende gennemfører en videregående uddannelse (opnår en *college degree*), afhængig af om de kommer fra de nederste eller øverste 25 % af indkomstdistributionen (se også Argentin & Triventi, 2011; Johnes & McNabb, 2004; Vignoles & Powdthavee, 2009). Studerende fra kortuddannede hjem har som tidligere nævnt mere afbrudte uddannelsesveje og er i større risiko for at falde fra end unge fra højtuddannede hjem (Goldrick-Rab, 2006; Herbaut, 2020; Hovdhaugen, 2009). Wilbur & Roscigno (2016) identificerer mange barrierer for studerende fra hjem uden videregående uddannelse som fx mangel på ressourcer i familien, fravær af fokus på videregående uddannelser blandt forældrene og mangel på integration på uddannelsen. Andre studier forklarer frafaldsmønstre ud fra

en mekanisme kaldet 'kompensatorisk fordel', hvor privilegier i den sociale baggrund 'kompenserer' studerende for deres mangelfulde kvalifikationer (fx dårlige karakterer); fx finder Contini (2018), at den sociale forskel i frafald på de videregående uddannelser er størst blandt lavt præsterende studerende, hvor studerende fra mindre privilegerede baggrunde i langt større grad falder fra end studerende fra privilegerede baggrunde.

Kontekst, data og metode

Omfanget af frafald og den sociale ulighed i frafald er måske særlig interessant i et land som Danmark, med få konkrete begrænsninger i forhold til uddannelsesvalg, sammenlignet med mange andre lande. Gratis uddannelse, høj social sikkerhed, et generøst uddannelsesstøttesystem er alle faktorer, der burde bidrage til høj uddannelsesfrekvens og lavt frafald, da studerende fx ikke behøver droppe ud af studierne, fordi de ikke kan betale for deres uddannelse længere, eller fordi de er nødt til at arbejde fuldtid for at tjene penge nok til at leve. Hvis der er en betydelig social gradient i frafaldet i Danmark, er dette dermed en indikation på, at problemer med frafald ikke kun knytter sig til økonomiske barrierer, men er knyttet til strukturelle, kulturelle og individuelle faktorer. For at undersøge sociale forskelle i frafald på danske universitetsuddannelser udnytter jeg (danske) højkvalitetsregisterdata, som har afidentificerede oplysninger på alle danskere, og jeg udvælger fra disse registre alle de studerende, der startede på en bacheloruddannelse fra 1993 til 2006, i alt 186.327 individer. Jeg kobler disse oplysninger med oplysninger om køn, etnisk minoritetsstatus og social baggrund (forældrenes uddannelse).

Som afhængig variabel i analyserne bruger jeg den studerendes frafaldsstatus. Forskere bruger her ofte en skelnen mellem det at skifte fra en videregående uddannelse til en anden eller at forlade det videregående uddannelsessystem helt. Tinto (1993) arbejder med en sådan skelnen mellem institutionel afgang og systemafgang; en skelnen som Hovdhaugen (2009) operationaliserer som en forskel mellem *transfer* og *dropout*. Jeg følger denne skelnen og fokuserer på *dropouts*, dvs. de studerende, der forlader bachelorsystemet helt og aldeles. En studerende kan altså godt have skiftet fra en bacheloruddannelse til en anden, men tæller kun som frafaldet, hvis den studerende helt forlader bachelorsystemet. Selvom der ofte i den danske debat er fokus på de studerende, der skifter fra en bachelor til en anden, er det mest interessante i en social ulighedsoptik dem, der helt forlader systemet,

da det er de, der ikke får en titel og dermed ikke får adgang til attraktive stillinger på arbejdsmarkedet. Mere specifikt, så definerer jeg en frafaldet studerende som en person, der ikke har opnået en bachelorgrad otte år efter, at denne person blev indskrevet på en bacheloruddannelse første gang. På kandidatuddannelsesniveau definerer jeg en person som havende gennemført en kandidatuddannelse, hvis den studerende har opnået en kandidatgrad 12 år efter, at personen blev indskrevet på en bacheloruddannelse. Jeg tillader dermed, at studerende har rigelig tid til at opnå deres grader, otte år for en bachelor og 12 år for en bachelor plus kandidat (hvor den normerede tid er tre plus to år for langt de fleste universitetsuddannelser). I analyserne undersøger jeg også, om de studerende, der falder fra en bacheloruddannelse, opnår andre uddannelsesmæssige kvalifikationer. Jeg ser her på den højst fuldførte uddannelse 12 år efter påbegyndt bacheloruddannelse for de studerende, der ikke har opnået en bacheloruddannelse efter 12 år.

Som uafhængig variabel bruger jeg de studerendes sociale baggrund, og jeg justerer for andre centrale variable. I forhold til den sociale baggrund bruger jeg information om det højeste uddannelsesniveau blandt forældrene opdelt i tre kategorier; 1) forældre, som er ufaglærte (grundskole) eller har en erhvervsuddannelse, 2) forældre, som har en gymnasial, kort- eller mellemlang videregående uddannelse, og 3) forældre, hvor mindst en har en universitetsuddannelse. Jeg fokuserer på den første og tredje kategori i analyserne, da det er relevant at undersøge forskellen mellem børn af forældre, der selv har gået på universitetet, og børn af forældre, der tilhører det, man traditionelt kalder arbejderklassen (forældre, der har ingen eller en praktisk, ikke-boglig uddannelse). Af yderligere variable inkluderer jeg et mål for de studerendes kvalifikationer, nemlig deres karaktergennemsnit fra gymnasiet. I Danmark optages langt de fleste studerende på baggrund af deres gymnasiegennemsnit, og studier viser, at frafald er stærkt negativt korreleret med gymnasiekarakter – jo lavere karakterer, jo større frafald (Allensworth & Clark, 2020; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Hovdhaugen, 2009). I tillæg inkluderer jeg etnisk minoritetsstatus (vestlig/ikke-vestlig oprindelse) og det hovedområde og den institution, som de studerende er indskrevet på.

Jeg bruger lineære sandsynlighedsmodeller til at forudsige frafald. Sammenlignet med logistiske regressionsmodeller er det meget nemmere at tolke estimer fra lineære sandsynlighedsmodeller. Jeg præsenterer figurer, der viser risikoen for ikke at opnå en bachelor- og kandidatgrad (tabeller

med estimater er i appendiks). Som nævnt ovenfor, så er bachelorstuderende en selekteret gruppe af unge mennesker, og de studerende, der kommer fra kortuddannede/arbejderklassehjem, er en endnu mere selekteret gruppe end studerende fra højtuddannede hjem (da kun en meget lille andel fra kortuddannede hjem kommer på universitetet, mens en langt større andel fra højtuddannede hjem gør det). Det er derfor rimeligt at antage, at studerende fra kortuddannede hjem, der er nået så langt i uddannelsessystemet, har en række uobserverede karakteristika (at de fx er meget målrettede, motiverede, selvstændige, mv.). Forskningslitteraturen peger på, at modeller, der ikke tager højde for denne selektion i uddannelsesovergangene (forårsaget af de uobserverede forhold), er tilbøjelige til at producere for små sociale baggrundseffekter (*'waning coefficients'*; Holm & Jæger, 2011; Mare, 1993). Nogle forskere prøver at tage højde for dette ved at introducere udefrakommende variation (såkaldte instrumentvariable), men det er meget svært at finde troværdige instrumentvariable inden for forskningen i uddannelsesmobilitet. I den udstrækning som de sociale forskelle, der analyseres i det følgende, er følsomme over for selektion, vil de rapporterede forskelle erfaringsmæssigt være konservative estimater; dvs. hvor de sociale forskelle tenderer til at være mindre, end de er i virkeligheden.

Analyse

Flere og flere unge i Danmark er blevet optaget på en bacheloruddannelse. Hvor det gjaldt 15 % af den ungdomsårgang, der var født i 1975, gælder det 25 % af dem, der er født ti år senere og i 1985 (egne beregninger på baggrund af registerdata). Tabel 1 præsenterer udvalgte karakteristika for de nyoptagne bachelorstuderende, og for overblikkets skyld nøjes jeg med at liste start, midt og slut i perioden 1993-2006.

Tabel 1: Nyoptagne bachelorstuderende – udvalgte karakteristika over påbegyndelsesår.

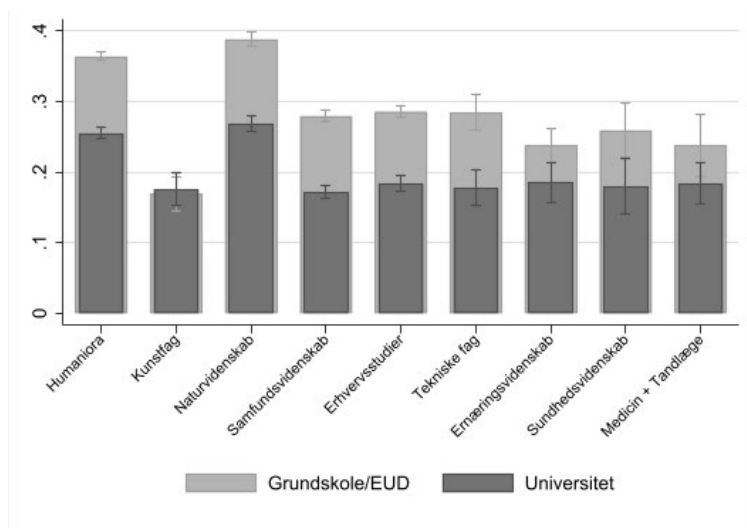
	1993	2000	2006
Gymnasiegennemsnit	8.7	8.7	8.7
Frafaldsrate (otte år efter påbegyndelse)	38.4	30.8	25.1
Tid mellem gymnasieafslutning og påbegyndelse (gennemsnit/median)	2.0/1	2.2/1	2.0/1
Fuldførelsestid (gennemsnit/median)	3.7/3.3	3.6/3	3.4/3
Alder ved påbegyndelse (gennemsnit/median)	22.7/21	23.1/21	22.5/21

Som jeg kom ind på ovenfor, så vil vi intuitivt antage, at talentmassen groft sagt bliver fortyndet, når der optages en større og større andel af en ungdomsårgang, men kigger vi på de bachelorstuderendes karaktergennemsnit fra gymnasiet, er det stabilt over perioden. Ekspansionen af de videregående uddannelser har heller ikke medført en stigende frafaldstendens, tværtimod er frafaldsraten mindsket betydeligt over perioden fra 38 % for dem, der blev optaget i 1993, til 25 % i 2006. I tillæg, så er der ikke noget, der indikerer, at ændringer i frafaldsraten hænger sammen med alderen på de optagne studerende, med længden af sabbatperioden mellem gymnasie og bacheloruddannelse eller med den tid, de studerende er om at fuldføre deres uddannelse. Jeg vender tilbage til den faldende frafaldstendens i resultaterne fra og i modellerne nedenfor.

Frafald over hovedområder og institutioner

Som nævnt ovenfor, så har Tintos (1993) arbejde i forhold til frafald fokuseret meget på betydningen af manglende akademisk og social integration, og forskelle i frafald over hovedområder eller institutioner kunne indikere, at nogle institutioner eller studieområder er bedre til at integrere de studerende fagligt og socialt end andre. De undersøgelser, der har fokuseret på frafald over specifikke uddannelser eller hovedområder, kommer dog frem til forskellige resultater (Larsen et al., 2013). Forskelle i frafald over hovedområder eller institutioner kan også være drevet af de studerendes karakteristika som interesser, motivation, mv. Fx kunne vi forvente, at den sociale forskel i frafald på de mere anvendelsesorienterede eller professionsrettede studier ville være mindre, fordi disse studiers indhold, tydelige profil og lave arbejdsløshedsprocent appellerer mere til studerende fra arbejderklassehjem, som har en tendens til at lægge vægt på en uddannelses konkrete nytte og på det risikofrie uddannelsesvalg (hvad der gør dem mindre tilbøjelige til at falde fra disse uddannelser end fra fx humanistiske uddannelser). Figur 1 undersøger disse forhold ved at vise mønstrene i frafald over hovedområder.

Figur 1: Frafald over hovedområder og forældres højeste uddannelse (justeret for påbegyndelsesår, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus)



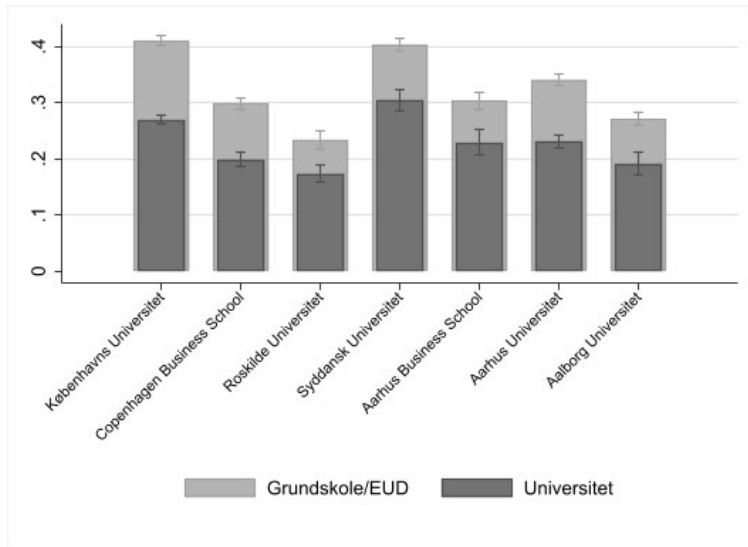
Note: Se appendiks og tabel 1 for modelestimer.

Generelt, så er frafaldsraterne på humaniora og naturvidenskab relativt høje, mens de er relativt lave på kreative uddannelser og sundhedsuddannelser. Programmerne med lave rater er anvendelsesorienterede/professionsrettede uddannelser, der ofte kræver et højt karaktergennemsnit fra gymnasiet, og det er også blandt disse uddannelser at studerende fra arbejderklassehjem er mindst tilbøjelige til at droppe ud. Dette mønster er imidlertid også en refleksion af, hvor efterspurgte uddannelserne er. Hvor den sociale forskel er lille på meget søgte uddannelser, der kræver et højt gennemsnit fra gymnasiet (kreative uddannelser, sundhed og medicin), er den større blandt mindre søgte uddannelser (humaniora og naturvidenskab). Registerdata kan ikke bruges til at undersøge, om nogle studier er bedre til at integrere studerende end andre, men de fundne mønstre kunne pege på, at lave frafaldsrater blandt studerende fra arbejderklassehjem er forbundet med de studerendes præ-studie-karakteristika (præferencer, motivation, mv.), da frafaldsraterne er lave på områder, der er meget efterspurgt og/eller anvendelsesorienterede.

Der er ikke noget tydeligt mønster i frafaldet, når vi vender opmærksomheden mod universitetsinstitutionerne i figur 2. Selvom Københavns Uni-

versitet har den største andel af meget efterspurgte uddannelser (fleste uddannelser med høje grænsekotienter), har universitetet en af de højeste frafaldsrater og den største sociale forskel i frafald. Den høje frafaldsrate er på niveau med Syddansk Universitet, som har færre meget søgte uddannelser. Roskilde Universitet har en relativt lav frafaldsrate og en relativt lille social forskel i frafald. En antagelse kunne her være, at den projektorienterede arbejdsform er mere inkluderende, men Roskilde Universitet er samtidig et af de universiteter, der ikke kræver et særligt højt karaktergennemsnit for at få adgang, hvilket kan betyde, at studerende er utilbøjelige til at falde fra deres bacheloruddannelse, da det ville være svært for dem at søge ind på andre institutioner, der kræver et højere gennemsnit. Denne antagelse understøttes af, at Roskilde Universitet er den institution, der uden sammenligning har den højeste andel af bachelorer, der forlader deres institution for at læse kandidatuddannelsen på et andet universitet (Thomsen, 2021).

Figur 2 Frafall over institutioner og forældres højeste uddannelse (justeret for påbegyndelsesår, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus).



Note: Danmarks Tekniske Universitet er udeladt, da dets uddannelser først meget sent i perioden er registreret som treårige bacheloruddannelser. Se appendiks og tabel 2 for modelestimater.

Det blandede billede, når vi kigger på universitetsinstitutionerne, kan også afspejle, at Danmark er et lille land uden deciderede elite-universitetsinsti-

tutioner, som det ses i fx England og USA, hvor selve det at have en grad fra fx Oxford eller Harvard er meget prestigefyldt og eftertragtet. Dette betyder, at det i højere grad i Danmark er bestemte uddannelser, der er efterspurgt og prestigefyldte, end det er hele institutioner. Dette mønster bliver skjult, når vi kigger på frafald over en hel institution.

Samlet set peger mønstrene på, at frafald er relativt lavt på eftertragtede uddannelser, på anvendelsesorienterede uddannelser og på uddannelser, hvor de studerende har få alternativer, hvis de falder fra. Jeg vil nu vende opmærksomheden mod de sociale forskelle i frafald på tværs af alle uddannelser. Jeg kigger først på frafald på bacheloruddannelserne, dernæst undersøger jeg sandsynligheden for at gennemføre en kandidatuddannelse, og til sidst ser jeg på, hvilke uddannelseskvalifikationer frafaldne bachelorstuderende ender op med i sidste ende.

Frafald på bacheloruddannelsen

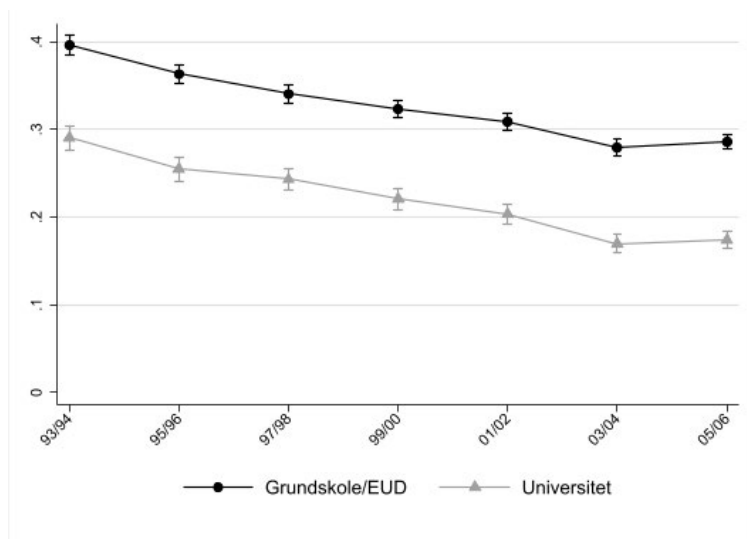
Figur 3 viser sandsynligheden for at falde fra en bacheloruddannelse baseret på en model, hvor påbegyndelsesår og social baggrund er interageret, og hvor der er justeret for køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus. Flere ting er tydelige i figur 3. For det første mindskes risikoen for at falde fra væsentligt over perioden. Som beskrevet tidligere, kunne man tro, at flere optagne ville betyde en udtynding af de studerendes kvalifikationer, hvad der ville lede til øget frafald, men figuren viser det modsatte. I tillæg, så er arbejdsløshedsprocenten dalet over denne periode, hvorfor det ikke er sandsynligt, at de studerende var mere tilbøjelige til at falde fra i den tidlige periode, fordi de kunne gå direkte ud på arbejdsmarkedet.⁵ At frafaldet er mindsket, kan være relateret til en stigende opmærksomhed fra institutionernes side, på studiemiljøet og de studerendes integration på studierne, ligesom det kan hænge sammen med en general diskurs i samfundet om betydningen af uddannelse, men dette forbliver spekulationer, da det ikke er noget, der direkte kan undersøges på baggrund af registerdata.

For det andet, så er den sociale ulighed i frafald konstant, og det på trods af den generelt dalende tendens til at falde fra: Studerende fra arbejderklasse-hjem har over hele perioden omkring 10-11 procentpoint større risiko for at

5 Dette understøttes af, at de frafaldnes position i indkomstfordelingen (målt i hundrede-dele, og 13 år efter påbegyndelse af bacheloruddannelse) har været stabil over perioden (fra den 55. til den 54. plads i fordelingen; egne beregninger på baggrund af registerdata).

falde fra, end studerende fra akademikerhjem har, selv når der er justeret for de studerendes kvalifikationer.⁶

Figur 3: Bachelorfracfald over påbegyndelsesår og forældres højeste uddannelse (justeret for køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus).



Note: Se appendiks og tabel 3 for modelestimer.

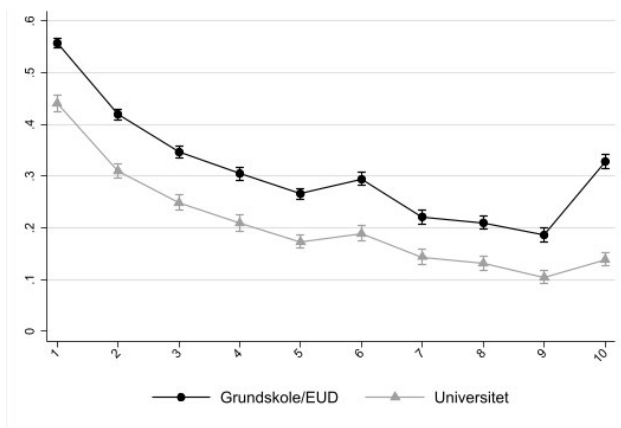
Sociologisk teori har flere forklaringer på de mønstre, vi ser i figur 3. Boudons (1974) begreb om 'sekundære effekter', hvordan lige kvalificerede unge udnytter deres potentialer forskelligt, tilbyder en forklaring på, hvorfor studerende fra kortuddannede hjem systematisk har højere frafaldsrisiko, selv når de er lige så kvalificerede som deres privilegerede studiekammerater. Disse studerendes beslutning om at forlade studiet er formet af det sociale miljø, de er vokset op i, fx når studerende fra arbejderklassehjem tvivler

6 En forklaring på denne ulighed kunne være, at frafaldne studerende fra kortuddannede hjem kan være selekteret på uobserverede træk, som gør dem i stand til at sikre en plads på arbejdsmarkedet, på trods af at de falder fra deres uddannelse. Imidlertid er indkomsten for frafaldne bachelorer ikke bare lavere end for de, der opnår bachelorgraden (da de konstant ligger 13-16 pladser lavere i indkomstfordelingen), end de, der fuldfører (13 år efter påbegyndelse). Indkomstforskellen mellem frafaldne og fuldførte er også konstant over social baggrund. Med andre ord, så er det ikke en sandsynlig forklaring, at de høje frafald blandt studerende fra arbejderklassehjem skyldes, at denne gruppe får et godt fodfæste på arbejdsmarkedet, selvom de falder fra (egne beregninger på baggrund af registerdata).

mere på, om en lang uddannelse med usikre fremtidsudsigter og med en lav indkomst under uddannelsen vil kunne betale sig i sidste ende. Andre forskere, der lægger vægt på strukturelle barrierer og kulturel eksklusion, viser, hvordan arbejderklasse-studerende kæmper mere med det at vælge uddannelse, da deres forældre er mindre fortrolige med uddannelsessystemet (fx. Reay et al., 2003), og de oplever udfordringer med at blive integreret på uddannelsen (fx Stuber, 2011). Arbejderklasse-studerende er ikke udstyret med den samme '*college-going habitus*' (Grodsky & Riegle-Crumb, 2010) som deres middelklasse-studiekammerater, og de kan være i større risiko for at falde fra, fordi de føler sig usikre omkring deres uddannelsesvalg eller oplever at føle sig fremmede på studiet (Christie et al., 2008).

Den sociale ulighed i figur 3 er dog stadig bemærkelsesværdig, når vi tager i betragtning, at den optræder i en dansk velfærdsstatslig kontekst, og når vi erindrer, at bachelorstuderende fra arbejderklassehjem er en meget selekteret gruppe, hvor kun et fåtal (6 % af 19-22 årige i 2006) starter på en bacheloruddannelse sammenlignet med studerende fra akademikerhjem (31 % af 19-22 årige; egne kørsler fra registerdata). Det kunne imidlertid være tilfældet, at den sociale forskel primært er drevet af store sociale forskelle mellem studerende i den lave del af karakterfordelingen, som to undersøgelser fra Frankrig og Italien finder (Contini et al., 2018; Herbaut, 2020). Disse undersøgelser identificerer en mekanisme, hvor lavt præsterende studerende fra privilegerede baggrunde bliver kompenseret hjemmefra for deres lave præstation (fx ved at forældrene støtter og hjælper de unge til at holde fast), hvad der leder dem til at være meget mindre tilbøjelige til at falde fra end lavt præsterende studerende fra mindre privilegerede baggrunde, hvor forældrene ikke har ressourcer eller kendskab til, hvordan uddannelsessystemet virker. Figur 4 undersøger, om dette også er tilfældet i Danmark ved at afbilde frafaldsrater over gymnasiekarakterfordelingen, fra en model hvor social baggrund og gymnasiegennemsnit er interageret, og der er justeret for påbegyndelsesår, køn og minoritetsstatus.

Figur 4: Bachelorfrafald over gymnasiegennemsnit (deciler) og forældres højeste uddannelse (justeret for påbegyndelsesår, køn og minoritetsstatus).



Note: X-aksen viser gymnasiegennemsnit som deciler (hvor gennemsnittene er opdelt i ti lige store grupper) med 1 som de laveste gennemsnit og 10 som de højeste gennemsnit. Se appendiks og tabel 4 for modelestimer.

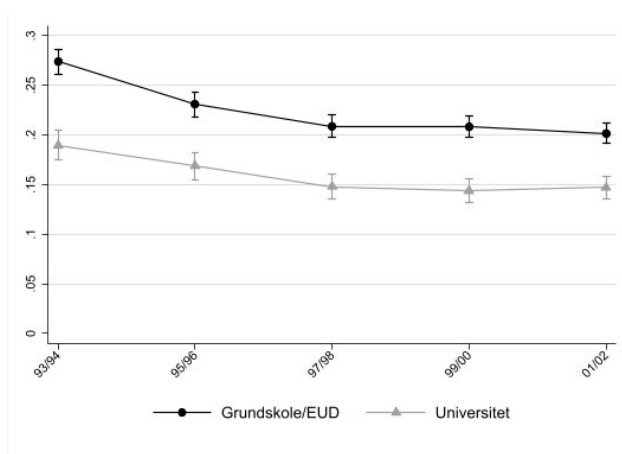
Som forventet er studerende med lave gymnasiekarakterer mere tilbøjelig til at falde fra end studerende med høje karakterer. Hvad der måske er mere overraskende er, at den sociale forskel over det meste af karakterskalaen er stort set den samme, hvor studerende fra arbejderklassehjem konsekvent er i større risiko for at droppe ud end studerende fra akademikerhjem.⁷ Det ser altså ikke ud til, at danske data umiddelbart kan bekræfte, at lavt præsterende studerende fra akademikerhjem skulle nyde godt af kompensatoriske fordele, som fundet i de franske og italienske data (dette gælder også, hvis vi skelner mellem fx STX, HHX, HTX eller HF). Det kan være, at mekanismen findes i andre hjørner af det danske uddannelsessystem, eller at den er relateret til forskellige velfærdsregimer, men det ligger uden for omfanget af dette kapitel at undersøge dette nærmere.

⁷ Studerende fra arbejderklassehjem med de højeste gennemsnit har en meget høj frafaldsrate, hvilket indikerer, at denne lille og meget selekterede gruppe har nogle uobserverede træk, der får dem til at forlade deres uddannelse. Da der ikke umiddelbart er noget, der tyder på, at deres senere lønniveau afviger særligt fra de øvrige frafaldne fra kortuddannede hjem, eller at de ender med en kandidat/ph.d.-grad i sidste ende (og ikke vist), forbliver det her ubesvaret, hvad der får de særligt højt begavede børn fra mindre privilegerede hjem til i så stor grad at falde fra.

Hvem fuldfører en kandidatuddannelse?

Jeg vender nu opmærksomheden mod sandsynligheden for at opnå en kandidatgrad; et spørgsmål, der er særligt relevant i Danmark, eftersom danske bachelorstuderende, og i modsætning til mange andre lande, har et retskrav på at fortsætte på den kandidatuddannelse, der knytter sig til deres bachelor. Langt de fleste, mere end fire ud af fem bachelorstuderende, ender da også med at opnå en kandidatgrad. Da danske kandidatstuderende i tillæg nyder godt af et meget generøst uddannelsesstøtte-system, og da studerende, der har gennemført en bachelor, må forventes at være meget egnede til at læse videre, så ville det være rimeligt at forvente, at den sociale forskel i frafald på kandidatdelen er ubetydelig.

Figur 5 Bachelorer, der ikke fuldfører en kandidatuddannelse, over påbegyndelsesår og forældres højeste uddannelse (justeret for køn, gymnasie-gennemsnit og minoritetsstatus).



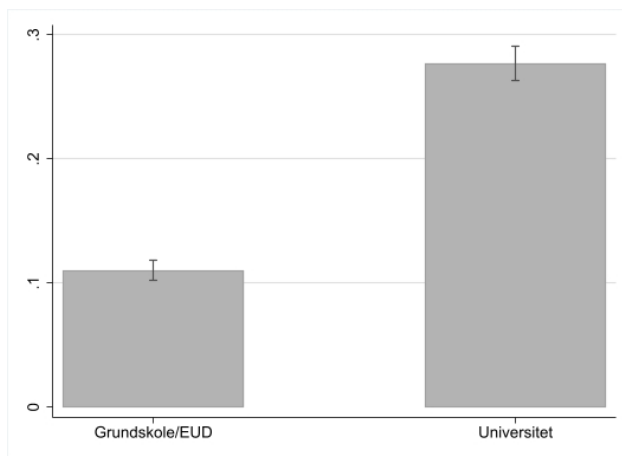
Note: Se appendiks og tabel 5 for modelestimer.

Figur 5 viser risikoen for ikke at opnå en kandidatgrad over social baggrund for bachelorer fra 1993 til 2003. Den sociale forskel i frafald er forventeligt mindre, end den var for bachelorstuderende. Ikke desto mindre, så viser figur 5 alligevel betydelige og konstante forskelle i risikoen for ikke at opnå en kandidatgrad fordelt på de studerendes sociale baggrund. Blandt de studerende, der har opnået en bachelorgrad, får 6-8 procentpoint færre studerende fra arbejderklassehjem en kandidatuddannelse, end studerende fra akademikerhjem gør. Da der historisk ikke har været et arbejdsmarked for

bachelorstuderende i Danmark, er det næppe sandsynligt, at disse studerende har vurderet, at det var en god strategi at forlade systemet efter bachelorgraden. Derimod kan der være tale om, at studerende fra arbejderklassehjem oplever den samme slags barrierer og udfordringer som diskuteret ovenfor i afsnittet om frafald på bachelordelen (at de fx er mere risikoaverse, oplever ikke at høre hjemme eller at de møder kulturelle barrierer).

Afsluttende, så undersøger jeg de frafaldne bachelorstuderendes uddannelsesmæssige løbebane, efter de er droppet ud. Eftersom uddannelse er den primære formidler af sociale positioner i samfundet, så er frafald på bachelor- og kandidatuddannelserne oplagt væsentlige områder at undersøge. Men det er også vigtigt at afdække, om frafald altid er frafald – det kan være, at frafaldne kompenserer for deres frafald ved at ende op med andre slags uddannelsesmæssige kvalifikationer, og det kan ydermere være, at der er en social gradient i, hvilke uddannelseskvalifikationer frafaldne studerende ultimativt opnår. Figur 6 afdækker dette, ved at afbilde den sociale forskel i sandsynligheden for at ende op med en uddannelse på et højere niveau end en bachelor for frafaldne bachelorstuderende (de studerende, der efter 12 år stadig ikke har gennemført en bacheloruddannelse).

Figur 6: Sandsynlighed for at opnå en uddannelse på et højere niveau (kandidat/ph.d.) end bacheloruddannelsen for frafaldne bachelorer over forældres højeste uddannelse (justeret for påbegyndelsesår, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus).



Note: Se appendiks og tabel 6 for modelestimater.

Langt flere, der dropper ud af deres bacheloruddannelse, ender op med en uddannelse på et 'lavere' niveau (dvs. enten en erhvervsuddannelse, en kort eller en mellemlang videregående uddannelse), end de ender op med en uddannelse på et højere niveau (en kandidatgrad eller ph.d.), men der er en klar social forskel i, hvem der ender op med hvad. Flere bachelor-fracfaldne fra akademikerhjem får i sidste ende højere kvalifikationer (28 %) end fracfaldne fra arbejderklassehjem (11 %). For de studerende fra akademikerhjem kan det at droppe 'op' forstås som en alternativ adgangsvej til de kandidat- eller ph.d.-uddannelser, som sikrer den sociale reproduktion for disse familier. I den forstand kan det at droppe 'op' ses som *status-korrektion* og som en måde, hvormed studerende fra privilegerede baggrunde fastholder deres sociale position, selvom de i første omgang droppede ud af deres uddannelse.

Konklusion

Der er store sociale forskelle i, hvem der falder fra bacheloruddannelserne i Danmark, og disse forskelle er konstante over alle bachelorkohorter. Studerende fra arbejderklassehjem er 10-11 procentpoint mere i risiko for at forlade en bacheloruddannelse end studerende fra akademikerhjem, selv når der er justeret for gymnasiekarakter. Den sociale ulighed viser sig tilmed på kandidatuddannelsen, hvor forskellen er tilsvarende 6-8 procentpoint. Størrelsen på disse sociale uligheder er bemærkelsesværdig, givet at den optræder i en dansk velfærdsstatslig kontekst med relativt lav økonomisk ulighed, gratis uddannelse og generøs uddannelsesstøtte og givet, at man kunne antage, at studerende, der ikke egnede sig til en universitetsuddannelse, var sorteret fra på dette sene stadie i de unges 'uddannelseskarrriere'. I tillæg er de sociale forskelle konstante over karakterfordelingen, så uligheden er altså ikke drevet af, at det særligt er lavt præsterende studerende fra mindre privilegerede baggrunde, der i særlig grad falder fra, som andre undersøgelser ellers har peget på (Contini et al., 2018; Herbaut, 2020). Sidst, men ikke mindst, så ender fracfaldne studerende fra akademikerhjem i sidste ende oftere op med akademiske kvalifikationer, end studerende fra arbejderklassehjem gør. Disse studerende får 'status-korrigeret' i forhold til deres fracfald ved ultimativt at sikre sig de akademiske kvalifikationer, det kræver for at bevare familiens sociale position.

Som beskrevet tidligere, kan forskningslitteraturen pege på flere faktorer, der kan skubbe til fracfald. Studerende fra mindre privilegerede hjem kan opleve flere strukturelle barrierer (økonomiske bekymringer, udfordringer i

forhold til steder at bo, familieforpligtelser, bekymrende arbejdsmarkedsudsigter, mv.), der får dem til at falde fra hyppigere. De kan opleve at være outsiders på uddannelserne, hvor de møder et miljø, som er fremmed for dem, og hvor der er sociale og kulturelle koder, som de studerende med akademikerforældre kender hjemmefra. Derfor kan studerende fra arbejderklassehjem ende med at falde fra, selvom de er lige så kvalificerede som deres studiekammerater fra akademikerhjem. Alle disse mekanismer kobler sig til de studerendes sociale baggrund og det miljø, de er vokset op i, og de producerer tilsammen en øget risiko for at falde fra. De mønstre, vi har set i forhold til frafald over hovedområder og institutioner, indikerer også, at frafald er mere knyttet til de studerendes præ-studie-karakteristika og dispositioner, end de er knyttet til uddannelsernes studiemiljøer. Data i dette kapitel tillader dog ikke at undersøge konkrete uddannelsers eller institutioners tiltag, når det handler om at skabe et inkluderende studiemiljø. Der har været mange undersøgelser, der prøver at identificere, hvorfor studerende falder fra, men disse undersøgelser fokuserer for sjældent på den sociale baggrund; på hvorfor studerende fra mindre privilegerede hjem systematisk falder oftere fra end andre, og hvad det er for karakteristika, som adskiller frafaldne fra fuldførte blandt lige kvalificerede studerende fra samme sociale baggrund. En betydelig del af den sociale ulighed i uddannelsessystemet skyldes, at studerende fra arbejderklassehjem ikke fuldfører deres uddannelse, og forskere og praktikere bør rette mere fokus på, hvorfor denne gruppe falder fra.

Referencer

- Allensworth, E. M., & Clark, K. (2020). High school GPAs and ACT scores as predictors of college completion: Examining assumptions about consistency across high schools. *Educational Researcher*, 49(3), 198–211.
- Archer, L., & Hutchings, M. (2000). “Bettering yourself”? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants’ constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555–574.
- Argentin, G., & Triventi, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992-2007. *Higher Education*, 61, 309–323.

- Bar Haim, E., & Shavit, Y. (2013). Expansion and inequality of educational opportunity: A comparative study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(0), 22–31.
- Becker, G. (1994). *Human capital*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Martin, M. de Saint (1994). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Stanford: Stanford University Press.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- Contini, D., Cugnata, F., & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75, 785–808.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Gymnasiale karakterers betydning for frafald på universiteterne*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Di Prete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New York: Russell Sage Foundation.

- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271–297.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldrick-Rab, S. (2006). Following their every move: An investigation of social-class differences in college pathways. *Sociology of Education*, 79(1), 61–79.
- Goldrick-Rab, S., & Pfeffer, F. T. (2009). Beyond access: Explaining socioeconomic differences in college transfer. *Sociology of Education*, 82(2), 101–25.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Grodsky, E., & Riegle-Crumb, C. (2010). Those who choose and those who don't: Social background and college orientation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 14–35.
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2006). Social origins and academic performance at university. *European Sociological Review*, 22(3), 277–291.
- Haveman, R., & Wilson, K. (2007). Access, matriculation, and graduation. I S. Dickert-Conlin & R. Rubenstein (red.), *Economic inequality and higher education* (pp. 17–43). Russell Sage Foundation.
- Herbaut, E. (2020). Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. *Acta Sociologica*, online first: June 2.
- Holm, A., & Jæger, M. M. (2011). Dealing with selection bias in educational transition models: The bivariate probit selection model. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(3), 311–322.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17.
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2), 719–744.

- Johnes, G., & McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 66(1), 23–47.
- Karlson, K. B. (2019). College as equalizer? Testing the selectivity hypothesis. *Social Science Research*, 80, 216–229.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life* (2nd Ed.). Berkeley: University of California Press.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? what can be done by the universities to prevent or reduce it?* Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87.
- Mare, R. D. (1993). Educational stratification on observed and unobserved components of family background. I Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (red.), *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (pp. 351–376). Boulder: Westview Press.
- Narayan, A., Van der Weide, R., Cojocaru, A., Lakner, C., Redaelli, S., Gerszon Mahler, D., Ramasubbaiah, R. G. N., & Thewissen, S. (2018). *Fair progress?: Economic mobility across generations around the world*. World Bank Group.
- OECD (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. OECD Publishing.
- Reay, D, Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in paradise”? Working-class students in elite universities. *Sociology - The Journal of the British Sociological Association*, 43(6), 1103–1121.
- Reay, D. (2003). A risky business? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and Education*, 15(3), 301–317.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.

- Stuber, J. M. (2011). *Inside the college gates: How class and culture matter in higher education*. Lanham: Lexington Books.
- Swift, A. (2004). Would perfect mobility be perfect? *European Sociological Review*, 20(1), 1–11.
- Thomsen, J. P. (2012). Exploring the heterogeneity of class in higher education: Social and cultural differentiation in Danish university programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 565–585.
- Thomsen, J. P., Dencker, S., & Pedersen, T. M. (2013). Hvem læser på velfærdsprofessionsuddannelserne? Ændringer i rekrutteringsmønstre de sidste 25 år. *Dansk Sociologi*, 24(3), 11–35.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., & Hansen, G. I. (2013). The educational strategies of Danish university students from professional and working-class backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480.
- Thomsen, J.-P. (2021). Moving to opportunity: Student trajectories in the post-Bologna university system in Denmark. *European Educational Research Journal*, online first, September 24.
- Thomsen J.-P. (2021). Moving to opportunity: Student trajectories in the post-Bologna university system in Denmark. *European Educational Research Journal*. Online first: September 2021.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is drop-out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484–496.
- Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517–532.
- Vignoles, A. F., & Powdthavee, N. (2009). The socioeconomic gap in university dropouts. *B.E. Journal of Economic Analysis and Policy*, 9(1), 1–36.
- Wilbur, T. G., & Roscigno, V. J. (2016). First-generation disadvantage and college enrollment/completion. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 2, 1–11.

Winterton, M. T., & Irwin, S. (2012). Teenage expectations of going to university: the ebb and flow of influences from 14 to 18. *Journal of Youth Studies*, 15(7), 858–874.

Zarifa, D., Kim, J., Seward, B., & Walters, D. (2018). What's taking you so long? Examining the effects of social class on completing a bachelor's degree in four years. *Sociology of Education*, 91(4), 290–322.

Zhou, X. (2019). Equalization or selection? Reassessing the “meritocratic power” of a college degree in intergenerational income mobility. *American Sociological Review*, 84(3), 459–485.

Appendiks

I det følgende præsenteres de modelestimater, der ligger til grund for figurerne, som er præsenteret i kapitlet. Figurerne præsenterer de forudsagte sandsynligheder for udvalgte variable fra hver model, hvor de øvrige variable i modellen indgår med deres gennemsnit. For alle modeller gælder: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$.

Tabel A1: Bachelorfracfald over hovedområder, forældres højeste uddannelse, påbegyndelsesår, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus (N=145,714).

	Bachelorfracfald	Standardfejl
Gymnasiegennemsnit (deciler)	-0.03***	(0.00)
Kvinde	-0.04***	(0.00)
Ikke-vestlig baggrund	0.06***	(0.01)
Påbegyndelsesår (ref:93/94)		
95/96	-0.04***	(0.00)
97/98	-0.06***	(0.00)
99/00	-0.07***	(0.00)
01/02	-0.09***	(0.00)
03/04	-0.12***	(0.00)
05/06	-0.11***	(0.00)
Hovedområde (ref:Pæd)		
Humaniora	0.07***	(0.02)
Kunsthøgskole	-0.13***	(0.03)
Naturvidenskab	0.09***	(0.02)
Samfundsvidenskab	-0.02	(0.02)
Erhvervsstudier	-0.01	(0.02)
Tekniske fag	-0.01	(0.03)
Ernæringsvidenskab	-0.06**	(0.03)
Sundhedsvidenskab	-0.04	(0.03)
Medicin/tandlæge	-0.06*	(0.03)
Forældres uddannelse (ref:kortuddannede)		
Mellemuddannede forældre	-0.02	(0.03)
Højtuddannede forældre	-0.02	(0.04)

Interaktioner		
Pædagogik x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Pædagogik x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.00)
Pædagogik x Højtuddannede forældre	0.00	(0.00)
Humaniora x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Humaniora x Mellemuddannede forældre	-0.05	(0.03)
Humaniora x Højtuddannede forældre	-0.09**	(0.04)
Kunsthøgskole x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Kunsthøgskole x Mellemuddannede forældre	0.03	(0.04)
Kunsthøgskole x Højtuddannede forældre	0.02	(0.05)
Naturvidenskab x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Naturvidenskab x Mellemuddannede forældre	-0.05	(0.03)
Naturvidenskab x Højtuddannede forældre	-0.10**	(0.04)
Samfundsvidenskab x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Samfundsvidenskab x Mellemuddannede forældre	-0.05	(0.03)
Samfundsvidenskab x Højtuddannede forældre	-0.09**	(0.04)
Erhvervsstudier x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Erhvervsstudier x Mellemuddannede forældre	-0.04	(0.03)
Erhvervsstudier x Højtuddannede forældre	-0.09**	(0.04)
Tekniske fag x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Tekniske fag x Mellemuddannede forældre	-0.04	(0.04)
Tekniske fag x Højtuddannede forældre	-0.09*	(0.05)
Ernæringsvidenskab x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Ernæringsvidenskab x Mellemuddannede forældre	-0.02	(0.04)
Ernæringsvidenskab x Højtuddannede forældre	-0.04	(0.05)
Sundhedsvidenskab x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Sundhedsvidenskab x Mellemuddannede forældre	-0.07	(0.04)
Sundhedsvidenskab x Højtuddannede forældre	-0.06	(0.05)
Medicin/tandlæge x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Medicin/tandlæge x Mellemuddannede forældre	-0.01	(0.04)
Medicin/tandlæge x Højtuddannede forældre	-0.04	(0.05)
Konstant	0.54***	(0.02)

Tabel A2: Frafald over institutioner, forældres højeste uddannelse, påbegyndelsesår, køn, gymnasie gennemsnit, minoritetsstatus (N=136,248)

	Bachelor- frafald	Standardfejl
Kvinde	-0.04***	(0.00)
Ikke-vestlig baggrund	0.06***	(0.01)
Påbegyndelsesår (ref:93/94)		
95/96	-0.04***	(0.01)
97/98	-0.05***	(0.00)
99/00	-0.07***	(0.00)
01/02	-0.09***	(0.00)
03/04	-0.12***	(0.00)
05/06	-0.11***	(0.00)
Institution (ref:øvrige)		
Københavns Universitet	0.13***	(0.01)
CBS	0.02**	(0.01)
RUC	-0.05***	(0.01)
SDU	0.12***	(0.01)
Aarhus Business School	0.02**	(0.01)
Aarhus Universitet	0.06***	(0.01)
Aalborg Universitet	-0.01	(0.01)
DTU	-0.03	(0.03)
Forældres uddannelse (ref:kortuddannede)		
Mellemuddannede forældre	-0.07***	(0.01)
Højtuddannede forældre	-0.11***	(0.01)
Interaktioner		
Øvrige inst. x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Øvrige inst. x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.00)
Øvrige inst. x Højtuddannede forældre	0.00	(0.00)
Københavns Universitet x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Københavns Universitet x Mellemuddannede forældre	-0.00	(0.01)
Københavns Universitet x Højtuddannede forældre	-0.03**	(0.01)
CBS x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)

CBS x Mellemuddannede forældre	0.02	(0.01)
CBS x Højtuddannede forældre	0.01	(0.01)
RUC x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
RUC x Mellemuddannede forældre	0.03**	(0.01)
RUC x Højtuddannede forældre	0.05***	(0.02)
SDU x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
SDU x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
SDU x Højtuddannede forældre	0.01	(0.02)
Aarhus Business School x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Aarhus Business School x Mellemuddannede forældre	0.03**	(0.01)
Aarhus Business School x Højtuddannede forældre	0.04**	(0.02)
Aarhus Universitet x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Aarhus Universitet x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
Aarhus Universitet x Højtuddannede forældre	0.00	(0.01)
Aalborg Universitet x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
Aalborg Universitet x Mellemuddannede forældre	0.02*	(0.01)
Aalborg Universitet x Højtuddannede forældre	0.03*	(0.02)
DTU x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
DTU x Mellemuddannede forældre	0.03	(0.03)
DTU x Højtuddannede forældre	0.03	(0.03)
Konstant	0.56***	(0.01)

Tabel A3: Frafald over påbegyndelsesår, forældres højeste uddannelse, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus (N=145,714).

	Bachelorfracfald	Standardfejl
Ikke-vestlig baggrund	0.06***	(0.01)
Kvinde	-0.04***	(0.00)
Gymnasiegennemsnit (deciler)	-0.03***	(0.00)
Påbegyndelsesår (ref:93/94)		
95/96	-0.03***	(0.01)
97/98	-0.06***	(0.01)
99/00	-0.07***	(0.01)
01/02	-0.09***	(0.01)
03/04	-0.12***	(0.01)
05/06	-0.11***	(0.01)
Forældres uddannelse (ref:kortuddannede)		
Mellemuddannede forældre	-0.07***	(0.01)
Højtuddannede forældre	-0.11***	(0.01)
Interaktioner		
93/94 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
93/94 x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.00)
93/94 x Højtuddannede forældre	0.00	(0.00)
95/96 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
95/96 x Mellemuddannede forældre	-0.01	(0.01)
95/96 x Højtuddannede forældre	-0.00	(0.01)
97/98 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
97/98 x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
97/98 x Højtuddannede forældre	0.01	(0.01)
99/00 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
99/00 x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
99/00 x Højtuddannede forældre	0.00	(0.01)
01/02 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
01/02 x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.01)
01/02 x Højtuddannede forældre	0.00	(0.01)
03/04 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)

03/04 x Mellemuddannede forældre	-0.00	(0.01)
03/04 x Højtuddannede forældre	-0.00	(0.01)
05/06 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
05/06 x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.01)
Konstant	0.57***	(0.01)

Tabel A4: Frafald over gymnasiegennemsnit (deciler), forældres højeste uddannelse, påbegyndelsesår, køn og minoritetsstatus (N=145,714).

