

HØJE MÅL

FREMragende undervisning
i videregående uddannelser

ANALYSERAPPORT



Udvalg for Kvalitet og Relevans
i de Videregående Uddannelser



**UDVALG FOR KVALITET OG RELEVANS I
DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER**

Publikationen kan hentes på
nedenstående hjemmeside:

www.ufm.dk/kvalitetsudvalget

ANTAL: 770 eksemplarer
UDGIVELSEÅR: 2014
DESIGN: Slotsholm
FOTO: Nicolai Perjesi

HØJE MÅL

FREMRAGENDE UNDERVISNING
I VIDEREGÅENDE UDDANNELSER



Udvalg for Kvalitet og Relevans
i de Videregående Uddannelser

Forord

Dette er den anden delrapport fra Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget). Rapporten fremlægger udvalgets anbefalinger til at styrke kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.

Som Kvalitetsudvalget dokumenterede i første delrapport *Nye Veje – fremtidens videregående uddannelsessystem* er vi midt i en markant samfundsmæssig udvikling, hvor mange flere med en videregående uddannelse de kommende år skal finde vej til arbejdsmarkedet – især til det private arbejdsmarked. Sagt med andre ord skal videregående uddannelser fremover dække en væsentlig bredere del af arbejdsmarkedet end hidtil.

Kvalitetsudvalget mener, at de nye vilkår for videregående uddannelser kalder på forandringer i selve uddannelserne, hvis potentialet i det øgede uddannelsesniveau i befolkningen skal indfries. I denne rapport ser vi derfor på både udfordringerne og mulighederne i at sikre kvalitet og relevans i fremtidens videregående uddannelser.

Centralt for udvalgets tilgang er, at den studerendes læring er det vigtigste. Derfor er spørgsmålet, hvordan de studerende bliver så dygtige som muligt og får viden og kompetencer, som de kan anvende efterfølgende i erhvervsmæssige og andre sammenhænge. Men svaret er ikke simpelt, og der er ikke noget nemt indgreb, der kan øge alle videregående uddannelsers kvalitet og relevans.

Det er udvalgets klare overbevisning, at udviklingen af kvalitet og relevans i de videregående uddannelser ikke kan opnås gennem påbud eller andre forsøg på detailstyring af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse. Dels fordi opgaven er forskellig fra uddannelse til uddannelse, dels fordi engagementet hos underviserne og deres nærmeste ledere er helt afgørende for resultatet.

Mange uddannelsesinstitutioner er godt på vej med initiativer, der sigter mod at øge uddannelsernes kvalitet og relevans. Men der er brug for en mere systematisk indsats og prioritering fra mange sider. Derfor anbefaler vi en række tiltag, der fra forskellige vinkler skal medvirke til at sætte de studerendes læring i centrum.

Rapporten består af syv kapitler, hvor kapitel 1 indleder rapporten og kort opsummerer udvalgets otte anbefalinger. Kapitel 2 og 3 afdækker lav studieintensitet og nye kompetencebehov som to hovedudfordringer for det videregående uddannelsessystem, mens kapitel 4 indeholder forskellige eksempler på, hvordan undervisning, undervisere og uddannelsestilrettelæggelse kan være nøglen til at øge uddannelsernes kvalitet og relevans. Kapitel 5 og 6 analyserer henholdsvis institutionsledningernes strategiske fokus og prioritering af uddannelsernes kvalitet og relevans samt de centralt fastsatte rammer for de videregående uddannelser. Kapitel 7 samler op på rapportens analyser og præsenterer udvalgets anbefalinger.

Kvalitetsudvalget har også denne gang fået udarbejdet en række rapporter og analyser, der vil være tilgængelige som bilag. De kan læses og downloades fra Kvalitetsudvalgets hjemmeside: www.ufm.dk/kvalitetsudvalget.

God læselyst!

Jørgen Søndergaard, Formand for Kvalitetsudvalget

Indhold

Kapitel 1. De studerendes læring i centrum.....	3
1.1. Udfordringerne for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser	5
1.2. Behov for en omfattende indsats på alle niveauer	6
1.3. Sammenfatning af Kvalitetsudvalgets anbefalinger	8
1.4. Rapportens analysetilgang og metode for dataindsamling.....	10
Kapitel 2. De studerendes studieaktivitet i uddannelserne	14
2.1. De studerendes tidsforbrug i deres uddannelse	14
2.2. Stor spredning i de studerendes studietid.....	17
2.3. De studerendes læringspotentiale	21
2.4. Sammenfatning af kapitel	23
Kapitel 3. Fremtidens kompetencebehov	25
3.1. Kernefaglighed er nødvendig, men ikke tilstrækkelig.....	26
3.2. Efterspørgsel på praksistilknytning i uddannelserne	32
3.3. Kompetencebehovet i små og mellemstore virksomheder	35
3.4. Anvendelsesfokus i de akademiske bacheloruddannelser.....	37
3.5. Sammenfatning af kapitel	39
Kapitel 4. Undervisning, undervisere og uddannelsestilrettelæggelse som nøglen til kvalitet og relevans	41
4.1. De studerendes engagement i de videregående uddannelser.....	42
4.2. Uddannelsernes tilrettelæggelse og de studerendes tidsforbrug.....	55
4.3. Uddannelseselementer der styrker læringen.....	62
4.4. Kobling mellem teori og praksis i tilrettelæggelsen af uddannelserne	69
4.5. Undervisernes pædagogiske kompetencer	73
4.6. Sammenfatning af kapitel	78
Kapitel 5. Institutionernes prioritering af kvalitet og relevans i uddannelserne	80
5.1. Strategisk ledelsesfokus på uddannelseskvalitet	80
5.2. Ledelsens prioritering af uddannelseskvalitet i praksis.....	84
5.3. Studielederens muligheder for at styrke uddannelserne	87
5.4. Anvendelse og systematisk opfølgning på undervisningsevaluering.....	90
5.5. Sammenfatning af kapitel	92
Kapitel 6. De centrale rammer for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser	94
6.1. Central regulering af de videregående uddannelser	94
6.2. Tilskyndelser til kvalitet og relevans i bevillingssystemet.....	101
6.3. Understøttelse af uddannelsernes kvalitet og relevans i stillingsstrukturene	109
6.4. Censorinstitutionen	112
6.5. Match mellem ansøgere og uddannelser i optagelsessystemet	116
6.6. Sammenfatning af kapitel	122
Kapitel 7. Kvalitetsudvalgets anbefalinger	124
7.1. Ansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans skal være klart placeret på institutionerne	127
7.2. Institutionerne skal have større frihed til at tilrettelægge uddannelserne	129
7.3. Mere åbenhed og gennemsigtighed om kvalitet og relevans i uddannelserne	131

7.4. Økonomiske tilskyndelser til at styrke kvalitet og relevans i videregående uddannelse.....	133
7.5. Uddannelserne skal målrettet understøtte fuld studieaktivitet	137
7.6. Gode og alsidige undervisningskompetencer	138
7.7. Omlægning af censorinstitutionen	140
7.8. Nyt optagelsessystem	141
Litteraturliste.....	145

Kapitel 1. De studerendes læring i centrum

De studerendes læring er altafgørende for værdien af videregående uddannelse. Det gælder for den enkelte studerende og for samfundet som helhed. Der er i dag over en kvart million studerende, som har valgt at bruge flere år af deres liv på de videregående uddannelser. Samtidig prioriterer det danske samfund mere end 30 mia. kr. årligt til formålet.

Det er baggrunden for, at de studerendes læring, og de faktorer der påvirker, hvor meget og hvad de studerende lærer, er i centrum for denne anden delrapport fra Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (Kvalitetsudvalget).

Der er i dag langt flere studerende på de videregående uddannelser end for blot én generation siden. Men de studerende adskiller sig ikke meget fra tidligere årgange. Der er ligeså stor diversitet blandt de studerende som for 30 år siden, når det kommer til deres alder, køn, nationalitet/etnicitet, adgangsgivende eksamen, forældres uddannelsesbaggrund og indkomst.¹ Det er derfor ikke ændringer i de studerendes baggrund og karakteristika, som er afsættet for denne rapport.

Hovedfokus ligger derimod på de videregående uddannelser og de institutioner, der udbyder dem. I takt med at en stadig større del af befolkningen på et tidspunkt i deres liv er indskrevet på en videregående uddannelse, får uddannelserne samlet set stadig større betydning for både det enkelte individ og for samfundsudviklingen.

Ændret fokus fra kvantitet til kvalitet og relevans

Vi er i disse år vidner til en kraftig ekspansion af antallet af unge, som tager en videregående uddannelse. Over 60 pct. af ungdomsårgangen forventes at gennemføre en uddannelse, hvilket næsten er dobbelt så mange som i 1990.

Ekspansionen på de videregående uddannelser er en verdensomspændende udvikling, som har taget fart de seneste 10-20 år.² Videregående uddannelse handler ikke længere kun om at uddanne en lille del af en ungdomsårgang til at varetage fagspecialiserede funktioner på højeste videnniveau, men om at uddanne en stor del af befolkningen.

Videregående uddannelse er derved ikke alene en forudsætning for, at samfundet kan producere ny viden, men også en forudsætning for at *anvende* ny viden. Hvert år

¹ Styrelsen for Videregående Uddannelser har for Kvalitetsudvalget afdækket udviklingen i studerendes diversitet målt på alder, køn, nationalitet/etnicitet, adgangsgivende eksamen, forældres uddannelsesbaggrund og indkomst. Analysen viser, at diversiteten blandt de studerende generelt har været uændret målt på disse parametre de sidste ca. 30 år, jf. bilag 1.

² UNESCO (2009)

produceres op mod to millioner nye videnskabelige artikler, som hele verden i princippet har adgang til.³ Det er naturligvis vigtigt for et land at bidrage til denne vidensproduktion. Men det er endnu mere afgørende at have kapacitet til at udbrede og omsætte den nye viden til gavn for samfundet gennem veluddannede borgere. På den baggrund er videregående uddannelse blevet en vigtig forudsætning for at klare sig godt i den internationale konkurrence.⁴

Opfyldelsen af den politiske målsætning om, at 60 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse kan derfor betegnes som en stor succes for det danske samfund.⁵ Den fulde effekt vil først gradvist vise sig over de kommende 20-30 år i form af langt flere personer på arbejdsmarkedet med en videregående uddannelse og et stort potentiale for øget produktivitet.

Potentialet i et højere uddannelsesniveau indfries dog ikke automatisk. Det afhænger af hvor meget, og hvad de studerende lærer i deres uddannelse.

Kvalitetsudvalget adresserede i dets første delrapport *Nye veje – fremtidens videregående uddannelsessystem*, hvordan det danske videregående uddannelsessystem skal uddanne til et bredt arbejdsmarked med et spænd fra uddannelse af fagspecialister i verdensklasse til praksisstærke medarbejdere i små og mellemstore virksomheder. Rapporten belyste uddannelsessystemets samspil med arbejdsmarkedet, uddannelsessystemets strukturelle indretning og det samlede udbud af videregående uddannelser.

I denne anden rapport belyser udvalget udfordringer og muligheder for at indfri potentialet i, at flere får en videregående uddannelse. Hvordan sikrer vi høj studieintensitet? Hvad og hvordan skal studerende lære i de videregående uddannelser? Hvilke muligheder har de enkelte undervisere og uddannelsesledere for at styrke kvalitet og relevans? Hvordan sikrer man fra centralt hold og på den enkelte uddannelsesinstitution de bedst mulige rammer og vilkår for god undervisning og prioritering af uddannelseskvalitet? Rapportens fokus er således på de studerendes læring i uddannelserne, på uddannelsesinstitutionernes indsats og på de centrale rammer, som regeringen og Folketinget fastlægger for de videregående uddannelser.

³ Bornmann & Mutz (2014)

⁴ Se fx EENEE (2014)

⁵ De seneste fremskrivninger viser, at de politiske målsætninger, om at 60 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse, og 25 pct. skal gennemføre en lang videregående uddannelse, til fulde er indfriet for ungdomsårgangen 2012 i et livslangt perspektiv, jf. Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014).

1.1. Udfordringerne for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser

Uddannelsernes kvalitet og relevans er gennem de senere år i stigende grad kommet på dagsordenen hos politikere og på uddannelsesinstitutionerne blandt både ledelser, undervisere og studerende.

Udvalgets analyser, besøg og dialog med uddannelsesinstitutionerne har vist mange eksempler på målrettede initiativer, som har til formål at understøtte uddannelsernes kvalitet og relevans. På det centrale niveau har dette fokus bl.a. medført, at der siden 2007 er gennemført ca. 1.400 akkrediteringer af enkelte videregående uddannelsers kvalitet og relevans.

Overordnet betragtet er der i det videregående uddannelsessystem en høj grad af diversitet og mangfoldighed i forhold til de konkrete udfordringer, midler og metoder, der er valgt for at udvikle uddannelsernes kvalitet og relevans. En mangfoldighed som efter udvalgets opfattelse afspejler uddannelsernes forskelligheder, og som samtidig tilsiger varsomhed overfor centralt fastsatte standardløsninger for øget kvalitet og relevans. På samme vis bør diversiteten i de studerendes forudsætninger og evner i den enkelte uddannelse føre til en tilstrækkelig differentiering i de muligheder, der tilbydes og i de krav, der stilles.

Det er Kvalitetsudvalgets opfattelse, at de videregående uddannelsers kvalitet og relevans handler om både *omfang* og *indholdet* af de studerendes læring. Det vil sige både, om de studerende lærer tilstrækkeligt meget på et tilstrækkeligt højt fagligt niveau, og om karakteren af det lærte matcher den kombination af viden og kompetencer, som sikrer uddannelsens anvendelighed. Kvalitetsudvalgets analyse viser, at der er et potentiale for betydelige forbedringer på begge områder.

For det første viser udvalgets analyser, at der er en betydelig variation i de studerendes studieaktivitet, men i gennemsnit anvender danske studerende markant mindre end de 1.650 timer om året, der inden for ECTS-rammen er normen for at gennemføre studier på 60 ECTS-point svarende til et fuldtidsstudium.⁶ Et forsigtigt skøn er, at danske studerendes tidsforbrug i gennemsnit skal øges med 20 pct. for at nå den fastsatte ECTS-ramme. Dette dækker over, at studerende på nogle uddannelser faktisk opfylder den forventede arbejdsindsats, mens studerende på andre uddannelser ligger langt under normen.

Det kommer fx også til udtryk ved, at en væsentlig del af de studerende efter eget udsagn ofte møder uforberedte op til undervisningen. Der er med andre ord på langt de fleste uddannelser plads til at lære betydeligt mere end i dag, såfremt ud-

⁶ De danske videregående uddannelser anvender European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), hvor et års fuldtidsuddannelse udgør 60 ECTS-point.

dannelserne hæver ambitionsniveauet og udvikler undervisningsformer, der styrker studieintensiteten. Videregående uddannelse er i Danmark gratis, og de studerende får SU for at studere. En rimelig forventning må efter udvalgets opfattelse være, at de studerende på årsbasis skal investere tid i at studere svarende til fuldtidsbeskæftigelse.

For det andet peger udvalget på, at grundfaglighed er vigtigt, men ikke tilstrækkeligt for at de nuværende studerende er rustet til fremtidens arbejdsmarked. Videregående uddannede vil i løbet af de kommende år komme til at udgøre hovedparten af den danske arbejdsstyrke. Det betyder, at dimittenderne samlet set skal indgå i en bred vifte af forskellige jobfunktioner, hvor de i høj grad vil være påvirket af udviklingen på arbejdsmarkedet og den skiftende efterspørgsel efter viden og kompetencer. Det stiller nye krav til mange uddannelser, hvis alle dimittenderne skal være i stand til at anvende og videreudvikle deres viden.

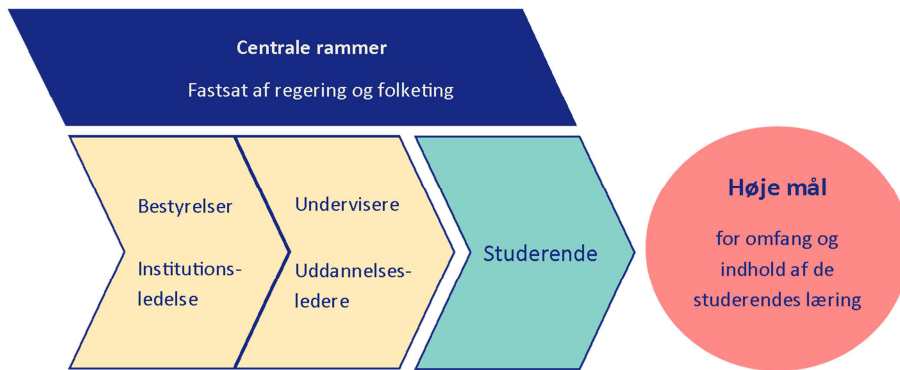
Udvalgets undersøgelser peger på, at både studerende og dimittender inden for forskellige områder og uddannelsesstyper efterspørger *generelle kompetencer* til at kunne anvende deres faglighed i praksis. Hovedparten af deltagerne i udvalgets dimittendundersøgelse af personer med en videregående uddannelse ansat i små og mellemstore virksomheder oplever, at de videregående uddannelser er en helt anden verden, end den de møder i deres job. Idet stadig flere med en videregående uddannelse vil skulle finde beskæftigelse i de små og mellemstore virksomheder, fremstår brobygningen til denne del af arbejdsmarkedet som en særlig udfordring for uddannelserne i de kommende år – ikke mindst for universitetsuddannelserne.

1.2. Behov for en omfattende indsats på alle niveauer

Kvalitetsudvalget finder grundlæggende ikke, at de to udfordringer kan løses med ét simpelt greb. Høj læring afhænger ikke blot af, at de studerende er engagerede i deres uddannelser, men også af at uddannelserne er engagerede i de studerende.

Mere kvalitet og relevans i de videregående uddannelser kræver, at både undervisere, uddannelsesledere, institutionsledelser, bestyrelser og politikere i endnu højere grad tager ansvar for uddannelserne og sætter de studerendes læring i centrum, jf. figur 1.1.

Figur 1.1. Hovedaktører som påvirker de studerendes læring



De *studerendes* læring afhænger direkte og i afgørende grad af, hvorvidt *undervisere*, *studie- og uddannelsesledere* gennem undervisningen, feedback, eksaminerne, løbende underviserkontakt og tilrettelæggelsen af uddannelserne understøtter og motiverer de studerende til at yde deres bedste og derigennem opnå et maksimalt læringsudbytte. Kvalitetsudvalgets analyser viser, at der på mange områder er et væsentligt potentiale for, at disse aktører kan bidrage mere til at styrke uddannelserne.

Ledelser og bestyrelser sætter de konkrete rammer, som er afgørende for, om uddannelseskvalitet og god undervisning er i fokus på institutionerne. Udvalgets analyser viser, at ledelse og bestyrelser i mange tilfælde ikke sikrer de nødvendige tilskyndelser og redskaber for underviserne og studie- og uddannelseslederne til at prioritere hensynet til høj kvalitet og relevans i uddannelserne og i undervisningen.

De centrale rammer, som fastlægges af *regeringen og Folketinget*, udstikker de overordnede mål og midler for kvalitet og relevans i uddannelserne. På trods af en ændret styringsfilosofi, der bl.a. kommer til udtryk i den nye institutionsakkrediteringsmodel, viser Kvalitetsudvalgets analyser, at uddannelsesinstitutionerne på mange områder er bundet af snævre regler samtidig med, at de kun har begrænset tilskyndelse til at sætte uddannelsernes kvalitet og relevans i centrum.

De nævnte aktører kan hver især styrke de studerendes læring, men den fulde effekt afhænger af et fælles engagement i at styrke indsatsen. Derfor anbefaler udvalget både en mere tydelig ansvars- og arbejdsdeling og et større fælles fokus på kvalitet og relevans.

På centralt niveau skal styringen af uddannelserne gentænkes, så politikerne fokuserer styringen på de overordnede mål, krav og incitamenter samt koordinationen mellem uddannelsesinstitutionerne. Til gengæld bør uddannelsesinstitutionerne have

bedre muligheder og større ansvar for de konkrete midler til at skabe kvalitet og relevans i uddannelserne.

På institutionerne bliver opgaven på den baggrund at hæve ambitionsniveauet på de enkelte uddannelser samtidig med, at uddannelserne udvikler og eksperimenterer med undervisningsformer, eksamensformer, studiemiljøer mv., som kan understøtte en høj studieaktivitet. Inden for de rammer skal den enkelte underviser have mulighed og ansvar for at engagere de studerende til at opnå et højt læringsudbytte med viden og kompetencer til at møde arbejdsmarkedet.

Der er for udvalget ikke tvivl om, at en positiv udvikling er i gang på mange uddannelsesinstitutioner. Den udvikling må fastholdes og udbredes bredt til alle institutioner og til alle uddannelser. Udvalgets anbefalinger har som udgangspunkt, at hver uddannelse må finde sin egen vej til at skabe mere og bedre læring for de studerende. Derfor er det fælles formål med anbefalingerne at stimulere politikere, ledelser, undervisere og studerende på alle områder til at engagere sig endnu stærkere i indsatsen for at styrke kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.

1.3. Sammenfatning af Kvalitetsudvalgets anbefalinger

Udvalgets anbefalinger bygger på den grundlæggende præmis, at de forandringer, der er behov for – og som er forskellige fra uddannelse til uddannelse – kun får reel effekt, hvis de udspringer af et engagement hos de ledere og undervisere, der har deres daglige virke på de forskellige uddannelser.

Derfor er det grundtanken i udvalgets anbefalinger at styrke interessen og indsatsen i de enkelte uddannelser for at maksimere de studerendes læring. Det er udvalgets overbevisning, at udviklingen af videregående uddannelser ikke kan opnås gennem påbud eller andre forsøg på detaljstyring af uddannelserne. Dels fordi opgaven er forskellig fra uddannelse til uddannelse, dels fordi engagementet hos underviserne og deres nærmeste ledere er helt afgørende for resultatet.

Potentialet i at øge de studerende læring og styrke uddannelsernes relevans varierer betydeligt mellem forskellige uddannelser, ligesom der er store forskelle i de nuværende indsatser for at udvikle uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse. Derfor har udvalgets anbefalinger forskellige implikationer for forskellige uddannelser.

Udvalgets analyser har ledt frem til nedenstående anbefalinger for styrkelse af de videregående uddannelsers kvalitet og relevans. Anbefalingernes omfang og bredde skal ses som et udtryk for, at målet om styrkelse af de videregående uddannelsers kvalitet og relevans kræver en omfattende og sammenhængende indsats på både det centrale politiske niveau og decentralt ude på institutionerne, hvor lederne, underviserne og de studerende hver især er helt afgørende for, at indsatsen kan lykkes.

Anbefaling 1: Institutionerne skal have et klart ansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans

Det overordnede ledelsesansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans skal styrkes og forankres klarere hos institutionens bestyrelse. Bestyrelsen skal sammen med rektor ved fastlæggelse af institutionens organisation sikre, at den leder – typisk studieleder, uddannelsesleder eller uddannelsesdekan – der er ansvarlig for en uddannelse, får det fulde ansvar for uddannelsens indhold, tilrettelæggelse og gennemførelse, og de nødvendige beføjelser til at løfte opgaven, herunder at kunne disponere over de økonomiske ressourcer, der medgår til uddannelsen.

Anbefaling 2: Institutionerne skal have større frihed til at tilrettelægge uddannelserne

Der skal ske en forenkling og afvikling af en række centrale regler, så institutionerne får et tilstrækkeligt ledelsesrum til at sikre og løbende udvikle uddannelsernes kvalitet og relevans. De overordnede hensigter og hensyn skal fastsættes politisk, men institutionerne skal have rum til at fastsætte de konkrete regler for uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse.

Anbefaling 3: Mere åbenhed og gennemsigtighed om kvalitet og relevans i uddannelserne

Ledelsesinformation om uddannelserne skal være offentligt tilgængelig og sammenlignelig på tværs af institutioner og uddannelser. Informationen skal opgøres for hver uddannelse og bør omfatte nøgletal for både ressourceanvendelse (input) og opnåede resultater (output og effekt). De samme data bør kunne udgøre grundlaget for et målrettet centralt tilsyn og målsætninger i institutionernes udviklingskontrakt med ministeriet.

Anbefaling 4: Økonomiske tilskyndelser til at styrke kvalitet og relevans i uddannelserne

Udvikling af uddannelsernes kvalitet og relevans skal understøttes med etablering af et nationalt fagligt råd, som skal administrere konkurrenceudsatte bevillinger til at fremme kvalitet og relevans i videregående uddannelser, formidle viden og resultater om undervisning med høj kvalitet og relevans samt rådgive uddannelses- og forskningsministeren om disse forhold.

Det bør endvidere sikres, at det enkelte universitet tildeles et minimum af basisforskningsmidler i forhold til at sikre forskningsbaseret af institutionens samlede uddannelsesaktivitet. Det er dog væsentligt, at der ikke skabes en bevillingsmæssig automatik, som kan give institutionerne en uhensigtsmæssig tilskyndelse til at øge optaget af studerende eller oprette nye uddannelsesudbud, hvis det ud fra et samfundsøkonomisk perspektiv – og et hensyn til den enkelte studerendes beskæftigelsesmuligheder – ikke er fornuftigt.

Anbefaling 5: Uddannelserne skal målrettet understøtte fuld studieaktivitet

Institutionerne skal kunne dokumentere gennem hvilken kombination af forskellige aktiviteter, de studerende på den enkelte uddannelse opnår et gennemsnitlig studie-tidsforbrug svarende til ECTS-normen på 1.650 timer. Institutionerne skal løbende følge op på, hvorvidt den forudsatte studieintensitet opnås og iværksætte initiativer, hvis det ikke er tilfældet.

Anbefaling 6: Gode og alsidige undervisningskompetencer

Ledelsen på institutionerne skal tage et klarere ansvar for den samlede disponering af ressourcer til undervisning og forsknings- og udviklingsaktiviteter, og der bør i højere grad sammensættes en alsidig underviserstab, der *tilsammen* har de nødvendige faglige, pædagogiske og praksisrettede kompetencer. De overordnede regler skal understøtte, at de forskellige kompetencer, der kræves for at bestride en stilling med undervisningsopgaver, kan have forskellig vægt for forskellige personer. På universitetsområdet skal det tydeliggøres, at der bør være ligevægt i krav til kompetencer og dokumentation af henholdsvis forsknings- og undervisningskompetencer.

Anbefaling 7: Omlægning af censorinstitutionen

Det nuværende krav til obligatorisk medvirken af eksterne censorer ved 1/3 af eksaminer ophæves, og institutionerne må frit vælge, hvor meget ekstern censur, de vil benytte. I tilknytning til akkrediteringsprocessen gennemføres i stedet en form for helhedscensur, der bl.a. via stikprøver skal gennemgå det samlede uddannelsesforløb med henblik på en samlet vurdering af kvalitet og relevans. De studerendes retssikkerhed skal ikke forringes. Institutionerne skal derfor have pligt til at sikre de studerendes retssikkerhed i forbindelse med eksaminer gennem egne regler, procedurer og klageadgang.

Anbefaling 8: Nyt optagelsessystem

Optagelsessystemet bør ændres for at sikre et bedre match, hvor flere studerende optages på den rette uddannelse i første forsøg. Derfor bør institutionernes optag af studerende målrettes gennem en mere systematisk anvendelse af fagligt begrundede uddannelsesspecifikke adgangskrav. Hvis der er flere ansøgere, der opfylder de uddannelsesspecifikke krav, end der er uddannelsespladser, skal fordelingen ske ud fra en individuel vurdering af de kvalificerede ansøgere på et bredere grundlag end alene karakterkvotienter – fx ved anvendelse af motiverede ansøgninger, interviews eller optagelsesprøver. Den ændrede optagelsespraksis indføres gradvist.

Udvalgets anbefalinger er nærmere beskrevet i rapportens kapitel 7.

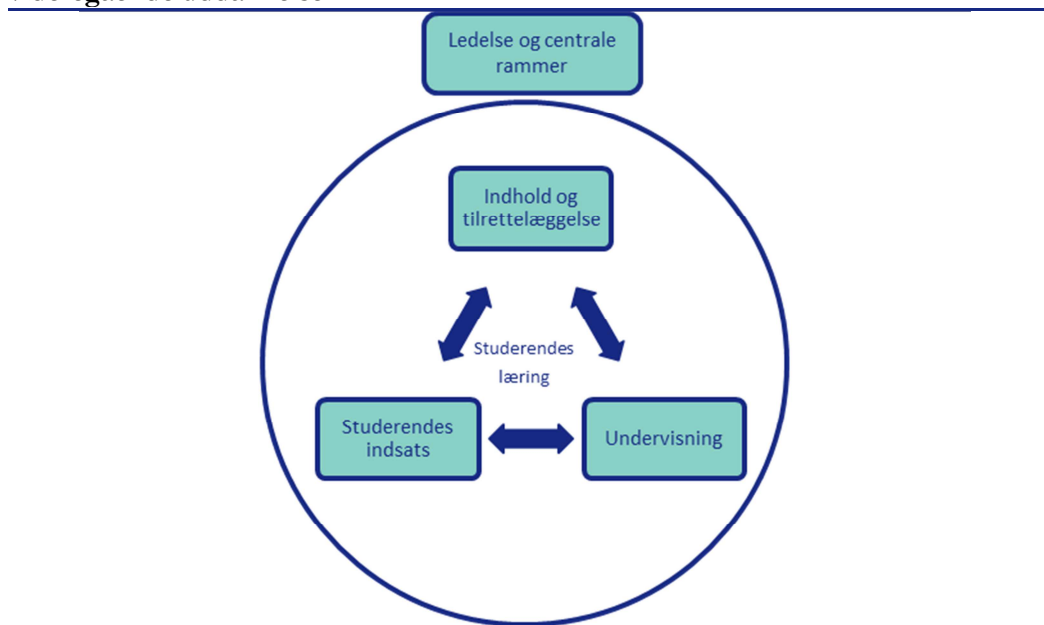
1.4. Rapportens analysetilgang og metode for dataindsamling

De studerendes læring i videregående uddannelser påvirkes som ovenfor beskrevet af en række aktører og deres interaktion. I sidste ende opnår de studerende deres

læring gennem den konkrete undervisning, i mødet med undervisere og medstuderende, i deres forberedelse, i praktikforløb og andre uddannelsesaktiviteter samt til eksaminerne.

Det er efter udvalgets opfattelse væsentligt, at en analyse af de videregående uddannelsers kvalitet og relevans favner kompleksiteten i faktorer, der påvirker de studerendes læring. Udvalgets analyser har således til hensigt at belyse såvel de studerendes egen indsats, uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse, underviserne og deres konkrete undervisningspraksis, institutionsledningernes strategiske fokus samt de centralt fastsatte rammer for uddannelserne, jf. figur 1.2.

Figur 1.2. Fire dimensioner af faktorer for understøttelse af de studerendes læring i videregående uddannelser



Behovet for at angribe analysen af de studerendes læring ud fra disse forskellige perspektiver afspejler, at der ikke på forhånd kan udpeges specifikke autoritative målbare kriterier for de videregående uddannelsers kvalitet og relevans. Med henblik på at tilvejebringe et så fyldestgørende datagrundlag som muligt for belysning af understøttende faktorer for de studerendes læring har udvalget derfor gennemført en række konkrete analyser, hvoraf de væsentligste er følgende:⁷

Spørgeskemaundersøgelse blandt de studerende

Udvalget har gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt ca. 43.000 studerende ved de danske videregående uddannelser. Spørgeskemaundersøgelsen belyser gennem en række spørgsmål et udvalg af læringsindikatorer, som hver især beskriver

⁷ Udover de af udvalget gennemførte analyser trækker rapporten på en række eksisterende analyser og øvrig international forskningsviden på området, jf. rapportens litteraturliste.

elementer af kvaliteten og relevansen i de videregående uddannelser. Derudover suppleres spørgeskemaundersøgelsen med en række øvrige udvalgte variable, som antages at have betydning for læring, herunder bl.a. anvendt tid på undervisning og anden studieaktivitet, den oplevede udfordringsgrad, vurdering af eksamenspraksisen, vurdering af undervisernes viden og kompetencer mv.

Spørgeskemaundersøgelse blandt underviserne

Derudover har udvalget gennemført en tilsvarende storskala spørgeskemaundersøgelse blandt alle underviserne (ca. 23.000) ved de videregående uddannelser. Undersøgelsen belyser undervisernes holdninger til læring og deres faktiske undervisningspraksis i spørgsmål, som er direkte sammenlignelige med spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen blandt studerende. Undersøgelsen belyser bl.a. undervisernes kontakt til de studerende, deres vurdering af de studerendes indsats, tilrettelæggelse af undervisningen, omfanget af deres deltagelse i pædagogiske udviklingsaktiviteter samt deres vurdering af den ledelsesmæssige indsats for at understøtte uddannelseskvalitet og de studerendes læring.

De metodiske forudsætninger og resultater for spørgeskemaundersøgelsen blandt henholdsvis studerende og underviserer fremgår af bilag 2 og 3.

Spørgeskemaundersøgelse blandt studie- og uddannelsesledere (fra fase 1)

Udvalget har i foråret 2014 fået foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt alle studie- og uddannelsesledere ved de videregående uddannelser med opfølgende fokusgruppeinterviews. Undersøgelsen har haft til formål at afdække de oplevede barrierer for uddannelsernes kvalitet og relevans og herigennem at få afprøvet en række hypoteser om udfordringerne i de nuværende rammebetingelser for uddannelserne. Undersøgelsen fremgår af DAMVAD (2014b).

Undersøgelse blandt institutionsledelserne

Med henblik på at afdække institutionernes ledelsesmæssige understøttelse af de studerendes læring har udvalget bedt alle institutioner om at redegøre for deres strategiske målsætninger og konkrete tiltag i forhold til at understøtte uddannelseskvalitet og de studerendes læring. Undersøgelsen giver indblik i den ledelsesmæssige indsats på området med konkrete eksempler på tiltag, som ledelserne vurderer, har haft en væsentlig betydning for de studerendes læring. Undersøgelsen fremgår af bilag 4.

Dimittendundersøgelse

For at afdække et mere direkte aftagerperspektiv på uddannelsers indhold og tilrettelæggelse har udvalget gennemført en kvalitativ undersøgelse af en mindre gruppe (79) videregående uddannedes beskæftigelse i private mindre og mellemstore virksomheder. Undersøgelsen tilfører nærmere viden om matchet mellem det, som

medarbejderne har lært i deres videregående uddannelse holdt op mod de kompetencer, de oplever at have brug for i deres job. Undersøgelsen supplerer dimittendundersøgelser, som en del uddannelsesinstitutioner har gennemført de seneste år. Undersøgelsen fremgår af bilag 5.

Kapitel 2. De studerendes studieaktivitet i uddannelserne

Skal de studerende udnytte deres fulde læringspotentiale – og derved det potentiale, der er for den enkelte og samfundet ved at gennemføre en videregående uddannelse – kræver det, at de studerende investerer en tilstrækkelig grad af tid og energi i deres studier. Det er der uden tvivl rigtig mange studerende, der i dag gør til fulde. Men tilsyneladende også en del studerende der ikke gør.

Der findes en omfattende mængde af international forskningsviden om sammenhængen mellem de studerendes studieaktivitet – det vil sige, hvor meget tid de studerende bruger på at studere – og deres læringsmæssige udbytte af uddannelsen.⁸ Den ikke så overraskende konklusion er klar. Jo mere tid brugt på at studere – jo mere læring og jo dygtigere bliver man.

I det følgende kapitel afdækkes omfanget af de studerendes studieaktivitet ved de danske videregående uddannelser. Kapitlets analyse viser, at den gennemsnitlige studerendes studieaktivitet *ikke* svarer til en normal fuldtidsbeskæftigelse. Det vil med andre ord sige, at mange studerende har et uudnyttet potentiale for at opnå mere læring og for at dygtiggøre sig mere gennem deres uddannelsesforløb.

En afgørende udfordring for det videregående uddannelsessystem er derfor, at uddannelsernes *kvalitet* og *relevans* skal understøtte og motivere mange studerende til at yde en større indsats og derigennem opnå et større læringsudbytte i deres uddannelsesforløb.

2.1. De studerendes tidsforbrug i deres uddannelse

Et års fuldtidsuddannelse udgør 60 ECTS-point og angiver en arbejdsindsats målt i timer, som skal til for at opnå et fastsat læringsudbytte. I europæisk sammenhæng er 60 ECTS-point defineret til en arbejdsindsats på mellem 1.500 og 1.800 timer om året.⁹ Til sammenligning svarer et fuldtidsarbejde på 37 timer om ugen til omkring 1.625 timer om året.¹⁰

Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse blandt studerende viser, at hovedparten af de studerende i gennemsnit anvender ca. 33 timer om ugen på deres studium i løbet af undervisningsåret.¹¹ Et niveau som i øvrigt genfindes i andre undersøgelser

⁸ Trowler (2010) har gennemført et litteraturstudie, som refererer til en lang række kilder for dokumentation af sammenhæng mellem de studerendes studieaktivitet og deres læringsmæssige udbytte.

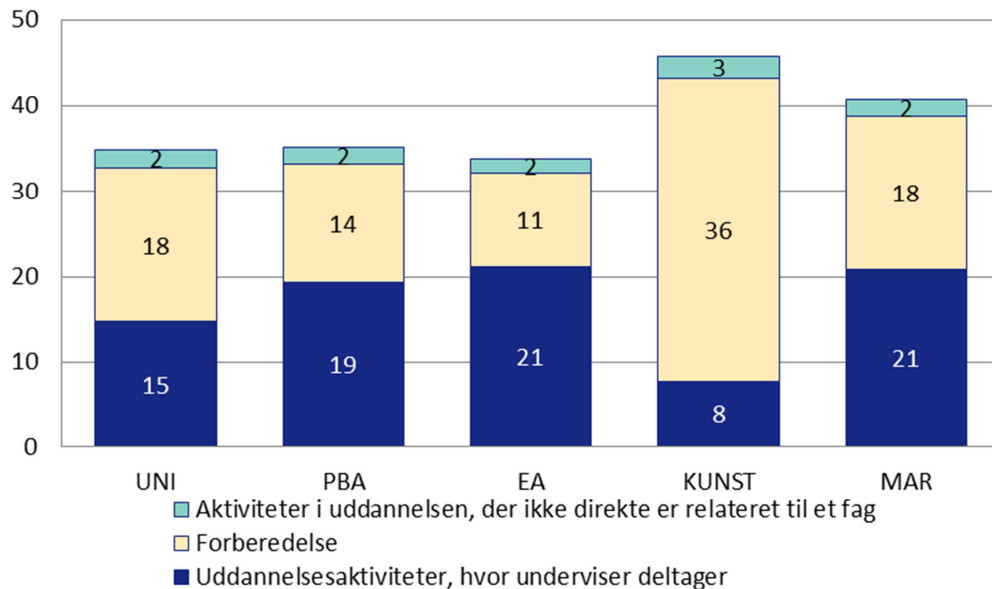
⁹ European Communities (2009).

¹⁰ Eksemplet tager udgangspunkt i en person, der har 6 ugers ferie samt ca. 10 helligdage om året og derfor arbejder 37 timer om ugen i ca. 44 uger om året.

¹¹ Opgørelsen dækker studerende på professionsbacheloruddannelser-, erhvervsakademiuddannelser og universitetsuddannelser. Studerende på kunstneriske og maritime uddannelser skiller sig ud ved at anvende flere timer om ugen på en gennemsnitlig uge i undervisningsåret.

af de studerendes ugentlige timeforbrug.¹² Korrigeres der for, at nogle studerende er deltidsstuderende,¹³ udgør den gennemsnitlige studietid ca. 35 timer på en uge i undervisningsåret, uanset om de er universitetsstuderende, professionsbachelorstuderende eller erhvervsakademistuderende, jf. figur 2.1.

Figur 2.1. Studietidsforbrug blandt studerende, gennemsnitligt antal timer på en uge i undervisningsåret



Note: Der er en sammenhæng mellem de studerendes studietidsforbrug, og hvor mange ECTS-point de planlægger at gennemføre. For ikke at lade deltidsstuderende trække gennemsnittet ned eller lade studerende, der i undervisningsåret 2013/14 har planlagt at tage mere end 60 ECTS-point, trække gennemsnittet op, er det kun studerende, der har planlagt at gennemføre mellem 51-60 ECTS-point i undervisningsåret 2013/14, der indgår i opgørelsen. I spørgeskemaundersøgelsen er de studerende blevet bedt om at svare på følgende spørgsmål: *Hvor mange timer har du ca. brugt på følgende aktiviteter i løbet af en gennemsnitlig uge (syv dage) i det seneste undervisningsår?* Uddannelsesaktiviteter, hvor underviser deltager dækker over forelæsninger, holdundervisning, vejledning, øvelsестimer mv. Forberedelse dækker over studieaktiviteter, som læsning, skrivning, udførelse af hjemmeopgaver, deltagelse i læsegrupper, analysering af data eller andre faglige aktiviteter. Aktiviteter i uddannelse, der ikke er direkte relateret til et fag dækker over fx faglige, sociale og/eller politiske studenterorganisationer, foredragsarrangementer, studieture mv.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Universitetsstuderende har sammenlignet med professionsbachelorstuderende og særligt erhvervsakademistuderende færre timer, hvor en underviser deltager, men

¹² Bla. viser Eurostudent undersøgelsens seneste offentlige opgørelse, at de universitetsstuderendes samlede undervisnings- og forberedelsestid i 2010 er opgjort til 34 timer, jf. Universitets- og bygningsstyrelsen (2010). De nyeste resultater fra den seneste Eurostudent undersøgelse foreligger ikke endeligt færdigbehandlet, men indledende opgørelser tyder på, at tallene ikke har ændret sig betydeligt i Eurostudent 2014. Den seneste studiemiljøundersøgelse fra Aarhus Universitet har opgjort de studerendes samlede undervisningstid og forberedelsestid til 30,7 timer ugentligt, jf. Aarhus Universitet (2014). Endelig har tænketanken DEA opgjort de universitetsstuderendes undervisningstid og forberedelsestid til 31 timer ugentligt, jf. DEA (2013).

¹³ I resten af kapitel 2 er der taget udgangspunkt i studerende, der har planlagt at gennemføre mellem 51-60 ECTS-point i undervisningsåret 2013/14, jf. note til figur 2.1.

bruger til gengæld mere tid på forberedelse.¹⁴ De studerende på maritime og kunstneriske uddannelser adskiller sig fra de øvrige uddannelser og anvender samlet henholdsvis ca. 41 og 47 timer på deres uddannelser på en gennemsnitlig uge i undervisningsåret.

De studerende på kunstneriske uddannelser adskiller sig fra resten af de studerede ved at have et markant større tidsforbrug på forberedelse, som – på trods af få timer, hvor en underviser deltager – resulterer i det største samlede studietidsforbrug.

De studerende studietid ligger under ECTS-normen

En studieaktivitet på i gennemsnit 35 timer om ugen i undervisningsåret lyder umiddelbart ikke særligt lavt. Men gøres det op, hvor meget en studieaktivitet på i gennemsnit 35 timer om ugen i undervisningsåret svarer til på årsbasis, tegner der sig et noget andet billede.

Det er her væsentligt at pointere, at et undervisningsår ikke varer et fuldt år, men dækker undervisningsforløb, der er i løbet af året. Undervisningsforløb kan fx planlægges som semestre eller moduler af forskellige længder, og længden på et undervisningsår kan således variere fra uddannelse til uddannelse. Længden af undervisningsåret er naturligvis i høj grad afgørende for, om de studerende indfrier en forventet årlig arbejdsindsats på mellem 1.500 og 1.800 timer.

Et regneeksempel med udgangspunkt i et undervisningsår på 2 semestre à 15 uger om året viser, at en studerende, der i gennemsnit bruger 35 timer på sin uddannelse om ugen i undervisningsåret, bruger 1.050 timer om året. Hvis det videre antages, at den studerende har to eksamensperioder, hvor han eller hun tilsammen bruger 300 timer om året, vil hans eller hendes samlede studietidsforbrug være på 1.350 timer om året. Det er 275 timer mindre om året end en fuldtidsbeskæftiget i den private sektor, og det ligger samtidig 300 timer under de 1.650 timer om året, der er middelværdien for den forventede arbejdsindsats for at opnå 60 ECTS-point. Den studerende skal med andre ord øge sin studieindsats med ca. 20 pct. for at nå middelværdien af arbejdsnormen for 60 ECTS-point.

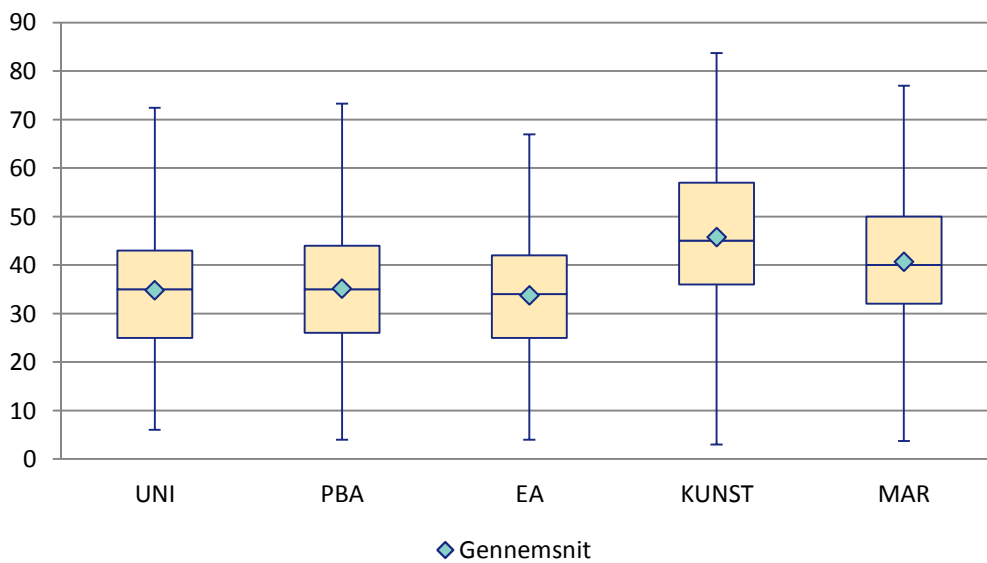
I uddannelser med 2 semestre à 10 uger vil den studerende skulle øge sin arbejdsindsats med ca. 65 pct. om året for at leve op til middelværdien af arbejdsnormen for at opnå 60 ECTS-point. Derimod vil uddannelser med 2 lange semestre à 18 uger ligge inden for den forventede årlige arbejdsindsats og kun 90 timer under middelværdien af dette.

¹⁴ Forberedelsestid skal forstås i en bredere forstand og dækker over studieaktiviteter, som læsning, skrivning, udførelse af hjemmeopgaver, deltagelse i læsegrupper, analysering af data eller andre faglige aktiviteter.

2.2. Stor spredning i de studerendes studietid

Det gennemsnitlige antal timer om ugen i undervisningsåret, som studerende anvender på deres uddannelser, dækker over en stor spredning, jf. figur 2.2. Spredningen afspejler, at nogen studerende yder en markant større indsats end andre og dermed må forventes at få et større samlet læringsudbytte. Spredningen kan dog også afspejle, at der fra studerende til studerende er forskel på, hvor meget tid de skal bruge, for at opnå samme læringsudbytte.

Figur 2.2. Spredning i de studerendes studietid, gennemsnitlig antal timer på en uge i undervisningsåret



Note: I figuren er der angivet et boksplo for hver uddannelsestype, som viser minimums- og maksimums tidsforbrug, samt den nedre kvartil fra minimumspunktet op til boksen, 2. kvartil fra den nederste vandrette linje i boksen op til medianen, som er angivet ved den midterste vandrette linje i boksen, 3. kvartil fra medianen op til den øvre vandrette linje i boksen og 4. kvartil fra den øvre vandrette linje i boksen op til maksimum. Den øverste og nederste 1 pct. af spredningen i de studerendes studietid er her frasorteret. For øvrige noter henvises til figur 2.1.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Den store spredning i de studerendes studietid genfindes på tværs af hovedområder inden for hver uddannelsestype og dækker både over en stor spredning i de studerendes forberedelsestid og antal timer, hvor en underviser deltager¹⁵.

Kvindelige studerende har en signifikant højere samlet studietid end mandlige studerende, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at mandlige studerende er overrepræsenteret i gruppen af studerende, der bruger mindst tid på deres uddannelse. Om-

¹⁵ Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. I afgrænsningen er der taget udgangspunkt i de ca. 20 pct. studerende, der studerer henholdsvis mest og mindst, blandt de studerende der har planlagt at gennemføre mellem 51-60 ECTS-point i undervisningsåret 2013/14. Afgrænsningen af studerende, der studerer henholdsvis mest og mindst, er foretaget ud fra et hensyn om, at de enkelte hovedområder ikke skal blive for små i udtrækket.

vendt er kvindelige studerende svagt overrepræsenteret i gruppen af studerende, der bruger mest tid på deres uddannelse.¹⁶

Forskelle i de studerendes studietidsforbrug på tværs af hovedområder

Inden for hver uddannelsesstype er der underliggende forskelle i det gennemsnitlige studietidsforbrug. Universitetsstuderende på samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser bruger i gennemsnit kun 30-31 timer på uddannelse på en uge i undervisningsåret, mens studerende på sundhedsvidenskabelige uddannelser og studerende på tekniske og naturvidenskabelige uddannelser i gennemsnit bruger henholdsvis 41 timer og 38¹⁷ timer på en uge i undervisningsåret. Disse forskelle afspejles tillige ved, at det sundhedsvidenskabelige og tekniske område er overrepræsenteret blandt universitetsstuderende, der studerer mest, mens der omvendt er en overrepræsentation af studerende fra humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser blandt de universitetsstuderende, der bruger mindst tid på uddannelse.

Variationen i studerendes studietidsforbrug på tværs af hovedområder bekræftes af tidligere resultater fra den internationale Eurostudent-undersøgelse fra 2010,¹⁸ som viste, at studerende på samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser i gennemsnit bruger 32 timer om ugen på deres uddannelse, mens studerende på naturvidenskabelige og tekniske uddannelser i gennemsnit bruger 43 timer om ugen på deres uddannelse.

Sammenlignet med andre europæiske studerende ligger studietidsforbruget blandt studerende på samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser lavt, mens forbruget blandt danske naturvidenskabelige og tekniske uddannelser ligger relativt højt blandt øvrige europæiske studerende.

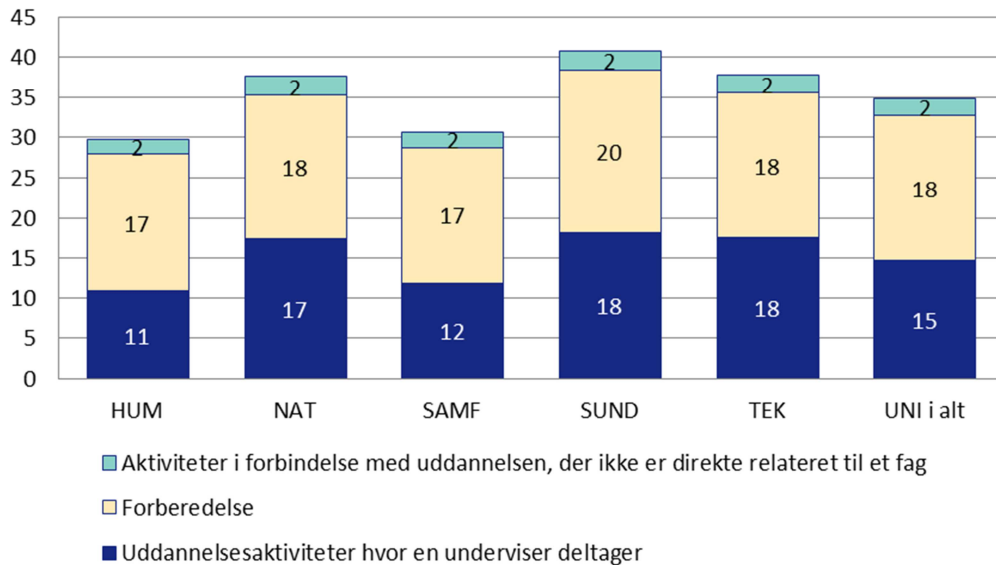
Det lavere studietidsforbrug på samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser skal ses i sammenhæng med færre timer, hvor en underviser deltager, i forhold til det sundhedsvidenskabelige-, tekniske- og naturvidenskabelige område. Således ligger antallet af timer, hvor en underviser deltager, på 11-12 timer på en gennemsnitlig uge i undervisningsåret på humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser, mens antallet af timer, hvor en underviser deltager, på sundhedsvidenskabelige-, tekniske- og naturvidenskabelige uddannelser ligger på i gennemsnit 18-20 timer på en uge i undervisningsåret, jf. figur 2.3.

¹⁶ Kvinders overrepræsentation af studerende i gruppen af studerende, der bruger mest tid på deres uddannelse, gælder dog ikke blandt universitetsstuderende.

¹⁷ Det samlede studietidsforbrug angivet i figur 2.3 blandt studerende på naturvidenskabelige uddannelser summerer til 37 timer, hvilket er en time mindre end det reelle samlede studietidsforbrug blandt studerende på naturvidenskabelige uddannelser på 38 timer. Forskellen skyldes afrunding i figur 2.3.

¹⁸ Universitets- og Bygningsstyrelsen (2011a).

Figur 2.3. Studietidsforbrug blandt universitetsstuderende fordelt på hovedområder, gennemsnitligt antal timer på en uge i undervisningsåret



Note: Se noter under figur 2.1. En regression viser, at de underliggende forskelle på studietidsforbruget blandt studerende på tværs af hovedområder er signifikant forskellige, jf. bilag 3.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Antallet af forberedelsestimer er nogenlunde ens på tværs af hovedområderne – dog bruger studerende på sundhedsvidenskabelige uddannelser mere forberedelsestid end studerende på de øvrige hovedområder. Pga. det lavere antal timer, hvor en underviser deltager på de humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser, er det samlede studietidsforbrug blandt disse studerende lavere end for de øvrige universitetsstuderende.

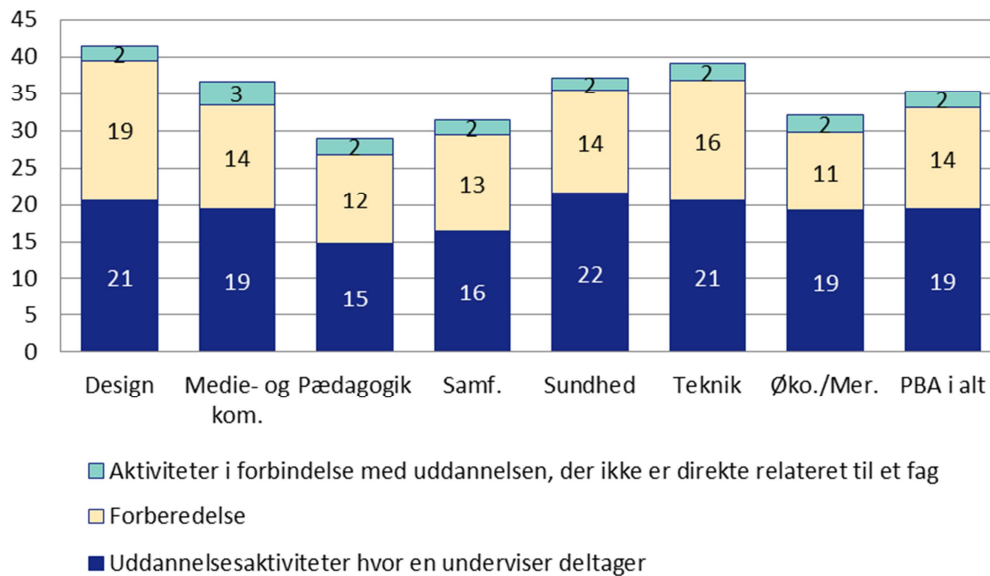
De professionsbachelorstuderendes studietid varierer betydeligt på tværs af hovedområder fra et gennemsnit på 29 timer om ugen i undervisningsåret blandt studerende på pædagogiske uddannelser til 42 timer på designuddannelser, jf. figur 2.4.

Der er på professionsbacheloruddannelsernes hovedområder både en del variation i antallet af timer, hvor en underviser deltager, og i antallet af forberedelsestimer. Således varierer antallet af timer, hvor en underviser deltager, fra 15 timer om ugen på pædagogiske uddannelser til 22 timer om ugen på sundhedsfaglige uddannelser, mens antallet af forberedelsestimer varierer fra 11 timer om ugen i undervisningsåret på de økonomiske- og merkantile uddannelser til 19 timer om ugen i undervisningsåret på designuddannelser.

Blandt de professionsbachelorstuderende, der studerer mindst, er en overrepræsentation af studerende fra særligt det pædagogiske område, men også fra det samfundsvidenskabelige område og det økonomiske- og merkantile område. Blandt de professi-

onsbachelorstuderende, der bruger mest tid på uddannelse, er der omvendt en overrepræsentation af det sundhedsfaglige område og det tekniske faglige område.

Figur 2.4. Studietidsforbrug blandt professionsbachelorstuderende fordelt på hovedområder, gennemsnitligt antal timer på en uge i undervisningsåret

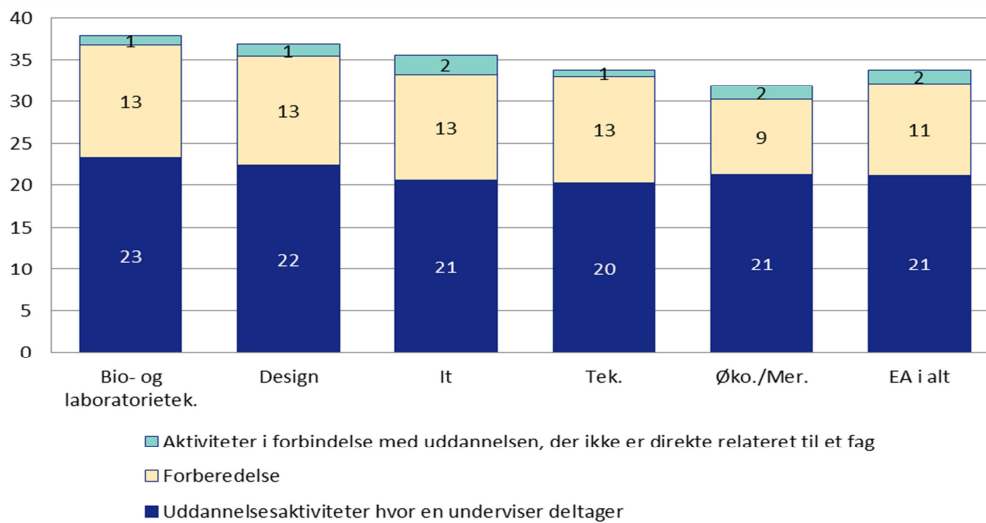


Note: Det bio- og laboratorietekniske område og det it-faglige område er ikke medtaget i ovenstående figur pga. få besvarelser inden for disse hovedområder. For øvrige noter henvises til figur 2.1. En regression viser, at de underliggende forskelle på studietidsforbruget blandt studerende på tværs af hovedområder på professionshøjskolerne er signifikant forskellige, jf. bilag 3.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Både antallet af timer, hvor en underviser deltager, og antallet af forberedelsestimer varierer mindre på tværs af hovedområder blandt studerende i erhvervsakademiuddannelser, og den samlede variation i de studerendes studietidsforbrug varierer således her mindre på tværs af hovedområderne, jf. figur 2.5.

Figur 2.5. Studietidsforbrug blandt erhvervsakademistuderende fordelt på hovedområder, gennemsnitligt antal timer på en uge i undervisningsåret



Note: Medie- og kommunikationsfag, pædagogiske fag, samfundsfaglige fag samt sundhedsfaglige fag er ikke medtaget i ovenstående figur pga. få besvarelser inden for disse hovedområder. For øvrige noter henvises til figur 2.1. En regression viser, at de underliggende forskelle på studietidsforbruget blandt studerende på tværs af hovedområder på erhvervsakademierne er signifikant forskellige, jf. bilag 3.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

2.3. De studerendes læringspotentiale

Analyserne af de studerendes studieaktivitet viser overordnet betragtet, at den gennemsnitlige studerendes studieaktivitet ikke svarer til en normal fuldtidsbeskæftigelse, og at mange studerende har et uudnyttet læringspotentiale.

Denne konklusion stemmer overens med de opfattelser, som i udvalgets øvrige analyser kommer til udtryk blandt både studie- og uddannelsesledere, undervisere og de studerende selv.

I Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse blandt studie- og uddannelsesledere er det således kun ca. 60 pct. af studie- og uddannelsesledere på professionsbachelor-, kandidat-, og erhvervsakademiuddannelser, som svarer, at de er enige eller overvejende enige i, at der i dag er en passende studieintensitet på uddannelserne. Blandt studieledere på universitetsbacheloruddannelser gælder dette kun for 44 pct. af de adspurgte.¹⁹

De kunstneriske og maritime uddannelser skiller sig ud ved, at henholdsvis 80 pct. og 100 pct. af studie- og uddannelsesledere er enige eller overvejende enige i, at der i dag er en passende studieintensitet på uddannelserne, hvilket stemmer meget godt

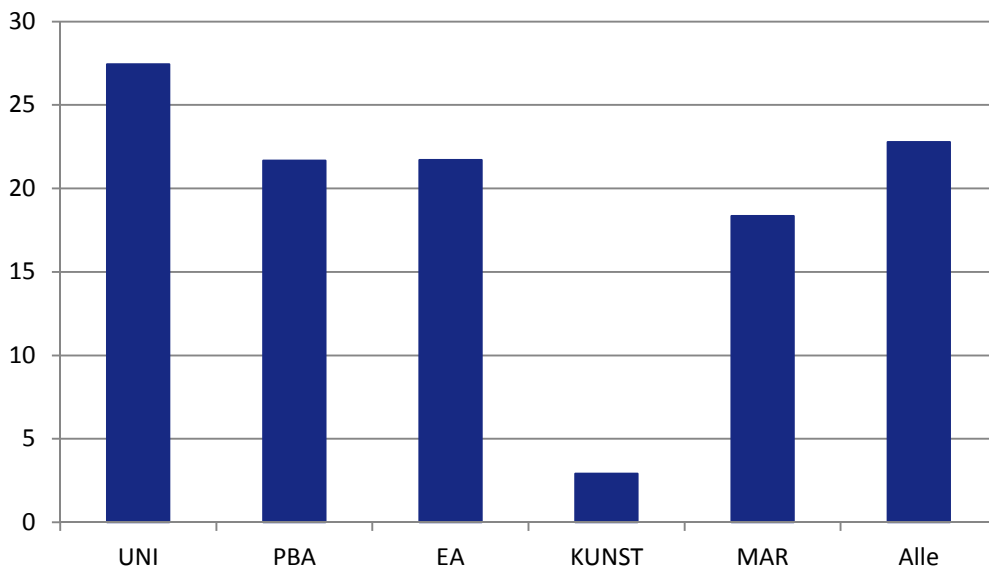
¹⁹ DAMVAD (2014b)

overens med, at studerende fra kunstneriske og maritime uddannelser har det største ugentlige studietidsforbrug i undervisningsåret, jf. figur 2.1.

Et overvejende flertal af de studie- og uddannelsesledere, der ikke mener, at studieintensiteten er høj nok på deres uddannelser, fremfører bl.a., at de studerende bør bruge mere tid på forberedelse, og at de bør deltage mere aktivt i undervisningen.²⁰

Studie- og uddannelsesledernes synspunkt om, at der er et potentiale i at styrke de studerendes indsats på uddannelserne bestyrkes af de studerendes egne udsagn, hvoraf det fremgår, at op mod 25 pct. af de studerende samlet set ofte eller meget ofte er mødt uforberedte op til undervisningen, jf. figur 2.6. Dog skiller de studerende på de kunstneriske uddannelser sig ud ved, at det her kun gælder for knap 5 pct. af de studerende.

Figur 2.6. Andelen af studerende, der ofte eller meget ofte er mødt uforberedte op til undervisningen, pct.



Note: Figuren er vist for studerende, der i undervisningsåret 2013/14 har planlagt at gennemføre mellem 51-60 ECTS-point i undervisningsåret 2013/14, jf. noten under figur 2.1. I ovenstående figur er vist andelen af de studerende, der har svaret ofte eller meget ofte på følgende spørgsmål: *Hvor ofte er du kommet til timerne uden at have læst eller lavet opgaverne i det seneste undervisningsår*. De studerende har kunnet svare meget ofte, ofte, ind i mellem, sjældent/aldrig og ved ikke.

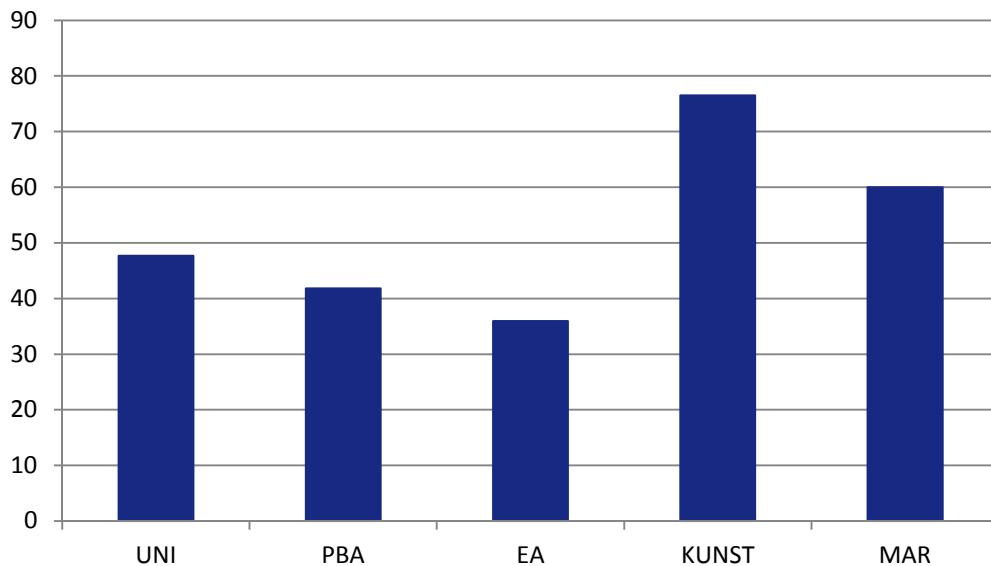
Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Potentialet for en højere grad af studieaktivitet afspejles ligeledes i Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere, hvor under halvdelen af universitetsundervisere, erhvervsakademiundervisere og professionsbachelorundervisere vurderer, at de fleste af deres studerende har ydet deres maksimale, jf. figur 2.7. Igen

²⁰ DAMVAD (2014b). I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen blandt studie- og uddannelsesledere blev der foretaget fokusgruppinterviews med en række studie- og uddannelsesledere.

skiller de maritime og i særdeleshed de kunstneriske uddannelser sig ud ved, at underviserne her i højere grad vurderer, at de fleste af deres studerende har ydet deres maksimale.

Figur 2.7. Andelen af undervisere, der vurderer, at langt de fleste eller fleste af deres studerende har ydet deres maksimale, pct.



Note: I ovenstående figur er vist andelen af de undervisere, der har svaret langt de fleste eller de fleste på følgende spørgsmål: *Hvor mange af de studerende i dit fag har efter din vurdering ydet deres maksimale?* Underviserne har kunnet svare langt de fleste, de fleste, nogen, meget få/ingen og ved ikke.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Kvalitetsudvalget undersøgelse af de studerendes egen vurdering viser på linje med underviserens udsagn, at det kun er knap 50 pct. af de studerende, der i meget høj grad vurderer, at deres fag samlet set har udfordret dem til at gøre deres bedste i det seneste undervisningsår²¹.

2.4. Sammenfatning af kapitel

Analyserne af de studerendes studietidsforbrug viser overordnet betragtet, at den gennemsnitlige studerendes studieaktivitet ikke svarer til en normal fuldtidsbeskæftigelse. Der er en betydelig variation i de studerendes studieaktivitet mellem uddannelser og hovedområder, men i gennemsnit anvender danske studerende betydeligt mindre end de 1.500-1.800 timer om året, der i europæisk sammenhæng er normen for at gennemføre studier svarende til 60 ETCS-point.

²¹ Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3. Den angivne andel svarer til andelen af studerende, der har svaret 6 eller 7 på en skala fra 1 til 7, hvor 1 svarer til, at de slet ikke er blevet udfordret, og 7 svarer til, at de i meget høj grad er blevet udfordret til at yde deres bedste.

Et forsigtigt skøn er, at mange studerende i gennemsnit skal øge deres studietid med ca. 300 timer om året svarende til en stigning på ca. 20 pct. for at nå op på en arbejdsindsats, der inden for ECTS-rammen kan betragtes som et fuldtidsstudie. Dette dækker over, at studerende på nogle uddannelser faktisk opfylder den forventede arbejdsindsats, mens studerende på andre uddannelser ligger langt under normen.

Analysens billede af et uudnyttet potentiale for mere læring for mange studerendes vedkommende bekræftes af såvel studielederne, underviserne og de studerende selv. De peger overordnet set samstemmende på, at mange studerende ikke udfordres til at bruge deres fulde tid på uddannelsen og således ikke får udnyttet deres læringspotentiale fuldt ud.

Kapitel 3. Fremtidens kompetencebehov

Høj faglig kvalitet i uddannelserne er en uomgængelig forudsætning for, at de studerende på kvalificeret vis kan indtræde på arbejdsmarkedet, efter de forlader de videregående uddannelsesinstitutioner. Alligevel oplever den dygtige dimittend ikke altid, at den faglige kvalitet er nok til at skaffe ham eller hende et job. Tværtimod kan mange opleve, at de efter endt speciale, bachelor- eller hovedopgave bliver mødt af jobannoncer, der ikke lægger specielt meget vægt på deres specifikke faglige kvalifikationer.

I de kommende år risikerer endnu flere dimittender – fra alle typer af videregående uddannelser – at få denne oplevelse, når de træder ud på arbejdsmarkedet:

For det første vil den stærke vækst i antal personer med en videregående uddannelse – og særligt personer med en lang videregående uddannelse – betyde en langt større diversitet i dimittendernes efterfølgende beskæftigelse. Som vist i Kvalitetsudvalgets første delrapport vil især de kandidatuddannede i langt højere grad end i dag skulle finde beskæftigelse i den private sektor. Det vil både være i videntunge virksomheder, som er vant til at ansætte dem, men i stigende grad også i små og mindre virksomheder, som ikke har haft samme tradition for at ansætte dimittender med en videregående uddannelse og særligt ikke kandidatuddannede.

For det andet vil langt flere dimittenderne skulle agere på et arbejdsmarked, som er præget af hastig teknologisk udvikling, international konkurrence og mobilitet. Det indebærer løbende forandringer i jobmuligheder og kompetencekrav, der vil udfordre klassiske fagskel og den enkelte medarbejders evne til løbende at genopfinde sig selv.

I de fleste europæiske lande, inkl. Danmark, er der sket en polarisering af arbejdsmarkedene i løbet af de seneste årtier.²² Hermed menes, at stillingsgrupper, der enten giver høj eller lav gennemsnitsløn, har haft voksende beskæftigelsesandele, mens stillinger, der ligger i midten af lønfordelingen, har haft faldende beskæftigelsesandele.

I takt med denne jobpolarisering er der blandt videregående uddannede sket et fald i brugen af rutineprægede kompetencer, som bl.a. omfatter manuelle opgaver. Det

²² Goos, Manning og Salomons (2014) har på baggrund af survey data fra en række europæiske lande fundet frem til denne konklusion. For det danske arbejdsmarked finder Goos, Manning og Salomons (2014), at de fire stillingsgrupper med lavest løn øgede beskæftigelsesandelen med 1,7 pct. point, og de otte stillingsgrupper med højest løn øgede beskæftigelsesandelen med 8,6 pct. point. For de ni midterste stillingsgrupper faldt beskæftigelsesandelen med 10,3 pct. point. Kvalitetsudvalget har gennemført en tilsvarende analyse for 1993-2010 på baggrund af danske registerdata, der er mere pålidelig pga. den højere datakvalitet, og har for Danmark genfundet konklusionen fra Goos, Manning og Salomons (2014).

skyldes, at rutineprægede kompetencer i stigende grad erstattes af computere og maskiner eller udføres mere omkostningseffektivt i udlandet.²³ I samme periode er brugen af ikke-rutineprægede opgaver, som fx kompleks og varierende opgaveløsning og kommunikation, blevet mere udbredt.²⁴ I Danmark er tendenserne både at finde i den offentlige sektor og i særdeleshed på det private arbejdsmarked.

I takt med at dimittender fra de videregående uddannelser kommer til at fylde en større del af arbejdsstyrken, stiger det samfundsmæssige behov for at tilpasse uddannelserne til et mere forskelligartet arbejdsmarked. Betydelige ændringer i de jobmuligheder og opgaver, som de studerende vil møde, stiller således betydelige krav til udvikling af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse. Hermed ikke sagt, at uddannelserne skal afspejle mere kortsigtede kompetencebehov på arbejdsmarkedet, men uddannelserne skal gøre de studerende i stand til løbende at omsætte deres faglige evner i praksis.

I det følgende kapitel vil der være fokus på hvilke kompetencer, de studerende bør tilegne sig, når kernefagligheden ikke i sig selv er tilstrækkelig. Herefter fokuseres der særligt på de specifikke kompetencer til at koble uddannelserne med praksis, der efterspørges blandt aftagere, dimittender og studerende inden for alle uddannelses typer og fagområder. Kapitlet fokuserer afslutningsvist på kompetencebehovet i de små og mellemstore virksomheder, der efter alt at dømme fremover skal aftage flere med en videregående uddannelse, især flere universitetsuddannede.

3.1. Kernefaglighed er nødvendig, men ikke tilstrækkelig

De studerendes evne til at beherske et fags grundlæggende viden og metode er uden sammenligning den afgørende og ufravigelige *forudsætning* for, at uddannelser er relevante for arbejdsmarkedet og kan skabe værdi.

Men den grundlæggende faglighed er ikke nødvendigvis tilstrækkelig for at sikre uddannelsernes relevans. Forskningslitteraturen om, hvad der gør dimittender attraktive på jobmarkedet, peger på, at en række *generelle kompetencer* koblet til den faglige viden ofte er afgørende for, om dimittender kommer i job.²⁵ Dimittenderne skal

²³ McKinsey Global Institute (2013) viser eksempler på, at robotteknologi og udviklingen inden for software og it kan medføre væsentlige ændringer inden for selv de videntunge og komplekse jobtyper, som ellers traditionelt har været mindre hårdt ramt af automatisering mv. Endvidere viser Hummels et al. (2014) på baggrund af danske registerdata, at offshoring reducerer efterspørgslen efter arbejdskraft, der udfører rutineprægede opgaver, mens den øges for arbejdskraft, der udfører ikke-rutineprægede opgaver.

²⁴ Udviklingen i videregående uddannedes brug af rutineprægede og ikke-rutineprægede opgaver på arbejdsmarkedet er påvist af Autor, Levy og Murnane (2003), som anvender historiske kompetencedata med udgangspunkt i en survey fra det amerikanske arbejdsmarked – det såkaldte O*NET-datasæt (tidl. DOT-data). Kvalitetsudvalget har fundet lignende tendenser i udviklingen af rutineprægede og ikke-rutineprægede opgaver på danske registerdata for perioden 1993-2010.

²⁵ Nielsen, Holmegaard og Bearden (2014); Brown, Hesketh og Williams (2003). For overblik over litteraturen om *employability* se Yorke (2006).

udover faglig forståelse og evner være opfindsomme, kreative og i stand til at anvende grundfagligheden til størst mulig gavn.²⁶

Der er forskellige udlægninger af betydningen og vigtigheden af de generelle kompetencer, men gennemgående fremhæves det, at for at understøtte de studerende i et livslangt perspektiv må de videregående uddannelser have fokus på mere end blot de mest simple generelle kompetencer som fx læsefærdigheder eller simpel formidling, jf. boks 3.1.²⁷

²⁶ Dette er i litteraturen på området blevet betegnet som dimittendernes symbol-analytiske evne, se fx Robert Reich (1991); (2002) refereret i Yorke (2006).

²⁷ The National Graduate Attributes Project (2009); Barrie (2006); (2007).

Boks 3.1.

Generelle kompetencer og dimittendfærdigheder

Listen over generelle kompetencer er lang, og forskellige kilder fremhæver forskellige aspekter.²⁸ I det australske forskningsprojekt *Graduate Attribute Project* forstås generelle kompetencer i en bred forstand, som såkaldte dimittendfærdigheder (graduate attributes), som kan rangordnes i forhold til deres relation til uddannelsernes faglige indhold:



Forberedende kompetencer

Basale færdigheder såsom at regne, læse og skrive. Disse er uafhængige af en bestemt faglighed men en forudsætning for at lære på en videregående uddannelse. Kompetencerne vil oftest være tillært gennem en folkeskole- og ungdomsuddannelse.



Komplementære kompetencer

Kompetencer såsom formidlingsevner og kritisk tænkning, der ligeledes er uafhængige af et bestemt fag, men som understøtter den enkeltes akademiske læring. Disse kompetencer kan tilegnes gennem fag, der ligger udenfor ens specifikke fagområde.



Transformerende kompetencer

Kompetencer der interagerer med en faglighed og gør den studerende i stand til at omsætte og anvende det lærte i nye kontekster. Disse kompetencer er derfor forskellige og afhængige af den specifikke faglighed og udvikles i regi af fagspecifikke kurser.



Muliggørende kompetencer

Kompetencer der bygger på selve kernen i fagets faglighed og skaber udgangspunkt for at forme den studerendes egne holdninger og evnen til at udvikle faget og samtidig gå ud over fagets grænser. Her grundlægges de nødvendige kompetencer for livslang læring.

□ Fagspecifik

■ Generel

□ Integreret

²⁸ Nielsen, Holmegaard og Bearden (2014) fremhæver eksempelvis forståelse for sig selv og sine handlinger, autonomi, evnen til at motivere sig selv, dømmekraft, problemløsning, interpersonelle og kommunikative færdigheder

Boks 3.1. (fortsat)

Generelle kompetencer og dimittendfærdigheder

Dimittendfærdigheder er i denne forståelse relativt komplekse udtryk for, hvad viden er, hvordan den tilegnes, og hvordan den bruges til at møde verden. De kan ikke opsummeres i en enkelt liste over ekstra fag, der kan udbydes for at give kompetencerne, men kræver at hele læringsoplevelsen målrettes mod behovet i et videnssamfund. Der er således ikke tale om et add-on, men om at tænke tilegnelsen af disse kompetencer ind som en integreret del af undervisningen.

Kilde: The National Graduate Attributes Project. (2009): Issuepaper 1; Sonesson (2010)

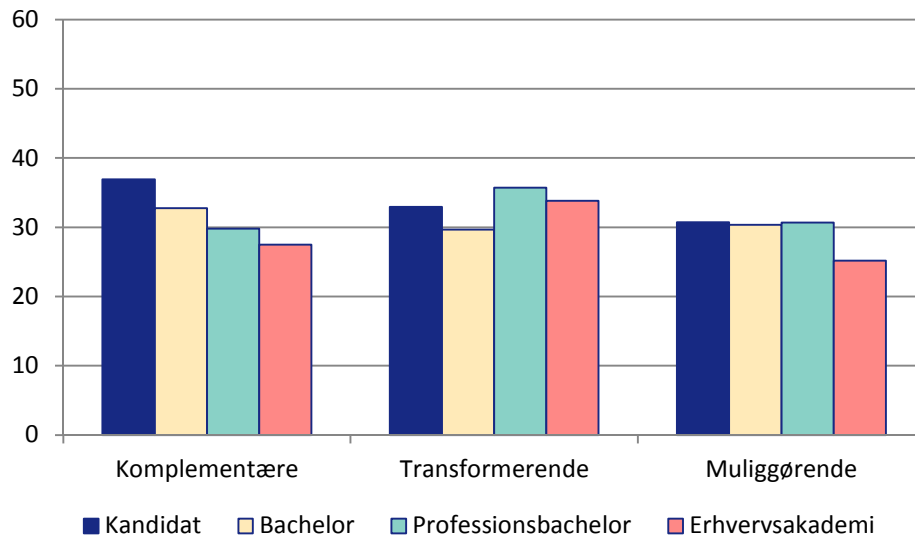
De videregående uddannelser har stort medansvar for, at de studerende udvikler generelle kompetencer, der er komplementære, transformerende og muliggørende.²⁹ Kvalitetsudvalget har spurgt de studerende, om deres uddannelser har bidraget til viden, evner og personlige udvikling inden for en række områder. Besvarelserne kan samles i tre kompetenceindeks, der i grove træk afspejler de komplementære, transformerende og muliggørende kompetencetyper.³⁰

Besvarelserne fra de studerende viser, at studerende på alle de videregående uddannelsestyper i et vist omfang oplever, at uddannelserne bidrager til de tre generelle kompetencer. Kandidatuddannelserne bidrager i lidt højere grad end de øvrige uddannelser med komplementære kompetencer, som fx gode skriftlige og talemæssige evner samt kritisk analytiske evner. Til gengæld bidrager både erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne i højere grad end de akademiske bacheloruddannelser til, at de studerende tilegner sig transformerende kompetencer, hvor de kan omsætte deres viden til praksis, jf. figur 3.1.

²⁹ Derimod bør forberedende kompetencer være en forudsætning for at blive optaget på de videregående uddannelser.

³⁰ Konceptet om *Graduate Attributes* er dog mere komplekst end spørgsmålene i Kvalitetsudvalgets undersøgelser afspejler. Resultaterne giver derfor kun en grov indikation af de pågældende kompetencer.

Figur 3.1. Uddannelsernes bidrag til tre typer af generelle kompetencer, skalapoint 0-60



Note: Værdierne på de tre indeks går fra 0 til 60, hvor 60 svarer til, at uddannelserne har bidraget meget til, at de pågældende kompetencer, og 0 svarer til, at de har bidraget meget lidt. For beskrivelse af de enkelte spørgsmål og indeks, se bilag 2.

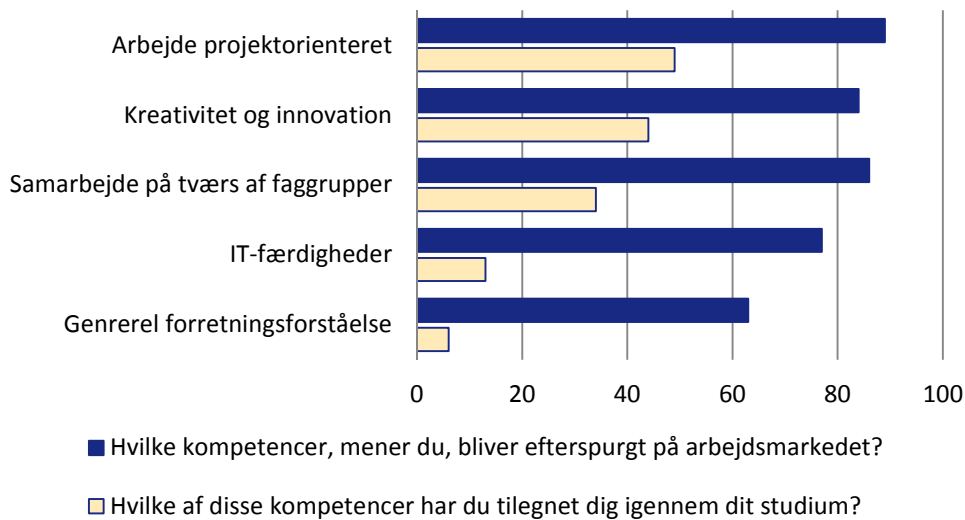
Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Det generelle niveau ligger dog relativt tæt på midten af skalaen, og på alle uddannelsesområder er der således potentiale for at styrke de studerendes generelle kompetencer og dermed ruste dem bedre i forhold til at sætte deres faglighed i spil efter uddannelsen.

En dimittendanalyse fra det humanistisk fakultet på Københavns Universitet illustrerer konkret, at mange nyuddannede kandidater oplever, at de mangler generelle kompetencer i deres job. De fem kompetencer, som undersøgelsen viser det største underskud af, i forhold til hvad de har lært på uddannelsen, er evnen til at arbejde projektorienteret, kreativitet og innovation, evnen til at samarbejde på tværs af faggrupper, IT-færdigheder og generel forretningsforståelse, jf. figur 3.2.³¹

³¹ De humanistiske dimittender, der interviewes i undersøgelsen fra Københavns Universitet, føler sig dog godt rustede i forhold til at tilegne sig ny viden og arbejde selvstændigt. Dette fremgår ikke af figur 3.2. Se Københavns Universitet (2014).

Figur 3.2. Kompetencegab mellem lærte og efterspurgte kompetencer, pct.



Note: Figuren er vægtet, så svarkategorien i høj grad vægter mere en svarkategorien i nogen grad. En række kompetencekategorier er udeladt af figuren.

Kilde: Københavns Universitet (2014)

Vigtigheden af de generelle kompetencer genfindes i flere dimittend- og aftageranalyser på andre fagområder. Fx afspejles det i DTU's dimittend- og aftagerundersøgelse, at de generelle kompetencer i høj grad vurderes relevante, og at de prioriteres i uddannelserne. Samtidigt konkluderes det, at en række dimittender vurderer, at de generelle kompetencer er endnu mere efterspurgt på arbejdsmarkedet end deres opnåede kompetenceniveau.³²

Endvidere fremgår det af en række undersøgelser, at en del dimittender fra universiteterne tilegner sig mere teoretisk og metodisk viden inden for fagområdet, end der efterspørges på arbejdsmarkedet.³³

De foreliggende undersøgelser indikerer samlet set, at mange dimittender fra forskellige fagområder udover det uomgængelige krav til teoretisk viden og høj faglighed også vil møde en efterspørgsel på generelle kompetencer. Herunder de transformerende kompetencer som fx projektorienteret arbejde og forretningsforståelse, og de mere muliggørende som fx kreativitet og innovation i forbindelse med faget.

Samtidig med at der på alle uddannelsesniveauer er potentiale for at styrke de generelle kompetencer, er det en særskilt udfordring at identificere, hvilke konkrete

³² DAMVAD (2013b).

³³ Københavns Universitet (2014), Aarhus Universitet (2013), Akademiet for de Tekniske Videnskaber (2014). Sidstnævnte undersøgelse dokumenterer en stor variation i vurderingerne hos de forskellige typer af aftagere i kredsen af akademiets medlemmer. Fx ligger aftagere med primær universitetstilknytning væsentlig mere vægt på analytisk viden og et højt fagligt niveau end virksomhedsaftagere.

kompetencer der er mest nødvendige på de enkelte områder. Det varierer i forhold til fagområde og de opgaver, der møder dimittenderne fremover. Derfor er det væsentligt, at de enkelte uddannelser har fokus på, hvilke kompetencer der efterspørges i den pågældende faglige kontekst, som uddannelsens dimittender skal udøve deres beskæftigelse i, jf. boks 3.2.³⁴

Boks 3.2.

Kompetencebehov på fremtidens sundhedsfaglige arbejdsmarked

Styrelsen for Videregående Uddannelser har fået udarbejdet en analyse af kompetencebehov hos sundhedsfaglige professionsbachelorere i fremtidens sundhedsvæsen 2025. Analysen har på baggrund af vurderinger fra ca. 200 interessenter og aktører på området indkredset behovet for en række generelle kompetencer blandt fremtidens sundhedsuddannede medarbejdere på videregående uddannelsesniveau.

De tre mest betydningsfulde vurderes at være kompetencen til at kommunikere situationsbestemt, kompetencen til at agere professionelt på tværs af organisatoriske, strukturelle og faglige skel samt kompetencen til at skabe en professionel helhedsforståelse i de konkrete opgaveløsninger.

Analysen konkluderer endvidere, at den massive indsats af ny teknologi kræver, at de sundhedsfaglige medarbejdere dels har en bred viden om sundhedsteknologier og udviklingstendenser på området nationalt og internationalt, dels en viden, der gør det muligt for dem at forholde sig konstruktivt kritisk til teknologien, så den tilpasses behovet og ikke omvendt. Derudover vurderes den massive udvikling i sundhedssystemets brug af data at medføre et behov for de sundhedsfaglige medarbejders viden og forståelse for anvendelsen af kvantitative statistik og evalueringmetoder.

Kilde: New Insight (2014).

Sammenfattende peger de ovenfor fremførte analyser på, at kernefaglighed er central men ikke kan stå alene. For at nutidens studerende kan udnytte og udvikle deres faglighed fremover, er der behov for, at de videregående uddannelser også understøtter tilegnelsen af mere generelle kompetencer og færdigheder. Kvalitetsudvalgets analyser indikerer ligeledes, at der inden for alle uddannelsestyper er et betydeligt potentiale for at styrke fokus på disse generelle kompetencer.

3.2. Efterspørgsel på praksistilknytning i uddannelserne

Spørger man de nyuddannede, som er startet i deres første job, hvilke konkrete kompetencer de mangler, peger de oftere på en række mere konkrete redskaber end

³⁴ Se også DAMVAD (2013), hvor der skelnes mellem en række generelle og specifikke ingeniørfaglige kompetencer og personlige kompetencer.

de generelle kompetencer, der er beskrevet i afsnit 3.1. Selvom de ikke nødvendigvis har den lange arbejds erfaring eller viden om, hvilke opgaver de vil møde i fremtiden, kan dimittender sammen med fx aftarere og igangværende studerende give et mere direkte billede af kompetencematchet mellem uddannelserne og samfundet.

En række undersøgelser af både aftarere, dimittender og studerende viser, at behovet for at koble faglighed med praksisrettede kompetencer er særligt stort, hvad angår evnen til at omsætte faglighed i praksis. Fx viser en større europæisk undersøgelse blandt medarbejdere med fem års anciennitet efter en videregående uddannelse en høj grad af efterspørgsel på både fagkompetencer inden for en given faglig disciplin og evnen til at anvende fagligheden i praksis, herunder særligt evnen til at arbejde effektivt og til at samarbejde produktivt med andre.³⁵

Dimittendernes evne til at anvende deres faglighed i praksis genfindes i dansk kontekst i dimittend- og aftarerundersøgelser gennemført inden for de seneste år. Udover ønsket om at værne om grundfagligheden er der stor efterspørgsel efter, at de studerende kan omsætte deres tilegnede viden til løsninger på de problemstillinger, der eksisterer i praksis.³⁶ En række konkrete kompetencer, der kan understøtte dette – fx forretningsforståelse – går igen i mange analyser, jf. boks 3.3.

³⁵ Allen et al. (2009)

³⁶ Se fx undersøgelser gennemført af Professionshøjskolen Metropol (2013), DAMVAD(2013), Aarhus Universitet (2012). Se derudover resultater fra Dansk Industris virksomhedspanel præsenteret i Dansk Industri (2012a); (2012b). Endvidere konkluderer Akademiet for de Tekniske Videnskaber i en ny rapport, at dimittenderne fra universiteterne over en bred kam savner IT-færdigheder, forretningsforståelse og praktisk relevant viden, Akademiet for de Tekniske Videnskaber (2014).

Boks 3.3.

Kompetencebehov på fremtidens sundhedsfaglige arbejdsmarked

I Professionshøjskolen Metropols dimittendundersøgelse fra 2013 peger dimittenderne på, at praktiske færdigheder – opnået gennem praktik og anden form for interaktion med praksisfeltet under uddannelsen – bør have en højere prioritet i uddannelserne.

I DTU's dimittend- og aftagerundersøgelse fra 2012 fremhæves det, at en stærk kernefaglighed er essentiel, men at en væsentlig del af dimittenderne i deres arbejdsliv har oplevet et kompetencegab i forhold til økonomisk forståelse, projektledelse og samarbejdsevner.

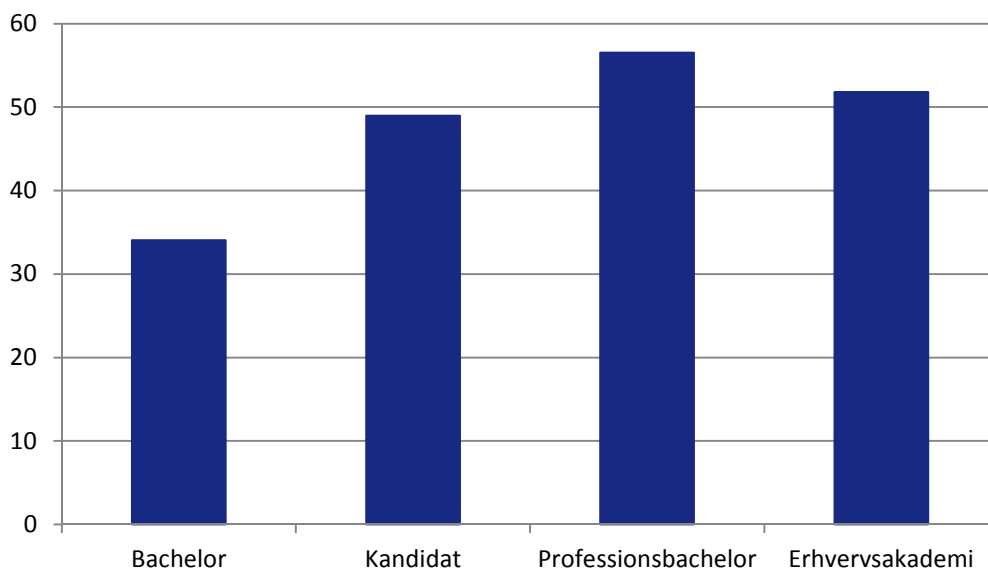
I RUC's kandidatundersøgelse fra 2012 tilkendegiver kun ca. 1/5 af de adspurgte kandidater, at der er god overensstemmelse mellem deres kompetencer og virksomhedernes behov. Det kompetencegab, som dimittenderne fra RUC skitserer, er IT-færdigheder og generel forretningsforståelse. Størstedelen af kandidaterne fra RUC peger på, at de kunne rustes bedre, hvis de under uddannelsen indgik i virksomhedssamarbejder eller havde mere praktik.

Indtrykket af, at mange dimittender har behov for langt mere praksisrettede kompetencer, understøttes af de studerendes vurdering af omfanget af jobrelateret viden og færdigheder, som de får gennem uddannelserne.

Selvom de færreste studerende ved præcist, hvilken viden og kompetencer de får brug for efter deres uddannelse, giver deres vurdering en indikation af, hvor tæt uddannelserne er koblet til arbejdsmarkedet. Kun lidt over halvdelen af de studerende på professionshøjskoler og erhvervsakademier oplever, at deres uddannelse bidrager meget eller en del til, at de tilegner sig job- eller arbejdsrelateret viden og færdigheder. Blandt universitetsstuderende er det kun godt 40 pct. Samtidig oplever hver fjerde universitetsstuderende, at deres uddannelse kun bidrager meget lidt til, at de tilegner sig job- eller arbejdsrelateret viden og færdigheder, jf. figur 3.3.³⁷

³⁷ Til sammenligning viser de amerikanske studerendes besvarelse af samme spørgsmål, at 68 pct. vurderer, at uddannelserne har bidraget meget eller en del til job- og arbejdsrelateret viden og færdigheder.

Figur 3.3. Fokus på jobrelateret viden og færdigheder i uddannelserne, pct.



Note: De studerende er blevet bedt om at svare på spørgsmålet: *Hvor meget har din uddannelse samlet set bidraget til din viden, dine evner og din personlige udvikling i forhold til at erhverve job- eller arbejdsrelateret viden og færdigheder?* Figuren viser andelen af studerende, der har svaret meget eller en del til de spørgsmål. Spørgsmålet indgår som et af tre spørgsmål i indekset for transformerende kompetencer jf. afsnit 3.1.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Det er bemærkelsesværdigt, at studerende på erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser ikke i højere grad vurderer, at deres uddannelser giver dem jobrelateret viden og færdigheder. Disse uddannelser er netop defineret ud fra deres tætte kobling til praksis med bl.a. obligatorisk praktik. Indtrykket stemmer dog overens med dimittendundersøgelsen fra bl.a. Professionshøjskolen Metropol, jf. boks 3.3.