	Bachelorfracfald	Standardfejl
Kvinde	-0.03***	(0.00)
Ikke-vestlig baggrund	0.04***	(0.01)
Påbegyndelsesår (ref:93/94)		
95/96	-0.04***	(0.00)
97/98	-0.05***	(0.00)
99/00	-0.07***	(0.00)
01/02	-0.09***	(0.00)
03/04	-0.12***	(0.00)
05/06	-0.11***	(0.00)
Gymnasiegennemsnit (deciler, ref:1.decil)		
2. decil	-0.14***	(0.01)
3. decil	-0.21***	(0.01)
4. decil	-0.25***	(0.01)
5. decil	-0.29***	(0.01)
6. decil	-0.26***	(0.01)
7. decil	-0.34***	(0.01)
8. decil	-0.35***	(0.01)
9. decil	-0.37***	(0.01)
10. decil	-0.23***	(0.01)
Forældres uddannelse (ref:kortuddannede)		
Mellemuddannede forældre	-0.07***	(0.01)
Højtuddannede forældre	-0.12***	(0.01)
Interaktioner		
1. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
1. decil x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.00)
1. decil x Højtuddannede forældre	0.00	(0.00)
2. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
2. decil x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
2. decil x Højtuddannede forældre	0.01	(0.01)
3. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)

3. decil x Mellemuddannede forældre	-0.00	(0.01)
3. decil x Højtuddannede forældre	0.02	(0.01)
4. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
4. decil x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
4. decil x Højtuddannede forældre	0.02	(0.01)
5. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
5. decil x Mellemuddannede forældre	0.02**	(0.01)
5. decil x Højtuddannede forældre	0.02*	(0.01)
6. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
6. decil x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
6. decil x Højtuddannede forældre	0.01	(0.01)
7. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
7. decil x Mellemuddannede forældre	0.03***	(0.01)
7. decil x Højtuddannede forældre	0.04***	(0.01)
8. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
8. decil x Mellemuddannede forældre	0.03***	(0.01)
8. decil x Højtuddannede forældre	0.04***	(0.01)
9. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
9. decil x Mellemuddannede forældre	0.03**	(0.01)
9. decil x Højtuddannede forældre	0.03**	(0.01)
10. decil x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
10. decil x Mellemuddannede forældre	-0.02*	(0.01)
10. decil x Højtuddannede forældre	-0.07***	(0.01)
Konstant	0.65***	(0.01)

Tabel A5: Bachelorer, der ikke fuldfører en kandidatuddannelse, over påbegyndelsesår, forældres højeste uddannelse, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus (N=66,002).

	Ikke-fuldført kandidatgrad	Standard- fejl
Ikke-vestlig baggrund	0.07***	(0.01)
Kvinde	-0.00	(0.00)
Gymnasiegennemsnit (deciler)	-0.02***	(0.00)
Påbegyndelsesår (ref:93/94)		
95/96	-0.04***	(0.01)
97/98	-0.06***	(0.01)
99/00	-0.07***	(0.01)
01/02	-0.07***	(0.01)
Forældres uddannelse (ref:kortuddannede)		
Mellemuddannede forældre	-0.05***	(0.01)
Højtuddannede forældre	-0.08***	(0.01)
Interaktioner		
93/94 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
93/94 x Mellemuddannede forældre	0.00	(0.00)
93/94 x Højtuddannede forældre	0.00	(0.00)
95/96 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
95/96 x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
95/96 x Højtuddannede forældre	0.02	(0.01)
97/98 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
97/98 x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
97/98 x Højtuddannede forældre	0.02*	(0.01)
99/00 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
99/00 x Mellemuddannede forældre	0.01	(0.01)
99/00 x Højtuddannede forældre	0.02	(0.01)
01/02 x Kortuddannede forældre	0.00	(0.00)
01/02 x Mellemuddannede forældre	0.02	(0.01)
01/02 x Højtuddannede forældre	0.03**	(0.01)
Konstant	0.37***	(0.01)

Tabel A6: Sandsynlighed for at opnå en uddannelse på et højere niveau (kandidat/ph.d.) end bacheloruddannelsen for frafaldne bachelorer over forældres højeste uddannelse, påbegyndelsesår, køn, gymnasiegennemsnit og minoritetsstatus (N=16,252).

	Fuldførelse, højere niveau	Standardfejl
Ikke-vestlig baggrund	0.03*	(0.02)
Gymnasiegennemsnit (deciler)	0.02***	(0.00)
Kvinde	-0.02***	(0.01)
Påbegyndelsesår (ref:93/94)		
95/96	-0.02**	(0.01)
97/98	-0.04***	(0.01)
99/00	-0.04***	(0.01)
01/02	-0.04***	(0.01)
03/04	-0.06***	(0.01)
Forældres uddannelse (ref:kortuddannede)		
Mellemuddannede forældre	0.05***	(0.01)
Højtuddannede forældre	0.17***	(0.01)
Konstant	0.07***	(0.01)

Kapitel 4

Frafaldsintentioner og betydningen af identifikation, integration og self-concept

Emil Smith & David Reimer

Indledning

Mange studier har beskæftiget sig med fastholdelse af studerende i højere uddannelse, og de teoretiske perspektiver på problemstillingen er mangfoldige (se Qvortrup og Lykkegaards bidrag i denne antologi og Aljohani, 2016). Den klart mest dominerende teori om frafald er Tintos (1975) *Institutional Departure Model* – også i både nyere og ældre dansk forskning (Bager-Elsborg, Herrmann, Troelsen & Ulriksen, 2019; EVA, 2017; U. Larsen, 2000). Denne er baseret på Durkheims teori om selvmord (1978), med selvmordet som en analogi til frafaldsproblematikken.⁸ Det centrale fokus i *Institutional Departure Model* er på integration i to separate systemer: det sociale og det faglige. Den studerendes faglige og sociale integration er dermed de centrale begreber i Tintos teori. Hovedantagelsen er således, at studerendes manglende integration fører til større tilbøjelighed til frafald. Mange studier har anvendt, testet og kritiseret Tintos model (se fx Bager-Elsborg et al., 2019; Braxton, Sullivan & Johnson, 1997; Brunnsden, Davies, Shevlin & Bracken, 2000; Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; EVA, 2018).

Mens social integration kan have en vis prima facie-mening - at være integreret i et socialt fællesskab - er faglig integration mere tvetydigt. Begrebet har da også været et centrum for både empirisk (Brunnsden et al., 2000) og teoretisk (Kuh & Love, 2000) kritik. Flere studier har påpeget begrebets

⁸ Durkheims teori om selvmord blev første gang brugt af Spady (1970) inden for frafaldsforskningen.

manglende præcision – det skal både indfange hvordan studerende klarer sig fagligt, om de oplever studiet som relevant, og om de er tilfredse med deres valg af studie (Kuh & Love, 2000, p. 197). Af samme grund er der i den empiriske forskning også stor variation i operationaliseringen af begrebet (M. S. Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen & Sommersel, 2013, p. 116). Derfor er dette kapitels primære formål at foreslå en mere præcis tilgang til at konceptualisere og operationalisere de studerendes relation til det faglige aspekt af studiet. Vi gør brug af to begreber fra psykologien: fagligt *self-concept* (Bong & Skaalvik, 2003) og *domæne-identifikation* (Osborne & Jones, 2011). Denne tilgang tillader os at opdele de ovennævnte dimensioner af faglig integration op i to elementer: Hvordan studerende oplever at klare sig fagligt (*self-concept*), og om de oplever studiet som relevant, og om de er tilfredse med deres valg af studie (identifikation). Samtidig kan vi udnytte, at der tidligere er udviklet skalaer til at måle begge begreber (Bong & Skaalvik, 2003; Osborne & Jones, 2011).

Tintos model stammer fra en tid med stigende tilstrømning til højere uddannelse, men ligger samtidig før den ekspansion af denne sektor af uddannelsessystemet, som vi har set i nyere tid (Trow, 2005). Den omfatter en større andel af førstegenerations-universitetsstuderende, dvs. studerende fra familier uden universitetsuddannelser. Tinto (1975, p. 100) fremhæver, hvordan sociale gradienter i frafaldsmønstre kan være relateret til forskelle i forældres forventninger til opnåelse af uddannelse. Men teorien udtrykker ikke eksplicit, hvordan social baggrund påvirker studerendes relation til de faglige eller sociale aspekter af studiet. Bean og Metzner (1985) har udviklet en model med fokus på såkaldte ikke-traditionelle studerende, fx ældre studerende, pendlere etc. Vi antager dog et mere specifikt fokus på studerende, hvis forældre ikke selv har lange videregående uddannelser. Både dansk (Højbjerg & Martinussen, 2015; Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen & Hansen, 2013) og international forskning (O’Shea, 2016; Ostrove & Long, 2007) påpeger, hvordan førstegenerationsstuderende kan opleve udfordringer med at ’passe ind’ på universitetsuddannelser (se også Thomsens bidrag i denne antologi). Derfor er et sekundært formål med kapitlet at se på Tintos model i et social ulighedsperspektiv. Det gøres ved at se på betydningen af forældres uddannelsesbaggrund i forhold til social integration og de studerendes relation til det faglige aspekt af studiet.

For at undersøge forskellige operationaliseringer af de studerendes relation til det faglige aspekt af studiet, samt betydningen af at være førstegenera-

tionsstuderende, tager vi udgangspunkt i omfangsrig spørgeskemadata fra 1.410 studerende fra tre fakulteter og ni forskellige studieretninger på Aarhus Universitet. De har svaret på en lang række spørgsmål, herunder deres *intentioner* om at forlade studiet. Først tester og validerer vi operationaliseringer af de teoretiske begreber *social integration*, *faglig identifikation* og *fagligt self-concept*. Dernæst tester vi i en *structural equation* model (Kline, 2012), hvordan disse relaterer sig til en række baggrundsvariabler, herunder forældres uddannelsesbaggrund, og endelig hvordan de relaterer sig til studerendes intentioner om at forlade deres studie.

Frafaldsforskning og faglig integration

Tintos oprindelige definition på faglig integration involverer en distinktion mellem en objektiv og en normativ dimension (Tinto, 1975). Den objektive dimension relaterer sig til, om den studerende lever op til de formelle krav for faglige præstationer, eksempelvis eksamener. Mens den normative dimension handler om en "identifikation med normerne for det faglige system" (Tinto, 1975, p. 104 (egen oversættelse)). Her er altså to elementer; et, der omhandler de faglige krav, og et andet, der relaterer sig til personlig identifikation med studiet. Definitionerne har fået kritik for at være så brede, at operationaliseringer i den empiriske forskning varierer så meget, at det kan være svært at sammenligne (Kuh & Love, 2000). Braxton, Sullivan & Johnson (1997) finder i et review af studier baseret på Tintos model, at der ikke er stærk empirisk evidens for betydningen af faglig integration. Men nyere reviews (Harvey, Drew & Smith, 2006; M. S. Larsen et al., 2013) finder, at de gennemgåede studier understøtter betydningen af faglig integration for frafald – både den objektive dimension (karakterer på studiet) og den normative (M. S. Larsen et al., 2013, p. 116). En nærmere læsning af de gennemgåede studier i Larsen et al. (2013) viser dog, at der fortsat er en betydelig variation i operationaliseringen af den normative dimension af faglig integration. Det gør sig gældende for den studerendes opfattelse af egne faglige evner – en operationalisering, der altså i høj grad svarer til et begreb som fagligt *self-concept*, og dermed kun delvist til Tintos oprindelige definition (1975).

Den centrale antagelse bag domæne-identifikation er, at individer har en række domæner, som de identificerer sig med, og dermed tillægger mere værdi og betydning. Dvs. at selvet bliver defineret ved at være en del af do-

mænet, og hvad der opnås inden for domænet (Osborne & Jones, 2011, p. 132). Begrebet stammer oprindeligt fra James' (1968) ide om, at individet har mange mulige udgaver af selvet. Men ved at udvælge en række domæner at fokusere på konstrueres nogle få kerneudgaver af selvet. Individet identificerer sig med andre ord ved at lægge vægt på en række domæner, fx sit universitetsstudie. På den måde bliver det at være studerende værdifuldt og en del af individets identitet. Faglig identifikation har før været teoretiseret som værende relateret til frafald (Finn, 1989). Sammenhængen forklares med, at individet *afidentificerer* sig med uddannelsen for at opretholde et positivt selvbillede, på trods af det nederlag det kan være at forlade en uddannelse. Dette svarer til dels til Tintos (1993) brug af van Genneps (1960) teori om overgangsriter, hvor den studerende forlader én socialiserende enhed til fordel for en anden. Dermed er faglig *afidentifikation* en forløber for frafald.

Faglig identifikation er dog ikke empirisk velundersøgt (Walker, Greene & Mansell, 2006), og er os bekendt ikke blevet anvendt empirisk i frafaldsforskning før. Overlappende teoretiske konstrukter er dog før blevet undersøgt i relation til frafald. Her kan nævnes *subject area affinity* (Herrmann, Bager-Elsborg & McCune, 2016), som også er en udvidelse af Tintos begreb om faglig integration. *Subject area affinity* omhandler også den studerendes identifikation, nærmere bestemt en identifikation med fagområdets overordnede fællesskab, herunder at kunne se sig selv arbejde inden for fagområdet i fremtiden. Derudover er en del af det anvendte mål for faglig identifikation i dette kapitel overlappende med et mål for såkaldt *deep motive* (Biggs, Kember & Leung, 2001). *Deep motive* beskriver den studerendes relation til det faglige indhold, dvs. om den studerende oplever en intrinsisk forbindelse til det faglige (Kember, Biggs & Leung, 2004), hvilket er en central del af identifikation (Osborne & Jones, 2011, p. 138).

Fordi domæne-identifikation også relaterer sig til præstationer inden for domænet, såsom eksamenspræstationer, er det tæt relateret til *self-concept*, hvilket er domæne-specifikt. Da fagligt *self-concept* kan defineres som et individs viden om og opfattelser af sig selv i forhold til præstationssituationer i et givet fag (Bong & Skaalvik, 2003), har et domænespecifikt *self-concept* kun betydning for en mere generel selvopfattelse, såfremt det er inden for et domæne, der identificeres med. Et nært beslægtet teoretisk begreb, *self-efficacy* (Bong & Skaalvik, 2003), er tidligere inddraget i mere psykologisk funderede teorier om frafald (Bean & Eaton, 2000, 2002). Her antages det, at den stude-

rendes opfattelse af sine faglige evner har betydning for både faglig og social integration og dermed for et eventuelt frafald, hvilket er påvist empirisk i en dansk kontekst (Bager-Elsborg et al., 2019).

I vores operationalisering af de studerendes relation til det faglige aspekt af studiet, inddrager vi derfor både de studerendes faglige identifikation og deres faglige *self-concept* til at indfange, hvad Tinto (1975) beskrev som faglig integration. Derudover anvendes Tintos begreb om social integration. Det forventes, at både faglig identifikation, fagligt *self-concept* og social integration hænger sammen med en mindre sandsynlighed for at have intentioner om at forlade studiet.

Førstegenerationsstuderende i The Institutional Departure Model

Tidligere forskning har vist, at studerende, som er i den første generation fra deres familie, der kommer på universitetet, har en større tendens til frafald, grundet bl.a. manglende integration (Bean & Metzner, 1985; Harvey et al., 2006, p. 48). Det er påvist, at socioøkonomisk baggrund og især forældrenes uddannelsesbaggrund har betydning for frafald (M. S. Larsen et al., 2013, p. 98).

Flere britiske studier har fokuseret på mødet mellem studerende og institution i et social uligheds-perspektiv. I konteksten af Tintos model er dette fokus vigtigt, da integrationen netop sker i mødet mellem studerende og institution. En central pointe er således, at førstegenerationsstuderende kan have sværere ved at passe ind i en universitetskontekst, da de ikke i samme grad er socialiseret til at udvise de passende normer og dispositioner som eksempelvis studerende fra middelklassen (Crozier, Reay, Clayton, Colliander & Grinstead, 2008; Stuber, 2011). Det skyldes de værdier og praksisser, der er indlejret i universitetskonteksten, som kan være mere eller mindre inkluderende over for førstegenerationsstuderende (Thomas, 2002).

Forskning i en dansk kontekst har vist, at arbejderklassestuderende føler sig mindre sikre på deres faglige præstationer, og at de i mindre grad føler sig naturligt tilpas på universitetet (Thomsen et al., 2013). Tilsvarende resultater findes blandt kandidatstuderende med en professionsbachelor (Højbjerg & Martinussen, 2015).

Forskning i social ulighedens påvirkning af frafald fokuserer også på økonomiske udfordringer. Men grundet det universelle SU-system og fravær af brugerbetaling, anses økonomiske årsager til frafald for ikke at være udbredte i en dansk kontekst (Troelsen & Laursen, 2014).

Tidligere studier har vist at førstegenerationsstuderende i mindre grad er socialiseret til at gå på universitetet. På baggrund af det forventer vi, at studerende, som ikke har forældre med lange videregående uddannelser (LVU), i lavere grad føler sig socialt integrerede. Endvidere forventer vi, baseret på Thomsen et al.'s (2013) fund, at studerende uden forældre med en lang videregående uddannelse vil have et lavere fagligt *self-concept* og en mindre grad af faglig identifikation.

Data

Kapitlet baserer sig empirisk på spørgeskemaundersøgelsen *Navigating in Higher Education* (Thingholm, Reimer, Keiding, Due & Smith, 2016). Spørgeskemaundersøgelsen blev oprindeligt gennemført for at sammenligne perspektiver fra studerende og undervisere i forhold til undervisning og deltagelse i universitetsstudier. Undersøgelsen blev gennemført blandt bachelorstuderende fra tre fakulteter og ni studieretninger på Aarhus Universitet blandt første-, tredje- og femte-semester-studerende. Studieretningerne var strategisk udvalgt for at sikre en passende stikprøvestørrelse, diversitet i fagområder og en balanceret kønsfordeling (35 % mænd). 1.410 studerende besvarede spørgeskemaet, svarende til en svarprocent på 36 %, hvilket er sammenligneligt med andre spørgeskemaundersøgelser i samme kontekst (Herrmann et al., 2016). For at sikre, at der ikke var systematiske forskelle mellem de, der besvarede spørgeskemaet, og de, der ikke gjorde, blev der udført en såkaldt non-response-analyse. 20 studerende, som ikke havde besvaret spørgeskemaet i første runde, blev udvalgt til at svare på 14 tilfældigt udvalgte spørgsmål fra det fulde spørgeskema. Der var ingen statistisk signifikante forskelle i svarene mellem respondenter og de 20 udvalgte ikke-respondenter, hvilket indikerer, at der ikke var systematisk bias i, hvilke studerende der havde besvaret spørgeskemaet. Af respondenterne havde 412 (29 %) manglende værdier på en eller flere af de variabler, der anvendes i analysen. Dette håndteres med såkaldt *Full Information Maximum Likelihood* (Enders & Bandalos, 2001), hvilket uddybes i metode-afsnittet.

Afhængig variabel – frafaldsintention

Datasættet indeholder ikke information om faktisk udmeldelse af studiet, dog indeholder spørgeskemaet et spørgsmål om intentioner om frafald. Det lyder ”Jeg forventer at færdiggøre mit studie”. Det er omkodet i analysen, så en højere værdi indikerer en større forventning om *ikke* at gennemføre studiet. Administrative data om frafald må forventes at være mest valide, alligevel er der en række faktorer, der taler for at analysere intentioner om frafald. For det første indfanger intentioner i mindre grad studerende, der forlader studiet grundet akutte personlige problemer, såsom helbredsproblemer eller dødsfald i familien. Da den type frafald i højere grad er eksternt forårsagede, og altså mindre sandsynligt skyldes interaktionen mellem den studerende og uddannelsesinstitutionen, er den mindre interessant, hvis man ønsker at undersøge betydningen af interaktionen. For det andet synes frafald i høj grad at være en bevidst beslutning. Flere studier har fundet, at når der kontrolleres for intentioner om frafald, forklarer andre variabler ikke yderligere varians i reelt frafald (Bean, 1985; Cabrera et al., 1992).

Endvidere er frafaldsforskning ofte plaget af såkaldte endogenitetsproblemer. I dette tilfælde vil det ofte hænge sammen med, at en afhængig variabel, her frafald, og uafhængige variabler simultant forårsager hinanden. Fører et fald i karakterer eksempelvis til frafald, eller skyldes det, at en mere eller mindre bevidst beslutning om at droppe ud allerede er taget, hvilket fører til et faldende engagement i studiet og dermed lavere karakterer? Problematikken kan til dels imødekommes ved at bruge intentioner om frafald som den afhængige variabel, fordi intentioner om frafald kan forstås som en tredje variabel, der forårsager både et fald i karakterer, samt at den studerende forlader studiet.

Intentioner om frafald har dog givetvis et overlap med studietvivl. Tidligere forskning har vist, at tvivl kan anses for at være et vilkår som universitetsstuderende (Herrmann, Troelsen & Bager-Elsborg, 2015). Det er med andre ord ikke givet, at frafaldsintentioner fører til frafald. Endvidere er det ikke muligt med frafaldsintentioner at skelne mellem de studerende, der helt forlader uddannelsessystemet, og dem, der blot skifter til en anden uddannelse. Det er særligt relevant, når der ses på betydningen af forældres uddannelsesbaggrund, da studieskiftere før er påvist at have forældre med gennemsnitligt højere uddannelsesniveauer end både de, som bliver, og de, som forlader uddannelsessystemet helt (M. S. Larsen et al., 2013, p. 135). Et yderligere

problem med vores analysetilgang er, at vi kun analyserer studerende, der ikke er faldet fra på det tidspunkt, hvor de besvarede spørgeskemaet. Det er relevant i betragtning af, at ca. 50 % af frafaldet fra universitetsuddannelser allerede sker i løbet af det første studieår (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Dvs. at den del af vores population, som har overstået det første studieår, er en selekteret gruppe.

Uafhængige variabler

Vi måler de tre latente fænomener, social integration, faglig identifikation og fagligt *self-concept*, ud fra en række spørgeskemaspørgsmål, som tilsammen danner en såkaldt skala for hvert latent fænomen. Den første del af analysen består i at validere tilgangen til at måle de teoretiske konstrukter, hvilket beskrives nærmere i næste afsnit. Endelig bruger vi forældres uddannelsesbaggrund som mål for, om de studerende er førstegenerationsstuderende. Det defineres ud fra, om de har mindst én forælder med en lang videregående uddannelse (LVU).

Kontrolvariabler

Ud fra tidligere frafaldsforskning i en dansk kontekst (O'Neill, Christensen, Vonsild & Wallstedt, 2014; O'Neill, Hartvigsen, Wallstedt, Korsholm & Eika, 2011; Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen, 2018; Smith, Reimer & Kjeldsen, 2020) har vi udvalgt en række baggrundsfaktorer, som er relevante at kontrollere for. Det drejer sig om alder, køn, adgangsgivende karaktergenemsnit, typen af adgangsgivende ungdomsuddannelse og antal sabbatar. Typen af adgangsgivende ungdomsuddannelse er målt ved en såkaldt dummy-variabel, der indikerer, om den studerende har en almen studentereksamen (STX). Derudover kontrollerer vi for, hvilken studieretning og hvilket semester de studerende er på.

Metode

Måling af teoretiske konstrukter – Confirmatory Factor Analysis

Som et første skridt i analysen tester vi målingen af de tre latente fænomener for derefter at kunne lade dem indgå i en analyse af sammenhængen med frafaldsintentioner. Da vi allerede har en teoretisk forventning om, hvilke spørgeskema-items der er udtryk for hvilke latente fænomener, kan vi angive dette i en såkaldt *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) for at teste vores teori. Vi tester altså målingen af de tre latente fænomener, social integration, faglig identifikation og fagligt *self-concept*, statistisk med CFA. CFA er en

metode til at bygge en model, der måler uobserverede/latente fænomener ud fra en række observerede variabler, her items fra spørgeskemaet. Ved at angive de forventede sammenhænge mellem de forskellige items og latente fænomener kan en CFA teste, hvor godt en given struktur passer til data. Det evalueres typisk ud fra en række tal-indikatorer (Hu & Bentler, 1999). En almen antagelse i statistisk analyse er, at de studerede observationer er uafhængige af hinanden. Eftersom vores data er grupperet i studieretninger, vil studerende inden for de samme studieretninger givet dele en række fælles-træk, fordi de er præget af de samme strukturer og normer. Dermed bryder vi med antagelsen om uafhængige observationer. For at imødekomme det i analyserne, justeres *standardfejlene* for disse grupper i data, hvilket giver mere konservative estimater. Dette er også vigtigt i både CFA og SEM (Pornprasertmanit, Lee & Preacher, 2014). Grundet justeringen af standardfejlene er test-statistikken *Standardized Root Mean Squared Residual* (SRMR) den eneste tilgængelige test-statistik. Den bruges derfor både i CFA og de senere analyser til at evaluere, hvor godt modellen passer til data. En SRMR-værdi under 0,08 er typisk vurderet til at indikere, at modellen passer godt til data (Hu & Bentler, 1999).

Tabel 1 viser, hvilke spørgsmål der bliver brugt til at måle de tre latente fænomener, samt Cronbachs alpha, for hvert latent fænomen. For alle tre latente fænomener indikerer Cronbachs alpha passende intern konsistens.

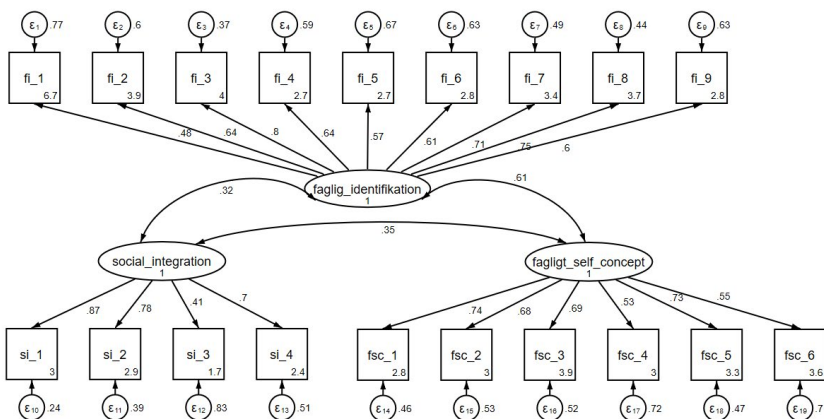
Tabel 1. Items og konstrukter

Observeret variabel	Spørgsmålsformulering	Latent variabel	Cronbachs alpha
fi_1	Jeg valgte studiet - fordi indholdet af studiet virkede spændende og interesserende mig	Faglig identifikation	0,86
fi_2	Jeg har en klar fornemmelse af, hvad mit studie går ud på		
fi_3	Jeg kan se meningen med det, jeg lærer		
fi_4	Jeg synes, at næsten alle emner, som er præsenteret i mit studie, er interessante		

fi_5	Nogle af temaerne i mit studie er mindst lige så spændende som en god roman eller film		
fi_6	Somme tider oplever jeg, at deltagelse i mit studie giver mig en følelse af dyb tilfredsstillelse		
fi_7	Der er en tydelig sammenhæng mellem de enkelte fag og hele studiet		
fi_8	Det faglige indhold giver mig lyst til at få mere viden inden for emnet		
fi_9	Relevansen af mine enkelte fag bliver tydeliggjort i undervisningen		
fsc_1	Jeg er god til at strukturere mit studie, så jeg når det, jeg skal	Fagligt self-concept	0,82
fsc_2	Jeg plejer at være velforberedt til undervisning		
fsc_3	Jeg kan argumentere fagligt for mine tanker og ideer		
fsc_4	Jeg forventer at klare mig godt, sammenlignet med mine medstuderende		
fsc_5	Jeg oplever, at jeg opfylder de faglige forventninger på mit studie		
fsc_6	Jeg afleverer grundigt gennemarbejdede opgaver		
si_1	Jeg har let ved at opbygge relationer til medstuderende	Social integration	0,78
si_2	Jeg søger hjælp blandt mine medstuderende, når jeg oplever udfordringer		
si_3	Jeg forbereder mig sammen med medstuderende		
si_4	Jeg mødes til sociale aktiviteter med mine medstuderende		

Figur 1 viser de forventede sammenhænge mellem spørgeskema-items og latente variable. Ovalerne repræsenterer de tre latente variable, og firkanterne repræsenterer de observerede items. Pilene mellem de latente variable indikerer vores antagelse af, at de samvarierer, og tallene ud for disse indikerer graden af samvarians. Ikke overraskende ses der en høj grad af samvarians mellem de to faktorer relateret til faglighed, mens samvariansen mellem social integration og de øvrige faktorer er lavere. Tallene ud for de lige pile angiver såkaldte *faktor loadings*, som er et udtryk for styrken af sammenhængen mellem det enkelte item og det latente fænomen. Jo højere *loading*, jo stærkere en sammenhæng mellem de tre latente variable. Variansen af de tre faktorer er fastsat til 1, så *faktor loadings* kan estimeres frit. Dog estimeres *faktor loadings* kun mellem de items og faktorer, vi teoretisk forventer hænger sammen; resten er fastsat til 0. De små cirkler, som er noteret med ϵ , er fejllenede, som angiver graden af varians i de observerede items, som ikke kan forklares af den latente variabel. Tallene i firkanterne er konstanterne for de observerede items. Modellen har en SRMR-værdi på 0,062, hvilket indikerer, at modellen beskriver data godt (Hu & Bentler, 1999). Dermed understøtter data, at de givne items er udtryk for tre forskellige latente variable, som vi dermed kan bruge i vores videre analyse.

Figur 1: CFA-model.

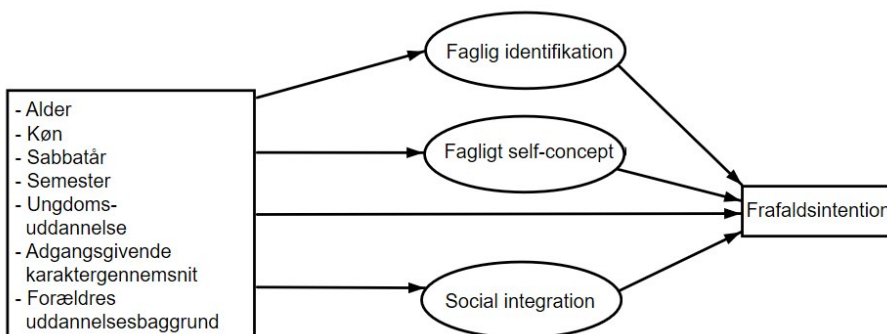


Analyse af sammenhæng med frafaldsintentioner – Structural Equation Model

For at analysere sammenhænge mellem baggrundsfaktorer, social integration, faglig identifikation, fagligt *self-concept* og frafaldsintentioner anvender vi en *Structural Equation Model* (SEM). SEM er en statistisk metode til at estimere og teste et netværk af sammenhænge mellem observerede og uobserverede variable. Det bliver også kaldt 'sti-analyse', fordi man angiver stier mellem variable for at indikere sammenhænge. På den måde kan man tegne stier mellem variable, så de tilsammen udgør en model, der svarer til den teoretiske forståelse af et fænomen.

Den grundlæggende model, der er anvendt i analysen, er afbilledet i figur 2. De firkantede kasser indikerer, at der er tale om observerede variable, mens de ovale indikerer latente variable.

Figur 2: Konceptuel model.



Denne tilgang har en række fordele med henblik på at imødekomme vores ærinde om både at undersøge sammenhængen mellem de tre latente fænomener og frafaldsintentioner, og hvordan frafaldsintentioner og de latente fænomener hænger sammen med baggrundsfaktorer, som fx forældres uddannelsesbaggrund – som angivet i figur 2. For det første er det muligt at analysere flere afhængige variable samtidigt i en samlet model. Dvs. at vi på den ene side kan undersøge vores teoretiske forventninger til sammenhængen mellem social integration, faglig identifikation, fagligt *self-concept* og frafaldsintentioner. På den anden side kan vi analysere baggrundsvariablenes påvirkning på social integration, faglig identifikation, fagligt *self-concept* og frafaldsintentioner i én samlet model. Dette indebærer, at vi tilsvarende

for CFA'en får en SRMR-værdi, som indikerer, hvorvidt modellen beskriver data tilfredsstillende. Derudover er det muligt at inkludere målingen af de latente variabler (som vist i figur 1 og indikeret ved ovalerne i figur 2) i samme model, hvilket giver mere præcise estimater. Endelig kan denne metode behandle *missing values* ved hjælp af såkaldt *Full Information Maximum Likelihood*. Den udfylder manglende information ud fra information fra de øvrige variabler og respondenter – metoden er påvist at være mere præcis end blot at udelade respondenter med manglende information (Enders & Bandalos, 2001).

Resultater

Tabel 2 viser deskriptiv statistik for de anvendte variabler i analysen. En pointe, der kan fremhæves her, er, at frafaldsintention er målt på en skala fra 0-10, hvor 10 indikerer en høj frafaldsintention. Gennemsnittet ligger på 0,72, hvilket indikerer, at langt de fleste studerende ikke har intentioner om frafald. De tre latente variabler er standardiserede, så de har et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1. I de efterfølgende analyser er samtlige kontinuerte variabler standardiseret på tilsvarende vis.

Tabel 2: Deskriptiv statistik.

Variabel	Gennemsnit	Standard afvigelse	Minimum	Maksimum
Frafaldsintention	0,72	1,58	0,00	10,00
Fagligt self-concept	0,00	1,00	-4,44	1,98
Faglig identifikation	0,00	1,00	-4,32	2,24
Social integration	0,00	1,00	-3,63	1,56
Alder	23,14	3,89	19,00	66,00
Køn (mand)	0,35	0,48	0,00	1,00
Karaktergennemsnit, adgangsgivende	9,19	1,99	2,30	13,40
0 sabbatår	0,01	0,30	0,00	1,00
1-2 sabbatår	0,27	0,44	0,00	1,00
2+ sabbatår	0,63	0,48	0,00	1,00
STX	0,79	0,41	0,00	1,00
Forældre med LVU	0,25	0,43	0,00	1,00

1. og 2. semester	0,39	0,49	0,00	1,00
3. og 4. Semester	0,28	0,45	0,00	1,00
5.+ semester	0,33	0,47	0,00	1,00

Note: Fagligt self-concept, faglig identifikation og social integration er standardiserede med et gennemsnit på 0 og en standardafvigelse på 1.

Structural Equation Model

De samlede resultater af SEM-modellen er præsenteret i tabel 3, og det i form af regressionskoefficienter og standardfejl. Den er struktureret, så hver kolonne angiver en afhængig variabel, og estimerne i kolonnen angiver sammenhængen mellem den afhængige variabel og de uafhængige variable anført i rækkerne. Modellen har en SRMR-værdi på 0,047, hvilket indikerer, at modellen beskriver data godt (Hu & Bentler, 1999).

Tabel 3: Resultater af SEM-model.

	Social integration	Fagligt self-concept	Faglig identifikation	Frafaldsintention
Faglig identifikation				-0,365*** (0,048)
Fagligt self-concept				-0,100* (0,041)
Social integration				-0,103** (0,035)
Alder	-0,143*** (0,040)	0,082 (0,045)	0,069 (0,054)	0,026 (0,030)
Mand	-0,002 (0,068)	0,310 (0,175)	-0,016 (0,045)	0,105 (0,019)
Karaktergennemsnit, adgangsgivende	0,020 (0,063)	0,315*** (0,049)	0,041 (0,035)	0,063* (0,031)
1-2 sabbatår	0,501** (0,188)	-0,240 (0,164)	-0,084 (0,070)	0,253* (0,103)
2+ sabbatår	0,712*** (0,209)	-0,234 (0,137)	-0,113 (0,081)	0,460*** (0,126)

STX	0,701*** (0,179)	0,403* (0,144)	0,091* (0,039)	-0,0537 (0,109)
Forældre med LVU	0,258** (0,095)	0,139 (0,122)	0,073* (0,033)	0,116 (0,065)
3. og 4. Semester	0,177 (0,130)	0,090 (0,144)	-0,087 (0,065)	-0,379** (0,146)
5.+ semester	-0,089 (0,157)	0,203 (0,120)	-0,111* (0,047)	-0,693*** (0,139)
Konstant	-	-	-	0,370 (0,455)
Observationer	1.410	1.410	1.410	1.410

*Note: Standardfejl justeret for grupperinger af studerende i studieretninger. Referencekategorier: mand (kvinder), sabbatår (0 sabbatår), STX (øvrige ungdomsuddannelser), forældre med LVU (forældre uden LVU), semester (første og andet semester). Kontrolleret for dummy-variabler, der indikerer studieretning. Kontinuerte variabler er standardiserede, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. SRMR=0,047.*

Vi gennemgår resultaterne én kolonne ad gangen, startende fra venstre. En række baggrundsfaktorer viser sig at have betydning for de studerendes sociale integration på studiet. For det første har en højere alder en negativ betydning, hvilket indikerer, at jo ældre studerende er, jo mindre socialt integrerede er de. Det skal ses i sammenhæng med sabbatårs positive betydning, da studerende, der har taget sabbatår, givetvis er ældre end de, der ikke har. Tilsammen peger det på, at det er en fordel ikke at komme direkte fra adgangsgivende uddannelse, men samtidig bør man heller ikke vente for længe med at starte. Derudover ses, at studerende med en STX-uddannelse er bedre socialt integrerede end studerende fra øvrige ungdomsuddannelser. Endelig er der, som forventet, en positiv sammenhæng mellem det at have mindst én forælder med en LVU og social integration.

For fagligt *self-concept* gælder det, at jo højere adgangsgivende karaktergennemsnit, jo højere fagligt *self-concept* har den studerende. Dvs. at studerende, som tidligere har klaret sig godt fagligt, også oplever at klare sig godt fagligt på studiet. Derudover har studerende med en STX-uddannelse i gennemsnit højere fagligt *self-concept* end studerende fra øvrige ungdomsuddannelser.

Der er dog ingen statistisk signifikant sammenhæng med forældres uddannelsesbaggrund.

Faglig identifikation ser ud til at være en smule højere blandt studerende med en STX-uddannelse og studerende med mindst én forælder med en LVU. Derudover er der en tendens til, at faglig identifikation falder, jo længere de studerende når på og i studiet.

Frafaldsintention har som forventet en statistisk signifikant negativ sammenhæng med både social integration, fagligt *self-concept* og faglig identifikation. Dvs. at jo højere studerende scorer på de tre variabler, jo mindre sandsynligt er det, at de har frafaldsintentioner. Faglig identifikation ser ud til at være vigtigst relativt til social integration og fagligt *self-concept*. En stigning på en standardafvigelse i faglig identifikation er således forbundet med et fald i frafaldsintention på 0,365 standardafvigelser, mens det for social integration og fagligt *self-concept* er cirka 0,1 standardafvigelse.

Mere overraskende er det, at frafaldsintentioner stiger en smule, når det adgangsgivende karaktergennemsnit stiger. Samt at studerende med et eller flere sabbatår har større tendens til frafaldsintentioner end de, der ikke har taget sabbatår. Endelig ser vi en tendens til, at jo længere en studerende har været på studiet, jo lavere bliver frafaldsintentionerne.

Diskussion

Vores analyses primære bidrag er at vise en mere præcis operationalisering af de studerendes relation til det faglige aspekt af studiet. Det har vi gjort ved at anvende de teoretiske begreber faglig identifikation og fagligt *self-concept*, som vi har vist er negativt korreleret med intentioner om at forlade studiet. Dermed synes kombinationen af fagligt *self-concept* og faglig identifikation at være en anvendelig operationalisering af Tintos begreb om faglig identifikation, som kan informere videre forskning i frafald. Dette understøttes endvidere af, at vores empiriske *Structural Equation Model* viste sig at passe godt på vores data.

Derudover har vi vist, at studerende uden forældre med en lang videregående uddannelse er dårligere socialt integreret og har en mindre grad af faglig identifikation. Det stemmer overens med tidligere forskning, der viser, at

denne gruppe af studerende kan have udfordringer med at indgå i et universitetsstudie (Crozier et al., 2008; Thomsen et al., 2013).

Endvidere viser vores resultater, at faglig identifikation synes at have en stærkere sammenhæng med frafaldsintention end social integration. Det er i tråd med tidligere forskning, som har påpeget, at i den individualiserede danske kontekst er de studerendes relation til det faglige vigtigere end relationen til medstuderende (Troelsen & Laursen, 2014).

At have en forælder med en lang videregående uddannelse ser ud til at have en positiv ikke-statistisk signifikant sammenhæng med frafaldsintentioner. Det kan virke kontraintuitivt, men her kan det fremhæves, at gruppen af studerende med frafaldsintentioner både omfatter dem, som forlader uddannelsessystemet helt, og studerende, som skifter til en anden uddannelse. Tidligere forskning har vist, at der er betydelige forskelle i social baggrund mellem disse to typer af studerende (M. S. Larsen et al., 2013, p. 135). Det kan også være en mulig forklaring på den statistisk signifikante og positive sammenhæng mellem adgangsgivende karaktergennemsnit og frafaldsintention. Altså at studerende med højere adgangsgivende karaktergennemsnit har større overskud til at skifte studie.

Det er tidligere påvist, at en almen studentereksamen sænker risikoen for frafald (O'Neill et al., 2014; Smith et al., 2020) – den sammenhæng finder vi dog ikke. Men vi finder, at studerende med en STX har en højere grad af social integration, fagligt *self-concept* og faglig identifikation, hvilket muligvis kan forklare, hvorfor andre studier finder en sammenhæng med frafald. At vi ikke observerer en sammenhæng, kan skyldes, at vi kontrollerer for de tre faktorer, og de dermed medierer sammenhængen mellem at have en STX og frafaldsintentionen. Overordnet ser vi to plausible forklaringer på sammenhængen; enten en socialiserings- eller selektionseffekt. Teoretisk har Tinto (1975, 1993) og Bean (1990) inkluderet henholdsvis *prior schooling* og *college preparatory curriculum* som betydningsfulde for frafald. På STX forekommer netop *college preparatory curriculum* i form af Almen Studieforbereelse, som sikrer kendskab til videnskabelig metode, videnskabsteori og faglighed, med henblik på at læse videre. Dermed er studerende med en STX muligvis i højere grad socialiseret til at indgå i universitetskonteksten. Derudover har majoriteten af de studerende en STX (jf. tabel 2), hvilket kan skyldes, at det

at være en del af majoriteten, alt andet lige, gør det nemmere at blive socialt integreret.

En anden mulig forklaring er, at der er tale om selektion ved, at elever med høj kulturel kapital vælger almen studentereksamen (Jæger & Holm, 2007).

En mulig forklaring på den højere frafaldsintention hos studerende, der har taget flere sabbatår, er, at de muligvis har større tendens til at vælge om end de studerende, der siden gymnasiet har vidst, hvad de ville studere.

En begrænsning i vores analyse, der bør fremhæves, er, at vores forskningsdesign ikke tillader at påvise kausale sammenhænge mellem de undersøgte fænomener. Vores primære bidrag er derfor heller ikke kausal inferens, men en empirisk funderet diskussion af operationaliseringer af Tintos begreb om faglig integration.

Set i et anvendelsesperspektiv, fremhæver kapitlets resultater et behov for at styrke de studerendes faglige integration for at mindske frafald. Tidligere resultater, som eksempelvis Walton & Cohens (2011) interventionsstudie, har vist, hvordan relativt begrænsede interventioner kan have stor indvirkning på social integration. Fremtidig forskning kunne med fordel undersøge tilsvarende interventioner, rettet mod at fremme faglig integration. Fx hvor studerende bliver bedt om at reflektere over, hvordan studiet er en del af deres identitet. Denne tilgang svarer til såkaldte *utility-value*-interventioner, hvor studerende skal reflektere over relevansen af et fag, og som har vist sig at kunne reducere frafald (Canning et al., 2018).

Referencer

- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18.
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Ulriksen, L. (2019). Are leavers different from stayers? *Uniped*, 42(02), 139–156.
- Bean, J. P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64.
- Bean, J. P. (1990). Why students leave: Insights from research. I D. Hossler (red.), *The Strategic Management of College Enrollments* (pp. 147–169). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. I J. M. Braxton (red.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention* (Vol. 1, pp. 48–61). Nashville: University of Vanberbilt Press.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2002). The Psychology Underlying Successful. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(Pt. 1), 133–149.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. I J. C. Smart (red.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (Vol. 12, pp. 107–164). New York: Agathon Press.
- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., & Bracken, M. (2000). Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301–310.

- Cabrera, A. N. A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164.
- Canning, E. A., Harackiewicz, J. M., Priniski, S. J., Hecht, C. A., Tibbetts, Y., & Hyde, J. S. (2018). Improving performance and retention in introductory biology with a utility-value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 834–849.
- Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions - experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23(2), 167–177.
- Durkheim, É. (1978). *Selvmodet: en sociologisk undersøgelse. Fremads samfundsvidenskabelige serie*. Kbh.: Fremad.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The Relative Performance of Full Information Maximum Likelihood Estimation for Missing Data in Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 430–457.
- EVA (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Retrieved from https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Studiestartens_betydning_for_frafald_pa_videregaende_uddannelser_www.pdf
- EVA (2018). *Studievalg og frafald på de videregående uddannelser*. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/studievalg-frafald-paa-videregaende-uddannelser>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Gennep, A. van (1960). *The rites of passage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy. *The Higher Education Academy* (October), 1–181. Retrieved from http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/archive/first_year_experience_full_report.pdf
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & McCune, V. (2016). Investigating the relationships between approaches to learning, learner identities and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74, 385–401.

- Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Bager-Elsborg, A. (2015). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 56–71.
- Højbjerg, K., & Martinussen, M. (2015). ”Er jeg akademiker nok?” – masseuniversitetets studenterkampe om legitim uddannelseskultur. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(18), 7–24.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Does parents’ economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2), 719–744.
- James, W. (1968). The self. I C. Gordon & K. J. Gergen (red.), *The self in social interaction: I. Classic & contemporary perspectives* (pp. 41–49). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Kember, D., Biggs, J., & Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261–279.
- Kline, R. B. (2012). Assumptions in structural equation modeling. I R. H. Hoyle (red.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 111–125). New York: The Guilford Press.
- Kuh, G. D., & Love, P. G. (2000). A cultural perspective on student departure. I J. M. Braxton (red.), *Reworking the Student Departure Puzzle: New Theory and Research on College Student Retention* (pp. 196–212). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: The Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Larsen, U. (2000). *Frafald og Studiemiljø*. Aarhus: Studenterrådet ved Aarhus Universitet

- O'Neill, L. D., Christensen, M. K., Vonsild, M. C., & Wallstedt, B. (2014). Program specific admission testing and dropout for sports science students: a prospective cohort study. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(17), 55–70.
- O'Neill, L. D., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L., & Eika, B. (2011). Medical school dropout - testing at admission versus selection by highest grades as predictors. *Medical Education*, 45(11), 1111–1120.
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78.
- Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with Academics and Motivation to Achieve in School: How the Structure of the Self Influences Academic Outcomes. *Educational Psychology Review*, 23(1), 131–158.
- Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment. *The Review of Higher Education*, 30(4), 363–389.
- Pornprasertmanit, S., Lee, J., & Preacher, K. J. (2014). Ignoring Clustering in Confirmatory Factor Analysis: Some Consequences for Model Fit and Standardized Parameter Estimates. *Multivariate Behavioral Research*, 49(6), 518–543.
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E., & Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald i videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 151–178.
- Smith, E., Reimer, D., & Kjeldsen, C. (2020). Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko - en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), 164–181.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85.
- Stuber, J. M. (2011). *Inside the college gates: How class and culture matter in higher education*. Lanham, Maryland: Lexington Books.
- Thingholm, H. B., Reimer, D., Keiding, T. B., Due, J. L., & Smith, E. (2016). *Navigating in Higher Education – NiHE*. AU Library Scholarly

- Publishing Services. Retrieved from <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/162/130/580-2>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., & Hansen, G. I. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484–496.
- Trow, M. A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWI* (Institute of Governmental Studies.). Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Hver fjerde studerende på de videregående uddannelser falder fra*, 34–37. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/filer/analysenotat-frafald-pa-de-videregaende-uddannelser.pdf>
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331(6023), 1447 LP – 1451.