3.3. Kompetencebehovet i små og mellemstore virksomheder

Der er betydelige forskelle i kompetencebehovene for dimittender, som søger ud i højt fagspecialiserede funktioner og dem, som møder en mere alsidig portefølje af opgaver i mindre specialiserede stillinger. Nogle uddannelser skal fortsat primært uddanne til en klar, afgrænset aftagerkreds, mens andre uddannelser skal forsyne et bredere og mindre veldefineret udsnit af arbejdsmarkedet.

Som det fremgår af Kvalitetsudvalgets første delrapport, sker der en markant stigning i antallet med en videregående uddannelse på arbejdsmarkedet de kommende år. Særligt vil antallet med en lang videregående uddannelse, der er til rådighed for beskæftigelse på det private arbejdsmarked, fordobles frem mod 2030.

Kvalitetsudvalgets analyser har vist, at op mod 75 pct. af de kandidatuddannede må forventes at skulle finde beskæftigelse i den private sektor og en væsentlig del heraf i

små og mellemstore virksomheder.³⁸ Disse virksomheder har ikke hidtil haft tradition for ansættelse af videregående uddannede og kan ikke forventes at have samme kompetencebehov som de større private virksomheder og den offentlige sektor.

Med henblik på at indkredse kompetencebehovet på denne nye del af fremtidens arbejdsmarked for videregående uddannede har Kvalitetsudvalget gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse af nyansatte dimittender i små og mellemstore virksomheder. Undersøgelsen belyser de nyuddannedes vurdering af matchet mellem det, de har lært i deres uddannelse, og det kompetencebehov de har mødt i deres job.³⁹

Undersøgelsen viser, at de kandidater, der er ansat i de små og mellemstore virksomheder i dag, overvejende er kandidater fra det tekniske-, naturvidenskabelige eller merkantile område. De er typisk ansat som den første eller anden akademiker og har i høj grad defineret deres eget job. Ofte har de forskellige blækspruttefunktioner, hvor opgaverne har varierende grad af kompleksitet, og de varetager således typisk både simple driftsfunktioner samtidig med, at de skal bidrage til nytænkning og udvikling af virksomhederne.⁴⁰

Selvom der også er behov for højt specialiserede forskningsmedarbejdere i visse små virksomheder, viser analysen, at det typiske billede i højere grad er, at de højtuddannede får generalistopgaver, når de ansættes i små og mellemstore virksomheder.

Dimittenderne i undersøgelsen vurderer generelt, at virksomhederne har ansat dem ud fra en forventning om, at de kan tage selvstændigt initiativ, har en systematisk tilgang til problemløsning og evner at se i helheder og tackle omskiftelighed. Dimittenderne vurderer dog samtidig, at deres solide faglige ballast er en forudsætning for at mestre de bredere generelle kompetencer i deres job.

Flere af de interviewede kandidater peger på, at universitetsuddannelserne – med undtagelse af de merkantile uddannelser – er meget langt fra den virkelighed, kandidaterne møder i de små og mellemstore virksomheder. Men de interviewede påpeger også, at selvom de konkrete jobfunktioner ligger langt fra uddannelsens specifikke faglige fokus, så bygger de alligevel på de generelle, problemsløsende og analytiske kompetencer, de har opnået i deres uddannelser. Som en cand.merc. ansat i en mindre dansk havn udtrykker det:

³⁸ Kvalitetsudvalget (2014b).

³⁹ Undersøgelsen gennemført af Teknologisk Institut for Kvalitetsudvalget omfatter 79 interviewpersoner, primært kandidatuddannede inden for især det tekniske-, naturvidenskabelige og merkantile område og en mindre andel akademiske bachelorer og professionsbachelorer (primært diplomingeniører). Populationen er baseret på telefoniske henvendelser til ca. 2.000 små og mellemstore virksomheder. Se bilag 5.

⁴⁰ Undersøgelsen viser dog, at kandidater fra det tekniske område i højere grad ansættes i specifikke tekniske jobfunktioner.

"Man får jo en grundlæggende viden, som man kan tage med og bruge, men ikke som specifik viden. Det fungerer jo helt anderledes i virksomheden. Jeg bruger måske konkret 5 pct. af det, jeg har lært på studiet, resten er bagage, som gør, at jeg kan agere bevidst i jobbet, og at jeg er i stand til at varetage en række opgaver, som jeg ellers ikke ville have kunnet."

En meget stor del af de interviewede er dog enige om, at de ville have været langt bedre rustede til deres nuværende job, hvis de i tilknytning til den valgte uddannelse havde haft fag, der rent organisatorisk, kulturelt, økonomisk og forretningsmæssigt rustede dem til at arbejde i en mindre virksomhed. En cand. publ. ansat i en lille møbeldesigner virksomhed udtrykker problemstillingen således:

"Jeg har slet ingen forretningsmæssig forståelse med fra uddannelsen, og jeg har godt kunne mærke, at jeg mangler den. Man kan jo godt tilrettelægge verdens bedste kampagne, der virker i teorien, men den er samtidig al for dyr, så den virker ikke i praksis. Det er lidt paradoksalt, [at] jeg kan lægge en marketingsstrategi, men jeg kan ikke lægge budget for det. Ikke så godt, når man sidder i en lille virksomhed."

Selvom dimittenderne også efterspørger helt konkrete redskabsfag, understøtter undersøgelsen overordnet set, at det videregående uddannelsessystem ikke nødvendigvis bør indrettes efter specifikke virksomhedstypers aktuelle eller kortsigtede behov. Det vigtigste er, at de studerende tilegner sig generelle kompetencer, som i høj grad vil være efterspurgte og nødvendige for i et livslangt perspektiv at kunne begå sig på fremtidens arbejdsmarked.

3.4. Anvendelsesfokus i de akademiske bacheloruddannelser

Formelt set er de akademiske bacheloruddannelser, som udbydes på universiteterne, afrundede forløb, der kan lede direkte ud på arbejdsmarkedet. Men stort set alle akademiske bachelorer tager en kandidatuddannelse i umiddelbar forlængelse af deres bacheloruddannelse.

Kvalitetsudvalget viste i sin første delrapport med udgangspunkt i det merkantile område, at en kandidatuddannelse frem for en bacheloruddannelse ikke nødvendigvis medfører større produktivitet for den enkelte. Det er udvalgets opfattelse, at et videregående uddannelsessystem, der i højere grad lægger op til, at en del bachelorer træder direkte ud på arbejdsmarkedet og først senere specialiserer sig på en kandidatuddannelse, vil være mere fleksibelt. Det vil medføre en væsentligt større tilpasningsevne til fremtidige ændringer i arbejdsmarkedet og kunne sikre et bedre kompetencematch. Derved kan det understøtte højere beskæftigelse og produktivitet for det stigende antal universitetsstuderende.⁴¹

⁴¹ Kvalitetsudvalget (2014a); (2014b).

Akademiske bacheloruddannelser af høj kvalitet og relevans uafhængigt af kandidatoverbygningen udgør derfor nøglen til et mere fleksibelt uddannelsessystem. Det gælder særligt på fagområder, hvor der ikke eksisterer andre mellemlange uddannelser end de akademiske bacheloruddannelser i dag – det vil sige på mange af de naturvidenskabelige, humanistiske og samfundsfaglige områder.

For at de akademiske bachelorer mere succesfuldt kan indtræde på arbejdsmarkedet, må bacheloruddannelsernes indhold og form i højere grad være anvendelsesorienteret. Det vil sige, at de ikke kan tilrettelægges ud fra en antagelse om, at evnen og kompetencerne til at anvende uddannelsen bliver tilkøbt på en efterfølgende kandidatuddannelse.

Kvalitetsudvalgets analyser viser imidlertid, at de nødvendige kompetencer til at anvende uddannelsen langt fra altid er i fokus på bacheloruddannelserne. Således svarer kun 37 pct. af studielederne på universiteterne, at de akademiske bachelorerers kompetencer i sig selv er anvendelige på arbejdsmarkedet.⁴²

Besvarelsene fra de studerende bekræfter dette billede. Bachelorstuderende ligger lavere end kandidatstuderende på alle tre kompetenceindeks, jf. figur 3.1. Tilsvarende viser figur 3.3. at kun omkring en tredjedel af de bachelorstuderende vurderer, at deres uddannelse har bidraget med jobrelateret viden eller færdigheder. Blandt kandidatstuderende er det knap halvdelen af de studerende.

Manglende generelle kompetencer udgør således en udfordring for de akademiske bachelorer. Det gælder både for bachelorer, der ønsker at finde beskæftigelse i traditionelle akademikerjobs i større videntunge virksomheder eller i den offentlige sektor, og for de bachelorer, som skal i beskæftigelse i de små og mellemstore private virksomheder. Mange af de akademikere fra små og mellemstore virksomheder, som indgår i Kvalitetsudvalgets dimittendundersøgelse, vurderer, at det, de har lært på bachelorstudiet, er forblevet på et relativt overfladisk stadie. Resultatet har været, at det først er i løbet af kandidatstudiet, at de oplever, at de har fået en egentlig faglig referenceramme, som gør dem i stand til at arbejde selvstændigt og anvende deres viden i nye situationer og i et job, som har en meget omskiftelig karakter.⁴³ En cand.it., der er ansat i en lille IT-virksomhed, beskriver bl.a.:

"(...) Hvis man kigger på bacheloren var man ude i alt for mange ting, fordi det skulle favne bredt. Det kunne godt have været mere målrettet. Man kunne begynde at opbygge kompetencer allerede i bacheloruddannelsen."⁴⁴

⁴² DAMVAD ((2014b)a)

⁴³ Bilag 5

⁴⁴ Bilag 5

Som Kvalitetsudvalget tidligere har beskrevet, er der et stort potentiale forbundet med et mere fleksibelt uddannelsessystem, hvor flere bachelorer træder direkte ud på arbejdsmarkedet. Analyserne indikerer imidlertid, at mange bacheloruddannelser i dag ikke kobler det, de studerende lærer, til det de skal arbejde med, og der er derfor behov for udvikle indholdet af bacheloruddannelserne.

3.5. Sammenfatning af kapitel

Arbejdsmarkedet for dimittenderne fra de videregående uddannelser er under hastig forandring i disse år. Det sætter betydelige krav til tilpasninger i uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse. Stigningen i optaget betyder, at dimittenderne fremover vil nå ud til dele af arbejdsmarkedet, som de traditionelt kun har haft meget beskedent tilknytning til. Samtidig er arbejdsmarkedet i sig selv under løbende forandring som følge af den teknologiske og økonomiske udvikling, der bl.a. betyder ændringer i kompetencebehovene.

Dette kapitel har peget på, at en stærk grundfaglighed er en nødvendig men ikke altid tilstrækkelig forudsætning for, at uddannelserne er relevante for arbejdsmarkedet. For at studerende kan bruge og udvikle deres faglighed fremover, er der behov for, at de videregående uddannelser også giver dem mere generelle kompetencer og færdigheder. Både Kvalitetsudvalgets analyser og andre danske undersøgelser indikerer, at der inden for alle uddannelsestyper er et betydeligt potentiale for at styrke fokus på disse generelle kompetencer.

Særligt påpeger mange aftagere, dimittender og studerende, at koblingen mellem uddannelserne og den praksis, som de skal bruges i, er for svag. Det gælder også på de traditionelt erhvervsrettede professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser. Udfordringen synes dog at være størst på universitetsuddannelserne. Fra flere sider peges der på konkrete kompetencer, som dimittenderne mangler, når de kommer ud i virksomhederne.

Fremtidens kompetencebehov blandt videregående uddannede er naturligvis forskelligartet og svært at forudsige. Der vil fortsat være brug for højt specialiserede akademikere, hvis faglige spidskompetence er helt afgørende. Samtidig vil andre dele af arbejdsmarkedet i højere grad lægge vægt på, at dimittenderne kan bruge og udvikle deres viden i forskellige kontekster.

Analysen af de nyansatte personer med videregående uddannelser i små og mellemstore virksomheder viser, at evnen til at kunne omsætte det lærte i mange forskellige jobfunktioner og i samspil med anderledes fagligheder typisk er vigtig i denne type virksomheder. I takt med at udbuddet af højtuddannet arbejdskraft vokser kraftigt de kommende år, vil behovet for disse kompetencer derfor vokse betydeligt.

Endvidere viser udvalgets analyser, at der særligt på mange akademiske bacheloruddannelser er betydeligt behov for øget fokus på de nødvendige kompetencer til at anvende den akademiske viden. Hverken studieledere, studerende eller dimittender finder, at bacheloruddannelserne er gode nok til at ruste dem til det efterfølgende arbejdsliv.

Samlet set peger analyserne i dette kapitel derfor på et væsentligt behov for at styrke sammenhængen mellem kernefaglighed og evnen til at anvende og udvikle fagligheden allerede tidligt i uddannelsesforløbene, da generelle kompetencer på et højt niveau ikke kan læres adskilt fra den faglige viden, de knytter sig til. I lyset af det stigende optag vil det være en vigtig forudsætning for, at det øgede uddannelsesniveau kan omsættes til højere beskæftigelse og produktivitet.

Kapitel 4. Undervisning, undervisere og uddannelsestillæggelse som nøglen til kvalitet og relevans

De videregående uddannelsers kvalitet og relevans kan, som beskrevet i de to foregående kapitler, styrkes betydeligt inden for især to områder: For det første er der på mange uddannelser et betydeligt rum for at løfte læringsudbyttet og dermed øge kvaliteten af uddannelserne ved at hæve studieintensiteten for de studerende. For det andet er der på mange uddannelser potentiale for at styrke relevansen, ved at de studerende i højere grad lærer at anvende deres faglighed i praksis.

Dette kapitel indkredser en række områder, hvor udvalgets analyser viser særlige potentialer for at forbedre studieintensiteten og uddannelsernes anvendelighed. Både i den internationale forskningslitteratur og i konkrete eksempler fra de danske uddannelsesinstitutioner kan der være inspiration at hente i forhold til at indfri mulighederne for at styrke uddannelsernes kvalitet og relevans.

Kvalitet og relevans er ikke en enten-eller afvejning. Tværtimod er der mange eksempler på, at det som hovedregel er to sider af samme sag. Hvis uddannelserne gøres mere relevante, kan det ofte motivere de studerende til at blive mere engagerede, yde en større indsats og derigennem få en dybere faglig forståelse.

I kapitlet peges på en række generelle temaer, som udvalgets analyser viser, har betydning for læring. På de enkelte uddannelser varierer forbedringspotentialet i væsentlig grad, og derfor kan der ikke peges på ét middel, der vil forbedre kvalitet og relevans på alle enkeltuddannelser og for alle studerende. Kapitlet har således bl.a. til formål at illustrere potentialer og mangfoldigheden i de mulige tiltag.⁴⁵

Afsnit 4.1 redegør for, at de studerendes engagement ud fra en teoretisk vinkel kan være en vigtig nøgle til at forbedre de studerendes læringsudbytte. Den såkaldte *student engagement*-tilgang inden for uddannelsesforskningen udgør således det normative og metodiske afsæt for udvalgets omfattende spørgeskemaundersøgelser. Tilgangen danner grundlag for en række *læringsindikatorer*, der kan belyse nogle af potentialerne for at styrke kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.

Afsnit 4.2 til 4.4 fokuserer på *tilrettelæggelsesmæssige tiltag*, som undervisere, uddannelsesledere og institutionsledelser kan tage for at understøtte, at de studerende investerer mere tid og flere ressourcer i deres studier og i højere grad får kompetencer, der rustet dem til arbejdslivet.

⁴⁵ Det er ikke ambitionen at afdække alle muligheder eller potentialer. Den internationale litteratur på området er omfattende og giver en lang række anbefalinger til konkrete tiltag, som kan være relevante at forfølge på de enkelte uddannelser. Se bl.a. Fry, Ketteridge and Marshall (2009); Kuh et al.(2010); Pascarella and Terenzini (2005), Trigwell (2010).

Afsnit 4.5 fokuserer på undervisernes kompetencer og den udvikling, der mange steder peger i retning af pædagogisk og didaktisk oprustning i uddannelserne. Samtidig understreges behovet for variation i undervisernes kvalifikationer, erfaring og kompetencer i lyset af, at de videregående uddannelser i fremtiden skal uddanne til en bredere del af arbejdsmarkedet end hidtil, jf. kapitel 3.

4.1. De studerendes engagement i de videregående uddannelser

Den internationale litteratur om læring på de videregående uddannelser har en række forskellige perspektiver på, hvordan de studerendes læring bedst muligt understøttes, jf. boks 4.1.

På tværs af de forskellige forskningsmæssige tilgange er der dog relativt stor enighed om, at læring ikke kan tilegnes passivt. Derimod kræver det overordnet set, at læringsprocesser skabes mellem aktivt involverede studerende, kompetente undervisere og engagerende undervisningsmiljøer.

Boks 4.1.

Forskellige perspektiver på hvad der skaber læring

En fremherskede skole inden for det europæiske forskning er benævnt *Student Approaches to Learning*. Tilgangen lægger vægt på, at den studerendes læring skabes i relationen med det læringsmiljø, som den studerende befinder sig i.⁴⁶ I det lys er det vigtigt, at der udvikles et læringsmiljø, som virker befordrende for den studerendes læring. Det indebærer fx, at der formuleres klare faglige mål og forventninger, at der er en passende arbejdsbelastning og sværhedsgrad i pensum, og at de studerende interagerer med underviserne, får feedback og indgår i en løbende dialog om deres læring.

En mere amerikansk domineret skole går under betegnelsen *Self-regulated Learning*, som frem for læringsmiljøet fokuserer på betydningen af den enkelte studerendes egen kapacitet til at lære. Med udspring i psykologisk og kognitiv teori lægger denne tilgang vægt på konkrete redskaber til at optimere det læringsmæssige udbytte af uddannelse.⁴⁷

En tredje skole *Higher education teaching* fremhæver underviserens helt centrale betydning for vellykket læring, hvor underviserens evne til at sætte klare mål, at kunne anvende en variation af undervisningsformer, at kunne give konstruktiv feedback og motivere de studerende og at kunne demonstrere stoffets anvendelse i praksis, ses som de afgørende faktorer for de studerendes læringsmæssige udbytte.⁴⁸

Argumentet om aktiv læring er udviklet yderligere i en fjerde skole under begrebet *Student Engagement*. Denne tilgang er udviklet som en teoretisk og empirisk ramme for studiet af videregående uddannelser i bl.a. USA. *Student Engagement* begrebet er holistisk, da det både trækker på viden fra det relationelle og det individorienterede perspektiv på læring. Samtidig giver den et bredt perspektiv på, hvordan studerende, undervisere, undervisning, uddannelsesrettelæggelse og institutionspolitik spiller sammen om at skabe uddannelsesforløb, der øger de studerendes engagement.⁴⁹

Student engagement som teoretisk udgangspunkt for udvalgets analyse

Kvalitetsudvalget bruger litteraturen om student engagement, jf. boks 4.1, som grundlag for en række af analyserne i denne rapport.

⁴⁶ Se fx Marton et al. (1997)

⁴⁷ Se fx Pintrich (2004).

⁴⁸ Se Ramsden et al. (1995).

⁴⁹ Kuh (2009), Kuh et al. (2010). Se Coates og McCormick (2014) for introduktion og overblik over den internationale udbredelse.

Det skal bemærkes, at Kvalitetsudvalget ikke nødvendigvis finder student engagement-rammen mere rigtig end andre forskningsmæssige tilgange til studiet af videregående uddannelser. Det er imidlertid valgt som udgangspunkt for analyserne, da det både har en bredt dækkende teoretisk ramme med empirisk underbygning, og har vist sig at kunne overføres til videregående uddannelser i andre lande end USA, hvor det er blevet udviklet.

Tilgangen bygger på en antagelse om, at de studerendes engagement er et godt mål for deres læring og dermed for værdifulde uddannelser. En lang række studier med empirisk evidens fra især USA og Australien viser en positiv sammenhæng mellem øget engagement blandt de studerende og højere læring.⁵⁰

De studerendes engagement skal i denne optik og i den videre fremstilling forstås i meget bred forstand. Ifølge den teoretiske forståelse af begrebet afhænger de studerendes engagement af den tid, indsats og øvrige ressourcer, som *både* studerende og uddannelsesinstitutionerne investerer i uddannelserne. Engagementet er således også et produkt af det læringsmiljø, som undervisere, uddannelser og institutionen møder de studerende med.

I modsætning til den omfattende internationale litteratur er omfanget af systematisk, tværgående viden og data om de videregående uddannelser i dansk kontekst relativt sparsomt.⁵¹

Udvalget har derfor taget udgangspunkt i den empiriske analysemetode fra studenterundersøgelsen *National Survey of Student Engagement* (forkortet NSSE) samt underviserundersøgelsen *Faculty Survey of Student Engagement* (FSSE). De to undersøgelser er udviklet i tæt kobling til student engagement litteraturen over de sidste 15 år og har været brugt af ca. 1.500 amerikanske colleges og universiteter samt en række øvrige lande, herunder bl.a. Canada, Australien, New Zealand, Kina og Irland.⁵²

Spørgsmålene, som indgår i disse spørgeskemaer, afspejler forskellige aspekter af de studerendes læring, som empirisk forskning har vist, er koblet til læringsmæssige resultater af høj kvalitet. Spørgsmålene er kendetegnet ved at gå et niveau dybere end traditionelle tilfredshedsmålinger. Spørgsmålene er konstrueret til at vise, hvilke uddannelsesmæssige tiltag, der skaber mest læring og engagement blandt de studerende, frem for hvad der gør dem tilfredse.⁵³

⁵⁰ Astin (1984); (1993), Berger and Milem (1999), Chickering and Gamson (1987), Goodsell, Maher and Tinto (1992), Kuh (1995), Kuh et al. (2005); (2010), Kuh and Vesper (1997), Pace (1995), Pascarella and Terenzini (2005). For en oversigt, se Trowler (2010).

⁵¹ Det skal her bemærkes, at der eksisterer dansk forskning på området, fx i regi af det universitetspædagogiske netværk, jf. Københavns Universitetspædagogiske Indsats.

⁵² NSSE og FSSE-undersøgelserne er forankret på Center for Postsecondary Research ved Indiana University School of Education. For internationale udbredelse se Coates and McCormick (2014).

⁵³ Radloff and Coates (2014)

Kvalitetsudvalgets spørgeskema til danske studerende og undervisere er således bygget op over en række af de samme spørgsmål, som indgår i NSSE og FSSE.⁵⁴ Tilgangen understøtter desuden udvalgets brede 360-graders fokus på at styrke de studerendes læring sammenhængende på tværs af aktører i uddannelsessystemet, jf. kapitel 1.⁵⁵

Læringsindikatorer

Der kan næppe opstilles én måde at måle de studerendes læring på. Som tilnærmelse måles der i forbindelse med de amerikanske NSSE-analyser på en række indikatorer for læringsprocessen, jf. boks 4.2.

Læringsindikatorerne måler forskellige aspekter af de studerendes oplevelser, som forskningen har vist påvirker deres engagement og derved deres læringsmæssige udbytte. Det kan fx være, om de studerende føler, at de er blevet udfordret til at løse komplekse opgaver, har relateret sig til materialet, møder god undervisning eller om deres uddannelsesinstitution understøtter et godt studiemiljø.

⁵⁴ De amerikanske spørgsmål bruges med tilladelse fra The College Student Report, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-15 The Trustees of Indiana University. For nærmere beskrivelse af oversættelse og test af de amerikanske spørgsmål se bilag 2.

⁵⁵ Jf. Simon Barries oplæg på Kvalitetsudvalgets ekspertworkshop om pædagogik, didaktik og undervisningstiltættelæggelse d. 25. april 2014.

Boks 4.2.

Læringsindikatorer

Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse omfatter otte læringsindikatorer. Indikatorerne er konstrueret på et amerikansk teoretisk og empirisk grundlag med henblik på at beskrive forskellige aspekter af de studerendes læring, som har betydning for de studerendes engagement:

- Dybdelæring
- Reflekterende læring
- Læringsstrategier
- Talmæssig forståelse
- Samarbejde om læring
- Underviserinteraktion
- Effektiv undervisning
- Studiemiljø

Hvert indeks er konstrueret som simple gennemsnit af en række underliggende spørgsmål fra spørgeskemaet til de studerende, jf. Epinion (2014b). Indeksene løber på en skala fra 0 til 60, hvor værdien 0 svarer til, at alle studerende har svaret aldrig/sjældent til alle de underliggende spørgsmål, og 60 svarer til, at alle har svaret meget ofte til alle de underliggende spørgsmål.

Det amerikanske grundlag for indeksene er teoretisk velunderbygget samt udviklet og gennemtestet empirisk. Epinion har på vegne af Kvalitetsudvalget testet målingsvaliditeten af de danske indeks og vurderer, at de også i en dansk kontekst er relativt robuste.

For yderligere beskrivelse se NSSE samt bilag 2. Se også McCormick et al. (2013) og Kuh (2009).

En række studier demonstrerer en sammenhæng mellem læringsindikatorerne, og at de studerende opnår høj læring og centrale generelle kompetencer som fx kritisk tænkning, problemløsning, evne til livslang læring, interkulturelle kompetencer, lederskabsevner mv.⁵⁶

Kvalitetsudvalgets analyser viser, at der også blandt danske studerende findes en signifikant positiv sammenhæng mellem en række af læringsindikatorerne, og hvor meget tid de studerende bruger på at forberede sig. Sammenhængene mellem tidsforbrug og læringsindikatorerne er positive. Eksempelvis finder udvalget, at studerende, der ligger højt på indikatoren *effektiv undervisning* – som afspejler struktureret undervisning med klare mål, brug af eksempler og feedback, typisk også bruger mere tid på at studere.⁵⁷

⁵⁶ Pascarella, Seifert and Blaich (2010), Kuh et al. (2007)

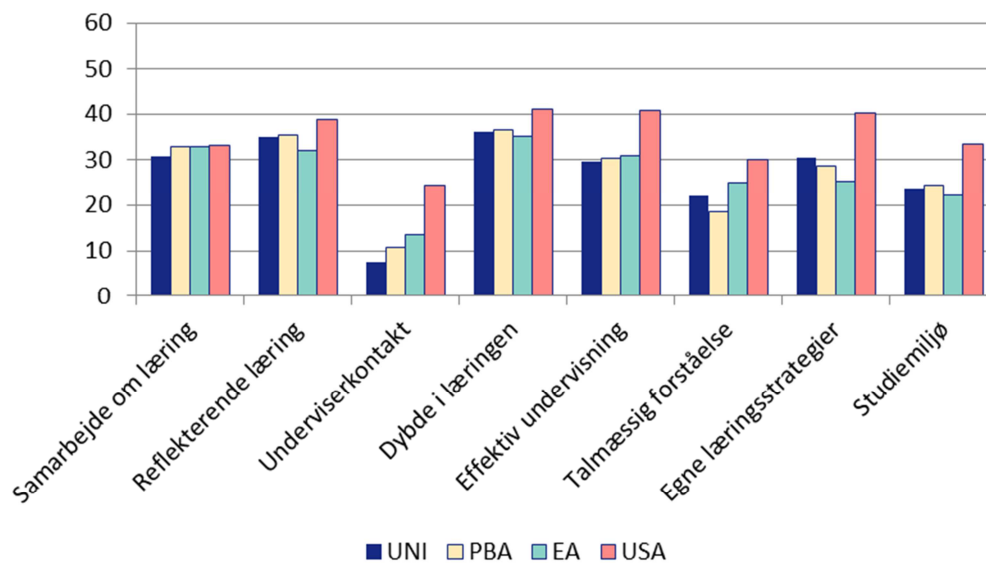
⁵⁷ For beskrivelse af analyserne se bilag 3. Regressionerne omfatter følgende kontrolvariable: køn, alder, sektor, karakter for seneste eksamen og forventede antal ECTS-points.

Læringsindikatorerne er blot én blandt flere muligheder for at vurdere de videregående uddannelsers evne til at skabe høj læring. Som beskrevet er der dog en empirisk og teoretisk underbygget sammenhæng mellem indikatorerne og henholdsvis forberedelsestid og udvikling af generelle kompetencer. Derfor kan læringsindikatorerne give en relevant pejling af, hvordan uddannelserne kan bidrage til at styrke disse faktorer, og på hvilke områder potentialet er størst.

Generelt potentiale for større engagement hos de studerende

Målt på læringsindikatorerne er der et betydeligt potentiale for at styrke de videregående uddannelser i Danmark. På hovedparten af de otte læringsindikatorer ligger de danske studerendes besvarelser omkring 30 skalapoint ud af 60 mulige, hvor højere værdier markerer mere engagement på de pågældende indikatorer. De studerende scorer markant lavere på indikatoren for underviserinteraktion, som kun ligger på ca. 10 skalapoint, jf. figur 4.1.

Figur 4.1. Læringsindikatorer for studerende, skalapoint 0-60



Note: Skalaen er kodet således, at en værdi på nul svarer til aldrig/sjældent, 20 svarer til ind i mellem, 40 svarer til ofte, og 60 svarer til meget ofte. Det vil sige en indikatorscore på 0 vil betyde, at alle studerende har svaret aldrig/sjældent på alle de spørgsmål, der indgår i det pågældende indeks. De amerikanske tal er for collegestuderende på sidste år af deres bacheloruddannelse (senior year).

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Mens der er en vis variation mellem de enkelte indikatorer, er der kun i begrænset omfang udsving mellem sektorer og hovedområder. De kunstneriske og tekniske uddannelser skiller sig dog positivt ud ved generelt at ligge lidt højere end de øvrige områder på mange (men ikke alle) indikatorerne.⁵⁸

⁵⁸ Disse forskelle fremgår ikke af figur 4.1 – for nærmere herom se bilag 3.

Sammenlignet med amerikanske resultater viser analyserne, at de danske uddannelser på alle indikatorer ligger lavere. Det gælder særligt for indikatorerne for læringsstrategier, talmæssig forståelse, underviserinteraktion og effektiv undervisning, hvor besvarelsene fra de danske studerende i gennemsnit ligger mere end 10 skalapoint lavere end de amerikanske studerende.⁵⁹

Sammenligningen med de amerikanske resultater bør tages med visse forbehold, da både kulturelle, samfundsmæssige og uddannelsesmæssige forskelle mellem landene samt mere specifikke metodiske forskelle mellem de konkrete undersøgelser kan påvirke resultatet.⁶⁰ Sammenligninger mellem amerikanske resultater og henholdsvis australske og irske resultater viser også en tendens til, at de amerikanske besvarelser ligger en smule højere, hvilket indikerer visse forskelle mellem landene.⁶¹

Der er dog også indikationer på, at de amerikanske universiteter, der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, systematisk ligger højere end de danske, irske og australske, fordi de har udnyttet den information, som undersøgelsen giver, til at forbedre deres uddannelser og de studerendes engagement.⁶²

Små forskelle – som det fx ses på indikatoren for dybdelæring – er på den baggrund ikke nødvendigvis udtryk for reelle forskelle mellem de danske og de amerikanske uddannelser samlet set. Markante forskelle kan dog give anledning til yderligere analyse, da de kan indikere, at danske uddannelser på disse parametre reelt er mindre gode og har grundlag for at udvikle sig, hvis de udnytter den viden, der ligger i indikatoren. I det følgende fokuseres der på den baggrund på indikatorerne for henholdsvis underviserinteraktion og effektiv undervisning, hvor forskellen mellem de amerikanske og danske data er størst.

Mere interaktion mellem undervisere og studerende kan styrke læringen

Mange studier peger på, at underviserkontakt er essentiel for uddannelser af høj kvalitet og højt læringsudbytte.⁶³ I en undersøgelse fra Harvard University fremhæver de mest tilfredse og fagligt mest succesfulde studerende eksempelvis stort set alle en eller flere intense faglige samarbejdsrelationer. Det kan være med en underviser, vejleder eller blot en gruppe medstuderende uden for den normale undervis-

⁵⁹ Kvalitetsudvalget har ikke sammenlignet læringsindikatorer med andre undersøgelser end de amerikanske NSSE, da der ikke er fundet tilgængeligt data fra andre lande baseret på den seneste reviderede udgave af NSSE-spørgeskemaet.

⁶⁰ Eksempelvis er det amerikanske uddannelsessystem i langt højere grad baseret på brugerbetaling, som kan påvirke undervisere og studerendes engagement i uddannelserne.

⁶¹ I den irske analyse begrundes det bl.a. med *selvseleksion*: De amerikanske universiteter melder sig selv til undersøgelsen, mens alle institutioner i Australien og Irland (og i Kvalitetsudvalgets undersøgelse) indgår. De højere amerikanske resultater kan derfor muligvis skyldes, at det kun er de bedste amerikanske institutioner, som vælger at være med i undersøgelsen. Se ISSE (2013).

⁶² NSSE (2009); (2012) finder en signifikant positiv udvikling på indikatorerne over tid for en række af de institutioner, som deltager i undersøgelsen. McCormick et al. (2011) viser i et opfølgende studie, at institutionernes opfølgning på undersøgelsen spiller en rolle for disse forbedringer.

⁶³ Se bl.a. Kuh et al. (2010), Kuh and Hu (2001), Hughes and Chen (2011)

ning. Det centrale er, at relationen er organiseret omkring et fagligt mål, som der arbejdes efter i fællesskab, og som tvinger de studerende til at udvide deres faglige horisont.⁶⁴

Som det fremgår ovenfor af figur 4.1, er underviserinteraktion imidlertid den læringsindikator, hvor danske studerende scorer lavest. Den lave score på indikatoren dækker bl.a. over, at tre ud af fire universitetsstuderende svarer, at de aldrig eller sjældent drøfter deres faglige niveau med en underviser. På universiteternes samfundsvidenskabelige uddannelser er det mere end fire ud af fem, mens det er to ud af tre på de naturvidenskabelige og teknisk videnskabelige områder. Det samme billede tegner sig i forhold til, hvor mange universitetsstuderende der drøfter karriereplaner med deres underviser. På erhvervsakademier og professionshøjskoler er det ca. halvdelen af de studerende, som aldrig eller sjældent drøfter deres faglige niveau med underviserne, og lidt flere som aldrig eller sjældent drøfter deres karriereperspektiver.

Som tidligere nævnt gælder det generelle billede ikke alle steder. Studerende på de maritime og kunstneriske områder indikerer i lidt højere grad, at de er i kontakt med deres undervisere uden for selve undervisningen. Det kan være en indikation af, at uddannelsens og institutionens størrelse kan have en betydning, da disse områder generelt er kendetegnede af mindre institutioner. Det vil være i overensstemmelse med de amerikanske resultater, der viser, at studerende på institutioner med færre end 1.000 studerende er mere i kontakt med deres undervisere end studerende på institutioner med over 10.000 studerende.⁶⁵

Kvalitetsudvalget har stillet underviserne de samme spørgsmål om studenter-underviser-interaktion, og besvarelsene viser, at underviserne generelt vurderer, at der er mere interaktion, end de studerende gør. Over halvdelen af underviserne på tværs af institutionstyperne svarer dog, at de ikke bruger tid – eller højest 1 time om ugen – på kontakt med studerende uden for undervisningen.

Den lave grad af interaktion uden for timerne skyldes ikke nødvendigvis travlhed med undervisning. Eksempelvis svarer de universitetsundervisere, som slet ikke interagerer med studerende uden for timerne, at de bruger under 13 timer på uddannelsesrelaterede aktiviteter i gennemsnit om ugen. Samtidig svarer universitetsundervisere, der bruger over 2 timer om ugen på at interagere med de studerende uden for timerne, at de samlet set bruger over 22 timer på uddannelsesrelaterede aktiviteter pr. uge i gennemsnit.⁶⁶

⁶⁴ Light (2006)

⁶⁵ NSSE (2013)

⁶⁶ Den samme tendens viser sig for underviserne på de øvrige institutionstyper. Det bemærkes, at tidsopgørelserne for underviserne ikke er justeret i forhold til, om nogen af underviserne er deltidsansat, delvis frikøbt til andre formål, eksterne lektorer eller lign.

Forskellen mellem de studerendes og underviserens opfattelse af graden af interaktion kan givetvis i en vis grad tilskrives det forhold, at der er flere studerende end undervisere. Det vil sige, at selvom en underviser har brugt meget tid på at tale med nogle (få) studerende, kan der være mange studerende, som ikke har været i kontakt med underviseren.

Sammenfattende fremstår gevinsten ved målrettede faglige relationer mellem studerende og undervisere som et uudnyttet potentiale i de videregående uddannelser. Den enkelte underviser kan løfte en del af opgaven i sine daglige relationer til de studerende og ved at udnytte de muligheder, der er for at inddrage dem i det faglige arbejde. Underviserens tid er dog en begrænset og knap ressource, som sætter visse grænser for, hvor meget den enkelte kan være i kontakt med sine studerende. Derfor kan det også være en ledelsesopgave at prioritere muligheden for og ressourcerne til faglig kontakt mellem studerende og undervisere uden for undervisningen. Også tættere relationer de studerende imellem med et specifikt fagligt mål og indhold kan understøttes organisatorisk, jf. boks 4.3.⁶⁷

Boks 4.3.

Initiativer til at styrke relationer mellem studerende og undervisere

Politikker om åbne døre, faste kontortider, tilstedeværelse i eksamensperioder etc. kendes fx fra amerikanske universiteter, men også fra danske uddannelsesinstitutioner.

DTU har overfor Kvalitetsudvalget beskrevet, hvordan studerende italesættes som en ressource på universitetet, og at inddragelsen af de studerendes i forskning- og udviklingsprojekter kan bidrage til underviserens egen forskning. Til gengæld er undervisere til rådighed for de studerende, og der forventes åbne døre og tilstedeværelse af underviserstaben. Flere undervisere beskriver det som en del af kulturen, hvor der også er prestige i at undervise i grundfagene for førsteårsstuderende.

På trods af en særlig tradition for at prioritere undervisning og se studerende som ressource peger flere undervisere på, at udviklingen ikke kommer af sig selv men skal hjælpes på vej med formelle strukturer: Fx pædagogisk, didaktiske kurser, offentlige undervisningsevalueringer og ledelsesmæssigt fokus.⁶⁸

⁶⁷ Light (2006)

⁶⁸ Kvalitetsudvalgets besøg på DTU d. 12. september 2014

Effektive undervisningsformer og feedback er vigtigt for læringen

En anden tilgang til at styrke de studerendes engagement og læringsudbyttet er naturligvis gennem kvaliteten af selve undervisningen. Amerikansk litteratur har vist, at relativt simple og generelle mål for god undervisning – fx om underviseren bruger eksempler til at illustrere svære emner eller giver meget feedback – har en væsentlig sammenhæng med de studerendes kognitive udvikling og læring.⁶⁹

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at danske studerende kun i begrænset omfang finder, at deres undervisere benytter disse undervisningsformer. For både universiteterne, professionshøjskolerne og erhvervsakademierne ligger indikatoren i gennemnit på 30 skalapoint på 60 punkt-skalaen. De amerikanske studerende er derimod væsentligt mere positive i deres vurdering af undervisningen og ligger over 40 på skalaen.

Det kan i den forbindelse være særligt relevant at fokusere på graden af feedback, der indgår som en del af læringsindikatoren for effektiv undervisning.⁷⁰ Feedback på opgaver og arbejdsindsats er helt centralt i forhold til at understøtte læring. Udover en vurdering af en konkret opgaveløsning eller præstation kan feedback bidrage til en løbende forventningsafstemning mellem studerende og underviseren om den studerendes deltagelse i undervisningen, udfordringsgraden mv.⁷¹ Undersøgelser peger også på, at omfanget af feedback til den enkelte studerende kan have betydning for hans eller hendes risiko for at falde fra uddannelsen.⁷²

Derfor er det bekymrende, at mange danske studerende oplever begrænset feedback i deres uddannelse: Kun hver femte studerende oplever meget eller en del feedback på deres undervisningsdeltagelse, og under halvdelen oplever, at underviserne har givet meget eller en del uddybende feedback på igangværende eller afleverede opgaver, projekter og/eller eksaminer. Udfordringen er størst på de store uddannelsesområder – universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier, jf. figur 4.2.

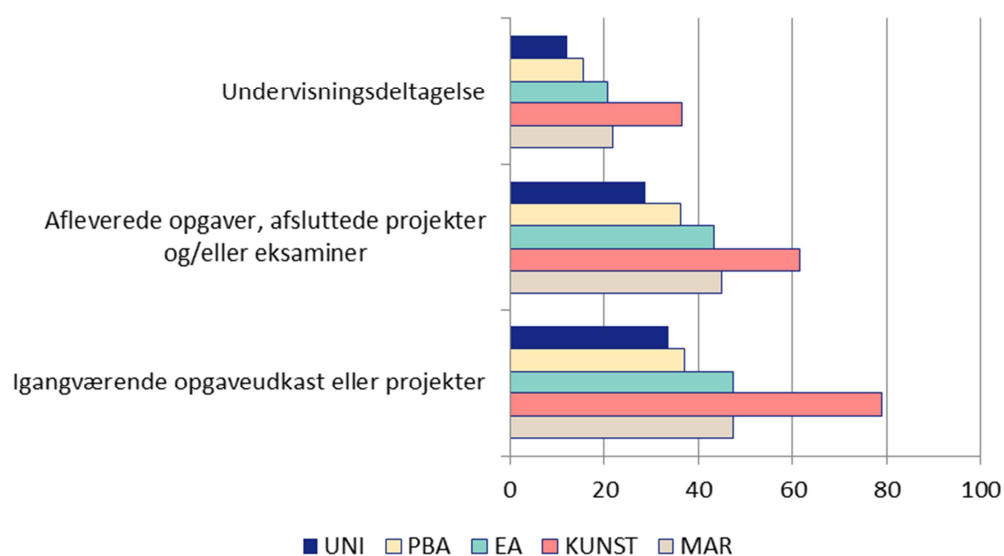
⁶⁹ Læringsindikatoren for *effektiv undervisning* er oprindeligt udviklet på baggrund af et studie fra 2008, der viser en sammenhæng mellem en række undervisningstilgange og de studerendes faglige motivation, evne til kritisk tænkning mv. For nærmere beskrivelse se NSS (2013) og McCormick et al. (2013). Undersøgelsen fra 2008 fremgår af Blaich and Wise (2008).

⁷⁰ Læringsindekset for god undervisning består af syv spørgsmål – fire om konkrete undervisningsformer og tre om feedback. Selvom testen af det samlede indeks' målingsvaliditet overordnet vurderes at være tilfredsstillende, indikerer den, at de første fire spørgsmål i højere grad samvarierer med hinanden end med de resterende spørgsmål, og at det samme omvendt gælder for de sidste tre feedbackspørgsmål, jf. bilag 2.

⁷¹ Hattie and Timberly (2007), Hattie (2009); (2012)

⁷² AKF (2008)

Figur 4.2. Andel af studerende fordelt på sektorer, der har svaret meget eller en del på, om underviserne har givet feedback på følgende, pct.



Note: I spørgeskemaundersøgelserne er studerende blevet bedt om at svare på, hvor ofte dine undervisere har givet feedback på ovenstående aktiviteter i det seneste undervisningsår på en skala fra meget lidt, noget, en del, meget eller ved ikke.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Feedback kan antage mange former og kræver ikke altid en stor indsats af underviserne. I nogle tilfælde kan det blot være uddybende forklaringer på opgaver, som kan automatiseres eller gives af studenterundervisere. En anden mulighed er, at studerende vurderer deres egen opgave fx med afsæt i en vejledning fra underviseren. Forskning fra folkeskoleområdet har vist, at den type selv-evaluering har en markant effekt på læring.⁷³ Der er også en lang række gode eksempler på feedback via brug af IT, jf. boks 4.4.

⁷³ Hattie et al. (2007), Ross (2006)

Boks 4.4.

Feedback og brug af IT

Pædagoguddannelsen på UC Sjælland (UCSJ) arbejder med teacher-to-students og student-to-student feedback på både de ordinære og de net-baserede uddannelser. I øvelser skal de studerende uploade deres opgave til en IT-baseret platform og herefter give feedback til eksempelvis tre andre gruppers oplæg. På den måde opnår alle grupper feedback fra medstuderende. Feedbackformen bruges også til, at underviseren giver feedback – enten på produktet eller de andre studerendes feedback. Når underviseren giver feedback på feedback oplever UCSJ, at de studerende tager deres opgave ekstra alvorligt. Derfor giver underviserne feedback på mindre tekstmængder, hvilket derved kan gøres på baggrund af et mindre tidsforbrug.

På Erhvervsakademi Kolding anvendes formative tests på nogle kortere og mere intensive uddannelsesforløb (5 ugers varighed). Forløbene er tilrettelagt som rene læringsforløb og gennemføres af et ellers traditionelt undervist hold af finansøkonomstuderende. De studerende tager hver uge en multiple-choice test efter at have læst forskelligt materiale, set videoer o. lign. Ved afslutningen af forløbet kommer der en obligatorisk test, som også er en multiple-choice test, men som består af elementer fra de tidligere ugers formative tests og en række supplerende spørgsmål. De ugentlige tests kan tages flere gange med henblik på at øve sig, mens den endelige prøve skal bestås i første forsøg.

Feedback anvendes i varierende grad på de forskellige videregående uddannelser. Udvalgets spørgeskemaundersøgelse blandt de studerende viser, at der er et stort potentiale for at forbedre indsatsen – og at en sådan forbedring kan styrke de studerendes indsats på uddannelserne. Det gælder i særlig grad på universiteterne og professionshøjskolerne, hvor især tilbagemelding på deltagelsen i undervisningen er noget, de fleste studerende oplever sjældent.

Opsamling på de studerendes engagement

Både den teoretiske tilgang og den konkrete metodiske ramme for afdækning af de studerendes engagement kan finpudses og tilpasses yderligere med henblik på at give en mere sikker pejling for uddannelsernes niveau. De spørgsmål, som ligger bag læringsindikatorerne, er således ikke tidligere blevet udfoldet bredt i en dansk kontekst. Samtidig vil en udbredelse til flere studerende og bedre mulighed for at sikre en høj besvarelsesprocent kunne styrke robustheden og øge detaljeringsgraden af de konklusioner, som kan drages på baggrund af undersøgelserne.

Kvalitetsudvalgets analyse indikerer, at der generelt på mange uddannelser og inden for alle de nævnte temaer er potentiale for at styrke de studerendes engagement og derved deres læringsmæssige udbytte. Udvalgets analyse har særligt peget på interaktionen mellem studerende og undervisere samt effektiv undervisning som områder

med et klart potentiale for forbedring. Denne form for viden om understøttelse af de studerendes læring kan på de enkelte uddannelser være udgangspunkt for systematiske omlægninger af uddannelsernes tilrettelæggelse og undervisningsformer og kan omfatte en vifte af virkemidler til at styrke de studerendes engagement, jf. boks 4.5.

Boks 4.5.

Reform af den juridiske bacheloruddannelse på Københavns Universitet

Det Juridiske Fakultet på Københavns Universitet har fra 2011 implementeret en omfattende og grundlæggende pædagogisk reform af den juridiske bacheloruddannelse. Baggrunden for reformen var et ønske fra aftagerne om juridiske kandidater med andet og mere end blot viden og analytiske færdigheder. Bl.a. blev der efterspurgt bedre kompetencer til at formidle, kommunikere og samarbejde med både fagfæller og ikke-fagfæller samt især til at kunne formulere og argumentere for forslag til løsning af ikke kendte problemer.

På den baggrund blev der skabt en pædagogisk vision for udviklingen af uddannelsen, som har været styrende for de ændringer, der er sket. Der blev samtidig ansat en pædagogisk konsulent til at hjælpe processen og støtte de enkelte undervisere.

Det står centralt i reformen, at de studerende skal arbejde aktivt med stoffet både forud for, i løbet af og efter den skemasatte undervisning. Stort set alle forelæsnings timer er omlagt til undervisning på mindre seminarhold på bachelordelen. I henhold til den pædagogiske udviklingsplan undervises der 12 lektioner om ugen for at give de studerende tid til at arbejde med stoffet mellem undervisningslektionerne.

Til gengæld styres de studerendes tidsforbrug relativt stramt især det første år ved hjælp af obligatoriske studiegrupper, studiementorer, skemasatte timer til forberedelse samt oplæg og læringsmål for de studerendes forberedelse og efterbehandling af undervisningen. De studerende har desuden et studieforberedende modul på 2,5 ECTS point på første semester på bacheloruddannelsen.

Jura har traditionelt baseret en stor del af sin undervisning på eksterne undervisere fra aftagerfeltet. Det er fastholdt, da man fortsat ønsker fokus på det arbejdsmarked, som kandidaterne uddannes til, men inddragelse af eksterne undervisere sker på baggrund af et mere systematisk set-up for pædagogisk opkvalificering.

Boks 4.5. (fortsat)

Reform af den juridiske bacheloruddannelse på Københavns Universitet

En professor peger på, at de studerende efter reformens indførelse er blevet mere velforbredte i hele semesteret, mere krævende og fantastisk engagerede. Tidligere var flere passive, og der var vigende fremmøde i løbet af semesteret.⁷⁴

Reformen har været forberedt siden 2008. En række ekstra omkostninger er blevet finansieret af løftet i taxametertaksterne for humaniora og samfundsvidenskab fra 2010 samt af et mindre frafald.

Kilde: Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet.

4.2. Uddannelsernes tilrettelæggelse og de studerendes tidsforbrug

Alle de videregående uddannelsesinstitutioner bruger ECTS-systemet som ramme for deres uddannelsesplanlægning og tilrettelæggelse. ECTS-rammen definerer omfanget af studieindsatsen til 1.500-1.800 timer pr. 60 ECTS-point, jf. kapitel 2.

På mange institutioner er der samtidig igangsat initiativer, der har til formål at sætte fokus på de studerendes prioritering af deres tid. Professionshøjskolernes arbejde med at implementere den såkaldte studieaktivitetsmodel udgør det mest systematiske bud. Med modellen sættes der formelle mål for, hvor meget tid den studerende bør bruge på forskellige studieaktiviteter – herunder både aktiviteter med og uden undervisere, jf. eksemplet i boks 4.6.

⁷⁴ Rattleff (2013).

Boks 4.6.

Forventning til de studerendes tidsforbrug på fysioterapeutuddannelsen på Professionshøjskolen VIA

Studieaktivitetsmodellen er opdelt i fire kategorier, alt efter om der er undervisere til stede, og hvilken rolle underviseren spiller. Et konkret eksempel på fordelingen fremgår af beskrivelsen af *Modul 10 – samfund, sundhed og forebyggelse* på fysioterapeutuddannelsen på VIA i Aarhus. Modulet udgør 15 ECTS points. Fordelt på studieaktivitetsmodellens fire kategorier forventes de studerende at bruge deres studetid på følgende aktiviteter:

1. Aktiviteter initieret af underviser med deltagelse af undervisere og studerende:
22 pct. af tiden (95 timer) er forbeholdt: Forelæsninger (50 timer), enkelthold (25 timer), gruppearbejde (15 timer) og fremlæggelser (5 timer).
2. Aktiviteter initieret af underviser og kun med deltagelse af studerende:
23 pct. af tiden (100 timer) er forbeholdt: Teoretiske læringsaktiviteter (95 timer) og evaluering (5 timer).
3. Aktiviteter initieret af studerende med deltagelse af undervisere og studerende:
5 pct. af tiden (20 timer) er forbeholdt: Projektdage (15 timer) og vejledning (5 timer).
4. Aktiviteter initieret af studerende og kun med deltagelse af studerende:
47 pct. af tiden (205 timer) er forbeholdt: Studieplanlægning (5 timer), projektgrupper (115 timer), selvstændige studier (50 timer), forberedelse til læringsaktiviteter (30 timer) og holdmøder (5 timer).

Kilde: VIA University College (2014)

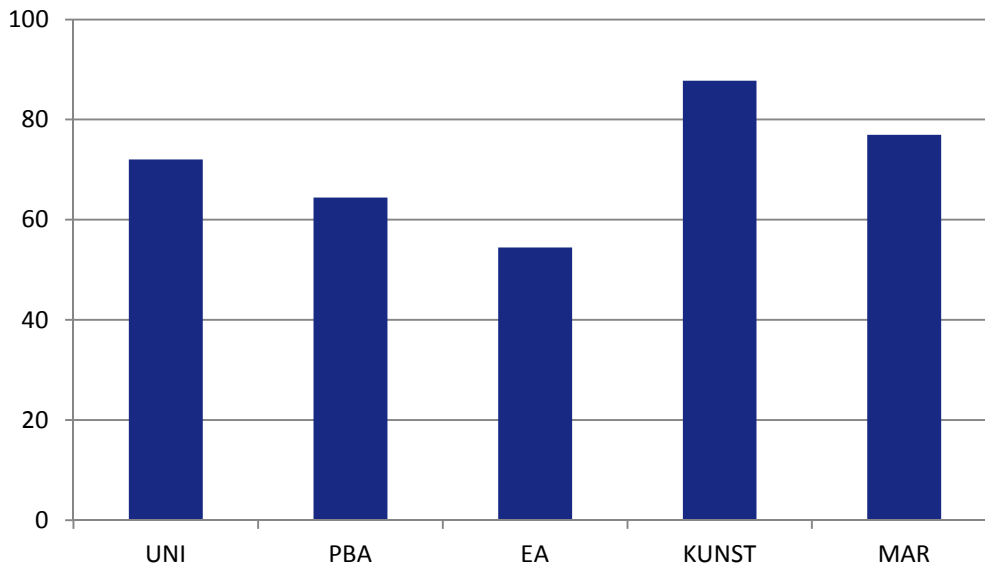
På andre institutioner findes også en række tilsvarende initiativer. Eksempelvis har Københavns Universitet som mål i sin udviklingskontrakt for 2012-2014, at der indføres vejledende heltidsstudieplaner (ugeplaner) på alle bacheloruddannelser. Ugeplanerne skal tydeliggøre, at en uddannelse skal betragtes som fuldtidsarbejde bestående af undervisning, forberedelse og faglige ekstra curriculære aktiviteter.

Kvalitetsudvalgets analyse viser, at studerende, der oplever, at deres uddannelsesinstitution har fokus på, at de som studerende bruger en betydelig del af deres tid på at studere, faktisk bruger mere tid på at forberede sig. Et oplevet fokus fra institutionernes side er således signifikant korreleret med et større tidsforbrug på studierne.⁷⁵ Det understreger værdien af, at mange institutioner i stigende grad arbejder med de studerendes studieaktivitet gennem fx standarder for læseplaner, studieaktivitet mv.

⁷⁵ Analysen bestemmer dog ikke sammenhængens kausalitet. Resultaterne af analysen fremgår af bilag 3. Regressionerne omfatter følgende kontrolvariable: køn, alder, sektor, karakter for seneste eksamen, forventede antal ECTS-points og tid brugt på undervisning.

Kvalitetsudvalgets analyser viser dog samtidig et betydeligt potentiale for at udbrede indsatsen. Lidt over to tredjedel af de studerende er enig eller meget enige i, at deres institution lægger vægt på, at de bruger en betydelig del af deres tid på at studere. På erhvervsakademierne er det dog kun lidt over halvdelen, jf. figur 4.3.

Figur 4.3. Studerende, der er meget eller en del enige i, at deres uddannelsesinstitution fokuserer på, at de bruger en betydelig del af deres tid til at studere, pct.



Note: Andel af studerende på de pågældende uddannelsesinstitutioner, som svarer meget eller en del på spørgsmålet: *Hvor meget er der på din institution fokus på følgende? At du bruger en betydelig del af din tid på at studere.* Øvrige svarkategorier er noget, meget lidt og ved ikke.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3.

Det er således langt fra alle studerende, som oplever, at deres uddannelsesinstitution har høje forventninger eller krav til, hvor meget tid de bruger på deres uddannelser.

En sammenligning af de studerendes tidsforbrug og faglige niveau understøtter denne pointe. Forskellene i tidsforbrug mellem fagområderne, jf. kapitel 2, kan således ikke henledes til, at de studerende, der bruger mindst tid, får lavere karakterer. Tværtimod bruger studerende, der har fået fx karakteren 7 til deres seneste eksamen, i gennemsnit over en tredjedel mere tid på deres studie på nogle hovedområder end på andre.⁷⁶ Det indikerer en betydelig forskel i de faglige krav, læringsmålene og kriterierne for at opnå læringsmålene, der stilles til de studerende på forskellige områder.

⁷⁶ Udvalgets analyse finder ikke en sammenhæng mellem de universitetsstuderendes adgangsgivende karakterer og de fagområder, hvor de studerende bruger mest tid. Umiddelbart kan forskellen i tidsforbrug for en given karakter således ikke ledes direkte tilbage til de studerendes faglige forudsætninger, inden de begynder på uddannelserne.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført en stikprøveundersøgelse af syv forskellige uddannelsesinstitutioner.⁷⁷ Den bekræfter, at institutionerne som udgangspunkt opererer ud fra et ideal om en arbejdsbyrde for studerende på mellem 37 og 45 timer om ugen. EVA konkluderer imidlertid, at institutionerne ikke systematisk monitorerer de studerendes tidsforbrug i forhold til antallet af ECTS-point. Institutionerne forsøger heller ikke at justere de studerendes arbejdsbelastning efter klare kriterier.⁷⁸

Selvom institutionerne principielt anvender ECTS-rammen, indikerer undersøgelsen, at de ikke har systematisk fokus på de studerendes samlede studietid, når uddannelserne tilrettelægges eller kvalitetssikres. Tværtimod bemærkes det i undersøgelsen, at den enkelte underviser kan føle, at der er modsatrettede hensyn som fx hurtig gennemførelse, økonomi, trivsel mv.

Der kan spores en vis sammenhæng mellem ressourcer og studieintensitet på de enkelte uddannelsesområder. Eksempelvis bruges der ifølge universiteternes egne opgørelser næsten halvanden gang så mange midler pr. årsstuderende på de 'våde' sundhedsvidenskabelige som på de 'tørre' samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser.⁷⁹ Forskellen afspejler dog også forskelle i omkostningerne til fx laboratoriefaciliteter mv på de forskellige fagområder. Samtidig bruger de studerende mest tid på at studere på de sundhedsvidenskabelige uddannelser og mindst på de samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser.

Kvalitetsudvalget har ikke haft mulighed for at undersøge sammenhængen mellem ressourcer og studieintensitet nærmere, da der ikke findes data for de enkelte uddannelser. Som beskrevet ovenfor er der dog en række muligheder for at tilrettelægge intensive uddannelser, som ikke afhænger af ressourcegrundlaget for uddannelserne. Højere faglige krav og mere ambitiøse læringsmål er derfor ikke nødvendigvis mere omkostningskrævende.⁸⁰

Samlet set viser ovenstående, at der er klare tilrettelæggelsesmæssige muligheder for at styrke fokus på de studerendes indsats: Der er fortsat relativt mange studerende, som ikke oplever, at der er fokus på deres tidsforbrug. Mange steder vil italesættelse og forventningsafstemning om studietidsforbruget fx gennem studieaktivitetsmodel-

⁷⁷ Københavns Erhvervsakademi, Professionshøjskolen Metropol, Erhvervsakademi Sydvest, University College Syddanmark, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet, Designskolen Kolding

⁷⁸ Danmarks Evalueringsinstitut (2014a)

⁷⁹ Egne beregninger på baggrund af Danske Universiteters formålsfordelte regnskab. Der er alene medregnet udgifter til heltidsuddannelser i forhold til STÅ på heltidsuddannelserne. Der er ikke taget højde for forskelle i den forskningsaktivitet, der understøtter forskningen, jf. afsnit 6.2.

⁸⁰ Flere ressourcer kan dog give bedre mulighed for at understøtte højere faglige krav mm. og bedre undervisning og underviserkontakt. Eksempelvis kan uddannelser, hvor der er flere ressourcer og mere personale, have bedre mulighed for at indføre åben dørs politik og afsætte undervisertid til uformel interaktion med de studerende, jf. afsnit 4.1. Ressourceknaphed kan være en særlig udfordring på mindre fagudbud, jf. Kvalitetsudvalgets tidligere anbefaling om en minimumsgrænse for udbudsstørrelser, jf. Kvalitetsudvalget (2014a).

ler eller lignende formodentligt kunne have en betydning. Der virker også til at være plads til at øge de faglige krav til de studerende på mange uddannelser.

Endvidere vil en mere systematisk monitorering af tidsforbruget på de specifikke undervisningsaktiviteter fx i forbindelse med kursusevalueringer eller studiemiljøundersøgelser kunne belyse, om studietidsnormerne opfyldes. Som det fremgår af de studerendes studietidsforbrug i kapitel 2, er det for mange studerende ikke tilfældet. Institutionerne bør således målrettet og systematisk tilpasse uddannelsernes indhold, krav og tilrettelæggelse, så de reelt blev fuldtidsstudier, og så flest mulige studerende indfrier deres maksimale læringspotentiale.

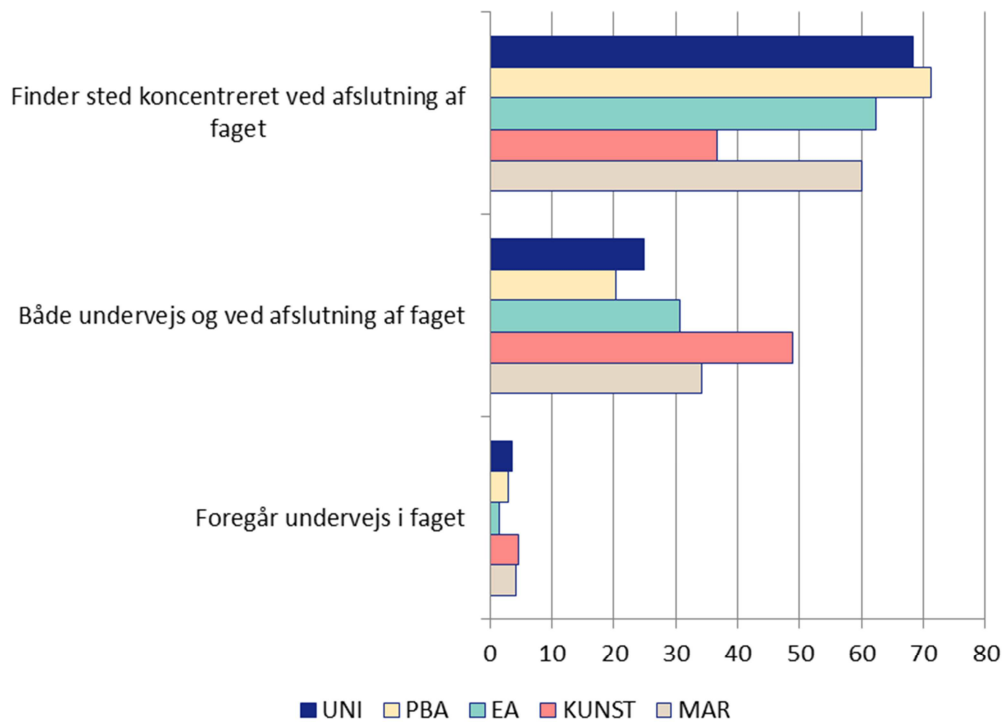
Eksamen kan være et aktivt redskab til at styrke de studerendes engagement

Placeringen og omfanget af eksaminerne kan sammen med bl.a. længden af de enkelte fag og kurser spille en vigtig rolle for de studerendes arbejdsindsats. Bl.a. viser erfaringer, at der er større studieaktivitet fra begyndelsen i undervisningsforløb, der er tilrettelagt som kortere moduler, og som derfor har hyppigere eksaminer.⁸¹

Også mere traditionelle eksaminer kan understøtte studieintensiteten, hvis den placeres undervejs i undervisningsforløbet, og dermed understøtter den daglige læring. På tværs af de forskellige sektorer, er det dog hovedparten af underviserne, der svarer, at eksamen i deres fag er placeret ved afslutningen af et fag, jf. figur 4.4. Det indikerer, at eksamenen relativt sjældent inddrages som et aktivt redskab til at motivere de studerende løbende i et undervisningsforløb.

⁸¹ En undersøgelse foretaget af EVA af tre modulopbyggede videregående uddannelser viser, at modulstrukturen kan styrke studieintensiteten og sammenhængen mellem undervisning og eksamen. Mere hyppige eksaminer fremhæves desuden som mere overskuelige for de studerende. Samtidigt bemærker en del af underviserne i undersøgelsen dog, at de korte moduler kan give for lidt tid til, at vanskeligt stof bundfælder sig hos de studerende, jf. Danmarks Evalueringsinstitut (2014b).

Figur 4.4. Eksamens placering i uddannelsen fordelt på sektorer, pct.



Note: Underviserne er blevet bedt om – ud fra det specifikke fag, de har undervist mest på de seneste år – at besvare spørgsmålet: *Hvornår finder eksamen i dit fag sted?* Bemærk at der ikke er taget højde for, om faget afvikles over et eller flere semestre, eller er tilrettelagt som koncentrerede på moduler af få ugers varighed, hvilket givetvis kan have betydning for, hvor mange prøver der indgår, og hvornår i forløbet de ligger.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere. Bilag 2 og 3.

Institutionerne har ikke hjemmel til at lade resultater af løbende prøver i undervisningen indgå i den samlede eksamenskarakter.⁸² Det kan være en del af forklaringen på, hvorfor institutionerne i kun begrænset omfang benytter løbende prøver i uddannelsesforløbene.

De kunstneriske uddannelser skiller sig ud ved, at en væsentlig del af underviserne svarer, at eksamen både ligger undervejs og afsluttende i faget. Det samme gælder i dog lidt mindre omfang også på de maritime uddannelser. Dette er interessant i lyset af, at de studerende på kunstneriske og maritime uddannelser også bruger mest tid på at forberede sig, jf. kapitel 2.⁸³

Udover at understøtte øget studieintensitet kan eksamensformerne bidrage til at understøtte uddannelsernes kobling af teori og praksis. Nogle uddannelsesinstituti-

⁸² Opgaver, som afleveres løbende i undervisningen, kan dog gøres til en forudsætning for at gå til eksamen

⁸³ Andre faktorer kan dog også spille ind. Således er fx de kunstneriske uddannelser præget af både særlige studerende (pga. stærk dimensionering), særlige miljøer og relativt små institutioner, hvilket kan have betydning for engagement og udfordringsgrad. Erfaringer herfra kan derfor ikke nødvendigvis overføres direkte til de øvrige sektorer.

oner arbejder med at justere eksamensformerne ved fx at inddrage eksterne vejledere, præsentere eksamensopgaven for aftagere eller bruge portfolio eksaminer, hvor flere produkter indgår i bedømmelsen.⁸⁴

Anvendelse af IT i undervisningen kan understøtte nye muligheder for læring

Anvendelse af IT nævnes ofte som et andet tilrettelæggelsesmæssigt greb til at understøtte de studerendes studieaktivitet med bedre og mere tidssvarende undervisning. Kvalitetsudvalgets undersøgelser viser, at IT allerede anvendes i undervisningen mange steder. 65 pct. af de studerende og over halvdelen af underviserne har svaret, at der ofte eller meget ofte benyttes IT i undervisningen - fx via afstemninger, videoklip fra internettet, skype-oplæg mv.⁸⁵

De seneste ti år er udviklingen gået stærkt, og i dag arbejder mange institutioner med forskellige former for teknologiudvikling af undervisnings- og eksamensformer, fx såkaldte *flipped classrooms* hvor studerende forbereder sig alene eller i grupper via online forelæsninger, tests m.m., og hvor tiden med underviseren så bruges til at diskutere og arbejde videre fx i grupper. Hensigten er at bruge teknologien til at engagere studerende og anvende tiden med underviseren bedre – fx til at vejledning og diskussion i stedet for at skulle gennemgå stoffet.

Såkaldte MOOCs⁸⁶ er et andet område i udvikling, og flere institutioner er begyndt at udbyde online kurser, som er tilgængelige for alle.⁸⁷ Derudover udbyder flere institutioner både hele uddannelser og enkelte fag som fjernundervisning.⁸⁸

Anvendelsen af IT i undervisningen indgår typisk som del af en vifte af forskellige redskaber til at understøtte undervisningens kvalitet. Mange steder benyttes derfor begrebet *blended learning*, der netop betegner en varieret anvendelse af forskellige teknologier i et samspil med mere traditionelle undervisningsformer. En lang række erfaringer viser, at det samlet set kan understøtte de studerendes læring, jf. boks 4.7.

⁸⁴ Bilag 4

⁸⁵ Maskinmesterskolen i Aarhus skiller sig særligt positivt ud, da både undervisere og studerende ligger langt over gennemsnittet i vurderingerne på alle spørgsmålene relateret til IT.

⁸⁶ Massive Open Online Courses (MOOC) er kendetegnet ved at foregå online, kunne rumme massivt mange deltagere og være tilgængelige for alle. Der findes en række platforme der dominerer markedet for MOOCs: Coursera, EdX, Udacity og Futurelearn.

⁸⁷ DTU, Københavns Universitet og CBS udbyder online kurser via Coursera. For et overblik se fx <http://moocs.dk/>

⁸⁸ UC Sjælland har blandt andre længe arbejdet med fjernundervisning samt de didaktiske og pædagogiske aspekter på området, jf. Kvalitetsudvalgets besøg på UC Sjælland..

Boks 4.7.

Omlægning af forelæsninger til *blended learning* på Aarhus Universitet

På Aarhus Universitet er forelæsningerne på grundfaget Calculus 2 blevet omlagt til online videopræsentationer for en andel af de studerende. Frem for to forelæsninger i syv uger er undervisningen omlagt til 14 *læringsstier* med op til 12 webcasts og 16 tilhørende øvelser i hver læringssti.

Eksamensform, obligatoriske opgaver, spørgetid mv. er ikke forskellig for studerende på de normale forelæsninger og de *online studerende*, som følger den omlagte undervisning. De to grupper af studerende er sammenlignelige i forhold til alder, forudsætninger mv.

Omlægningen illustrerer det betydelige læringspotentiale i at bruge it i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen. De 253 online studerende fik i gennemsnit karakteren 9,0, mens de restende 618 studerende, som gik til traditionelle forelæsninger, fik 7,8. Gruppen af online studerende var endvidere mere tilfredse med undervisningen end de øvrige studerende.

På baggrund af de positive erfaringer er forelæsningerne omlagt for alle studerende på både kurserne Calculus 1 og Calculus 2 fra efterårssemesteret 2014.

Kilde: Godsk (2014)

Anvendelsen af IT i undervisningen stiller imidlertid også nye krav til pædagogik og didaktik og rummer derfor også nye udfordringer i forhold til kvaliteten af undervisningen.⁸⁹ Mens der er bred konsensus om potentialet for at styrke tilrettelæggelsen af undervisningen gennem brug af IT, er der ikke entydig dokumentation for effekten eller for de ressourcemæssige fordele. Samlet set kræver det tid og ressourcer at udvikle, anvende og evaluere IT-redskaber, ligesom der er forskellige pædagogiske implikationer, der skal adresseres. På den baggrund anser udvalget IT i undervisningen som et middel med stort potentiale, men ikke som et mål, der alene kan løfte kvaliteten af de videregående uddannelser.⁹⁰

4.3. Uddannelseselementer der styrker læringen

Uddannelsesforskningen peger på, at særlige uddannelseselementer uden for den almindelige undervisning, fx praktik, internationale studieophold og deltagelse i

⁸⁹ I Kirkwood and Price (2012a) konkluderes det, at øget på brug af teknologi i sig selv kun gør lidt – hvis overhovedet noget – for at styrke de studerendes læring. Betydelige fremskridt kræver derimod at fokus og tiltag rettes mod undervisernes forståelse af undervisning og læring med teknologi.

⁹⁰ Kirkwood and Price (2012b) fremhæver, at teknologi skal ses som et redskab og ikke i sig selv er et mål for en styrket pædagogisk, didaktisk tilgang.

forsknings- og udviklingsaktiviteter kan have en væsentlig effekt på de studerendes læring.⁹¹

Aktiviteterne kan enten foregå uden for den hjemlige uddannelsesinstitution eller bestå af problemstillinger og viden udefra, der inddrages i særlige projektføløb på uddannelserne. Aktiviteterne kan være meritgivende og indlejrede i uddannelsesprogrammerne eller ekstra-curriculære. Selv hvis sidstnævnte er tilfældet, styrker dette de studerendes læring ved at være et supplement til de ordinære programmer, som kan give studerende mulighed for at sammenfatte, integrere og anvende deres viden.⁹²

Særlige uddannelseselementer kan indlejres i talentprogrammer, hvor undervisningen differentieres og skaber bedre mulighed for at udfordre den enkelte til højeste niveau. En række af de danske uddannelsesinstitutioner arbejder i dag med at etablere talentspor – udover de traditionelle ph.d. spor – der både kan have et akademisk og et mere praksisorienteret sigte.

NSSE-undersøgelserne af amerikanske studerende har vist, at deltagelse i sådanne læringsaktiviteter har en positiv sammenhæng med alle læringsindikatorerne. På den baggrund anbefaler uddannelsesforskeren George D. Kuh, at bachelorstuderende som en tommelfingerregel bør udsættes for mindst to af denne type aktiviteter i løbet af deres bacheloruddannelse.⁹³

Kvalitetsudvalget har spurgt de danske studerende, om de har deltaget i følgende fire læringsaktiviteter: praktikophold, internationale studieophold, forsknings- eller udviklingsprojekter eller om virkelige problemstillinger⁹⁴ er blevet inddraget i undervisningen.

Blandt de forskellige læringsaktiviteter er der en signifikant positiv sammenhæng mellem danske studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter og den tid, de bruger på at forberede sig i deres uddannelse.⁹⁵ Inddragelsen af de studerende kan tilrettelægges på forskellige måder og kan både bidrage til de studerendes læring samt til det specifikke forsknings- eller udviklingsprojekt,⁹⁶ jf. boks 4.8.

⁹¹ I litteraturen fremhæves internationale studieophold, praktik, foreningsliv, studentpolitik, forskningsdeltagelse, projekter i lokalsamfundet, afsluttende projektskrivning, gruppeprojekter på tværs af fag mv., jf. Kuh (2008), The National Graduate Attributes Project (2009): Issues Paper 4.

⁹² Kuh (2008); (2010), NSSE (2013), The National Graduate Attributes Project (2009): Issues Paper 4

⁹³ Kuh (2008)

⁹⁴ Fx projektopgaver med virksomheder, forsknings/udviklingsprojekter udenfor uddannelsesinstitutionen, entreprenørskabskonkurrencer mv.

⁹⁵ For beskrivelse af analyserne se bilag 3. Regressionerne omfatter følgende kontrolvariable: køn, alder, sektor, karakter for seneste eksamen og forventede antal ECTS-points.

⁹⁶ Se også Wulf-Andersen, Hjort-Madsen and Mogensen (2014)

Boks 4.8.

Aktiviteter der kan styrke læring: Inddragelse af studerende i forsknings- og udviklingsaktiviteter

Professionshøjskolen Metropol inddragelse af studerende i forsknings- og udviklingsprojektet

Professionshøjskolen Metropol har i forsknings- og udviklingsprojektet *Tidlig matematikindsats til marginalgrupper* tilknyttet en gruppe studerende, der er rekrutteret specifikt til at arbejde med projektet igennem hele deres læreruddannelse. Konkret sker det gennem:

- Kursus med erfarne matematiklærere fra folkeskolen og forskere fra Aarhus Universitet.
- Deltagelse i kvantitativt og kvalitativt dataindsamling – fx kodning af elevtest og observation og interview.
- Deltagelse i interventioner og klasserumsundervisning.
- Inddragelse i kvalitetssikring og løbende justering af undersøgelsesdesign.
- Analyse af forskningsdata i forbindelse med egne bachelorprojekter.
- Vejledning i forbindelse med artikelskrivning.
- Løbende opdatering på forskningsfeltet via regelmæssige møder i forskningsgruppen.

Forskningsinddragelse af studerende i Honours Programmes på DTU

DTU tilbyder særlige elite kandidatuddannelser indenfor alle deres fagområder. Programmerne har fokus på forskning eller erhvervstilknytning og indebærer følgende:

- En personlig tutor, der er en internationalt anerkendt forsker forankret i et førende forskningsmiljø.
- En individuel studieplan indeholdende væsentlige selvstændige elementer i form af kurser og/eller projekter. Studieplanen er i overensstemmelse med de overordnede kompetencebeskrivelser og tilrettelægges inden for normeret tid.
- Udlandsophold – i en passende periode – samt deltagelse i mindst én international forskningskonference, workshop eller Summer University.
- Tilknytning til et eller flere forskningsprojekter i forskningsgruppe på universitetet eller forsknings-/udviklingsprojekter i tæt samarbejde med en eller flere virksomheder/organisationer

Kvalitetsudvalget finder derimod ikke en signifikant sammenhæng mellem de studerendes forberedelsestid, og om de har deltaget i henholdsvis praktik og internationale studieophold.

For så vidt angår internationale studieophold fastslår en nylig rapport fra EU-kommissionen⁹⁷ dog, at dimittender med international erfaring i bagagen er bedre

⁹⁷ EU Kommissionen (2014)

stillede på arbejdsmarkedet end dem uden.⁹⁸ Resultatet bakkes op af en dansk undersøgelse af private arbejdsgiveres syn på færdiguddannedes kompetencer og studierelevante udlandsophold, hvor det fremgår, at praktik- eller studieophold i udlandet i høj grad er en fordel, når private virksomheder rekrutterer nye medarbejdere. Arbejdsgiverne forudser endvidere, at udlandsophold får endnu større betydning fremover.⁹⁹

På erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne, hvor praktik er obligatorisk, er det næsten alle studerende, som har været eller planlægger at være i praktik. Til gengæld er det under halvdelen af dem, som har været, er eller planlægger at deltage i andre af de adspurgte aktiviteter.

På universiteterne ligger studerende på sundhedsvidenskab relativt højt på alle fire typer læringsaktiviteter – især klinik/praktikophold. Derudover er der et relativt skarpt skel mellem de 'tørre' områder og 'våde' områder. På de tørre områder – humaniora og samfundsvidenskab – forventer eller har over 40 pct. været i praktik, men få deltager til gengæld i forskningsaktiviteter. På de våde områder naturvidenskab og teknisk videnskab deltager flere i forskningsarbejde, men færre er typisk i praktik.

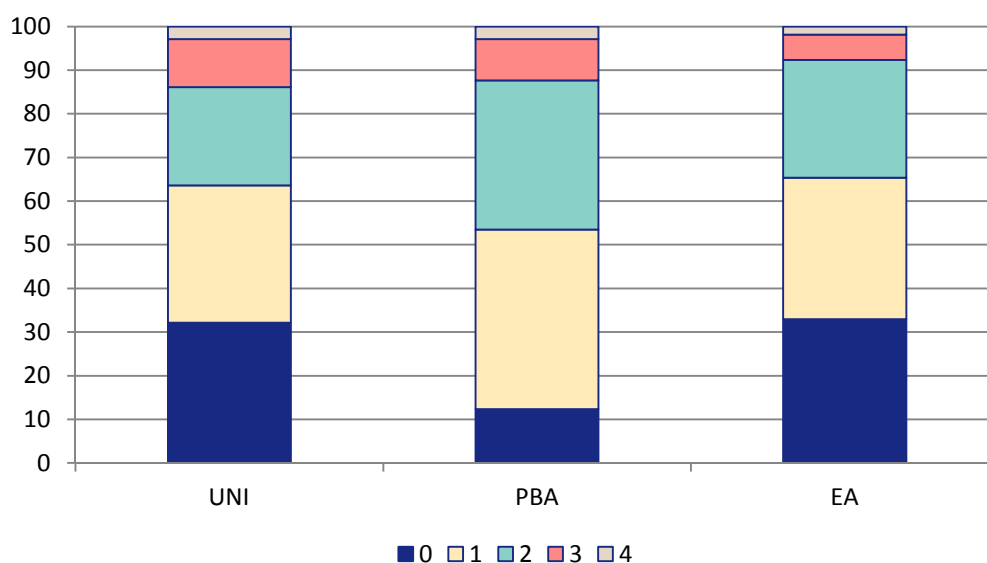
Samlet set har omkring 40 pct. af de danske studerende gennemført to eller flere lignende aktiviteter, når de er på sidste del af deres uddannelse, mens omkring en fjerdedel slet ikke har deltaget i nogen særlige aktiviteter, jf. figur 4.5. De danske studerende ligger lidt lavere, end de amerikanske, da op mod 60 pct. af de amerikanske studerende på sidste år af deres bacheloruddannelse har deltaget i to eller flere af disse læringsaktiviteter.¹⁰⁰

⁹⁸ Fem år efter endt uddannelse er ledigheden 23 procent lavere for tidligere studerende, der har været på udvekslingsophold med Erasmusprogrammet. Samtidig er sandsynligheden for at opleve langtidsledighed blot halvt så stor for gruppen af studerende, der har været ude, jf. EU Kommissionen (2014)

⁹⁹ Styrelsen for Universiteter og Internationalisering (2012)

¹⁰⁰ Som tidligere nævnt bør sammenligningerne tages med vise forbehold. Bl.a. spørges de amerikanske om flere forskellige (men til gengæld ofte mere specifikke) typer af læringsaktiviteter end de danske studerende.

Figur 4.5. Andel af studerende sidst på uddannelsen, som har gennemført eller er i gang med 0, 1, 2, 3 eller 4 af de læringselementer, der indgår i undersøgelsen, pct.



Note: De aktiviteter, der indgår i opgørelsen, er (a) praktik/klinik, (b) andre uddannelsesaktiviteter som inddrager praksis, (c) studieophold eller (d) forsknings/udviklingsprojekter. For erhvervsakademistuderende (EA) indgår kun studerende, der er på andet år eller senere. For professionsbachelor (PBA) kun studerende, der er på tredje år eller mere. For universiteterne (UNI) indgår kun kandidatstuderende. Den obligatoriske praktik/klinik på professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne samt en række af de sundhedsfaglige universitetsuddannelser indgår i opgørelsen.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt studerende. Bilag 2 og 3

Da relativt få danske studerende deltager i mere end én af de nævnte læringsaktiviteter, er der et potentiale for at forbedre deres motivation og engagement.

En mulig barriere kan i nogle tilfælde være undervisernes opbakning. Under halvdelen af undervisere på universiteterne mener således, at det er vigtigt eller meget vigtigt, at de studerende tager på studieophold i løbet af deres uddannelse. Andelen er endnu lavere for undervisere på erhvervsakademier, professionshøjskoler og de maritime uddannelser, mens det er lidt højere på de kunstneriske uddannelser. Underviserne er generelt mere positive overfor, at studerende tager i praktik i løbet af studietiden.¹⁰¹

De studerende har selv en stor del af ansvaret for at opsøge og deltage i denne type aktiviteter. Med SU og udlandsstipendium i hånden har de relativt gode muligheder for at tage på et udvekslingsophold eller i praktik. De skærpede krav til studiefremdrift betyder imidlertid, at ansvaret for at skabe mulighed for andre læringsaktiviteter i stigende grad flytter over på institutionerne. Studerende får inden for studiefremdriftsreformens rammer ofte sværere ved at gennemføre supplerende læringsaktiviteter, hvis muligheden for det ikke er tænkt ind i uddannelserne på forhånd.

¹⁰¹ Bilag 2 og 3.

På den baggrund spiller uddannelsesinstitutionerne og deres tilrettelæggelse af uddannelserne en vigtig rolle for at udnytte potentialet i de særlige elementer til at styrke de studerendes læring.¹⁰² Der er en række muligheder for at tænke aktiviteter som praktik- og studieophold ind som en naturlig del af uddannelserne og derudover skabe administrativt smidige processer, så læringsaktiviteterne bliver en integreret del af uddannelsesstrukturen og ikke kræver en så høj grad af tilvalg, jf. boks 4.9.

¹⁰² Kuh et al.(2010) citerer en administrator ved Wofford College i South Carolina, som bemærker: *”It’s interesting that what takes students away from campus makes the Wofford experience what it is.”*

Boks 4.9.

Internationalisering i uddannelserne

I dag opfattes international orientering mange steder som en forudsætning for at skabe uddannelser af høj kvalitet. Traditionelt har der været stor fokus på internationale studie- og praktikophold fx gennem ERASMUS programmerne. Men der er en stigende opmærksomhed på internationalisering som andet og mere end mobilitet, og derfor arbejdes der i dag også med talenttiltrækning og med uddannelsessamarbejder såsom fællesgrader eller sommerskoler. For alle typer internationalisering er tilrettelæggelse en hovedudfordring.

Mobilitets- og praktikvinduer

Flere institutioner arbejder med fri-semester, hvor der tilbydes valgfagsblokke, mobilitetspakker eller praktikophold. Det er fx tilfældet på Humaniora på Syddansk Universitet. Styrken ved indlejrede mobilitets- og praktikvinduer er, at de kan bestå af fagpakker, der er sammensat i et samarbejde mellem hjeminstitutionen og værtsinstitutionen og dermed fx indeholder forhåndsgodkendte fag og kendte ansøgningsprocedurer.

Sommerskoler

Sommer- eller for den sags skyld vinterkurser er en oplagt mulighed for at indhente eller tage ECTS-point på forhånd. Disse kan både foregå i Danmark og udlandet og indeholder ofte internationale elementer i form af gæsteundervisere og internationale hold.

Dobbelt- og fællesgrader

Uddannelsessamarbejde har et stort potentiale for at løfte kvaliteten af de danske uddannelser ved at skabe relationer til stærke internationale fagmiljøer, tiltrække motiverede og dygtige studerende og undervisere samt til at internationalisere curriculum. Ifølge en ny undersøgelse¹⁰³ findes der i dag 70 fælles uddannelsesforløb på universiteterne, mens professionshøjskolerne udbyder 29, erhvervsakademierne 7 og de videregående kunstneriske uddannelser 12 forløb. Over halvdelen af disse er såkaldte Erasmus Mundus, Nordic Masters eller programmer fra Sino-Danish Centre i Kina. Til sammenligning findes der i dag ca. 1.400 ordinære uddannelsesudbud.

Samlet set peger mange kilder på, at de studerendes læring kan styrkes markant gennem fx praktikophold, forskningsdeltagelse, studieophold, praksisinddragelse i undervisningen og andre intensive uddannelseselementer, der komplementerer den mere almindelige undervisning. Forskningen peger på, at de studerende bør understøttes til at deltage i mindst to af denne type elementer i deres uddannelsesforløb. I dag er det kun lidt mere end hver tiende danske studerende, der har deltaget i to eller flere af de særlige læringsaktiviteter, som Kvalitetsudvalget har spurgt ind til.

¹⁰³ DAMVAD (2014a)

Uddannelsesinstitutionerne har derfor en vigtig rolle at spille for at give mulighed og opbakning til, at det kan ske. Og de studerende kan i højere grad øge deres eget læringsudbytte ved at opsøge og engagere sig i disse læringsoplevelser.

4.4. Kobling mellem teori og praksis i tilrettelæggelsen af uddannelserne

Som beskrevet ovenfor kan inddragelse af erfaringer fra andre steder end institutionen styrke uddannelsernes intensitet, kvalitet og relevans. Et bredt udsnit af studerende, dimittender og aftagere efterspørger en tættere kobling i uddannelserne mellem den viden, uddannelser giver de studerende, og den praksis, de skal bruge deres viden i efterfølgende, jf. kapitel 3.

Der kan peges på en række konkrete virkemidler, som uddannelserne kan benytte til at styrke denne kobling mellem uddannelse og praksis. For så vidt angår universitetsuddannelserne viser udvalgets undersøgelse af kompetencebehov i små og mellemstore virksomheder, at stort set alle interviewpersonerne fra både universiteternes bachelor- og kandidatdel efterspørger forskellige former for praktik. Endvidere efterspørger en del universitetsuddannede i denne undersøgelse endvidere inddragelse af cases og virkelige eksempler i undervisningen. De påpeger, at mange af de cases, der bruges på universitetsuddannelserne, belyser problemstillinger i store virksomheder, hvilket ikke altid reflekterer den virkelighed, der findes i de små og mellemstore virksomheder.

Også universitetsuddannelser, som har tradition for at uddanne til det private erhvervsliv, bliver udfordret af ønsket om mere praksisrelation. Eksempelvis efterspørger over to tredjedel af dimittenderne fra DTU, som traditionelt har haft en tæt kontakt til deres aftagervirksomheder, mere kontakt med erhvervslivet i deres uddannelse. En tredjedel af dimittenderne efterlyser, at case-arbejde fylder mere i uddannelserne. Dette støttes af flere aftagervirksomhederne, som lægger vægt på, at studerende får mere 'hands-on' erfaring og kombinerer teori og praksis under studiet. Virksomhedsspecialer, praktik, studenterjobs og gæsteundervisere fra industrien angives her af aftagervirksomhederne som mulige virkemidler.¹⁰⁴

På professionsuddannelserne, som almindeligvis vurderes at være væsentligt tættere på deres praksisfelter end universitetsuddannelserne, er der også mange eksempler på, at bedre praksisforståelse efterspørges. Fx afspejler professionshøjskolen Metropol dimittend- og aftagerundersøgelse, at praktiske færdigheder, herunder bl.a. praktik, bør prioriteres endnu højere i professionsuddannelserne.¹⁰⁵

¹⁰⁴ DAMVAD (2012)

¹⁰⁵ Professionshøjskolen Metropol (2013)

På mange uddannelser leder denne efterspørgsel på praksistilknytning til løbende tilpasninger i uddannelserne, herunder fx samarbejde med aftagerfeltet om udvikling af uddannelserne, jf. boks 4.10.

Boks 4.10.

Erhvervssamarbejde i uddannelserne

Erhvervsakademi Aarhus har opstillet syv trinmål for *samarbejdet med virksomheder*, hvor første trin er det mindst forpligtende samarbejde, og hvor sidste trinmål er det mest forpligtende

1. Gæsteforedrag og virksomhedsbesøg.
2. Praktikophold og hovedopgaver.
3. Efteruddannelsesaktiviteter og rådgivning.
4. Deltagelse i Advisory Board og andre rådgivende fora.
5. Deltagelse i udviklingsprojekter.
6. Samarbejdspartner om uddannelse, efteruddannelse og udviklingsprojekter.
7. Strategisk samarbejdspartner om uddannelse, efteruddannelse og udviklingsprojekter.

Styrkelse af praksisnær undervisning gennem underviser praktik på Erhvervsakademi Sjælland
Erhvervsakademi Sjælland har i 2013 iværksat et udviklingsprojekt om underviserpraktik i samarbejde med Region Sjælland, UC Sjælland og RUC. Projektet har til formål at understøtte den enkelte undervisers viden om det praksis- og fagfelt, han eller hun underviser i samt at styrke relationen mellem uddannelsesinstitutionen og erhvervslivet. Herigennem har formålet yderligere været at styrke praksisbaseringen i selve undervisningen til gavn for de studerende.

Foreløbigt har 25 undervisere fra de tre deltagende uddannelsesinstitutioner gennemført praktikforløb på en uges varighed på en række offentlige og private aftagervirksomheder inden for regionen.

Udover kompetenceudviklingen af underviserne har projektet indtil videre skabt nye og stærkere relationer mellem erhvervslivet og uddannelsesinstitutionerne, nye praktikpladser samt nyt casemateriale til undervisningen.

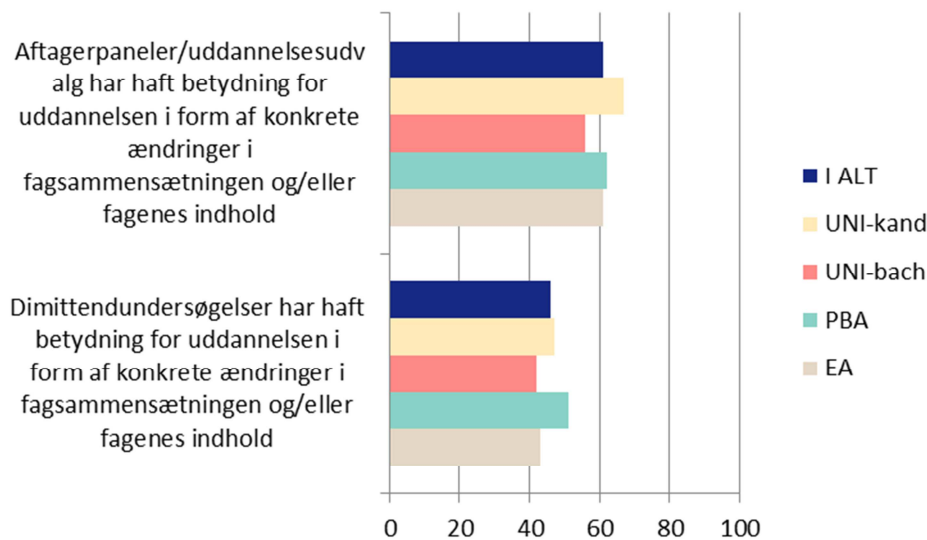
Kilde: Bilag 4

Institutionernes fokus på uddannelsernes praksistilknytning afspejles i vidt omfang i institutionernes strategier for uddannelsernes kvalitet og relevans - fx i mål for samarbejde med erhvervslivet om udvikling af uddannelserne.¹⁰⁶ Samtidig viser udvalgets undersøgelse blandt studie- og uddannelseslederne, at der i uddannelserne er et

¹⁰⁶ Bilag 4

potentiale for at styrke den konkrete dialog med dimittender og aftagerne om fx behovet for at ændre i uddannelsernes indhold, jf. figur 4.6. Således vurderer under halvdelen af studielederne samlet set, at dimittendanalyser har betydet ændringer i fagsammensætninger eller fagenes indhold, mens ca. 60 pct. svarer, at aftagerpaneler/uddannelsesudvalg har haft betydning for uddannelsen i form af konkrete ændringer i fagsammensætningen og/eller fagenes indhold.

Figur 4.6. Brug af dimittendanalyser, aftagerpaneler og anvendelighed af bacheloruddannelserne ifølge studieledere, pct.



Note: Procentandel af studieledere, som er enig eller overvejende enig i udsagnet.

Kilde: DAMVAD (2014b)

En vis tilbageholdenhed med at involvere aftagerne i uddannelserne kan tænkes at afspejle en bekymring for at ændre uddannelserne efter kortsigtede eller skiftende aftagerbehov.

Blandt aftagere selv ses endvidere eksempler på en vis skepsis overfor ændringer i uddannelserne. En række forskningstunge eller specialiserede virksomheder blandt DTU's aftagere er eksempelvis bekymrede for, at kernefagligheden udvandes, hvis DTU i for høj grad fokuserer på bredere og mere tværfaglige kompetencer.¹⁰⁷

Som tidligere nævnt behøver balancen mellem bredere, praksisrelaterede kompetencer og grundfaglighed ikke være et nulsumsspil. På baggrund af en god kobling mellem teori og praksis – og en stærk forskningsbaseret faglighed – er der en lang række eksempler på, at uddannelser, hvor praksiskendskab spiller en stor rolle, kan være eftertragtede i de store forskningstunge virksomheder, jf. boks 4.11.

¹⁰⁷ DAMVAD (2012)

Boks 4.11.

Lægemiddelindustrien efterspørger i stigende grad læger

Medicinuuddannelsen er en af de mest praksisnære universitetsuddannelser i kraft af de indlagte kliniske forløb. Samtidig er uddannelsen traditionelt rettet mod en enkelt veldefineret profession i den offentlige sektor.

Kandidaterne fra medicin bliver dog i stigende grad også efterspurgt til forskningsopgaver. En opgørelse viser, at antallet af medicinske kandidater og ph.d.'ere, der er blevet ansat i lægemiddelindustrien over de seneste 10 år, er steget med 65 pct.

Udviklingen indikerer, at også de mere forskningstunge virksomheder i stigende grad har behov for fagspecialister, der samtidig kender praksis og er i stand til at koble deres teoretiske viden med virkelige problemstillinger.