Kapitel 5

Førsteårsoplevelser af studiemiljø, frafaldsovervejelser og faktisk frafald på videregående uddannelser

Eva Lykkegaard & Ane Qvortrup

Førsteårsoplevelser, frafaldsundersøgelser og frafaldsovervejelser

I næsten et halvt århundrede har der i forsøget på at minimere og forstå frafald fra videregående uddannelser været et særligt fokus på studerendes såkaldte *førsteårsoplevelser* (*first year experiences*). Interessen for studerendes førsteårsoplevelser udspringer fra USA med rødder i tidlige frafaldsteorier (Gore & Metz, 2017), men er i dag et internationalt forskningsfelt (fx Chanock, Horton, Reedman & Stephenson, 2012; Crisp et al., 2009; Skinner, 2014). Fokuseringen på førsteårsoplevelser, internationalt såvel som i Danmark (se fx EFYE, 2020; Felby & Kristiansen, 2020), har sin berettigelse i konstante og særligt høje frafaldsrater netop på studerendes første studieår (EVA, 2017; Kvalitetsudvalget, 2014).

I et nyere review af national og international forskning på førsteårs-området konkluderer Felby & Kristiansen (2020), at litteraturen i langt højere grad "fokuserer på fastholdelse og trivsel med udgangspunkt i individuelle forhold, frem for institutionelle strukturer og mulig didaktisk rammesætning på første år" (p. 25). Dette står i kontrast til feltets oprindelige fokus, der ifølge Gore & Metz (2017) lagde vægt på institutionelle aspekter inspireret af Tintos *Institutional Departure Model* (1975). Også Tinto konkluderer i sine nyeste publikationer (Tinto, 2006, 2012), at institutionelle faktorer er både teoretisk og empirisk underbelyste. Som tydeliggjort i Qvortrup & Lykkegaard (2022) er det vores udgangspunkt, at både individuelle forhold og institutionelle strukturer og rammesætninger har indflydelse på stude-

rendes frafald. Samtidig er det vores udgangspunkt, at de individuelle forhold og institutionelle strukturer interagerer på kompleks vis. Baseret på et review over institutionelle faktorer med betydning for frafald (Qvortrup, Smith, Rasmussen & Lykkegaard, 2018), illustrerer Qvortrup & Lykkegaard (2022) den gensidige interaktion mellem de individuelle forhold og institutionelle strukturer ved at vise, hvordan en stor del af de institutionelle faktorer rummer en individuel dimension, fordi der er tale om studerendes *oplevelser, forventninger og forpligtelser* i forhold til det institutionelle; ligesom det omvendt gælder, at de individuelle faktorer ofte rummer en institutionel dimension, fordi der er tale om faktorer, der har etableret sig gennem studerendes oplevelser, erfaringer og forpligtelser i tidligere uddannelses-sammenhænge. I nærværende artikel retter vores interesse sig særligt mod de underbelyste institutionelle faktorer, idet vi har fokus på studerendes førsteårsoplevelser af studiemiljøet på universitetet, og på om studerendes førsteårsoplevelser kan forklare henholdsvis frafaldsovervejelser og faktisk frafald. Når vi taler om frafaldsovervejelser, er der tale om overvejelser om at droppe ud samt om usikkerhed i forhold til at fortsætte studiet og færdiggøre uddannelsen (Qvortrup & Lykkegaard, 2022). Nærmere bestemt er vores forskningsspørgsmål:

Hvilke parametre af studerendes førsteårsoplevelser af studiemiljøet og deres frafaldsovervejelser på første semester kan forklare faktisk frafald?

Her arbejder vi i to *steps*, som begge vil blive empirisk undersøgt. Første *step* understreger vores fokus på de institutionelle faktorer, idet vi undersøger, om studerendes førsteårsoplevelser af studiemiljøet kan forklare deres frafaldsovervejelser. I det andet *step* undersøger vi, om førsteårsoplevelser af studiemiljøet og/eller frafaldsovervejelser på første semester kan forklare faktisk frafald. Det skal noteres, at frafaldsovervejelser således potentielt kan have en spuriøs forklaring af frafald, hvor oplevelsen af studiemiljøet er bagvedliggende variabel for forklaringen af både frafaldsovervejelser og faktisk frafald.

Baggrund: DKFrafald

Artiklen baserer sig på data fra studiet *Datadrevet kvalitetsudvikling og frafaldsminimering* (SDU, 2017), herefter benævnt DKFrafald. DKFrafald er et igangværende projekt, der indsamler data om studerendes oplevelser af studiemiljø, deres frafaldsovervejelser og deres faktiske frafald i forhold til alle

studerende på Det Humanistiske Fakultet (siden 2017) og på Det Naturvidenskabelige Fakultet (siden 2019) på Syddansk Universitet. Projektets teoretiske afsæt er tydeligt inspireret af Tinto (1975). Dette viser sig, som det vil blive gennemgået i de følgende afsnit, for det første ved dets fokusering på interaktionen mellem det individuelle og det institutionelle og for det andet ved dets processuelle forståelse af frafald. Projektet er ydermere kendetegnet ved dets eksplorative tilgang – både til oplevelser af studiemiljøet og til fænomenet frafaldsovervejelser.

De individuelle, de institutionelle og de formbare variable

Når vi fokuserer på studiemiljøet, har vi at gøre med såkaldte "malleable ['formbare'] aspects of schooling" (Scheerens, 2017, p. 258), der "include both intervention programmes and policies and practices hypothesized (or believed) to enhance educational performance" (Scheerens, 2017, pp. 247-248). Det er velkendt, at forudbestemte faktorer som individuelle forhold ved de studerende (tidligere resultater, optagelseskriterier, boligsituation, etc.) og institutionelle strukturer har større effekt på uddannelsesmæssige resultater end de formbare aspekter (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, Jacob, Kane & Staiger, 2011; Scheerens, 2017). Ikke desto mindre understreges det, at man opnår det bedste grundlag for at styrke kvaliteten og anvendeligheden af kvantitative undersøgelser, hvis en bredde af faktorer tænkes med i undersøgelsesdesignet, og hvis man tildeler de formbare aspekter, som man faktisk kan intervenere på i praksis, særlig opmærksomhed (Hanushek, 2011; Scheerens, 2017).

I DKFrafald-projektet er det netop vores udgangspunkt at nå frem til at bestemme de dimensioner (faktorer), hvormed vi med størst mulige præcision kan undersøge relationen mellem studiemiljø og frafald (Lykkegaard & Qvortrup, 2022). Cheung & Slavin (2016) viser, at "higher effect sizes are associated with researcher-constructed tests rather than independently designed standardized tests" (p. 253). Forklaringen på dette kan ifølge Scheerens (2017) være, at effekten af de formbare aspekter er meget kontekstafhængige og varierer mellem fag, uddannelsesniveau, studiekarakteristika og uddannelsesinstitutioner, og det vil ofte være sådan, at "researcher-made instruments [are] more tailored for the treated group" (p. 253). I DKFrafald-projektet arbejder vi derfor ud fra en abduktiv proces, hvor vi veksler mellem teoretiske konceptualiseringer og empiriske valideringer, for at opnå

den bedst mulige teoretiske såvel som empiriske undersøgelse af studiemiljø og frafald i vores samples (Qvortrup & Lykkegaard, 2022).

Vores operationalisering af studiemiljøet er inspireret af Tinto (1975), der oprindeligt specificerede det institutionelle som et socialt system og et fagligt system. I en revideret model fra 1997 fjede han klasserumsaktiviteter og læringsmiljøer hertil. I DKFrafald forstår vi på baggrund af modellen præsenteret i Qvortrup & Lykkegaard (2022) studiemiljøet som et paraplybegreb, der teoretisk set kan specificeres til at være udspændt af de tre overlappende domæner: det sociale system (bestående af otte dimensioner), det faglige system (ligeledes bestående af otte dimensioner) og undervisningen (bestående af 13 dimensioner). Den teoretisk prædikterede faktorstruktur for de tre teoretisk specificerede domæner og dimensioner er vist i tabel 1's midterste kolonne.

Den teoretisk prædikterede faktorstruktur er i DKFrafald undersøgt gennem eksplorative faktoranalyser, som foreslået af bl.a. Eccles & Wigfield (1995), for at fastholde den abduktive proces. Når den eksplorative tilgang er valgt, skyldes det, at vi ønsker at være åbne for andre konstellationer med hensyn til variation og karakter af de forskellige underkategorier end de teoretisk prædikterede, som det er foreslået af bl.a. Østerlie, Løhre & Haugan (2019). Mens de tre domæner af studiemiljøet er velunderbyggede i litteraturen, gælder det i mindre grad variationen og karakteren af de forskellige dimensioner, som er identificeret gennem en åben fænomenologisk tilgang og dermed usystematisk repræsenterer en række forskellige nationaliteter, fag og uddannelsestyper (Qvortrup et al., 2018). I tabel 1's tredje kolonne ses resultatet af de eksplorative faktoranalyser på hver af de tre domæner i form af empiriske faktorer. Items, analyser m.m. er præsenteret i detaljer i Lykkegaard & Qvortrup (2022), men da vi anser resultaterne som kontekstafhængige (Scheerens, 2017), specificeres det her, at samplet var 4.529 førsteårsstuderende fra humaniora (svarprocent: 51 %). Nogle empiriske faktorer opnåede en dårlig reliabilitet for dette specifikke sample (markeret med grå i tabel 1) og vil derfor ikke indgå i denne artikels analyser (hvor samplet er sammenligneligt og overlappende).

Tabel 1: Teoretiske dimensioner og identificerede empiriske faktorer af og i forhold til de tre studiemiljø-domæner: det sociale system, det faglige system og undervisningen.

Domæne	Teoretiske dimensioner	Empiriske faktorer (antal items er angivet i parentes, jf. Lykkegaard & Qvortrup (2021))
Socialt system	Social integration	Social integration (6 items)
	Sociale aspekter af studiestarten	Sociale aspekter af studiestarten (forventninger) (2 items)
		Sociale aspekter af studiestarten (erfaringer) (5 items)
	Institutionel integritet	Institutionel integritet (6 items)
	Ekstracurriculære aktiviteter	Deltagelse i faglige/sociale aktiviteter på studiet (3 items)
		Deltagelse i studenterorganisationer og fagligt arbejde (fx mentor/instruktør/studentemedhjælper) (4 items)
		Praktik og studiejob (2 items)
	Social infrastruktur	Relation til undervisere (2 items)
	Studenterdemografi (alders- og kønssammensætning)	
	Studenterdemografi (etnicitet)	
	Institutionens størrelse	

Fagligt system	Faglig integration og identifikation	Faglig integration og identifikation (5 items)	
	Oplevelse af arbejdsfællesskab	Oplevelse af arbejdsfællesskab (3 items)	
	Relationer til, interaktion med og støtte fra undervisere	Relationer til ansatte	
		Tilgængelighed af og interesse fra undervisere (3 items)	
	Arbejdsbyrde	Tidsforbrug	
		Undervisernes understøttelse af arbejde imellem undervisningsgange (2 items)	
		Forskellige 'understøttelsesmetoder' imellem undervisningsgange (4 items)	
		Værdsættelse af arbejde mellem undervisningsgange (5 items)	
	Faglige aspekter af studiestarten		Faglige aspekter af studiestarten (erfaret) (4 items)
			Forventninger til studiets indhold og undervisningsmetoder (2 items)
			Forventninger til studiets faglige niveau og arbejdsbyrden (2 items)
	Tidligere resultater ved, oplevelser af og skuffelser ved eksamen	Tidligere resultater ved, oplevelser af og skuffelser ved eksamen (3 items)	
	Karaktergennemsnit og læring		
	Støtte og vejledning		

Undervisningen	Oplevelse af undervisningskvalitet	Oplevelse af forskel på undervisere (4 items)
		Oplevelse af kvalitet og alignment i undervisningen (7 items)
	Alignment i undervisningen	
	Sammenhæng mellem fag på uddannelsen	
	Tydelighed	Tydelighed (6 items)
	Feedback	Feedback-hyppighed (4 items)
		Feedback-type (4 items)
	Aktiv læring	Aktiv læring (5 items)
	Higher order thinking	Higher order thinking (6 items)
	Kooperativ læring	Kooperativ læring (3 items)
	Læsegrupper/studiegrupper	Læsegrupper/studiegrupper (5 items)
	Studietekniske og introducerende kurser	Undervisning i tekstlæsning (4 items)
		Studieteknik (2 items)
	Studenterforskningsprogrammer	Studenterforskningsprogrammer (2 items)
	Deltagelse i undervisningen	Deltagelse i undervisningen (4 items)
Forskellige 'understøttelsesmetoder' imellem undervisningsgangene (3 items)		
Oplevelse af sværhedsgrad	Det faglige niveau (1 item)	

Note: Faktorer med dårlig reliabilitet (Cronbachs alpha <0,6) er markeret med grå tekst og indgår ikke i denne artikels analyser, men forsøges styrket i fremtidige dataindsamlinger.

Den processuelle frafaldsforståelse og undersøgelsesmetode

DKFrafald-projektet har en processuel forståelse af frafald, hvor tid interagerer som en variabel i forhold til studerendes frafald (Qvortrup & Lykkegaard, 2022). I 2016 beskriver Tinto sin forståelse af frafald som: "a journey that occurs over time in which students are becoming capable and educated upon graduation. As such we need to be sensitive to the impact of time on the way we address the issue of student retention" (Tinto, 2016, p. 158). Referencen for den processuelle forståelse finder Tinto i teorien af van Genneep (1960) om overgangsritualer i stammesamfund, der foreslår, at transitioner foregår gennem tre faser af adskillelse, overgang og inkorporering (Tinto, 1987), idet han accentuerer sammenhængen mellem det processuelle og institutionelle på følgende måde: "Decisions to withdraw are more a function of what occurs after entry than what precedes it" (Tinto, 1987, p. 6). Han taler således om at:

The problem of becoming a new member of a community that concerned van Genneep is conceptually similar to that of becoming a student in a college. It follows that we may also conceive of the process of institutional persistence as conceived of three major stages or passages – separation, transition, and incorporation – through which students typically must pass in order to complete their degree programs (Tinto, 1988, p. 442).

Den processuelle forståelse af frafald kalder på enten longitudinelle undersøgelsesdesign eller tværsnitsanalyser med specifikt fokus på bestemte faser af studerendes uddannelsesforløb. Qvortrup, Lomholt & Lykkegaard (2022) viser, at kun ca. hver femte frafaldsstudie har et longitudinelt design. DKFrafald-projektet er dog netop baseret på et longitudinelt design. Spørgeskemadata om studerendes oplevelser af studiemiljø samt deres løbende frafaldsovervejelser indsamles systematisk hvert semester og suppleres med studieadministrative data. Spørgeskemaet distribueres elektronisk til de studerendes studiemail, så længe de er indskrevet på studiet, hvilket betyder, at projektet giver grundlag for at analysere de studerendes løbende og potentielt varierende studiemiljøopfattelser og frafaldsovervejelser. Der indsamles ligeledes halvårligt studieadministrative data i projektet om de studerendes studiestatus, hvormed målet – i trit med DKFrafalds processuelle frafaldsforståelse – er at benytte en *survival*-analyse (Ameri, Jahanbani Fard, Chinnam & Reddy, 2016). *Survival*-analysen er en *time-to-event*-analyse, der her vil bruges til at undersøge studiemiljøvariablenes effekt på de

studerendes 'overlevelsestid' (det vil sige tiden før eventuelt frafald) på studiet. I *survival*-analyserne vil overlevelse og 'hazards' være nøglebegreber, og sidstnævnte forstås som:

the conditional probability that an event will occur at a particular time to a particular individual, given that the individual is at risk at that time. (...) the hazard is an unobserved variable, yet it controls both the occurrence and the timing of events (Allison, 2014, p. 4).

I indeværende artikel gennemfører vi imidlertid tværsnitsanalyser, hvor vi ikke undersøger frafald longitudinelt, men med situeret fokus på førsteårsoplevelser. Tværsnitsanalyser anskuer typisk frafaldet enten prospektivt som *fracfaldsintentioner/fracfaldsovervejelser* (fx Duque, 2014; Mallinckrodt, 1988; Truta, Parv & Topala, 2018) eller retrospektivt som *fracfaldsbegrundelser/fracfaldsfortællinger* (fx Larsen, 2000; Smith, Reimer & Kjeldsen, 2020). I forhold til førstnævnte kan man stille spørgsmålstegn ved, om frafaldsintentioner faktisk korrelerer med et egentligt valg om at stoppe på en uddannelse (Samuel & Burger, 2020), mens det i forhold til sidstnævnte er vigtigt at have for øje, at retrospektive frafaldsfortællinger kan være udsat for narrative forhandlinger (Holmegaard, Ulriksen & Madsen, 2015, p. 32). Ved begge kan der desuden være en bias knyttet til "forward telescoping" eller "backwards telescoping", det vil sige hukommelsesforskydning over tid (Krosnick & Presser, 2010, p. 289). Med fokus på førsteårsoplevelser, det vil sige den fase, der i høj grad med van Genneps begreber rummer adskillelse, overgang og inkorporering, får vi indblik i *forward telescoping*.

Frafaldsovervejelser

Indkredsningen af begrebet frafaldsovervejelser er i DKFrafald en pågående proces. Vi arbejder med en bred forståelse af frafaldsovervejelser, som man meget vel kan indfange som studieovervejelser (eller måske studietvivl), da det, de knytter sig til, er en bredere refleksion over uddannelsesvalg, karrierebaner, identitet og meningsfuldhed. Vores ræsonnement herfor bunder bl.a. i, at en metaanalyse af Roese & Summerville (2005) af studier om menneskelige fortrydelser viser, at de to valg i livet, som mennesker oftest fortryder, er valg af uddannelsesvej og karrierebane – begge er tæt forankret i fastholdelses/fracfaldsovervejelser på et videregående studie. Relateret hertil viser Herrmann, Troelsen & Bager-Elsborg (2015), at studietvivl – der også relaterer sig til frafaldsovervejelser – er forbundet med de studeren-

des faglige identitet og oplevelse af meningsfuldhed. Denne tvivl beskriver forfatterne som konstruktiv i modsætning til en tvivl, der bunder i enten administrative krav, som den studerende ikke kan håndtere, eller i en (ikke altid velbegrunder) frygt for ikke at kunne leve op til de faglige krav, som beskrives af fx Hovdhaugen & Aamodt (2009). Når tvivlen begrundet i faglig identitet og meningsfuldhed beskrives som konstruktiv, er det, fordi den får studerende til at foretage informerede til- og fravalg (Herrmann et al., 2015). Relevansen af en skelnen mellem konstruktiv og ikke-konstruktiv tvivl kan bekræftes hos fx Hovdhaugen (2009), som viser, at tvivl, der korrelerer med manglende sammenhæng mellem forventninger til og oplevelsen af et studies indhold, i højere grad resulterer i omvalg snarere end egentligt frafald.

Med reference til vores forståelse af *hazards* ovenfor som den betingede sandsynlighed for, at en begivenhed vil forekomme på et bestemt tidspunkt for et bestemt individ, er det centralt i projektet, at dialogen mellem en studerendes oplevelser af studiemiljø, frafaldsovervejelserne og tid fastholdes som et dynamisk forhold. Det kan med Hovdhaugens (2009) fokusering på tvivl knyttet til manglende sammenhæng mellem forventninger og oplevelser, eksemplificeres med påpegningen af Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat (2000) om at:

Students about to start university, then, have varying expectations about what life will be like when they begin their studies. These expectancies can have a profound influence on the way in which they adjust to life at university. As the earlier research related to the freshman myth suggests, difficulties in adjustment may stem, in part, from the fact that students' expectations about university have been violated (Pancer et al., 2000, p. 41).

Frafaldsovervejelser måles oftest ved bare et eller to *items* (jf. og eksempelvis Eicher, Staerklé & Clémence, 2014; Truta et al., 2018), hvilket (implicit) må være baseret på en antagelse om frafaldsovervejelser som en éndimensionel størrelse. Imidlertid er der i en række studier nævnt herover åbnet op for, at frafaldsovervejelser må forstås bredere (Herrmann et al., 2015; Hovdhaugen, 2009; Roese & Summerville, 2005), hvorfor vi opererer med den brede forståelse af frafaldsovervejelser. Vi havde ingen initiale antagelser om faktorstrukturen for de spørgsmål, vi benyttede til at adressere frafaldsovervejelser, men den eksplorative faktoranalyse resulterede i fire acceptable fak-

torer, som vi opfatter som dimensioner af et overordnet domæne, vi kalder studerendes studieovervejelser. En faktor havde imidlertid en dårlig reliabilitet i forhold til det specifikke sample. Omend det er interessant, hvordan studieovervejelserne (generelt) relaterer sig til både studerendes førsteårsoplevelser af studiemiljøet og faktiske frafald, vil vi i de følgende analyser fokusere alene på den af de tre dimensioner (faktorer), der specifikt omhandler frafaldsovervejelser for at kunne besvare vores forskningsspørgsmål.

Design og metoder

I denne artikel undersøges det, om studerendes førsteårsoplevelser kan forklare deres frafaldsovervejelser netop på første semester. Efterfølgende undersøges det, om førsteårsoplevelserne og/eller frafaldsovervejelserne kan forklare frafald – både situeret og på længere sigt.

Deltagere

Studiets deltagere er en delmængde ($N=1.312$) af DKFrafalds totale deltagergruppe. For det første er samplet fokuseret på studerende, der er startet på en humanistisk uddannelse (eftersom den formodede sample-afhængige faktorstruktur af studiemiljø-domænerne udelukkende var baseret på studerende fra humaniora). For det andet, idet vi ønsker at kunne udtale os om relationen mellem førsteårsoplevelser, frafaldsovervejelser og faktisk frafald, har vi udtaget et sample bestående af studerende, der i sommeren 2020 (tidspunktet for gennemførelse af analyser) kunne have afsluttet deres uddannelse. Der er således tale om studerende på humaniora, der påbegyndte en bacheloruddannelse i 2017 eller en kandidatuddannelse i 2017 eller 2018. De studerende fra 2017-generationen gik på fem udvalgte studier med særligt høj frafaldsrisiko (SDU, 2017), imens 2018-generationen repræsenterede alle studier på humaniora.

Spørgeskemadata: Førsteårsoplevelser og frafaldsovervejelser på 1. semester

Der anvendes spørgeskemadata fra DKFrafald (beskrevet i Lykkegaard & Qvortrup, 2022) om studerendes førsteårsoplevelser af studiemiljøet og deres frafaldsovervejelser på 1. semester. Svarprocenten for artiklens sample var 52 %.

Studerendes førsteårsoplevelser relaterer sig til alle dimensioner af studiemiljøet (jf. tabel 1), men adresseres i projektet også direkte. I det sociale

system adresseres førsteårsoplevelser således som 'Sociale aspekter af studiestarten' (fx Harvey, Drew & Smith, 2006), i det faglige system som 'Faglige aspekter af studiestarten (erfaret)' (fx EVA, 2017) og i forbindelse med undervisningen som 'Studietekniske og introducerende kurser', der oftest placeres netop på første år (fx Chanock et al., 2012; Harvey et al., 2006).

Studieadministrative data: Studerendes studiestatus

Der indsamles halvårligt studieadministrative data i DKFrafald-projektet, og herunder de studerendes studiestatus (frafaldet, aktiv, orlov eller afsluttet) og baggrundsdata. Denne artikels specifikke fokus på frafald gør, at vi analytisk har arbejdet med en bivariat frafaldsstatus: 1 Frafaldet og 0 Afsluttet/åben. Da vi med registerdataene om frafaldsstatus alene er interesserede i at differentiere mellem dem, der er faldet fra, og dem, der ikke er, er der i indeværende analyse ikke grund til at differentiere kategorien Afsluttet/åben (hvor åben for dette sample betyder 'forsinket'). Frafaldsstatus er høstet på analysetidspunktet, det vil sige i sommeren 2020 og sammen med et evt. frafaldstidspunkt (1., 2. eller 3. studieår).

Stepwise-regressionsanalyser

For at identificere, hvilke variable der relaterer sig til henholdsvis frafaldsovervejelser og faktisk frafald, har vi foretaget *stepwise*-regressioner. *Stepwise*-regressioner bygger på en iterativ *step-by-step*-konstruktion af en regressionsmodel, og metoden stemmer derfor godt overens med DKFrafalds eksplorative udgangspunkt. I de *stepwise*-regressioner udvælges uafhængige variable, der indgår i den endelige model, ud fra en bruttoliste ved iterativt at tilføje eller fjerne potentielle forklarende variable og efter hver iteration at teste for statistisk signifikans af hver variabel. Hermed opnås regressionsmodeller med de specifikke variable, der bedst muligt kan forklare frafaldsovervejelser og frafald.

Først undersøger vi, hvilke førsteårsoplevelser af studiemiljøet (faktorer identificeret i DKFrafald-projektet og præsenteret i tabel 1) der kan forklare frafaldsovervejelserne på 1. semester. Dernæst undersøges det, om studiemiljøvariable (præsenteret i tabel 1) og/eller frafaldsovervejelserne målt på 1. semester kan forklare faktisk frafald. For at tage højde for vores antagelse om, at frafaldsovervejelser er situerede, undersøger vi forklaringsgraden af variablerne ved to regressionsanalyser (en for første og en for andet studieår). Alle regressionsanalyser er foretaget i statistik-softwarepakken *SPSS*

26 og kontrollerer for baggrundsvARIABLENE: køn, alder ved indskrivning på studiet og overordnet uddannelse (kandidat/bachelor). Vi vurderer regressionsmodellerne ved at undersøge, om modellens F-værdi er signifikant og tester for multikollinearitet, idet vi benytter Durbin-Watson-indeks tæt på 2 og VIF-værdier under 4 (Gujarati & Porter, 2003).

Analyse og resultater

På analysetidspunktet (sommeren 2020) var det totale frafald fra uddannelsen for artiklens deltagere 26 %. Frafalddet fordeler sig som præsenteret i tabel 2:

Tabel 2: Faktiske frafald for humaniora-studerende med studiestart i 2017 og 2018 fordelt på første, andet og tredje studieår.

Faktiske frafald	1. studieår	2. studieår	3. studieår	Samlet frafald (på analysetidspunktet)
Bachelorstuderende N = 386	22 %	19 %	6 %	47 %
Kandidatstuderende N = 926	12 %	4 %	0,3 %	16 %
Alle studerende N=1.312	15 %	9 %	2 %	26 %

For både bachelorstuderende og kandidatstuderende ses det, at frafalddet er størst på første studieår, hvilket understreger relevansen af denne tværsnitsundersøgelses særlige fokus på førsteårsoplevelser.

I de kommende underafsnit undersøger vi i *step 1*, om førsteårsoplevelser af studiemiljø kan forklare frafaldsovervejelser på første semester. Hernæst undersøger vi i *step 2*, om førsteårsoplevelser af studiemiljø og/eller frafaldsovervejelser på første semester kan forklare faktisk frafald på første og andet studieår.

Step 1: Kan førsteårsoplevelser forklare frafaldsovervejelser?

Den bedst mulige model for frafaldsovervejelser (baseret på bruttolisten af studiemiljøvariable præsenteret i tredje kolonne i tabel 1 samt baggrundsvARIABLE) havde fire signifikante variable (heraf ingen baggrundsvARIABLE). Va-

riablene er præsenteret i tabel 3 og kan tilsammen forklare 39,9 % (*adjusted r square*) af de studerendes frafaldsovervejelser på første semester.

Tabel 3: Regressionsmodel for frafaldsovervejelser på første semester. Variable er listet i den rækkefølge, de er tilføjet i den *stepwise regression*: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$.

	Frafalds-overvejelser	Standardfejl
Konstant	0,298***	(0,037)
Faglig integration og identifikation (faglig)	0,397***	(0,051)
Kvalitet af undervisning og alignment (undervisning)	0,147***	(0,055)
Aktiv læring (undervisning)	0,152***	(0,041)
Institutionel integritet (social)	0,113**	(0,048)

Som det ses i tabel 3 inkluderer regressionsmodellen for frafaldsovervejelser variable fra både det faglige system, det sociale system og undervisningen. Den institutionelle integritet henviser i høj grad til den tidligere fremhævede *pointe* fra Hovdhaugen (2009) og Pancer et al. (2000) om sammenhæng mellem forventninger og oplevelser, idet faktoren i DKFrafald er specificeret til at dække over såvel et generelt fokus på oplevelsen af universitetet som sammenhængen mellem universitetets værdier og på den ene side egne personlige værdier og på den anden side den måde, hvorpå undervisningen praktiseres (Lykkegaard & Qvortrup, 2022). Der er altså tale om institutionel integritet, som etableres i et triadisk samspil mellem institution, undervisning og individ. Det samme gør sig gældende, når det kommer til faglig integration og identifikation, hvor det triadiske samspil dækker over studiet, det faglige indhold og individet (Lykkegaard & Qvortrup, 2022). Ved aktiv læring handler det om, hvorvidt man deltager i involverende undervisning med diskussioner og gruppearbejde, samt hvorvidt individet selv indtager en aktiv rolle både i forberedelse og efterbearbejdning af undervisningen (Lykkegaard & Qvortrup, 2022). Kvalitet af undervisning og alignment handler om oplevet undervisningskvalitet samt om sammenhængen mellem undervisningsaktiviteter og studiets mål (Lykkegaard & Qvortrup, 2022).

Step 2: Kan førsteårsoplevelser og/eller frafaldsovervejelser forklare frafald?

Regression med alle studiemiljøvariablene (tredje kolonne i tabel 1) samt baggrundsvARIABLE og frafaldsovervejelser resulterede i en model, der kunne forklare 33,5 % (*adjusted r square*) af det faktiske frafald på første studieår. I den endelige model var tre variable signifikante, og som præsenteret i tabel 4.

Tabel 4: Regressionsmodel for faktisk frafald på henholdsvis første og andet semester. Variablene er listet i den rækkefølge, de er tilføjet i den *stepwise* regression: *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$.

	Faktisk frafald	Standardfejl
Første studieår		
Konstant	0,567***	(0,158)
Oplevelse af arbejdsfællesskab (faglig)	0,176***	(0,176)
Relationer til ansatte (faglig)	0,197***	(0,197)
Overordnet uddannelse – bachelor/kandidat (baggrund)	0,245**	(0,113)
Andet studieår		
Konstant	0,567***	(0,048)
Planer om deltagelse i sociale/faglige studenterorganisationer og fagligt arbejde (social)		

Nederst i tabel 4 har vi inkluderet den eneste variabel, der kunne forklare frafald på andet studieår. Denne model forklarer dog kun 2,8 % af variationen i faktisk frafald, og modellen er muligvis ikke specificeret tilstrækkeligt (Durbin-Watson: 0,859). Forskellene mellem modellerne for henholdsvis første og andet studieår samt den ringe forklaringsgrad understreger en situation af studieovervejelser, der gør, at studieoplevelser på første år ikke kan forudsige frafald på andet år.

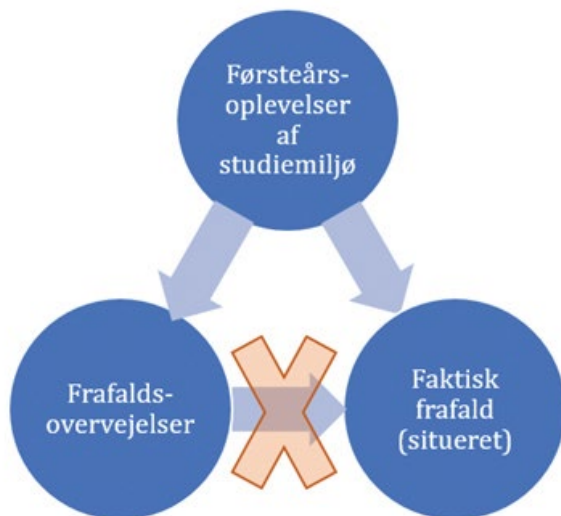
Vi noterer os, at frafaldsovervejelser ikke indgår i de endelige regressionsmodeller for hverken frafald på første eller andet studieår, og dermed ikke i det analyserede datasæt har nogen forklaringskraft i forhold til faktisk frafald. Ydermere adskiller de signifikante variable, der indgår i modellerne for faktisk frafald (tabel 4), sig fra dem for frafaldsovervejelser (tabel 3). Hvor det i forhold til frafaldsovervejelser, som nævnt, handlede om et triadisk

samspil mellem universitetet/studiet, undervisningen/det faglige indhold og individet samt oplevelsen af undervisningskvalitet, handler det i forhold til reelt frafald om socialt og fagligt tilhørsforhold og arbejdsfællesskab samt om relationer til ansatte og medstuderende. I begge tilfælde er der dog tale om institutionelle faktorer, selvom der også er en baggrundsvariabel med, når det kommer til det reelle frafald.

Konklusion og diskussion

På baggrund af studiets analyser kan vi drage de konklusioner, vi har illustreret, i figur 1. Først og fremmest (og ikke så overraskende) kan vi konkludere, at førsteårsoplevelser af studiemiljø kan forklare en stor del af frafaldsovervejelserne på 1. semester. Dernæst kan vi konkludere, at frafaldsovervejelser *ikke* kan forklare faktisk frafald - end ikke på samme studieår. Slutteligt konkluderer vi, at førsteårsoplevelser af studiemiljøet til en vis grad kan forklare faktisk frafald – men kun situeret (på første år).

Figur 1: Artikkens konklusioner: Førsteårsoplevelser af studiemiljøet kan forklare en stor del af frafaldsovervejelserne på 1. semester og til en vis grad forklare faktisk frafald (siteret på første år). Frafaldsovervejelserne kan i dette datasæt ikke forklare faktisk frafald (end ikke situeret).



Med kategorien 'Førsteårsoplevelser af studiemiljø' tydeliggør vi analysens resultat, der går på, at institutionelle faktorer (det sociale system, det faglige system og undervisningen) i høj grad har betydning for frafald, idet regressionsmodellerne var opbyggede af studiemiljøvariable, og der kun i én af dem indgik en baggrundsvariabel. Herudover kan vi notere, at analyserne bekræfter den processuelle forståelse af frafald, idet førsteårsstudiemiljøvariablene kan forklare frafald situeret på første studieår, men ikke kan forklare frafald på andet år.

Tinto understreger - som det gøres i en lang række andre studier (Bean, 1980; Pascarella & Terenzini, 1991; Upcraft & Gardner, 1989) - at førsteårsoplevelser er vigtigere i forståelsen af frafald end studerendes senere opfattelser af studiemiljøet: "First it tells us what you already know, namely that the first year is critical to student success" (Tinto, 2016, p. 157). Vi vil dog her slå et slag for, at man ikke (hverken i undersøgelser af eller arbejdet med at reducere studerendes frafald) udelukkende fokuserer på studerendes førsteårsoplevelser. Først og fremmest vil et for stort fokus på det første år potentielt risikere ikke at minimere frafald, men at skubbe frafald fra første til andet år (Ishitani, 2016). Dernæst, fordi vi på baggrund af dette studie viser, at studieoplevelsers indflydelse på frafald er situeret. Vi vil baseret på dette advokere for vores processuelle og situerede forståelse af frafald. Sociale konstruktioner som dem, der ligger til grund for studerendes studiemiljøopfattelser, er komplekse og ofte situationsbestemte fænomener, der derfor ændrer sig over tid, og på og efter første år, på en uddannelse.

Tidsligheden er mindst lige så relevant i en diskussion af frafaldsoplevelser. Når man sammenholder frafaldsovervejelser med senere frafald (som i denne artikel), tilskrives frafaldet således en prospektiv begrundelse. Vi har konkluderet, at frafaldsovervejelser (på første år) ikke relaterer sig til studerendes faktiske frafald. Flere relevante spørgsmål retter sig mod dette: Vil frafaldsovervejelser på et senere tidspunkt blive en prædikator for faktisk frafald? Og er der eksempelvis forskel i forudsigelsesgraden af frafaldsovervejelser på 1. og 2. år af en uddannelse? Samtidig kan det måske indikere, at frafaldsovervejelser for nogle simpelthen er et grundvilkår og en af de *hazards*, der er, når man studerer på en videregående uddannelse (Herrmann et al., 2015). I så fald vil frafaldsovervejelser kunne eksistere gennem hele studietiden uden på noget tidspunkt at være en god prædikator for faktisk frafald. Studerende, der har frafaldsovervejelser som ledsager i længere tid,

vil kunne betegnes tvivlere (Martín, Jansen & Beckmann, 2016). Det vil være interessant i fremtidige studier at undersøge, om man kan differentiere mellem studerende med det, man kunne beskrive som en positiv tvivl, og studerende med en negativ tvivl. Tvivlere, der er karakteriserede ved negativ tvivl, vælger begrundet i oplevelser af interne eller eksterne krav – i modsætning til studerende, der frafalder – at fortsætte med at læse på en måde, hvor det må antages at tage form af slid. Tvivlere, der er karakteriserede ved en mere positiv tvivl, tvivler, fordi de ved, studievalget er vigtigt og afgørende for deres fremtid, og fordi de er bevidste om, at ethvert valg også indebærer fravalg, der også kunne være rigtige og interessante. Når de alligevel vælger at fortsætte på deres studie, vil tvivlen komme til at tage form af support i forhold til betydningen af deres studievalg.

Begrænsninger

Som vi indledningsvist proklamerede, abonnerer vi på en forståelse af frafaldsvalget, som inkluderer både individuelle og institutionelle parametre. I dette studie har vi fokuseret på de institutionelle parametre og enkelte baggrundsvARIABLE, men dette efterlader åbenlyst et hul i form af individuelle parametre, der har været uden for dette studies formål. DKFrafald-spørgeskemaet indeholder dog også items, der spørger ind til den studerendes personlige forhold. Og projektet giver os ydermere adgang til flere studieadministrative baggrundsdata. Det vil være interessant at se, om disse individuelle parametre evt. kan lede os nærmere parametre, der kan forklare såvel frafald som studiemiljøoplevelser.

Analyserne til dette studie er foretaget på et tidspunkt, hvor ikke alle i studiets population har færdiggjort deres uddannelse. Vi monitorerer de studerende fortløbende, og dette vil – i tråd med studiets abduktive udgangspunkt – muligvis give anledning til en justering af modeller og resultater i forhold til større eller andre samples.

Referencer

- Allison, P. D. (2014). *Event History and survival analysis: Regression for Longitudinal Event Data*. Quantitative Applications in the Social Sciences Book 46. New York: SAGE Publications Inc.
- Ameri, S., Jahanbani Fard, M., Chinnam, R. B., & Reddy, C. (2016). Survival Analysis based Framework for Early Prediction of Student Dropouts. I *Proceedings of the 25th ACM International Conference on Information and Knowledge Management* (pp. 903-912). doi:10.1145/2983323.2983351
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Chanock, K., Horton, C., Reedman, M., & Stephenson, B. (2012). Collaborating to embed academic literacies and personal support in first year discipline subjects. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(3), 3.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., Schneider, L. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(1), 11-26.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1-21. doi:10.1080/14783363.2013.807677
- EFYE (2020). *European First Year Experience*. Retrieved from <https://conferences.au.dk/efye2021/>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1021-1030.

- EVA (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/studiestartens-betydning-fracaldet-paa-videregaende-uddannelser>
- Felby, L. C., & Kristiansen, B. (2020). *Førsteårsdidaktik - Hvad og hvordan?* Retrieved from Aarhus: https://tdm.au.dk/fileadmin/tdm/Arrangementer/Felby_og_Kristiansen_-_Foersteaarsdidaktik._Hvad_og_hvordan.pdf
- Gore, P., & Metz, A. J. (2017). First Year Experience Programs, Promoting Successful Student Transition. I J. C. Shin & P. Teixeira (red.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-6). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gujarati, D., & Porter, D. (2003). Multicollinearity: What happens if the regressors are correlated? In *Basic Econometrics* (5. ed., pp. 320-364), Boston: McGraw-Hill
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 30(3), 466-479
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first-year experience: A review of literature for the Higher Education Academy. *The Higher Education Academy*, 200(6).
- Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Bager-Elsborg, A. (2015). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19): 56-71. doi:10.7146/dut.v10i19.20738
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., & Madsen, L. M. (2015). A Narrative Approach to Understand Students' Identities and Choices. I E. K. Henriksen, J. Dillon & J. Ryder (red.), *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education*. London: Springer.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- Hovdhaugen, E., & Aamodt, P. O. (2009). Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in higher education*, 15(2), 177-189.
- Ishitani, T. T. (2016). First-generation students. Persistence at four year institutions. *College & University*, 91(3): 22-32.

- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. I P. V. Marsden & J. D. Wright (red.), *Handbook of Survey Research* (2. ed., pp. 263-313). Bingley, UK: Emerald.
- Kvalitetsudvalget (2014). *Høje Mål – Fremragende undervisning i videregående uddannelser, Analyserapport*. Retrieved from www.ufm.dk/kvalitetsudvalget
- Larsen, U. (2000). *Frafald og studiemiljø*. Studenterrådet ved Aarhus Universitet. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Lykkegaard, E., & Qvortrup, A. (2022). Validation and Malleable Factors: Surveying study environment in Higher Education. *Under udarbejdning*.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support, and dropout intention: Comparison of Black and White students. *Journal of College Student Development*, 29(1):60-64
- Martín, M. D., Jansen, L., & Beckmann, E. (2016). *The doubters' dilemma: Exploring student attrition and retention in university language and culture programs*. Australia: ANU Press.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 38-57.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Qvortrup, A., Lomholt, R., & Lykkegaard, E. (2022). Investigating student dropout - On methods capable of capturing the significance of social factors, the multidimensional character and the temporality of dropout processes. *I review*.
- Qvortrup & A., Lykkegaard, E. (2022). Malleable Factors in Teaching: Why and How to Address Them from a Constructivist Perspective. *I review*.
- Qvortrup, A., & Lykkegaard, E. (2022). Study Environment, Learning Environment, and Teaching - Effects on Retention: A Comprehensive Overview. *I review*.
- Qvortrup, A., Smith, E., Rasmussen, F., & Lykkegaard, E. (2018). Studiemiljø og frafald i videregående uddannelser: Betydningen af undervisning,

- faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 151-178.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*, 6(1), 43-74.
- Roese, N. J., & Summerville, A. (2005). What we regret most... and why. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(9), 1273-1285.
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973.
- Scheerens, J. (2017). The perspective of 'limited malleability' in educational effectiveness: treatment effects in schooling. *Educational Research and Evaluation*, 23(5-6), 247-266.
- SDU (2017). *Datadrevet kvalitetsudvikling og frafaldsminimering på Humaniora*: https://www.sdu.dk/da/forskning/c_cifu/projekter/datadrevet+kvalitetsudvikling+og+fracaldsminimering+paa+humaniora
- Skinner, K. (2014). Bridging gaps and jumping through hoops: First-year History students' expectations and perceptions of assessment and feedback in a research-intensive UK university. *Arts and Humanities in Higher Education*, 13(4), 359-376.
- Smith, E., Reimer, D., & Kjeldsen, C. C. (2020). Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko - en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), 164-181.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1.
- Tinto, V. (2016). Student success does not arise by chance. I P. Bonne & D. Nutt (red.), *Ten times the first year*. Leuven, Belgium: LannooCampus.
- Truta, C., Parv, L., & Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10(12), 4637.
- Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). *The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College*. San Francisco: Jossey-Bass
- van Gennep, A. (2019[1960]). *The rites of passage*. Chicago: The University of Chicago Press
- Østerlie, O., Løhre, A., & Haugan, G. (2019). The expectancy-value questionnaire in physical education: A validation study among Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 869-883.

Kapitel 6

Oplevelsen af undervisningen

En kvantitativ undersøgelse af betydningen af universitetsstuderendes oplevelser af undervisningen for deres overvejelser om at droppe ud af studiet⁹

Christian Larsen

Introduktion

For højt frafald på de videregående uddannelser kan være problematisk både for den enkelte studerende, uddannelsesinstitutionerne og samfundet som helhed. Den studerende risikerer et personligt nederlag, uddannelsesinstitutionerne går glip af økonomisk støtte, og samfundet får ikke fuldt udbytte af den investering, der foretages i det gratis danske uddannelsessystem (Troelsen, 2011, p. 37).

I Danmark har der været flere undersøgelser af, hvorfor studerende falder fra på de videregående uddannelser. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) peger i en rapport fra 2017 på studiestartens betydning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, p. 6). Studenterrådet ved Aarhus Universitet samt Antropologisk Analyse peger begge på manglende faglig integration som fx distance mellem undervisere og studerende som en vigtig faktor (Larsen, 2000, p. 88; Sørensen & Ibsen, 2017, p. 25f). Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018, p. 6) peger på uddannelsernes faglige niveau samt kvaliteten af undervisningen som årsager til frafald.

⁹ Dette kapitel er baseret på specialet *Betydningen af oplevelsen af undervisningen for universitetsstuderendes overvejelser om at stoppe på deres uddannelse*. Specialet er skrevet i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og blev forsvaret februar 2019.

Internationalt har flere undersøgelser haft fokus på, hvordan engagement skabes blandt studerende, samt hvilken betydning dette har for frafaldet. Umbach & Wawrzynski (2005, p. 163ff) finder, at studenter-underviser-kontakt, aktiv og kollaborativ læring, akademiske udfordringer samt et fokus på dybdegående læring alle har positiv indflydelse på engagementet. Carini, Kuh & Klein (2006) finder, at særligt studerende med lave *SAT-scores* (en statistisk test-score i forhold til såkaldt 'college-parathed') får stort læringsudbytte af højt engagement. Effekterne er dog mindre end forventet. Brint, Cantwell & Hannemans (2008, p. 398) undersøgelse peger på, at der findes forskellige engagementskulturer på forskellige fakulteter. De sætter dermed spørgsmålstegn ved normative idéer om god undervisning, idet at det, der øger engagementet på én uddannelse, ikke nødvendigvis gør det på alle.

Yderligere peger flere studier på de studerendes følelse af kompetence som en vigtig faktor i forhold til viljen til at fortsætte faglig aktivitet (Wigfield & Eccles, 2000, p. 77; Guay & Vallerand, 1997, p. 219 og p. 223).

På trods af de mange studier er der ikke sket en nævneværdig ændring i frafaldet på danske videregående uddannelser. I 2013 startede 28.850 på en videregående uddannelse i Danmark. Af disse var 35 % stoppet på studiet inden for fire år, hvoraf 19 % ikke var startet på en ny uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018). Tallene beskriver en tendens, der har ligget relativt stabil siden 2010.

Denne undersøgelse har fokus på, hvordan det faglige system, som universitetsstuderende møder på deres første år af studiet, har indflydelse på deres overvejelser om frafald.

Teori

Undersøgelsen har sit teoretiske udgangspunkt i Vincent Tintos (1993) teori om frafald på videregående uddannelser og Albert Banduras (1998) teori om self-efficacy. De to teorier suppleres af Biggs & Tangs (2011) teori om dybdegående læring. Teorierne vil blive præsenteret kort nedenfor.

Tintos frafaldsteori

Vincent Tintos teori om frafald på videregående uddannelser er en af de førende på området. Tintos fokus ligger på situationer, hvor den studerende frivilligt forlader sit studie (Tinto, 1993, p. 4). Selvom Tinto anerkender, at

studerende er påvirkede af forhold, der ligger uden for studiet (som fx socioøkonomisk status, familiære forhold osv.) (ibid., p. 115), er fokus i hans teori på de studerendes møde med uddannelsesinstitutionen. Tinto opdeler uddannelsesinstitutionen i to systemer: et socialt og et fagligt. Det sociale system består af sociale interaktioner på studiet – både på og uden for uddannelsesinstitutionen. Det faglige system består af det faglige indhold på studierne. De studerendes møde med de to systemer påvirker deres sociale og faglige integration på studiet. Positive oplevelser fører til en høj grad af integration, mens negative oplevelser fører til en lav grad af integration. En høj grad af social og faglig integration vil have en positiv indflydelse på de studerendes intentioner, mål og forpligtelser – med andre ord, hvor motiverede og villige til at gøre en indsats de studerende er i forhold til studiet (Tinto, 1993, p. 110) – hvilket vil reducere risikoen for frafald (ibid., p. 115). Da denne undersøgelse har fokus på det faglige system, er det dette system, jeg fremadrettet vil fokusere på.