Kilde: Dagens Medicin (2014)

Indsatsen for at styrke uddannelsernes kobling til praksis fremføres bredt af både studerende, dimittender og aftagere. Det er efter udvalgets opfattelse vigtigt, at der på den enkelte uddannelse tages stilling til, hvordan tilknytningen til praksis konkret kan ske, så både uddannelsernes relevans og faglige kvalitet styrkes.¹⁰⁸

Den konkrete form og kvaliteten af koblingen mellem teori og praksis har naturligvis væsentlig betydning for de studerendes læringsmæssige udbytte heraf. Den bedste måde at integrere praksisviden og teoretisk viden varierer mellem de forskellige områder, og der findes ikke nødvendigvis én måde, som er bedst for alle, jf. boks 4.12.

¹⁰⁸ Fx har man på Arts, Aarhus Universitet valgt at indføre profilfag på alle kandidatuddannelser med henblik på i højere grad at målrette den studerendes kandidatuddannelse til arbejdsmarkedet. Profilfag er tværfaglige, arbejdsmarkedsorienterede fag placeret på 3. semester og omfatter fag inden for underviser-, kommunikations-, konsulent-, kulturformidler eller organisationsprofiler.

Boks 4.12.

Koblingen mellem teori og praksis

Et forskningsprojekt om koblingen mellem teori og praksis på professionsuddannelsesområdet konkluderer, at der ikke findes et *quick-fix* til at styrke området:

"Forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelser er næppe et problem, der nogensinde finder en endelig løsning. Det har snarere karakter af en udfordring, som professionsuddannelserne konstant må arbejde med, og i disse år arbejdes der intenst med udfordringen i de danske professionsbacheloruddannelser."

I projektet peges på tre overordnede anbefalinger:

- Teori/praksis-forholdet kan udvikles ved, at forståelsen af teori, af praksis og af forholdet mellem dem tematiseres og diskuteres mellem undervisere, studerende og praktikvejledere. Kommunikationen mellem de tre parter kan forbedres, hvis alle parter får teori-praksis begreber at tænke med og bliver bevidste om de øvrige parters og om egne forforståelser og forventninger.
- Forbindelserne mellem teori og praksis kan fremmes ved, at underviserne på professionshøjskolerne har grundigt og aktuelt kendskab til professionens praksis. Desuden ved at undervisningen fokuserer på de udfordringer, nyuddannede oplever i praksis og ved at inddrage praksiserfaringer i form af cases, analyser af eller eksperimenter med praksis. Teorinær praksis på praktikstederne indebærer, at vejlederne hjælper de studerende med at se sammenhængen mellem deres praksiserfaringer og deres teoretiske viden.
- Der kan etableres forskellige former for 'tredje læringsrum' mellem teori og praktik eller andre forbindelser til professionens praksis end praktikken. Eksempler herpå er sundhedsuddannelsernes færdighedslaboratorier, udviklingslaboratorier på ingeniøruddannelserne (fx CDIO på AU) og læreruddannelsens teaching lab.

Kilde: KORA (2013)

4.5. Undervisernes pædagogiske kompetencer

Som det fremgår af afsnit 4.1 spiller undervisernes relation til de studerende og måden de underviser på en stor rolle for de studerendes engagement. Alle studie- og uddannelseslederne på de videregående uddannelser understøtter denne analyse. De peger entydigt på, at underviseres pædagogiske og didaktiske kvalifikationer er vigtige for uddannelsernes kvalitet.¹⁰⁹ Motiverede, aktivt lærende studerende forudsætter således velkvalificerede og engagerede undervisere.

¹⁰⁹ Det viser bl.a. besvarelser for studie- og uddannelsesledere på de videregående uddannelser, jf. DAMVAD (2014b)

Pædagogiske kompetencer

Gode undervisere kræver løbende opdatering, da rutine eller gode forskningsmeritter ikke automatisk indebærer, at man er en god underviser.¹¹⁰ De pædagogiske og didaktiske kompetencer til at styrke undervisningen og relationen til de studerende kræver undervisningserfaring og løbende kompetenceudvikling. Tilsvarende er tid som nævnt en forudsætning for at interagere med studerende og udvikle undervisningen, hvilket kræver, at der også fra ledelsesmæssig side prioriteres tid til at forbedre og udvikle undervisernes kompetencer.

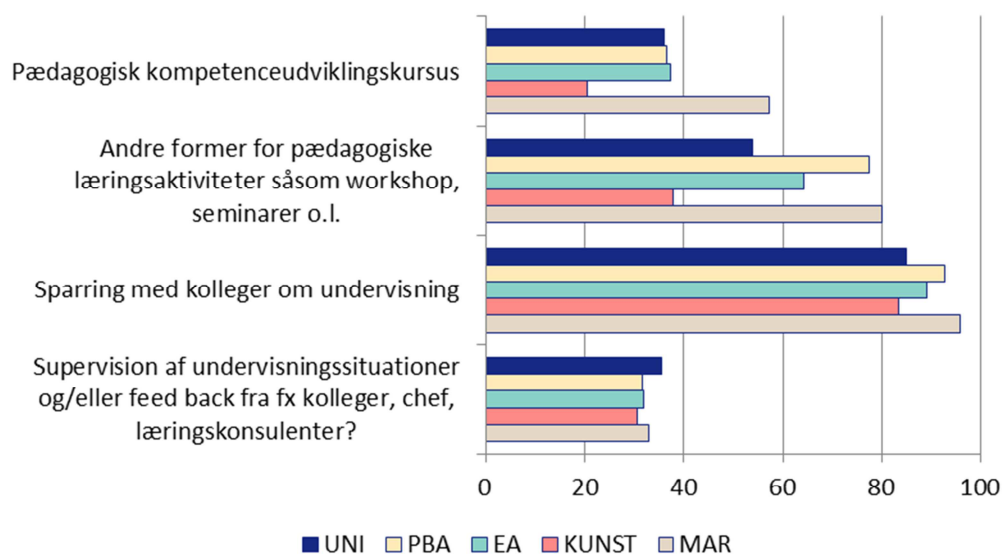
Derfor er det positivt, at der i de videregående uddannelser foregår et betydeligt omfang af pædagogisk kompetenceudvikling. Mange af tiltagene omhandler forskellige former for efter- og videreuddannelse. Enkelte uddannelsesinstitutioner har overfor Kvalitetsudvalget angivet adjunkt- og lektoruddannelsesprogrammer som tiltag, der skal efter- og videreudanne undervisere. Andre tiltag har fokus på at gennemføre kurser, konferencer, workshops mv. for eller med undervisere med henblik på at udvikle deres kompetencer på et bestemt felt.¹¹¹

Blandt undervisere, som har svaret på Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse, har omkring en tredjedel været på en form for pædagogisk kompetenceudviklingskursus inden for det seneste undervisningsår. Underviserne på de maritime uddannelser skiller sig positivt ud, idet næsten 60 pct. har deltaget i pædagogiske kompetenceudviklingskurser. Besvarelserne viser samtidig, at den kollegiale sparring om undervisningen er udbredt blandt underviserne, jf. figur 4.7.

¹¹⁰ Se fx Figlio et al. (2013).

¹¹¹ Bilag 4 – se også Danmarks Akkrediteringsinstitution (2014)

Figur 4.7. Andelen af underviserne, der har deltaget i forskellige pædagogiske udviklingsaktiviteter inden for det seneste år, pct.



Note: Underviserne har i ovenstående figur svaret på følgende spørgsmål: *Har du deltaget i følgende pædagogiske udviklingsaktiviteter inden for det seneste undervisningsår?* Figuren viser således andelen, der har svaret ja til de pågældende aktiviteter.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere. Bilag 2 og 3

Analysen indikerer dog, at direkte supervision af undervisningen eller feedback fra fx kollegaer, chefen eller en læringskonsulenter er mindre udbredt, hvilket kan tyde på, at samtalen om god undervisning ikke er lige systematisk og fagligt velunderbygget alle steder.¹¹² Der er dog eksempler på fagområder, der arbejder målrettet med supervision, jf. boks 4.13.

¹¹² Forskning viser, at universitetsundervisere sjældent indgår i samtaler med de nære kolleger om undervisning. Tværtimod danner de ofte tættere relationer med kolleger på helt andre universiteter – fx i udlandet. Se Roxå and Mårtensson (2009) og Roxå et al. (2010).

Boks 4.13.

Supervision på sundhedsuddannelser på University College Lillebælt

Både sygeplejerske- og ergoterapeutuddannelserne på UC Lillebælt arbejder med forskellige former for supervision af underviserne: På Ergoterapeutuddannelsen fremgår der, at:

”Vi har i mange år haft fast intern supervision mellem kollegerne 3x2 timer pr. semester. Vi har fx lige nu fokus på undervisningsdifferentiering, hvor hver underviser arbejder med forskellige udviklingsområder, som vi tager ind i vores læringsgrupper, (som supervisionsgrupperne nu hedder). Udover den interne supervision i læringsgrupperne har vi lige nu på baggrund af eksterne midler over en 1½ års periode en ekstern supervisor, der overvåger vores undervisning ved brug af redskaber og metoder til undervisningsdifferentiering. Undervisningen bliver videooptaget, og så snakker vi med konsulenten/eksterne supervisor om det efterfølgende med det formål at formulere udviklingsområder for undervisningen.”

Underviserne på ergoterapeutuddannelsen deltager altså både i intern supervision mellem kolleger samt modtager supervision fra en ekstern konsulent. Underviserne fra både sygeplejerske- og ergoterapeutuddannelserne fremhæver, hvordan formelle strukturer såsom projekter og faste praksisser for supervision har været med til også at igangsætte den interne samtale om pædagogik og didaktik.

Kilde: Kvalitetsudvalgets besøg på UC Lillebælt

Udvalget har også bedt de studerende vurdere det generelle niveau blandt underviserne, og det viser et relativt blandet billede. Generelt er to ud af tre studerende enige eller helt enige i, at underviserne er gode til at formidle stoffet, mens omkring halvdelen af de studerende er enige eller helt enige i, at underviserne er gode til at motivere og engagere dem i faget. På de samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser og de økonomisk/merkantile uddannelser på erhvervsakademier og professionshøjskoler er det kun mellem 30 og 40 pct. af de studerende.¹¹³

Selvom der på institutionerne generelt er fokus på didaktisk og pædagogisk opkvalificering af underviserne, er der således også tegn på, at det fortsat er et område, som har et betydeligt forbedringspotentiale. Fx på det samfundsfaglige og økonomisk/merkantile område hvor der ofte er mange studerende pr. underviser, og hvor det derfor kan være ekstra udfordrende at motivere og engagere alle studerende. Det kan muligvis bidrage til at forklare, hvorfor studerende på disse områder er blandt dem, der bruger mindst tid på deres uddannelser.

¹¹³ De studerende har svaret på, om de er enige eller uenige i de pågældende udsagn om det generelle niveau blandt underviserne ud fra mulighederne helt enig, enig, hverken enig eller uenig, uenig, helt uenig samt ved ikke.

Undervisernes faglige grundlag og forståelse for fagets anvendelse i praksis

De studerende vurderer generelt i meget høj grad, at deres undervisere er klædt godt fagligt på. Næsten ni ud af ti studerende er generelt enige eller helt enige i, at underviserne er dygtige til deres fag.

En høj faglighed blandt underviserne er utvivlsomt en forudsætning for både kvaliteten og relevansen af de videregående uddannelser. Som beskrevet ovenfor og i kapitel 3 sikrer det ikke nødvendigvis, at uddannelserne klæder de studerende bedst på til at kunne anvende det lærte i praksis.

Der peges fra mange sider på betydningen af, at underviserne har erfaring med at bruge faget i praksis og herunder de mange nye opgavetyper, som fremtidens studerende skal kunne løfte. Flere af de nyuddannede kandidater, som har deltaget i Kvalitetsudvalgets dimittendanalyse, efterlyser, at underviserne i større udstrækning formår at koble fagteori til problemstillinger i erhvervslivet. En tættere kobling af teori og praksis kræver udvikling af undervisningens tilrettelæggelse, og herunder at underviserne har kompetence til at understøtte denne kobling.¹¹⁴

En særskilt problemstilling er i den forbindelse, at undervisere, som har praksiserfaring, risikerer at miste kontakten til udvikling på feltet efter de skifter til undervisningsområdet. Flere af de nyuddannede, som er ansat inden for marketing og kommunikation, peger fx på, at undervisningen i uddannelserne halter bagud i forhold til den praksis, de skal fungere i, da de sociale medier grundlæggende har ført til nye måder, som en virksomhed kan innovere på.¹¹⁵ På flere uddannelsesinstitutioner arbejdes der i dag systematisk på at sikre undervisernes løbende kontakt til praksis – fx har enkelte institutioner taget initiativ til en egentlig underviserpraktik.¹¹⁶

Det stigende behov for, at uddannelserne på alle områder i højere grad bliver koblet til praksis, understøtter behovet for en tilstrækkelig spredning i undervisernes kompetencer. Hvis nogle undervisere skal have løbende kontakt med praksis for at sikre en tæt kobling til uddannelserne, kan de ikke nødvendigvis samtidig være excellente forskere.

I dag adskiller rammerne for ansættelse og karriere for undervisere, der primært har praktisk brug af et fagområde som ansættelsesgrundlag, sig væsentligt fra de almindelige faste undervisningsstillinger, hvad angår fx ansættelsesforhold, prestige og karriemulighederne. Det kan udgøre en væsentlig barriere for at udnytte potentialet fuldt ud og for at rekruttere undervisere, som både er højt kvalificerede på baggrund af både praksis og faglige meritter.

¹¹⁴ Bilag 5

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Bilag 4

På nogle uddannelsesområder giver stillingskategorien *ekstern lektor* mulighed for at rekruttere dygtige fagpersoner, som samtidig er fast forankret i uddannelsens praktiske udfoldelse. Det må dog være en forudsætning, at en ekstern lektor ikke fungerer som ugens gæst men integreres i studiet og dermed inddrages i det pågældende forløbs faglige og pædagogisk, didaktiske overvejelser. Det er fx kendetegnet for mange undervisere på jurauddannelserne, jf. boks 4.5. Stillingskategorien er dog ikke udbredt på alle uddannelsesområder, jf. boks 4.14.

Boks 4.14.

Ansættelsesvilkår for undervisere med praksiserfaring

På universiteter og kunstneriske uddannelsesinstitutioner er der mulighed for at ansætte eksterne lektorer i deltidsstillinger, som primært varetager undervisningsopgaver. Det giver mulighed for at ansætte undervisere med relevant praksiserfaring eller særlige kvalifikationer på højt niveau. Vilkår mv. for de eksterne lektorer adskiller sig dog betydeligt fra deres underviserkolleger på universiteterne – bl.a. i kraft af deres deltidsstatus og at der er begrænsede karriere- og forfremmelsesmuligheder.

Universiteterne og de kunstneriske uddannelsesinstitutioner har desuden mulighed for at tildele adjungerede professorater til personer uden for institutionen, som har et højt fagligt niveau, og som man derfor ønsker at hædre. Titlen er ikke forbundet med aflønning, dog er der mulighed for honorering ved ordinære arbejdsopgaver.

Professionshøjskoler og erhvervsakademier har ikke tilsvarende mulighed for at fastansætte eksterne lektorer i dag. Ved ansættelse af adjunkter og docenter skal de generelt dog tage højde for kvalifikationer, der er tilegnet gennem praksis. Kvalifikationsniveauet til docent og adjunktstillingerne kan derfor opnås gennem en kombination af formel uddannelse og relevant praksiserfaring.

4.6. Sammenfatning af kapitel

Det fremgår af kapitlet, at der findes en lang række muligheder for både undervisere og uddannelsesledere til at styrke de studerendes tidsforbrug på uddannelserne og ruste dem bedre til arbejdsmarkedet. Kapitlet illustrerer også, at der generelt er et stort potentiale for, at de konkrete tiltag, der beskrives, kan styrke uddannelserne. Potentialet er dog større for nogle aspekter af uddannelserne end andre, jf. de forskellige læringsindikatorer, som identificeres i afsnit 4.1. Endvidere varierer potentialet betydeligt mellem de forskellige uddannelsesområder.

Analyserne viser for det første klart, at der inden for alle de otte læringsindikatorer i den teoretiske *student engagement*-ramme er mulighed for at styrke de danske studerendes engagement og derved deres læringsudbytte. Særligt er der et stort forbed-

ringspotentiale forbundet med at øge den faglige interaktion mellem studerende og undervisere samt omfanget og kvaliteten af feedback fra undervisere til studerende.

For det andet er det klart, at forskellige tilrettelæggelsesmæssige greb ud over blot at udbyde flere undervisningstimer kan øge de studerendes studieindsats og tilegnelse af relevante kompetencer. Første skridt er helt grundlæggende at monitorere og følge op på, hvor meget tid de studerende bruger på de enkelte studieaktiviteter. Dernæst kan det omfatte en tættere dialog og forventningsafstemning med de studerende om deres studieaktivitet og uddannelsernes tilrettelæggelse. Fokus bør være på at understøtte en tættere kobling af undervisning og eksamen, tættere integration af teori og praksis i undervisningen samt indarbejdelse af læringsaktiviteter uden for uddannelsesinstitutionen.

For det tredje viser Kvalitetsudvalgets analyser, at man på uddannelserne prioriterer pædagogisk opkvalificering af underviserne. Der er tilsyneladende dog stadig områder, som falder mere igennem, og hvor det er mindre dele af underviserkorpset, der indgår i reelt og velkvalificeret sparring og opkvalificering. Særligt kan der være et behov for at udvikle bredden af underviserstabens samlede kompetenceprofil til i højere grad at omfatte undervisere med tæt praksistilknytning.

Som eksemplerne i kapitlet viser, er der på institutionerne og i de enkelte uddannelser fokus og mange eksempler på at udnytte de forskellige muligheder for at styrke uddannelsernes kvalitet og relevans. Flere steder satses der fx målrettet på at skabe mere og bedre tilknytning til praksis og på at inddrage de studerende mere i forsknings- og udviklingsaktiviteter.

Kapitel 5. Institutionernes prioritering af kvalitet og relevans i uddannelserne

Uddannelseskvalitet og betydningen af god undervisning er i stigende grad kommet i fokus på mange videregående uddannelsesinstitutioner. Institutionernes strategiske målsætninger og omfanget af konkrete tiltag og aktiviteter på området afspejler en ledelsesmæssig opmærksomhed og prioritering af indsatsen.

Samtidig viser udvalgets analyser i dette kapitel, at der kan være langt fra et ledelsesmæssigt fokus til en reel forankring i undervisernes opfattelse af denne prioritering og i den konkrete ledelsesmæssige vægt, når prioriteringen skal vise sig i praksis.

Udvalgets analyse peger på en særlig problemstilling i forhold til, at der i visse dele af det videregående uddannelsessystem ikke er et tydeligt ledelsesmæssigt ansvar for at sikre og understøtte uddannelseskvaliteten og prioriteringen af undervisningen. Dette hænger sammen med, at ledelsesansvaret for den enkelte uddannelses kvalitet ikke er entydigt placeret. Den, der har det faglige ansvar for den enkelte uddannelse, har ikke nødvendigvis ledelsesmæssige beføjelser fx i forhold til de undervisere, der underviser på uddannelsen.

Endelig peger kapitlet på potentialet i større åbenhed omkring undervisningens kvalitet, herunder en mere systematisk evaluering og opfølgning på de studerendes vurdering af undervisningsforløb og undervisernes undervisningskompetencer.

5.1. Strategisk ledelsesfokus på uddannelseskvalitet

De seneste år er der sket en ledelsesmæssig opprioritering af fokus på kvalitet og relevans i uddannelserne, der på mange af de større institutioner bl.a. har ført til ansættelse af prorektorater for uddannelse. Udvalget vurderer, at indførelsen af institutionsakkreditering for de videregående uddannelser vil have en yderligere positiv effekt på professionaliseringen af kvalitetssikringsarbejdet på institutionerne.

Et indblik i institutionernes mål og strategier for uddannelseskvalitet og de studerendes læring viser generelt et ledelsesfokus på såvel de studerendes faglige udbytte og tilegnede kompetencer og på den pædagogiske kvalitet i undervisningen.¹¹⁷

Samtidigt afspejler de strategiske målsætninger også institutionernes forskellighed. Eksempelvis ses en del variation i institutionernes strategier for de studerendes faglige udbytte af uddannelserne. Universiteterne har typisk mål for forskningsbaseret

¹¹⁷ Rambøll har for Kvalitetsudvalget gennemført en undersøgelse af institutionernes indsats for at understøtte de studerendes læring i uddannelserne, jf. bilag 4. Undersøgelsen belyser institutionernes strategiske målsætninger og eksempler på konkrete tiltag.

af uddannelserne, inddragelse af studerende i forskningsrelaterede aktiviteter og de studerendes tilegnelse af forskningsmetodiske kompetencer. Blandt professionshøjskolerne er fællestrækket, at de har mål for, at uddannelsernes videngrundlag skal kobles tæt til den professionelle praksis, mens flere erhvervsakademier har strategiske mål om at løfte det faglige udbytte ved at integrere innovation i uddannelserne og skabe rum for, at de studerende kan deltage i innovationsaktiviteter i samarbejde med erhvervslivet.

Flertallet af uddannelsesinstitutionerne har strategier med mål for pædagogisk kompetenceudvikling af underviserne og didaktisk kvalitet i undervisningen. Her er der også variation på tværs af institutionstyper. Erhvervsakademierne har typisk angivet strategiske mål for pædagogisk udvikling og anvendelse af nye didaktiske metoder i undervisningen, mens professionshøjskolerne i højere grad har mål for at kvalificere videngrundlaget i uddannelserne gennem undervisernes øgede deltagelse i forskningsaktiviteter og professionens praksisfelt. Blandt universiteterne fremhæver flere, at de har mål for at styrke anerkendelse af god undervisning og undervisernes pædagogiske kompetencer.¹¹⁸

Ledelsens opfølgning på de studerendes læringsudbytte

I ledelsesopfølgningen på de studerendes læringsudbytte indgår på langt størstedelen af uddannelsesinstitutionerne kvantitative data. De hyppigst anvendte nøgletal er de studerendes karakterer og eksamensresultater, de studerendes undervisningsevalueringer og deres tilfredshed, frafald og gennemførelsestal samt beskæftigelsestal og dimittendundersøgelser. Et eksempel på institutionernes anvendelse af nøgletal for monitorering af uddannelserne fremgår af boks. 5.1.

¹¹⁸ Bilag 4

Boks 5.1.

Syddansk Universitets opfølgning på uddannelsernes kvalitet og relevans via nøgletal

Syddansk Universitet har med udviklingen af WhiteBook, universitetets data warehouse på uddannelsesområdet, muliggjort en systematisk monitorering af og opfølgning på uddannelsernes nøgletal. Eksempelvis indgår følgende seks nøgletal for uddannelseskvalitet systematisk i uddannelsesberetninger for alle heltidsuddannelser:

- Frafald
- Studietid
- Undervisningsaktivitet
- Beskæftigelse
- Forskningsdækning (VIP/DVIP-ratio og STUD/VIP-ratio)
- Internationalisering (indgående/udgående studerende)

Den centrale ledelse har i *Notat om nøgletal* defineret, hvornår de seks nøgletal vurderes tilfredsstillende. Eksempelvis er grænseværdien for utilfredsstillende frafald på bacheloruddannelserne, når frafaldet enten er over hovedområdet (landsplan) + 33 pct. eller over 20 pct. for det senest opgjorte år.

Status på uddannelsernes nøgletal indgår i den centrale ledelses behandling af universitetets uddannelsesberetning. Utilfredsstillende nøgletal skal analyseres og forklares, og der skal træffes beslutning om eventuel iværksættelse af tiltag for at rette op på forholdene.

Kilde: Bilag 4

På tværs af uddannelsesinstitutionerne synes der at være forskel på, hvor udbredt anvendelse af nøgletal er og således også, hvilke nøgletal ledelsen lægger til grund for dens opfølgning.

Af uddannelsesinstitutionernes besvarelser fremgår det eksplicit, at der på baggrund af opfølgning på nøgletal og informationer typisk udformes handleplaner for det fremadrettede arbejde med de studerendes læringsudbytte. Til gengæld fremgår det ikke klart, hvilke konsekvenser der drages af utilfredsstillende nøgletal.¹¹⁹

Det fremgår af besvarelserne, at bestyrelserne (i varierende omfang) modtager information om nøgletal og derigennem inddrages i den centrale opfølgning på uddannelsernes kvalitet og relevans. Eksempelvis beskriver en professionshøjskole, at

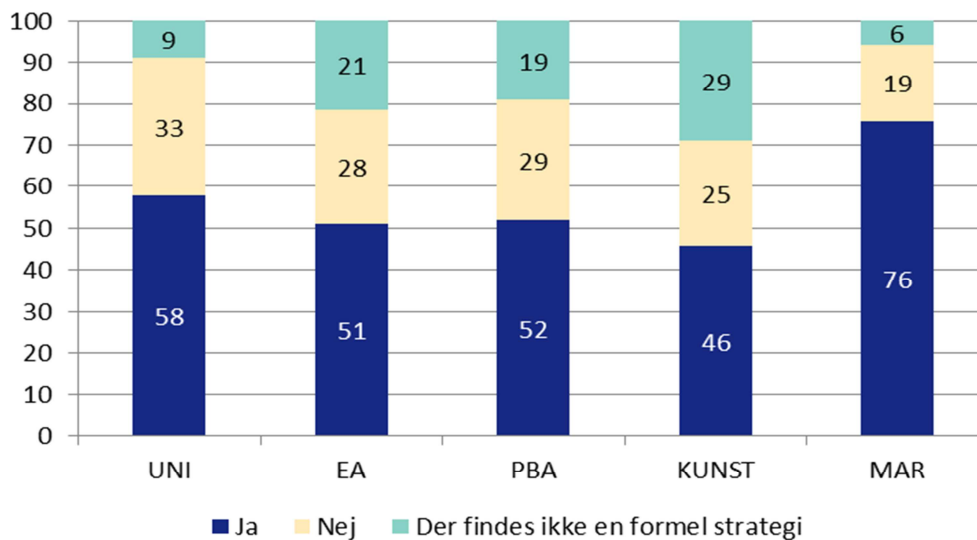
¹¹⁹ Bilag 4

”bestyrelsen gør en overordnet status på kvalitetsarbejdet en gang årligt og drøfter i denne sammenhæng også udbudsstruktur, berunder behovet for at sammenlægge eller udvide antallet af udbudssteder berunder oprette og lukke uddannelser. Bestyrelsen modtager i denne sammenhæng også en samlet status på kvalitetsarbejdet og de overordnede udfordringer på uddannelsen, hvilket bl.a. sker via drøftelse af centrale nøgletal”.¹²⁰

Undervisernes kendskab til ledelsens strategiske fokus på undervisningskvalitet

Hvis der ses på, i hvilken grad det ledelsesmæssige fokus på undervisningskvalitet omsættes til kendskab blandt underviserne om institutioners strategier for udvikling af undervisningskvalitet, viser udvalgets undersøgelse, at det kun er tilfældet for godt halvdelen af underviserne. En relativ stor andel – særligt på erhvervsakademierne, professionshøjskolerne og de kunstneriske uddannelser – svarer, at der ikke findes en formel strategi eller politik for udvikling af undervisning med høj læring på deres institution, jf. figur 5.1.

Figur 5.1. Undervisernes kendskab til deres institutioners strategi eller politik for udvikling af undervisning med høj læring, pct.



Note: Underviserne har i ovenstående figur svaret på følgende spørgsmål: *Har du kendskab til din institutions strategi eller politik for udvikling af undervisning med høj læring – berunder kompetenceudvikling af undervisere?*

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere. Bilag 2 og 3

Resultaterne indikerer den ledelsesmæssige udfordring, der ligger i at omsætte det strategiske fokus på uddannelseskvalitet til i praksis at være retningsgivende for den enkelte undervisers virke.

¹²⁰ Bilag 4

5.2. Ledelsens prioritering af uddannelseskvalitet i praksis

Et væsentligt spørgsmål er, om ledelsernes strategiske fokus på uddannelseskvalitet omsættes i en reel prioritering og anerkendelse af god undervisning som et afgørende element til at sikre kvalitet og relevans i uddannelserne.

Mellem 40 og 50 pct. af underviserne på tværs af henholdsvis universiteter, professionshøjskoler og erhvervsakademier tilkendegiver, at deres institution *i høj grad* prioriterer, at underviserne præsterer fremragende undervisning. På universitetsområdet er der dog en klar tilkendegivelse fra underviserne om, at forskning prioriteres højere end undervisning. Kun 14 pct. af underviserne vurderer, at undervisning prioriteres højere end forskning, hvorimod 51 pct. vurderer, at forskning prioriteres højere end undervisning.¹²¹

Som beskrevet i kapitel 4 er der mange steder en positiv udvikling i gang med hensyn til pædagogisk opkvalificering blandt underviserne på de videregående uddannelser.¹²² Omtrent en tredjedel af underviserne har i Kvalitetsudvalgets spørgeskema tilkendegivet, at de det seneste år har været på pædagogisk kompetenceudviklingskurser, og besvarelsenerne viser samtidig, at den kollegiale sparring om undervisningen er relativ udbredt.

Underviserne oplever imidlertid kun i ringe grad, at det strategiske ledelsesfokus på kvalitet og relevans i uddannelserne kommer til udtryk i konkret belønning og anerkendelse af god undervisning. Der kan således være en diskrepans mellem de strategiske målsætninger og de faktiske forandringer på institutionerne.¹²³

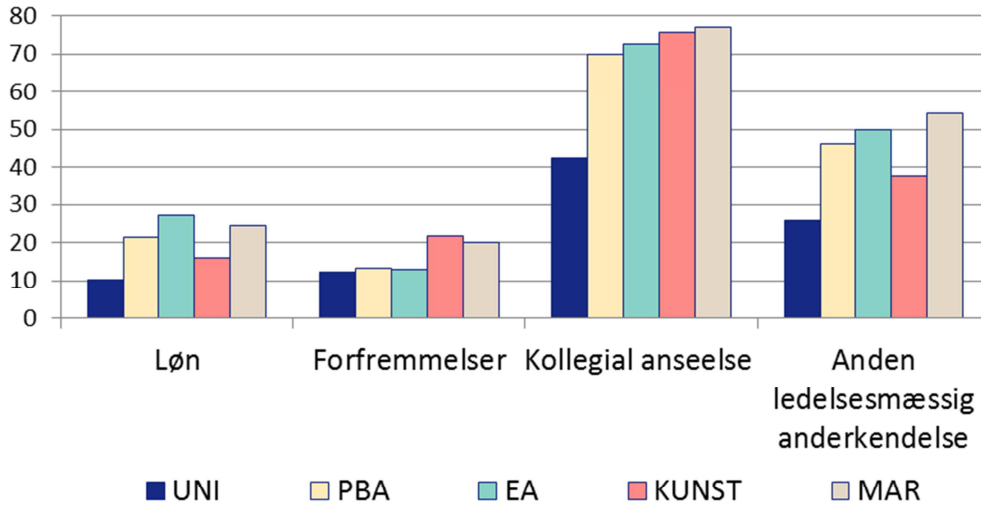
På universiteterne er det kun 10 pct. af underviserne, der svarer, at god undervisning belønnes lønmæssigt, og kun omkring hver ottende underviser på professionshøjskoler og erhvervsakademier finder, at god undervisning belønnes i form af forfremmelser, jf. figur 5.2.

¹²¹ I amerikanske undersøgelser af de naturvidenskabelige uddannelser er det tilsvarende fundet, at forskningsindsatsen prioriteres over undervisningsindsatsen mht. fx løn, prestige og karrieremuligheder. De amerikanske undersøgelser påviser ligefrem en negativ effekt på underviserens løn, hvis de prioriterer undervisning over forskning (Fairweather (2008)). Dette understøttes af Akkrediteringsinstitutionens seneste rapport om pædagogisk opkvalificering af undervisere, hvor det konkluderes, at særligt på universiteterne rekrutteres primært med henblik på at dække forskningsmæssige huller. Ved udnævnelse af en professor fokuseres som regel på forskningen (publikationslister) og evner til at tiltrække forskningsmidler, mens pædagogisk og didaktisk formåen i den henseende er mindre vigtigt, jf. Danmarks Akkrediteringsinstitution (2014).

¹²² En analyse fra Danmarks Akkrediteringsinstitution viser, at der de seneste år generelt er sat mere fokus på underviserens pædagogiske kompetencer. Styrkelse af de pædagogiske kompetencer er dog i vid udstrækning stadig op til underviserne selv, jf. Danmarks Akkrediteringsinstitution (2014).

¹²³ Fairweather (2008) har ligeledes vist, at underviserne, når alt kommer til alt, vurderer institutionens prioriteringer ud fra løn og forfremmelser mv. frem for retorik om og støtte til god undervisning.

Figur 5.2. Undervisernes vurdering af, hvor meget kvaliteten af deres undervisning betyder for henholdsvis løn, forfremmelse, kollegial anseelse og anden anderkendelse, pct.



Note: Andel undervisere, som har svaret meget eller en del til følgende separate spørgsmål: *Hvor meget betyder kvaliteten af din undervisning for følgende?* løn/forfremmelser/anseelse blandt kolleger/andre former for anerkendelse fra ledelsen. Øvrige svarkategorier var noget, meget lidt og ved ikke.

Kilde: Egne beregninger på spørgeskemaundersøgelse blandt undervisere. Bilag 2 og 3

Der er ikke væsentlige udsving på tværs af hovedområder mht., at god undervisning belønnes i form af forfremmelser. Men på enkelte institutioner oplever op mod dobbelt så mange undervisere som gennemsnittet, at god undervisning afspejler sig i løn- og forfremmelsesmuligheder. Der er dog fortsat tale om et mindretal af underviserne på de pågældende institutioner.¹²⁴

Mange undervisere – især uden for universiteterne – oplever til gengæld, at god undervisning giver kollegial anseelse, og op mod halvdelen oplever andre former for anerkendelse end løn og forfremmelse fra deres ledelse.

Samlet set indikerer besvarelsene fra underviserne en ledelsesmæssig udfordring i at omsætte en strategisk prioritering af uddannelseskvalitet og god undervisning i reelle incitamenter for underviserne. Meget få undervisere oplever klare løn- og karriere-mæssig tilskyndelser til at levere høj undervisningskvalitet. Det gælder på alle typer af institutioner men er mest markant på universitetsområdet.

En anden indikation på, at undervisning på universiteterne ofte anerkendes mindre end forskning, er de såkaldte *frikøb* fra undervisningsaktiviteter. Det er en relativ

¹²⁴ Bilag 2 og 3

udbredt praksis på nogle institutioner og fagområder,¹²⁵ at forskere, der opnår eksterne forskningsbevilling, fritages fra undervisningen. De eksterne forskningsmidler kan derved blive styrende for ledelsens prioritering af forskningsaktiviteter frem for uddannelsesaktiviteter.

Det er karakteristisk for de mange tiltag og planer for at styrke anerkendelsen af undervisningen, at de er i opstartsfasen. Derfor er der kun få erfaringer og eksempler på velafprøvede og effektfulde initiativer på danske uddannelsesinstitutioner, men der kan findes inspiration i udlandet, hvor fx Lunds Universitet og Helsinki Universitet¹²⁶ har etableret konkrete organiseringer for anerkendelse af den gode underviser, jf. boks 5.2.

¹²⁵ Frikøb er særligt udbredt på de såkaldte tørre områder, idet forskere på de våde områder i højere grad end forskere på de tørre områder har mulighed for at anvende eksterne midler til at accelerere egen forskning ved køb af apparatur, forsøg mv., jf. Styrelsen for Forskning og Innovation (2011).

¹²⁶ Helsinki Universitet indførte deres *Teaching Academy* i 2012

Boks 5.2.

Anerkendelse og meritering af undervisningskompetencer

Teaching Academy

Lunds Tekniska Högskola (LTH) har siden begyndelsen af 1990'erne arbejdet med at styrke kvaliteten af undervisningen ved bl.a. at gøre undervisning til en mere attraktiv karrierevej for fakultetets ansatte. Bl.a. har man arbejdet med at udvikle et belønningssystem for ansatte, der prioriterer undervisning. Indsatsen for at styrke undervisningskvaliteten er organisatorisk forankret i LTH's *Pedagogiska Akademi*.¹²⁷ Alle fakultetets undervisere kan søge om at få deres pædagogiske kompetencer bedømt med henblik på optagelse i akademiet, med udgangspunkt i et peer-reviewed undervisningsportfolio. Processen minder derved om den mekanisme, som kendes fra forskningsverdenen, idet underviseren via peer-review får sine resultater bedømt af andre forskere inden for samme felt. Endvidere skal det forud for ansøgningen om optagelse dokumenteres, at underviseren har diskuteret sit portfolio med mindst to kolleger, der allerede er optaget på akademiet, ligesom ansøgningen skal vedlægges en anbefaling fra præfekten (instituttlederen). Disse to elementer skal ses som et led i bestræbelserne på at gøre undervisningens kvalitet til institutionens anliggende.

Såfremt ansøgeren opfylder specifikke og veldefinerede kriterier, har de optagne VIP'ere efterfølgende ret til at kalde sig *Excellent Teaching Practitioner* (ETP). Med til denne titel hører en lønforhøjelse på 1.400 SEK om måneden, ligesom det institut, underviseren er ansat ved, modtager 50.000 SEK ekstra om året. På den måde belønnes de institutter, der opfordrer deres undervisere til at efteruddanne sig og udvikle undervisningen.

Både Københavns Universitet¹²⁸ og Syddansk Universitet¹²⁹ har med inspiration fra Lund Universitet arbejdet med planer for udvikling af et *Teaching Academy*, der skal understøtte den enkelte undervisers kompetenceudvikling, og hvor der kan indgå anerkendelse i form af økonomiske belønning.

5.3. Studielederes muligheder for at styrke uddannelserne

En forklaring på, at mange undervisere oplever, at god undervisning ikke anerkendes ledelsesmæssigt kan være en manglende ledelsesmæssig kobling af ansvaret og mulighederne for at sikre uddannelsernes kvalitet og relevans.

Studie- og uddannelseslederne siger stort set enstemmigt, at underviseres pædagogiske og didaktiske kvalifikationer i høj grad påvirker uddannelsens kvalitet.¹³⁰ Men

¹²⁷Læs mere <http://www.lth.se/genombrottet/lths-pedagogiska-akademi/> besøgt d. 21. november 2014.

¹²⁸Jf. Københavns Universitetspædagogiske Indsats (KUUPI)

¹²⁹Syddansk Universitet (2013)

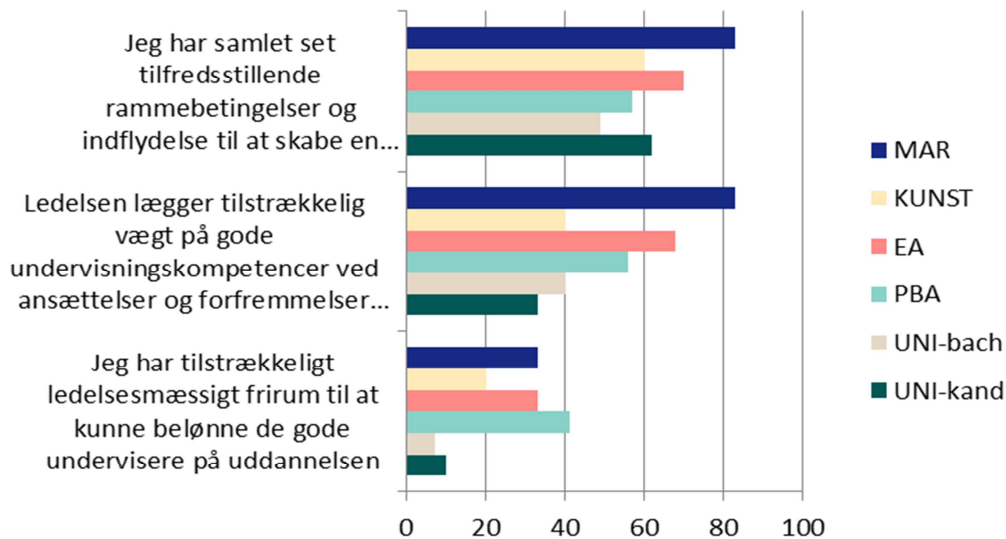
¹³⁰Mellem 97 pct. (studieledere på universiteternes kandidatuddannelser) og 100 pct. (studie- og uddannelsesledere på professionshøjskoler, de kunstneriske og maritime uddannelser) af studie- og uddannelseslederne har i Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse svaret, at de er enige eller overvejende enige i, at underviseres pædagogiske og didaktiske kvalifikationer i høj grad påvirker uddannelsens kvalitet, jf. DAMVAD (2014b).

kun få studie- og uddannelsesledere vurderer imidlertid, at de har et tilstrækkeligt ledelsesmæssigt rum til at anerkende god undervisning. Færre end hver tiende studieleder på universiteterne svarer, at de har et tilstrækkeligt ledelsesmæssigt frirum til at belønne gode undervisere, mens det samme gælder for hver tredje uddannelsesleder på erhvervsakademierne og ca. 40 pct. på professionshøjskolerne.

Problematikken skærpes af, at de ledere, som har ansvaret for at ansætte og forfremme underviserne, ifølge en væsentlig del af de adspurgte studie- og uddannelseslederne, lægger for lidt vægt på gode undervisningskompetencer. Under 40 pct. af studielederne på universiteterne vurderer, at institutionsledelsen lægger tilstrækkelig vægt på gode undervisningskompetencer ved ansættelser og forfremmelser. På professionshøjskolerne er det lidt over halvdelen og på erhvervsakademierne ca. to ud af tre uddannelseslederne, som deler denne vurdering.¹³¹

60 pct. af studie- og uddannelseslederne er enige eller meget enige i, at de samlet set har tilfredsstillende rammebetingelser og indflydelse til at skabe en uddannelse med høj kvalitet og relevans. For studielederne på universiteternes bacheloruddannelser gælder det dog under halvdelen af studielederne, jf. figur 5.3.

Figur 5.3. Studie- og uddannelseslederes syn på deres rammer for at skabe gode uddannelser. Procentandel enig eller overvejende enig



Kilde: DAMVAD (2014b)

¹³¹ Akkrediteringsinstitutionen peger på, at der skal markante ændringer til, før undervisning bliver belønnet på lige fod med fx forskning. Danmark kan her lære af de andre nordiske lande i forhold til at skabe incitament for prioritering af undervisning, jf. Danmarks Akkrediteringsinstitution (2014).

Kobling af ansvar og beføjelser på universiteterne

Studie- og uddannelsesledernes besvarelser styrker indtrykket af, at god undervisning på mange uddannelser reelt ikke får den ledelsesmæssige prioritering, som formidles på det strategiske niveau – det gælder i særlig grad på universiteterne.

I modsætning til professionshøjskolerne og erhvervsakademierne er ansvaret og beføjelserne for uddannelsernes kvalitet og relevans lovmæssigt adskilt på universiteterne. Det primære ansvar for uddannelserne ligger hos studienævnene, der ikke er en del af det formelle ledelseshierarki på universiteterne, men vælges blandt henholdsvis studerende og det videnskabelige personale.¹³² Universitetsrektorerne – eller dem, som de har udelegeret kompetencen til – har dermed kun et indirekte ansvar for uddannelsernes tilrettelæggelse, gennemførelse og udvikling mv.

Studienævnene har derimod begrænsede redskaber eller beføjelser til at forvalte dette ansvar. Uddannelsesressourcer, personaleansvar for underviserne, bygningsdrift mv. ligger inden for den formelle ledelsesstreng, som udgår fra rektor og er fastlagt i universiteternes vedtægter mv.

Rektor har ofte delegeret ansvaret for disse ressourcer til en dekan, der kan have delegeret noget af ansvaret videre til institutledere. Det er således typisk institutleder eller dekan, som har ansvaret for fx at rekruttere underviserne. Det er typisk også institutleder eller dekan, som har ansvaret for undervisernes opgaveportefølje, kompetenceudvikling, og som primært definerer deres karrieremuligheder.

Den reelle beføjelse til at påvirke uddannelsernes kvalitet og relevans ligger således på nogle institutioner i den formelle ledelsesstreng, uden at disse ledere dog har det formelle ansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans.

Studielederne har i den sammenhæng ofte en mellemposition, da de både er en del af det formelle hierarki og samtidig har til opgave at forestå den praktiske tilrettelæggelse af undervisning og eksaminer i samarbejde med studienævnet. Mellempositionen er imidlertid præget af, at de formelt hverken har det fulde ansvar eller råderet over ressourcerne og de egentlige ledelsesbeføjelser til at løfte opgaven.¹³³

I en nyere ph.d.-afhandling om studieledernes rolle konkluderes det bl.a., at studielederne har en vanskelig position for så vidt, at ledelse er noget sekundært til deres profession, og at studielederne løbende må raffinere deres tilgang for at styrke ledelsesrummet, jf. boks 5.3.

¹³² Bekendtgørelse af lov om universiteter. Rektor kan dog i helt særlige tilfælde opløse studienævn.

¹³³ Studie- eller uddannelseslederrollen kan variere fra institution til institution og endda også indenfor enkelte institutioner. Beføjelserne, ansvaret og den hierarkiske organisering – i form af fx relationen til dekan, institutleder, administrationen og studienævn – kan derfor være forskellig og dermed er udfordringerne også forskelligartede, jf. Harboe (2012).

Boks 5.3.

Studieledere balancerer mellem høje forventninger og få formelle ledelseskompetencer

En ph.d. afhandling fra 2012 om danske studieledere peger på, at studielederne står i en formelt set underdefineret ledelsessituation, hvor de har meget lidt, eller slet ingen, formel ledelseskompetence. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at en lang række aktører i og udenfor universiteternes basisorganisation arbejder ind over studieledernes arbejdsfelter. Det kan være studienævn, prodekaner, institutledere eller administrative medarbejdere, som alle har beslutningskompetencer og arbejdsfunktioner, der ligger på kanten af, eller direkte går ind over, studieledernes område.

Samtidigt er det tydeligt, at der er nye tider indenfor studieledelse med reformer, der fokuserer på øger ansvar og ledelse af uddannelsernes kvalitet og relevans. Det er en udvikling, der rummer høje forventninger til studieledernes ledelsesarbejde, og som presser dem til at gentænke deres traditionelle ledelsestilgange. Studielederne forsøger som konsekvens heraf at balancere mellem traditioner og nye ledelsestilgange og hermed at bygge bro mellem to svært forenelige ledelsesindealer – det kollegiale og det professionelle.¹³⁴

Kilde: Harboe (2012)

Studieledernes muligheder for at styrke uddannelsernes kvalitet og relevans i samspil med studienævnene kan således være hæmmet af, at de hverken har det formelle ansvar eller råderet over de ressourcer, der hører til uddannelserne.

Så længe studielederne – eller andre i tilsvarende position – ikke har mulighed for at præmiere god undervisning og bedre tilrettelæggelsesformer samt undlade at anvende undervisere, der vedvarende får negative evalueringer, forekommer institutionernes strategiske fokus på kvalitet og relevans ikke ført ud i praksis i den daglige indsats på uddannelserne.

5.4. Anvendelse og systematisk opfølgning på undervisningsevaluering

Et meget konkret ledelsesredskab til løbende at styrke undervisningskvaliteten og udvikle den enkelte underviser kan være undervisningsevalueringer. Graden af systematik og åbenhed *kan* derfor give en pejling på, i hvor høj grad institutionen fo-

¹³⁴ Et konkret eksempel på institutionernes indsats for at udvikle studielederrollen er Københavns Universitet, som i samarbejde med Leiden University kompetenceudvikler studielederne, jf. <http://samf.ku.dk/pcs/projekter/studieledelse/> besøgt d. 21. november 2014

kuserer på undervisningsevalueringer som redskab til løbende at forbedre undervisningen.

Alle videregående institutioner er forpligtede til at gøre forskellige former for information om deres uddannelser tilgængelig¹³⁵ – herunder undervisningsevalueringer. Det indgår således også som en del af institutionsakkreditering, at institutionen skal gennemføre løbende og regelmæssige studenterevalueringer af uddannelser og undervisning, og at resultaterne herfra finder systematisk anvendelse.¹³⁶

I praksis varierer graden af åbenhed og den systematiske anvendelse imidlertid meget fra institution til institution. Som regel evalueres alle kurser eller moduler, men procedurene er forskellige særligt i forhold til at offentliggøre evalueringer af enkelte underviseres kurser. Nogle institutioner samler kursusevalueringer under én uddannelse og offentliggør fx en samlet semesterevaluering, det vil sige, at oplysninger om et specifikt kursus og en bestemt underviser oftest kun tilgår studienævnet/uddannelsesudvalget, studie- og institutlederen. Det kan være problematisk, at den konkrete viden er forbeholdt en lukket kreds fx i et studienævn,¹³⁷ og at der således ikke er fuld gennemsigtighed.

Undervisningsevalueringer indeholder typisk både information om tilrettelæggelses- og undervisningsformer, fagligt indhold og underviserens præstation. Det er derfor oplagt, at institutionerne anvender evalueringerne ved fx medarbejder- og udviklingssamtaler. Men når underviserne ikke mener, at kvaliteten af deres undervisning påvirker deres løn og karrieremuligheder nævneværdigt, jf. afsnit 5.1, kan der stilles spørgsmålstegn ved, om der er tilstrækkeligt fokus på kvaliteten af og opfølgningen på undervisningsevalueringer.

Nogle institutioner benytter imidlertid undervisningsevalueringer som et aktivt redskab til at understøtte de studerendes læring. IT-Universitetet har således i ledelsesundersøgelsen tilkendegivet, at de ser deres kursusevalueringer som det mest centrale tiltag til at understøtte de studerendes læring.¹³⁸ Der er åbenhed om resultaterne af underviserevalueringerne og en systematisk ledelsesopfølgning, jf. boks 5.4.

¹³⁵ Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v.

¹³⁶ Danmark Akkrediteringsinstitution (2013)

¹³⁷ Af en nylig undersøgelse om studerende og medarbejderes oplevelse af indflydelse på universiteterne fremgår det, at: *"De studerende problematiserer i særlig grad den manglende gennemsigtighed for medbestemmelse i beslutningsprocesserne, der udelukker de studerende, som ikke er aktive i rådgivende eller besluttende organer fra at deltage"* Epinion (2014a)

¹³⁸ Bilag 4

Boks 5.4.

Undervisningsevalueringer på IT-Universitetet

Hvert semester gennemføres en studenterevaluering af IT-Universitetets kurser og af IT-Universitetet generelt. De studerende bliver bedt om at besvare en række spørgsmål om kvaliteten og niveauet af undervisningen og underviserens indsats. De enkelte undervisere svarer på evalueringen, og deres svar fremgår direkte af evalueringseresultatet.

Kursusevalueringen er inddelt i tre faser, som sikrer, at underviserne gennemgår de studerendes besvarelser, svarer de studerende og eventuelt foretager en justering af kurset. Desuden følger IT-Universitetet på alle ledelsesniveauer op på eventuelle problemer og ønsker, som er blevet synlige i forbindelse med evalueringen. Efter 4-6 måneder udarbejdes en rapport om allerede iværksatte og planlagte opfølgningstiltag.

Efter 4-6 måneder udarbejdes en rapport om allerede iværksatte og planlagte opfølgningstiltag. De studerende bliver bedt om at besvare en række spørgsmål om kvaliteten og niveauet af undervisningen og underviserens indsats. De enkelte undervisere svarer på evalueringen, og deres svar fremgår direkte af evalueringseresultatet.

Rektor læser rapporter med scorer for samtlige kurser og samtlige undervisere og sikrer sig gennem dialog med institutleder og studieleder, at der følges op på kurser, hvor de studerende ikke har været tilfredse med udbyttet. Alle kursusbeskrivelser revideres i samarbejde mellem underviserne og Research and Learning Support (den pædagogiske støtteenhed på ITU), og det er gennem kursusevalueringerne konstateret, at studerende oplever en meget stor grad af sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsformer og evalueringsformer.

5.5. Sammenfatning af kapitel

Kvalitetsudvalgets analyser har vist, at institutionsledelserne i vidt omfang har sat mål og formuleret strategier for uddannelseskvalitet og de studerendes læring. Samtidigt viser analyserne, at der kan være langt fra et ledelsesmæssigt fokus til en reel forankring i undervisernes opfattelse af denne prioritering og i den konkrete ledelsesmæssige vægt, når prioriteringen skal vise sig i praksis.

Undersøgelsen blandt underviserne viser med tydelighed, at ledelsernes strategiske fokus på uddannelseskvalitet kun i ringe grad omsættes i en reel prioritering og anerkendelse af god undervisning, når det gælder løn og forfremmelser. På universitetsområdet er der en klar tilkendegivelse fra underviserne om, at forskning prioriteres højere end undervisning.

Den ledelsesmæssige udfordring i at omsætte en strategisk prioritering af uddannelseskvalitet og god undervisning i reelle incitamenter for underviserne synes at være forbundet med det forhold, at der ikke er et tydeligt ledelsesmæssigt ansvar for at sikre og understøtte uddannelseskvaliteten og prioriteringen af undervisningen. Den, der har det faglige ansvar for den enkelte uddannelse, har ikke nødvendigvis de ledelsesmæssige beføjelser til at prioritere og belønne god undervisning.

Endelig har kapitlet belyst anvendelsen af undervisningsevalueringer som et konkret ledelsesredskab til løbende at styrke undervisningskvaliteten og udvikle den enkelte underviser.

Kapitel 6. De centrale rammer for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser

Udvikling og nytænkning af uddannelsernes kvalitet og relevans kræver handlerum på institutionerne, mens en *for* tæt regulering, uflexible regler eller manglende hjemmel til at prøve nye metoder kan virke hæmmende for udvikling i uddannelserne. Ligeledes kan bevillingssystemer have stor betydning for, om institutionerne prioriterer kvalitet og relevans.

I Danmark fastlægger regeringen og Folketinget hovedparten af de centrale rammer i form af regler og bevillinger, som påvirker de videregående uddannelser og uddannelsesinstitutioner.¹³⁹ Disse rammer spiller en vigtig rolle for, hvorvidt et stigende fokus på kvalitet og relevans omsættes i reelle forbedringer på de enkelte uddannelser og institutioner. Dette kapitel fokuserer på potentialet i at øge kvalitet og relevans ved at tilpasse disse centralt fastsatte rammer for uddannelserne og uddannelsesinstitutionerne.

6.1. Central regulering af de videregående uddannelser

De seneste 10 år er de videregående uddannelsesinstitutioner gennem fusioner blevet større, og på det organisatoriske plan er de blevet mere selvstændige med eksterne bestyrelser, en udvidelse af institutionsledelsen og en generel professionalisering. Udviklingen har i høj grad været drevet af et politisk ønske om at give institutionerne større kapacitet og øget ansvar.¹⁴⁰

På alle de selvejende videregående uddannelsesinstitutioner har bestyrelserne det helt overordnede ansvar for institutionens virke. Deres specifikke ansvar for sikring og udvikling af kvaliteten i institutionens uddannelser er imidlertid beskrevet meget forskelligt i de respektive love på området. Samtidig præciserer ingen af lovene entydigt bestyrelsernes ansvar for sikring og udvikling af uddannelsernes relevans, jf. boks 6.1.

¹³⁹ Dertil kommer bl.a. regler fra overenskomster og andre aftaler mellem arbejdsmarkedets parter, autorisationsstandarder, internationale regler og normer fra fx Bolognaprocessen og EU, samt løsere kulturelle, faglige og professionsbårne normer og standarder.

¹⁴⁰ Forslag til Lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser (Almindelige bemærkninger), Forslag til Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser (Almindelige bemærkninger) og Forslag til Lov om universiteter (universitetsloven) (Almindelige bemærkninger).

Boks 6.1.

Beskrivelse af bestyrelsernes ansvar for uddannelserne

Lov om universiteter:

§ 10. Bestyrelsen er øverste myndighed for universitetet. Bestyrelsen varetager universitetets interesser som uddannelses- og forskningsinstitution og fastlægger retningslinjer for dets organisation, langsigtede virksomhed og udvikling.

Lov om Professionshøjskoler:

§ 12. Bestyrelsen skal varetage den overordnede og strategiske ledelse af professionshøjskolen og sikre uddannelsernes kvalitet og udvikling samt en effektiv drift af professionshøjskolen.

Stk. 4. Bestyrelsen skal godkende studieordninger for de uddannelser, som professionshøjskolen udbyder. Bestyrelsen kan bemyndige rektor til at godkende studieordningerne.

Lov om Erhvervsakademier:

§ 12. Bestyrelsen varetager den overordnede og strategiske ledelse af erhvervsakademiet og sikrer uddannelsernes kvalitet og udvikling samt en effektiv drift af erhvervsakademiet.

Stk. 5. Bestyrelsen godkender studieordninger for de uddannelser, som erhvervsakademiet udbyder. Bestyrelsen kan bemyndige rektor til at godkende studieordningerne.

Stk. 8. Bestyrelsen fastsætter kapaciteten på erhvervsakademiet.

Lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner:

§ 11 b. Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering og Arkitektskolen Aarhus er statsinstitutioner, hvis overordnede ledelse varetages af en bestyrelse med et ulige antal medlemmer beskikket af ministeren for forskning, innovation og videregående uddannelser.

§ 11 c.

Stk. 2. Bestyrelsen skal fremme institutionens strategiske virke og varetage institutionens interesser som kunstnerisk uddannelses- og forskningsinstitution. Bestyrelsen fastlægger efter indstilling fra rektor retningslinjer for institutionens organisation, langsigtede virksomhed og udvikling.

Lov om maritime uddannelser:

§ 9. Uddannelsesinstitutionen skal ledes af en bestyrelse på 5-9 medlemmer, inklusive medarbejderrepræsentanter, og en daglig leder. (...) Bestyrelsen varetager den overordnede og strategiske ledelse af uddannelsesinstitutionen.

Kilde: Bekendtgørelse af lov om universiteter, lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner og lov om maritime uddannelser

Særligt på universitetsområdet har der været en bevægelse i retning af en mindre regulering af det konkrete indhold i uddannelserne, idet reglerne for de enkelte uddannelser med universitetsloven, der trådte i kraft i 2004, blev sammenskrevet til en fælles rammebekendtgørelse. Denne udvikling har endnu ikke fundet sted på professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, hvor det konkrete indhold i udbuddet af uddannelser fortsat i høj grad er fastlagt i særskilte bekendtgørelser og nationale studieordninger for de enkelte uddannelser.

Overgangen fra uddannelsesakkreditering til institutionsakkreditering indebærer en ændring i styringsfokus fra kvalitetssikring af den enkelte *uddannelse* til sikring af *institutionens* kvalitetssikringsmekanismer. Ansvar for den enkelte uddannelses kvalitet er derved i relation til akkrediteringen overgået til institutionerne, som samtidig har frihed til at fastlægge kvalitetssikringsarbejdet, så længe institutionen kan vise, at den lever op til institutionsakkrediteringens fem overordnede kriterier for kvalitet og relevans, jf. boks 6.2.

Boks 6.2.

Lov om akkreditering af de videregående uddannelser

§ 1. Loven gælder for akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner under Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser og for akkreditering af disse uddannelsesinstitutioners uddannelser. Loven gælder endvidere for akkreditering af de maritime uddannelsesinstitutioner.

§ 6. En uddannelsesinstitution omfattet af § 1, stk. 1, gennemgår en institutionsakkreditering med fokus på uddannelsesinstitutionens løbende og systematiske arbejde med sikring og udvikling af uddannelsernes kvalitet og relevans.

Institutionsakkrediteringens fem kriterier for kvalitet og relevans

1. Kvalitetssikringspolitik og -strategi
2. Kvalitetsledelse og organisering
3. Uddannelsernes videngrundlag
4. Uddannelsernes niveau
5. Uddannelsernes relevans

En institutionsakkreditering er en vurdering af, om institutionens kvalitetssikrings-system er velbeskrevet og veldokumenteret og også fungerer i det daglige arbejde. Systemet skal sikre, at institutionen hele tiden har fokus på kvaliteten, udvikler den løbende og reagerer, når der er noget galt. Dette skal gøre sig gældende både før og efter, at institutionsakkrediteringen har fundet sted.

Velfungerende kvalitetssikringsarbejde er karakteriseret ved at være løbende og systematisk og leve op til de europæiske standarder på området (European Standards and Guidelines). Der skal være en klar arbejds- og ansvarsdeling af kvalitetssikringsarbejdet samt være stærk forankret på ledelsesniveau. Derudover skal institutionerne have en inkluderende kvalitetskultur og fokusere kvalitetssikringsarbejdet på både de samlede uddannelser, den konkrete undervisning og de særlige problemstillinger, vilkår og behov, der er relevante for den enkelte institution.

Kilde: Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner

Det ændrede styringsmæssige fokus i akkrediteringen har generelt ikke bredt sig til andre områder. Frem for en overordnet central styring, der sigter på at optimere og koordinere den samfundsmæssige værdi af de videregående uddannelser på tværs af institutioner og uddannelser, er styringen på mange områder fortsat karakteriseret ved en tæt regulering af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse.

Samtidig er der også en række eksempler på ny detaljeret procesregulering, som fx de specifikke krav, der fulgte af den nylige studiefremdriftsreform. Disse procesre-

gulerende tiltag har begrænset institutionernes ledelsesrum i forhold til at tilrettelægge den for institutionen mest hensigtsmæssige indsats for at opfylde de politiske målsætninger.

Internationalisering er et eksempel på et område med stor detailregulering, der kan vanskeliggøre institutionernes muligheder for at indfri ambitionerne om, at flere danske studerende skal på studieophold i udlandet, og at institutionerne skal øge uddannelsessamarbejdet med institutioner i udlandet.¹⁴¹

Boks 6.3.

Regler for internationalt uddannelsessamarbejde

Internationalisering har tidligere været karakteriseret ved individuel studentermobilitet, men omhandler i stigende grad programmobilitet baseret på samarbejde om hele uddannelser tilrettelagt med integrerede udlandsophold. Der er dog en række barrierer for det internationale programsamarbejde, der giver institutionerne begrænset fleksibilitet og manøvrerum. Den manglende fleksibilitet i relation til programmobilitet skal findes i, at institutionerne reguleres ikke alene på formål, men også på instrumenter. Dette efterlader utilstrækkelig plads til at være på forkant med udviklingen på det internationale uddannelsesmarked.

Et eksempel er de EU-finansierede Erasmus Mundus-kandidatuddannelser, hvor man fra dansk side har indarbejdet det specifikke program i uddannelseslovgivningen i stedet for at etablere og håndhæve overordnede regler, som gælder for alle typer af international programmobilitet. Nuværende Erasmus Mundus-kandidatuddannelser med deltagelse af danske institutioner kan således ikke videreføres på uændrede betingelser, når EU-finansieringen ophører.

Kilde: DAMVAD (2014a)

Disse centralt fastsatte regler har ofte til hensigt at understøtte studerendes retssikkerhed, ligebehandlingsprincipper eller andre politiske hensyn. Det kan dog begrænse institutionsledelsen handlerum og mulighed for at tage ansvar for udvikling af uddannelsernes kvalitet og relevans. De overordnede hensyn til fx retssikkerhed, som de centrale regler er møntet på, bør kunne sikres af institutionerne, men uden specifikke krav til, hvordan det skal ske.

Et andet konkret eksempel, der illustrerer hvilken type krav og hjemler, der i dag sætter rammerne for uddannelserne, er eksamensreglerne på universitetsområdet, jf. boks 6.4.

¹⁴¹ DAMVAD (2014a)

Boks 6.4.

Eksamensregler på universitetsområdet

Eksamensreglerne på universiteterne omfatter en række krav og muligheder for tilrettelæggelsen af eksaminerne. Inden for disse rammer fastlægger universiteterne de konkrete eksamensformer, målbeskrivelser og kriterier for vurdering af målene mv. (i overensstemmelse med karakterbekendtgørelsen).

Eksaminerne på universitetsuddannelserne er generelt mindre tæt regulerede end fx professionsbachelorniveauet, hvor der er specifikke regler for mange af de enkelte uddannelser og uddannelseselementer, herunder krav til specifikke eksamensformer for de enkelte uddannelseselementer.

<i>Procesregler vedr. eksaminerne</i>	<i>Hjemmel til universitetet:</i>
<ul style="list-style-type: none">• Krav om variation i prøveformer• Krav om offentlighed i mundtlige prøver• Krav til eksamenssproget• Krav om ligestilling af studerende med funktionsnedsættelse mm.• Krav til antal prøveforsøg• Krav om ekstern censur• Krav til notatpligt fra bedømmere• Tidsfrist for bedømmelsen og udsendelse af eksamensbevis• Pligt til vejledning og oplysning• Klageregler og procedure for klager• Krav til opbevaring af oplysninger i eksamensbevis i 30 år• Krav om automatisk tilmelding til eksamen• Krav om førsteårsprøve• Krav til hvad der skal fremgå af studieordningen vedr. eksamen• Krav til hvad der skal fremgå af eksamensbeviset• Regel om at meritoverførte fag overføres som bestået/ikke-bestået (det vil sige ikke karakter)	<ul style="list-style-type: none">• Mulighed for disciplinære foranstaltninger ved eksamenssnyd• Muligheder for specifikke prøveformer (fx gruppeprøver)• Mulighed for at universitetet kan afholde prøver i udlandet• Mulighed for anvendelse af computer ved eksamen• Mulighed for studiestartsprøve på bacheloruddannelsen

Kilde: Egen opsummering af bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen).

Note: Enkelte regler er udeladt af opgørelsen, da de ikke er montet direkte på universiteterne herunder fx reglerne vedr. censorinstitutionen.

Det er bemærkelsesværdigt, at *fraværet* af en hjemmel ligeledes kan begrænse mulighederne for anvendelse af eksamen til at understøtte uddannelsernes kvalitet og relevans. Det gælder eksempelvis fraværet af hjemmel til at inddrage resultatet af prøver, der aflægges løbende i undervisningen, som del af det endelige eksamensresultat fra faget, hvilket kan være en hindring for at øge studieintensiteten.

Udover de fremhævede generelle eksempler på tæt procesregulering er der som nævnt på professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelsesområdet en høj grad af specifikke og detaljerede regler for uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse. Den tætte nationale indholdsregulering kan særligt på centrale dele af professionsbachelorområdet tilskrives et politisk ønske om direkte indflydelse på uddannelsernes indhold. En udfordring herved er, at institutionerne har relativt begrænsede mulighed for konkret at tilrettelægge og udvikle de enkelte uddannelser, fx ud fra hensyn til regionale arbejdsmarkedsbehov.

Lav gennemsigthed på indikatorer for kvalitet og relevans

Ligeså vel som det ændrede styringsfokus, der ligger i overgangen til institutionsakkreditering, ikke har medført mindre processtyring og deregulering af uddannelserne, er der heller ikke blevet fulgt op af en tilsvarende øget gennemsigthed, der reelt muliggør en hensigtsmæssig styring på mål og output frem for en tæt processtyring.

Som beskrevet i kapitel 5 benytter størstedelen af de videregående uddannelsesinstitutioner kvantitative data i ledelsens opfølgning på de studerendes læring. Der er dog stor variation i, hvilke nøgletal den enkelte institution indsamler, hvordan den indsamler dem, og om de er offentliggjort samlet.¹⁴²

Der er derfor ringe muligheder for ledelserne på institutionerne og de enkelte uddannelsesledere for at sammenligne uddannelserne på tværs. Mange steder er der end ikke mulighed for at sammenligne de forskellige uddannelser på institutionen med hinanden, fordi fakulteterne indsamler og opgør data forskelligt. Det hæmmer både medarbejderes, lederes og bestyrelseres mulighed for at vurdere og udvikle kvaliteten af den enkelte uddannelse på et tilstrækkeligt oplyst grundlag.

Den manglende gennemsigthed og sammenlignelighed inden for og på tværs af institutionerne gør det desuden vanskeligt for nuværende og kommende studerende, aftagere, akkrediteringspaneler og politikere at vurdere kvalitet og relevans af de enkelte uddannelsers indhold og foretage indbyrdes sammenligninger.

¹⁴² Bilag 4

6.2. Tilskyndelser til kvalitet og relevans i bevillingssystemet

Uddannelsesinstitutionerne er selvejende institutioner, der har en udpræget grad af frihed til inden for deres formål at disponere over uddannelsesbevillinger (taxametermidler mv.) og basismidler til forskning/udvikling.¹⁴³ Det giver institutionerne mulighed for at prioritere deres indsats og foretage strategiske satsninger.

Samtidig kan de kriterier, som midlerne til institutionerne bevilges efter, indebære tilskyndelser til, at institutionerne gør en særlig indsats for at klare sig godt på disse områder med henblik på at kunne tiltrække yderligere midler – eller opretholde eksisterende bevillinger. De konkrete kriterier, som midlerne fordeles efter, kan derfor have betydning for institutionens prioriteringer.

Som nævnt i afsnit 6.1 er der en begrænset gennemsigtighed. Eksempelvis opgøres og offentliggøres forbruget af bevillinger til hver enkelt uddannelse ikke. Det er derfor vanskeligt at sammenligne, hvor mange midler der bruges på de enkelte uddannelser på tværs af uddannelsesinstitutioner. Det er derfor heller ikke muligt at identificere hvilke institutioner og uddannelser, der leverer uddannelser med høj kvalitet og relevans set i forhold til institutionens og/eller uddannelsens økonomiske ramme.

Øget gennemsigtighed om økonomien på de videregående uddannelser kan være et vigtigt bidrag til at give institutionsledelser bedre mulighed for at prioritere deres ressourcer til at understøtte kvalitet og relevans i uddannelserne bedst muligt.

I det følgende fokuseres på tildeling af offentlige midler til uddannelsesinstitutionerne. Disse tildeles overordnet set i tre hovedstrømme: Uddannelsesbevillinger, basismidler til forskning/udvikling og konkurrenceudsatte offentlige forskningsmidler.

Uddannelsesbevillingernes tilskyndelse til kvalitet og relevans

Driften af de videregående uddannelser er først og fremmest finansieret gennem institutionernes almindelige aktivitetsafhængige tilskud til uddannelsesaktivitet – taxametertilskuddet.¹⁴⁴

Taxametermodellen indebærer en tæt sammenhæng mellem bevillingen og antallet af studerende på institutionen. Det understøtter overordnet set institutionernes mulighed for at fastholde kvalitetsniveauet uafhængigt af ændringer i antallet af stude-

¹⁴³ Den offentlige finansiering udgør klart hovedparten af institutionernes samlede indtægter. På nogle institutioner udgør private og internationale forskningsmidler, deltagerbetaling og indtægtsdækket virksomhed dog også en betydelig indtægtskilde.

¹⁴⁴ Universiteterne tildeles desuden midler til småfag, færdiggørelsesbonus og en række andre mindre uddannelsesstilskud. En del af færdiggørelsesbonusen er med studietidsmodellen gjort afhængig af reduktioner i studietiden på de forskellige universiteter. Uddannelsesbevillingerne til de kunstneriske uddannelser og en række af de maritime uddannelser adskiller sig desuden fra den generelle beskrivelse i dette afsnit.

rende. På kort sigt kan der dog være en tilpasningstid for at opbygge eller reducere kapaciteten. Der kan desuden være stordriftsfordele, som ikke er afspejlet i det nuværende taxametersystem, og som snævert set tilskynde til, at uddannelsesinstitutionerne optager flere studerende, end det er hensigtsmæssigt set fra et samfundsmæssigt synspunkt.¹⁴⁵

Taxametertilskuddet udløses for studerende, som består deres eksaminer. Gennemførte eksaminer kan principielt set både afspejle, at de studerende har fået god undervisning, *eller* at kravene til at bestå er relativt lave. Mens undervisning af god kvalitet typisk er forbundet med betydelige udgifter, er det isoleret set helt omkostningsfrit at sænke de faglige krav til at bestå eksaminerne. Derved indebærer taxametersystemet potentielt set en uhensigtsmæssig tilskyndelse til at sænke det faglige niveau på uddannelserne, da det kan øge indtjeningen af taxameterbevillinger uden at øge omkostningerne.

Der findes en række faktorer uden for bevillingssystemet, som kan modvirke tilskyndelsen til at sænke de faglige krav – fx underviserens faglige og professionelle engagement og den eksterne kvalitetssikring i censorordningen. Ikke desto mindre har det dog i stigende grad været hævdet, at taxametersystemet tilskynder til at lade studerende bestå med et for lavt præstationsniveau.¹⁴⁶ Endvidere er der, som beskrevet i kapitel 4, betydelige udsving i den gennemsnitlige studieindsats, som skal til for at opnå en given karakter. Det indikerer, at der er betydelige forskelle i de faglige krav på uddannelserne.

Taxametermodellen indebærer som anført, at uddannelsesbevillingerne i store træk følger studenterantallet. Derimod indebærer modellen ingen incitamenter til at øge kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Mens antallet af beståede eksaminer er en rimelig og robust indikator for uddannelsernes volumen, findes der ikke en tilsvarende rimelig og robust indikator for uddannelsernes kvalitet og relevans, som kunne danne grundlag for at inddrage kvalitet og relevans i taxametermodellen. Derfor må økonomiske incitamenter til at fremme kvalitet og relevans i uddannelserne skabes på andre måder.

¹⁴⁵ Kvalitetsudvalget har derfor i sin første delrapport anbefalet, at en større andel af uddannelsesudgifterne skal finansieres af faste årlige bevillinger til institutionerne, mens taxameteret kun skal finansiere de egentlige marginale omkostninger forbundet med ændringer i studenterantallet, jf. Kvalitetsudvalget (2014a).

¹⁴⁶ I DAMVADs undersøgelse af studie- og uddannelseslederens oplevede barriere for kvalitet, relevans og sammenhæng påpeger fokusgruppemedlemmerne fra universitetsuddannelserne, at det faglige niveau burde være lavere som konsekvens af taxametersystemet, end det reelt er, fordi der er incitament til at lade studerende bestå for at opnå STÅ-indtægter. Fokusgruppemedlemmerne mener dog, at den faglige stolthed blandt underviserne opvejer de økonomiske incitamenter, hvorfor kvaliteten ikke for alvor er blevet svækket af taxametersystemet. Desuden har ca. 2/3 af studielederne på universiteterne og professionshøjskolerne tilkendegivet, at en effektiv STÅ-produktion indgår som en del af flere overvejelser, når de tilrettelægger uddannelsen, mens det tilsvarende er 54 pct. blandt uddannelseslederne på erhvervsakademierne, jf. DAMVAD (2014b).

Især for universiteternes vedkommende kan taxametersystemet dog ikke ses isoleret fra bevillingssystemet til understøttelse af forskning, idet omfanget af forskning har betydning for mulighederne for at levere uddannelser af høj kvalitet.

Forskningsmidler understøtter uddannelsernes videngrundlag

Omfanget af offentlige forskningsmidler varierer væsentligt mellem de forskellige typer af uddannelsesinstitutioner. Således er de offentlige forskningsmidler betydelige på universiteterne, som har til opgave at udbyde forskningsbaserede uddannelser.¹⁴⁷

Professionshøjskoler og erhvervsakademier har de seneste år fået tildelt samlet ca. 320 mio. kr. om året til forskning og udvikling fra de statslige forskningsmidler.¹⁴⁸ Midlerne har grundlæggende til formål at tilvejebringe et kvalitetsløft af erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne gennem en styrkelse af videngrundlaget i disse uddannelser.¹⁴⁹ Omfanget af midlerne svarer til knap 4 pct. af universiteternes basismidler til forskning. Forsknings-/udviklingsmidlerne fordeles til institutionerne på baggrund af uddannelsesaktivitet for at sikre en bred understøttelse af uddannelsernes videngrundlag.

Fordelingsmekanismen for basismidler til universiteterne

Universiteterne har til opgave at drive forskning og give forskningsbaserede uddannelse. Universiteterne skal udøve en uafhængig, selvstændig og perspektivrig forskning som central forudsætning for at fastholde og udvikle kvaliteten i de forskningsbaserede uddannelser, jf. boks 6.5.

¹⁴⁷ Det er dog fælles for alle videregående uddannelser, at de skal være baseret på ny viden. De skal desuden tilrettelægges af undervisere, der deltager i eller har aktiv kontakt med relevante forsknings- eller udviklingsmiljøer, hvor fra viden og erfaringer inddrages i undervisningen, jf. Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af nye videregående uddannelser. For at blive akkrediteret er der også krav om, at de studerende skal have kontakt til det relevante videngrundlag gennem fx inddragelse i relevante forsknings- eller udviklingsaktiviteter.

¹⁴⁸ Hertil kommer ca. 30 mio. kr. årligt til det nationale ph.d.-råd på grundskoleområdet, hvor professionshøjskoler og universiteter kan gå sammen om at søge bevilling.

¹⁴⁹ Det er fastsat i lovgrundlaget for erhvervsakademiuddannelserne og professionsbacheloruddannelserne, at de skal bygge på forsknings- og udviklingsviden inden for de relevante fagområder og viden om praksis i de professioner og erhverv, som uddannelserne er rettet mod, jf. bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser og bekendtgørelse af lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser. Midlerne skal anvendes til aktiviteter i henhold til OECD's Frascati Manual, som definerer forsknings- og udviklingsaktiviteter. Institutionerne skal således anvende midlerne til anvendelsesorienterede og praksisnære forsknings- og udviklingsprojekter, som skal tilføre uddannelserne ny viden, herunder fx professionsrettede ph.d.-uddannelser i samarbejde med universiteterne.

Boks 6.5.

Forskningsbaserede universitetsuddannelser

I forbindelse med uddannelsesakkrediteringen blev der fastlagt en række kriterier for forskningsbaseret undervisning på universiteterne:¹⁵⁰

- Uddannelsen skal give de studerende viden, færdigheder og kompetencer baseret på forskning inden for det/de pågældende fagområde(r) og, hvor det er relevant, baseret på interaktionen mellem forskning og praksis.
- Uddannelsen er tilrettelagt af aktive forskere.
- De studerende undervises i udstrakt grad af aktive forskere.
- Uddannelsen har nær tilknytning til et aktivt forskningsmiljø.
- Forskningsmiljøet bag uddannelsen er af høj kvalitet, hvilket dokumenteres ved relevante forsknings-indikatorer.

Kilde: Bekendtgørelse om kriterier for universitetsuddannelsers relevans og kvalitet og om sagsgangen ved godkendelse af universitetsuddannelser.

Det er universiteternes opgave at sikre sammenhæng og balance mellem forskning og uddannelse.¹⁵¹ Universiteterne tildeles til formålet offentlige *basismidler til forskning*, som skal understøtte alle dele af universiteternes formål, herunder forskning, forskningsbaseret uddannelse, vidensspredning og myndighedsbetjening. Universiteterne disponerer selv over midlerne inden for formålet, uden at der er centrale krav til, hvor stor en del der skal gå til fx forskning eller forskningsunderstøttelse af uddannelsesaktiviteterne.

Tildelingen af basismidler til forskning sker primært med et historisk udgangspunkt, det vil sige som en fremskrivning af det foregående års bevilling. Denne fremgangsmåde sikrer universiteterne en høj grad af kontinuitet og mulighed for langsigtet planlægning. Det betyder, at der kan opbygges solide forskningsmiljøer uafhængigt af udsving i studentertallet.

En marginal del af basismidlerne til forskning fordeles dog til universiteterne ud fra en særlig fordelingsnøgle, der bl.a. tager højde for uddannelsesaktiviteten på de forskellige universiteter det pågældende år, jf. boks 6.6.

¹⁵⁰ Tilsvarende krav indgår også i kriterierne for institutionsakkreditering, om end de er formuleret i en bredere ramme. Uddannelsernes videngrundlag afspejler sig desuden i kvalifikationsrammen, som uddannelserne ligeledes skal leve op til.

¹⁵¹ Bekendtgørelse af lov om universiteter

Boks 6.6.

Basismidler til forskning

Samlet set udgjorde basismidlerne til forskning knap 8,6 mia. kr. i 2013. Tildelingen af størstedelen af basisforskningsmidlerne til universiteterne er historisk betinget og justeres ikke på baggrund af ændringer i uddannelsesmønstrene på universiteterne, herunder antallet af studerende eller studentersammensætningen – fx flere eller færre studerende på mere omkostningstunge fagområder.

Nye, ekstra basisforskningsmidler fordeles til universiteterne efter en resultatmodel, som opgøres i forhold til følgende kriterier det år, hvor de nye midler fordeles:

- 45 pct. fordeles efter universiteternes indtjente uddannelsesbevilling.
- 10 pct. fordeles efter universiteternes antal af færdiguddannede ph.d.er.
- 20 pct. fordeles efter universiteternes forskningsvirksomhed finansieret af eksterne midler.
- 25 pct. fordeles efter universiteternes forskningsvirksomhed målt ved publiceringer (den bibliometriske forskningsindikator).

10 pct. af basismidlerne, der blev bevilget til universiteterne i 2013, blev fordelt efter denne model.

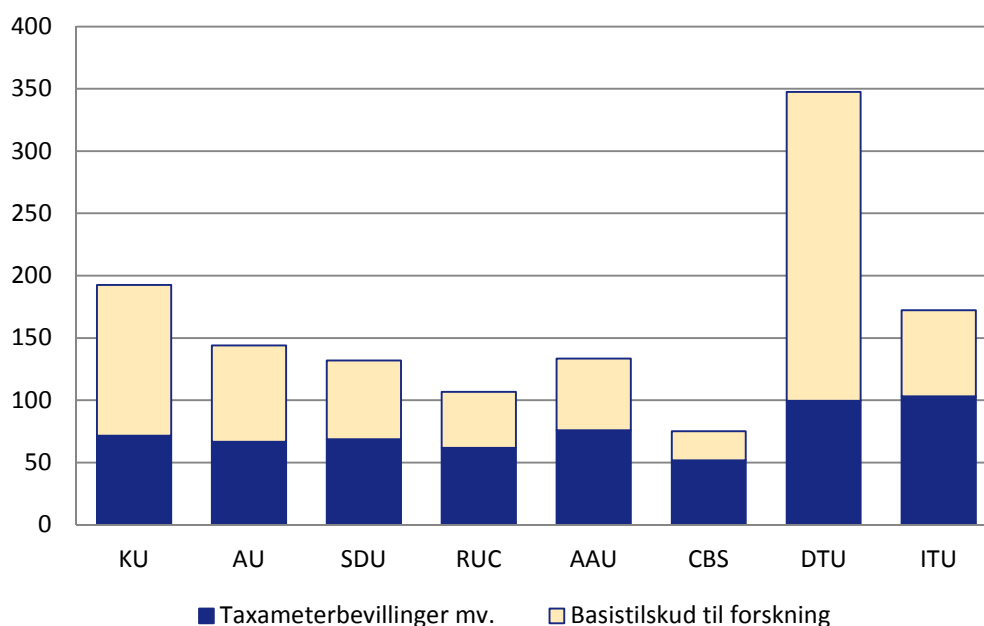
Såfremt alle basisforskningsmidlerne på 8,6 mia. kr. blev fordelt efter resultatmodellen, vil det medføre en omfordeling på godt 0,7 mia. kr. fra universiteter med relativt høje basismidler til forskning pr. studerende til universiteter med relativt lave basismidler til forskning pr. studerende.

Tildelingen af basisforskningsmidler til institutionerne tager således kun i begrænset omfang højde for ændringer i de studerendes søgemønstre til uddannelserne, herunder ændringer, der kan påvirke behovet for forskningsunderstøttelse af uddannelserne på de enkelte institutioner.

Forskelle i basisforskningsbevillingerne i forhold til antallet af studerende

Der er en væsentlig variation i omfanget af basismidler til forskning på de forskellige universiteter opgjort i forhold til antallet af studerende (STÅ), jf. figur 6.1.

Figur 6.1. Taxametertilskud mv. og basismidler til forskning pr. STÅ på universiteterne i 2013, 1.000 kr. 2013-priser



Note: Alle bevillingerne er opgjort i forhold til antallet af årstuderende (STÅ) på det pågældende universitet. Taxameterbevillinger mv. omfatter taxametertilskud til heltidsuddannelse, færdiggørelsesbonus, tilskud til udvekslingsstuderende, tilskud til småfag, udviklingsmidler og administrative effektiviseringer (2012-2013). Forskellen i taxametertilskuddet mv. pr. STÅ skyldes primært forskellige taxametertakster på de forskellige uddannelsesudbud. Taksterne er politisk fastsat, men afspejler i grove træk også forskel i udgifter til fx særligt udstyr, bygninger, laboratorier mv. på de forskellige uddannelser.

Kilde: Styrelsen for Videregående Uddannelser

Tildelingen af basismidlerne til forskning tager bl.a. afsæt i, at der er forskellige omkostninger forbundet med forskning inden for forskellige fagområder.¹⁵² En del af forskellene i universiteternes basismidler til forskning pr. studerende kan dermed forklares med forskellige omkostninger forbundet med forskning og forskningsbaseret undervisning på henholdsvis de såkaldt 'tørre' og 'våde' forskningsområder, idet de 'våde' forskningsområder og uddannelser – fx naturvidenskab, teknisk videnskab og sundhedsvidenskab – ressourcemæssigt er mere omkostningstunge end de 'tørre' – fx humaniora og samfundsvidenskab.

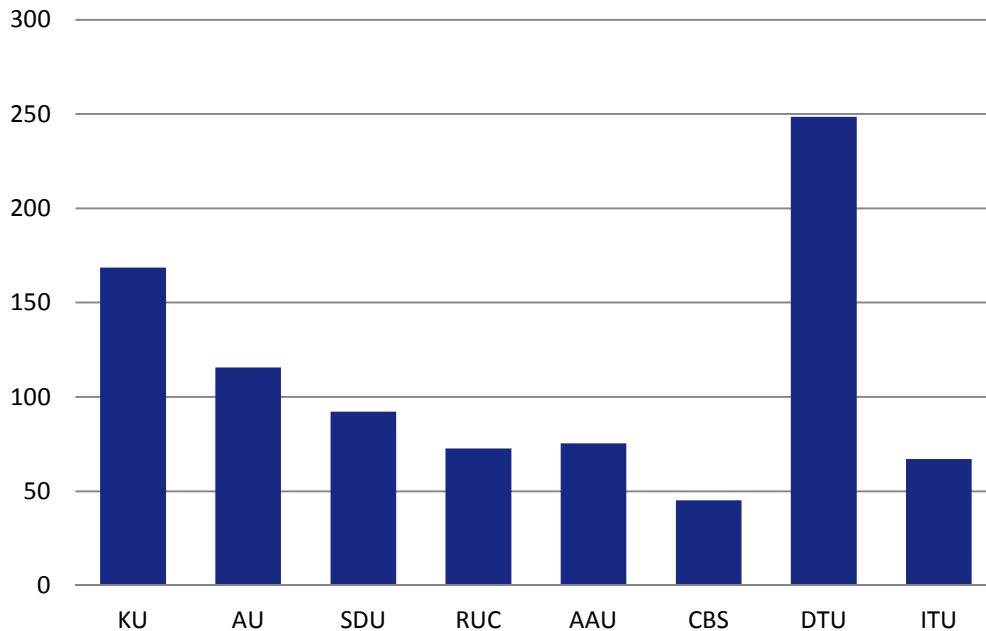
Det kan derfor være relevant at se på det relative forhold mellem basisforskningsbevillinger og taxameterbevillinger, idet uddannelses-taxametrene på de 'våde' områder – netop med begrundelse i større omkostninger – er højere end på de 'tørre' områder.¹⁵³ Figur 6.2 viser, at basisforskningsmidlernes andel af taxameterbevillingerne udgør mellem ca. 45 og ca. 250 pct. På CBS ('tørt' uddannelsesområde) er

¹⁵² Hertil kommer, at omfanget af forskningsmidler på de enkelte universiteter også kan være påvirket af, om sektorforskningsinstitutter er blevet fusioneret ind i universitetet.

¹⁵³ På universiteterne findes tre taxametertakster. Taksterne er politisk fastsatte bl.a. på baggrund af omkostningsniveauet.

omfanget af basismidler knap halvt så stort som taxameterbevillingerne, mens det på DTU ('vådt' uddannelsesområde) er knap 2½ gange så stort.

Figur 6.2. Basisforskningsmidler i pct. af taxameterbevillinger mv. til uddannelser



Note: Se note til figur 6.1 for nærmere beskrivelse af taxameterbevillinger mv.

Kilde: Egne beregninger på baggrund af data fra Styrelsen for Videregående Uddannelser

Både målt i forhold til antallet af studerende og som andel af taxametertilskuddet, har CBS de færreste basismidler til forskning. Det er specielt bemærkelsesværdigt, at den samlede uddannelses- og forskningsbevilling pr. studenterårsværk (STÅ) på CBS er på samme niveau eller under bevillingerne på seks ud af de ni erhvervsakademier, hvor der ikke er krav om forskningsbaseret af uddannelserne.¹⁵⁴

Billedet fra CBS, der alene udbyder samfundsvidenskabelige og humanistiske – såkaldte 'tørre' – uddannelser, kan formentlig genfindes på andre 'tørre' uddannelsesenheder inden for de humanistiske og samfundsvidenskabelige fag på de multifakultære universiteter, men der foreligger dog ikke opgørelser af den interne fordeling af universiteternes uddannelses- og forskningsbevillinger på fag og uddannelser.

Udviklingen i forskningsmidler i forhold til antallet af studerende

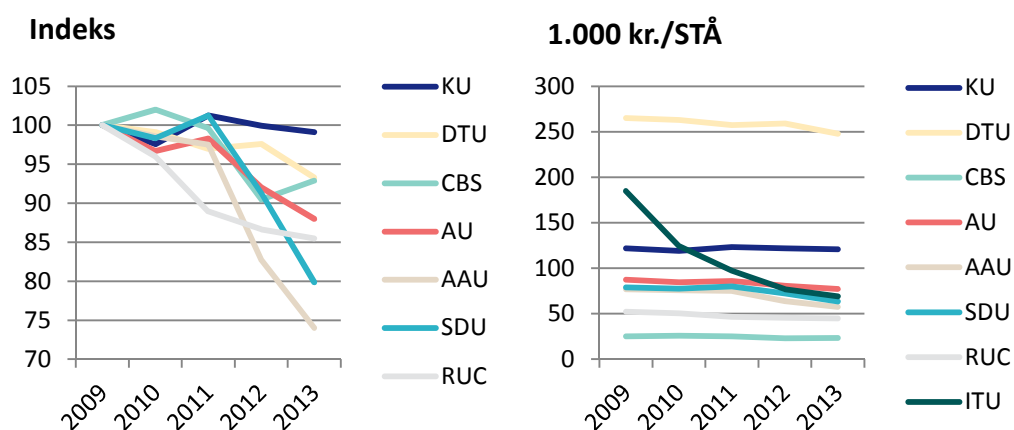
Basismidler til forskning er steget med knap 850 mio. kr. fra 2009 til 2013 svarende til en stigning på godt 10 pct. Da antallet af studerende (STÅ) ved universiteterne i samme periode er steget med 25 pct., er basisforskningsmidlerne opgjort i forhold til antallet af studerende imidlertid samlet set *faldet* med godt 10 pct. i perioden.

¹⁵⁴ Når både taxametermidler og forsknings- og udviklingsbevilling er medregnet i opgørelsen af bevillingerne til erhvervsakademierne.

Stigningen i optaget har været større på nogle universiteter end andre. På nogle universiteter er antallet af studerende vokset med over 50 pct. i perioden 2009-2013. Da universiteterne overordnet set frit har kunnet øge antallet af studerende, og da tildelingen af basisforskningsmidlerne som nævnt stort set ikke afhænger af antallet af studerende, er konsekvensen af høj vækst i studenteroptag et fald i basisforskningsmidler, når disse opgøres i forhold til antallet af studerende.

På CBS, hvor stigningen i antallet af studerende har været begrænset, sker der kun et begrænset fald i basisforskningsmidlerne set i forhold til antallet af studerende i perioden 2009-2013. På IT-Universitetet, Aalborg Universitet og Syddansk Universitet, som har øget optaget af studerende betydeligt, er basisforskningsmidlerne set i forhold til antallet af studerende derimod faldet med 20-60 pct. fra 2009 til 2013. På Københavns Universitet har basisforskningsmidlerne og antal studerende udviklet sig parallelt, jf. figur 6.3.

Figur 6.3. Udvikling i universiteternes basismidler til forskning pr. STÅ i perioden 2009-2013 (2013-priser)



Note: Den venstre figur viser udviklingen på den enkelte institution, hvor 2009 er indeks 100. Den højre figur viser niveauforskellene blandt de forskellige universiteter angivet i 1.000 kr./STÅ. Basismidler til forskning er opgjort i forhold til antallet af årsstuderende (STÅ) på det pågældende universitet det pågældende år. IT-Universitetets basismidler til forskning pr. STÅ er fra 2009 til 2013 faldet til indeks 36 (ikke vist).

Kilde: Styrelsen for Videregående Uddannelser.

Udover de statslige basismidler til forskning tiltrækker universiteterne også – i forskelligt omfang – eksterne konkurrenceudsatte offentlige forskningsbevillinger. De er typisk bevilliget til specifikke projekter alene ud fra forskningsmæssige kriterier og medgår derfor ikke direkte til at finansiere forskningsbasering af uddannelserne.¹⁵⁵ Set i forhold til den brede forskningsbasering af uddannelserne kan de seneste

¹⁵⁵ Det skal bemærkes, at eksterne midler fra offentlige kilder er belagt med et såkaldt overhead (op til 44 pct.) bl.a. til dækning af forskningsprojekternes afledte omkostninger, men universiteterne kan selv disponere over overheadmidlerne.

års stigende eksterne offentlige forskningstilskud og det medfølgende overhead dog ikke opveje faldet i basismidlerne til forskning pr. studerende. pga. det øgede studenterindtag.¹⁵⁶

De eksterne forskningsmidler, uanset om de kommer fra offentlige eller private kilder, medvirker til at styrke institutionens forskning og fører til en udvidelse i forskningsmiljøets kapacitet og faciliteter. Indirekte kan tiltrækningen af eksterne forskningsressourcer dog også binde basisforskningsmidler ved indhugning af specifikke forskningsprojekter på universitet, idet eksterne bidragsydere – offentlige som private – typisk, forventer, at deres bidrag udgør en del af et partnerskab, hvor universitetet medfinansierer forskningsaktiviteten. For at tiltrække eksterne forskningsmidler ud over universitetets basisforskningsmidler har universiteterne endvidere incitament til at foretage en strategisk prioritering af deres basisforskningsmidler til at understøtte områder, hvor mulighederne for at tiltrække eksterne bevillinger vurderes at være størst. Især på områder, der tildeles relativt få basisforskningsmidler, kan en sådan prioritering bevirke, at grundlaget for forskningsbaseret uddannelse i dens fulde bredde svækkes.

Endelig kan eksterne forskningsmidler benyttes til at finansiere *frikøb* af universiteternes fastansatte medarbejdere. Praksis herfor varierer mellem universiteter og fagområder. For fag med et højt omfang af selektivt frikøb fra undervisningen blandt de fastansatte kan forskningsbaseringen af uddannelsen svækkes.¹⁵⁷

6.3. Understøttelse af uddannelsernes kvalitet og relevans i stillingsstrukturene

Det er væsentligt, at de overordnede rammer for ansættelse af undervisere på de videregående uddannelsesinstitutioner understøtter fokus på kvalitet og relevans i uddannelserne – herunder en prioritering af god undervisning. Det er Kvalitetsudvalgets vurdering, at – særligt universiteterne – udfordres af den konkrete beskrivelse og fortolkning af stillingskategorierne.

Ubalance i stillingsstrukturen for undervisere på universiteterne

Beskrivelsen af stillingsstrukturen for det videnskabelige personale på universiteter kan efter Kvalitetsudvalgets opfattelse tolkes som, at forskning har en mere frem

¹⁵⁶ Den tilskudsfinansierede forskning udgjorde i 2013 i alt 6,6 mia. kr., heraf udgjorde bevillingerne fra danske offentlige råd og fonde 3,7 mia. kr., 1,2 mia. kr. blev tilført fra internationale kilder (EU-midler mv.) og øvrige offentlige tilskud, mens 1,7 mia. kr. kom fra private fonde og virksomheder. Fra 2009 til 2013 er den tilskudsfinansierede forsknings samlede set steget med knap 1½ mia. kr. svarende til en stigning på 28 pct. Det er de universiteter, der har det største omfang af basismidler til forskning, der også har tiltrukket de fleste eksterne forskningsmidler fra både de offentlige og private kilder. Egne beregninger på baggrund af Universiteternes Statistiske Beredskab.