Undervisningslokalet er helt centralt i det faglige system. Det er både centrum for de studerendes læring og deres kontakt med uddannelsesinstitutionen. Det er derfor vigtigt at have undervisning af høj kvalitet, så de studerende lærer og bliver fagligt integrerede (ibid., p. 131).

Selvom faglig integration er helt central i Tintos teori, bliver det ikke defineret i dybden. Det er dog klart ifølge teorien, at fagligt integrerede studerende er mere engagerede end ikke-integrerede studerende. Ifølge den psykologiske forskning er engagement imidlertid et multidimensionelt begreb. Fredricks et al. (2004) deler (begrebet) engagement op i tre typer: adfærdsmæssigt engagement, emotionelt engagement og kognitivt engagement. De tre typer beskrives forskelligt af forskellige forfattere, men der findes en række fællestræk.

Adfærdsmæssigt engagement drejer sig om deltagelse (ibid., p. 62). En adfærdsmæssigt engageret studerende vil deltage i undervisningen, læse pensum osv. Emotionelt engagement omhandler affektiv involvering. Er man som studerende emotionelt engageret, interesserer man sig for det, der undervises i (ibid., p. 63). Kognitivt engagement omhandler selvregulering og psykologiske strategier. Det drejer sig ikke bare om 'at gøre arbejdet', men om hvordan arbejdet skal gøres. Strategier som at øve sig, at opsummere

det lærte samt at undertrykke distraheringer beskrives i litteraturen som eksempler på kognitivt engagement (ibid., p. 64).

Banduras teori om self-efficacy

Albert Banduras teori om self-efficacy behandler individers følelse af kompetence (Bandura, 1998, p. 11). Self-efficacy handler ikke om kompetencerne i sig selv, men om individets tro på, at kompetencerne kan omsættes i en given situation (ibid., p. 37). Self-efficacy er også målorienteret; vurderingen af self-efficacy sker altid i relation til et givent mål (Bandura, 1998, p. 38ff; Pintrich & Schunk, 1996, p. 89). I denne forstand er self-efficacy også specificeret. Det varierer, alt efter hvilken handling der skal udføres (Bandura, 1998, p. 36; Pintrich & Schunk, 1996, p. 88).

Self-efficacy har implikationer for de aktiviteter, vi deltager i. En person med høj self-efficacy inden for et område vil have større sandsynlighed for at deltage i aktiviteter inden for området end personer med lav self-efficacy (Bandura, 1977, p. 79f; Bandura, 1998, p. 39; Pintrich & Schunk, 1996, p. 91). Denne effekt er selvforstærkende. Selv ved mislykkede handlinger vil en person med høj self-efficacy være hurtig til at genvinde troen på sig selv, mens en person med lav self-efficacy vil reagere modsat og lettere blive stresset (Bandura, 1998, p. 39).

Bandura giver også et praj om, hvordan self-efficacy skabes. En af de vigtigste kilder er her oplevelsen af at klare en svær udfordring. Det er dog ikke nok at vide, *at* udfordringen blev klaret, men også *hvordan* udfordringen blev klaret (Bandura, 1998, p. 80). En anden vigtig kilde er den mundtlige overtalelse, andre kan give én (ibid., p. 101).

Selvom genstandsfeltet for Banduras teori er bredere end universitetsfrafald, har den implikationer for, hvordan vi kan forstå dette. Ud fra Banduras teori må vi forvente at studerende, der møder klare rammer i forhold til forventninger til dem, vil have lavere sandsynlighed for frafald. Uden klare rammer vil det være svært for de studerende at navigere i de mange faglige udfordringer, som et studieliv indebærer.

Læringsperspektivet

Både Tinto og Bandura anerkender læring som vigtige temaer i deres teorier. Men ingen af dem har selv stort fokus på, hvad god læring er. Jeg lader mig i

denne undersøgelse inspirere af Biggs & Tangs (2011) teori om dybdegående læring. Dybdegående læring handler om, som begrebets navn lægger op til, at forstå ting i dybden, at forstå underliggende sammenhænge samt praktisk anvendelse af det tillærte (ibid., p. 26). Studerende, der har fokus på dybdegående læring, vil ifølge Biggs & Tang være mere engagerede og deltage mere aktivt i undervisningen.

Komplementære teorier

Formålet med denne undersøgelse er ikke at teste, hvilken af Tintos eller Banduras teorier der bedst beskriver intentionen om frafald. Derimod skal teorierne ses som komplementære teorier, der hver især bidrager til forståelsen af frafald. Ligesom Tinto forklarer sammenhængen mellem det faglige system og universitetsfrafald med de studerendes faglige integration (eller engagement), er det min hypotese, at self-efficacy potentielt *også* kan være en forklaringsfaktor ved siden af engagement.

Umiddelbart kan det synes, at self-efficacy allerede er indlejret i Tintos teori under intentioner, mål og forpligtelser. Jeg vil dog argumentere for, at indførelsen af Banduras begreb styrker det teoretiske udgangspunkt. Først og fremmest er self-efficacy som begreb forklaret mere i dybden, end intentioner, mål og forpligtelser er hos Tinto. For det andet mener jeg, at self-efficacy har en større teoretisk forklaringskraft end intentioner, mål og forpligtelser. Det er næsten indlysende, at studerende, der er mere motiverede, vil have lavere sandsynlighed for at falde fra, men hvordan er det, motivationen skabes? Dette kan self-efficacy (måske) være med til at forklare. I forlængelse af de to ovenstående pointer er self-efficacy også lettere at operationalisere og dermed lettere at måle kvantitativt.

At self-efficacy kan være en vigtig komponent i fastholdelsen af studerende, understøttes da også af Tinto, der selv for nylig henviste til Banduras teori (Tinto, 2017, p. 256f).

Problemformulering

Undersøgelsen tager udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvilken indflydelse har danske universitetsstuderendes oplevelse af undervisningen på deres overvejelser om at stoppe på deres uddannelse?

Til at undersøge problemformuleringen opstilles to underspørgsmål:

- 1. I hvor høj grad har de studerendes oplevelser af kontakt med undervisere, feedback, struktur og tydelighed i undervisningen og dybdegående læring indflydelse på deres overvejelser om at stoppe?*
- 2. Kan de studerendes self-efficacy og/eller faglige engagement forklare en eventuel sammenhæng mellem oplevelsen af undervisningen og overvejelserne om at stoppe?*

På trods af de mange tidligere undersøgelser bidrager dette studie til forskningsfeltet på flere fronter. Først ved at inkludere data fra studerende på en lang række danske universitetsuddannelser i modsætning til tidligere studiers ofte snævre stikprøver. Dernæst indsamles de forklarende variable før den afhængige variabel (overvejelser om at stoppe på uddannelsen). Undersøgelsen påvirkes derfor ikke af de studerendes efterrationaliseringer. Yderligere indeholder undersøgelsen en højere grad af elaborering end tidligere studier, der primært fokuserer på sammenhængen mellem to variable, fx studiestartens direkte betydning for frafald (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017) eller forskellige undervisningsaspekters indflydelse på engagement (Umbach & Wawrzynski, 2005). Denne undersøgelse inkluderer et yderligere aspekt, idet både oplevelsen af undervisningens betydning for frafaldovervejelser undersøges samt mulige mekanismer bag disse sammenhænge. Til sidst tillader dansk registerdata en mere præcis og højere grad af modelkontrol end flere tidligere studier.

Hypoteser

Med baggrund i teorien er undervisningen hovedfokus i denne undersøgelse. Konkret undersøger jeg, om fire konkrete aspekter ved de studerendes møde med undervisningen har indflydelse på deres overvejelser om at stoppe på uddannelsen. De fire aspekter er: kontakt med undervisere, mængde og kvalitet af feedback, struktureret og tydelig undervisning samt dybdegående læring. Udover de fire hovedbegreber, vil jeg også undersøge, om eventuelle sammenhænge kan forklares af henholdsvis fagligt engagement og self-efficacy.

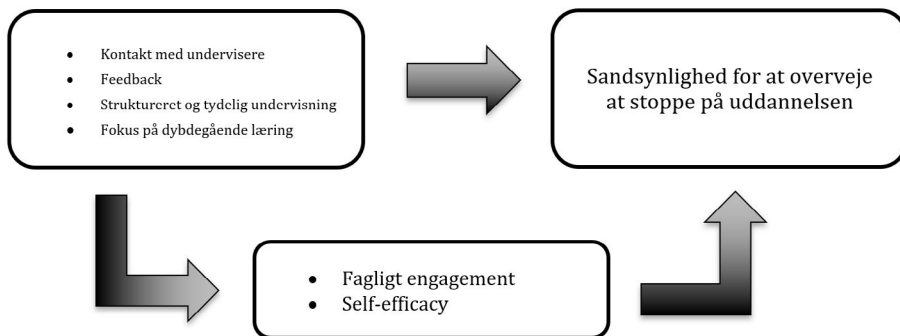
Jeg opstiller to hypoteser:

Hypotese 1: De studerendes oplevelse af kontakt med undervisere, feedback, struktureret og tydelig undervisning samt dybdegående læring på

danske universiteter har en betydning for deres overvejelser om at stoppe på deres uddannelse. Studerende, der oplever en højere grad af kontakt med undervisere, feedback, struktur og tydelighed i undervisningen samt fokus på dybdegående læring, vil have en lavere sandsynlighed for at overveje at stoppe på deres uddannelse end studerende, der oplever en lav grad af disse.

Hypotese 2: Sammenhængen mellem de studerendes oplevelser af undervisningen og overvejelser om at stoppe på uddannelsen kan til dels forklares gennem de studerendes faglige engagement og self-efficacy. Studerende, der oplever en høj grad af kontakt med undervisere, feedback, struktureret og tydelig undervisning og fokus på dybdegående læring, vil have et højere fagligt engagement og self-efficacy end studerende, der oplever en lav grad af disse. Det højere engagement og self-efficacy vil føre til en lavere sandsynlighed for at overveje at stoppe på uddannelsen.

Hypoteserne er illustreret i figur 1:



Figur 1: Hypoteser.

Data og metode

Data

Undersøgelsens data består af surveydata fra Danmarks Evalueringsinstituts frafaldspanel årgang 2017,¹⁰ der på individniveau er koblet med registerdata fra Danmarks Statistik indeholdende baggrundsoplysninger om respondenterne.

¹⁰ For en mere detaljeret beskrivelse af spørgeskemaer og indsamlingsmetode kan Danmarks Evalueringsinstitut kontaktes.

Der indgår data fra tre runder af EVA's frafaldspanel: første, tredje og fjerde runde.¹¹ I første runde er alle studerende optaget på en videregående uddannelse i sommeren 2017 (universitetsoptag = 26.166) blevet inviteret til at deltage.¹² Indsamlingen foregik i august 2017, og 13.614 universitetsstuderende deltog. Tredje runde blev indsamlet i marts 2018. Her deltog 5.219 studerende. Fjerde runde blev indsamlet i september 2018, hvor 4.088 studerende besvarede surveyen. I alt 3.246 universitetsstuderende har besvaret alle tre runder af surveyen. Til denne undersøgelse er respondenter fra optagelsesområder,¹³ hvor der ikke er andre studerende, der har besvaret surveyen, blevet frasorteret. Ligeledes er der et bortfald fra studerende med manglende baggrundsoplysninger i Danmarks Statistiks registre. Undersøgelsens endelige analyseudvalg består af 2.963 studerende.

Metode

Til at undersøge undersøgelsens hypoteser anvendes en lineær sandsynlighedsmodel. For at korrigerer for heteroskedasticitet (Wooldridge, 2016, p. 227 og p. 244ff) anvendes Whites robuste standardfejl gennem hele analysen.

Yderligere anvendes en fixed effects-tilgang for at tage højde for selvselektion ind i de forskellige uddannelser. Da det ikke er tilfældigt, hvem der studerer hvad (se fx Vedel, 2016), kan der opstå bias i modellen, hvis der ikke tages forbehold for dette forhold. En fixed effects-model håndterer dette ved kun at sammenligne respondenter inden for samme gruppe – i dette tilfælde optagelsesområde (se fx Wooldridge, 2016).

Dekomposition af indirekte effekter

I analysen arbejdes der med tre typer effekter: direkte effekter, indirekte effekter og totale effekter. I denne undersøgelse vil den direkte effekt udgøres af den effekt, der går direkte fra oplevelsen af undervisningen til den studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen. Den indirekte effekt vil udgøres af den effekt, som oplevelsen af undervisningen har på de studerendes engagement og self-efficacy, som derefter har indflydelse på de

11 Der indgår ikke spørgsmål fra anden runde, da der ikke indgik spørgsmål relevante for denne undersøgelse.

12 Udlændinge og standby-optagne er ikke medtaget. Studerende fra Grønland og Færøerne er medtaget.

13 Optagelsesområde angiver studie og studiested.

studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen. Den totale effekt er summen af den direkte og indirekte effekt.

De totale effekter estimeres i en model uden mellemliggende variable. De indirekte effekter estimeres via produktmetoden. Fordelen ved denne metode er, at det er muligt at dekomponere de mellemliggende variables individuelle bidrag til den totale effekt. Man kan på denne måde tage højde for mellemliggende variables interne korrelation. Da det er meget sandsynligt, at de mellemliggende variable i denne undersøgelse er internt korrelerede, er produktmetoden derfor meget anvendelig (for en gennemgang af produktmetoden, se fx Aneshensel (2013)).

For at teste signifikansen af de indirekte effekter udregnes standardfejl for både de mellemliggende variables individuelle bidrag samt den samlede mediering i Statas KHB-modul.

Variabelpræsentation

I det følgende afsnit præsenteres fordelinger for undersøgelsens variable. Først præsenteres den afhængige variabel, dernæst variable for de fire undervisningsaspekter og til sidst de mellemliggende variable. Oversigter over de enkeltitems, der indgår i de forskellige indeks, findes i bilag A.

Afhængig variabel – overvejelser om at stoppe på uddannelsen

I spørgeskemaets fjerde runde er de studerende blevet stillet spørgsmålet: "I hvilken grad er du enig i følgende udsagn? Jeg overvejer at stoppe på uddannelsen". Variablen måles på en Likert-skala med udfaldene *I meget høj grad*, *I høj grad*, *I nogen grad*, *I mindre grad* og *Slet ikke*. I denne undersøgelse omkodes variablen til to udfald. *I meget høj grad* til *I mindre grad* kodes sammen til *Overvejer i større eller mindre grad at stoppe på uddannelsen*. *Slet ikke* omdøbes til *Overvejer ikke at stoppe*.

I tabel 1 fremgår det, at 30 % af de studerende i undersøgelsen i større eller mindre grad overvejer at stoppe på uddannelsen.

Tabel 1: Afhængig variabel – overvejelser om at stoppe på uddannelsen

	Antal	Procent
Overvejer i større eller mindre grad at stoppe (1)	892	30 %
Overvejer ikke at stoppe (0)	2.071	70 %
Total	2.963	100 %

Uafhængige variable

Både de fire undervisningsaspekter samt de mellemliggende variable måles som sumindeks, der standardiseres til middelværdi 0 og standardafvigelse 1. Alle enkeltitems bortset fra ét har samme svarkategorier som spørgsmålet bag den afhængige variabel, hvor *I meget høj grad* kodes som 5 og *Slet ikke* kodes som 1. Det sidste spørgsmål har samme svarkategorier, men er kodet omvendt, hvilket fremgår af bilag A. Spørgsmålene er alle stillet i surveyens tredje runde.

Alle indeksenes éndimensionalitet er bekræftet via parallel analysis i Stata. I tabel 2 fremgår de otte indeks' fordelinger. Enkeltitems i indeksene samt Cronbachs alpha fremgår af bilag A.

Som nævnt er fagligt engagement et vanskeligt begreb at definere. Jeg lader mig inspirere af Fredricks et al.'s (2004) adfærdsmæssige og kognitive engagement. Adfærdsmæssigt engagement kalder jeg *Indsatsregulering*. Da parallel analysis viser, at enkeltitems for kognitivt engagement bevæger sig i to dimensioner, konstruerer jeg to indeks, der hver især måler ét aspekt af kognitivt engagement: *Elaborering* og *Gentagelse*.

Tabel 2: Uafhængige variable

Primære uafhængige variable	Antal	Gennem- snit	Std. Afv.	Min.	Maks.
Kontakt med undervisere	2.963	0	1	-3,36	2,13
Feedback	2.963	0	1	-2,38	2,03
Tydelighed i undervisningen	2.963	0	1	-3,73	2,08
Fokus på dybdegående læring	2.963	0	1	-3,89	2,16
Mellemliggende variable					

Self-efficacy	2.963	0	1	-3,63	2,80
Indsatsregulering	2.963	0	1	-3,77	2,48
Elaborering	2.963	0	1	-4,75	2,01
Gentagelse	2.963	0	1	-2,64	2,98

Kontrolvariable

Studerende er ikke blanke lærreder, når de begynder på universitetet (Tinto, 1993, p. 113ff). De har allerede en baggrund af oplevelser med det at studere, forskellige socioøkonomiske baggrunde, individuelle motivationer osv. Samtidig består studielivet også af en social komponent, der kan have indflydelse på oplevelserne inden for det faglige system. Af denne grund inkluderer jeg en række kontrolvariable i de statistiske modeller, heriblandt self-efficacy og studiemotivation ved studiestart, forældres uddannelsesniveau og indkomst, social integration på studiet m.m. Da kontrolvariablene kun inkluderes i analysen for at undgå omitted variable bias, fremgår deres parameterestimater ikke i analysen. De inkluderes dog i alle regressionsanalyser.¹⁴ Kontrolvariablene fremgår af bilag B.

Repræsentativitet

Før den empiriske analyse vil jeg kort dvæle lidt ved spørgsmålet om repræsentativitet. For at kunne generalisere stikprøven til populationen er det vigtigt, at stikprøven er repræsentativ (Hansen & Andersen, 2009, p. 86f). Det er dog ikke ligetil at teste, om min stikprøve er repræsentativ. Dette skyldes, at fordelingen af den teoretiske population er ukendt.

Frafald fra videregående uddannelser er et fænomen, der udvikler sig over tid. Jeg undersøger andet semester-studerende, men har på undersøgelsestidspunktet kun oplysninger om populationsfordelingen for de studerende ved studiestart. Da der i sagens natur vil være nogle studerende, der falder fra i løbet af første semester, er populationsfordelingen ukendt, medmindre frafaldet er tilfældigt. Da hele præmissen for undersøgelsen er at undersøge, hvad der påvirker frafald, er tilfældighed en uholdbar antagelse.

Selv hvis jeg havde adgang til frafaldsregistreringer på undersøgelsestidspunktet, er det ikke sikkert, at populationen ville være fuldt kendt. Det er

¹⁴ Fulde regressionsresultater kan rekvireres hos forfatteren.

nemlig ikke sikkert, at frafaldsregistreringen sker på samme tidspunkt som det reelle frafald, hvor den studerende vælger ikke at fortsætte på studiet. Et eksempel kunne være en studerende, der for at beholde sin SU, venter med at melde sig ud af studiet, til semestret er slut.

Testes repræsentativiteten af analyseudvalget op mod en population af første semester-studerende på variablene alder, køn og forældres uddannelsesniveau (bilag C) findes også signifikante afvigelser mellem population og analyseudvalg. Dette er som nævnt forventeligt, men værd at holde sig for øje i tolkningen af analysens resultater.

Resultater

I det følgende afsnit præsenteres resultaterne af den empiriske undersøgelse. Først præsenteres de totale effekter for de fire primære uafhængige variable, og dernæst præsenteres resultaterne af medieringsanalysen. Igennem hele analysen anvendes dobbeltsidede hypotesetests med et signifikansniveau på 0,05.

Totale effekter

Tabel 3 viser parameterestimer fra en regressionsmodel uden mellemliggende variable.

Tabel 3: Totale effekter

Overvejer i større eller mindre grad at stoppe på uddannelse	Parameterestimat (Robust standardfejl)
Kontakt med undervisere	-0,032* (0,012)
Feedback	0,014 (0,012)
Struktur og tydelighed	-0,046*** (0,011)
Fokus på dybdegående læring	0,002 (0,012)

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Imod forventning har hverken *Feedback* eller *Fokus på dybdegående læring* signifikante effekter på de studerendes overvejelser om at stoppe på de-

res uddannelse. De har begge numerisk lave parameterestimer samt høje p-værdier. Af denne grund fokuseres der fremadrettet kun på *Kontakt med undervisere* og *Struktur og tydelighed*.¹⁵

Både *Kontakt med undervisere* og *Struktur og tydelighed* har i modellen signifikante effekter på de studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen. Ved at øge *Kontakt med undervisere* med én standardafvigelse, falder sandsynligheden for i større eller mindre grad at overveje at stoppe på uddannelsen med 3,2 procentpoint. For *Struktur og tydelighed* er det tilsvarende fald i sandsynlighed på 4,6 procentpoint.

Selvom parametrene ved første øjekast kan synes små, er de ved nærmere eftertanke af en betydelig størrelse. Ses der på forskellen mellem de, der scorer højest og lavest i *Kontakt med undervisere*, er forskellen i sandsynlighed for i større eller mindre grad at overveje at stoppe på uddannelsen på 17,4 procentpoint. For *Struktur og tydelighed* er den tilsvarende forskel på hele 26,8 procentpoint.

Indirekte effekter

De fire mellemliggende variable *Self-efficacy*, *Indsatsregulering*, *Elaborering* og *Gentagelse* inkluderes nu i analysen for at undersøge mekanismerne bag de totale effekter for *Kontakt med undervisere* og *Struktur og tydelighed*. Parameterestimer fremgår af tabel 4.

Tabel 4: Effekter inklusive mellemliggende variable

Overvejer i større eller mindre grad at stoppe på uddannelse	Parameterestimat (Robust standardfejl)
Kontakt med undervisere	-0,026* (0,012)
Struktur og tydelighed	-0,035** (0,012)
Self-efficacy	-0,059*** (0,011)

15 Medieringsanalysen er også foretaget for *Feedback* og *Fokus på dybdegående læring* for at sikre, at der ikke er tale om suppressoreffekter. Analyserne viser dog ingen tegn på suppressoreffekter, hvorfor de er udeladt.

Indsatsregulering	-0,038*** (0,010)
Elaborering	0,007 (0,010)
Gentagelse	0,002 (0,009)

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Når de mellemliggende variable introduceres, falder parameterestimatet for *Kontakt med undervisere* med 0,6 procentpoint, mens parameterestimatet for *Struktur og tydelighed* falder med 1,1 procentpoint. Begge parameterestimer er stadig statistisk signifikante ved 5 %-signifikansniveau. Det tyder altså på, at begge variable til dels medieres af de mellemliggende variable.

Imidlertid er det kun *Self-efficacy* og *Indsatsregulering*, der har signifikante effekter på de studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen. Da det er et krav ved mediering, at de mellemliggende variable har en effekt på den afhængige variabel, kan det altså allerede nu konkluderes, at hverken *Elaborering* eller *Gentagelse* fungerer som mediatorer.

Til at undersøge om medieringen af *Kontakt med undervisere* og *Struktur og tydelighed* er statistisk signifikant, samt hvor store andele der kan tilskrives henholdsvis *Indsatsregulering* og *Self-efficacy*, udføres medieringsanalysen i Statas KHB-modul.¹⁶ Først udføres en medieringsanalyse for *Kontakt med undervisere* og derefter for *Struktur og tydelighed*.

Kontakt med undervisere

Resultaterne af medieringsanalysen for *Kontakt med undervisere* fremgår af tabel 5.

¹⁶ Standardfejl for de samlede medieringer samt for de mellemliggende variables individuelle bidrag udføres også i KHB-modulet via delta-metoden.

Tabel 5: Mediering af 'Kontakt med undervisere'

	Ændring af koefficient (Robust standardfejl)	
Overordnet mediering	-0,006* (0,003)	
Mediator	Bidrag til ændring af koefficient (Standardfejl)	Procent af total effekt
Self-efficacy	-0,0048** (0,0016)	15,12
Indsatsregulering	-0,0017 (0,0011)	5,37
Elaborering	-0,0002 (0,0003)	-0,62
Gentagelse	0,0000 (0,0001)	-0,03

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Den overordnede mediering af *Kontakt med undervisere* er statistisk signifikant med en p-værdi på 0,020. Som forventet er både *Elaborering* og *Gentagelse* ikke mediatorer. Mere interessant er det imidlertid, at *Indsatsregulering* med en p-værdi på 0,109 ikke bidrager signifikant til medieringen af *Kontakt med undervisere*. Den eneste signifikante mediator af *Kontakt med undervisere* er således *Self-efficacy*. Som det fremgår af tabel 5, kan *Self-efficacy* forklare 15,12 % af *Kontakt med underviseres* effekt på de studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen. Selvom *Self-efficacy* kan forklare en del, er det ikke den eneste forklaring på, at kontakten med undervisere har en indflydelse på overvejelserne om at stoppe på uddannelsen.

Struktur og tydelighed

Resultaterne af medieringsanalysen for *Struktur og tydelighed* fremgår af tabel 6.

Tabel 6: Mediering af 'Struktur og tydelighed'

	Ændring af koefficient (Robust standardfejl)	
Overordnet mediering	-0,011*** (0,003)	
Mediator	Bidrag til ændring af koefficient (Standardfejl)	Procent af total effekt
Self-efficacy	-0,0077*** (0,0019)	16,79
Indsatsregulering	-0,0038** (0,0014)	8,14
Elaborering	0,0007 (0,0012)	-1,60
Gentagelse	0,0001 (0,0006)	-0,27

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Den overordnede mediering af *Struktur og tydelighed* er også statistisk signifikant med en p -værdi under 0,001. Ligesom for *Kontakt med undervisere* er hverken *Elaborering* eller *Gentagelse* mediatorer.

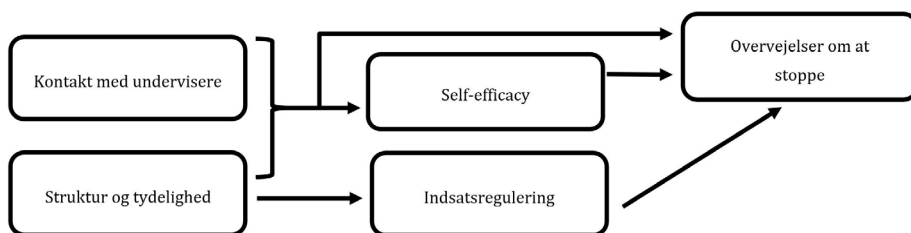
I modsætning til *Kontakt med undervisere* er nu både *Indsatsregulering* og *Self-efficacy* statistisk signifikante mediatorer. *Indsatsregulering* står for 8,14 % af den totale effekt, mens *Self-efficacy* står for 16,79 % af den totale effekt. Tilsammen forklarer de to mediatorer altså omkring en fjerdedel af sammenhængen mellem *Struktur og Tydelighed* og de studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen.

Opsummering af resultater

Overordnet viser analysen, at der er en sammenhæng mellem henholdsvis oplevelsen af underviserkontakt samt struktureret og tydelig undervisning, og hvorvidt de studerende overvejer at stoppe på deres uddannelse. Der er

ikke fundet signifikante resultater for oplevelsen af feedback samt fokus på dybdegående læring.

Medieringsanalysen viser, at de studerendes self-efficacy er med til at forklare nogle af effekterne for oplevelsen af både underviserkontakt og struktureret og tydelig undervisning. Det indsatsregulerende engagement forklarer en del af effekten for oplevelsen af struktureret og tydelig undervisning. De fundne sammenhænge er præsenteret i figur 2:



Figur 2: Resultater

Diskussion

Undersøgelsens resultater giver anledning til en række overvejelser. Jeg vil i det følgende reflektere over nogle centrale begrænsninger ved undersøgelsesdesignet og give perspektiver på og i forhold til fremtidige undersøgelser.

Det kausale forhold mellem variable

En af de store styrker ved denne undersøgelses metodiske design er, at den afhængige variabel måles senere end de uafhængige. På denne måde undgås påvirkning fra de studerendes efterrationaliseringer, ligesom risikoen for, at den afhængige variabel i virkeligheden påvirker de uafhængige variable, formindskes. En anden styrke ved designet er, at det giver et indblik i *mekanismene* bag intentionen om frafald. I dette tilfælde, at oplevelserne af underviserkontakt og struktureret og tydelig undervisnings respektive effekter på overvejelser om studiefrafald (delvist) går igennem self-efficacy og adfærdsmæssigt engagement. Undervisningsvariablene og de mellemliggende variable overholder imidlertid ikke kravet om at være målt på forskellige tidspunkter. Det kan derfor ikke definitivt afvises, at det i virkeligheden er self-efficacy og engagement, der former de studerendes oplevelse af undervisningen. Det er her vigtigt at holde sig teorien for øje: Da Tintos og Banduras teorier peger på bestemte kausale forhold, er det disse forhold, jeg antager i undersøgelsen. Dele af hypoteserne kan ikke afvises i statistiske tests

på trods af, at jeg har kontrolleret for en række forhold, der kunne tænkes at have indflydelse på forholdet mellem oplevelsen af undervisningen og overvejelser om at stoppe på uddannelsen. Disse er således foreløbigt godkendte, men ikke verificerede, og fremtidige undersøgelser kan nuancere forståelsen af de fundne sammenhænge. Det er fx ikke utænkeligt, at andre forhold end dem, jeg har undersøgt, har indflydelse på både self-efficacy, engagement og frafaldsovervejelser, hvilket kan påvirke mine analyseresultater. Dette vil være oplagt at undersøge i fremtidige studier.

Et andet forhold, som det er værd at holde sig for øje, er, at både engagement og self-efficacy ikke er statiske størrelser. Derimod kan de påvirkes, og de ændrer sig over tid. Der er ingen garanti for, at de studerendes engagement og self-efficacy ikke har ændret sig mellem tredje og fjerde runde af surveyet. Dette bør dog ikke invalidere mine resultater. Jeg har fundet stærke statistiske sammenhænge, selv når der tages højde for en række baggrunds-karakteristika. Sandsynligheden for, at disse sammenhænge er tilfældige, er altså lav. Dog kunne et andet undersøgelsesdesign, hvor engagement og self-efficacy måles på flere tidspunkter, give større indblik i, hvordan de netop udvikler sig over tid og spiller sammen med studerendes frafaldsovervejelser.

Betydningen af feedback og dybdegående læring

Selvom der hverken er fundet signifikante resultater for oplevelsen af feedback eller fokus på dybdegående lærings indflydelse på studerendes overvejelser om at stoppe på uddannelsen, er det vigtigt at holde sig for øje, at de ikke nødvendigvis er ligegyldige i universitetssammenhæng. Frafald og fastholdelse er bare ét aspekt ved studiet; en forudsætning for studiets primære formål: læring. Jeg har ikke undersøgt, hvad der har indflydelse på læringen på universiteterne, men det er nærliggende at antage, at både feedback og dybdegående læring har indflydelse på netop de studerendes læring.

Hvad former oplevelsen af undervisningen?

Denne undersøgelse lægger op til en række fremtidige undersøgelser. Jeg har taget udgangspunkt i de studerendes oplevelse af undervisningen, men har ikke undersøgt nærmere, hvad der strukturerer disse oplevelser. Et oplagt perspektiv at inddrage vil her være, 'hvad underviserne rent faktisk gør. Selvom jeg ikke mener, at man direkte kan adskille, hvad underviserne gør, og hvordan dette opleves, kan et skift i perspektiv nuancere de sammen-

hænge, jeg har fundet i denne undersøgelse. En anden oplagt undersøgelse i forlængelse heraf kan være, om der er forskel på, hvordan studerende fra forskellige baggrunde (fx socioøkonomiske) oplever den samme undervisning. Vil studerende fra uddannelsesvante hjem have lettere ved at forstå de faglige koder end studerende fra uddannelsesfremmede hjem, som fx Bourdieu & Passeron (2006) argumenterer for?

Referencer

- Aneshensel, C. S. (2013). *Theory-based analysis for the social sciences*. Thousand Oaks: SAGE.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: Open University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2016). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brint, S., Cantwell, A. M., & Hanneman, R. A. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, 49, 383-402.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Hentet 27. juli, 2018 (<https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/studiestartens-betydning-fracaldet-paa-videregaende-uddannelser>).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward a Process Model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211-233.
- Hansen, E. J., & Andersen, B. H. (2009). *Et sociologisk værktøj. Introduktion til den kvantitative metode*, 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, U. (2000). *Frafald og studiemiljø*. Aarhus: Studenterrådet ved Aarhus Universitet.
- Nielsen, T., Makransky, G., Vang, M. L., & Dammaeyer, J. (2017). How Specific is specific self-efficacy? A construct validity study using Rasch measurement models. *Studies in Educational Evaluation*, 53(2017), 87-97.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: theory research and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sørensen, K.-K. V., & Ibsen, L. A. (2017). *Frafaldsundersøgelse på Det Samfundsvidenskabelige fakultet*. Hentet 27. juli, 2018 (https://antropologi.ku.dk/erhvervskontakt/igangvaerende_projekter/Frafaldsus_Samf_2016-17_Antr_Analyse.pdf).
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19 (3), 254-269
- Troelsen, R. (2011). Frafald på de videregående uddannelser – hvad ved vi om årsagerne? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 37-44.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018). *Notat - Frafald blandt akademiske bachelorstuderende fra universiteterne inden for 4. år efter studiestart*, jf. Danske Universiteters opgørelse. Hentet 31. januar, 2019 (<https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/frafald/notat-om-frafald-og-studieskift.pdf>).
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Frafald og Studieskift*. Hentet 27. juli, 2018 (<https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/frafald-og-studieskift.pdf>).

- Vedel, A. (2016). Big Five personality group differences across academic majors: A systematic review. *Personality and Individual Differences*, 92(April 2016), 1-10.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wooldridge, J. M. (2016). *Introductory Econometrics – A modern approach* (6th edition). Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.

Bilag A: Enkeltitems i indeks

Tabel 7: Enkeltitems i 'Kontakt med undervisere'

Kontakt med undervisere	Cronbachs alpha: 0,63
1	Underviserne interesserer sig for, om jeg udvikler mig fagligt
2	Underviserne er gode til at inddrage de studerende i undervisningen
3	Underviserne er tilgængelige for dialog uden for undervisningen

Tabel 8: Enkeltitems i 'Feedback'

Feedback	Cronbachs alpha: 0,88
1	Underviserne har givet brugbar feedback på opgaver eller projekter på uddannelsen
2	Jeg modtager tilstrækkelig feedback fra underviserne på uddannelsen
3	Den feedback, jeg får, er med til at gøre det tydeligt, hvad jeg ikke har forstået
4	De fleste undervisere giver løbende feedback på opgaver eller projekter på uddannelsen

Tabel 9: Enkeltitems i 'Struktur og tydelighed'

Struktur og tydelighed	Cronbachs alpha: 0,65
1	Underviserne har været gode til at forklare fagets formål og krav tydeligt
2	Underviserne er gode til at undervise på en struktureret måde
3	Underviserne er gode til at vise, hvordan faget kan anvendes i virkelige situationer

Tabel 10: Enkeltitems i 'Fokus på dybdegående læring'

Fokus på dybdegående læring	Cronbachs alpha: 0,65
1	Underviserne på uddannelsen lægger vægt på, at man kan analysere en teori, en model eller et argument i dybden
2	Underviserne lægger vægt på, at man kan anvende det lærte på praktiske problemstillinger eller i en ny kontekst
3	Underviserne lægger vægt på, at man kan vurdere et synspunkt, en afgørelse eller en informationskilde
4	Underviserne værdsætter, at studerende kommer med nye idéer eller perspektiver i relation til det faglige stof

Tabel 11: Enkeltitems i 'Self-efficacy'

Self-efficacy	Cronbachs alpha: 0,91
1	Jeg tror, jeg vil få rigtig gode karakterer i mine nuværende fag
2	Jeg er sikker på, at jeg kan forstå det sværeste litteratur i de nuværende fag på min uddannelse
3	Jeg er sikker på, at jeg kan forstå de grundlæggende begreber, der undervises i, i de nuværende fag på min uddannelse
4	Jeg er sikker på, at jeg kan forstå de mest komplekse emner, jeg bliver præsenteret for, i de nuværende fag på min uddannelse
5	Jeg er sikker på, at jeg vil klare mig godt i opgaver og til eksamen i de nuværende fag på min uddannelse
6	Jeg forventer, at jeg klarer mig godt i de nuværende fag på min uddannelse
7	Jeg er sikker på, at jeg kan mestre de færdigheder, der undervises i, i de nuværende fag på min uddannelse
8	Hvis man tager sværhedsgraden af mine nuværende fag, underviserne og mine egne evner i betragtning, tror jeg, at jeg vil klare mig godt i disse fag

Tabel 12: Enkeltitems i 'Indsatsregulering'

Indsatsregulering	Cronbachs alpha: 0,52
1	Jeg prøver at gøre lidt mere på min uddannelse, end jeg bliver bedt om
2	Selv når noget på uddannelsen er kedeligt og ikke interesserer mig, bliver jeg ved med at arbejde, indtil jeg er færdig med det, jeg skal
3	Når noget på uddannelsen er vanskeligt, giver jeg enten op eller fokuserer kun på de nemme dele (omvendt kodet)

Tabel 13: Enkeltitems i 'Elaborering'

Elaborering	Cronbachs alpha: 0,62
1	Jeg prøver at skabe sammenhænge mellem ting, jeg lærer, i forskellige fag på min uddannelse
2	Når jeg læser til mine nuværende fag, forsøger jeg at relatere nyt stof til det, jeg i forvejen ved om emnet
3	Jeg bruger den feedback, som jeg får, til at forberede de ting, jeg laver
4	Jeg sammenholder altid det, jeg læser med pointerne i undervisningen

Tabel 14: Enkeltitems i 'Gentagelse'

Gentagelse	Cronbachs alpha: 0,60
1	Jeg opsummerer løbende for mig selv, hvad jeg har lært på uddannelsen
2	Jeg gennemgår ofte mine noter efter undervisningen
3	Jeg markerer eller noterer altid de vigtigste pointer, når jeg læser undervisningsmaterialet
4	Når jeg studerer, øver jeg mig i at gentage materialet for mig selv

Bilag B: Kontrolvariable

Tabel 15: Kontrolvariable

Kontrolvariable

Alder

Forældres indkomst (målt i tusind kr.)

Gymnasialt gennemsnit

Self-efficacy ved studiestart – sumindeks

Social integration – sumindeks

Støtte fra familie - sumindeks

Støtte fra venner – sumindeks

Studiemotivation ved studiestart

Forældres højeste gennemførte uddannelsesniveau

Køn

Prioritet

Herkomst

Adgangsgivende eksamen

Bekymring over boligsituation ved studiestart

Optagelseskvote

Bilag C: Repræsentativitetstest

Tabel 16: One sample t-test af alder

	Antal	Gennemsnit	Std. Afv.	Min.	Maksimum
Population	25.753	21,1	3,97	15	73
Analyseudvalg	2.963	20,9	3,72	18	50

p = 0,005

Tabel 17: Chi2-test af køn

	Population (n=25.753)	Analyseudvalg (n=2.963)
Mænd	47,5 %	36,6 %
Kvinder	52,5 %	63,4 %

p < 0,001

Tabel 18: Chi2-test af forældres højeste gennemførte uddannelse

	Population (n=25.336)	Analyseudvalg (n=2.963)
Grundskole eller gymnasie	6,8 %	4,5 %
Erhvervsuddannelse	27,9 %	24,4 %
Kort videregående uddannelse	6,5 %	7,1 %
Mellemlang videregående uddannelse	30,4 %	31,7 %
Lang videregående uddannelse	28,5 %	32,3 %

p < 0,001

Kapitel 7

Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet

Betydningen af fagligt engagement og social tilknytning på de videregående uddannelser¹⁷

Bjarke Tarpgaard Hartkopf & Andreas Pihl Kjærsgård

Indledning

I arbejdet med at nedbringe frafaldet på de videregående uddannelser og i forskningen om frafald skelner man ofte mellem en social og en faglig dimension af studielivet, hvilket ofte er inspireret af Vincent Tintos arbejde (se fx Tinto, 1993). Kapitlet bygger videre på denne tradition og argumenterer for, at de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning udgør nøglebegreber i forhold til studerendes fastholdelse og læringsudbytte på de videregående uddannelser.¹⁸ I kapitlet præsenterer vi nye definitioner af og mål for de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning samt undersøger relationen mellem målene og de studerendes frafaldsrisiko. Kapitlet baserer sig på en større undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), der bl.a. går mere i dybden med skalaudvikling- og validering af målene (2020a; 2020b).

17 Kapitlet er baseret på rapporten: *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet og tilhørende baggrundsrapport* (EVA, 2020a; 2020b).

18 Selvom fagligt engagement og social tilknytning betragtes som nøglebegreber, betragtes de ikke som de eneste nøglebegreber, der forklarer læring og frafald på de videregående uddannelser. For en mere udtømmende teoretisk model, se rapporten *Fagligt engagement og social tilknytning – fra teoretiske begreber til empirisk måling*. Her indgår eksempelvis også begreberne *self-efficacy* og studierelaterede følelser, som på baggrund af tidligere forskning ligeledes kan betragtes som nøglebegreber (se Nielsen et al., 2019; Pekrun et al., 2017; EVA, 2019b).

Mens der i litteraturen er en tiltagende konsensus om at fokusere på studerendes engagement, er der fortsat mange forskellige bud på, hvordan engagement skal defineres. Samtidig er det ofte uklart, hvordan forskellige typer af engagement mere præcist relaterer sig til teorier om kognition og læring (Fredericks et al., 2004; Kahu, 2013, p. 758). Den manglende konsensus afspejles ligeledes i de empiriske undersøgelser, der gennemføres, hvor anvendelse af overordnede begreber som engagement eller læringsmiljø kan dække over store indholdsmæssige forskelle. Det gælder også i en dansk kontekst, hvor der er gennemført flere undersøgelser, der berører dele af disse tematikker. Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget) gennemførte en dansk udgave af spørgeskemaet *National Survey of Student Engagement* i 2014, hvor studerendes engagement er i centrum. Der er ligeledes flere gange blevet gennemført undersøgelser baseret på en tilpasset udgave af spørgeskemaet *LEARN*, kaldet *Læringsbarometer*, hvor der bl.a. er blevet spurgt ind til de studerendes læringsstrategier som ét af flere aspekter, der relateres til en bred forståelse af læringsmiljøer på videregående uddannelser.¹⁹

Selvom disse undersøgelser beskæftiger sig med temaer, der er beslægtede med denne undersøgelse, er der væsentlige indholdsmæssige forskelle. Hvor Kvalitetsudvalget undersøger engagement som en kombination af adfærd og institutioners praksis (Kahu, 2013, p. 760), er der i vores definition af fagligt engagement fokus på de studerendes kognitive og emotionelle engagement. Og selvom *LEARN* og *Læringsbarometer* anvender mål for læringsstrategier, der tematisk er beslægtede med vores mål for fagligt engagement, baserer *LEARN* sig på et andet teoretisk grundlag, som fx ikke relaterer målene til de studerendes engagement (se fx Hailikari & Parpala, 2014).

Sammenholdt med tidligere undersøgelser, der er gennemført i en dansk kontekst, tilbyder denne undersøgelse dermed et nyt perspektiv på såvel faglige som sociale aspekter af studielivet på videregående uddannelser.

Undersøgelsesspørgsmål

Kapitlet forholder sig til to undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilke forskelle er der mellem forskellige grupper af studerendes niveau af fagligt engagement og social tilknytning?

¹⁹ Se fx <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer>

2. Er der sammenhæng mellem fagligt engagement og social tilknytning på den ene side og risikoen for at falde fra i løbet af de første to år på en videregående uddannelse på den anden side? Og understøtter analyserne, at der er en kausal effekt af fagligt engagement og social tilknytning på risikoen for frafald?

Kapitlet starter med et teoretisk afsnit med fokus på definition af fagligt engagement og social tilknytning. Med dette udgangspunkt beskrives måling og validering af fagligt engagement og social tilknytning. Herefter følger et afsnit om data og metode. Endelig præsenteres kapitlets resultat afsnit, der svarer på de to undersøgelsesspørgsmål. Afslutningsvist følger konklusion og perspektivering af undersøgelsens resultater.

Teori

Skelnen mellem en social dimension og en faglig dimension af studielivet er inspireret af Tinto (1993), der har opnået paradigmatisk status i forskningslitteraturen om frafald (Andersen, 2017, p. 9; Yorke & Longden, 2004, p. 78). Tintos begreber om social og faglig integration er inspireret af Durkheims berømte *Selvmondsanalyse* (1897) og tager dermed udgangspunkt i et systemperspektiv. Tinto synes dog selv at forstå studieintegration som den studerendes engagement og involvering i uddannelsen (Andersen, 2017, p. 9; Tinto, 2007, p. 4f), men definerer ikke i dybden, hvad han mere præcist forstår ved henholdsvis integration og engagement (Larsen, 2019, p. 10).

Vores definition af fagligt engagement og social tilknytning tager til forskel fra Tinto afsæt i teorier om engagement og motivation. Det er derfor relevant at præcisere, hvordan vi har valgt at definere begreberne, og hvordan det hænger sammen med vores måling af begreberne.

I litteraturen betragtes de studerendes engagement flere steder som nøglen til at styrke de studerendes læringsudbytte og undgå frafald (Fredricks et al., 2004, p. 59f), ligesom litteraturen også har bevæget sig i retning af at anvende termen *student engagement* frem for fx termen *student involvement* (Damsgaard & Poulsgaard, 2018, p. 9). Mens der er en tiltagende konsensus med hensyn til at fokusere på studerendes engagement, er der fortsat mange forskellige bud på, hvordan engagement defineres (Kahu, 2013, p. 758). Vi definerer nedenfor fagligt engagement og social tilknytning baseret på den

uddannelsespsykologiske litteratur om studerendes motivation og læring (Pintrich, 2003; Fredericks et al., 2004; Kahu, 2013).

Fagligt engagement

Engagement kan forstås som det at være ”meget interesseret, optaget eller følelsesmæssigt involveret i noget” (Den Danske Ordbog). Denne overordnede, gængse forståelse af engagement bruges som en baggrundsforståelse, som har betydning for, hvad der betragtes som meningsfuldt at inddrage som aspekter af fagligt engagement. Vores mere præcise forståelse af engagement er baseret på Fredericks et al., hvor engagement betragtes som et flerdimensionelt begreb med aspekter, der både kan være kognitivt og emotionelt betingede (2004, p. 60). Fredericks et al. anbefaler endvidere, at man i præciseringen af, hvordan de forskellige aspekter defineres og måles, lader sig informere af den uddannelsespsykologiske forskning i motivation (2004).

Pintrich (2003) beskriver, hvordan man i den uddannelsespsykologiske litteratur om motivation opererer med en række social-kognitive konstruktioner, der antages at være situationsbestemte, formbare og relaterede til de studerendes adfærd. Det giver derfor mening at fokusere på disse forhold, da de kan påvirkes i en konkret uddannelseskontekst (Pintrich, 2003, p. 671). Surveyinstrumentet *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) er udviklet på baggrund af denne teoretiske tradition, og vi tager i vores teoretiske forståelse og operationalisering af aspekterne af fagligt engagement udgangspunkt i mål herfra (se Duncan & McKeachie, 2005, 2015). Vores begreb for fagligt engagement er konstitueret af følgende fire aspekter:

- **Interesse:** Studerendes vurdering af, hvor interessant det faglige indhold på uddannelsen er.
- **Brugbarhed:** Studerendes vurdering af, hvor brugbart indholdet i fagene på uddannelsen er.
- **Indsatsregulering:** Studerendes regulering af egen indsats og opmærksomhed.
- **Elaborering:** Studerendes strategier for at forbinde forskellige typer af information.

Faglig interesse og brugbarhed betragtes som emotionelt betingede og motiverende i sig selv, mens elaborering og indsatsregulering betragtes som kognitivt betingede læringsstrategier, der udover at fremme indlæring af

stoffet også kan være med til at fremme studerendes motivation, fordi disse aspekter øger oplevelsen af kontrol med læringssituationen (Fredericks et al., 2004; Pintrich, 2003).