¹⁵⁷ Danmarks Forskningspolitiske Råd (2012)

trædende plads og tillægges mere værdi end uddannelse.¹⁵⁸

Fx stilles der ved ansættelse af en professor konkrete krav til, at der skal kunne dokumenteres en høj grad af original videnskabelig produktion på internationalt niveau, samt at ansøgeren har udviklet fagområdet. Der er ikke formuleret krav til undervisningskompetencer eller erfaring med udvikling af uddannelses- og undervisningsformer i beskrivelsen af stillingskategorien.

Ud fra en snæver juridisk fortolkning har institutionerne vide rammer for selv at vægte undervisning lige så højt eller højere end forskning ved ansættelser/forfremmelser. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, hvordan stillingsstrukturens fokus på forskning er afspejlet i universiteternes stillingsopslag, og at forståelsen af de nationale regler og krav i stillingsstrukturen eksplicit nævnes som en af forklaringer på, at der lægges mere vægt på beskrivelsen af forsknings- end undervisningskompetencer i universiteternes stillingsopslag, jf. boks 6.7.

¹⁵⁸ De overordnede rammer for ansættelsen af videnskabeligt personale på universiteterne er fastsat i ansættelsesbekendtgørelsen. I henhold bekendtgørelsen fastsætter det enkelte universitet selv regler for faglig bedømmelse af ansøgere ved besættelse af videnskabelige stillinger. Det har tidligere været reguleret i ansættelsesbekendtgørelsen. Derudover har Styrelsen for Videregående Uddannelser fastsat de videnskabelige stillingskategorier; særligt kvalifikationskrav og det overordnede stillingsindhold, jf. Styrelsen for Videregående Uddannelser (2013). Universiteterne fastlægger det konkrete stillingsindhold og præciserer arbejdsopgaverne i det enkelte stillingsopslag. Stillingsstrukturen fastsættes af Styrelsen for Videregående Uddannelser efter drøftelse med Akademikerne. Løn- og ansættelsesvilkår fremgår hovedsageligt af Moderniseringsstyrelsen (2012).

Boks 6.7.

Analyse af universiteternes stillingsopslag

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har på vegne af Kvalitetsudvalget undersøgt, hvordan universiteterne beskriver deres krav og ønsker til kommende videnskabelige medarbejders undervisnings- og forskningsrelaterede kompetencer i stillingsopslag. Generelt bliver undervisningsrelaterede ord nævnt mindre ofte end forskningsrelaterede ord. Overordnet set benyttes der således 21 pct. færre undervisningsrelaterede ord end forskningsrelaterede ord i stillingsopslagene.

EVA's analyse viser desuden, at der er forskelle mellem hovedområder. Inden for humaniora anvendes stor set lige mange undervisnings- og forskningsrelaterede ord, mens der benyttes 44 pct. færre undervisningsrelaterede ord på det sundhedsvidenskabelige område.

Opslag af lektorstillinger rummer næsten lige mange undervisningsrelaterede som forskningsrelaterede ord. I opslagene til adjunktstillinger nævnes undervisningsrelaterede ord i gennemsnit markant mindre, end det er tilfældet i de to øvrige stillingskategorier, mens de forskningsrelaterede ord er nævnt omtrent lige så mange gange som i lektoropslagene. Dette skyldes formentlig, at det særligt er på adjunktniveau, at de videnskabelige medarbejdere forventes at udvikle deres underviserkompetencer. I opslagene til professorater nævnes de undervisningsrelaterede ord omvendt lige så mange gange som gennemsnittet, mens de forskningsrelaterede ord nævnes markant mere, end det er tilfældet i de to øvrige stillingskategorier. Det afspejler formentlig, at betydningen af forskning stiger markant ved ansættelse af professorer.

Ifølge EVA's interview med institutledere kan årsagen til, at de faglige miljøer på universiteterne vægter undervisning højere end forskning i stillingsopslagene forklares med:

- Betydningen af ekstern forskningsfinansiering.
- En opfattelse af at det er sværere at opbygge forsknings- end undervisningskompetencer.
- Forståelsen af de nationale regler herunder de krav, der er formuleret i stillingsstrukturen.

Stillingsstrukturen for undervisere på erhvervsakademier og professionshøjskoler

I erhvervsakademiernes og professionshøjskolernes fælles stillingsstruktur indgår der krav om, at den enkelte institution skal sikre, at underviserne har de tilstrækkelige forsknings- og udviklingsmæssige kvalifikationer.

Institutionen skal som en del af de samlede forsknings- og udviklingsaktiviteter gennemføre relevante aktiviteter i henhold til alment og internationalt anerkendte

definitioner af forsknings- og udviklingsaktivitet, og herunder indgå i praksisnære forsknings- og udviklingssamarbejder med øvrige nationale og internationale uddannelses- og videninstitutioner, private og offentlige virksomheder mv. Konkret indgår der krav om, at forsknings- og udviklingsopgaver er en del af alle stillingskategorier – fx skal mindst ¼ af arbejdsopgaverne i adjunktperioden være forsknings- og udviklingsaktiviteter.

Det er Kvalitetsudvalgets vurdering, at det kan være en udfordring, at professionshøjskolerne og erhvervsakademiernes stillingsstruktur ikke i tilstrækkelig grad understøtter rekrutteringen af eksterne kapaciteter i undervisningen med henblik på at øge uddannelsernes udviklings- og praksisbaseret. Der er således i dag ikke en stillingskategori, der understøtter rekruttering af eksterne undervisere med hovedbeskæftigelse i erhvervet/professionen og bibeskæftigelse som undervisere (ekstern lektor) eller hovedbeskæftigelse som underviser og bibeskæftigelse i erhvervet/professionen.

En supplerende betragtning, der gælder generelt for alle institutionsområderne, er, at der i formuleringerne af stillingsstrukturene er en tendens til ensretning af kravene til hver enkelt ansat, hvilket kan modvirke en tilstrækkelig spredning af kompetencer i den samlede stab af ansatte.

6.4. Censorinstitutionen

Censorinstitutionen har gennem en årrække været en hjørnesteen i den eksterne kvalitetssikring af de danske videregående uddannelser.¹⁵⁹ Den eksterne censur har bl.a. til opgave at sikre, at uddannelsens prøver er i overensstemmelse med de fastsatte læringsmål og kriterierne for at opnå dem. Samtidig skal den bidrage til at sikre, at de studerende får en ensartet og retfærdig behandling i vurderingen af deres præstationer.

Fra centralt hold er der krav om ekstern censur på en tredjedel af prøverne (målt i ECTS) på universitets-, professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne. Kravet er især opstillet ud fra et ønske om at understøtte de studerendes retssikkerhed.¹⁶⁰

På universitetsområdet er censorernes opgave fokuseret på kvalitetssikring af prøve- og eksamenssystemet, herunder eksamensopgavernes kvalitet, mens censorerne på de professions- og erhvervsrettede uddannelser tillige skal rådgive uddannelsesinsti-

¹⁵⁹ Der er to former for censur i Danmark – intern og ekstern. Intern censur varetages typisk af undervisere fra samme uddannelse eller institution. Ekstern censur foretages af personer, som ikke er ansat på institutionen, men har fagligt kendskab til området som underviser på andre institutioner, som relevant aftager eller tilsvarende.

¹⁶⁰ Universitets- og Bygningsstyrelsen (2008)

tutionerne og ministeriet om uddannelsernes kvalitet og hensigtsmæssighed i forhold til arbejdsmarkedet og i forhold til videre uddannelsesforløb.

Der er en bred variation i organiseringen af censorerne på de respektive institutions- og uddannelsesområder. Således er der på nogle uddannelser nationale landsdækkende censorkorps, mens der på andre uddannelsesområder er flere censorkorps samt eksempler på uddannelser med censorkorps for én uddannelse på én institution.

I internationalt perspektiv er der store forskelle i brugen af censur og anvendelse af eksterne censorer. Den danske censorordning synes at afspejle en særlig opfattelse af, at eksterne censorer bidrager til at give retssikkerhed i de enkelte prøver og til at sikre ensartede bedømmelser, jf. boks 6.8.

Boks 6.8.

Censorinstitutionen i internationalt perspektiv

I *Sverige* er der hverken intern eller ekstern censur på universiteter eller *högskolor*. Eksaminator er faglæren. Censorer anvendes heller ikke i *Finland*, men større skriftlige opgaver bliver vurderet af to eller flere undervisere.

I *Nederlandene* og *Irland* anvendes eksterne censorer alene ved afsluttende speciale- eller masterafhandlinger. Mens der i *Tyskland* kun anvendes ekstern censur på den såkaldte Staatsexamen i fag som jura og medicin.

I *USA* bruges der ikke censorer i universitetssystemet, og en betydelig del af karaktererne gives af underviseren på baggrund af den studerendes deltagelse i undervisningen.

I *Storbritannien* og *Norge* eksisterer bredt udformede censorsystemer. Her udpeges censorerne dog individuelt af uddannelsesinstitutionerne, og de indgår ikke ligesom de danske censorer i landsdækkende censorkorps.

Kilde: Universitets- og Bygningsstyrelsen (2008)

En central styrke ved de eksterne censorer er, at de kommer udefra med et fagligt kendskab til området og vurderer de studerendes faglige niveau i et fag.¹⁶¹ På områder hvor censorkorps går på tværs af flere ensartede uddannelser, har censorerne i princippet mulighed for at sammenligne det faglige niveau på de forskellige uddan-

¹⁶¹ Det fremgår af DAMVAD (2014b), at godt halvdelen af studie- eller uddannelseslederne er enige eller overvejende enige i, at det nuværende censorsystem sikrer kontinuerlig ensartet kvalitet i uddannelserne i henhold til læringsmålene for uddannelserne. Dog er det blandt uddannelseslederne på erhvervsakademierne kun en tredjedel.

nelser og institutioner med hinanden, men det forudsætter at samme person er censor i samme fag på de forskellige uddannelser. Udover kendskab til fagområdet har de såkaldte aftagercensorer kendskab til hvilke opgaver, de studerende typisk møder efter uddannelsen. Aftagercensorerne har dermed mulighed for at vurdere relevansen af de fag, vedkommende har censoropgaver i. Det eksterne censorkorps har derved samlet set en potentiel mulighed for at vurdere det faglige niveau på de enkelte fag på uddannelserne samt deres relevans for arbejdsmarkedet. Men en række forhold medfører, at den eksterne censur i praksis ikke opfylder disse formål.

For det første blev censorernes ansvar på universitetsområdet i forbindelse med indførelsen af uddannelsesakkreditering i 2008 begrænset til at fokusere på, om prøven tester de fastsatte krav og mål, studerendes retssikkerhed og kvaliteten af eksamensopgaven. Censorerne skal derimod ikke vurdere den bredere kvalitet og relevans i uddannelserne, læringsmålene eller kriterierne for opfyldelse af læringsmålene.¹⁶²

For det andet forekommer den nuværende organisering af censorkorpset ikke befordrende for tværgående læring og kvalitetssikring. I 2008 var der alene på universitetsområdet 104 censorkops, hvoraf halvdelen kun er knyttet til ét universitet, og der er eksempler på censorkorps med kun fire censorer.

Censorerne organisering var genstand for en nylig evaluering af anvendelse af eksterne censorer på universitetsområdet.¹⁶³ Evalueringen pegede på censorernes uafhængighed som en vigtig forudsætning for, at de kan tage nøgtern kritisk stilling til kvaliteten. Det fremgår af evalueringen, at censorformandskaberne på universiteterne i mange tilfælde ikke høres om fordelingen af censorerne på fag. I stedet fortager universiteterne og eventuelt den konkrete eksaminator selv valget af censor. Samtidig er det næsten hver fjerde af censorerne ansat på universiteterne, som har deltaget i såkaldt gensidig censur, der kan mindske tilskyndelsen til at være kritiske overfor det faglige niveau.¹⁶⁴ Begrænset uafhængighed kan være en barriere for reelle kritiske kvalitetsvurderinger af uddannelserne. Endelig er det tilfældigt om censor i et fag er aftagercensor, og der finder derfor ingen systematisk relevansvurdering sted.

¹⁶² På professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelserne er der ikke foretaget samme begrænsning i censorernes opgavevaretagelse, som på disse områder også omfatter at rådgive om den samlede uddannelseskvalitet og hensigtsmæssighed på arbejdsmarkedet. Der er dog ikke overblik over, om censorberetningerne på erhvervsakademierne og professionshøjskolerne reelt udnyttes til systematiske forbedringer af uddannelserne.

¹⁶³ Danmarks Evalueringsinstitut (2013)

¹⁶⁴ Begrebet *gensidig censur* dækker over, at to undervisere bytter eksaminationer, så de er henholdsvis censor og eksaminator for hinanden. På professionshøjskoler og erhvervsakademier bruges der elektronisk allokering af censorerne, som administreres af censorsekretariatene, hvilket må antages at medvirke til, at der er mindre gensidig censur på disse områder end på universiteterne.

Censorordningen i sin nuværende form er ressourcetung og relativt omfattende. En opgørelse fra 2008 viste, at der alene på universiteterne var knap 10.000 censorer tilknyttet de forskellige censorkorps.¹⁶⁵ Udgifterne til ekstern censur lægger beslag på en væsentlig mængde af uddannelsernes ressourcer, jf. boks 6.9.

Boks 6.9.

Regneeksempel vedr. ressourceforbrug på ekstern censur

En arbejdsgruppe nedsat af Ministeriet for Forskning og Videregående Uddannelser med deltagelse af repræsentanter fra universiteterne, censorkorpsene og de studerende vurderede på baggrund af data indhentet fra universiteterne, at ekstern censur i 2006 var forbundet med en enhedsomkostning svarende til mellem 1.500 – 6.300 kr. pr. studenterårsværk. De mest specifikke opgørelser, der stammede fra CBS og Aarhus Universitet, viste, at de to universiteter i gennemsnit brugte henholdsvis 2.499 og 3.533 kr. pr. studenterårsværk på ekstern censur.¹⁶⁶

På professionsbachelor- og erhvervsakademiområdet er der ligesom på universiteterne krav om ekstern censur i mindst en tredjedel af uddannelserne målt på ECTS. Selvom der ikke foreligger skøn over de samlede omkostninger forbundet med ekstern censur på disse områder, er det vurderingen, at det må være på niveau med omkostningerne til ekstern censur på universiteterne.

Til brug for et regneeksempel antages det, at den gennemsnitlige enhedsomkostning til ekstern eksamen er 3.000 kr. pr studenterårsværk på alle de videregående uddannelser. Med over 175.000 studenterårsværk kan udgiften til ekstern censur på de videregående uddannelser under disse antagelser opgøres til over ½ mia. kr. i 2013.¹⁶⁷

Regneeksemplet bør tolkes med en vis forsigtighed, men det indikerer klart, at der bruges betydelige ressourcer på ekstern censur. Regneeksemplet omfatter ikke udgifter til intern censur. Den nedsatte arbejdsgruppe vedrørende censur på universiteterne antog på baggrund af oplysninger fra universiteterne, at udgifterne til intern censur udgør omkring 25 pct. af udgifterne til ekstern censur.¹⁶⁸

På baggrund af de betydelige ressourcer, der bindes til den eksterne censur, anbefalede en arbejdsgruppe med deltagelse af repræsentanter fra universiteterne, censorkorpset og de studerende i 2008, at behovet for reglen om en tredjedel ekstern censur på alle uddannelser blev genovervejet. Herunder anbefalede arbejdsgruppen, at universiteterne skulle kunne opfylde kravet om en tredjedels ekstern censur gennem stikprøve-censur. Arbejdsgruppen anbefalede desuden bredere og mere landsdæk-

¹⁶⁵ Universitets- og Bygningsstyrelsen (2008)

¹⁶⁶ Universitets- og Bygningsstyrelsen (2008)

¹⁶⁷ $175.995 \text{ STÅ} * 3000 \text{ kr./STÅ} = 527.985.000 \text{ kr.}$

¹⁶⁸ Universitets- og Bygningsstyrelsen (2008)

kende censorkorps samt alternative veje til at sikre retssikkerhed fx gennem et mere smidigt og velfungerende klagesystem.¹⁶⁹

Endvidere kan det bemærkes, at der i Sverige arbejdes på at udforme et nyt kvalitetssikringssystem, som bl.a. omfatter muligheden for stikprøvekontrol af uddannelserne og eksterne uddannelsesevalueringer.¹⁷⁰

Samlet set er det Kvalitetsudvalgets vurdering, at omkostningerne til den eksterne censur ikke står mål med udbyttet, og at der derfor er et væsentligt potentiale i at revurdere censorinstitutionen i sin helhed.

6.5. Match mellem ansøgere og uddannelser i optagelsessystemet

Det danske optagelsessystem fordeler med et relativt lavt ressourceforbrug pladserne på de videregående uddannelser primært på baggrund af de studerendes karaktergennemsnit fra ungdomsuddannelserne. Optagelsessystemet sikrer imidlertid ikke nødvendigvis det bedste match mellem studerende og uddannelser men medfører primært, at de dygtigste elever fra ungdomsuddannelserne koncentrerer på få populære uddannelser.

Tidligt frafald som indikator for matchudfordring

Sammenlignet med andre OECD-lande har Danmark en af de højeste fuldførelsesprocenter for videregående uddannelse.¹⁷¹ Påbegynder danske unge en videregående uddannelse, så færdiggør de typisk også en videregående uddannelse. Det er bare ikke nødvendigvis den samme uddannelse, de gennemfører, som den uddannelse de oprindeligt påbegyndte, da mange studerende skifter uddannelse undervejs.

Frafald eller studieskift er ikke i alle tilfælde udtryk for, at den pågældende studerende ikke har haft noget udbytte af det afbrudte studie. Men samlet set indebærer frafald et spild af ressourcer i uddannelsessystemet, og det er et symptom på optagelsessystemets begrænsede matchevne, jf. boks 6.10.

¹⁶⁹ Universitets- og Bygningsstyrelsen (2008). På baggrund af det daværende uddannelsesakkrediteringssystem og aftagerpaneler på universitetsområdet anbefalede arbejdsgruppen desuden at fokusere censorernes ansvar på eksaminerne. Efter omlægningen fra uddannelsesakkreditering til institutionsakkreditering er censorinstitutionens rolle ikke blevet revurderet igen.

¹⁷⁰ Universitetskanslerämbetet (2014)

¹⁷¹ OECD (2013)

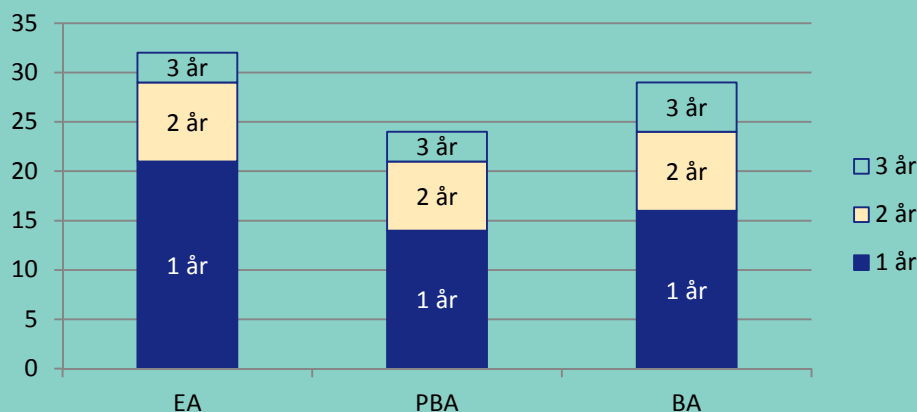
Boks 6.10.

Tidligt frafald som udtryk for dårlig matchevne

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i 2013 udarbejdet en rapport om frafald på læreruddannelsen.¹⁷² Rapporten viser, at en af hovedårsagerne til tidligt frafald på læreruddannelsen er, at de studerende ved studiestart ikke har haft ordentlig viden om studiet, og hvis der havde været en grundigere forventningsafstemning, havde de måske ikke valgt at søge om optag på læreruddannelsen.

Hovedparten af frafaldet på de videregående uddannelser er tidligt frafald, der kan indikerer en dårlig forventningsafstemning mellem de studerende og uddannelserne. Der er desuden forskel på omfanget af frafald på tværs af uddannelser og uddannelsesstyper.¹⁷³ Erhvervsakademierne har således den største frafaldsudfordring, mens frafaldstendensen er lavest på professionsbacheloruddannelserne, jf. figur 6.4.

Figur 6.4. Frafald (inkl. studieskiftere) på de videregående uddannelser efter henholdsvis 1, 2 og 3 år, pct.



Note: Frafaldsprocenterne inkluderer også studieskiftere, som er faldet fra en uddannelse og er påbegyndt en anden uddannelse inden for den analyserede periode. Der er taget udgangspunkt i studerende, som er faldet fra uddannelsen i 2010. Frafaldsprocenterne er stabile over tid.

Kilde: Styrelsen for Videregående Uddannelser

Det senere frafald efter to og tre år kan dog ud fra et samfundsmæssigt perspektiv være endnu mere problematisk, da der her potentielt kan være tale om et ret markant ressourcespild.

Det skal bemærkes, at flere af de studerende, der afbryder en videregående uddannelse, hurtigt går i gang med en ny videregående uddannelse, hvorfor de reelt er at betragte som studieskiftere.¹⁷⁴

¹⁷² Danmarks Evalueringsinstitut (2013)

¹⁷³ Ca. 1/4 af de studerende, som påbegyndte en videregående uddannelse i 2010, blev optaget på en uddannelse, hvor frafaldet (inkl. studieskiftere) indenfor tre år udgjorde 1/3 eller derover.

¹⁷⁴ 29 pct. af dem, der afbrød en universitetsuddannelse i 2009, var i gang med en anden videregående uddannelse inden for ét år (44 pct. efter fem år). Det samme gælder for 25 pct. af dem, som afbrød en professionsba-

Ulige fordeling af de dygtigste studerende

Kvote 1 systemet medfører, som nævnt indledningsvist, at studerende med meget høje gennemsnit fra den adgangsgivende eksamen i høj grad koncentrerer på relativt få uddannelser. En opgørelse over studerende, der blev optaget i 2013 med et gennemsnit fra gymnasiet på ni eller derover, viser, at $\frac{1}{4}$ heraf blev optaget på fire uddannelser medicin, jura, psykologi og statskundskab på tværs af universiteterne. Disse uddannelsesudbud udgør tilsammen kun 6 pct. af det samlede optag på de videregående uddannelser. De dygtigste studerende fra gymnasiet, målt på karaktergennemsnit, optages således i overvejende grad på de samme uddannelser, hvorfor talentmassen – i den udstrækning høje karakterer i den adgangsgivende eksamen er udtryk for talent – bliver koncentreret få steder.

At kvote 1 systemet ikke nødvendigvis er den mest optimale optagelsesform understøttes af Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse blandt landets studie- og uddannelsesledere. Kun 44 pct. af studie- og uddannelseslederne på tværs af de videregående uddannelser er enige eller delvist enige i, at karaktergennemsnit fra gymnasiet er et godt udtryk for de studerendes motivation og evne til at kunne gennemføre en videregående uddannelse.¹⁷⁵

Stillingtagen til match sker kun for de få

På knap 60 pct. af uddannelsesudbuddene blev *alle* ansøgere optaget i 2014,¹⁷⁶ og ansøgerne skulle dermed ikke leve op til en karakterkvotient for at blive optaget. På de resterende godt 40 pct. af uddannelserne var der flere kvalificerede ansøgere end studiepladser og dermed en grænsekquotient for optagelse. Disse uddannelsespladser fordeles efter kvotereglerne,¹⁷⁷ og langt de fleste studerende på adgangsbegrænsede uddannelser optages efter deres adgangsgivende eksamensgennemsnit i kvote 1.

Gennemsnitskvotienten for optagelse på en given videregående uddannelse i kvote 1 afspejler i meget grove træk antallet af pladser samt uddannelsens popularitet. Et snævert fokus på den adgangsgivende karakter på visse uddannelser giver med andre ord ikke nødvendigvis det mest hensigtsmæssige match, hvilket bliver meget tydeligt på uddannelser med meget høje adgangskvotienter, jf. tabel 6.1. En enkelt uddannelse sprængte i 2014 karakterskalalen, hvilket kan lade sig gøre pga. 1,03-

cheloruddannelse (33 pct. efter fem år) og 20 pct. af dem, som afbrød en erhvervsakademiuddannelse (24 pct. efter fem år).

¹⁷⁵ Flere erhvervsakademier og professionshøjskolerne har ligeledes fremhævet i Kvalitetsudvalgets ledelsesundersøgelse, at optagelse på baggrund af karakterer forhindrer uddannelsesinstitutionerne i at optage de rette studerende – forstået som de mest motiverede studerende – idet de ikke betragter karakterer som den bedste indikator på motiverede studerende. Det skal dog bemærkes, at det står institutionerne frit for at omlægge optaget, så de *ikke* tager afsæt i karaktergennemsnit fra de adgangsgivende eksaminer, men i stedet optager de studerende via kvote 2 og brug af alternative optagelsesformer.

¹⁷⁶ Ud af de 897 videregående uddannelsesudbud, der var optag til gennem den koordinerede tilmelding i 2014.

¹⁷⁷ Studiepladserne i kvote 1 fordeles på baggrund af karaktergennemsnittet fra den adgangsgivende gymnasiale eksamen. Studiepladser i kvote 2 fordeles på baggrund af en konkret vurdering af ansøgerne i henhold til objektive, faglige kriterier fastsat af den enkelte uddannelsesinstitution. I kvote 3 fordeles studiepladserne efter universitetets regler til ansøgere, der har en udenlandsk adgangsgivende eksamen.

reglen og 1,08-reglen, som træder i kraft ved henholdsvis tidlig studiestart og ekstra fag i gymnasiet på A-niveau.¹⁷⁸

Tabel 6.1. De 10 højeste adgangskvotienter på de videregående uddannelser i 2014

Uddannelse	Institution	Adgangskvotient
International Business	CBS	12,1
Molekylær biomedicin	KU	12,0
International Business and Politics	CBS	11,9
Psykologi	KU	11,4
International Shipping and Trade	CBS	11,3
Medicin	KU	11,2
Jordemoder	Metropol	11,1
Veterinærmedicin	KU	11,0
Medicin	AAU	11,0
Antropologi, Arkitekt og Erhvervsøkonomi	KU, KADK og CBS	10,9

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet

Studerende optaget på uddannelser med meget høje adgangskvotienter udgør dog en mindre del af det samlede årlige optag. Der var således godt fem pct. af de studerende, der er i 2014 blev optaget på en uddannelse med en adgangskvotient på 10 eller derover gennem kvote 1.

Karaktergivning har endvidere i såvel folkeskolen som gymnasiet en iboende social slagside, da studerende fra uddannelsesfremmede hjem både i folkeskolen og gymnasiet har sværere ved at opnå høje karakterer end deres klassekammerater fra uddannelsesvante hjem.¹⁷⁹ Derfor gives der uforvarende en fordel til unge fra uddannelsesvante hjem i forbindelse med optaget til de mest populære videregående uddannelser.

Kvote 2 som match-instrument

I modsætning til studerende, der optages via kvote 1, må der for studerende, der optages via kvote 2, til en vis grad forventes at ske en egentlig matchafstemning mellem studerende og uddannelse via fx en motiveret ansøgning eller et interview.

¹⁷⁸ Påbegynder en studerende en videregående uddannelse indenfor to år efter at have afsluttet sin adgangsgivende eksamens, kan vedkomne gange sit adgangsgivende eksamensgennemsnit med 1,08. Har en kommende studerende haft et A-niveau fag ekstra i gymnasiet, så kan vedkomne gange sit gennemsnit med 1,03 i forbindelse med optag på en videregående uddannelse.

¹⁷⁹ Rockwool Fondens Forskningsenhed (2014)

Uddannelsesinstitutionerne kan inden for gældende regelsæt anvende forskellige optagelsesformer i forbindelse med kvote 2-optaget, herunder motiverede ansøgninger, optagelsesprøver, samtaler, interviews og test. Den eneste reelle begrænsning i anvendelsen af optagelsesformer er, at de specifikke adgangskrav – fx krav til matematik på et vist niveau – er ens for kvote 1 og 2-ansøgere. Der kan således finde en større grad af matchafstemning sted i kvote 2-optaget end i kvote 1-optaget. Der er dog ingen garanti for en matchafstemning ved kvote 2-optagelse, idet det er op til den enkelte uddannelse, hvilke kriterier der lægges til grund for vurderingen i kvote 2.

Over halvdelen af studie- og uddannelseslederne på tværs af de videregående uddannelser har i Kvalitetsudvalgets spørgeskemaundersøgelse tilkendegivet, at de er enige eller delvist enige i, at optagelsesprøver eller optagelsessamtaler vil sikre et bedre match mellem ansøger og uddannelse.¹⁸⁰

Der har siden 2012 ikke været krav til, hvor stor en andel af de studerende, der skal optages via henholdsvis kvote 1 og kvote 2. Institutionerne har fået friere rammer for, hvordan de kan tilrettelægge optaget. Uddannelsesinstitutionerne er desuden fra politisk side blevet opfordret til en mere differentieret optagelsespraksis, men det har dog endnu ikke ført til gennemgribende ændringer af optaget på de videregående uddannelser generelt.

Flere uddannelsesinstitutioner har dog allerede i nogle år arbejdet med forskellige optagelsesformer, herunder bl.a. optagelsessamtaler og prøver, med henblik på at kunne vurdere de studerendes studieegnhed og motivation og derved bl.a. mindske frafald, jf. boks 6.11.¹⁸¹ Desuden anvendes forskellige optagelsesformer i nogle tilfælde for at sikre mangfoldighed blandt de studerende, således at uddannelsen har mulighed for at levere dimittender med forskellige kompetencer til et mangfoldigt arbejdsmarked.

¹⁸⁰ DAMVAD (2014b)

¹⁸¹ Når en uddannelse vælger at gå differentieret til sin optagelsespraksis og optage flere studerende gennem kvote 2, så har det dog den konsekvens, at gennemsnitskvotienterne for optagelse gennem kvote 1, kan blive endnu højere.

Boks 6.11.

Erfaringer med alternative optagelsesformer

På Syddansk Universitet (SDU) har det Sundhedsvidenskabelige Fakultet i en år-række arbejdet med en optagelsesprocedure, der består i en kombination af multiple choice test (inden for tre forskellige domæner: kvantitet, sprogligt og kritisk ræsonnement) og en interviewrække vedrørende emner, som er relevante for at gennemføre den pågældende uddannelse. Erfaringen fra SDU er, at optagelsesproceduren sikrer et bedre match mellem den studerende og uddannelsen og mindsker frafaldet blandt studerende optaget via kvote 2. SDU's målsætning er at optage 25 pct. af deres studerende på baggrund af deres alternative optagelsesform i 2017, og på sigt ønsker SDU at anvende optagelsesformen på samtlige af deres uddannelser.

SDU vurderer, at deres omkostninger ved at afholde optagelsessamtale og tests bl.a. opvejes ved lavere frafald. SDU har udarbejdet en analyse, der viser, at frafald for studerende optaget gennem kvote 1 er signifikant højere end frafald for studerende optaget gennem kvote 2 (en forskel på 3 pct.-point).¹⁸²

Hvis det er muligt at overføre de positive effekter på frafald og studieskift fra SDU til hele optaget på de videregående uddannelser, vil det svare til en samfundsmæssig gevinst i arbejdsudbudseffekt på BNP på ca. 200 mio. kr. i et groft tænkt regneeksempel.¹⁸³ En del af arbejdsudbudseffekten på BNP vil dog opvejes af større udgifter til optagelsesprocedure.

Ligeledes har der på læreruddannelsen været positive erfaringer med optagelsessamtaler (mini-interviews) for ansøgere med under 7 i karaktergennemsnit fra den adgangsgivende eksamen. Den foreløbige vurdering er, at samtalerne bl.a. medvirker til at øge motivationen blandt de studerende ved studiestart.

På veterinærmedicin optages halvdelen af de studerende via kvote 2. Optagelsen foregår ved en skriftlig optagelsesprøve og en efterfølgende samtale for ansøgerne med de bedste besvarelser. Formålet med denne optagelsesprocedure har været at sikre mangfoldighed blandt de studerendes erhvervskompetencer på et studie med en meget høj adgangskvotient i kvote 1. Veterinærmedicin forventes at gennemføre en effektmåling af deres optagelsesform ultimo 2014.

¹⁸² Analysen omfatter 2.300 studerende på uddannelserne i medicin, psykologi, klinisk biomekanik og idræt. Analysen viser desuden en statistisk signifikant forskel i beståelsesfrekvens for førsteårsprøven, hvor kvote 2-studerendes beståelsesfrekvens er højere end kvote 1-studerendes.

¹⁸³ I regneeksemplet er det lagt til grund, at 10 pct. af det samlede frafald i de videregående uddannelser undgås med omlægningen. Det er endvidere antaget, at hver frafaldne studerende undgår 1/2 års tabt uddannelse – dog kun 1/4 års tabt uddannelse for frafaldne, der er studieskiftet (svarende til ca. 25 pct. af alle frafaldne). Hvis SU-besparelser (efter tilbageløb) og sparede taxameter-udgifter medregnes i eksemplet, svarer det til en samlet gevinst på ca. 300 mio. kr.

6.6. Sammenfatning af kapitel

Dette kapitel har belyst en række forskellige centrale rammer for de videregående uddannelser, som efter udvalgets opfattelse bør adresseres i en analyse af potentialet for at øge uddannelsernes kvalitet og relevans.

For det første peges der i kapitlet på, at den overordnede tendens i retning af færre og mere generelle rammesættende centralt fastsatte regler ikke er ført fuldt igennem. Styringen er på mange områder fortsat karakteriseret ved en tæt regulering af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse, og det er udvalgets opfattelse, at der ligger et væsentligt potentiale for styrkelse af uddannelsernes kvalitet og relevans i en afvikling af den tætte centrale regulering af uddannelserne. En for lav gennemsigtighed i institutionernes indsats og opnåede resultater har efter udvalgets opfattelse været medvirkende til det politiske ønske om at fastholde en række procesregler og krav. Udvalget anser øget gennemsigtighed som en nødvendig forudsætning for deregulering og et større handlerum til institutionerne.

For det andet har kapitlet belyst de bevillingsmæssige forudsætninger for institutionernes indsats i forhold til at sikre uddannelsernes kvalitet og relevans. Isoleret set tilskynder taxametersystemet ikke til at øge kvalitet og relevans i de videregående uddannelser, og der foreligger ikke efter anvendelse anvendelige indikatorer for kvalitet og relevansen af uddannelserne, som kunne bygges ind i taxametermodellen.

Særligt universiteterne tildeles betydelige offentlige basismidler til forskning, som bl.a. har til formål at understøtte uddannelsernes forskningsbaseret. Der er store forskelle i omfanget af basismidler relativt til uddannelsesomfanget på de forskellige universiteter. Dermed er der også en betydelig variation i den forskningsindsats, der udgør grundlaget for de forskningsbaserede uddannelser på de forskellige universiteter. Dertil kommer, at universiteterne overordnet set frit har kunnet øge antallet af studerende. Da tildelingen af basismidlerne til forskning kun afhænger marginalt af antallet af studerende, og da de seneste års meroptag ikke har været ligeligt fordelt mellem universiteterne, bidrager dette til at øge variationen i omfanget af basisforskningsmidler i forhold til antallet af studerende.

Kapitlet har endvidere afdækket de overordnede rammer for de videregående uddannelsesinstitutioners ansættelse af undervisere, hvis daglige undervisningspraksis kan betegnes som den mest betydningsfulde faktor for uddannelsernes kvalitet og relevans i uddannelserne. Analyserne peger på en ubalance i vægtningen af henholdsvis forsknings- og undervisningskompetencer i universiteternes rekruttering af videnskabelige medarbejdere, hvilket efter udvalgets opfattelse afspejler beskrivelsen af stillingsstrukturen på centralt niveau. De nuværende stillingsstrukturer for de videregående uddannelser afspejler generelt betragtet endvidere en tendens til ens-

retning af kravene til hver enkelt ansat, hvilket kan modvirke en tilstrækkelig spredning af kompetencer i den samlede stab af ansatte.

Kapitlet har belyst censorinstitutionen og peget på, at mulighederne for en ekstern faglig vurdering af kvalitet og relevans i uddannelser inden for og på tværs af institutioner ikke udnyttes i dag. I lyset af de mange ressourcer der bruges på censur, forekommer der at være et væsentligt potentiale i at revurdere censorinstitutionen i sin helhed.

Endelig har kapitlet fokus på optagelsessystemet, som efter udvalgets opfattelse i dag ikke sikrer det bedste match mellem studerende og uddannelser. Koncentrationen af studerende med de højeste gennemsnit fra en adgangsgivende eksamen på få uddannelser samt høje frafaldsrater på en del uddannelser afspejler efter udvalgets vurdering en begrænset matchevne i det nuværende optagelsessystem.

Kapitel 7. Kvalitetsudvalgets anbefalinger

Kvalitetsudvalget har i denne delrapport belyst udfordringer og potentialer i forhold til at styrke kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.

Udvalgets analyser har *for det første* vist, at studerende på mange uddannelser ikke bruger deres fulde kapacitet og tid på uddannelsen, og herved får de ikke den maksimale læring ud af deres uddannelsesforløb.

For det andet har udvalget peget på et betydeligt potentiale for, at de videregående uddannelser i højere grad understøtter generelle kompetencer, der giver de studerende bedre mulighed for at anvende og udvikle deres uddannelser på fremtidens arbejdsmarked. Det vil sige et mere varieret arbejdsmarked under større og mere hastig udvikling, end det de videregående uddannelser indtil i dag har været rettet mod.

For det tredje har udvalget belyst en lang række tiltag, som undervisere og uddannelsesplanlæggere på de enkelte uddannelser kan tage for at understøtte fuldtidsstudier og give de studerende kompetencer til at møde fremtidens arbejdsmarked. En vigtig nøgle til mere læring er at øge de studerendes engagement i deres uddannelse. Det kræver engagerende undervisning, kompetente undervisere og veltilrettelagte uddannelser, som tilsammen motiverer og stiller krav til de studerende om at dygtiggøre sig mest muligt i uddannelsen.

Udvalget har *for det fjerde* belyst, at der på mange områder – til trods for oprustning af institutionsledelserne og et strategisk fokus på uddannelsernes kvalitet og relevans – ikke er tilstrækkelig konkret prioritering og anerkendelse af god undervisning. Det hænger bl.a. sammen med, at ansvaret for den enkelte uddannelses kvalitet og relevans ikke er entydigt placeret, og at ansvar og beføjelser ikke nødvendigvis følges ad.

Endelig har udvalgets analyser *for det femte* vist, at der er en række overordnede politisk fastsatte rammer, som bør ændres for at understøtte institutionernes prioritering af kvalitet og relevans i de videregående uddannelser.

I dette afsluttende kapitel fremlægger udvalget dets anbefalinger til at styrke kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Udvalgets anbefalinger bygger på den grundlæggende præmis, at de forandringer, der er behov for – og som er forskellige fra uddannelse til uddannelse – kun får reel effekt, hvis de udspringer af et engagement hos de ledere og undervisere, der har deres daglige virke på de forskellige uddannelser. Det centrale omdrejningspunkt for anbefalingerne er derfor at understøt-

te, at interessen og indsatsen for at maksimere de studerende læring i de enkelte uddannelser styrkes.

Målsætningen bør efter udvalgets opfattelse være, at alle undervisere og ledere på de videregående uddannelser skal være optagede af, hvordan undervisningen og tilrettelæggelsen på netop deres uddannelse kan udvikles, så de fremmer maksimal studieintensitet og maksimal relevans i forhold til de erhvervs- og beskæftigelsesmuligheder, der potentielt kan komme på tale for deres dimittender. Fokus skal være på dels at udvikle undervisning, der udfordrer de studerende til at bruge deres fulde tid på uddannelsen, dels på at tilrettelægge uddannelser i tæt samspil med praksis for at sikre en tilstrækkelig bredde i uddannelsernes relevans.

Den danske stat bruger ca. 30 mia. kr. årligt på videregående uddannelser.¹⁸⁴ En OECD-opgørelse viser, at Danmark efter Norge er det land, der har de største offentlige udgifter til videregående uddannelser målt på andel af BNP.¹⁸⁵ I takt med at dimittender fra de videregående uddannelser de kommende år kommer til at fylde over halvdelen af den danske arbejdsstyrke, får uddannelserne i stigende grad central betydning for dansk produktivitet, vækst og velfærdsudvikling.

Det politiske system og samfundet i øvrigt har en legitim interesse i, hvordan den massive investering i videregående uddannelser forvaltes i uddannelsessystemet. Men udviklingen af de videregående uddannelsers kvalitet og relevans kan ikke opnås gennem påbud eller andre former for detaljeret regelstyring af uddannelserne. Dels fordi opgaven er forskellig fra uddannelse til uddannelse, dels fordi engagementet hos underviserne og deres nærmeste ledere er helt afgørende for resultatet.

Derfor er udvalgets fokus, hvordan et sådant decentralt engagement kan styrkes i overensstemmelse med et *nærhedsprincip*: Alene de overordnede systembeslutninger, der skal sikre, at den massive samfundsmæssige investering i uddannelse optimeres og koordineres på tværs af institutioner og uddannelser, skal efter udvalgets opfattelse træffes fra centralt hold. Det kan eksempelvis omfatte beslutninger vedrørende det samlede nationale udbud og dimensionering af videregående uddannelser eller beslutninger vedrørende den eksterne kvalitetssikring af uddannelserne. Derimod bør beslutninger om uddannelsernes konkrete indhold og tilrettelæggelse træffes på uddannelsesinstitutionerne.

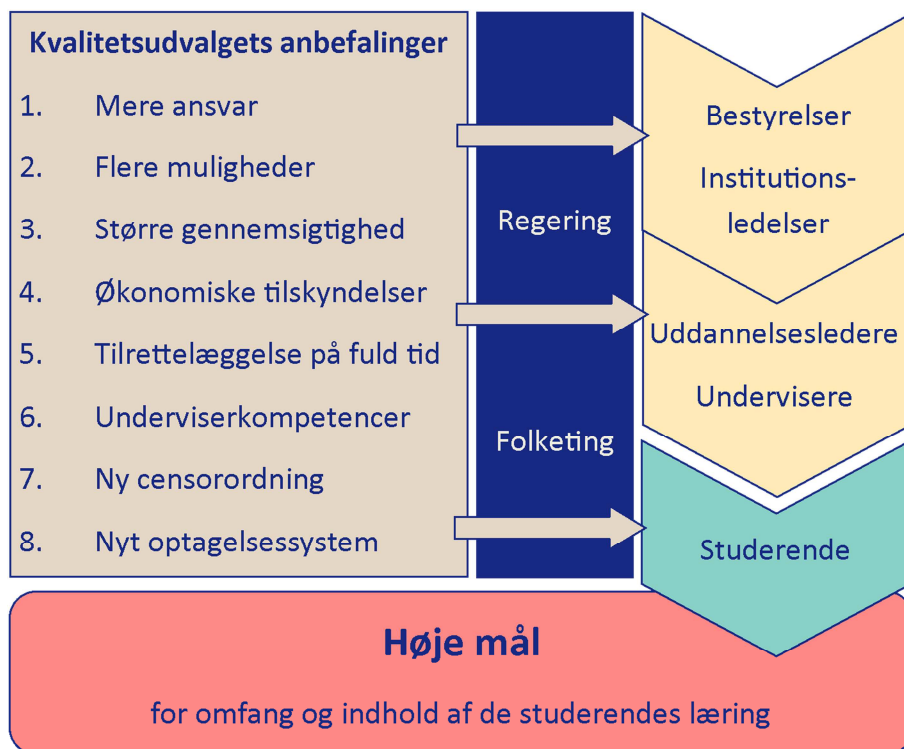
Udvalgets overvejelser har ledt frem til otte overordnede anbefalinger til at styrke de videregående uddannelsers kvalitet og relevans. Det centrale omdrejningspunkt for anbefalingerne er at styrke interessen og indsatsen for de studerendes læring på de

¹⁸⁴ Opgørelsen dækker over udgifter til taxametertilskud, øvrige faste grundtilskud samt udgifter til SU. Statslige forskningstilskud (basismidler) til universiteter, erhvervsakademier og professionshøjskoler mv. indgår ikke i opgørelsen.

¹⁸⁵ OECD, 2014.

enkelte uddannelser. Det kræver en samlet indsats rettet mod alle dele af de videregående uddannelser fra øverste politiske niveau til bestyrelser, institutionsledelser, uddannelsesledere, undervisere og de studerende selv. Anbefalingerne giver disse aktører mere ansvar, flere muligheder og større tilskyndelse til at styrke omfanget og indholdet i de studerendes læring, jf. figur 7.1

Figur 7.1. Anbefalinger til at fremme de videregående uddannelsers kvalitet og relevans



Anbefalingernes karakter og bredde skal ses som et udtryk for, at målet om styrkelse af de videregående uddannelsers kvalitet og relevans kræver en omfattende og sammenhængende indsats på både det politiske niveau og decentralt ude på institutionerne, hvor lederne, underviserne og de studerende hver især er helt afgørende for, at indsatsen kan lykkes.

Anbefalingerne afspejler således for det første, at udvalget mener, at en række af de centralt fastsatte rammer for de videregående uddannelser bør tilpasses for at styrke institutionsledningernes muligheder for og incitamenter til at sikre uddannelsernes kvalitet og relevans. Det gælder både de bevillingsmæssige rammer, regler for ansvar og beføjelser for kvalitetssikring og udvikling af uddannelserne og undervisningen, regler for rekruttering af medarbejdere ved institutionerne og regler for optagelse af studerende og ikke mindst selve reguleringsniveauet for uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse.

For det andet afspejler anbefalingerne, at udvalget mener, at uddannelsesinstitutionernes ansvar for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser bør styrkes og placeres entydigt på alle organisatoriske niveauer inden for den enkelte institution. Formålet hermed er, at institutionsledelserne i endnu højere grad end tilfældet er i dag prioriterer, anerkender og følger systematisk op på uddannelsernes kvalitet og relevans.

Udvalget fremsætter med denne rapport ikke bud på standardløsninger for uddannelsernes konkrete arbejde med kvalitet og relevans. Det er udvalgets overbevisning, at der ikke er én facitliste herfor, som kan rulles ud over alle uddannelserne. Udvalget ønsker derimod at understrege, at potentialet for at øge de studerende læring og uddannelsernes relevans varierer betydeligt mellem forskellige uddannelser, ligesom der er store forskelle mellem uddannelser og institutioner i forhold til, hvad der allerede er iværksat for at udvikle uddannelsernes kvalitet og relevans.

Rapporten indeholder eksempler på konkrete tiltag i uddannelserne, der kan understøtte omfang og indholdet af de studerendes læringsudbytte. Men det er væsentligt at understrege, at det, som ser ud til at virke fremmende for kvalitet og relevans på én uddannelse, ikke nødvendigvis vil have den samme effekt på andre uddannelser.

Ikke desto mindre skal det ufravigelige krav til alle institutionerne være, at hver enkelt uddannelse har ansvaret for at finde og synliggøre den for dem bedste vej til at indfri målet om høj kvalitet og relevans i uddannelsen og i undervisningen.

I det følgende gennemgås udvalgets konkrete anbefalinger.

7.1. Ansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans skal være klart placeret på institutionerne

Det ledelsesmæssige ansvar på institutionerne er efter udvalgets opfattelse det helt centrale omdrejningspunkt for udviklingen i de videregående uddannelser. Hvis kvaliteten og relevansen af uddannelserne reelt skal have et løft, er det essentielt, at udviklingsopgaven er klart placeret og har fuld opmærksomhed på alle niveauer i organisationen – ikke mindst på det øverste ledelsesniveau.

Udvalget anbefaler, at det overordnede ledelsesansvar for uddannelserne styrkes og herunder, at bestyrelsernes ansvar for sikring og udvikling af kvalitet og relevans klart skal fremgå af de relevante love for de videregående uddannelser. Det vil være et naturligt modstykke til akkrediteringslovens § 6, der fastslår, at institutionsakkrediteringen omhandler institutionens ”løbende og systematiske arbejde med sikring og udvikling af uddannelsernes kvalitet og relevans”.