Social tilknytning

Vi forstår social tilknytning med udgangspunkt i *Self Determination Theory* (SDT), der bl.a. peger på betydningen af forbundethed. Forbundethed refererer til det basale menneskelige behov for at høre til eller at være tilknyttet en gruppe (Pintrich, 2003, p. 670). På baggrund af SDT er antagelsen, at de studerendes behov for at høre til eller være tilknyttet en gruppe på uddannelsen vil blive tilfredsstillet, hvis de oplever at være en del af det sociale miljø på uddannelsen. Vores begreb for social tilknytning betegner således de studerendes oplevelse af at høre til eller være tilknyttet en gruppe af andre studerende på uddannelsen.

Forventet betydning af fagligt engagement og social tilknytning

Tidligere studier, der er baseret på beslægtede begreber, har vist, at studerendes engagement og deres relationer til andre på uddannelsen både kan øge motivation og læringsudbytte samt mindske de studerendes frafaldsrisiko (Fredericks et al., 2004; Kahu, 2013; Pintrich, 2003). På baggrund af disse studier samt de teoretiske overvejelser formoder vi, at et højt niveau af både fagligt engagement og social tilknytning øger de studerendes motivation, deres følelse af at høre til på uddannelsen, deres tidsforbrug på uddannelsen samt deres læringsudbytte. Både fagligt engagement og social tilknytning formodes ligeledes at mindske de studerendes risiko for at falde fra.

Måling af de uafhængige variable: fagligt engagement og social tilknytning

Forholdet mellem den teoretiske forståelse af henholdsvis fagligt engagement og social tilknytning og målingen af begreberne fremgår af tabel 1 og tabel 2 nedenfor. Figur 1 og figur 2 viser desuden fordelingen af studerendes scorer på de to skalaer, der anvendes til at måle fagligt engagement og social tilknytning.

Fagligt engagement

Tabel 1 viser en oversigt over de forskellige aspekter af fagligt engagement, hvordan de er målt samt den teoretiske forklaring af, hvad hvert aspekt måler.

Tabel 1: Oversigt over aspekter af fagligt engagement, måling og teoretisk baggrund.

Aspekt af fagligt engagement	Mål for aspekt	Teoretisk beskrivelse baseret på MSLQ
Interesse	Item <ul style="list-style-type: none">Jeg er meget interesseret i det faglige indhold af uddannelsen	Interesse refererer til studerendes vurdering af, hvor interessant det faglige indhold på uddannelsen er. Høj faglig interesse fører til større engagement i læring.
Brugbarhed	Item <ul style="list-style-type: none">Jeg tror, at jeg kommer til at bruge det, jeg lærer i mine nuværende fag, når jeg har færdiggjort min uddannelse	Brugbarhed refererer til studerendes vurdering af, hvor brugbart indholdet i fagene på uddannelsen er. I princippet kunne man forestille sig brugbarhed i relation til flere forskellige forhold. Her fokuserer vi dog på brugbarhed, når uddannelsen er færdiggjort.
Elaborering	Skala <ul style="list-style-type: none">Når jeg læser til mine nuværende fag, forsøger jeg at relatere nyt stof til det, jeg i forvejen ved om emnetJeg bruger den feedback, som jeg får, til at forbedre de ting, jeg laverJeg sammenholder altid det, jeg læser med pointerne i undervisningen	Strategier for elaborering hjælper studerende med at gemme information i langtidshukommelsen ved at skabe forbindelse mellem forskellige typer af information. Det hjælper studerende med at integrere og forbinde ny information med eksisterende viden.
Indsatsregulering	Item <ul style="list-style-type: none">Selv når noget på uddannelsen er kedeligt og ikke interesserer mig, bliver jeg	Indsatsregulering betegner studerendes regulering af egen indsats og opmærksomhed, når de oplever distra-

Indsats-
regulering

ved med at arbejde, indtil jeg
er færdig med det, jeg skal

tioner eller kedelige opgaver.
Det afspejler studerendes vilje
til at nå deres mål på trods
af disse udfordringer. Kan
derudover også have betyd-
ning for anvendelse af andre
læringsstrategier.

Note: Respondenterne blev spurgt: "I hvilken grad er du enig i følgende udsagn?" Og havde følgende svarmuligheder: "I meget høj grad", "i høj grad", "i nogen grad", "i mindre grad" og "slet ikke".

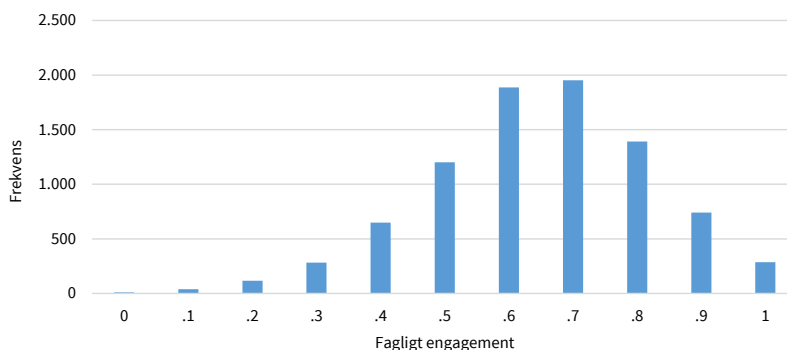
Som tabel 1 viser, måles tre af de fire dimensioner med enkelte items, mens elaborering måles med en skala af tre items.²⁰

På baggrund af målingen af de fem aspekter dannes der et samlet indeks for fagligt engagement, hvor hvert aspekt indgår med samme vægt. Der er således tale om et formativt indeks, hvor vi har defineret teoretisk, hvilke aspekter der indgår. Indekset er konstrueret som et sumindeks, hvor hvert aspekt af fagligt engagement indgår med samme vægt og variationsbredde. Selvom elaborering er målt med tre spørgsmål, indgår aspektet altså med samme variationsbredde og vægt i det samlede indeks som de øvrige aspekter.

Figur 1 viser fordelingen på det samlede indeks. Selvom der er en overvægt af studerende, som ligger i den høje ende af indekset, er der en god spredning. Kun meget få studerende ligger i bunden af skalaen.

20 Fordelingen af besvarelsenerne for hvert aspekt samt arbejdet med konstruktionen af skalaen for elaborering og validering via Rasch-analyser fremgår af (EVA, 2020b). Der er ligeledes gennemført valideringsanalyser for mulige skalaer for interesse, brugbarhed og indsatsregulering, som førte til, at der ikke kunne findes en velfungerende skala, hvorfor der i stedet anvendes enkeltspørgsmål som mål for disse aspekter. Validiteten af disse spørgsmål undersøges derfor udelukkende ved at kigge på spørgsmålenes prædiktive validitet. Vi har undersøgt den prædiktive validitet af hvert aspekt ved at gennemføre sammenhængsanalyser af sammenhængen mellem hvert aspekt og frafald, som afrapporteres. Resultaterne underbygger, at vi har valide mål for hvert af de fire aspekter. For uddybning, se EVA (2020b).

Figur 1: Fordeling, fagligt engagement.



Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017).

Note: N = 8.556. En høj værdi angiver en høj grad af fagligt engagement.

Social tilknytning

Social tilknytning er målt ved hjælp af de tre spørgsmål, der fremgår af tabel 2 nedenfor. Tabellen præsenterer ligeledes en teoretisk forklaring af begrebet.²¹

Tabel 2: Social tilknytning – begreb, måling og teoretisk baggrund.

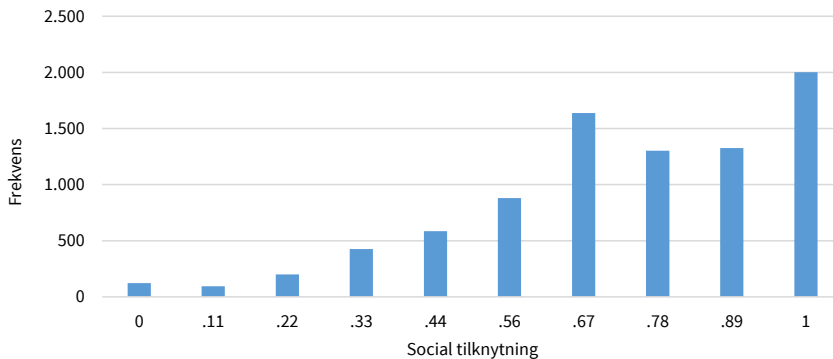
Begreb	Måling	Teoretisk beskrivelse
Social tilknytning	<ul style="list-style-type: none"> • De andre studerende er generelt imødekommende • Jeg føler mig velkommen på studiet • Jeg kan få hjælp og støtte fra mine medstuderende, når jeg har brug for det 	Social tilknytning betegner studerendes oplevelse af at høre til eller være tilknyttet en gruppe af andre studerende på uddannelsen. Denne oplevelse er på baggrund af SDT vigtig, fordi den relaterer sig til et grundlæggende behov for social forbundethed, som alle studerende antages at have.

Note: Respondenterne blev spurgt: "I hvilken grad er du enig i følgende udsagn?" Og havde følgende svarmuligheder: "I meget høj grad", "i høj grad", "i nogen grad", "i mindre grad" og "slet ikke".

21 Fordelingen af besvarelsene for hvert spørgsmål samt arbejdet med validering og konstruktion af skalaen via Rasch-analyser fremgår af EVA (2020b).

På baggrund af de tre items og den gennemførte valideringsanalyse er der konstrueret en skala for social tilknytning, som tager højde for, at skalaen i nogle tilfælde fungerer forskelligt for forskellige grupper.²² Det fremgår, at der er en overvægt af studerende, der ligger i den høje ende af skalaen, ligesom der også her er en fornuftig spredning i, hvor de studerende ligger på skalaen. På baggrund af fordelingen ser det imidlertid ud til, at skalaen ikke er så god til at skelne mellem studerende med et højt niveau af social tilknytning. Det er væsentligt at have for øje for i de videre analyser.

Figur 2: Fordeling, social tilknytning.



Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017).

Note: N = 8.574. En høj værdi angiver en høj grad af social tilknytning.

Valideringen af skalaerne for fagligt engagement og social tilknytning

Vi anvender i EVA (2020b) Rasch-analyser til at validere skalaerne for elaborering og social tilknytning. Vi finder, at vi kan måle henholdsvis elaborering og social tilknytning med tilstrækkelig præcision og ensartethed på tværs af forskellige grupper af studerende ved hjælp af to korte skalaer med tre spørgsmål for hver skala. Vi kan endvidere – med en enkelt undtagelse – sammenligne niveauer på de tre skalaer på tværs af hovedområder inden for samme sektor, men det er dog i nogle tilfælde nødvendigt at justere scoren på skalaen for problemer med differentiell item funktion (DIF) for at opnå

²² Der er med andre ord problemer med differentiell item funktion (DIF). For dokumentation af valideringsanalyser samt præcis angivelse af, hvordan der er justeret for dette, se EVA (2020b).

præcise sammenligninger. Med hensyn til skalaen for social tilknytning kan vi på baggrund af valideringsanalyserne kun foretage præcise sammenligninger mellem henholdsvis humaniora og samfundsvidenskab og mellem sundhedsvidenskab, teknisk videnskab og naturvidenskab.

I EVA (2020b) har vi undersøgt sammenhængen mellem hvert aspekt af fagligt engagement og de studerendes frafaldsrisiko. Her finder vi, at der overordnet set kan påvises signifikante sammenhænge mellem hvert af de enkelte aspekter og de studerendes frafaldsrisiko. Det gælder endvidere både for den bivariante sammenhæng, og når der kontrolleres for de øvrige aspekter. Dette indikerer, at hvert aspekt har en tilfredsstillende prædiktiv validitet, hvilket er et væsentligt kriterium for, at aspekterne indgår i målet for fagligt engagement. Analyserne viser desuden, at *interesse* er det af de fire aspekter, der har stærkest sammenhæng med de studerendes risiko for at falde fra. Både i de bivariante og kontrollerede modeller er sammenhængen mellem de studerendes interesse i det faglige indhold og sandsynligheden for at falde fra markant stærkere, end det er tilfældet for de tre øvrige aspekter.²³

Data og metode

Datagrundlag

Datagrundlaget i undersøgelsen består dels af spørgeskemadata, som er indsamlet af EVA. Dertil kommer oplysninger om de studerendes tidligere uddannelsesforløb (gymnasial baggrund og karaktergennemsnit) og ansøgningsprioritet fra Den Koordinerede Tilmelding samt alder, køn og socioøkonomiske baggrunde (forældres uddannelse og herkomst) og studiestatus (fracfald) fra Danmarks Statistik (DST). Vi arbejder med en stikprøve på 8.574 observationer fordelt over uddannelser på universiteterne, professionshøjskolerne og erhvervsakademierne. De kunstneriske og maritime uddannelser adskiller sig på mange punkter fra de øvrige videregående uddannelser og udelades i denne sammenhæng, da der ikke er observationer nok til at gennemføre denne type af analyser på baggrund af det eksisterende datagrundlag. En komplet liste over baggrundsvariable og skalaer, som benyttes i analyserne, kan findes i appendiks C i EVA (2020a).

Indsamling af spørgeskemadata

²³ Aspektet *indøvelse* er taget ud af det samlede mål for fagligt engagement, da der ikke kan påvises en sammenhæng med de studerendes frafaldsrisiko. Se EVA (2020b) for detaljerede analyser.

Undersøgelsen er baseret på spørgeskemadata fra EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser. De anvendte spørgeskemadata er indsamlet blandt studerende, som blev tilbudt en studieplads på en videregående uddannelse gennem Den Koordinerede Tilmelding (KOT) i sommeren 2017. Det første spørgeskema blev udsendt til alle, der blev tilbudt en plads gennem KOT, dvs. knap 60.000 studerende.²⁴ De efterfølgende spørgeskemaer blev sendt til de studerende, som i første runde svarede, at vi måtte kontakte dem igen. Vi benytter i kapitlet data fra to spørgeskemaundersøgelser blandt denne population:

1. Bølge 1 (W1): august 2017
2. Bølge 3 (W3): marts 2018

Undersøgelsens uafhængige variable, nemlig skalaerne for fagligt engagement og social tilknytning, er fra bølge 3 i marts 2018. Derudover inddrages kontrolvariable, der er dannet på baggrund af spørgeskemadata, fra bølge 1 i august 2017.

Den afhængige variabel - frafaldsvariablen

I kapitlet beskæftiger vi os primært med variable, som er målt i bølge 3 i marts 2018 for de studerende, som påbegyndte studiet i sommeren 2017. Vi ved derfor, at vi har med studerende at gøre, som på det tidspunkt fortsat er aktive på deres uddannelse. Det medfører yderligere, at vi ikke har noget frafald i løbet af det første halve år for vores stikprøve, hvilket naturligt begrænser frafaldet i løbet af det første studieår. Af disse årsager vælger vi i frafaldsanalyserne at fokusere på sammenhænge med frafald i løbet af de to første studieår, da vi, som tabel 3 viser, dermed opnår større variation i vores data.

Tabel 3 præsenterer frafaldet for den stikprøve af studerende, som indgår i analyserne, fordelt på frafald henholdsvis fra et halvt til et helt år inde i studiet, fra første til andet studieår og samlet set frem til afslutningen af andet studieår.

²⁴ Hermed er udenlandske studerende og studerende optaget på standby-pladser undtaget.

Tabel 3: Frafald for anvendte analysedata.

	Førsteårsfrafald	Andetårsfrafald	Samlet frafald (frem til 2. år)
Universiteter	7,1 %	5,8 %	12,8 %
Professionshøjskoler	4,7 %	7,9 %	12,4 %
Erhvervsakademier	6,9 %	6,6 %	13,2 %

Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og Danmarks Statistik.

Note: $n = 8.574$. Angivelsen af frafald omfatter de data, der anvendes i analysen. Derfor svarer førsteårsfrafald her ikke til det samlede førsteårsfrafald for en hel årgang. Det skyldes, at der kun indgår studerende, som er aktive på tidspunktet for gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen (marts måned).

Kontrolvariable

I analysen af sammenhængen mellem henholdsvis fagligt engagement og social tilknytning på den ene side og sandsynligheden for frafald på den anden side er der kontrolleret for forhold på uddannelsesudbudsniveau med *fixed effects*-modeller samt en række individualspecifikke forhold. Kontrolvariablene er alle inddraget på baggrund af en formodning om, at de både kan påvirke de uafhængige variable i analysen (fagligt engagement og social tilknytning) og den afhængige variabel (sandsynligheden for at falde fra i løbet af de to første år). Kontrolvariablene er:

Registerkontrolvariable:

- Køn
- Alder
- Optagelsesprioritet
- Type af gymnasial uddannelse
- Gymnasialt karaktergennemsnit
- Forældres højest fuldførte uddannelse
- Herkomst

Kontrolvariable dannet pba. Bølge 1-surveyen:

- Motivation for at starte på uddannelsen
- Oplevet helbred
- Økonomiske problemer
- Grad af oplevet støtte fra familie og venner

Repræsentativitet og vægtningsstrategi

Stikprøven, som analyserne er gennemført på baggrund af, er begrænset til at have information om de studerende, som har valgt at svare på de pågældende spørgeskemaer. Det kan medføre en vis skævhed sammenlignet med den fuldstændige population af studerende på de videregående uddannelser. Stikprøven indeholder en højere andel af kvinder end den samlede population. De yngste studerende er ligeledes overrepræsenterede i stikprøven, og det samme gælder studerende med dansk oprindelse samt studerende med et højt gymnasialt karaktergennemsnit.²⁵ Observationerne i alle deskriptive analyser er vægtet ved hjælp af *propensity score*-vægtning for at sikre, at resultaterne i videst muligt omfang er gyldige for den population, vi ønsker at udtale os om. Vi vægter derimod ikke i de mere statistisk avancerede sammenhængsanalyser.²⁶

Statistisk tilgang og analysernes interne validitet

Vi benytter os i analyserne af sammenhængen med frafald af logistisk regression, der er almindelig at anvende i analyser med binære afhængige variable. I analyserne ser vi via anvendelsen af *fixed effects*-modeller bort fra variationen mellem uddannelsesudbud for derved at tage højde for, at bestemte typer af studerende er tilbøjelige til at søge ind på bestemte uddannelser. På den måde sammenligner vi kun studerende inden for samme specifikke uddannelsesudbud (fx studerende på statskundskab på Aarhus Universitet).

Sammenhængsanalyserne undersøger sammenhænge mellem individuelle forskelle i de to skalaer for henholdsvis fagligt engagement og social tilknytning og sandsynligheden for frafald. Selvom sammenhænge af flere grunde ikke kan fortolkes som præcise effektestimater, indikerer stærke sammenhænge, at fagligt engagement og social tilknytning spiller en væsentlig rolle for de studerendes sandsynlighed for at falde fra.

25 For fuld bortfaldsanalyse af stikprøven, se appendiks C i EVA (2020a).

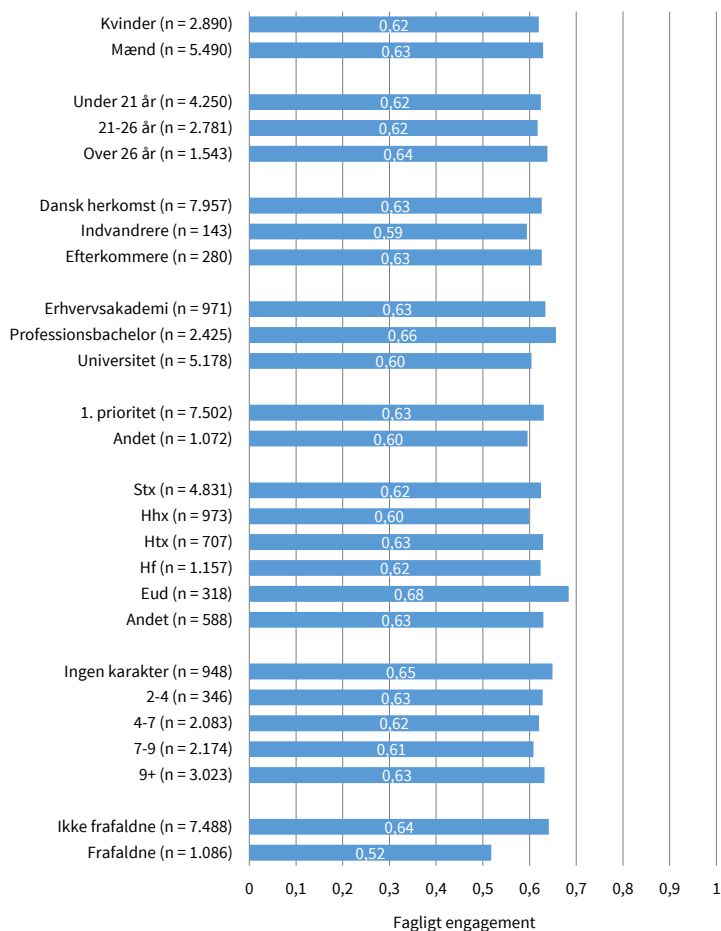
26 For en mere grundig diskussion af vægtningsstrategien, se EVA's notat: *Helbred blandt studerende på de videregående uddannelser – En undersøgelse af forholdet mellem studerendes helbred, studieliv og frafald* (EVA, 2019a, p. 22).

Resultater

Deskriptive forskelle i fagligt engagement og social tilknytning

I dette afsnit undersøger vi niveauet af fagligt engagement og social tilknytning for forskellige grupper af studerende. Figur 3 viser resultaterne for fagligt engagement, og figur 4 viser resultaterne for social tilknytning.

Figur 3: Niveauet af fagligt engagement opdelt på baggrundsvariable.

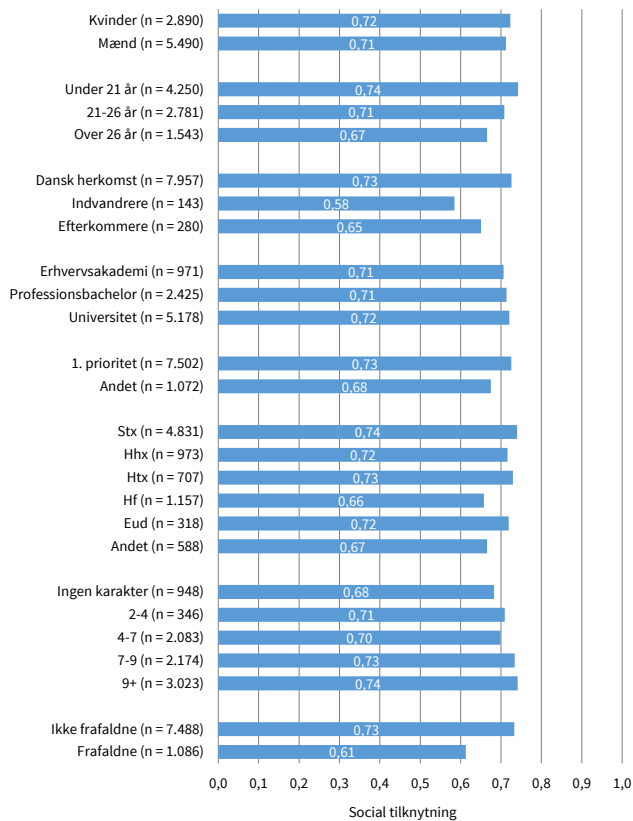


Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og Danmarks Statistik.

Note: Der er signifikante forskelle mellem mindst to af kategorierne for alle variable. Dog er der ikke signifikante forskelle mellem alle kategorier inden for hver variabel. Angivelsen af frafald omfatter de data, der anvendes i analysen. Derfor svarer førsteårsfrafald her ikke til det samlede førsteårsfrafald for en hel årgang. Det skyldes, at der kun indgår studerende, som er aktive på tidspunktet for gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen (marts måned).

Figur 3 viser, at der generelt ikke er store forskelle mellem de forskellige grupper af studerendes niveau af fagligt engagement. Nogle grupper af studerende er dog gennemsnitligt henholdsvis mere eller mindre fagligt engagerede end andre. Resultaterne viser fx, at studerende med indvandrerbaggrund i gennemsnit er mindre engagerede, mens efterkommere er lige så engagerede som studerende med dansk oprindelse. Det er ligeledes værd at bemærke, at studerende med en erhvervsuddannelse i gennemsnit er mere engagerede end studerende med anden ungdomsuddannelsesbaggrund.

Figur 4: Niveaet af social tilknytning opdelt på baggrundsvariable.



Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og Danmarks Statistik.
 Note: Der er signifikante forskelle mellem mindst to af kategorierne for alle variable. Dog er der ikke signifikante forskelle mellem alle kategorier inden for hver variabel. Angivelsen af frafald omfatter de data, der anvendes i analysen. Derfor svarer førsteårsfrafald her ikke til det samlede førsteårsfrafald for en hel årgang. Det skyldes, at der kun indgår studerende, der er aktive på tidspunktet for gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen (marts måned).

Figur 4 viser, at der - ligesom med fagligt engagement - er grupper af studerende, der gennemsnitligt har stærkere eller svagere social tilknytning på de videregående uddannelser. Her er forskellene dog lidt større. Resultaterne viser således, at studerende under 21 år har stærkere social tilknytning end deres ældre medstuderende. Studerende med dansk oprindelse er stærkere socialt tilknyttet end både studerende med indvandrerbaggrund og efterkommere. Endelig har studerende med høje gymnasiale karaktergennemsnit en stærkere social tilknytning end deres medstuderende med lave karaktergennemsnit fra gymnasiet.

Sammenhænge mellem fagligt engagement, social tilknytning og frafald

I dette afsnit undersøger vi sammenhænge mellem fagligt engagement og social tilknytning på den ene side og de studerendes frafaldsrisiko på den anden side. Tabel 4 og figur 5 viser sammenhænge mellem fagligt engagement, social tilknytning og frafald for henholdsvis universiteterne, professionshøjskolerne og erhvervsakademierne.

Tabel 4: Sammenhæng mellem fagligt engagement, social tilknytning og studerendes frafaldssandsynlighed (afhængig variabel).

	Universitets-uddannelser	Professionsbachelor-uddannelser	Erhvervsakademi-uddannelser
Fagligt engagement	-0,39***	-0,25***	-0,30***
Social tilknytning	-0,18***	-0,14***	-0,19***

Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og data fra Danmarks Statistik.

Note: * = $p < 0,1$; ** = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$. Analyserne er baseret på en logistisk model. Der er kontrolleret for forhold på uddannelsesudbudsniveau med fixed effects-modeller samt en række individualspecifikke forhold (registervariabel: køn, alder, prioritet, type af gymnasial uddannelse, gymnasialt karaktergennemsnit, forældres højest fuldførte uddannelse og herkomst; surveysmål før studie-start: motivation for at starte på uddannelsen, helbred, økonomiske problemer og støtte fra familie og venner). Sammenhæng mellem fagligt engagement og social tilknytning (Pearson's r): 0,31-0,36. n (UNI) = 5.041, n (PH) = 2.390, n (EA) = 931.

Tabel 4 viser ændringerne i de studerendes frafaldssandsynlighed ved en ændring fra minimum til maksimum på skalaerne for fagligt engagement og

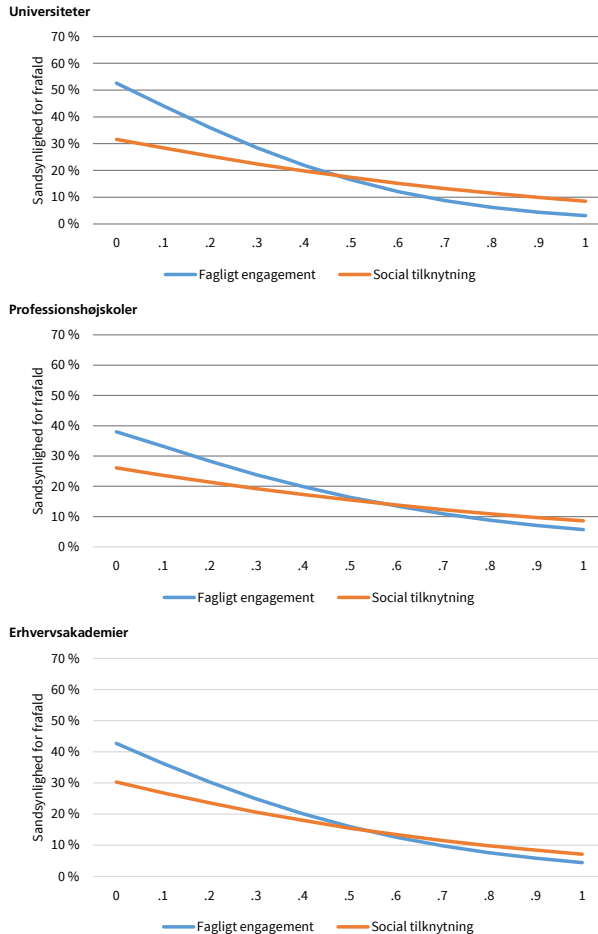
social tilknytning. Resultaterne viser, at der er stærke og signifikante sammenhænge mellem fagligt engagement og social tilknytning på den ene side og de studerendes frafaldssandsynlighed på den anden side.

Fortolkning af resultater

I analyserne er der benyttet standardiserede indeks for de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning, som går fra minimum (0) til maksimum (1). En score på 0 betyder, at man har svaret lavest muligt på samtlige spørgsmål i skalaen, mens en score på 1 betyder, at man har svaret højest muligt på samtlige spørgsmål. Det betyder, at koefficienterne for sammenhængene i regressionsanalyserne i dette kapitel (tabel 4) skal fortolkes som en ændring fra minimum (0) til maksimum (1) på skalaerne. Der lægges dog ikke vægt på denne fortolkning, da en ændring fra minimum til maksimum ikke er et realistisk scenarie.

Vi fokuserer derfor i stedet på forskelle i frafaldssandsynlighed for studerende, der scorer henholdsvis 0,3 og 0,8 på skalaerne, hvilket svarer til en forskel på halvdelen af variationsbredden for skalaerne.

Figur 5: Sammenhæng mellem fagligt engagement, social tilknytning og frafald på universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier.



Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og data fra Danmarks Statistik.

Note: $N = 8.253$. Analyserne svarer til analyserne i tabel 4, hvor model og kontrolvariable er beskrevet. Det er på baggrund af valideringsanalyserne usikkert, om det er muligt at sammenligne niveauet af social tilknytning på områderne humaniora og samfundsvidenskab med niveauet på naturvidenskab, teknisk videnskab og sundhedsvidenskab. Sammenhængen er derfor også undersøgt opdelt på disse to grupper af områder, hvilket fremgår af figur c.1 i appendiks C i rapporten Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet (2020). Der er dog ikke tegn på store forskelle mellem områderne.

Figur 5 viser for det første, at der er en stærk sammenhæng mellem de studerendes niveau af *fagligt engagement* og deres risiko for at falde fra i løbet af de første to år på uddannelsen. Studerende, der scorer 0,8 på skalaen for fagligt engagement, har mellem 15 og 22 procentpoint mindre risiko for at falde fra sammenlignet med studerende, der scorer 0,3 på skalaen (afhængigt af sektor). Studerende, der scorer lavere end 0,3 på skalaen, har markant højere risiko for at falde fra. Det er dog, og jf. figur 1, en meget lille andel af de studerende, der scorer så lavt på skalaen, og forskellene mellem studerende, der scorer 0,3 og 0,8, er derfor mere interessante. Resultaterne viser gennemgående, at sammenhængen mellem fagligt engagement og de studerendes frafaldsrisiko er lidt stærkere på universiteterne end i de to andre sektorer. For studerende, der scorer henholdsvis 0,3 og 0,8 på skalaen, er forskellen mellem disse to grupper 22 procentpoint på universiteterne, mens den er henholdsvis 15 og 17 procentpoint på professionshøjskoler og erhvervsakademier. Selvom sammenhængen er lidt stærkere på universiteterne, er der tale om stærke sammenhænge i alle tre sektorer.

Figur 5 viser for det andet, at der er en stærk sammenhæng mellem studerendes niveau af *social tilknytning* og deres sandsynlighed for at falde fra i løbet af de første to år på uddannelsen. Studerende, der scorer 0,8 på skalaen for social tilknytning, har mellem 8 og 11 procentpoint mindre risiko for at falde fra sammenlignet med studerende, der scorer 0,3 på skalaen. Selvom der er tale om stærke sammenhænge, er de ikke lige så stærke som sammenhængene mellem fagligt engagement og de studerendes frafaldssandsynlighed, hvilket også fremgår tydeligt af figur 5. Sammenhængen mellem social tilknytning og de studerendes frafaldsrisiko er lidt svagere på professionshøjskolerne end i de to andre sektorer. Ser vi på forskellen for studerende, der scorer henholdsvis 0,3 og 0,8 på skalaen, er forskellen mellem disse to grupper 8 procentpoint på professionshøjskolerne, mens den er henholdsvis 10 og 11 procentpoint på erhvervsakademierne og universiteterne. Selvom sammenhængen er lidt svagere på professionshøjskolerne, er der tale om stærke sammenhænge i alle tre sektorer.

Er der kausale effekter af fagligt engagement og social tilknytning på frafaldsrisiko?

Det er vigtigt at tage forbehold for, at vi med disse analyser ikke er i stand til at isolere sammenhængen mellem de studerendes niveau af fagligt engagement og social tilknytning og deres frafaldsrisiko fuldstændigt. Vi kan

således ikke vide os sikre på, om en del af de fundne sammenhænge skyldes en fælles, bagvedliggende kilde. Man kan fx forestille sig, at de studerendes personlighed, deres overvejelser om at stoppe på studiet etc. har indflydelse på både beslutningen om at stoppe på uddannelsen og på niveauet af fagligt engagement og social tilknytning på uddannelsen. Det er imidlertid informationer, som det ikke er muligt direkte at kontrollere for i vores analysesign. En måde at få en indikation af, hvorvidt sammenhængene er drevet af uobserverbare tredjevariable, er at undersøge, hvorvidt estimerne ændrer sig betydeligt med og uden kontroller for individernes evner, som fx karakterer, eller andet (Heckman, Humphries et al., 2016).

Når vi undersøger sammenhængen mellem de to mål og frafald i modeller, hvor vi gradvist introducerer kontrolvariable, viser resultaterne,²⁷ at sammenhængene ikke ændrer sig meget. Det indikerer, at sammenhængene ikke er drevet af uobserverede, bagvedliggende variable, som påvirker både den uafhængige og afhængige variabel. Vi finder altså meget stærke sammenhænge mellem niveauet på de to skalaer og de studerendes frafaldsrisiko, ligesom sammenhængene kun ændres meget lidt, i takt med at der inddrages kontrolvariable. Samlet set konkluderer vi på den baggrund, at resultaterne indikerer, at både fagligt engagement og social tilknytning har en kausal effekt på de studerendes risiko for at falde fra. På grund af ovenstående begrænsninger tager vi dog forbehold for at betragte estimerne af sammenhængene som udtryk for de faktiske effektstørrelser.

Konklusion

Analyserne understøtter samlet set, at de to begreber udgør nøglebegreber i forhold til at forstå, hvordan man kan fremme studerendes læringsudbytte og fastholdelse på de videregående uddannelser. Det gør de dels i kraft af det teoretiske grundlag og dels i kraft af de stærke sammenhænge mellem de to begreber på den ene side og de studerendes frafaldsrisiko på den anden side.

Generelt er forskellene beskedne, når vi sammenligner niveauet af fagligt engagement hos forskellige grupper af studerende. Det gælder fx for mænd

²⁷ Se tabel C.1 i appendiks. Sammenhængene er ligeledes undersøgt med den lineære sandsynlighedsmodel, hvilket bekræfter, at sammenhængene ikke ændrer sig meget, i takt med at der introduceres kontrolvariable.

og kvinder samt studerende i forskellige aldersgrupper. For nogle grupper af studerende er der dog større forskel.

Der er generelt større forskelle mellem forskellige grupper af studerende med hensyn til social tilknytning. Resultaterne viser således, at studerende under 21 år har stærkere social tilknytning end deres ældre medstuderende. Studerende med dansk oprindelse og studerende med høje gymnasiale karaktergennemsnit har ligeledes en stærkere social tilknytning end deres medstuderende.

Der er en stærk sammenhæng mellem de studerendes niveau af både fagligt engagement og social tilknytning og de studerendes frafaldsrisiko. Et højere niveau af henholdsvis fagligt engagement eller social tilknytning hænger således sammen med en lavere sandsynlighed for at falde fra uddannelsen. Særligt de studerendes faglige engagement hænger tæt sammen med risikoen for frafald. Analyser af de forskellige aspekter af studerendes faglige engagement viser, at især studerendes interesse i det faglige indhold er tæt relateret til risikoen for at falde fra. De ovenstående sammenhænge underbygger, at de to skalaer udgør valide mål for studerendes faglige engagement og sociale tilknytning.

Der er også tegn på, at sammenhængene mellem fagligt engagement, social tilknytning og frafaldsrisiko er kausale, idet regressionskoefficienterne for sammenhængene forbliver meget stærke og stort set uforandrede, efterhånden som analysens mange kontrolvariable inddrages. Samlet set indikerer analyserne derfor, at de studerendes niveau af fagligt engagement og social tilknytning påvirker sandsynligheden for at falde fra i løbet af de første to år.

Perspektivering

Der har de senere år været stort fokus på at basere arbejdet med at udvikle de videregående uddannelser på data, herunder særligt arbejdet med at nedbringe frafald. Det er dog stadig til diskussion, hvordan man konkret realiserer visionen om datadrevet kvalitetsudvikling, så investeringer i indsamling og analyse af data bliver omsat til indsatser, som adresserer de reelle årsager til frafald. Dette kapitel har præsenteret teoretisk funderede og empirisk testede mål, som vil kunne indgå i arbejdet med at indsamle og bruge data om udvalgte, centrale aspekter med henblik på kvalitetsudvikling.

Samlet set understøtter analysen, at fagligt engagement og social tilknytning har betydning for både de studerendes læringsudbytte og fastholdelse på uddannelsen. Ifølge undersøgelsens teoretiske perspektiv udgør fagligt engagement og social tilknytning nøglebegreber i forhold til at forklare både motivation, tidsforbrug, fastholdelse og læringsudbytte. Det teoretiske grundlag er primært (men ikke udelukkende) baseret på litteraturen om, hvad der motiverer studerende til at studere og dermed opnå et højt læringsudbytte, hvilket understøtter, at begreberne har betydning for studerendes læringsudbytte, om end dette ikke er påvist empirisk. De gennemførte analyser påviser en tæt sammenhæng med de studerendes frafaldsrisiko, hvilket understøtter, at de samme begreber har betydning for studerendes fastholdelse.

I undersøgelsen betragtes fagligt engagement og social tilknytning som såkaldte social-kognitive konstruktioner. Heri ligger, at de både formodes at være betingede af individuelle, psykologiske processer (som fx det generelle behov for autonomi, forbundethed osv.) og situationsbestemte. Derfor kan uddannelsesinstitutionerne også være med til at skabe rammer, der påvirker de studerendes faglige engagement og sociale tilknytning. Hvordan man arbejder eller bør arbejde med at styrke det faglige engagement eller den sociale tilknytning på specifikke uddannelser, findes der næppe et generelt svar på, men nærmere mange forskellige veje til. Undersøgelsen giver imidlertid et bud på nogle centrale, generelle begreber, som hænger sammen med studerendes fastholdelse på tværs af alle videregående uddannelser på universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier, og som dermed også kan anvendes til at undersøge betydningen af eksempelvis frafaldsindsatser ude på uddannelserne.

Både det teoretiske indhold og målingerne af de to begreber bør betragtes som dynamiske størrelser, der kan videreudvikles og forbedres. Vi argumenterer i dette kapitel for, at fagligt engagement består af fire aspekter. Selvom vores udvælgelse af de fire aspekter er baseret på teoretiske overvejelser, er der også et element af skønsmåssig udvælgelse. Surveyinstrumentet *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, som de fire aspekter er hentet fra, har fx seks motivationsskalaer og ni skalaer, der måler forskellige former for læringsstrategier. Det er ikke entydigt, at det kun er de fire aspekter, vi

har udvalgt, der definerer studerendes faglige engagement.²⁸ Vores mål for social tilknytning kan formentlig også videreudvikles og forbedres. Der er fx indikationer på, at den anvendte skala ikke er god til at skelne mellem studerende, der scorer højt på skalaen. En bedre skala ville således kunne bidrage med mere information om det præcise niveau af social tilknytning for denne gruppe.

Mens dette kapitel dokumenterer relevansen af fagligt engagement og social tilknytning for fastholdelse og motivation på videregående uddannelser, mangler vi stadig en mere præcis viden om, hvordan man i praksis kan fremme studerendes faglige engagement og sociale tilknytning. Det ville derfor være oplagt at evaluere indsatser, der er målrettet disse forhold, for derved at få mere viden om, hvordan og hvor meget man i praksis kan fremme disse aspekter af studielivet.

Referencer

- Andersen, L. D. (2017). *Duer ikke, væk – en kvantitativ analyse af årsagen til tidligt frafald blandt danske universitetsbachelorstuderende* (kandidatspeciale i sociologi). Sociologisk Institut, Københavns Universitet, og i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2015). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ). Manual. Researchgate.
- Durkheim, É. (1952). *Suicide: A Study in Sociology*. Routledge. Originalt på fransk i 1897.

²⁸ Se EVA, 2020b.

- EVA (2019a). *Helbred blandt studerende på de videregående uddannelser – En undersøgelse af forholdet mellem studerendes helbred, studieliv og frafald*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2019b). *Et nyt perspektiv på trivsel: Studierelaterede følelser på de videregående uddannelser*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020a). *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020b). *Fagligt engagement og social tilknytning – fra teoretisk begreb til empirisk måling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hailikari T. K., & Parpala, A. (2014). What impedes or enhances my studying? The interrelation between approaches to learning, factors influencing study progress and earned credits. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 812-824.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Veramendi, G. (2016). Returns to Education: The Causal Effects of Education on Earnings, Health, and Smoking. *Journal of Political Economy*, Volume 126, Number S1, 197-246.
- Kahu, Ella R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Larsen, C. (2019). *Betydningen af oplevelsen af undervisningen for universitetsstuderendes overvejelser om at stoppe på deres uddannelse (kandidatspeciale i sociologi)*. Sociologisk Institut, Københavns Universitet, og i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut.
- Nielsen, T., Friderichsen, I. S., & Hartkopf, B. T. (2019). Measuring academic learning and exam self-efficacy at admission to university and its relation to first-year attrition: an IRT-based multiprogram validity study. *Frontline Learning Research*, 7(3), 91-118.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.

- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. udg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015). *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede analyserapport*. København: Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and Success in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.

Appendiks – supplerende resultater

Tabel C.1: Sammenhæng mellem fagligt engagement, social tilknytning og studerendes frafaldssandsynlighed i løbet af de første to år. Opdelt på sektor i modeller med forskellige grader af kontrol.

	Universi- teter	Professions- højskoler	Erhvervs- akademier
Fagligt engagement - uden kontrol	-0,394***	-0,265***	-0,298***
Fagligt engagement - kontrol for uddannelse	-0,420***	-0,272***	-0,291***
Fagligt engagement - kontrol for uddannelse og individ	-0,395***	-0,274***	-0,299***
Fagligt engagement - fuld kontrol (kontrol for individ og social tilknytning)	-0,349***	-0,216***	-0,246***
Social tilknytning uden kontrol	-0,203***	-0,163***	-0,185***
Social tilknytning - kontrol for uddannelse	-0,219***	-0,166***	-0,177***
Social tilknytning - kontrol for uddannelse og individ	-0,198***	-0,166***	-0,186***
Social tilknytning - fuld kontrol (kontrol for uddannelse, individ og fagligt engagement)	-0,104***	-0,095***	-0,115**

Kilde: EVA's forløbsundersøgelse på de videregående uddannelser (2017) og data fra Danmarks Statistik.

Note: * = $p < 0,1$; ** = $p < 0,05$; *** = $p < 0,01$. Analyserne er baseret på en logistisk model. Der er kontrolleret for forhold på uddannelsesudbudsniveau med fixed effects-modeller samt en række individspecifikke forhold (køn, alder, prioritet, type af gymnasial uddannelse, gymnasialt karaktergennemsnit, forældres højest fuldførte uddannelse og etnicitet). n (UNI) = 5.178, n (PH) = 2.425, n (EA) = 953.

Tabel C.1 viser alle sammenhænge bivariat, kun med kontrol for uddannelsesspecifikke forhold og med kontrol for uddannelses- og individspecifikke forhold som ovenfor. Resultaterne viser, at sammenhængene ikke ændrer

sig meget, når der inddrages kontrolvariable. Ser vi eksempelvis på sammenhængen mellem fagligt engagement og sandsynligheden for at falde fra på universiteterne, er estimatet af sammenhængen $-0,437$ i en bivariat model helt uden kontrol, mens estimatet for sammenhængen med kontrol for uddannelsesspecifikke og individspecifikke forhold er $-0,424$. Tilsvarende ændres sammenhængene ligeledes kun marginalt, når der tilføjes kontrolvariable i de øvrige sektorer, og det samme gælder for sammenhængen mellem social tilknytning og sandsynligheden for at falde fra.

Tabel C.1 viser ligeledes modeller, hvor der i analysen af sammenhængen mellem fagligt engagement og frafald er kontrolleret for social tilknytning, og hvor der tilsvarende er kontrolleret for fagligt engagement i analysen af sammenhængen mellem social tilknytning og frafald. Disse fuldt kontrollerede modeller er ikke det bedste estimat for sammenhængens styrke, da der formentlig er en gensidig påvirkning mellem fagligt engagement og social tilknytning. Resultaterne underbygger dog, at både fagligt engagement og social tilknytning har en selvstændig effekt på sandsynligheden for at falde fra. Mens estimatet af sammenhængen mellem social tilknytning og frafald bliver noget mindre ($-0,107$ til $-0,126$), er sammenhængen mellem fagligt engagement og frafald næsten lige så stærk som i ovenstående modeller ($-0,231$ til $-0,380$), afhængigt af hvilken sektor vi ser på.

Kapitel 8

Individualiserede netværk og frafald

Snorre Ralund

Introduktion

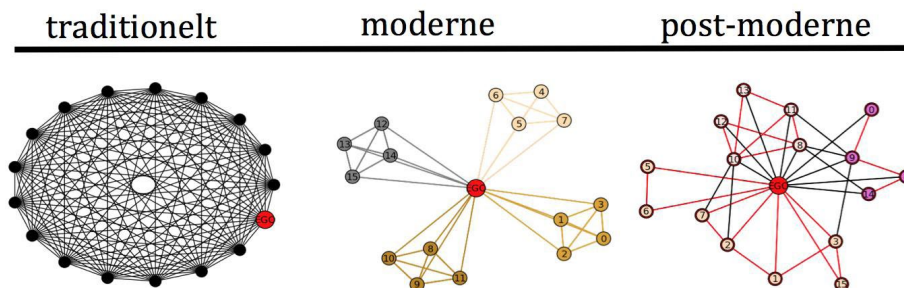
Med en lang række studier er det fastslået, at vigtige uddannelsessociologiske parametre såsom frafald og færdiggørelsestid ikke blot er en funktion af matchet mellem den enkelte studerendes egenskaber (evner og interesser) og studiet (krav og felt), men også et resultat af det sociale fællesskab, der skabes/opstår på uddannelsen (se fx Styron, 2010; McEwan, 2013; Davidson & Wilson, 2013). Med Vincent Tinto (1975, 1997) lærer vi om en uddannelsesspecifik social kapital, som han kalder social integration. Men på trods af dette begrebs centrale plads i teorier om frafald, konkluderer Biancani & McFarland (2013), at en central komponent i forståelsen af social integration mangler, nemlig det sociale netværk som underliggende struktur (se også Tinto, 2010). Følgende kapitel tager denne diskussion op og spørger, om vi kan lære noget af at kigge på netværksstrukturen af studier med henholdsvis højt og lavt fravær.

Netværket, som kommer fra matematisk grafteori, er en samling af entiteter (i vores tilfælde studerende) også kaldet noder, og forbindelserne imellem dem også kaldet *edges* (i vores tilfælde Facebook-venskaber). Analytisk kan netværket som matematisk objekt angribes og opsummeres fra mange vinkler, både fra et node-centrisk (hvor mange forbindelser har hver node gennemsnitligt, hvem er central, og hvem er perifer) og et strukturelt perspektiv (hvad er den længste afstand, der forbinder to noder, og er der systematiske afgrænsninger imellem forskellige subgrupper). Vores fokus er her på det strukturelle perspektiv og mere præcist på, om netværket kan karakteriseres som et klart opdelt netværk med internt forbundne, men udadtil afgrænsede subgrupper, eller om netværket består af noder med hver deres

unikke position og sæt af forbindelser, som går på kryds og tværs. Dette fænomen er med klassisk sociologi og netværksteori beskrevet som tabet af gruppen og netværkets individualisering, først beskrevet hos Georg Simmel (1955) i "Über die Kreuzung sozialer Kreise", udviklet af Pescosolido & Rubin (2000) og navngivet og beskrevet af Barry Wellman (Wellman, 2000; Rainie & Wellman, 2012). Begrebet individualisering kan ses som en abstrakt samfundsproces, men har hos ovennævnte en konkret analytisk form, man kan karakterisere et netværk ved. I det følgende formuleres en netværksanalytisk procedure til at karakterisere et netværk inden for et kontinuum imellem individualiseret og grupperet. Proceduren tager udgangspunkt i Shwed & Bearmans (2010) formulering af *network modularity*, men med en vigtig modifikation, som muliggør at bruge metoden komparativt på tværs af netværk med forskellige størrelser og antal forbindelser.

Strukturen på kapitlet er som følger: Først introduceres kort til teorien omkring netværks individualisering og dets mulige betydning for den sociale integration (og dermed frafald) af studerende. Dernæst beskrives datagrundlaget: Facebook-netværk på studie og årgangsniveau samt gennemførselsprocenter for hvert studie. Så følger beskrivelsen af proceduren til at karakterisere et netværk som enten individualiseret eller grupperet. Herefter præsenteres resultater, og slutteligt diskuteres fortolkninger af disse ud fra henholdsvis et uddannelsessociologisk perspektiv og et policy-perspektiv.

Social integration og netværksindividualisering



Idealtypiske netværk: Fra fuldt forbundne og monogrupeeret, til multiple og klart afgrænsede grupper til opløsningen af gruppen med forbindelser på kryds og tværs i det postmoderne/individualiserede netværk.

Tinto benævner den sociale dimension af de studerendes frafald som social integration. I følgende afsnit vil jeg fokusere på netværksteori omkring relationsdannelse som betingelse for den sociale integration.

Klassisk sociologisk teori er fyldt med eksempler på tabet af faste og afgrænsede grupper og konsekvenser heraf (fra Toennies *Gemeinschaft* (Toennies, 2002), til Simmels *Blasée Storbym* (Simmel, 1998) og til Putnams (2000) beskrivelse af ensomme bowlere og udmeldinger fra frivillige organisationer). En af den moderne netværksanalyses pionerer Barry Wellman falder dog ikke i denne fælde og argumenterer i hans forfatterskab for, at med tabet af den faste gruppe følger friheden til at vælge, hvem man vil se (i modsætning til dem, man er bundet til grundet geografi), og udvidelsen af muligheden for at finde kompatible 'andre' via moderne infrastrukturer, som fordrer øget mobilitet og kommunikation (se fx Wellman, 1979; Rainie & Wellman, 2012). Wellman mener således, at et individualiseret netværk er den mest optimale struktur til at facilitere relationsdannelse. Med en mere pessimistisk vinkel finder vi Pescosolido & Rubin (2000), som frygter, at denne øgede valgfrihed og ustabilitet udfordrer vores evne til at danne og vedligeholde varige relationer. Fordi relationer ikke er forankret i faste og stabile kontekster, eller det Feld (1981) kalder et foci - fx frivillige organisationer, arbejdspladser og skoleklasser - er det op til den enkelte at reproducere sine relationer. Dette udfordrer det mindre ressourcestærke individ. Fra et individperspektiv er der dog mange studier, der peger på, at individer, som ikke er bundet af faste gruppeforhold, men har forbindelser, der går på tværs af netværket, har de bedste udfald - adgang til information (Centola & Macy, 2007), kreativitet (Burt, 2004) og jobs (Granovetter, 1983). Inden for uddannelsessociologien finder vi således også Thomas (2000), med et af de få netværksanalytiske studier af den sociale integration af universitetsstuderende, som viser, at dem, hvis forbindelser går på tværs af grupper, havde bl.a. lavere frafald. Men fra et kollektivt perspektiv er spørgsmålet, om den individualiserede struktur gavner et lille flertal på bekostning af de mange. Fra et uddannelsessociologisk perspektiv bliver det til spørgsmålet om, man skal blande de studerende og lade dem møde mange forskellige mennesker eller sørge for at skabe en stabil gruppe med fare for, at den enkelte studerende ikke kan finde noget match. Scott Thomas (2000, p. 609) anbefaler det første, da han ekstrapolerer fra det succesfulde individ til kollektivet, men jeg vil i dette kapitel undersøge (direkte), om studier med individualiserede eller grupperede studenternetværk er forbundet med det laveste frafald.

Næste afsnit beskriver således, hvordan jeg har indsamlet sociale netværk på studerende fra forskellige studieretninger og formaliseret en procedure til at opsummere, hvor grupperede eller individualiserede netværk er, for til sidst at kunne undersøge, hvilken struktur der er mest befordrende for/falder sammen med den sociale integration.

Data og metode

Bekendtskabsnetværk imellem studerende

Indsamlingen af netværksdata har tidligere været meget omkostningsfuld og forbundet med problemer omkring svarprocenter (som ikke blot er et manglende svar og et spørgsmål om repræsentativitet og statistisk power, men giver et 'hul' i netværksstrukturen), og af samme årsag har bredere komparative netværksanalyser været sjældne, særligt med et strukturelt perspektiv. Med opkomsten af sociale medier har social netværksanalyse fået et nyt og omfattende datagrundlag, hvis indsamling ikke er afhængig survey-baserede metoder, men kan indsamles som digitale og behaviorale spor fra etablerede sociale netværkspraksisser. Særligt Facebook er en rig kilde til information om relationer. Både på grund af dets omfattende udbredelse - ved tidspunktet for nærværende dataindsamling brugte 62 % af alle danskere over 12 år og 87 % af teenagere Facebook dagligt (DR Medieforskning, 2015) - men også fordi vi forbinder os meget liberalt. Marmaros & Bryant (2010) viste i en interviewundersøgelse, at selv kortvarige møder ofte manifesterede sig som en Facebook-relation. Gilbert & Karahoulis (2009) viste tilmed, at man sjældent '*unadder*', på trods af at bekendtskabet er blevet meget periferere. Denne liberale brug gør, at data bliver en form for historisk aggregat af *bekendtskaber* og dermed rig på bredere strukturer i relationsdannelsen.

Nærværende undersøgelse bygger på netværksdata mellem studerende på 125 årgange (årgangene 2012-2014) fra 43 forskellige bachelorstudier, indsamlet dagligt imellem 2014-2015. Her udnyttes, at hver bruger offentliggjorde sine Facebook-relationer, og at de på det tidspunkt var gjort tilgængelige programmatisk igennem Facebooks egen API (version 1.0). Det er tilmed offentligt, hvem der er medlem af diverse Facebook-grupper. Dette var vigtigt for at kunne koble Facebook-brugere til en studieårgang. Siden 2008 har det været almindelig praksis for tutorer at oprette og invitere de nyoptagne elever til Facebook-grupper, hvori de studerende på en given årgang og studie kunne organisere deres interne kommunikation. Medlemmer fra diverse

årgangsgrupper blev således indsamlet, og ud fra disse konstrueredes interne årgangsnetværk på hvert studie. Multiple medlemsskaber, som er almindelig praksis (tutorer, studierepræsentanter etc.), blev korrigeret ved at tildele enhver bruger medlemsskab i den årgangsgruppe, som vedkommende havde flest forbindelser i. Data blev fuldt anonymiseret inden analyse, og der blev skrevet *opt-out*-beskeder i grupper.

Af de 125 årgange blev det til 10.549 studerende og >315.000 forbindelser imellem dem, med hvert et gennemsnitligt antal venner på 465 og 27 inden for årgangen.

Netværks individualisering og grupperethed

Fra den teoretiske diskussion fandt vi, at den centrale netværksegenskab var forekomsten eller fraværet af systematiske grupperinger i et netværk. Mest almindeligt i netværkslitteraturen er formalisering af grupperethed ved simple beskrivelser af transitivitet (fraktionen af triader, der er lukkede, fx om triaden ABC, der er defineret ved relationer imellem A-B og A-C, men også inkluderer relationen B-C) eller gennemsnitlig densitet af ego-netværk (fraktionen af ens venner, som også kender hinanden), også kaldet *average clustering*, eller ud fra rigide definitioner af netværksgrupper som en såkaldt klike (fuldt forbundet subgruppe). Disse mål indfanger dog kun lokal information set ud fra hver enkel nodes perspektiv, men indfanger ikke bredere grupperinger. I 2010 foreslog Shwed & Bearman at måle graden af grupperethed i et netværk via en tottrinsprocedure. Først appliceres en såkaldt *community detection*/netværk-*clustering*-algoritme til at lokalisere grupper i netværket. Dernæst kvantificeres det, i hvilken grad disse lokaliserede grupper er klart afgrænsede. Metoden er interessant, da den indfanger en højere ordens systematik, som er usynlig fra et ego-/node-perspektiv. Ideen var god, men selve metoden var kontroversiel (jf. Bruggeman et al., 2012; Shwed & Bearman, 2012), og omend Shwed & Bearman fastholder validiteten af metoden (Shwed & Bearman, 2012), skal man ikke lede længe i *community detection*-litteraturen for at finde, at den har en akilleshæl. Den *clustering*-algoritme, der bruges – *louvain modularity optimization* – og tilmed målet, der opsummerer, hvor afgrænsede de er – er nemlig ikke uafhængig af netværkets størrelse (se Brandes et al., 2008; Kawamoto & Rosvall, 2015). Men ideen er god, og løsningen er 'blot' at finde en netværk-*clustering*-metode, som ikke er afhængig af størrelse. Dette er dog lettere sagt end gjort, da de ofte balancerer en afvejning af, hvad der er struktur, og hvad der er

støj, og statistisk evidens for struktur kræver statistisk power, som er en funktion af antal observationer (i en netværkskontekst er det antal edges). Dette skyldes, at algoritmerne ikke er udviklet fra et komparativt synspunkt - som indtil for nylig har været meget sjældent - men har været baseret på mange ad hoc optimeringsinstrumenter eller fokuseret på at specificere den korrekte generative model (Peixoto, 2017). For at løse problemet, udviklede jeg en algoritme optimeret i forhold til det komparative perspektiv: *Comparative Network Clustering*. Uden at gå i for mange detaljer, leder algoritmen effektivt - og bruger en *louvain-søge* algoritme (Blondel et al., 2008) - efter gruppeinddelinger, der optimerer et *trade-off* imellem, hvor internt forbundne grupperne er, og hvor afgrænsede de er udadtil. Den er ydermere hierarkisk, så den finder større og større grupper ved at slække på kravet om den interne forbundethed.

Afgrænsethed er antallet af forbindelser, 'min', inden for grupper over antallet af forbindelser 'm', og dvs.:

$$S = \frac{m_{in}}{m}$$

Forbundethed eller densitet er defineret som antallet af observerede gruppeforbindelser over for antallet af mulige forbindelser. Hvis 'si' er 'gruppe i's størrelse, så er gruppedensiteten defineret ved:

$$D = \frac{m_{in}}{\sum \frac{1}{2} s(s-1)}$$

Det symmetriske *trade-off* bliver således:

$$O = \frac{D + S}{2}$$

Algoritmens *resolution limit* (hvor svage grupperinger kan den finde) og dens afhængighed af netværkets størrelse er testet ved at følge Kawamoto & Rosvalls (2015) procedure med den tilføjelse, at algoritmen også testes

i forhold til graden af støj. Resultater fra testen samt sammenligning med tre andre af de mest udbredte algoritmer (*Louvain Modularity* (Blondel et al., 2008), *Infomap* (Rossvall et al., 2009), *Degree Corrected Stochastic Block Model* (Peixoto, 2014)) kan findes i tabel 1. Her ses det, at vores *clustering*-algoritme (CNC), og modsat de tre andre, er uafhængig af størrelse og, for øvrigt, evner at identificere de plantede grupperinger under alle niveauer af støj (testet med grupperinger, hvor op til 75 % af alle forbindelser udgik fra de grupper, den skulle lokalisere).

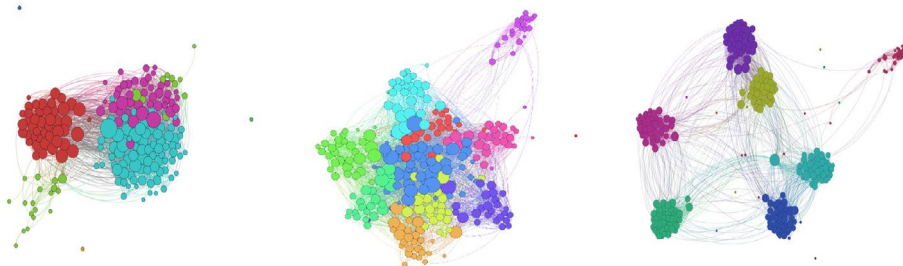
Tabel 1: Størrelsesafhængighed af netværk-*clustering*-metoder.

Metode	Error	Systematisk error
CNC	0.000139	0.000007
Argmin	0.014316	0.000294
Louvain	0.035251	0.000457
Infomap	0.132392	0.003840
SBM	0.273176	0.002517

For at fuldføre proceduren appliceres algoritmen på et givent netværk for at lokalisere grupper. Da algoritmen er hierarkisk (dvs. har multiple løsninger), skal man vælge et niveau, hvor de forskellige grupper kan sammenlignes. Udgangspunktet i følgende resultater er løsninger med en gennemsnitlig gruppestørrelse over 30, men resultaterne er robuste i forhold til valget af løsning (se figur 4). Netværkets samlede grupperethed opsummeres som gruppernes interne forbundethed (densitet) og som defineret ovenfor.

Den uafhængige variabel i følgende studie er således konstrueret ved at applicere ovenstående procedure på de 125 årgangsnetværk og tage gennemsnittet for derved at karakterisere studieordningen som helhed (da årgangene repræsenterer netværkets struktur på henholdsvis andet, fjerde og sjette semester). En illustration af dette kan ses i figur 2.

Figur 2: Eksempel på tre studier.



Note: Ovenfor ses et eksempel på tre studier med varierende grader af grupperethed (0.41, 0.72, 0.85) og deres gruppeinddelinger. Fra venstre: Sociologi, KU, 2013, Psykologi, KU, 2013, og Økonomi, KU, 2013.

Afhængig variabel: Gennemførselsprocenter

Fokus for studiet er netværksstrukturens sammenhæng med frafald. Data omkring gennemførselsprocenter på bachelorstudier i Danmark er indhentet fra Uddannelses- og Forskningsministeriets hjemmeside. I alt 43 studiers gennemførselsprocenter kunne matches med netværksdata. Da netværket er samlet ud fra et opportunistisk princip (hvilke studieårsgange var offentlige på Facebook), er datagrundlaget ikke bredt repræsentativt for universitetsbacheloruddannelser i Danmark. Der er ikke foretaget nogen repræsentativitetsundersøgelser, men det må antages, at det opportunistiske princip ikke systematisk ændrer ved forholdet imellem afhængig og uafhængig variabel, omend det konkrete estimats størrelse er mere uvist.

Kontrolvariable

Vi ser på sammenhængen mellem netværkets struktur og gennemførsel. Vi ved dog ikke, om der er bagvedliggende grunde, som påvirker både netværkets struktur og gennemførselsprocenter. Jeg har forsøgt at kontrollere for simple kompositionseffekter ved at inkludere variabler for studierne kønsfordeling og adgangskrav via karaktergennemsnit. Sidstnævnte er centralt for ideen om frafald som diskrepans mellem evner og krav. Ydermere illustreres det, at netværkets struktur ikke hænger sammen med kendte selektionsmekanismer i form af studiets overordnede felt (socialvidenskab, naturvidenskab, sundhed etc.) ved visualisering af den univariate sammenhæng. Dummies for uddannelsesfelter er ikke inkluderet i modellen, da N ikke er stort nok.

Kun at rapportere én sammenhæng vil i netværksforstand være for ensidigt, da et netværk altid har mange karakteristika på samme tid. Vi inkluderer derfor *average degree* (dvs. gennemsnitligt antal forbindelser) i modellen for at sørge for, at de mest grupperede netværk ikke blot var de mest velforbundne, dvs. kvantitet frem for struktur. Det hjælper til at afprøve en mere simpel hypotese: At netværk, hvor de studerende gennemsnitligt har flere forbindelser (*average degree*), også er de mest socialt integrerede.

Ydermere rapporterer vi også resultatet fra de alternative formuleringer af netværks grupperethed; både klassisk nodecentriske opgørelser af *average clustering* og transitivitet og grupperethed målt med de alternative *clustering*-algoritmer. Det skal både demonstrere fordelene ved det strukturelle perspektiv og robusthed i forhold til valg af *clustering*-algoritme.

Resultater

Resultatet fra og af den multivariate regression af studiers netværksstruktur og gennemførelsesprocenter er rapporteret i tabel 2 og viser en kraftig positiv sammenhæng mellem graden af grupperethed og fuldførelse.

Tabel 2: Multivariat regression af fuldførelsesprocenter.

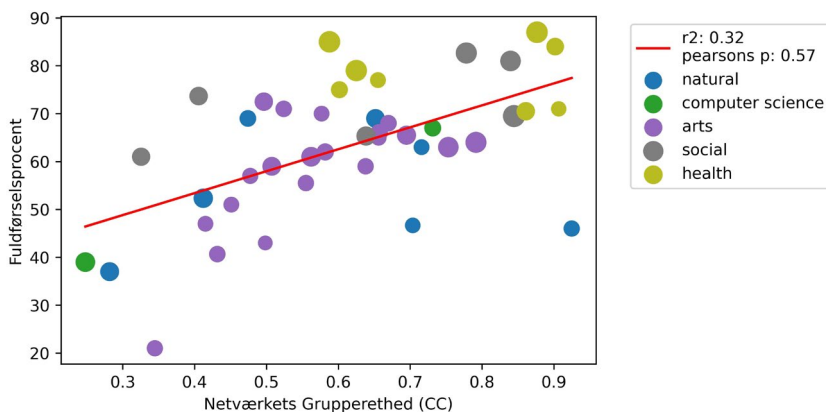
	Coef.	s.e.
Konstant	8.801	7.2275
Netværks grupperethed	31.323***	7.8941
Degree	0.302*	0.1447
Adgangskvotient	1.985**	0.6134
% kvinder	19.646*	9.4388

Note: *Adj. R-squared* = 0.641. *N* (studier) = 43. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Adjusted R² er 0.64, og koefficienten er substantiel svarende til en stigning på 15 procentpoint i gennemførelsesprocenter fra den mest individualiserede studieretning til den mest grupperede. Ydermere ser vi som forventet en positiv signifikant effekt af adgangskvotienter. Andelen af kvinder på studiet er også positivt signifikant ($p = 0.0442$).

Figur 3 viser den univariate *correlation* imellem netværks grupperethed og gennemførelse. Her illustreres det, at variansen går på tværs af studiefelter (socialvidenskab, naturvidenskab etc.), og de kan således udelukkes som mulige *confounders*.

Figur 3: Netværksgrupperethed og fuldførelse. Noder er studieretninger farvet med studiefelt.



Den vigtige netværkskontrolvariabel, *average degree*, er positivt signifikant, men stjæler ikke effekten fra netværkets grupperethed. Dvs. vi har sikret os, at en potentiel, underliggende egenskab ved grupperede netværk, gennemsnitligt antal af Facebook-venner, ikke er forklaring på dens effekt, men at strukturen er vigtig i sig selv.

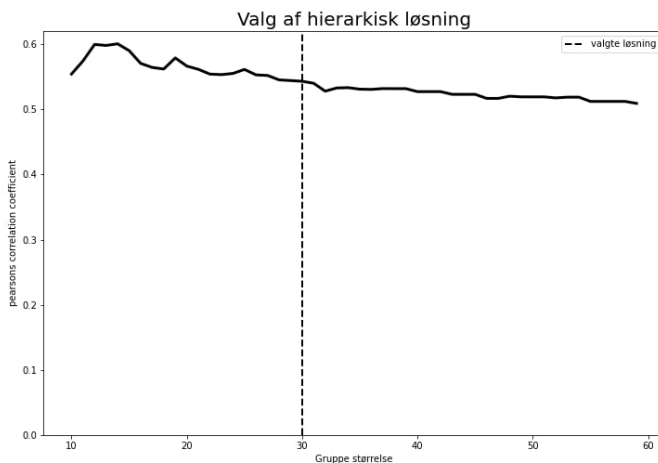
Tabel 2 rapporterer yderligere fra den univariate korrelation mellem gennemførelse og alternative formuleringer af netværks grupperethed (som ikke kunne inkluderes i modellen på grund af af kraftig multikollinearitet): transitivitet, *average clustering* og *average degree*. Her ses fordelene ved det strukturelle perspektiv frem for det nodecentriske, da forklaringskraften er langt højere. Derudover rapporteres alternative formuleringer af det strukturelle mål for grupperethed med brug af andre *clustering*-algoritmer (som havde højere bias i den simulerede test). Her ser vi, at vores algoritme ikke blot var bedst til at lokalisere de simulerede grupper, men også finder den klareste sammenhæng i forhold til gennemførelseprocenter. Vigtigst er dog, at alle procedurer har en positiv sammenhæng med høj forklaringskraft, hvilket betyder, at resultaterne er robuste i forhold til valg af *clustering*-algoritme.

Tabel 3: Forklaringskraft i forhold til alternative modeller.

	R ²
CNC (densitet)	0.321
ArgMin (afgrænsethed)	0.251
Louvain (afgrænsethed)	0.237
Louvain (modularity)	0.189
Degree	0.119
Transitivitet	0.041
Clustering	0.004

Note: Værdier er R² for hver alternativ uafhængig variabel. Her sammelignes med alternative måder at opgøre grupperethed/individualisering på. CNC (densitet) er proceduren, der er foreslået her. ArgMin og Louvain refererer til henholdsvis en kombination af Louvain og Infomap, hvor den mest konservative partition bruges (da de begge overestimerer), og Louvain er således den clustering-algoritme, som Shwed & Bearman (2010) bruger. Afgrænsethed er defineret i teksten, mens modularity er den størrelsesafhængige formulering af afgrænsethed (se Newman, 2004).

Figur 4: Robusthed i valg af hierarkisk løsning. Y-aksen måler Pearsons *correlation coefficient* i forhold til en given løsning. Der ses en aftagende forklaringskraft som kriteriet for, at gruppedensiteten sænkes.



Diskussion og konklusion

Vi har undersøgt sammenhængen imellem netværksstrukturen på forskellige studieretninger og gennemførselsprocenter. Her har vi søgt at forstå, hvorvidt den sociale komponent i frafald kan forstås i lyset af netværksteorier om relationsdannelse under grupperede eller individualiserede netværksstrukturer. Vi søgte at besvare det åbne spørgsmål: Om moderne individualiserede netværk, præget af valgfrihed og et øget marked for at møde kompatible 'andre', er mere befordrende for den sociale integration end netværk med afgrænsede sociale grupper med få sociale valgmuligheder, men øget stabilitet. Undersøgelsen er baseret på et stort komparativt bekendtskabsnetværk-datasæt bestående af Facebook-venskaberne imellem studerende fra 125 årgange. Vi har formuleret en netværkanalytisk tottrinsprocedure til karakterisering af grupperethed, der er uafhængig af størrelse og indfanger højere ordens strukturel information ved først at lokalisere grupper og dernæst at opsummere deres grad af intern forbundethed. Analysen viser, at studieretninger med mere grupperede netværk er forbundne med signifikant højere gennemførselsprocenter, også efter der kontrolleres for kønsfordeling, adgangskvotienter og andre netværksegenskaber.

Resultaterne peger på en kraftig sammenhæng, men hvordan skal vi forstå dem? Fortolkningen af en netværksanalyse afhænger af, hvordan man forstår betingelserne og de generative dynamikker bag netværket. Scott Feld (1981) argumenterer for, at man i høj grad skal lede efter de *foci*, fælles aktiviteter, som de studerende mødes om. På en uddannelsesinstitution handler det om forelæsninger, øvelseshold og klasser, læsegrupper, studentertester etc. Betydningen for netværkets struktur i forhold til hver disse faktorer må undersøges separat, men som udgangspunkt må man sige, at resultaterne taler imod Thomas' (2000) anbefalinger om at blande de studerende mest muligt, så der kan blive skabt relationer på tværs af grupper. Til gengæld stemmer de overens med de positive effekter, som Tinto og andre rapporterer om i forhold til forsøg med såkaldte *Learning Communities* (se fx Tinto, 2003; Zhao et al., 2004; Visher et al., 2010), hvor man sørger for, at studerende følger hinanden i og på hold i stedet for den valgfrihed i sammensætningen af ens uddannelsesforløb, som man ofte ser på amerikanske universiteter. Besøger vi figur 2 igen med visualiseringen af henholdsvis sociologi, psykologi og statskundskab på Københavns Universitet, er det således også interessant at nævne, at organiseringen af mere eller mindre faste grupper på de tre studier forklarer den netværksstrukturelle forskel, vi observerer

(hvor sociologi blandes hvert semester, psykologi har faste hold det første år, hvorefter de blandes, og sidst, men ikke mindst har statskundskab faste hold igennem hele bacheloren). Denne observation peger altså på betydningen af den centrale organiserings principper fremfor konkurrerende forklaringer, der henviser til mere selvorganiserende og aktørfokuserede netværksdynamikker såsom homofili (homogene studiekohorter) og triadisk lukning (venners venner). Fremtidig forskning bør således kigge mere specifikt på organiserende principper såsom konstruktion af og stabilitet på mindre øvelseshold på bachelorstudier.

Referencer

- Biancani, S., & McFarland, D. A. (2013). Social Networks Research in Higher Education. I M. B. Paulsen (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 151–215). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Brandes, U., Delling, D., Gaertler, M., Gorke, R., Hofer, M., Nikoloski, Z., & Wagner, D. (2008). On Modularity Clustering. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 20(2), 172–188.
- Bruggeman, J., Traag, V. A., & Uitermark, J. (2012). Detecting Communities through Network Data. *American Sociological Review*, 77(6), 1050–1063.
- Burt, R. S. (2004). Structural Holes and Good Ideas. *American Journal of Sociology*, 110(2), 349–399.
- Blondel, V. D., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R., & Lefebvre, E. (2008). Fast Unfolding of Communities in Large Networks. *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment* (10): P10008. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>
- Kawamoto, T., & Rosvall, M. (2015). Estimating the Resolution Limit of the Map Equation in Community Detection. *Physical Review*, E91(1): 012809.
- Centola, D., & Macy, M. (2007). Complex Contagions and the Weakness of Long Ties. *American Journal of Sociology*, 113(3), 702–734.
- Davidson, C., & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's Concepts of Social and Academic Integration in Student Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(3), 329–346.

- Feld, S. L. (1981). The Focused Organization of Social Ties. *American Journal of Sociology*, 86(5), 1015–1035.
- Gilbert, E., & Karahalios, K. (2009, April). Predicting tie strength with social media. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 211-220).
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- McEwan, B. (2013). Retention and Resources: An Exploration of How Social Network Resources Related to University Commitment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(1), 113–128.
- Marmo, J., & Bryant, E. (2010). Using Facebook to Maintain Friendships: Examining the Difference between Acquaintances, Casual Friends, and Close Friends. I *Annual Meeting of the National Communication Association's Annual Convention*. San Francisco, CA.
- Newman, M. E. (2004). Fast algorithm for detecting community structure in networks. *Physical Review E*, 69(6), 066133.
- Peixoto, T. P. (2014). Hierarchical Block Structures and High-Resolution Model Selection in Large Networks. *Physical Review X*, 4(1): 011047. <https://journals.aps.org/prx/abstract/10.1103/PhysRevX.4.011047>
- Peixoto, T. P. (2017). Nonparametric Bayesian Inference of the Microcanonical Stochastic Block Model. *Physical Review E*, 95(1): 012317. <https://doi.org/10.1103/PhysRevE.95.012317>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Pescosolido, B. A., & Rubin, B. A. (2000). The Web of Group Affiliations Revisited: Social Life, Postmodernism, and Sociology. *American Sociological Review*, 65(1), 52–76.
- Rosvall, M., Axelsson, D., & Bergstrom, C. T. (2009). The Map Equation. *The European Physical Journal Special Topics*, 178(1), 13–23.
- Rainie, L., & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge, MA :MIT Press.
- Styron Jr, R. (2010). Student satisfaction and persistence: Factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6, 1.

- Simmel, G. (2010/1955). *Conflict and the Web of Group Affiliations*. Simon and Schuster.
- Shwed, U., & Bearman, P. S. (2010). The Temporal Structure of Scientific Consensus Formation. *American Sociological Review*, 75(6), 817–840.
- Shwed, U., & Bearman, P. S. (2012). Symmetry Is Beautiful. *American Sociological Review*, 77(6), 1064–1069.
- Simmel, G. (1998). Storbyerne og det åndelige liv. I *Hvordan er samfundet muligt?* (pp. 19-48). København: Gyldendal.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1997). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Tinto, V. (2003). Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. *Higher Education Monograph Series*, 1(8).
- Thomas, S. L. (2000). Ties That Bind: A Social Network Approach to Understanding Student Integration and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 591–615.
- Tonnies, F., & Loomis, C. P. (2002). *Community and Society*. Courier Corporation: North Chelmsford, MA.
- Visher, M. G., Schneider, E., Wathington, H., & Collado, H. (2010). Scaling up Learning Communities: The Experience of Six Community Colleges. *National Center for Postsecondary Research*.
- Wellman, B. (1979). The Community Question: The Intimate Networks of East Yorkers. *American Journal of Sociology*, 84(5), 1201–1231.
- Zhao, C.-M., & Kuh, G. D. (2004). Adding Value: Learning Communities and Student Engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115–138.
- DR Medieforskning (2015). *Medieudviklingen 2015*. Tilgæet d. 20. november, 2020. https://www.dr.dk/static/documents/2._medieudviklingen_2015_3_5a311a2a.pdf

Kapitel 9

Erfaringer fra Studenterrådgivningen

Sara Alsing & Jesper Madsen

Introduktion

Gennem mere end 50 år har Studenterrådgivningen opbygget en unik erfaringsbaseret viden i forhold til udfordringer, vanskeligheder og ressourcer, der har betydning for studerendes mulighed for at gennemføre en videregående uddannelse. Studenterrådgivningen har på den baggrund udviklet en målrettet og effektiv praksis, der møder de studerendes behov for støtte til håndtering af problemstillinger og vilkår, der har betydning for deres læring og trivsel. Studenterrådgivningens hovedopgaver er at yde rådgivning og behandling til studerende, når studielivet er alvorligt udfordret på grund af studiemæssige, personlige og/eller sociale vanskeligheder, samt at arbejde forebyggende ved at understøtte uddannelsesinstitutionernes indsats for bedre studietrivsel med henblik på at skabe bedre rammer for læring og højere faglighed.

I dette kapitel vil vi give indblik i, hvordan vi i Studenterrådgivningen arbejder med at vende mistrivsel til trivsel og reducere frafald blandt studerende på videregående uddannelser. Vi ønsker at bidrage til en øget forståelse for og af, hvilke problemstillinger og psykologiske mekanismer der er i spil for de studerende, og vise, hvordan vi arbejder med disse problemstillinger i den terapeutiske praksis såvel som i vores forebyggende arbejde med socialpsykologiske interventioner i samarbejde med uddannelsesinstitutionerne.

Kapitlet bygger på de erfaringer, vi dagligt gør os i mødet med studerende i den terapeutiske praksis og i de forebyggende interventioner på uddannelsesinstitutionerne. Vi vil løbende give eksempler på indsigter fra vores arbejde i Studenterrådgivningen med relevans for frafald gennem illustrative

cases fra det terapeutiske rum samt fra interventioner på organisationsplan. Alle cases er nøje udvalgt, da de på hver sin måde er repræsentative for nogle af de problematikker og temaer, som vi oplever gør sig gældende i mange af vores møder i den terapeutiske og forebyggende praksis.

Erfaringer fra Studenterrådgivningens korttidsterapeutiske rådgivning

I 2019 modtog ca. 5.000 studerende et tilbud om individuel rådgivning hos Studenterrådgivningen. Herudover har Studenterrådgivningen også ydet støtte og hjælp til studerende gennem gruppeforløb og workshops. De studerende, som henvender sig, er fordelt over alle korte, mellemlange og lange videregående uddannelser, og henvendelserne kommer fra studerende på alle uddannelsesstadier. Et studie fra 2018 har vist, at 80 % af de studerende, som henvender sig i Studenterrådgivningen, har et symptompres på højde med psykiatriske patienter i ambulans behandling (Østergård et al., 2017). Fundet er interessant, da vores erfaringer fra den terapeutiske praksis er, at de studerende ofte har det svært på forholdsvis afgrænsede områder af deres liv, oftest særligt relateret til studiet, samtidig med at de er velfungerende på andre områder. Fx ser vi mange studerende, som op til og under eksamen kan have svære psykiske og fysiske symptomer på angst, men som samtidig fungerer fint i situationer, der ikke relaterer sig til eksamen. De studerende kendetegnes i de fleste tilfælde ved at være ressourcestærke og hurtige til at omsætte de redskaber, de får i terapien, til praksis, hvilket betyder, at studerende, med fx eksamensangst, ofte kan opleve en symptomreduktion og større trivsel efter et kortere terapeutisk forløb. Studiet fandt endvidere, at blandt de studerende, som får tilbudt hjælp hos Studenterrådgivningen, har 68 % fået det bedre efter blot få samtaler med en terapeut (Østergård et al., 2017). Ifølge undersøgelsen rapporterede mange af de studerende, at de havde fået hjælp til at undgå studieforsinkelse og frafald (Østergård et al., 2017, p. 160).

I 2019 rapporterede de studerende, som henvendte sig til Studenterrådgivningen, at 40 % havde stress-symptomer, 32 % oplevede tristhed og symptomer på depression, og lige under 30 % havde på henvendelsesskemaet sat kryds i et eller flere af felterne: koncentrations-, motivations-, selvværds- og/eller præstationsproblemer. De studerendes individuelle udtryk for mistrivsel ser således meget forskelligartede ud. Nogle reagerer med angst, andre med stress eller depressive symptomer. På trods af de studerendes forskelli-

ge udtryk for mistriivsel, ser vi dog i mange tilfælde en svækket oplevelse af at høre til, samt en følelse af faglig og/eller social utilstrækkelighed som et fællestræk.

I det følgende vil vi give et indblik i vores arbejde med de studerende i den kliniske praksis. De to cases fra det terapeutiske rum er udvalgt, fordi de illustrerer, hvordan et svækket tilhørsforhold kan komme til udtryk gennem forskellige psykologiske reaktioner og mestringsstrategier, som påvirker de studerendes studier negativt.

Emma: "Jeg er bange for, at de andre skal opdage, at jeg ikke er lige så dygtig som dem"

"Jeg føler mig bare udkørt ... jeg sover dårligt, bekymrer mig konstant, har ingen appetit og intet overskud," svarer Emma på psykologens spørgsmål om årsagen til sin henvendelse. *"Det kan bare ikke fortsætte sådan her ... enten skal jeg have hjælp til at finde motivationen til at kæmpe videre eller tage orlov, for at genfinde lysten til at studere ... eller også skal jeg acceptere, at jeg bare ikke er god nok, og at jeg skal finde på noget andet at lave."*

Emma er den første i sin familie til at tage en videregående uddannelse, og hendes forældre er stolte af hende. Emma har en oplevelse af, at der er noget – et sprog, hun ikke har fået med sig hjemmefra - som gør, at hun må kæmpe ekstra hårdt for at følge med på studiet. *"Jeg spørger aldrig om noget, selvom jeg nogen gange ikke forstår, hvad underviseren siger ... jeg er så bange for, at de andre skal opdage, at jeg ikke er lige så dygtig som dem..."*

Emma fortæller, at hun aldrig er tilfreds med det, hun har nået, eller med sine præstationer, selvom hun næsten bruger al sin tid på studiet. *"Jeg kommer ofte virkelig sent i seng, fordi jeg bliver ved med at læse de samme afsnit om og om igen, for jeg vil ikke lægge mig, før at jeg er sikker på, at jeg har forstået det. Men ofte føles det, som om det bare bliver mere og mere uklart for mig, hvad jeg læser, og så bliver jeg ked af det og føler mig uduelig".* Emma fortæller, at hun forsøger at holde fri i weekenderne, men at det kun sjældent lykkes, da hun konstant føler sig forfulgt af en diffus dårlig samvittighed og derfor finder det lettere bare at læse videre. Emmas forældre er bekymrede for hende og synes, at hun kører sig selv for hårdt. *"... Jeg kan bare ikke se, hvad jeg kan gøre anderledes,"* svarer Emma.

Emma er flere gange blevet inviteret med til arrangementer med en gruppe af medstuderende og har deltaget i flere middage og fester. *"Men nu svarer jeg ikke længere på deres invitationer ... jeg kan bare ikke overskue det ... de andre piger virker, som om de har styr på alt, og har i hvert fald ikke de samme udfordringer som mig. Og så føles det, helt ærligt, nærmest umuligt at fortælle dem, at jeg virkelig føler mig presset. Jeg forsøgte at lade, som om alt var fint og gled af på alle snakke, der havde med studiet at gøre. Men der kørte et konstant indre kommentatorspor, som mindede mig om, at jeg ikke kan leve op til dem, og at jeg bare ikke passer ind."*

Emmas forløb hos Studenterrådgivningen

Gennem samtalerne i Studenterrådgivningen bliver Emma opmærksom på, at hendes perfektionistiske adfærd er en strategi, som hun anvender, fordi hun er angst for at fejle og for ikke at være god nok. Emma lærer, hvordan hjernen reagerer, når den udsættes for stress, og hvordan de kognitive udfordringer, ubehagelige fysiske symptomer og følelser af tristhed, irritation og magtesløshed er naturlige følger af stress. Emma bliver desuden klar over, hvordan den hårde, devaluerende indre kritiker spænder ben for hendes præstationer og for hendes velvære. Emma får til opgave at lægge mærke til den selvkritiske stemme og at forsøge at tale med den samme grad af omsorg og opbakning til sig selv, som hun ville gøre til dem, hun holder af. Sammen med terapeuten udarbejder Emma et ugeskema, hvor hun skal afsætte tid til lystbetonede, ikke-studierelaterede aktiviteter og skabe en bedre balance mellem arbejde og fritid. Emma øver sig i ikke altid at læse alting lige grundigt og at prioritere søvn og restitution. Emma oplever, hvordan de nye studievaner giver hende mere overskud i hverdagen. Emma rådes derudover til at dele de udfordringer, hun oplever på studiet, med nogle af sine medstuderende. Emma starter ydermere i en af Studenterrådgivningens gruppeterapeutiske tilbud, hvor hun møder fem andre studerende med lignende perfektionisme-problematikker. *"Det har været en kæmpe øjenåbner for mig at finde ud af, at der er andre, som har det ligesom mig. Når jeg hører deres selvkritiske tanker og hvilke forventninger, de har til sig selv, bliver det tydeligt for mig, at den måde, jeg har kørt mig selv på indtil nu, er selvdestruktiv og bremser mig"*. Emma udfordrer sig selv til gradvist at dele sine udfordringer med et par medstuderende og finder ud af, at de også har følt sig pressede på studiet. Emma oplever, hvordan dét at dele sine udfordringer har styrket fortroligheden og trygheden i venskaberne. *"Jeg har det bedre," siger Emma under den afsluttende samtale. "... Jeg kan stadig godt have nogle af de samme tanker om ikke*

at være god nok og have tendens til at presse mig selv for hårdt, men nu forstår jeg, hvad det handler om, og føler, at jeg har nogle redskaber, som kan hjælpe mig med at håndtere det.”

Peter: ”Det er lettere bare at blive væk”

Peter på 28 år læser på tredje semester. På henvendelseskemaet, som han har udfyldt inden den første konsultation med rådgiveren i Studenterrådgivningen, har han sat krydser i de fleste felter, der angår psykiske symptomer. *”Jeg synes bare, at det hele passede på mig”,* siger Peter. Peter fortæller, at han skal til eksamen om en måned, og at det er tredje eksamensforsøg, *”... så det skal bare lykkes denne gang.”* Peter fortsætter: *”Det værste er næsten følelsen af, at jeg har spildt halvandet år af mit liv på ingenting, hvis jeg ikke består eksamen. Hvad skal jeg så!? ... men samtidig kan jeg ikke lade være med at tænke på, at det måske også ville være lettere bare at faile igen, droppe ud og slippe for at kæmpe mere”.*

Peter fortæller, at han altid har klaret sig godt i skolen, uden at gøre den store indsats for det, og at han kom ud fra gymnasiet med et gennemsnit, som gav ham mulighed for at læse de fleste uddannelser. *”... Men jeg blev bare helt slået ud over mine karakterer på første semester. Ikke en eneste karakter over syv, selvom jeg virkelig føler, at jeg har gjort alt, hvad jeg kunne. Jeg synes, det var så sindssygt pinligt, fordi de andre helt sikkert klarede sig bedre end mig.”* Peter fortæller, at han startede på andet semester med et ønske om *”at give den en skalle ... Jeg lavede en virkelig god læseplan og droppede alt socialt for at have tid til at studere, men jeg havde bare virkelig svært ved at sætte mig selv i gang. Jeg fandt hele tiden på noget, som jeg lige burde undersøge eller ordne midt i læsningen. Så jeg endte tit med at have siddet foran bøgerne og computeren hele dagen, men kun læst et par sider. Jeg føler mig bare som den største taber, over at jeg ikke kan få det til at fungere!”* Peter fortæller, at han begyndte at droppe forelæsningerne og derefter studiegruppemøderne. *”I starten undskyldte jeg det for mig selv med, at jeg hellere ville bruge tiden på at læse, men det handlede nok mere om, at hver gang jeg var på studiet, fik jeg følelsen af at være den største snyder ... det blev lettere bare at blive væk og ikke blive konfronteret med alt det, jeg ikke har nået”.*

Peter fortæller, at han først kom i gang med at læse op til eksamen på andet semester et par dage i forvejen, og at han kun havde haft tid til at skimme stoffet overfladisk, *”... da jeg fik udleveret opgavesættet, kunne jeg med det samme se, at der var meget, jeg ikke følte, at jeg kunne svare på. Og så blev jeg så*

presset over at se, at de andre bare var gået i gang og så super koncentrerede ud. Jeg blev mere og mere stresset og frustreret og endte med at aflevere blankt efter bare en time og tænkte, at jeg måtte gøre det bedre til reeksamen.”

Flere uger inden reeksamen begyndte Peter at bekymre sig om eksamen og havde ondt i maven, søvnbesvær og tiltagende tristhed. Til eksamen fik han et angstanfald og afleverede igen blankt. Efterfølgende har Peter oplevet angstsymptomer, hver gang han sætter sig ned for at studere. *”Når jeg sætter mig ned for at læse, får jeg det ofte virkelig skidt. Svimmelhed, hjertebanken, sveder meget og sådan. Jeg prøver at sige til mig selv, at det er fuldstændig latterligt at reagere sådan, men oftest ender det med, at jeg må lægge mig på sengen, til det går over. Nogle dage kan det sidde i kroppen resten af dagen. Jo mere jeg kommer bagud, jo mere uoverkommeligt føles det at komme igennem. Jeg føler mig som en kæmpe fiasko...”*

Peters forløb hos Studenterrådgivningen

Hos Studenterrådgivningen får Peter en dybere forståelse for og af, hvordan hans høje forventninger til sig selv samt de forventninger, han oplever, andre har til ham, udløser et ubehag, som han forsøger at undslippe gennem overspringshandlinger og undvigemanøvrer. Peter lærer, at hans reaktioner er udtryk for, at hjernen forsøger at beskytte ham imod noget, som den vurderer som en trussel. Peter bliver opmærksom på, hvordan hans negative tanker om sig selv ofte er det, som starter den negative spiral af ubehagelige følelser og fysisk ubehag, og hvordan det leder til overspringshandlinger. Peter arbejder med eksponering i forhold til at udholde det ubehag, som er forbundet med at sidde foran bøgerne, ligesom han lærer konkrete redskaber, som fx at fjerne distraktioner og at arbejde på tid fremfor ud fra konkrete mål. Peter melder sig til en mentorordning, hvor han får støtte og hjælp på studiet fra en mere erfaren studerende. Ved hjælp af mere hensigtsmæssige studievaner møder Peter velforberedt til eksamen og består.

Erfaringer i en teoretisk forståelsesramme

Ifølge Vincent Tinto (2017) er en af de afgørende faktorer for fastholdelse eller i modsatte fald, frafald på studiet, at den studerende føler sig engageret i og kan se sig selv som en del af fællesskabet på uddannelsesinstitutionen. Med andre ord afhænger de studerendes trivsel, ifølge Tinto, i høj grad af de studerendes *sense of belonging* (Tinto, 2017, p. 3). Vi vil fremover anvende den danske oversættelse, *oplevelsen af at høre til*. Det er netop den studerendes

oplevelse, som er det centrale her. Oplevelsen opstår i mødet mellem den enkelte studerende og den uddannelse, den studerende går på (Tinto, 2006, 2017). Det kan være mødet med uddannelsens rammer, holdenes størrelse, studiestartsaktiviteter, udtalte krav og forventninger, relationer til undervisere og studiegrupper. I dette møde, mellem den enkelte studerende og uddannelsesinstitutionens rammer, skaber hver enkel studerende et billede af, hvordan man bør være, og hvad man bør kunne for at passe ind på det pågældende studie. Lars Ulriksen beskriver med begrebet om den implicitte studerende en konstruktion, som skabes på baggrund af de udtalte forventninger og krav, der stilles til studerende, der starter på en videregående uddannelse. Disse forventninger findes i de kulturer, normer og koder, som undervisere og studerende er bærere af, samt i de strukturelle rammer og undervisningsformer, som findes på uddannelsen. Alle studerende skaber en konstruktion af den implicitte studerende for og på netop deres studie og det pågældende studiested. Den implicitte studerende opstiller en normalitetsforestilling, der tjener som pejlemærke i forhold til, om man selv eller ens medstuderende er inden for eller uden for skiven i forhold til, hvem man bør være (Ulriksen, 2009).

Niels Ulrik Sørensen og Jens Christian Nielsen har på baggrund af en række kvalitative interview med unge skrevet en artikel, der omhandler unges selvkonstruktion og mistrivsel set ud fra et poststrukturalistisk perspektiv, hvor de ser denne konstruktion som indlejret i og betinget af sociale normer og forestillinger. Sørensen og Nielsen giver relevante og for os genkendelige bud på, hvad der præger de unges syn på sig selv og deres trivsel. Forfatterne argumenterer for, at tidstypiske tendenser i samfundet er en væsentlig faktor, der influerer på de studerendes forventninger til sig selv og deres omverden. I mødet med de unge ser de en tendens til, at de unge har en forestilling om det perfekte som det normale med det resultat, at der opstår et misforhold mellem deres opfattelse af deres uperfekte selv og den perfekte normalitet (Sørensen & Nielsen, 2017, p. 40). Resultatet bliver for mange af de unge en oplevelse af at være på kant med normen og en følelse af ikke at passe ind.

Oplevelsen af ikke at høre til

Som tidligere nævnt, vækker forskningens fokus på oplevelsen af (ikke) at høre til genklang i vores erfaringer med, hvad der er på spil hos de studerende, vi møder i den terapeutiske praksis, såvel som i vores møde med større grupper af studerende i de forebyggende indsatser. De studerende, vi møder,

har ofte samme bekymringer og tanker og en tendens til at se modgang eller usikkerhed som et bevis for, at de ikke hører til i stedet for som et grundvilkår ved videregående uddannelse.

Vores erfaring er, og helt på linje med dels Lars Ulriksen og dels Sørensen og Nielsen, at de studerendes billede af, hvordan de bør være, og hvad de bør kunne, som studerende, er præget af de omgivelser og den tid, de befinder sig i, og deres egne forventninger til sig selv. Vi kan høre, at de sammenligner sig selv med forvrængede tolkninger af andres umiddelbare præstationer og succes i et forsøg på at leve op til idealforestillingen om, hvordan man bør være som studerende. Som en studerende formulerede det: *"... Til alle studiegruppemøder sidder jeg med de samme tanker: Hvad laver jeg dog her? Jeg kan slet ikke leve op til dem. De har styr på alting, og jeg har ikke styr på noget..."*

De studerende oplever et stort pres, og der er meget på spil som studerende, da mange, mere eller mindre bevidst, betragter deres værdi som menneske som afhængig af deres sociale tilknytning, faglige indsats og resultater. Som følge heraf oplever vi, at de studerende kan blive instrumentelt fokuserede på eksamen og karakterer som værende de eneste konkrete beviser på deres evner og tilhørsforhold. Meget illustrativt svarede en studerende det følgende på psykologens spørgsmål om, hvordan det gik på studiet: *"Det ved jeg ikke, jeg har jo ikke fået nogen karakterer endnu"*.

Psykologiske reaktioner på tilhørstruslen

Når studerende føler sig truede på deres tilhørsforhold og oplever angst for ikke at kunne leve op til idealforestillingerne, reagerer mange med sikkerheds- og undgåelsesadfærd, som umiddelbart har til formål at reducere angsten og ubehaget. Disse strategier reducerer imidlertid kun angst og ubehag på den helt korte bane. På den lange bane kan strategierne være medvirkende til at vedligeholde og i nogle tilfælde forstærke de studerendes mistrivsel. Når en studerende som Emma fx forlænger læsedagen og udsætter at gå i seng, til hun opnår tilfredshed med sin præstation, bliver hun udtrættet, og koncentrationen svigter, og resultatet er, at hun bliver bekræftet i sin egen utilstrækkelighed. Løsningen på problemet bliver til problemet, og der opstår en ond ved(lige)holdende cirkel.

Sikkerhedsadfærd kan fx komme til udtryk ved, at en studerende overforbereder sig, har tjekkeadfærd og konstant søger forsikringer og bekræftelse hos

andre. Adfærden kan være et forsøg på at kompensere for en grundlæggende oplevelse af usikkerhed og utilstrækkelighed og ud fra en angst for, at ens middelmådighed skal blive afsløret.

Når studerende, som fx Emma, ikke vover at dele deres udfordringer med hinanden, kan det skyldes, at de er optagede af at opretholde et billede af sig selv, som udadtil kan leve op til de forestillede standarder eller den studerendes egen (og indre) konstruktion af den implicitte studerende. Det at omgås med andre kan blive opfattet som endnu en præstation, da mødet med med-studerende også udgør en risiko for at blive afsløret i ens utilstrækkelighed.

Undgåelsesadfærd er en anden strategi til håndtering af de følelser af utilstrækkelighed, præstationsangst og usikkerhed, som kan opstå, når den studerende har en oplevelse af ikke at passe ind. Undgåelsesadfærd kan, og det som i Peters tilfælde, komme til udtryk som udsætteradfærd og overspringshandlinger, også kaldet prokrastinering, hvilket kendetegnes ved mere eller mindre bevidst udskydelse eller undvigelse af en angstprovokerende handling. Undgåelsesadfærd giver en umiddelbar, midlertidig lindring fra de ubehagelige følelser. Den studerende udsætter læsning og opgaver, undviger feedback, vejledning eller sociale situationer og udskyder eller udebliver fra eksaminer, for ikke at blive bekræftet i sin frygt for ikke at kunne leve op til egne forventninger og forestillingen om de forventninger, andre har til én. Som vi så i Peters case, hvor han lavede overspringshandlinger og udsatte læsningen, udeblev fra forelæsninger og studiegruppemøder og udskød eksamen, skabte adfærden en selvopfyldende profeti, hvor de følelser af utilstrækkelighed og mindreværd, som han forsøgte at undvige, blot kom tilbage med fornyet styrke. Peter begyndte først at læse op til eksamen i sidste øjeblik, hvilket gjorde, at han hverken havde tid til at lære sig stoffet i dybden eller skabe overblik. Det gjorde ham nervøs, og han måtte erkende, at han ikke var godt nok forberedt til eksamen. I eksamenssituationen fik han angstsymptomer, hvilket gjorde, at han ikke kunne præstere og måtte 'blanke' eksamen igen. Konsekvenserne af udsætteradfærden har i dette tilfælde medført problemer med at leve op til de formelle krav fra uddannelsen.

Terapeutiske interventionsmetoder

I det følgende afsnit vil vi give indblik i et par af de terapeutiske metoder, som vi ofte anvender i det terapeutiske arbejde med de studerende.

De terapeutiske samtaler tager som regel udgangspunkt i en normaliserende tilgang, hvor terapeuten fx formidler, hvordan studerendes psykiske reaktioner er forståelige følger af, at hjernen forsøger at beskytte os imod en forestillet trussel (om at falde uden for fællesskabet). Den normaliserende tilgang har til hensigt at give de studerende større forståelse for og af deres tilstand og reaktioner og bidrager ofte til, at de studerende kan møde deres udfordringer med en højere grad af accept og medfølelse. En anden vigtig del af den terapeutiske praksis er at identificere og stille spørgsmålstejn ved den studerendes negative selvevalueringer og urealistiske krav til sig selv og omstrukturere dem, så de bliver mere fleksible.

Eksposering og responshindring er eksempler på andre effektive terapeutiske redskaber, som vi ofte anvender. Her lærer den studerende gradvist at udholde og håndtere udfordringer, som er forbundet med usikkerhed og ubehag. Eksposeringsøvelser kan fx gå ud på, at den studerende skal øve sig i at dele sine udfordringer med medstuderende, eller at vedkommende skal spørge om noget i en undervisningstime. Men det kan også være at udfordre sine studiestrategier ved fx at læse på tid fremfor at læse efter et konkret endemål, at overholde en tidsplan for læsning og fritid eller at øve sig i at skimme fremfor at læse alt i dybden. Formålet med eksposeringsøvelserne er, at den studerende ved at udsætte sig selv for det, der vækker ubehag, både lærer at mestre situationen og får nuanceret de katastrofetanker, som er forbundet med handlingen. Eksposeringsøvelserne er i sagens natur ofte ubehagelige og angstprovokerende, da de studerende kan være i tvivl om, hvorvidt de kan opnå det, de vil med de nye strategier. Ved at hjælpe dem til vedholdenhed og håndtering af den uro og angst, eksposeringsøvelserne medfører, kan de hen ad vejen få oplevelsen af, at de nye strategier kan reducere deres stress og mistro.

Studenterrådgivningens forebyggende arbejde

I Studenterrådgivningens forebyggende praksis arbejder vi tæt sammen med videregående uddannelser om at styrke studiemiljøet på de enkelte uddannelsesinstitutioner og derved øge studietrivsel og læring. Det forebyggende arbejde tager afsæt i vores erfaringer med at vende mistro til trivsel fra vores korttidsterapeutiske samtaler med studerende. I det følgende vil vi beskrive et konkret eksempel på et samarbejde mellem Studenterrådgivningen og Ernæring og Sundhed på Professionshøjskolen Absalon. Casen er valgt, fordi den illustrerer nogle af de udfordringer, vi ser på mange uddannelses-

institutioner, og fordi den viser nogle af de kulturelle og sociale sider af de problematikker, som kommer individuelt til udtryk hos mange studerende og som ovenfor med Emma og Peter.

Case fra Ernæring og Sundhed på Professionshøjskolen Absalon

På Ernæring og Sundhed ønsker man at fremme studieengagement og mindske frafald. Der er en række forhold ved netop Ernæring og Sundhed, som i sig selv er udfordrende for studieengagementet og -miljøet. Uddannelsen ligger i Sorø, hvor mange studerende pendler til for at deltage i undervisningen. Derudover er der stor spredning i både de studerendes alder og deres adgangskarakterer. Mange af de ældre studerende starter ofte på studiet efter flere år på arbejdsmarkedet, mens de yngre kommer direkte fra ungdomsuddannelse. Gruppens store diversitet udfordrer de studerendes oplevelse af et studiefællesskab.

Endnu en udfordring, som man længe har været opmærksom på, er, at uddannelsen ikke peger frem mod et specifikt job med en titel, som eksempelvis sygeplejerske, lærer eller pædagog. Fra uddannelsens side oplever de, hvordan de uklare jobudsigter kan være med til at skabe stor utryghed. Hvis det både er hårdt og frustrerende at studere og endemålet uklart, fører det hos nogle studerende til mistroivsel, studietvivl og frafald.

Studietjek

Efter aftale med Ernæring og Sundhed er Studenterrådgivningens første intervention workshoppen *studietjek*. Til workshoppen gør uddannelseslederen det klart over for underviserne og de studerende, at man virkelig ønsker at forstå og forbedre studiekulturen på uddannelsen, så enhver konstruktiv, ærlig og kritisk feedback på workshoppen vil blive taget godt imod. Derefter får Studenterrådgivningen mødeledelsen, så der bliver skabt et arbejdsfællesskab blandt lederen, underviserne og de studerende, hvor asymmetrien for en stund bliver sat ud af spil. Der bliver hurtigt identificeret nogle temaatikker, som alle er enige om har stor betydning for trivsel og studieengagement. Det er *socialt og fagligt tilhørsforhold, praktik, uddannelsens bredde og job efter uddannelsen*. Det konkrete indhold af de to sidste tematikker er meget specifikt for Ernæring og Sundhed. Derfor vil vi her fokusere på tematikkerne *socialt og fagligt tilhørsforhold og praktik*.

Studietjek er en fire timer lang workshop med deltagelse af uddannelsesleder, fem undervisere og fem studerende og eventuelt en studievejleder. Workshopen ledes af Studenterrådgivningen og har flere formål. Det umiddelbare formål med studietjekket er at forstå udfordringerne, som de bliver oplevet af de mennesker, der har med uddannelsen at gøre. Studietjekket giver leder, undervisere og studerende mulighed for at høre hinandens perspektiver på eksempelvis manglende studieengagement, mistrivsel eller stort frafald, hvilket ofte bidrager til en større og mere nuanceret forståelse af udfordringerne. I processen, hvor leder, undervisere og studerende giver deres perspektiver på udfordringerne, sker der ofte også det, at der opstår en slags handletvang forstået på den måde, at *'når nu vi bedre forstår problemerne, så SKAL vi også gøre noget ved dem'*. Samtidig bliver det ikke længere et spørgsmål om, hvem der er skyld i problemerne, men snarere et naturligt fælles ansvar for at gøre noget ved dem.

Socialt og fagligt tilhørsforhold

Til studietjekket fortæller underviserne, at de oplever udfordringer forbundet med at skabe et læringsrum med høj faglighed for deres førsteårsstuderende. Underviserne beskriver de studerende som skrøbelige og tilbageholdende, og samtidig oplever underviserne, at det er en udfordring at få de studerende til at sige noget i forbindelse med undervisningen og deltage fagligt engageret. De studerende forklarer, at de er tilbageholdende og ikke siger noget under undervisningen, fordi de føler sig utrygge og er bange for at fejle. De fortæller, at de ikke kender deres medstuderende godt, og hvis de siger noget forkert, er de bange for, hvad de andre tænker om dem. Derfor undgår man hellere at stille spørgsmål eller indgå i faglige diskussioner end at risikere at blive udstillet som dum.

Ved studiestart forsøger man, og fra uddannelsens side, at understøtte opbygningen af et studiefællesskab ved at facilitere dannelsen af studiegrupper. De studerende gør opmærksom på, at den måde, hvorpå gruppedannel-

serne håndteres, ikke virker efter hensigten og måske endda virker imod hensigten i nogle tilfælde. Der er ikke en egentlig rustur, så mange studerende kender kun de studerende, som de er i studiegruppe med, hvilket betyder, at flere oplever en spinkel social tilknytning til studiet.

De studerende peger desuden på, at kulturen internt i mange af grupperne bærer præg af konkurrence og af et stort pres i forhold til at opnå topkarakterer. I praksis betyder det, at de studerende, som ikke fagligt ligger i toppen, bliver ekskluderet fra grupperne, så de ikke trækker det faglige niveau ned. Hvis man som ny studerende oplever at blive ekskluderet fra sin gruppe, inden man har nået at finde andre fællesskaber på studiet, kan man føle sig ensom og isoleret.

Praktikken

Både studerende, undervisere, studievejleder og uddannelsesleder er enige om, at overgangen til praktik er sårbar for mange studerende. Ifølge studievejlederen kan især den første praktik være angstprovokerende. De studerende fortæller, at de oplever det som en stor udfordring, at de selv har ansvaret for at finde deres praktikplads, udarbejde læringsmål og forventningsafstemme med praktikstedet.

Det er de studerendes oplevelse, at mange føler sig overladt til sig selv og ikke føler sig rustet til at skulle administrere deres praktik på egen hånd. De fortæller, at de mangler viden om formålet med praktikken, samt hvilke læringsmål man fra uddannelsens side har forventninger til, at de studerende skal opnå. De studerende har en oplevelse af, at det er meget vigtigt at få de 'helt rigtige' erfaringer med sig; et diffust mål, som næsten umuliggør tilfredshed med egen præstation.

De fortæller endvidere, at de uklare mål og forventninger til praktikken, for mange studerende, medfører et for stort fokus på deres egen præstation fremfor på den læring, som de kan opnå i den praktiske anvendelse af deres fag. I den sammenhæng efterspørger de studerende, at uddannelsens formidling af praktikforløbet ikke alene fokuserer på de gode praktikoplevelser, hvor det hele lykkes, men at der ligeledes bliver sat fokus på 'lortepraktikken', som en studerende kalder den, og hvad man kan lære af den. På den måde fremsætter de studerende et ønske om, at man fra uddannelsens side i højere grad italesætter og normaliserer de svære praktikoplevelser og sætter

fokus på, hvordan man mestrer og bruger dem konstruktivt både personligt og fagligt, så man ikke ender med at se udfordringer i og under praktikken alene som personlige nederlag.

Underviserne fortæller, at en del af praktikkens formål er, at de studerende skal arbejde med og udvikle deres egen mestringsevne, når de skal stå på egne ben i praktikken. Det er vigtigt at lære at være selvstændig og opsøgende, ikke mindst når de senere skal ud og søge job.

Uddannelseslederens, undervisernes og de studerendes ærlighed og villighed til at fortælle om de konkrete udfordringer skaber engagement og motivation for i fællesskab at forsøge at arbejde med de forhold på uddannelsen, som påvirker de studerendes trivsel og læring. Deltagerne fremsætter nogle udviklingsmål, som skal sætte kursen i forhold til de målrettede indsatser for at forbedre rammerne for de studerendes sociale og faglige tilhørsforhold samt praktikforløbet på første studieår.

Under diskussionerne af de to tematikker er det tydeligt, at angsten for at fejle og fremstå dum samt risikoen for eksklusion fra fællesskabet er fælles for de studerendes udfordringer både i forhold til fagligt og socialt tilhørsforhold og i praktikforløbet. Det bliver aftalt, at et af de næste trin efter studietjekket skal være en indsats, der fremmer den enkelte studerendes oplevelse af at høre til. På den baggrund bliver det bl.a. besluttet, at Studenterrådgivningen fremadrettet skal facilitere en såkaldt *social belonging intervention*.

Social belonging intervention

Selve interventionen er simpel. Studerende længere fremme på uddannelsen giver beskeder til nye studerende, hvor de fortæller om de bekymringer og forestillinger, de selv havde, da de startede på uddannelsen. Dernæst fortæller de, hvad de selv gjorde for at overkomme disse bekymringer og om, hvordan de blev en del af uddannelsen. Det, at ældre studerende deler deres bekymringer, har potentielt den effekt, at nye studerende ikke fejltolker modgangen som et bevis for, at de ikke hører til, men som et grundvilkår ved videregående uddannelse og som noget, man er fælles om. Helt konkret skal de nystartede studerende læse beskeder fra ca. ti studerende. Derefter skal de knytte det, som de lige har læst, til deres egne oplevelser, og til sidst skal de give en lignende besked videre til en kommende ny studerende. Samlet

set tager interventionen ca. en time. Fra og i forskning i socialpsykologiske interventioner kan man se, at indsatsen kan fremme studieengagement og trivsel og minimere frafald, og effekterne varer ved til uddannelsens afslutning og i nogle tilfælde også i tiden efter på arbejdsmarkedet (Walton & Cohen, 2011; Brady, Cohen, Jarvis & Walton, 2020).

Selvom forskning i interventioner, der forbedrer studietrivsel og mindsker frafald eller studietidsforlængelse, er sparsom, er der dog gjort en række relevante fund, bl.a. i USA, hvor studerendes *sense of belonging* er gjort til genstand for en række undersøgelser og interventioner (Yeager & Walton, 2011). Den relevante forskning i socialpsykologiske interventioner på videregående uddannelser peger på en række 'aktive ingredienser', der er vigtige, når man designer interventioner, der skal forbedre trivsel, læring og fastholdelse (Yeager & Walton, 2011). Interventionerne skal først og fremmest være baseret på en klar kontekstnær, socialpsykologisk analyse med aktiv deltagelse af de studerende og skal fokusere på studerendes oplevelse af at høre til. Interventionerne skal helst være korte og ikke introduceres som interventioner, men som en del af det at gå på uddannelsen. Hvis indsatserne bliver lange og udpenslede, kan de have den uønskede effekt, at studerende reagerer med modstand, fordi de kan føle sig *for* hjulpet og talt ned til. Det er også vigtigt at undgå stigmatisering. Vi skal ikke udpege grupper af studerende, som kunne være i risiko for mistrivsel og frafald, og så tilbyde dem hjælp til at klare sig på trods af svære odds. I så fald ville hjælpen potentielt skabe et nyt problem og fastholde studerende i en 'risikogruppe', og dermed positionere de studerende som passive modtagere af hjælp. De skal selv blive en aktiv del af løsningen. Endelig skal indsatserne sætte ind i definerende overgange på uddannelsen. Det kan være studiestarten, *high stakes*-eksaminer, overgang fra teoretisk undervisning til praktik, fra bachelor- til kandidatuddannelse eller ved uddannelsens afslutning.

Ifølge Yeager og Walton er det i overgangene, at tilhørstruslen er størst, og hvor der også er et stort potentiale for at understøtte mere hensigtsmæssige mestrings- og studiestrategier (Yeager & Walton, 2011). *Social belonging intervention* er målrettet typiske flertalsmisforståelser og tilhørstrusler. Interventionen er udviklet på Stanford University i Californien til minoritetsgrupper, som, og fordi de er underrepræsenterede på uddannelsen, ofte har en oplevelse af ikke at passe ind. Som minoritetsstuderende kan man især opleve modgang og usikkerhed og se det som et bevis for, at *sådan én som*

mig ikke hører til. Den tilhørstrussel kan føre til, at man trækker sig og ikke søger hjælp og feedback, fordi man er bange for at blive udstillet og ekskluderet og kan så føre til, at man ender med at klare sig dårligere (Walton & Cohen, 2011). Lignende psykologiske mønstre ser vi i nogen grad også blandt studerende, der ikke tilhører minoritetsgrupper. Netop i væsentlige overgange, som fx studiestarten, har mange af de studerende, vi taler med, en opfattelse af, at alle andre passer bedre ind, er dygtigere og har nemmere ved det sociale, end de selv har. Hvis man samtidig tror, man er den eneste, der har det på den måde, kan man blive bange for at blive afsløret som én, der ikke hører til. Derfor er interventionen på Ernæring og Sundhed ikke kun målrettet minoritetsstuderende, men alle nye studerende, og sigter mod at ændre de flertalsmisforståelser, der kan opstå, når man ikke rigtigt kender sine medstuderende.

Opsamling på den forebyggende praksis

Studietjekket med og på Ernæring og Sundhed er meget repræsentativt for nogle af de problemstillinger, vi også ser på andre uddannelsesinstitutioner. Ernæring og Sundhed er et eksempel på, hvordan nogle af de samme problematikker som fx nulfejlskultur, perfektionisme og tilhørsproblemer, og som vi tidligere så med eksemplerne Emma og Peter, kommer til udtryk på uddannelsesinstitutionerne. På Ernæring og Sundhed er de studerende bange for at sige noget dumt i frygt for at blive afsløret i ikke at høre til. Det kan være et udtryk for en typisk flertalsmisforståelse: *"Når de andre ikke siger noget, er det, fordi de kender svarene. Når jeg ikke siger noget, er det, fordi jeg er bange for at blive afsløret i at være dum"*. Desuden er de bekymrede for, om de præsterer godt nok i praktikken og føler sig forkerte, når de ikke lykkes med at være tilstrækkeligt selvstændige og opsøgende. Igen, og som med eksemplerne med Emma og Peter fra den terapeutiske praksis, har de studerende en oplevelse af, at afstanden til den, de burde være, og det, de burde kunne, er for store og uden for rækkevidde. Det er ikke et mål, at der ikke bør være afstand mellem, hvad man som studerende kan og over til det, man skal kunne. Tværtimod. Det ønskelige for mange studerende er, at der er noget, man skal stå på tær for at nå, men hvis man ser modgangen og udfordringerne som et bevis på, at man er forkert eller ikke hører til, vil det hæmme den enkelte studerende i forhold til både de faglige og sociale aspekter af studiet.

Studenterrådgivningens forebyggende arbejde er således ikke forebyggende i klassisk forstand. Vi prøver ikke at undgå eller forhindre, at det kan være hårdt eller til tider stressende at tage en videregående uddannelse, men vi arbejder, og sammen med vores samarbejdspartnere på uddannelserne, med at gøre det nemmere at være en del af de faglige og sociale fællesskaber, så man forhåbentlig har lettere ved at være en ambitiøs studerende, der får mest muligt ud af sin uddannelse.

Konklusion

I artiklen har vi beskrevet, hvordan mange af de studerende, som henvender sig i Studenterrådgivningens korttidsterapeutiske praksis, har symptomer på stress, angst eller depression, og hovedparten med et symptompres på højde med patienter i ambulans psykiatrisk behandling. Nogle af de studerende, som vi møder, har psykisk sårbarhed med i bagagen, men for mange af de studerende, som vi møder, vil dette være en for forsimplet forklaring på den studerendes mistrivsel. Set fra vores perspektiv, kendetegnes den typiske studerende i Studenterrådgivningen ved at være et helt normalt og ressourcestærkt ungt menneske, hvis udfordringer og psykologiske reaktioner kan ses som et udtryk for nogle af de problematikker og vilkår, der følger med, når man starter på en videregående uddannelse; og for ikke at tale om nogle af tidens kulturelle og sociale strømninger i samfundet, der ydermere lægger et pres på de studerendes forventninger til sig selv.

Vi håber, at Studenterrådgivningens viden om at vende mistrivsel til studietrivsel kan være med til at øge uddannelsesinstitutionernes opmærksomhed omkring, hvordan strukturelle, kulturelle og sociale faktorer kan være medvirkende årsager til de studerendes (mis)trivsel. En større opmærksomhed og italesættelse af disse mekanismer over for både ledelse, medarbejdere og studerende på de enkelte uddannelsesinstitutioner, kan have en normaliserende effekt, der kan være med til at understøtte de studerende i ikke alene at se deres udfordringer som tegn på, at de ikke er gode nok eller ikke hører til, men som naturlige reaktioner på vigtige livsovergange, eller på nogle grundvilkår ved at være studerende på en videregående uddannelse.

Referencer

- Brady, S. T., Cohen, G. L., Jarvis, S. N., & Walton, G. M. (2020). A brief social-belonging intervention in college improves adult outcomes for Black Americans. *Science Advances*, 6, (18), eaay3689.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8.
- Thomas, L. (2012). *What Works? Student Retention & Success - Final Report*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what_works_final_report.pdf.
- Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517-532.
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331, 1447-1451.
- Yeager D. S., & Walton G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301.

Kapitel 10

Dropout in Higher Education - Lessons from Norway

Elisabeth Hovdhaugen

Introduction

The aim of this chapter is two-fold: firstly, to present some longitudinal data on dropout in higher education in Norway and describe the current situation in various fields of study, and secondly, to contrast this with publicly available data which compares Norway and Denmark to see if this can contribute to explaining some of the differences between the two countries. Hence, the idea is to present what completion and dropout looks like in Norway, a country which is very similar to Denmark in many ways, but where the dropout rates from higher education differ quite a lot.

Compared to many other countries, and to Denmark in particular, Norway has a relatively high rate of student departure from higher education programmes. According to OECD's *Education at a Glance*, Norway's rate of non-graduation is around 40%, compared to the Danish rate of around 20% and the OECD average of a third of students not graduating (OECD, 2013, chart 4.1). In Norway, this rate is measured eight years after the first time a person commenced higher education, and the outcome is whether the person has completed a degree or not (in the latter case, that is, considered dropout or non-graduation). But, as these crude country averages may be measured and calculated in different ways in different countries, direct comparisons between countries may be demanding and difficult. However, although crude, the comparison points to the Norwegian higher education system having challenges linked to degree completion and student departure.

There may be a well of potential factors having impact on the rate of student departure and these can be linked to the individual student and the higher education system. Factors which are related to the country's labour market situation may also impact completion and departure rates from higher education, but as this relationship has not been in focus in current research on student departure in Norway, it will be left out of the discussion in this chapter.

This chapter will take a closer look at how the rate of student departure plays out in different fields of study, in order to try to unpack the variation behind the Norwegian average country rate of non-completion in higher education. The chapter will also address how patterns of student departure might relate to the structure of the higher education system (in Norway), and how aspects of the higher education system affect student departure. Hence, a higher level of student departure might to some extent be linked to the structural conditions of higher education and is thus inherent to the higher education system in the country.

The chapter mainly draws on existing studies, with some new analyses. The data used in the chapter stems from a project evaluating the implementation of the Bologna reform in higher education, using one cohort prior to the reform (the cohort starting higher education in 1999, as they could complete their undergraduate degree before the new degree structure was implemented in 2003) and two cohorts after the reform (students starting in 2003 and 2005) for comparison. The data is analysed using event history analysis, presented either as Kaplan-Mayer curves or cumulated rates of departure. Though the data used in the chapter has been presented before, some of the analyses are new. Figure 2 displays not previously published findings, while Figure 3 contains completely new analyses, focussing on the level of different types of student departure in different fields of study in a post-reform cohort.

Defining dropout in the Norwegian context

In order to study student departure, we must start by defining the concept in the Norwegian context. The general aim is to address students who start a programme but leave before degree completion. In the American setting, this has been talked about as 'dropout' (for examples, see Astin, 1975; Tinto, 1975, 1982), while in the British setting, the term 'non-completion' has been

used more commonly (see Johnes & Taylor, 1989; Yorke, 1998, 1999; Yorke & Longden, 2004). In his later works, Tinto (1987, 1993) distinguish between 'institutional departure' and 'system departure' to differentiate between those who leave their institution for another institution and those who leave higher education altogether (Tinto, 1993, p. 8). This distinction has been taken up in Norway, by using the concept 'transfer' for institutional departure and 'dropout' for system departure (Hovdhaugen, 2009, 2012). These two concepts, transfer and dropout, will be used in the remainder of this chapter to describe the two types of student departure, and to pinpoint how they may differ from each other.

However, using these two concepts requires particular kinds of analyses which manage to differentiate between the two types of student departure. The crude measure used by the OECD is basically just the reverse side of completion, implying that all students who have not completed any degree within a given time have dropped out. Hence, this is actually a measure only measuring if students who have started in higher education manage to complete any type of degree (regardless of which type of degree they started, or if they started by taking single courses which do not formally lead to a degree). This is a very simplistic way of studying student departure, and to avoid this, and to be able to distinguish between dropout and transfer in the data, the study of dropout must be structured in a different way. Either this can be based on survey data, where the individuals define their own positions, or on registry data structured for event history analysis, where the individual's status is observed on a yearly basis, and it is those who are at risk of dropping out or transferring who are observed at a given time. In this chapter, the analyses will be done using event history analysis, while the summary of earlier research will contain evidence based on survey data as well as register data.

The Norwegian higher education system

The Norwegian higher education system has many similarities to the Danish system, as they are both formally binary systems with a separation between university colleges and universities (Bleiklie, 2005). In Norway, these two types of institutions historically provided different kinds of degrees: university colleges mainly provided, short professional degrees, and universities provided, general bachelor's and master's degrees as well as long professional degrees, such as medicine, law, and psychology. However, following

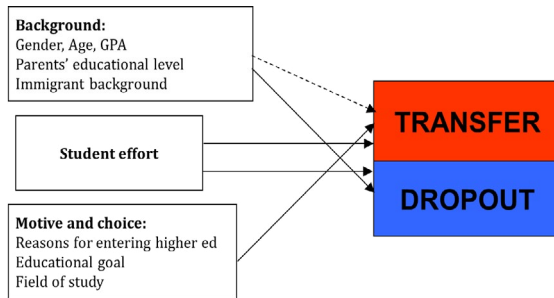
a comprehensive higher education reform implemented in 2003, university colleges which fulfilled a range of requirements could apply to become a university, and the binary divide has therefore eroded over time as short professional degrees are now also taught at universities (Kyvik, 2009). Hence, the earlier division between university colleges and universities based on an idea of division of labour, as the two types of institutions provided different types of degrees, is no longer relevant. Institutional category does no longer clearly signify type of degree, and this implies that focus must shift from studying differences in retention based on institutional types to differences in retention based on fields of study or programmes.

There are several other aspects related to the higher education system, which might have an impact on levels of dropout and transfer in higher education. One of these is related to access to higher education, while another is related to the structure of the higher education system. Hence, one relevant factor to take into account is whether access to higher education is strict and competitive or not, and another factor is the flexibility of the higher education system. The chapter will address both these issues but will start by summarising important individual factors related to student departure found in earlier Norwegian research.

Using transfer and dropout to investigate university undergraduate students

Most of the research on student departure in Norway has been done on university undergraduate students in the Humanities, Social science, and Science, which also historically have been programmes with a high rate of student departure. Analyses have also shown that for these types of study programmes the distinction between dropout and transfer is vital, as transfer proves to be a much more common form of student departure than dropout, though both exist. The analyses distinguishing between dropout and transfer find that there are different explanations for the two types of departure in university undergraduate education.

Figure 1: How different sets of variables are related to transfer and dropout in university undergraduate education.



Source: Hovdhaugen, 2009, p. 14 (slightly altered version).

The model focusses on three sets of factors: background, motives and choice, and student effort. Background variables include individual characteristics such as gender, age, grade point average from upper secondary education (GPA), immigrant background, and parents' educational level. Motives and choice consider field of study and student's reasons for entering higher education, in addition to if they had a specified goal with taking the programme they commenced. Hence, these are all rationales for entering higher education: if they are driven by interest or career motives, if they have a goal to get a degree or not, and the type of degree they are aiming at. The third factor in the model, student effort, is measured as student's preparedness for class and engagement.

Transfer is primarily linked to students' motivations and choice and being sure of the reasons for entering higher education, and the goal of degree completion lowers the risk of transfer. Hence, it is mainly non-cognitive skills which are important for transfer. However, younger students, who might be less certain of their choices, are more inclined to transfer. Dropout, on the other hand, is almost entirely driven by student background, particularly GPA and parents' educational level, while there are no significant effects of motives and choice. Coming from a well-educated family, or having a high GPA, reduces the risk of dropout (Hovdhaugen, 2009). This finding is in line with international research (see for example Tinto, 1993; Yorke, 1999) and with earlier and later research on similar cohorts in Norwegian higher

education (see Mastekaasa & Hansen, 2005; Aamodt & Hovdhaugen, 2011). The only background variable which does not have a significant effect on dropout in the model is being of minority background. This finding is supported by a study by Reisel & Brekke (2010) who find no evidence of ethnic inequality in dropout in higher education in Norway.

Student effort, the third factor, lowers the risk of both dropout and transfer, and the more active the student is, the greater is the reduction in probability of transfer and dropout. This indicates that if students are engaged and motivated to actively participate in the teaching they receive, this can facilitate and foster completion and reduce dropout and transfer (Hovdhaugen, 2009). Hence, if we are focussed on where the institutional room to manoeuvre with regards to retention lies, this may be one of the focal points. However, making sure student engagement is high is not just the responsibility of the institution, nor just of the student, but rather a common responsibility which both students and the institution must work on.

Further, there is another difference between students who transfer and students who dropout related to the number of reasons they give for their departure. Students who transfer to a different institution, and in most cases to a new programme, state several reasons, while students who drop out of higher education usually only state one or two principal reasons for leaving. This can be interpreted as if there is something specific which “triggers the decision to leave” (Hovdhaugen & Aamodt, 2009, p. 184) for those dropping out, while there is a more complex set of reasons for transfer. Further, most of the drivers for transfer are related directly to the programme or the institution students moved to, while frequently mentioned reasons for dropping out was either related to academic failure, disinterest in the programme, or work. Hence, these findings point to many reasons for leaving being outside of the university’s control. However, for both those transferring and dropping out discontent with the learning environment was the first and most important factor in the factor analyses of reasons. This is directly related to the institution’s room to manoeuvre, as institutions working to improve teaching, tutoring, and information and guidance may well also be able to increase retention by reducing both transfer and dropout (Hovdhaugen & Aamodt, 2009). British studies have earlier pointed to that the learning environment, and work to improve this, is also the only factor that the university can exert direct influence over (Yorke & Longden, 2004).

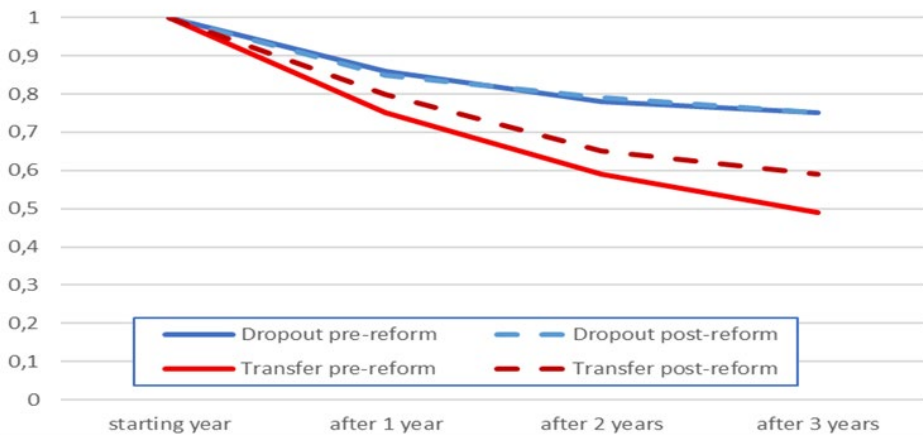
Consequences of the comprehensive higher education reform on dropout and transfer

Another central focus of the research on student departure in Norway has been to investigate the effects of the implementation of the Bologna degree structure, with a three-year bachelor's degree and a two-year master's degree as the standard. In Norway, this was done through a comprehensive higher education reform implemented in 2003. The reform contained many changes, and not just in degree structure, but also in the funding structure (introduction of performance-based funding), as well as changes in higher education programme design and admission. Some of these changes were mainly relevant for university undergraduate education, as the length of studies was changed as well as the admissions process and structure of programmes. One significant change was that programmes were changed from being loosely organised with many choices along the way to a more formal organisation, where students chose their major subject when starting, and fewer electives along the way. Due to the many changes, and their assumed effect on student departure, the general interest in studying student departure in Norway rose after the reform was implemented, and this was particularly true for studies focussing on undergraduate university programmes.

The changes in the degree structure primarily affected university education, as the time frame for an undergraduate degree was reduced from four years to three years (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). In comparison, short professional degrees, such as nursing, social work, lower-level engineering, and business and administration, were already a three-year undergraduate degree before the reform. As these programmes have a focussed major, or a particular profession they lead to, they were largely unaffected by changes in the reform. However, the changes in the funding system for higher education, which were partly implemented to make institutions more aware of their completion and dropout rates and to make them responsible for this, affected all types of study programmes, both general university undergraduate degrees and short professional degrees. Hence, after the reform institutions have had an enhanced strategic focus on dropout: by discussing completion and dropout rates and implementing several measures to try to reduce non-completion. Although most of the institutional strategies for handling student departure have been to continue using measures they already had in place, such as buddy groups and various pedagogical measures (Hovdhaugen, Frølich & Aamodt, 2013).

The focus on changes in student departure in university undergraduate education has prompted several studies on the issue, comparing cohorts starting before the reform to cohorts starting after in the same fields of study (Hovdhaugen, 2011; Aamodt & Hovdhaugen, 2011). A general finding across these studies is that no change in dropout rates can be traced, while there is a significant reduction in the transfer rates after the reform. Again, these findings are valid for university undergraduate education in, and across, the Humanities, Social science, and Science. Figure 1 displays an event history analysis of the dropout and transfer rates which illustrates this finding. After three years of study, the dropout rate (blue lines) in both the pre- and post-reform cohorts is at 25%, while the transfer rate (red lines) has been reduced by 10 percentage points, from around 50% to 40%. Hovdhaugen (2011) interprets this as if the new structure of programmes, and the enhanced focus on employability for general university degrees, may have contributed to reducing the risk of transfer. However, as earlier mentioned, it did seem as if changes which came about through the comprehensive reform did not have any measurable impact on the risk of dropout.

Figure 2: Kaplan-Meier curve of probability of dropout and transfer for a pre-reform and a post-reform cohort of university undergraduate students in the Humanities, Social science, and Science.



Source: Own analyses of registry data only controlling for cohort and year of study. An earlier version of this analysis has been used previously in presentations for various higher education institutions (e.g. University of Oslo, University of Stavanger, and University College Bergen) and the Swedish Higher Education Authority (UKÄ) in the period 2013-2017.

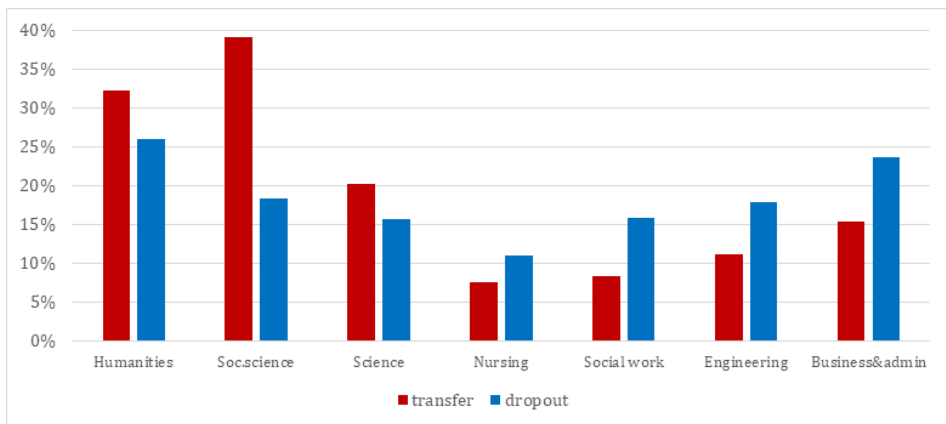
For university undergraduate education in the field of Humanities, Social science, and Science, it seems as if dropout and transfer are two separate processes, which may have different implications for how institutions should handle them. Further analyses of the data indicate that departure in the form of transfer follows a linear pattern, with reduced risk for every year that passes and the highest risk of transfer in the first year. Departure in the form of dropout, on the other hand, shows a more curve-linear shape (Hovdhaugen, 2011). The risk of dropout is also highest in the first year. These findings, that the risk of both dropout and transfer are highest in the first year, are in line with international research (see for example Tinto, 1993; Yorke, 1999; Yorke & Longden, 2004). However, the curve-linear pattern of dropout indicates that the risk for dropout increases again once the student reaches the estimated time-to-degree. Hence, exceeding the estimated time-to-degree, which means not completing on time, increases the risk of dropout (Hovdhaugen, 2011). This again points back to the commonly mentioned reasons for dropping out which were academic failure or disinterest in the programme. In the factor analyses on reasons for dropout, 'meeting standards in the programme' comes up as the second most common factor for leaving. This again may point to students not being well enough prepared for the course, lacking motivation, or general lack of engagement. And this again points back to student effort shown in Figure 1, which proves to be a factor which can contribute to reducing student departure.

Varying levels of dropout and transfer across fields of study

In order to expand the focus of student departure, we will compare undergraduate students in Humanities, Social science, and Science programmes to students in four professional programmes: Nursing, Social work, Engineering, and Business and administration. Earlier studies indicate that professional programmes generally have higher completion rates than general undergraduate programmes at university (Aamodt & Hovdhaugen, 2011; Hovdhaugen & Vibe, 2014). This also has implications for transfer and dropout rates when comparing professional programmes to general undergraduate education. In Figure 3, we clearly see the pattern that dropout rates are much higher in the fields of Humanities and Social Science than in professional programmes, while there is less variation in transfer rates across fields of study. Further, the differences between transfer and dropout rates within a programme are statistically significant for all fields of study but Science and Social work. The pattern is distinct, as transfer is much more common

in Humanities and Social science, while dropout is the more common form of student departure in Nursing, Engineering, and Business and administration. Hence, this supports earlier findings that students in professional programmes to a very low extent tend to transfer to other programmes, but that the majority of those leaving the programme drop out. This may be linked to the fact that their choice of study also is a choice of profession, and those who are not content with their choice of profession or when the professional education does not match their expectations, they choose to leave.

Figure 3: Cumulated (3-year) transfer and dropout rates for seven fields of study (post-reform cohort)



Source: Own analyses of registry data, not previously presented.

In general, analyses on the relationship between gender and dropout and transfer indicate that men generally have a higher risk of dropout, while there is no clear gender pattern for transfer. Several of the professional programmes are dominated by one gender (Nursing and Social work are heavily dominated by women, while Engineering is dominated by men), but regardless if a programme is female dominated or not, the general pattern of a higher male dropout rate is evident in all seven programmes. Hence, men having higher dropout rates than women are a general finding, not tied to the programme being dominated by one gender or not (Mastekaasa & Smeby, 2008). The higher rate of male dropout is evident even when controlling for grades, which implies that a lower upper secondary GPA among men is not the reason why men tend to have a higher dropout rate.

However, studies have shown that the level of upper secondary GPA in general is important for dropout and transfer, as both forms of departure may be linked to academic preparedness. Several analyses based on event history models of dropout and transfer indicate that a high GPA reduces the risk of both dropout and transfer (see Hovdhaugen, 2011, for Humanities, Social science, and Science, and Mastekaasa & Hansen, 2005, for professional education in addition to general university education). Hence, this implies that admissions criteria in a programme, or levels of required GPA used, may have an impact on rates of student departure, both in the form of dropout and transfer.

Are student's disorderly study patterns inherent to the higher education system?

It was already established prior to the comprehensive reform in 2003 that Norwegian undergraduate students tend to have a “disorderly study pattern” (Aamodt, 2001, p. 7). This pattern manifests itself by students going in and out of education, as well as in some cases also in and out of programmes. The pattern was particularly prominent in general university degrees, in and across the Humanities, Social science, and Science, and has subsequently been proven to be true also after the implementation of the reform (Aamodt & Hovdhaugen, 2011). Hence, even though it looks as if the reform reduced the transfer rate somewhat, the disorderly study patterns of students moving into and out of programmes and into and out of the system prevail, particularly at universities. Therefore, it might seem as if this pattern is inherent to the higher education system in Norway, as it is part of the fabric of higher education and, thus, very difficult to change. In general, the Norwegian higher education system has historically had a high grade of flexibility built into the system, as students can move from one programme to another and in many cases transfer credits obtained within the framework of one programme with them into another programme. This flexibility is particularly prominent for general degrees in Humanities, Social science, and Science, where earlier obtained credits can function as a ‘minor’ in the degree, even if the student chooses to switch from one major to another. Hence, the cost of transferring becomes quite low (Thomas & Hovdhaugen, 2014). For professional programmes, the level of flexibility is not as high, as most of the programmes follow a set order of courses with few elective courses. This can probably also contribute to explaining why students in professional programmes are less prone to transfer to other programmes as that

would involve quite high costs, and possibly that they need to start over in a new programme. On the other hand, the fact that most professional programmes have close ties to a specific profession and labour market, where students in many cases can take for granted that they will get a job upon degree completion, can also contribute to explaining the higher completion rate for these programmes.

Another distinct feature of the Norwegian higher education system is the relatively low degree of competition for admission to most higher education programmes. Of course, there are some programmes which have a high level of competition, requiring a very high GPA for admission. Examples of this are long professional degrees such as Medicine, Law, and Psychology. But all of the programmes in focus in the analyses performed here, general university programmes in the Humanities, Social science, and Science as well as professional programmes, only require a GPA close to the average GPA of students leaving upper secondary education. This implies that a large share of students can access higher education with a modest GPA. From a social mobility perspective this presents the opportunity for many students to 'try out' higher education, but it may also open up higher education for students who are not necessarily adequately prepared for the level of education they have accessed. Studies of the transition from upper secondary education to higher education indicate that students entering higher education find this transition unfamiliar and demanding, and higher education teachers find new students not sufficiently prepared (Lødding, Markussen & Wollscheid, 2016). If the open access system to many higher education degrees also is seen as a form of flexibility, this type of flexibility may contribute to higher levels of student departure.

Discussion and conclusion

The intention of this chapter has been to draw attention to two aspects of the Norwegian higher education system, which might contribute to explaining the comparably higher non-completion rates in Norway. The chapter has made two main points; one of them related to the higher education system as such, and one of them related to variation in student departure between different kinds of programmes.

Firstly, the variation in student departure between programmes points to general university programmes, in the Humanities, Social science, and

Science, being the driver of high departure rates in Norway. These programmes have a high transfer rate, while the difference in dropout across various programmes is much less pronounced. Hence, it is the disorderly study patterns of students in general university degrees, which are one of the drivers behind higher non-completion rates in Norway.

These study patterns are also linked to a significant feature of the higher education system as such: a comparably high degree of flexibility. The flexibility is manifested in several ways, both by students moving in and out of higher education without difficulty and therefore few students follow a linear path, and as comparably modest admission requirements in terms of upper secondary GPA for access to higher education. Collectively, these two forms of flexibility probably contribute to a higher rate of student departure in general. Further, as this chapter has pointed to the variation in types of departure, particularly evident through higher transfer rates in some programmes, making comparisons which take both dropout and transfer as forms of student departure into account can bring us closer to making more accurate and just comparisons of non-completion across countries.

One limitation of this study is that it does not address the labour market situation and how it is related to rates of dropout and transfer. It is possible that Norwegian students rather 'detached' relationship with higher education, manifested through the disorderly study patterns as students are going in and out of higher education, may be a result of ample labour market opportunities for individuals who do not hold a higher education degree. However, as that has not been investigated yet, future research will have to reveal the importance of the labour market situation when explaining country differences in higher education completion and non-completion rates.

References

- Aamodt, P. O. (2001). *Studiegjennomføring og studiefravall: En statistisk oversikt*. NIFU Rapport 14/2001. Oslo: NIFU.
- Aamodt, P. O., & Hovdhaugen, E. (2011). *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter kvalitetsreformen. En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005*. NIFU Rapport 38/2011. Oslo: NIFU.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bleiklie, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49(1/2), 31-59.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- Hovdhaugen, E. (2011). Do structured study programmes lead to lower rates of dropout and student transfer from university? *Irish Educational Studies*, 30(2), 237-251.
- Hovdhaugen, E. (2012). *Leaving early: Individual, institutional and system perspectives on why Norwegian students leave their higher education institution before degree completion*. PhD-avhandling, Sosiologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hovdhaugen, E., & Aamodt, P. O. (2009). Learning Environment: Relevant or Not to Students' Decision to Leave University? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177-189.
- Hovdhaugen, E., Frølich, N., & Aamodt, P. O. (2013). Informing institutional management: Institutional strategies and student retention. *European Journal of Education*, 48(1), 165-177.
- Hovdhaugen, E., & Vibe, N. (2014). Studiegjennomstrømning - hva kan forklare forskjeller i fullføring mellom ulike bachelorutdanninger? (p.230-245) I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johnes, J., & Taylor, J. (1989). Undergraduate non-completion rates: Differences between UK universities. *Higher Education*, 18(2), 209-225.
- Kyvik, S. (2009). *The dynamics of change in higher education: Expansion and contraction in an organisational field*. New York: Springer.

- Lødding, B., Markussen, E., & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Sluttrapport*. NIFU Rapport 2016:1. Oslo: NIFU.
- Mastekaasa, A., & Hansen, M. N. (2005). Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?(p. 98-121) I *Utdanning 2005 - delta-kelse og kompetanse. Statistiske analyser*, 74. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Mastekaasa A., & Smeby, J.-C. (2008). Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education*, 55(2), 189-201.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet[Ministry of Education and Research] (2001). *St.meld. nr. 27 (2000–2001). Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdannig*. <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Documents/Brochures-and-handbooks/2001/do-your-duty---demand-your-rights.html?id=419318>
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Reisel, L., & Brekke, I. (2010). Minority Dropout in Higher Education: A Comparison of the United States and Norway Using Competing Risk Event History Analysis. *European Sociological Review*, 26(6), 691–712.
- Thomas, L., & Hovdhaugen, E. (2014). Complexities and Challenges of Researching Student Completion and Non-completion of HE Programmes in Europe: a comparative analysis between England and Norway. *European Journal of Education*, 49(4), 457-470.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits to theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd edn.). Chicago: University of Chicago Press.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of Undergraduate Study: some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 189-201.

Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*. London: Falmer Press.

Yorke, M., & Longden, B. (red.) (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: Open University Press.

Kapitel 11

Forskning i frafald på de videregående uddannelser i Tyskland

Martin Neugebauer

Oversættelse: Hans Dorf

Dette bidrag giver et overblik over den aktuelle forskning i frafald i Tyskland. Allerede fra 1960'erne, hvor antallet af studerende voksede i forbindelse med ekspansionen af de videregående uddannelser, har forskere i Tyskland beskæftiget sig med frafald (for et overblik, se Engert, 1977). Imidlertid har denne tematik i de senere år, ikke mindst af politiske og økonomiske grunde, fået stigende betydning inden for forskningen i videregående uddannelse. I lyset af de vidensintensive erhvervs tiltagende betydning og en stigende efterspørgsel efter akademisk uddannet arbejdskraft er sikring af studie gennemførelse under samtidig overholdelse af høje akademiske standarder blevet et centralt mål i det videregående uddannelsessystem (Europäische Kommission, 2014). På den baggrund bliver frafald på de videregående uddannelser i stigende grad kritisk diskuteret i den tyske uddannelsespolitiske debat. For at opnå større forståelse af fænomenet og for på sigt at reducere frafaldet, er der i de senere år iværksat forskellige forskningsprojekter, som jeg i det følgende vil præsentere nogle centrale resultater fra. Fremstillingen vil blive struktureret ud fra de fire væsentlige problemstillinger, som fra begyndelsen har præget frafaldsforskningen: 1) Hvor høj er andelen af studerende, der falder fra? 2) Hvad er de centrale årsager til frafald? 3) Hvad er implikationerne af frafald? 4) Hvordan kan frafald forhindres? Lige så enkle disse fire spørgsmål ved første øjekast kan forekomme, lige så vanskelige er de at besvare empirisk. Hvert afsnit indledes derfor med en omtale af centrale metodiske udfordringer, som frafaldsforskningen ser sig konfronteret med. Forinden skitserer jeg i hovedtræk studiesituationen i Tyskland og hen-

viser til nogle særegenheder, der skal hjælpe ikke-tyske læsere med at placere de behandlede forskningsresultater.

At studere i Tyskland

Tyskland har næsten tre millioner studerende. Aldrig før i historien har flere personer været i gang med at studere (Autorengruppe Bildungsstatistik, 2020, p. 178). Mens det i 2000 var 28,9 % af en fødselsårgang, der påbegyndte et studium, er andelen i 2018 steget til 50,2 % (Statistisches Bundesamt, 2019b). I international sammenligning er denne andel imidlertid stadig lav, hvilket kan føres tilbage til eksistensen af et stratificeret uddannelsessystem med en etableret erhvervsuddannelsessektor, som medfører, at mange unge ikke vælger en gymnasial uddannelse og dermed ikke har muligheden for adgang til en videregående uddannelse (fx Reimer & Pollak, 2010; Schindler, 2014).

Dem, der beslutter sig for at studere, hvilket i Tyskland er gratis, vælger hovedsagelig mellem to typer af videregående uddannelser: universiteter og *Fachhochschulen*²⁹ (Mayer et al., 2007). Universiteterne tilbyder i almindelighed hele spektret af akademiske discipliner. Traditionelt er tyngdepunktet her på grundforskning, således at også studierne er forskningsorienterede og teoretisk opbyggede. *Fachhochschule*, der også betegnes som højskoler for anvendt forskning, retter især deres studietilbud mod områder som teknologi, erhvervsvidenskab, socialt arbejde og design. Studierne her er i sammenligning med universitetsstudierne mere skoleprægede, praksisorienterede og via virksomhedssamarbejde tættere knyttet til arbejdsmarkedet. I de senere år har *Fachhochschulen* fået større betydning: Mens det i 2000 var 31 % af alle nye studerende, der indskrev sig på en *Fachhochschule*, var denne andel i 2019 vokset til 43 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, p. 190).³⁰

Ved siden af disse to typer af videregående uddannelser findes der i mange delstater særlige kunst- og musikhøjskoler, pædagogiske højskoler og erhvervsakademier, der dog er kvantitativt væsentligt mindre betydningsfulde. En yderligere væsentlig udvikling har siden starten af 2000'erne været en gradvis omstilling fra et system med studier afsluttet af én samlet eksamen

²⁹ 'University of Applied Sciences' på engelsk.

³⁰ Samtidig foregår stadig flere nyindskrivninger på *Fachhochschulen* i privat regi, som tilbyder målrettede, erhvervstilknyttede studieforløb.

til et trinopdelt bachelor- og mastersystem i overensstemmelse med Bologna-processen (Neugebauer et al., 2016). I forlængelse af denne omstilling er udbuddet af studieretninger blevet væsentligt udvidet, hvilket nok åbner for mange studiemuligheder, men samtidig skaber nye orienteringsvanskeligheder. Således oplyser 40 % af de studieberettigede, at mangfoldigheden af muligheder giver dem problemer med at beslutte sig for deres studievalg (Schneider et al., 2017, p. 119).

Omfanget af frafald i Tyskland

For mange er studietiden en periode fuld af åbenbaringer præget af en selvorganiseret søgen efter intellektuelle udfordringer eller af en individuel forberedelse til et interessant erhverv. For andre ledsages denne livsfase imidlertid også af usikkerhed, tvivl på sig selv, overbebyrdelse og demotivering. Det fører ikke sjældent til, at studiet afbrydes og/eller til en erhvervs-mæssig nyorientering. Den ovenfor skitserede vækst i det absolutte antal studerende fører således til, at også det absolutte antal af studieafbrydelser tiltager. Hvor mange der afbryder deres studium i Tyskland, er imidlertid uklart på grund af mangel på tilstrækkelige data. Mens der i de skandinaviske lande foreligger registerdata, ud fra hvilke man kan følge de individuelle studieforløb, er sådanne data endnu ikke til rådighed i Tyskland; men i fremtiden vil muligheden herfor blive bedre som følge af indførelsen af en studieforløbsstatistik, som blev besluttet i 2016.³¹ Indtil da vurderes andelen af studieafbrydelser ud fra spørgeskemaundersøgelser eller aggregerede administrative data fra de enkelte uddannelsesinstitutioner ved sammenligning af antallet af nystartede studerende med antallet af dimittender. Disse fremgangsmåder kommer frem til forskellige resultater og fører dermed til usikkerheder med hensyn til det ønskede overblik. Ud fra beregninger på basis af spørgeskemaundersøgelser oplyser 14-15 % af dem, der har været indskrevet, at have forladt det videregående uddannelsessystem endegyldigt uden en afsluttende eksamen (Tieben, 2016; Schnepf, 2017). Ud fra beregninger på basis af aggregerede administrative data fra uddannelsesinstitutionerne er frafaldskvoten derimod mellem 20 og 30 % (Heublein et al., 2020; Statistisches Bundesamt, 2019a). Grundene til denne forskel er mange, her-

31 Den nationale studieforløbsstatistik er indsamlet fra og med 2017. Den omfatter indtil videre stort set ingen data, eftersom ingen tidligere rapporteringssemestre må indgå. Om og hvornår studieforløbsstatistikken kan stilles til rådighed for det videnskabelige samfund, er på nuværende tidspunkt uvist.

under at optællingsmåderne grundlæggende er metodisk forskellige. Set i lyset af den skitserede forskellighed, forekommer det ikke hensigtsmæssigt at fortolke frafaldskvotens absolutte størrelse (Klein & Stocké, 2016). Det giver mere mening at sammenligne forskellige grupper af studerende (fx ud fra studiefag eller årgange) ved hjælp af en bestemt fremgangsmåde med henblik på at identificere grundlæggende mønstre eller forskelle mellem studentergrupper.

Sådanne forskelle lader sig fastslå og identificere ved hjælp af den i Heublein et al. (2020) skitserede fremgangsmåde på basis af administrative data fra uddannelsesinstitutionerne, hvilket gøres regelmæssigt i Tyskland. Og da der samtidig er tale om den mest udbredte fremgangsmåde, vil jeg i det følgende fokusere herpå. Ifølge denne type af data afbryder i alt 27 % af alle bachelorstuderende deres studium; ved universiteterne er det 32 % og ved *Fachhochschulen* 23 %. På kandidatniveau er frafaldskvoten med alt i alt 17 % betydeligt lavere; også her er universitetskvoten lidt højere (19 %) end kvoten for *Fachhochschulen* (13 %). Det er uvist, i hvilken udstrækning den lavere frafaldskvotest ved *Fachhochschulen* kan forklares ved en anderledes organisering og struktur af og på uddannelsen. En del af det forskellige ligger i en forskellig fagprofil (Heublein et al., 2020). Frafaldskvoterne adskiller sig i forhold til fagvalget. På bachelorniveau optræder der over gennemsnitlige frafaldskvoter i forhold til matematik og naturvidenskab (43 % ved universiteterne, 43 % ved *Fachhochschulen*). Frafaldet er ligeledes højest på fagene inden for de humanistiske universitetsuddannelser (41 %). Traditionelt er frafaldet derimod lavt på medicinstudiet (10 %) og på læreruddannelsen (14 %), som begge kendetegnes ved en selektiv studentertilgang og et klart professionsperspektiv. I gennemsnit finder studieafbrydelsen på bachelorniveau sted efter 3,8 semestre, mens 47 % af de studerende, der springer fra, allerede gør det i løbet af de første to semestre (Heublein et al., 2017).

På grund af den heterogene datasituation i de enkelte delstater er det vanskeligt at sammenligne tyske frafaldstal med statistikker fra andre lande i verden. Som en grov rettesnor kan man dog henviser til internationale og sammenlignende beregninger foretaget af OECD. Tyskland har ud fra disse en i international sammenligning gennemsnitlig frafaldskvotest (OECD, 2013, p. 71 ff.).

Årsager til studieafbrydelse

Størstedelen af den tyske frafaldsforskning beskæftiger sig med at identificere årsager til studieafbrydelsen (for et overblik, se Sarcletti & Müller, 2011). Ideelt set foreligger der, og med henblik på dette, repræsentative longitudinale studier, hvor uddannelsesforløb kan følges fra studiestart til –afbrydelse (fx Isphording & Wozny, 2018). En væsentlig udfordring udgøres imidlertid af et højt panelbortfald blandt de studerende, der afbryder deres studium, og som ofte ikke er særligt tilbøjelige til at deltage i studenterrundspørger. Af denne grund baserer vores viden sig ofte på tværsnitsstudier, som afdækker årsagerne til studieafbrydelsen retrospektivt (fx Isleib et al., 2019). Det kan indebære 'hukommelsehuller' eller efterfølgende rationaliseringer. Andre tværsnitsstudier baseret på selvrapportering fra studerende indfanger potentielle årsager på et tidspunkt, hvor der kun foreligger en hensigt om at afbryde studiet (fx Klein, 2018). Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt klart, om den ytrede hensigt afspejles i den senere adfærd. Trods disse begrænsninger viser der sig dog nogle empirisk stabile og teoretisk plausible sammenhænge mellem forskellige studenterkarakteristika og sandsynligheden for studieafbrydelse. I det følgende skelner jeg imellem a) kendetegn, som de studerende 'medbringer' ved studiestarten eller fra før denne; b) studierelaterede kendetegn; og c) eksterne livsomstændigheder, som bliver virksomme under studiet. I min sammenfatning begrænser jeg mig til at medtage bidrag, som beskriver den aktuelle situation på de videregående uddannelser. Desuden udelukker jeg studier, der alene måler hensigter om studieafbrydelse, og omtaler kun resultater, der også viser sig, når der i multivariate modeller kontrolleres for væsentlige tredjevariable (som fx studiefag eller typen af videregående uddannelsesinstitution).

Betydningen af studerendes baggrundskarakteristika

En række studerende med bestemte baggrundskarakteristika har større risiko for at afbryde studiet. Det gælder især studerende med migrationsbaggrund (Ebert & Heublein, 2017; Isphording & Wozny, 2018). Flere studier peger desuden på, at sandsynligheden for frafald er højere, hvis den studerende kommer fra et hjem, hvor forældrene ikke har et højt uddannelsesniveau, og er mand; forskellene er dog her relativt beskedne og ikke altid statistisk signifikante (Müller & Schneider, 2013; Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018). Ved siden af de nævnte sociodemografiske karakteristika korrelerer det forudgående uddannelsesforløb og de her opnåede resultater med tilbøjeligheden til frafald. Sammenlignet med studerende, der har fulgt den

lige vej fra gymnasium til videregående uddannelse, har personer, der har opnået adgang til videregående uddannelse ad andre veje, eller som har afsluttet en erhvervsuddannelse forud for studiet, en større chance for ikke at afslutte deres videregående uddannelse (Müller & Schneider, 2013; Heublein et al., 2017). Gode prædiktorer for studieafbrydelse er præstationsrelaterede kendetegn ved studiestarten, især det adgangsgivende karaktergennemsnit (Isphording & Wozny, 2018; Isleib et al., 2019; Behr et al., 2020a). Dermed er karaktergennemsnittet en god indikator for kundskaber og færdigheder, der giver relevante forudsætninger for at gennemføre et studie (Trapmann et al., 2007). Studerendes motivation for at vælge studiet viser også sammenhæng med tendensen til studieafbrydelse: Jo større den faglige interesse er i forhold til beslutningen om studievalget, desto mindre er sandsynligheden for studieafbrydelse (Heublein et al., 2017). Den, der følger sit yndlingsstudium, springer sjældnere fra (Heublein et al., 2017; Isphording & Wozny, 2018; Berlingieri et al., 2021). Omvendt ledsages en høj ekstrinsisk studiemotivation, der lægger mindre vægt på studieindholdet og større vægt på arbejdsmarkedssituationen og fremtidig indtjening, af en forhøjet risiko for studieafbrydelse. Endelig foreligger der relativt svage sammenhænge imellem personlighedsfaktorer, der er stabile over tid (*The Big Five*), og risikoen for studieafbrydelse. Her ledsages en høj grad af samvittighedsfuldhed af en lavere sandsynlighed og en høj grad af åbenhed af en højere sandsynlighed for studieafbrydelse (Isphording & Wozny, 2018; Isleib et al., 2019).

Studierelaterede karakteristika

Under selve studiet er utilfredshed med studiesituationen og utilstrækkelige studiepræstationer blandt de vigtigste individuelle grunde til at afbryde studiet (Heublein et al., 2017; Behr et al., 2020b). Desuden oplyser studerende, der er faldet fra, i højere grad end studerende, der afslutter studiet, at de har haft svært ved at få et godt forhold til undervisere og studiekammerater (Isleib et al., 2019). Endelig har studerende, der bedømmer studiebetingelserne (fx kvaliteten af undervisningen) og informationerne om studiet (fx studiestartsforløbet) relativt negativt, en større sandsynlighed for at forlade studiet (Aymans & Kauffeld, 2015; Heublein et al., 2017). For mange psykologiske konstrukter, der teoretisk kunne have betydning for studiesituationen (fx den akademiske selvvirksomhed), er der påvist empiriske sammenhænge i forhold til forskellige indikatorer for studiesucces (fx karakterer) (Heinze, 2018). Ifølge min viden mangler noget sådant imidlertid stadig, når det dre-

jer sig om den faktiske studieafbrydelse, og hvad angår nyere alderskohorter (for ældre alderskohorter sammenlignet, se fx Gold, 1988).

Eksterne livsomstændigheder

Ved siden af sådanne studieinterne faktorer har de studerendes eksterne livsomstændigheder indflydelse på studieresultatet. I den forbindelse giver erhvervsaktivitet ikke i sig selv de studerende en større risiko for studieafbrydelse; det er først tilfældet, når der er tale om et vist tidsmæssigt omfang, og der tilsvarende ikke gør sig nogen studierelateret gældende (Heublein et al., 2017). Principielt har studerende, der anfører at klare sig dårligere end andre med hensyn til økonomiske ressourcer, en forhøjet sandsynlighed for studieafbrydelse (Isphording & Wozny, 2018; Isleib et al., 2019; Behr et al., 2020b). For enkelte studerende er familie- og sundhedsmæssige årsager desuden udslagsgivende for, at de afbryder studiet (Heublein et al., 2017).

Samlet set er studieafbrydelse en multikausal proces, hvor det som regel er et samspil mellem flere faktorer, der medfører en afbrydelse. I de seneste år har der været gjort flere forsøg på også teoretisk at integrere de forskellige indflydelsesfaktorer i en samlet model (Blüthmann et al., 2008; Heublein et al., 2017).

Konsekvenser af frafald

Mens der foreligger talrige undersøgelser af de betingende faktorer bag studieafbrydelse, findes der i Tyskland forholdsvist få empirisk velunderbyggede oplysninger vedrørende følgerne af at afbryde et studium.

Imidlertid eksisterer der dog en vis viden om den videre erhvervsmæssige karriere for studerende, der har afbrudt et studium. Vi ved fra retrospektive spørgeskemaundersøgelser med tidligere studerende (Heublein et al., 2019; Tieben, 2016; Schnepf, 2017), at over halvdelen af de studerende i Tyskland, der har afbrudt et studium, påbegynder en erhvervsuddannelse. En anden hyppigt valgt vej er – efter et eller flere sabbatår – at påbegynde et nyt studium. Omkring 16 % af studerende, der har afbrudt et studium, bliver erhvervsaktive uden en yderligere kvalificeringsfase. Ifølge Tieben (2016) er der i den forbindelse sjældnere tale om beskæftigelse i jobfunktioner som uaglært eller kortvarigt oplært, men snarere at de pågældende har været i stand til, med held, at få fodfæste på arbejdsmarkedet som faglærte, selvstændige eller ledende medarbejdere.

De hidtil omtalte resultater beskriver overvejende succesfulde karrierer efter studieafbrydelse. For at kunne vurdere de *individuelle, psykiske og arbejdsmarkedsrelaterede følger af studieafbrydelse*, er det dog helt nødvendigt at sammenligne med i andre henseender og så vidt muligt identiske studerende, der ikke har afbrudt deres studium. Hvad ville der være sket i den kontrafaktiske situation, hvor en studerende ikke havde afbrudt studiet, men enten havde færdiggjort dette eller slet ikke havde påbegyndt det? En væsentlig udfordring for besvarelsen af sådanne kausalspørgsmål er at tage adækvat hensyn til selektionseffekter. Fx kan individuelle karakteristika påvirke både studieafbrydelsen og det senere erhvervsmæssige forløb. Uden statistisk kontrol for denne og andre tredjevariable vil vores viden om de kausale virkninger af studieafbrydelse forblive begrænset. For at nærme sig en sådan mulighed benytter den nyeste forskning to strategier: en så omfattende kontrol for observerbare 'tredjevariable' som muligt i panelundersøgelser blandt tidligere studerende, eller anvendelsen af eksperimentelle design til at estimere kausale effekter af studieafbrydelse.

Den førstnævnte strategi anvendes i et studie af Heigle & Pfeiffer (2019). De undersøger her på basis af data fra det tyske socioøkonomiske panelstudie, GSOEP, erhvervsaktive personer, der opfylder adgangsbetingelserne til videregående uddannelse, idet de stiller tre grupper op over for hinanden: Erhvervsaktive, der aldrig har påbegyndt et studium; erhvervsaktive, der har afsluttet et studium uden afsluttende eksamen; og erhvervsaktive med 'papir' på afsluttet studium. Deres resultater viser, at den sidstnævnte gruppe opnår højere løn og højere erhvervsmæssig prestige end de to øvrige. En sammenligning imellem den gruppe, der ikke har studeret, og den, der har afbrudt et studium, viser ingen lønforskelle, men et lille forspring med hensyn til erhvervsmæssig prestige til den sidstnævnte af de to grupper. Udover disse erhvervsmæssige faktorer undersøger de to forfattere også tilfredsheden med livet (*life satisfaction*). Her viser det sig, at gruppen, der har afbrudt et studium, rapporterer en lidt lavere livstilfredshed end de to øvrige grupper.

Tilsvarende resultater når Klein et al. (2021) frem til på basis af et spørgeskema til voksne i *National Educational Panel Study* (NEPS). Disse forfattere sammenligner ligeledes de nævnte tre grupper, men udvider deres analyser med indikatorer på den oplevede erhvervsmæssige succes og med mål for de adspurgtes sundhedstilstand. Respondenter med 'papir' på afsluttet videregående uddannelse opnår ifølge denne analyse højere lønninger end de

to øvrige grupper og har desuden fordele med hensyn til socioøkonomisk status samt varighed af arbejdsløshed (målt i måneder). Resultaterne tyder ikke på, at gruppen, der har afbrudt et studium, har opnået fordele fremfor gruppen, der ikke har påbegyndt studium. Et påbegyndt, men afbrudt studium giver tilsyneladende ikke ekstra afkast. Med hensyn til den oplevede erhvervsmæssige succes er respondenter, der har afbrudt et studium, mindre tilfredse med deres arbejde end både respondenter med 'papir' på afsluttet videregående uddannelse og respondenter, der ikke har påbegyndt en sådan. Med hensyn til tilfredshed med tilværelsen viser det sig tilsvarende, at respondenter, der har afbrudt et studium, er mindre tilfredse end respondenterne i de to øvrige grupper. Endelig viser undersøgelsen, at frafald på de videregående uddannelser også er en ulempe i sundhedsmæssig henseende sammenlignet med at have færdiggjort en videregående uddannelse. I forhold til aldring og at have påbegyndt et studium ses en lignende, men svag og ikke statistisk signifikant tendens. De her oplyste psykiske effekter understøtter en hypotese om, at uopfyldte studieaspirationer hos dem, der har afbrudt et studium, kan have en negativ virkning på deres tilfredshed med deres arbejde senere i livet samt deres øvrige tilværelse. Hvorvidt dette er en kausal følge af studieafbrydelsen, eller om de, der har afbrudt et studium allerede forinden, er kendetegnet ved lavere tilfredshedsværdier, står imidlertid og foreløbig hen i det uviste.

Daniel & Neugebauer har valgt en eksperimentel strategi til vurdering af de individuelle erhvervsmæssige følger af studieafbrydelse (Daniel et al., 2019; Neugebauer & Daniel, 2021). Med udgangspunkt i den iagttagelse, at den typiske vej ud på arbejdsmarkedet, og det også for de ansøgere, der har afbrudt et studium, går via ansøgninger og stillingsopslag (Heublein et al., 2017), og at arbejdsgivere udfylder en central rolle som gatekeepere i forbindelse med ansættelsesbeslutninger, har de to forskere i et spørgeskemaeksperiment forelagt en gruppe arbejdsgivere et antal fiktive ansøgninger fra ansøgere, der har afbrudt et studium, og fra sammenlignelige medansøgere med færdiggjort studium bag sig. Arbejdsgiverne blev bedt om for hver enkel fiktiv ansøgning at anføre, med hvilken sandsynlighed de ville indkalde den pågældende ansøger til en ansættelsessamtale, og med hvilken sandsynlighed de ville indstille den pågældende til ansættelse. Ved hjælp af den eksperimentelle variation af ansøgerkarakteristika kan den kausale effekt af studieafbrydelse *alt andet lige* vurderes. På grundlag af mere end 10.000 bedømmelser af ansøgninger inden for forskellige arbejdsmarkedsområder

viser det sig, at ansøgere med et afbrudt studium bag sig i forbindelse med ansøgning om en uddannelsesstilling har mindst lige så gode chancer for at blive indstillet som ansøgere med kun studentereksamen (uden begyndt eller afbrudt videregående uddannelse); og i forhold til ansøgere uden studentereksamen synes de at have en klar fordel. Ansøgere, der har afbrudt et studium, er således ikke i forbindelse med uddannelsesstillinger 'plettede' af at have opgivet dette. I forbindelse med uddannelsesstillinger inden for IT-området bedømmes det at have et afbrudt studium bag sig endda som positivt af arbejdsgiverne. Imidlertid er situationen anderledes, når ansøgere, der har afbrudt et studium, skal konkurrere med faglærte eller ansøgere med 'papir' på videregående uddannelse om stillinger som faglærte eller stillinger, som forudsætter afsluttet videregående uddannelse. Her er det en ulempe at have afbrudt et studium set i forhold til konkurrenter, der kan fremlægge bevis på færdiggjort faglig eller videregående uddannelse. En forsigtig hypotese lyder således, at det er vanskeligere for ansøgere med et afbrudt studium bag sig at opnå adgang til udbytterige erhvervsstillinger uden yderligere kvalificering i Tyskland – med landets stærke fokus på uddannelsesbeviser (DiPrete et al., 2017) – end i andre lande, hvor der lægges mindre vægt på formelle eksaminer. Omvendt tilbyder der sig i Tyskland i kraft af landets relativt stærkt udbyggede erhvervsuddannelsessystem gode muligheder for erhvervsmæssig videreuddannelse med henblik på at modvirke arbejdsmarkedsmæssige 'handicap'.

Ved siden af de individuelle følger af studieafbrydelse er der også *finansielle konsekvenser på samfundsniveau* (Pfeiffer & Stichnoth, 2020). For det offentlige, der i al væsentlighed finansierer de videregående uddannelser, optræder der direkte omkostninger ved at stille studiepladser til rådighed samt indirekte omkostninger (*opportunity costs*) i form af mistede skatteindtægter og andre 'bidrag'. I kraft af den gennemsnitligt højere livsindkomst hos folk med en afsluttet videregående uddannelse kan det offentlige forvente en større tilbageføring af midler i form af højere skattebetaling og større sociale forsikringsbidrag. Det endegyldige finansielle afkast af uddannelse afhænger bl.a. af sammensætningen af systemet i forbindelse med skatter og overførselsindkomster samt af studielængder og studieresultater. Ved hjælp af en mikrosimulationsmodel, der bruges i det tyske system i forbindelse med skatter og overførselsindkomster samt ved brug af SOEP-data (se ovenfor), viser Pfeiffer & Stichnoth (2020), at studieafbrydelse gennemsnitligt giver negativt afkast. Sammenligningsgruppen er her folk, der opfylder

adgangskravene til videregående uddannelse, men ikke har studeret. Forfatterne finder som forventeligt, at en færdiggjort videregående uddannelse giver positivt finansielt afkast. Ud fra en finansiell synsvinkel forekommer det derfor meningsfuldt målrettet at understøtte færdiggørelsen af studiet hos de studerende, der ellers, og med en vis grad af sandsynlighed, vil komme til at afbryde dette.

Initiativer til reduktion af frafald

Inden for og på de tyske videregående uddannelsesinstitutioner har man i de seneste år kunnet iagttage en vifte af aktiviteter, der skal tjene til at sikre studiesucces (Falk et al., 2018). Dertil hører fx informations- og vejledningstilbud, mentorprogrammer og forberedelseskurser. Imidlertid foreligger der indtil nu, og i begrænset omfang, pålidelig viden om disse initiativers virkning, da evalueringer kun sjældent forholder sig til problemet *selvseleksion* i fx randomiserede forsøg eller kvasi-eksperimentelle undersøgelser. I det følgende skal der derfor kun omtales resultater fra de få studier, der forholder sig til mulige selektionseffekter ved hjælp af eksperimentelle design eller egnede statistiske metoder (fx *Entropy Balancing*).

Én tilgang til reduktion af studieafbrydelse er allerede at intervenere i forbindelse med valget af studium og rådgive interesserede studerende, så de foretager et studievalg, der faktisk svarer til deres interesser. En sådan tilgang anvendes i et projekt af Beckmann et al. (2021), som undersøger effekten af rådgivningsinitiativer i forbindelse med studieorienteringen i gymnasiet. I et randomiseret studie er effekten af en endagsworkshop blevet undersøgt. I workshoppen foregik der en diskussion i forhold til individuelle færdigheder, interesser og mål i kombination med en styrkelse af psykiske ressourcer, hvor også det at forfølge et mål samt den intrinsiske studiemotivation blev søgt styrket. Herudover blev eleverne vejledt i undersøgelse af studiemuligheder og de krav, der knytter sig til de pågældende studier. En effekt af dette på kort sigt synes at være, at eleverne gennem workshopdeltagelse kan reducere deres usikkerhed med hensyn til mulige studiefag marginalt. I hvilket omfang denne bedre orientering også kan medvirke til færre studieafbrydelser, står i skrivende stund endnu ikke klart.

En yderligere tilgang til reduktion af studieafbrydelse er at intervenere i *studiestartsfasen*, fx ved at studerende inden for matematisk-tekniske fag støttes igennem brobygningskurser. Disse kurser retter sig først og fremmest

mod studerende, hvis matematiske kundskaber ikke er tilstrækkelige til at gennemføre et studium af disse fag med held. Tieben (2019) har på grundlag af data fra den tyske *National Educational Panel Study* (NEPS) undersøgt og inden for et antal ingeniørvidenskabelige studier, om deltagelse i et brobygningskursus reducerer sandsynligheden for studieafbrydelse. For at adressere selektionseffekter i forbindelse med deltagelsen heri, benytter studiet *Entropy Balancing*. Analyserne viser, at sådanne kurser har sammenhæng med studieafbrydelse, hvor de foregår i universitetsregi, mens dette ikke er tilfældet, hvad for så vidt angår *Fachhochschulen*. Alt i alt synes effekten af brobygningskurser at afhænge af, hvordan disse konkret er udformet ved de enkelte uddannelsesinstitutioner, og yderligere forskning må afklare, om og hvordan sådanne kurser kan være effektfulde instrumenter til reduktion af studieafbrydelse.

Udover styrkelsen af matematiske færdigheder gennem brobygningskurser er der i de seneste år evalueret foranstaltninger, der tager udgangspunkt i 'adfærdsøkonomiske' faktorer. I ét studie var udgangspunktet den iagttagelse, at studerende hyppigt udskyder bestemte opgaver, sådan at de afleveres for sent eller slet ikke og dermed truer studieprogressionen (Brade et al., 2019). For at imødegå dette problem, undersøgte studiet effekten af 'erindringskrivelser' og frivillige 'studiekontrakter' (*Commitments*), som studerende kan indgå med fakultetet. De felteksperimenter, som undersøgelserne gennemførte på en *Fachhochschule*, viser, at sådanne frivillige kontrakter i form af målsætningsaftaler ved starten af studiet og med henblik på overholdelse af studieplanen forhøjer antallet af beståede prøver og fører til færre studieafbrydelser efter otte til ti semestre. Det gælder især i forhold til studerende, der på grundlag af tidligere adfærd var blevet betegnet som værende i risikogruppen med hensyn til studieforsinkelse. I et yderligere studie har Brade et al. (2020) undersøgt effekten af feedback i relation til de opnåede resultater (*Credits*) på første semester og med hensyn til det videre studieforløb. Mens studerende i kontrolgruppen udelukkende modtog oplysninger om de 'nøgne' bedømmelser, fik interventionsgruppen desuden positiv henholdsvis negativ feedback, når de opnåede resultater lå over henholdsvis under gennemsnittet hos deres medstuderende. Den motiverende virkning af en positiv feedback kom ikke blot til udtryk i form af opnåelse af bedre resultater (flere *Credits*) på andet semester, men også i en lavere afbrydelseskvote, omend sidstnævnte effekt ikke lod sig gentage i et følgeeksperiment. Mindre succesfuld var en yderligere intervention, som blev udviklet og im-

plementeret i forbindelse med et studie, hvor afbrydelsestruede studerende skulle identificeres så tidligt som muligt ved hjælp af informationsteknologi (Schneider et al., 2021). Studerende, der ved hjælp af en algoritme blev klassificeret som særligt afbrydelsestruede, blev i et randomiseret studie henvist til rådgivnings- og støtteinitiativer på deres universitet via e-mails, der henviste til deres hidtil opnåede studieresultater. Disse 'lavtærskel'-informationsinterventioner viste sig virkningsløse for den samlede gruppe af afbrydelsestruede studerende, fordi de studerende ikke tog disse e-mails i betragtning eller ikke var indstillede på at tage støttetilbud i betragtning. Samlet set er dette forskningsfelt, der beskæftiger sig med forebyggelsesmuligheder i forhold til studieafbrydelse, relativt nyt, og selvom der allerede er gennemført en række studier, er bearbejdningen af resultater på dette område stadig i sin vorden.

Sammenfatning og diskussion

I dette kapitel har jeg sammenfattet de væsentligste resultater fra den nyere tyske forskning i studieafbrydelse, og det i relation til de fire centrale spørgsmål om omfang, årsager, implikationer og forebyggelsesmuligheder. Det viser sig ud fra den foreliggende viden, at omfanget af frafald i Tyskland er sammenligneligt med OECD-gennemsnittet. I årene op til nu har kvoten for studieafbrydelse ikke ændret sig betydeligt. Set i lyset af den massive tilgang til de videregående uddannelser og studentersammensætningens dermed forbundne og øgede heterogenitet, kunne man afgjort have forventet en stigning. At det ikke er sket, kan bl.a. skyldes, at de videregående uddannelsesinstitutioner i Tyskland har reageret på det stigende antal af studerende med virksomme initiativer i forhold til kvalitetssikring. Vurderingen af studieafbrydelseskvotens størrelse forbliver en stor udfordring, men i kraft af frembringelsen af en studieforløbsstatistik er forudsætningerne for en fremtidig og mere pålidelig bestemmelse af kvoterne i færd med at blive skabt.

Vurderingen af frafald, især med henblik på at undgå dette, kan ikke ske på grundlag af en kvote alene, men kun gennem viden om og vurdering af årsagerne til studieafbrydelse. Indtil videre er der enighed om, at beslutningen om at afbryde et studium er resultatet af en multikausal proces, hvori mange forskellige årsager spiller en rolle – også dem, som ligger uden for de videregående uddannelsesinstitutioners umiddelbare indflydelsessfære (fx de studerendes præstationsmæssige forudsætninger ved studiestart). Ikke

desto mindre må det fastholdes, at der inden for de videregående uddannelsesinstitutioner kan peges på faktorer med betydning for en reduktion af frafald (fx når afbrydelse af studiet også kan føres tilbage til manglende kvalitet i undervisningstilbuddet). En del af frafaldet vil dog forblive uundgåeligt, idet at det repræsenterer en slags 'naturlig', ja endog fordelagtig, fase i de pågældende studerendes re- og nyorientering.

I lighed med årsagerne til studieafbrydelse er også implikationerne mangfoldige. Med hensyn til de individuelle økonomiske konsekvenser viser det sig, at personer, der har et afbrudt studium bag sig, på flere måder oplever at være dårligere stillet end personer med 'papir' på færdiggjort uddannelse. I forhold til personer, der aldrig har været indskrevet på et studium, viser der sig derimod næppe nogen forskelle. Anderledes ser det ud med hensyn til de psykiske konsekvenser (fx tilfredsheden med tilværelsen), hvor noget tyder på, at de, der har afbrudt et studium, i forhold til dem, der aldrig har studeret, rapporterer lavere tilfredshedsværdier. I hvilket omfang dette er en kausal følge af studieafbrydelsen, eller om de, der senere afbryder deres studium, allerede før studiet er kendetegnet ved lavere tilfredshed, står indtil videre åbent. Det står imidlertid klart, at mange af dem, der har afbrudt et studium, fortsætter deres uddannelseskariere, overvejende i form af en erhvervsfaglig uddannelse eller et helt nyt studium. Dermed viser forestillingen om, at en studieafbrydelse er en endegyldig beslutning vendt imod et videregående studium, sig forkert. De videre karrierer kan i lyset af relativt begrænsede arbejdsløshedsrisici og højere erhvervs-mæssige positioner beskrives som relativt succesfulde. Ikke desto mindre synes studieafbrydelser på et samfundsmæssigt niveau at generere finansielle omkostninger, fordi studiepladser koster penge, fordi personer, der afbryder et studium, hyppigere modtager statslige overførselsydelse, og fordi de omvendt betaler mindre i skat.

Inden for og på de tyske videregående uddannelsesinstitutioner er der i de seneste år indført flere lovende foranstaltninger, som skal bidrage til reduktion af frafaldet. Disse foranstaltninger bliver imidlertid sjældent (kvasi-)eksperimentelt evalueret. I forbindelse med fremtidige undersøgelser ville det være ønskeligt, hvis der blev fokuseret endnu mere på de forskellige grader af 'virkningsfuldhed', der knytter sig til sådanne interventioner. Det kan antages, at interventionerne ikke er lige effektive i forhold til alle studerende, men desto mere virkningsfulde jo mere de individuelle grunde til studie-

afbrydelse korresponderer med de enkelte interventioners mål. Fx må man antage, at lavere præsterende studerende profiterer mere af foranstaltninger til akademisk integration end studerende, der overvejer at afbryde studiet på grund af social isolation. Formuleringen og iværksættelsen af virkningsfulde foranstaltninger bør følgelig være tæt forbundet med diagnosticeringen af de individuelle årsager til afbrydelse af studiet.

Alt i alt viser overblikket, at den tyske forskning i frafald er i bevægelse. På mange områder lykkes det at besvare gamle spørgsmål ved hjælp af nye data. Det bliver imidlertid også tydeligt, at udviklingen af forskningsdesign, der tillader kausale udsagn om årsager til, virkninger af og foranstaltninger imod studieafbrydelse, nu som før byder på store udfordringer. Disse udfordringer tages dog op af en række projekter, der fra 2021 støttes af det tyske forbundsministerium for uddannelse og forskning.

Referencer

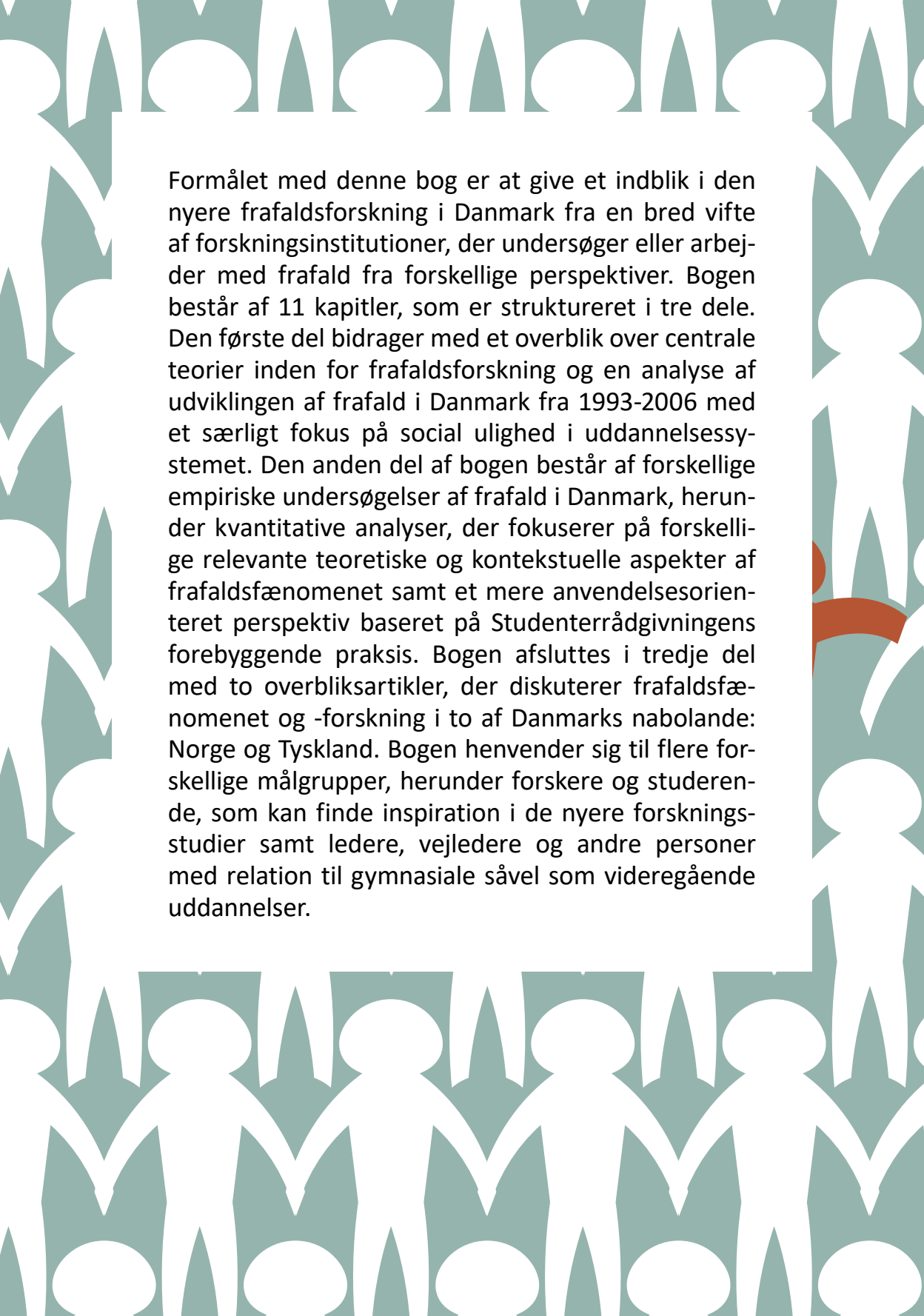
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Aymans, S. C., & Kauffeld, S. (2015). To leave or not to leave? Critical factors for university dropout among first-generation students. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10, 23–43.
- Beckmann, J., Piepenburg, J., Fervers, L., & Jacob, M. (2021). Verbesserung der Studienorientierung von unentschiedenen Schülerinnen und Schülern durch Studienberatung? Ergebnisse aus dem Projekt „Frühe Prävention von Studienabbruch“. I M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (red.), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berlingieri, F., Diegmann, A., & Sprietsma, M. (2020). *Does studying the preferred field of study improve academic performance?* (unpublished manuscript). Mannheim: ZEW.
- Brade, R., Himmler, O., & Jäckle, R. (2020). *Relative Performance Feedback and the Effects of Being Above Average – Field Experiment and Replication*. Mimeo.

- Brade, R., Himmler, O., & Jäckle, R. (2019). *Soft Commitments and Reminders: Long-Term Effects on Academic Attainment*. Mimeo.
- Behr, A., Giese, M., Tegum K. H. D., & Theune, K. (2020a). Early Prediction of University Dropouts – A Random Forest Approach. *Journal of Economics and Statistics*, 240(6), 743–789.
- Behr, A., Giese, M., Tegum K. H. D., & Theune, K. (2020b). Dropping out from Higher Education in Germany: an Empirical Evaluation of Determinants for Bachelor Students. *Open Education Studies*, 2(1), 126–148.
- Daniel, A., Neugebauer, M., & Watermann, R. (2019). Studienabbruch und Einstellungschancen auf dem Ausbildungsmarkt. Ein faktorielles Surveyexperiment mit Arbeitgeber/innen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1147–1174.
- DiPrete, T. A., Ciocca Eller, C., Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2017). School-to-Work Linkages in the United States, Germany, and France. *American Journal of Sociology*, 122(6), 1869–1938.
- Ebert, J., & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund*. Hannover: DZHW Projektbericht.
- Engert, M. (1977). Bericht über den Stand der Hochschul-Dropout-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. *Paedagogica Europaea*, 12, 53–79.
- Europäische Kommission (2014). *Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit 2014*. Luxemburg: Eurydice.
- Falk, S., Marschall, M., & Vrdoljak, T. (2018). Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. *IHF Kompakt*. März 2018.
- Gold, A. (1988). *Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Heigle, J., & Pfeiffer, F. (2019). Langfristige Wirkungen eines nicht abgeschlossenen Studiums auf individuelle Arbeitsmarktergebnisse und die allgemeine Lebenszufriedenheit. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(3+4), 95–101.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit:

- Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienab-
brecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienab-
bruchquote an deutschen Hochschulen. *Forum Hochschule*, 1/2017.
Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Richter, J., & Schmelzer, R. (2020). *Die Entwicklung der Studi-
enabbruchquoten in Deutschland* (DZHW Brief 3|2020). Hannover: DZHW.
- Isleib, S., Woisch, A., & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs:
Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erzie-
hungswissenschaft*, 22(5), 1047–1076.
- Isphording, I., & Wozny, F. (2018). Ursachen des Studienabbruchs – eine
Analyse des Nationalen Bildungspanels. *IZA Research Report No. 82*.
Bonn: IZA.
- Klein, D., & Stocké, V. (2016). Studienabbruchquoten als Evaluationskrite-
rium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschul-
bereich. I D. Großmann & T. Wolbring (red.), *Evaluation von Studium und
Lehre* (pp. 323–365). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, D. (2018). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozia-
ler Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine
empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen
Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323.
- Klein, D., Mishra, S., & Müller, L. (2021). Die langfristigen individuellen
Konsequenzen des Studienabbruchs. I M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A.
Wolter (red.), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayer, K. U., Müller, W., & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional Chan-
ge and Inequalities of Access in Higher Education. I Y. Shavit, R. Arum &
A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*
(pp. 240–265). Stanford: Stanford University Press.
- Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from
higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3),
218–241.
- Neugebauer, M., & Daniel, A. (2021). Studienabbruch und Berufsaussich-
ten. Experimentelle Studien zu den Einstellungschancen auf dem Ar-
beits- und Ausbildungsmarkt. I M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter
(red.), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer VS.

- Neugebauer, M., Neumeyer, S., & Alesi, B. (2016). More diversion than inclusion? Social stratification in the Bologna system. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 51–62.
- OECD (2013). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Pfeiffer, F., & Stichnoth, H. (2020). Fiscal and individual rates of returns to university education with and without graduation (*ZEW Discussion Paper No. 20-016*). Mannheim: ZEW.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2010). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430.
- Sarcelletti, A., & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 235–248.
- Schindler, S. (2014). *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Untersuchung sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, H., Franke, B., Woisch, A., & Spangenberg, H. (2017). Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und nach Schulabschluss. *Forum Hochschule 4*. Hannover: DZHW.
- Schneider, K., Berens, J., & Görtz, S. (2021). Maschinelle Früherkennung abbruchgefährdeter Studierender und Wirksamkeit niedrigschwelliger Interventionen. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (red.), *Studien-erfolg und Studienabbruch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnepf, S. V. (2017). How do Tertiary Dropouts Fare in the Labour Market? A Comparison between EU Countries. *Higher Education Quarterly*, 71, 75–96.
- Statistisches Bundesamt (2019a). *Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2005 bis 2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2019b). Studienanfänger* und Anteil der Studienanfänger an der altersspezifischen Bevölkerung, Tabelle 1.2. *Fachserie 11 Reihe 4.3.1*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Tieben, N. (2016). Studienverlauf, Verbleib und Berufsstatus von Studienabbrechern. LEAD-Expertise zum Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung 2016. Retrieved from https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_lead-expertise_nicole-tieben.pdf
- Tieben, N. (2019). Brückenkursteilnahme und Studienabbruch in Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(5), 1175–1202.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*, 11–27.



Formålet med denne bog er at give et indblik i den nyere frafaldsforskning i Danmark fra en bred vifte af forskningsinstitutioner, der undersøger eller arbejder med frafald fra forskellige perspektiver. Bogen består af 11 kapitler, som er struktureret i tre dele. Den første del bidrager med et overblik over centrale teorier inden for frafaldsforskning og en analyse af udviklingen af frafald i Danmark fra 1993-2006 med et særligt fokus på social ulighed i uddannelsessystemet. Den anden del af bogen består af forskellige empiriske undersøgelser af frafald i Danmark, herunder kvantitative analyser, der fokuserer på forskellige relevante teoretiske og kontekstuelle aspekter af frafaldsfænomenet samt et mere anvendelsesorienteret perspektiv baseret på Studenterrådgivningens forebyggende praksis. Bogen afsluttes i tredje del med to overblikartikler, der diskuterer frafaldsfænomenet og -forskning i to af Danmarks nabolande: Norge og Tyskland. Bogen henvender sig til flere forskellige målgrupper, herunder forskere og studerende, som kan finde inspiration i de nyere forskningsstudier samt ledere, vejledere og andre personer med relation til gymnasiale såvel som videregående uddannelser.