For udvalget er det et basalt krav, at institutionernes bestyrelser systematisk og detaljeret får mulighed for at følge kvalitet og relevans af alle uddannelser på institutionen, herunder mulighed for at sammenligne resultater på tværs af uddannelser og i forhold til andre institutioner. Det kræver en langt mere detaljeret ledelsesinformation om uddannelserne, end det der er til rådighed i dag, jf. afsnit 7.3.

Kvalitetsudvalgets analyser har vist, at institutionsledelsernes strategiske fokus på uddannelseskvalitet kun i ringe grad omsættes i en reel prioritering og anerkendelse af god undervisning, når det fx gælder løn og forfremmelser. Universiteterne har en særlig udfordring i forhold til at anerkende undervisningskompetencer og -resultater på lige fod med forskningskompetencer og -resultater.

Den ledelsesmæssige udfordring i at omsætte en strategisk prioritering af uddannelseskvalitet og god undervisning i reelle incitamenters for underviserne synes at være forbundet med det forhold, at den, der har det faglige ansvar for den enkelte uddannelse, ikke nødvendigvis har de ledelsesmæssige beføjelser til at prioritere og belønne god undervisning.

Udvalget finder det afgørende, at ansvaret for en uddannelses kvalitet og relevans placeres entydigt på alle ledelsesniveauer inden for institutionen, og at ansvar og beføjelser følges ad.

Derfor *anbefaler udvalget*, at bestyrelsen og rektor ved fastlæggelse af institutionens organisation sikrer, at den leder – typisk studieleder, uddannelsesleder eller uddannelsesdekan – der er ansvarlig for en uddannelse, får det fulde ansvar for uddannelsens indhold, tilrettelæggelse og gennemførelse, og de nødvendige beføjelser til at løfte opgaven. Bl.a. er det afgørende, at den pågældende leder kan disponere over de økonomiske ressourcer, der medgår til uddannelsen, og reelt har beføjelser til at sikre, at uddannelsen har adgang til de bedst mulige underviserkompetencer og undervisningsformer.

I forlængelse heraf *anbefaler udvalget* en ændring i universitetsloven, så den pågældende leder af uddannelsen efter uddelegeret kompetence får det formelle ledelsesansvar for sikring og udvikling af uddannelsens kvalitet og relevans, og at denne leder varetager dette ansvar efter rådgivning og inddragelse af studienævnet. Det er udvalgets vurdering, at studienævnets reelle indflydelse herved øges gennem direkte rådgivning af den leder, der har beføjelser til at gennemføre ændringer i uddannelsen og fx følge op på utilfredsstillende evalueringer af undervisningen.

Boks 7.1.

Ansvaret for uddannelsernes kvalitet og relevans skal være klart placeret på institutionerne

- De respektive love for de videregående uddannelsesinstitutioner skal ændres, så bestyrelsens ansvar for sikring og udvikling af kvalitet og relevans tydeliggøres. Bestyrelsen skal på baggrund af relevant og sammenlignelig ledelsesinformation tage stilling til de enkelte uddannelsers indsats og resultater.
- Ved fastlæggelse af institutionens organisation skal det sikres, at den leder, der har det uddelegerede ansvar for uddannelsen, har de nødvendige beføjelser til at udføre denne ledelsesopgave, herunder at kunne disponere de ressourcer, der medgår til uddannelsen, og have beføjelser til at sikre, at uddannelsen understøttes af de bedst mulige underviserkompetencer og undervisningsformer.
- For at opnå dette entydige ansvar for den enkelte uddannelses kvalitet og relevans er der behov for en ændring i universitetsloven af den formelle ansvarsfordeling mellem studienævn og rektors ledelseshierarki.

7.2. Institutionerne skal have større frihed til at tilrettelægge uddannelserne

Det er udvalgets opfattelse, at den politiske styring skal koncentreres om den overordnede mål- og rammesætning og de forhold og hensyn, hvor institutionernes indbyrdes konkurrence kan have konsekvenser, der er uhensigtsmæssige set fra et samfundsmæssigt synspunkt. Fx en for svag koordinering af det samlede udbud af uddannelser eller et for stort optag af studerende på områder med dårlige beskæftigelsesudsigter.

Det er imidlertid udvalgets vurdering, at der gennem de senere år har været tendens til en relativ omfattende grad af intervention og regulering fra centralt hold af forhold, som vedrører uddannelsernes konkrete indhold og tilrettelæggelse. Fokus i styringen har således ofte været på enkeltdele i uddannelsernes indhold, og hvad man kan kalde procesregulering i forhold til fx eksamensregler, regler for internationalisering, regler for studiefremdrift mv.

Udvalget finder, at udviklingen af større og stærkere institutioner med eksterne bestyrelser, udvidelser af institutionsledelserne og overgangen til institutionsakkreditering bør ledsages af ændringer i styringsprincipperne for de videregående uddannelser.

Det er efter udvalgets opfattelse væsentligt, at en tydeliggørelse af ledelsesansvaret for kvalitet og relevans bliver fulgt op af et tilstrækkeligt ledelsesrum til institutio-

nerne til selv at definere og iværksætte midlerne til at nå målet om et højt niveau for kvalitet og relevans i uddannelserne.

En høj grad af tæt regulering kan virke begrænsende og reaktivt i forhold til institutionernes muligheder for at tage ansvar for at forfølge de overordnede politiske mål, fordi centralt fastsatte detaljerede proceskrav reelt giver institutionsledelsen et for lille handlerum. Resultatet heraf kan let blive, at der skabes en compliance-kultur, hvor institutionerne har mere fokus på at overholde regler, håndtere negative udsving på givne proces- og inputindikatorer mv. end på at tage ansvar for at udvikle kvalitet og relevans i uddannelserne.

Udvalget anbefaler derfor, at der sker en forenkling og afvikling af en række centrale regler, så institutionerne får et tilstrækkeligt ledelsesrum til at sikre og løbende udvikle uddannelsernes kvalitet og relevans. De overordnede hensigter og hensyn skal fastsættes politisk, men institutionerne skal have rum til at fastsætte de konkrete regler for fx eksamen (med den fornødne retssikkerhed for de studerende), regler for internationalisering, regler for studiefremdrift mv.

På professionshøjskolerne og erhvervsakademierne er der generelt betragtet en tættere central regulering af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse sammenlignet med de øvrige videregående uddannelser. Reguleringsniveauet bør her i videst mulig omfang harmoniseres med resten af det videregående uddannelsessystem, så institutionerne får en større frihed til at bestemme uddannelsernes konkrete faglige indhold og derigennem også et større ansvar for uddannelsernes kvalitet og relevans.

Boks 7.2.

Institutionerne skal have større frihed til at tilrettelægge uddannelserne

- Den politiske styring skal koncentrerer om den overordnede mål- og rammesætning og de forhold og hensyn, hvor institutionernes indbyrdes konkurrence kan have konsekvenser, der er u hensigtsmæssige set fra et samfundsmæssigt synspunkt – fx en for svag koordinering af det samlede udbud af uddannelser eller for mange og for små udbud og et for stort samlet optag af studerende på områder med dårlige beskæftigelsesudsigter.
- Der skal ske en generel deregulering af områder kendetegnet af en høj reguleringsgrad, fx tilrettelæggelse af eksaminer, reguleringen af internationalisering i uddannelserne og sikring af studiefremdrift. I stedet skal institutionerne gives en mere overordnet hjemmel til selv at fastsætte de detaljerede regler for uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse.

7.3. Mere åbenhed og gennemsigtighed om kvalitet og relevans i uddannelserne

De videregående uddannelsesinstitutioner producerer i dag hver især en omfattende mængde af kvantitative og kvalitative data for uddannelsernes kvalitet og relevans. Men muligheden for at generere sammenlignelige data om uddannelseskvalitet er begrænset for såvel den enkelte institutionsledelse som for den centraladministrative monitorering og ikke mindst for den enkelte studerende eller uddannelsessøgende.

Endvidere er det påfaldende, at det for udvalget ikke har været muligt at opnå nærmere indsigt i, hvor mange midler institutionerne de facto anvender på de enkelte uddannelser.

En klarere arbejdsdeling, hvor uddannelsesinstitutionernes ledelser får et større handlerum kombineret med en mindre grad af procesregulering af uddannelsernes indhold og tilrettelæggelse, skal gå hånd i hånd med en udvidet grad af åbenhed og gennemsigtighed i forhold til, hvad der præsteres i uddannelserne.

Udvalget anbefaler derfor, at ledelsesinformation om uddannelsernes kvalitet og relevans skal være offentligt tilgængelig og sammenlignelig på tværs af institutioner og uddannelser. Informationen skal opgøres for hver uddannelse og bør omfatte nøgletal for både ressourceanvendelse (input) og opnåede resultater (output og effekt), herunder bl.a.:

- De samlede omkostninger ved uddannelsen, herunder fx opdelt på omkostninger til undervisere, undervisningsfaciliteter og øvrige omkostninger.
- Underviserressourcer, herunder fx opgørelse af antallet af undervisere, underviserstabens kompetencesammensætning (faglige, pædagogiske og praksisrettede kompetencer) og omfanget af deres undervisningsaktivitet.
- De studerendes studieaktivitet, herunder fx opgørelse af fordeling af studieaktivitet på undervisning, vejledningstimer, egen forberedelse mv.
- Praksisrettede elementer i uddannelserne, herunder fx de enkelte uddannelsers anvendelse af nærmere definerede praksiselementer opgjort i omfang/andel af det samlede uddannelsesforløb.
- De studerendes engagement i uddannelsen, herunder måling på udvalgte indikatorer herfor, jf. afsnit 4.1.
- De studerendes gennemførelse af uddannelsesforløbet, herunder opgørelse af uddannelsernes frafaldsrater.
- De studerendes vurdering af uddannelsernes kvalitet og relevans, herunder deres vurdering af såvel enkeltkurser (undervisningsevalueringer) som vur-

- dering af deres uddannelsesforløb samlet set (vurdering af fagenes faglige krav, læringsmiljøet, egen læring og udvikling på uddannelserne mv.).
- Dimittendernes vurdering af uddannelsernes kvalitet og relevans efter de har påbegyndt en erhvervskarriere.

Det er udvalgets vurdering, at disse relevante indikatorer vil kunne udgøre et udgangspunkt for monitoreringen af den enkelte uddannelses kvalitet og relevans. Konkrete indikatorer for kvalitet og relevans vil efter udvalgets opfattelse i sig selv have en positiv effekt i og med, at institutionerne vil være motiverede af at forbedre sig, hvis data viser en diskrepans mellem ledelsens ambition og de faktiske resultater.

Institutionernes ledelser skal have ansvaret for at overvåge, at der på de enkelte uddannelser følges op, hvis indikatorerne peger på problemer med kvalitet eller relevans. Indikatorerne bør indgå som en væsentlig del af institutionernes ledelsesinformation til bestyrelsen.

Udvalgets første delrapport indeholdt en anbefaling om etableringen af et elektronisk informationssystem, hvor den uddannelsessøgende skal kunne sammenholde relevante kvalitative og kvantitative data på tværs af uddannelser og institutioner. Udvalgte indikatorer for uddannelsernes kvalitet og relevans, som ovenfor foreslået, bør indgå i et sådant redskab.

Det er udvalgets opfattelse, at dataindsamlingen så vidt muligt bør understøttes fra centralt hold. For at nøgletallene skal kunne sammenlignes på tværs af institutioner og uddannelser samt over tid, skal dataindsamlingen og offentliggørelsen være ens for alle de videregående uddannelsesinstitutioner. For så vidt angår afdækningen af uddannelsernes omkostningsfordeling, vil dette kræve etablering af en fælles kontoplan og fælles regnskabsmæssige standarder for at sikre sammenlignelighed på tværs af uddannelser og institutioner.

Konkret i forhold til afdækning af de studerendes engagement og vurdering af deres uddannelse *anbefaler udvalget*, at alle studerende på de videregående uddannelser hvert tredje år inviteres til at deltage i en national spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige studerende på de videregående uddannelser, der i stil med NSSE-konceptet skal kortlægge uddannelsernes kvalitet og relevans og de studerendes læringsudbytte. Dette vil medvirke til at sætte fokus på og drive udviklingen af kvalitet og relevans i uddannelserne. Det vil efter udvalgets opfattelse være en fordel at anvende et internationalt udviklet og udbredt koncept, der muliggør internationale sammenligninger. Indsatsen bør tænkes ind som en del af uddannelsernes samlede indsats for afdækning af uddannelseskvalitet, studiemiljø mv.

Derudover *anbefaler udvalget* at skærpe institutionernes ansvar for at gennemføre systematiske undervisningsevalueringer af alle udbudte fag/kurser med krav om offentligt tilgængelige resultater, så de studerendes vurderinger fremstår mere synligt som afsæt for ledelsens opfølgende indsats.

Endvidere *anbefaler udvalget*, at der sker en målretning af det centrale tilsyn med institutionerne på baggrund af målbare indikatorer for kvalitet og relevans, så et tilsyn kan sættes i værk på områder, hvor data tyder på, at der er særlige udfordringer. Det kan fx ske ved systematisk at anvende hjemlen i akkrediteringsloven, hvor det fremgår, at uddannelses- og forskningsministeren kan udtage uddannelser eller udbud til særlig gennemgang, hvis data indikerer, at der er særlige problemer med uddannelsernes/udbuddenes kvalitet og/eller relevans. Endvidere bør indikatorerne kunne anvendes i ministeriets udviklingskontrakter med de enkelte institutioner.

Boks 7.3.

Mere åbenhed og gennemsigtighed om kvalitet og relevans i uddannelserne

- Information om uddannelsernes kvalitet og relevans skal være offentligt tilgængelig og sammenlignelig på tværs af uddannelser og institutioner. Informationen skal opgøres for hver uddannelse og bør omfatte nøgletal for både ressourceanvendelse (input) og opnåede resultater (output og effekt).
- Hvert tredje år skal de studerende inviteres til at deltage i en national spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige studerende på de videregående uddannelser, der i stil med NSSE-konceptet skal kortlægge uddannelsernes kvalitet og relevans og de studerendes læringsudbytte.
- Ledelsen skal have ansvar for at gennemføre systematiske undervisningsevalueringer af alle udbudte fag/kurser, og resultaterne skal være offentligt tilgængelige.
- Det centrale tilsyn med institutionerne skal målrettes på baggrund af målbare indikatorer for kvalitet og relevans, så et tilsyn kan sættes i værk på områder, hvor data indikerer, at der er særlige udfordringer. Endvidere bør indikatorerne kunne anvendes i ministeriets udviklingskontrakter med de enkelte institutioner.

7.4. Økonomiske tilskyndelser til at styrke kvalitet og relevans i videregående uddannelse

Drift og udvikling af de videregående uddannelser er i dag finansieret af dels en bevilling til uddannelsesproduktionen, dels en særskilt forskningsbevilling til understøttelse af bl.a. uddannelsernes videngrundlag og for universitetsuddannelsernes vedkommende uddannelsernes forskningsbaserings.

Det er udvalgets opfattelse, at den nuværende bevillingsmodel for finansiering af uddannelsesproduktionen (taxametersystemet) indeholder en vis uhensigtsmæssig tilskyndelse for institutionerne til at være tilbageholdende med at stille høje faglige krav til de studerendes gennemførelse af de enkelte fag og moduler i uddannelsesforløbet.

I tråd med udvalgets anbefaling i først delrapport er det derfor udvalgets vurdering, at uddannelsesinstitutionerne – for at minimere potentielle incitamenter til at sænke det krævede faglige niveau for at bestå eksamen – bør have en større grundbevilling til uddannelse, mens et taxameter kun bør afspejle den marginale udgift ved en ekstra studerendes gennemførelse af uddannelsesforløbet.

På universitetsområdet er der desuden en særskilt bevillingsmæssig problematik i forhold til at sikre forskningsbaseringen af uddannelserne. Det er udvalgets opfattelse, at hovedparten af undervisningen på alle universitetsuddannelser for at være forskningsbaseret må varetages af aktive forskere, der er ajourførte inden for fagområdet. Det kræver en forskningsaktivitet, der er indholdsmæssig relevant og har et vist minimumsvolumen i forhold til uddannelsesaktiviteterne. Ellers kan der opstå negative konsekvenser for uddannelsens kvalitet enten i form af for lidt undervisning eller i form af, at en uforholdsmæssig stor del af undervisningen varetages af undervisere, der ikke er aktive forskere.

Det kritiske niveau af forskningsvolumen vil givetvis variere mellem forskellige uddannelser, men pga. den manglende gennemsigtighed i den faktiske anvendelse af bevillingerne på de forskellige uddannelser har udvalget ikke haft mulighed for at belyse dette nærmere. Det er dog udvalgets opfattelse, at universiteter, hvor basisbevillingen til forskning er væsentligt lavere end den samlede uddannelsesbevilling, kan have vanskeligt ved at sikre en reel forskningsbasering på alle de udbudte uddannelser.

Udvalget anbefaler, at regeringen sikrer, at det enkelte universitet som minimum tildeles basisforskningsmidler, der kan sikre forskningsbasering af alle universitetets uddannelser.

Behovet for basisforskningsmidler til at sikre forskningsbasering af uddannelserne vil afhænge af omfanget af de samlede uddannelsesaktiviteter. Men det skal sikres, at der ikke skabes en bevillingsautomatik, der giver institutionerne uhensigtsmæssige tilskyndelser til at øge optaget af studerende eller oprette nye uddannelsesudbud, hvis det ud fra et samfundsøkonomisk perspektiv – og et hensyn til den enkelte studerendes beskæftigelsesmuligheder – ikke er fornuftigt. Risikoen herfor bør på sigt kunne imødegås af proceduren for godkendelse af nye uddannelsesudbud og en

tilsvarende procedure for central dimensionering af optaget på uddannelser med dårlige beskæftigelsesudsigter.

Det er vigtigt for udvalget at understrege, at det er ledelsen på det enkelte universitets ansvar, at institutionen prioriterer hensynet til en bred forskningsbasering af uddannelserne på forsvarlig vis.

For at tiltrække eksterne forskningsmidler ud over basisforskningsmidler har universiteterne et incitament til at foretage en strategisk prioritering af deres basisforskningsmidler til at understøtte områder, hvor mulighederne for at tiltrække eksterne bevillinger vurderes at være størst. Generelt kan eksterne forskningsbevillinger understøtte forskningsbaseringen af universiteternes uddannelser, men især på områder, der tildeles relativt få basisforskningsmidler, kan en strategisk prioritering af midlerne bevirke, at grundlaget for forskningsbasering af uddannelserne i deres fulde bredde svækkes.

Udvalget finder det hensigtsmæssigt, at erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelsernes videngrundlag fortsat understøttes af en bevilling, som muliggør, at disse institutioner kan sikre, at uddannelserne inddrager den aktuelle forskningsviden inden for fagene. Udvalget anser det derfor for hensigtsmæssigt, at der på disse institutioner foregår et vist omfang af anvendelsesorienteret forsknings- og udviklingsaktivitet – særligt på de fagområder, som kun i mindre grad varetages af universiteternes forskningsaktiviteter. Også her er det ledelsernes ansvar at sikre, at midlerne anvendes til at styrke uddannelsernes kvalitet og relevans.

Det nuværende offentlige bevillingssystem giver efter udvalgets opfattelse incitamenter til fremme forskningens kvalitet, men ikke til at fremme kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Derfor finder udvalget, at der fra centralt hold er behov for i højere grad end tilfældet er i dag at sidestille forskning og uddannelse i de økonomiske incitamentsstrukturer, der er for institutionerne og deres ansatte.

Når det gælder udvikling af fremragende forskning, er der en lang tradition for et tostrenget offentligt bevillingssystem i form af basisbevillinger til institutionerne og bevillinger, som tildeles efter konkurrence baseret på projekternes kvalitet. Den dynamik og kvalitetsudvikling på såvel forskerniveau som institutionsniveau, der skabes gennem et sådan tostrenget system, er efter udvalgets vurdering meget værdifuldt.

Udvalget anbefaler, at udvikling af kvalitet og relevans af uddannelser og undervisning skal understøttes ved, at der på nationalt niveau tilsvarende forskningsbevillingsområdet etableres et fagligt råd for udvikling af kvalitet og relevans i videregående uddannelser. Rådets formål skal være at administrere konkurrenceudsatte bevillinger til

fremme af kvalitet og relevans i videregående uddannelser, at formidle viden og resultater om undervisning med høj kvalitet og relevans, samt at rådgive uddannelses- og forskningsministeren om disse forhold.

Udmøntningen af rådets bevilling skal understøtte udvikling og afprøvning af nye tilrettelæggelses- og undervisningsformer, der styrker det pædagogiske niveau og relevansen af de studerendes læring. Det skal samtidig være muligt at yde støtte til forskning i tilknytning til de konkrete projekter, herunder til at udvikle metoder, som institutionerne kan anvende til at evaluere, hvordan nye tiltag indvirker på de studerendes læring. Det vil bidrage til at styrke den danske forskning i kvalitet og relevans af videregående uddannelser og tilvejebringe evidensbaseret viden om de studerendes læring.

Rådets bør fungere på samme måde som Det frie Forskningsråd og uddele midler efter ansøgning fra institutionernes uddannelsesledere eller undervisere.

Rådets bevilling foreslås finansieret ved en omlægning af 5 pct. af de offentlige taxameterudgifter til videregående uddannelser samt (i mindre omfang) en omlægning af institutionernes basisbevillinger til forsknings- og udviklingsaktiviteter, således at bevillingen samlet set kommer til at udgøre ca. 1 mia. kr. på årsbasis.

Boks 7.4.

Økonomiske tilskyndelser til at styrke kvalitet og relevans i videregående uddannelse

- Regeringen skal sikre, at det enkelte universitet som minimum tildeles basisforskningsmidler, der kan sikre forskningsbaseret af *alle* universitetets uddannelser. Det skal samtidig sikres, at der ikke indrettes en automatik i bevillingen, der giver institutionerne tilskyndelse til at øge optaget af studerende eller oprette nye uddannelsesudbud, hvis dette i et samfundsøkonomisk perspektiv - og et hensyn til den enkelte studerendes beskæftigelsesmuligheder - ikke er fornuftigt.
- Der skal etableres et fagligt råd for fremme af kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Rådets formål skal være at administrere konkurrenceudsatte bevillinger til fremme af kvalitet og relevans i de videregående uddannelser, at formidle viden og resultater om undervisning med høj kvalitet og relevans samt at rådgive uddannelses- og forskningsministeren om disse forhold.
- Rådets bevilling på ca. 1 mia. kr. årligt skal understøtte udvikling og afprøvning af nye tilrettelæggelses- og undervisningsformer og foreslås finansieret ved en omlægning af 5 pct. af de offentlige taxameterudgifter til videregående uddannelser samt (i mindre omfang) en omlægning af institutionernes basisbevillinger til forsknings- og udviklingsaktiviteter.

7.5. Uddannelserne skal målrettet understøtte fuld studieaktivitet

Udvalget har i rapporten belyst en række eksempler på undervisnings- og tilrettelæggelsestiltag, der kan øge de studerendes engagement – fx ved at øge kontakten mellem studerende og underviserne, omfanget og kvaliteten af feedback, studerendes deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter, samt sikre praksistilknytning og -inddragelse. Uanset hvilke konkrete metoder og tiltag, den enkelte uddannelse vælger at bringe i anvendelse, bør det være et ledelsesmæssigt ansvar at følge op på, om det har den ønskede effekt.

Det er påfaldende, at stort set ingen uddannelsesinstitutioner måler de studerendes studietid og derudfra tilpasser indhold, ambitionsniveau og tilrettelæggelsesform samt de anvendte undervisnings- og prøveformer mv. Det bør grundlæggende være en forudsætning for, at institutionerne kan vurdere, om en gennemsnitsstuderende lever op til institutionernes egne standarder for, hvad der udgør et fuldtidsstudium.

Baseret på udvalgets undersøgelse kan det forsigtigt skønnes, at de studerendes tidsforbrug i gennemsnit skal øges med ca. 20 pct. – varierende fra ganske få pct. til omkring 50 pct. – for at nå et omfang, der svarer til et fuldtidsstudie inden for rammerne af ETCS-systemet. For mange uddannelser vil det kræve en væsentlig skærpelse af kravene til, hvad der skal præsteres for at opnå 60 ETCS-point. Det kan dels ske ved, at der stilles større krav inden for de nuværende fag, så der derved sker en forøgelse af arbejdsindsatsen, *eller* ved en forlængelse af undervisningsåret.

Udvalget anbefaler, at institutionerne skal kunne dokumentere gennem hvilken kombination af forskellige aktiviteter, de studerende på de enkelte uddannelser opnår en gennemsnitlig studietidsforbrug svarende til ECTS-normen på 1.650 timer. Institutionsledelsen skal sikre ansvaret for løbende at følge op på, hvorvidt studieintensiteten sikrer et højt læringsudbytte og iværksætte initiativer, hvis det ikke er tilfældet. Det bør indgå som en del af institutionsakkrediteringen, at institutionen skal kunne redegøre for de gennemførte aktiviteter og den systematiske opfølgning på, om målene for fuld studieaktivitet nås i de enkelte uddannelser.

Boks 7.5.

Uddannelserne skal målrettet understøtte fuld studieaktivitet

- Institutionerne skal sikre, at den enkelte uddannelse gennem dens indhold og tilrettelæggelse kræver et gennemsnitligt studietidsforbrug svarende til ECTS-normen på 1.650 timer om året.
- Uddannelsesledelsen bør løbende følge op på, hvorvidt den forudsatte studieintensitet opnås og iværksætte initiativer, hvis det ikke er tilfældet. Dokumentation heraf bør indgå som kriterium i institutionsakkrediteringen.

7.6. Gode og alsidige undervisningskompetencer

Det er udvalgets vurdering, at der fra centralt hold er behov for at sikre, at reglerne for ansættelse af undervisere i højere grad end i dag understøtter en ledelsesmæssig prioritering af kvalitet og relevans i uddannelserne.

Udvalgets analyser har vist, at der ved rekruttering af medarbejdere på universiteterne i stillingsopslag lægges mere vægt på forskningskompetencer frem for undervisningskompetencer. En vægtning som efter udvalgets opfattelse reflekterer beskrivelsen af stillingsstrukturen for ansættelse af videnskabelige medarbejdere ved universiteterne.

Udvalget anbefaler derfor, at der foretages en revision af universiteternes stillingsstrukturbeskrivelse med henblik på at tydeliggøre en ligevægt i krav til kompetencer og dokumentationen af disse inden for henholdsvis forskning og undervisning.

Samtidig *anbefaler udvalget*, at revisionen af stillingsstrukturen for alle institutionstyper skal understøtte, at uddannelserne kan sammensætte en alsidig underviserstab, som *tilsammen* har de nødvendige faglige, pædagogiske og praksisrettede kompetencer. Det indebærer mulighed for, at de forskellige kompetencer, der kræves for at bestribe en stilling, kan have forskellig vægt for forskellige personer. På alle uddannelser og institutionstyper bør der på den baggrund være veldefinerede muligheder for fastansættelse og karriereudvikling – også for personer med relevant praksiserfaring. I lyset heraf bør professionshøjskolerne og erhvervsakademierne i deres stillingsstruktur tilsvarende universiteterne have mulighed for at rekruttere eksterne undervisere med henblik på at styrke uddannelsernes praksisnære dimension.

Det er udvalgets holdning, at institutionerne på centralt ledelsesniveau bør tage et klarere ansvar for den samlede disponering af ressourcer til undervisning og forsknings- og udviklingsaktiviteter. Som et led heri *anbefaler udvalget*, at alle institutionerne udarbejder en politik for fastansattes undervisningsforpligtelser, herunder for de såkaldte frikøb af medarbejdere til forskningsaktiviteter mv. Institutionerne bør

være særligt opmærksomme på at sikre undervisningens kvalitet i tilfælde, hvor medarbejdere frikøbes ensidigt fra deres undervisningsopgaver.

For konkret at understøtte undervisningskompetencen i den samlede stab af videnskabelige medarbejdere på universiteterne *anbefaler udvalget*, at der stilles krav om, at alle forskere, der ansættes på universitetet på baggrund af de offentlige konkurrenceudsatte forskningsbevillinger, skal have *ret* til, og at institutionen samtidig kan stille *krav* om, at de indgår i undervisningen i et vist omfang, eksempelvis med 20 pct. af deres tid svarende til sædvanlig praksis inden for nogle områder af statslige forskningsbevillinger. Ved forskningsaktiviteter, der involverer private midler, bør universiteterne tilstræbe, at de forskere der deltager i en sådan satsning også i en vis udstrækning deltager i undervisningsaktiviteter. Udvalget anbefaler, at universiteterne udarbejder en politik herfor.

Boks 7.6.

Gode og alsidige undervisningskompetencer

- Stillingsstrukturen skal justeres for at understøtte, at uddannelserne kan sammensætte en alsidig underviserstab, som *tilsammen* har de nødvendige faglige, pædagogiske og praksisrettede kompetencer.
- Professionshøjskolerne og erhvervsakademierne bør i deres stillingsstruktur tilsvarende universiteterne have mulighed for at rekruttere eksterne undervisere med henblik på at styrke uddannelsernes praksisnære dimension.
- Der bør foretages en revision af kompetencekravene i universiteternes stillingsstrukturbeskrivelse med henblik på at understøtte en ligevægt i kravene til og dokumentationen af kompetencer inden for forskning og undervisning.
- Universiteterne skal både formelt og reelt sikre, at der er ligeværdighed mellem undervisnings-, forsknings- og praksiskompetencer i stillingsopslag, bedømmelsesgrundlag og prioritering ved ansættelser/forfremmelse, lønfastsættelse mv.
- Som en del af institutionens ansvar for den samlede disponering af ressourcer til undervisning og forsknings- og udviklingsaktiviteter bør alle institutioner udarbejde en politik for fastansattes undervisningsforpligtelser, herunder frikøb til forskningsaktiviteter mv. med henblik på at sikre undervisningens kvalitet.
- Alle forskere, der ansættes på baggrund af offentlige konkurrenceudsatte forskningsbevillinger, skal have ret og pligt til at indgå i undervisningen i et vist omfang, fx med 20 pct. af deres tid svarende til sædvanlig praksis på nogle områder af statslige forskningsbevillinger. Institutionerne bør endvidere tilstræbe, at forskere, der finansieres af private forskningsmidler, i muligt omfang medvirker i uddannelsesaktiviteter og udarbejde en politik herfor.

7.7. Omlægning af censorinstitutionen

Selvom ekstern censur principielt kan udgøre et bidrag til sikring af kvalitet og relevans, er det udvalgets vurdering, at dette bidrag med den nuværende udformning er beskedent. Censorinstitutionens ansvar på universitetsområdet er snævert fokuseret på eksaminer og eksamensregler, censorkorpserne er i mange tilfælde ikke tværgående, og der kan stilles spørgsmål ved uafhængigheden. Samtidigt anvendes mange ressourcer (skønsmæssigt ½ mia. kr.) på dette ene element i at sikre den enkelte studerendes retssikkerhed med ekstern censur på en tredjedel af eksaminerne.

I praksis indebærer den nuværende censorordning på især universitetsområdet imidlertid ikke en kvalitetssikring af det samlede uddannelsesforløb. Hverken hvad angår det faglige indhold og niveau, eller hvad angår det samlede forløbs erhvervsmæssige relevans.

Udvalget anbefaler, at den nuværende form for obligatorisk medvirken af eksterne censorer ved eksamen ophæves og erstattes af en frivillig ordning, hvor institutionerne selv beslutter i hvilken udstrækning og ved hvilke eksaminer, de ønsker at anvende ekstern censur.

Desuden *anbefaler udvalget*, at der med nogle års mellemrum gennemføres en form for ekstern helhedscensur i stil med det foreslåede nye svenske kvalitetssikringssystem. Helhedscensuren skal bl.a. omfatte en stikprøve af de samlede uddannelsesforløb på alle uddannelsesinstitutioner som del af grundlaget for deres institutionsakkreditering. Herunder gennemføres stikprøver af bedømmelserne på en repræsentativ del af fagene på den pågældende uddannelse. Helhedscensuren bør samlet set vurdere det faglige niveau i og relevansen af læringsmålene, kriterierne for opfyldelse af læringsmålene, samt om disse kriterier reelt følges i bedømmelsen af uddannelsens prøver.

Den eksterne helhedscensur af samlede uddannelsesforløb skal have en karakter, så den kan udfylde akkrediteringskriteriet om regelmæssige evalueringer af uddannelserne med inddragelse af eksterne eksperter. På den baggrund *anbefaler udvalget*, at institutionerne kan anmode om helhedscensur på bestemte uddannelser med henblik på at udfylde det pågældende akkrediteringskriterium.

Til oprettelsen af den eksterne helhedscensur bør der etableres et antal nationale censorkorps, men noget færre end de nuværende mere end 100 censorkorps og med færre medlemmer pr. korps, end hvad der typisk indgår i de nuværende censorkorps. Til hvert censorkorps kan der knyttes udenlandske fageksperter.

Udvalget skønner, at udgifterne til både ekstern censur og helhedscensur samlet set vil udgøre 100-200 mio. kr. mod ca. ½ mia. kr. ved den eksisterende censorinstitution.

Det er vigtigt, at afskaffelsen af detailreguleringen af eksamensreglerne og den obligatoriske eksterne censur på en tredjedel af opgaverne ikke forringer de studerendes retssikkerhed. Institutionerne skal derfor have pligt til at sikre de studerendes retssikkerhed i forbindelse med eksaminerne gennem egne regler, procedurer og klageadgang, hvilket skal indgå i vurderingen ved institutionsakkreditering.

Hvis uddannelsesinstitutionerne både får et tydeligere ansvar og bedre muligheder for at sikre de studerendes retssikkerhed, er det udvalgets opfattelse, at retssikkerheden kan sikres mere omkostningseffektivt i alle prøver end ved kravet om en tredjedel ekstern censur.

Boks 7.7.

Omlægning af censorinstitutionen

- Den nuværende form for obligatorisk medvirken af eksterne censorer ved eksamen ophæves og erstattes af en frivillig ordning, hvor institutionerne selv beslutter i hvilken udstrækning og ved hvilke eksaminer, de ønsker at anvende ekstern censur.
- Med nogle års mellemrum gennemføres en form for helhedscensur, hvor eksterne censorer gennemgår det samlede uddannelsesforløb, herunder en stikprøve af skriftlige opgaver fra forskellige fag, med henblik på en samlet bedømmelse af uddannelsens kvalitet og relevans. Sådanne eksterne censorvurderinger bør være et led i akkrediteringskriteriet om ”*regelmæssige evalueringer af uddannelserne med inddragelse af eksterne eksperter*”. Til dette formål bør der etableres et antal nationale censorkorps.
- Institutionerne skal have pligt til at sikre de studerendes retssikkerhed i forbindelse med eksaminerne gennem egne regler, procedurer og klageadgang, hvilket skal indgå i vurderingen ved institutionsakkreditering.

7.8. Nyt optagelsessystem

Det er udvalgets vurdering, at det nuværende optagelsessystem kan indrettes mere hensigtsmæssigt med henblik på at understøtte et godt match mellem uddannelsernes indhold og krav og de optagne studerendes forventninger og forudsætninger. Et godt match vil tillige kunne nedbringe høje frafaldsrater på en del af de videregående uddannelser.

Siden 2012 har institutionerne mere frit kunne fastsætte optagelsesprocedurer, herunder hvor stor en andel af ansøgerne, der underlægges kvote 2-behandling. Det har

generelt ikke ført til markante ændringer i institutionernes optagelsesprocedurer, idet kvote 1 stadig er det foretrukne redskab til fordeling af studiepladser. Det kan bl.a. hænge sammen med, at den procedure er billig for institutionerne, og at uddannelser med mange ansøgere har interesse i at have høje gennemsnitskarakterer som adgangskrav for at tiltrække de studerende, der – målt på gennemsnitskarakteren af den adgangsgivende eksamen – antages at have de bedste forudsætninger for at gennemføre studiet.

Den ensidige fokusering på karaktergennemsnit som adgangskrav betyder, at gymnasieelever får et incitament til at fokusere på at opnå et højt karaktergennemsnit fremfor at vælge fag på højt niveau, som vil give dem de faglige kompetencer, som er relevante for deres videre uddannelse. Derved kan der opstå et uhensigtsmæssigt behov for supplerende for at opfylde de specifikke adgangsbetingelser. Desuden skaber brug af karaktergennemsnit fra den adgangsgivende eksamen som rationeringsmetode uden skelen til niveauet af fagkompetencer, en uhensigtsmæssig forvriddning i fordelingen af studiepladser. Herunder bl.a. en social skævhed i adgangen til de mest populære uddannelser.

Det er udvalgets opfattelse, at der fra centralt hold med fordel kan gennemføres en reform af optagelsessystemet, som mindsker frafaldet og reducerer forvriddningerne fra den ensidige brug af karaktergennemsnit af den adgangsgivende eksamen. Udvalget forestiller sig ikke og anbefaler ikke, at det skal være et mål, at frafald undgås fuldstændigt. Det er dog udvalgets vurdering, at der er et potentiale for at reducere frafaldet på en række uddannelser, såfremt der skabes en bedre afstemning mellem uddannelsernes indhold og krav og de studerendes forudsætninger og forventninger.

Udvalget anbefaler, at institutionerne systematisk fastsætter fagligt begrundede uddannelsesspecifikke adgangskrav – det vil sige krav til bestemte fag, fagenes niveau samt en minimumskarakter i de pågældende fag. *Udvalget anbefaler*, at uddannelserne dog maksimalt bør sætte karakterkrav på 7 som adgangskrav – både hvad angår de af dem udvalgte bestemte fag gennemført på de krævede niveauer, samt hvad angår et gennemsnit af samtlige fag i den adgangsgivende eksamen.

Samtidig *anbefaler udvalget*, at på uddannelser, hvor der er flere ansøgere, der opfylder de uddannelsesspecifikke adgangskrav herunder de fastsatte minimumskarakterer, end der er pladser, skal optagelse ske på baggrund af en individuel vurdering på et bredere grundlag end alene karakterkvotienter for herigennem at sikre et godt match mellem studerende og uddannelse. Et bredere grundlag kan fx omfatte anvendelse af motiverede ansøgninger, interviews og optagelsesprøver.

Endvidere *anbefaler udvalget*, at optagelsen på uddannelser med et fortsat højt frafald efter indførelsen af uddannelsesspecifikke adgangskrav bør ske på baggrund af et bredere grundlag (fx motiverede ansøgninger, interviews og optagelsesprøver), uanset om der på uddannelserne ikke er flere ansøgere end pladser.

Udvalget er opmærksomt på, at en så omfattende ændring i optagelsessystemet skal gennemføres med en vis tidshorizont. For det første skal gymnasieelever have mulighed for at vælge fag på grundlag af viden om de uddannelsesspecifikke adgangskrav. For det andet skal de videregående uddannelsesinstitutioner have tid til at udvikle hensigtsmæssige optagelsesprocedurer på områder med stort frafald eller med flere ansøgere end pladser.

Udvalget foreslår, at der tages initiativ til at fastsætte uddannelsesspecifikke adgangskrav for alle videregående uddannelser med det samme, men først med fuld ikrafttræden for ansøgere om et par år. For det andet foreslår udvalget, at den nye optagelsespraksis (med motiverede ansøgninger, interviews og optagelsesprøver mv.) først tages i anvendelse på de uddannelser, der har det største frafald – det vil sige uddannelser med frafald væsentligt over gennemsnittet, samt på de uddannelser der har flest ansøgere i forhold til antallet af pladser.

For de uddannelser der har flest ansøgere i forhold til antallet af pladser, forestiller udvalget sig, at man i første omgang sætter et loft over minimumskravet på karaktergennemsnit på fx 10. Det vil sige, at de uddannelser, der har flere ansøgere med et karaktergennemsnit på 10 eller derover end antallet af studiepladser, indfører den beskrevne individuelle optagelsesprocedure. Over en given årrække vil dette loft over minimumskravet på 10 så skulle sænkes gradvist, indtil det rammer udvalgets langsigtede anbefaling om adgangskrav for karaktergennemsnit på maksimalt 7.

Det er udvalgets vurdering, at det ekstra ressourceforbrug, der vil være forbundet med den ændrede optagelsespraksis, opvejes af den samfundsøkonomiske gevinst ved, at langt færre unge får behov for at supplere den adgangsgivende eksamen og et mindsket frafald, jf. boks 6.9 i afsnit 6.5.

Boks 7.8.

Nyt optagelsessystem

- Optagelsessystemet til de videregående uddannelser reformeres med henblik på at sikre et bedre match mellem studerende og uddannelse, reducere høje frafaldsrater og imødegå en u hensigtsmæssig forvridding i fordelingen af studiepladser.
- Institutionerne skal systematisk fastsætte fagligt begrundede uddannelsesspecifikke adgangskrav – det vil sige krav til bestemte fag, fagenes niveau og bestemte minimumskarakterer i disse fag. Herved vil karaktergennemsnittet som eneste optagelsesgrundlag på sigt kunne afskaffes.
- Uddannelserne kan maksimalt sætte karakterkrav på 7 som adgangskrav – uanset om der er tale om karakterer i bestemte fag, et gennemsnit af flere eller af alle fag i den adgangsgivende eksamen.
- Ansøgere, der opfylder de uddannelsesspecifikke adgangskrav, herunder de fastsatte minimumskarakterer, til uddannelser, hvor der er flere ansøgere end pladser, skal vurderes individuelt på et bredere grundlag end alene karakterkvotienter, fx ved anvendelse af motiverede ansøgninger, interviews og optagelsesprøver.
- Det samme skal gælde på uddannelser, der har et fortsat stort frafald efter indførelsen af uddannelsesspecifikke adgangskrav – og skal her gælde uanset antallet af ansøgere i forhold til antal pladser.
- Den ændrede optagelsespraksis indføres gradvist over en årrække. Individuelle vurderinger på et bredere grundlag end karakterkvotienter indføres først på uddannelserne med det højeste frafald og på uddannelserne med de højeste kvotientkrav til karaktergennemsnittet.

Litteraturliste

- Aarhus Universitet. (2012). *Beskæftigelsesundersøgelse opsummering af årets resultater 2012 ved Aarhus Universitet*
- Aarhus Universitet. (2013). *Beskæftigelsesundersøgelse 2012 rapport for kandidatdimittender*
- Aarhus Universitet. (2014). *Studiemiljø 2014 Undersøgelse af studiemiljøet ved Aarhus Universitet*, Rapport nr. 1/Studemiljø 2014 – Hovedresultater og nøgletal
- Akademiet for de Tekniske Videnskaber. (2014). *På vej mod et uddannelsesbarometer for universitetsuddannelser*
- AKF. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre*
- Allen, J., Coenen, J., Humburg, M., Pavlin, S., Robert, P., Svetlik, I. and van der Velden, R. (2009). *Report on the Large-Scale Graduate Survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*, Faculty of Social Sciences University of Ljubljana
- Astin, A.W. (1984). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*, Journal of College Student Development
- Astin, A.W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, San Francisco: Jossey-Bass
- Autor, D. H., Levy, F. and Murnane, R. J. (2003). *The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration*, The President and Fellows of Harvard College and the Massachusetts Institute of Technology
- Barrie, S. C. (2006). *Understanding What We Mean by the Generic Attributes of Graduates*, Higher Education, 51:2, p. 215-242
- Barrie, S. C. (2007). *A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes*, Studies in Higher Education, 32:4, p. 439-459
- Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser (LBK nr. 935 af 25/08/2014)
- Bekendtgørelse af lov om gennemsigtighed og åbenhed i uddannelserne m.v. (LBK nr. 880 af 19/09/2005)
- Bekendtgørelse af lov om maritime uddannelser (LBK nr. 466 af 08/05/2013)
- Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser (LBK nr. 936 af 25/08/2014)

Bekendtgørelse af lov om universiteter (LBK nr. 960 af 14/08/2014)

Bekendtgørelse af lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner (LBK nr. 1673 af 11/12/2013)

Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af nye videregående uddannelser (BEK nr. 745 af 24/06/2013)

Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen) (BEK nr. 670 af 19/06/2014)

Bekendtgørelse om kriterier for universitetsuddannelsers relevans og kvalitet og om sagsgangen ved godkendelse af universitetsuddannelser. (BEK nr. 1402 af 14/12/2009.)

Berger, J.B. and Milem, J.F. (1999). *The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence*, Research in Higher Education. 40:6, p. 641–664

Blaich, C. and Wise, K. (2008). *Overview of findings from the first year of the Wabash National study of liberal arts education*, Unpublished manuscript.

Bornmann, L. and Mutz, R. (2014). *Growth rates of modern science: A bibliometric analysis based on the number of publications and cited references*, Journal of the Association for Information Science and Technology

Brown, P., Heketh, A. and Williams, S. (2003). *Employability in a Knowledge-Driven Economy*, Journal of Education and Work, 16:2, p. 107-126

Chickering, A.W. and Gamson, Z.F. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, AAHE Bulletin, 39:7, p. 3–7

Coates, H. B. and McCormick, A. C. (red.) (2014). *Engaging University Students – International insights from system-wide studies*, Springer

Dagens Medicin. (2014). *Novo Nordisk ønsker flere på medicinuddannelserne*, 18. september

DAMVAD. (2012). *Dimittend- og aftagerundersøgelse for DTU's 2-årige kandidatuddannelse*

DAMVAD. (2013a). *Dimittend- og aftagerundersøgelse for DTU's 2-årige kandidatuddannelse*

DAMVAD. (2013b). *Dimittendundersøgelse på DTU*

DAMVAD. (2014a). *Fælles uddannelsesforløb: omfang og muligheder*, Uddannelses- og Forskningsministeriet

DAMVAD. (2014b). *Spørgeskemaundersøgelse - om oplevede barrierer for kvalitet, relevans og sammenhæng i de videregående uddannelser*, Kvalitetsudvalget (Bilag 4 i Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, Delrapport 1)

Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2013). *Vejledning om institutionsakkreditering*,

Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2014). *Pædagogisk opkvalificering af undervisere – en opsamlende analyse*

Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). *Frafald på læreruddannelsen en undersøgelse af årsager til frafald*

Danmarks Evalueringsinstitut. (2014a). *ECTS På de videregående uddannelser*

Danmarks Evalueringsinstitut. (2014b). *Modulopbyggede uddannelser – Erfaringer fra tre uddannelser*, Uddannelses- og Forskningsministeriet

Danmarks Evalueringsinstitut. (2014c). *Undervisning og forskning i universiteternes stillingsopslag – en kvantitativ tekstanalyse*, Kvalitetsudvalget – bilag 6

Danmarks Forskningspolitiske råd. (2012). *Årsrapport: det værdiskabende universitet*

Dansk Industri. (2012a). *Turen går til fremtidens erhvervsliv*, DI's produktionspanel

Dansk Industri. (2012b). *Danmark op i gear – fordi vi har styrken til at vinde*, DI's produktionspanel

Dansk Universitetspædagogisk Netværk: <http://www.dun-net.dk/>

DEA. (2013). *Motivation og studieintensitet hos universitetsstuderende*, Tænketanken DEA

EENEE. (2014). *EENEE Analytical Report No. 18 - Prepared for the European Commission Reinilde Venglers and Elena Del Rey*, European Expert Network on Economics of Education (EENEE)

Epinion. (2014a). *Medbestemmelse og medinddragelse på universiteterne*, Styrelsen for Videregående Uddannelser

Epinion. (2014b). *Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende og undervisere på de videregående uddannelser – metodebilag*, Kvalitetsudvalget - bilag 2¹⁸⁶

Epinion. (2014c). *Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende og undervisere på de videregående uddannelser – resultatbilag*, Kvalitetsudvalget - bilag 3¹⁸⁷

¹⁸⁶ En række spørgsmål i spørgeskemaundersøgelserne er taget fra en amerikansk spørgeskemaundersøgelse med tilladelse fra The College Student Report, National Survey of Student Engagement, Copyright 2001-15 The Trustees of Indiana University.

¹⁸⁷ Ibid.

- EU Kommissionen. (2014). *Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Communities. (2009). *ECTS Users' guide*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Fairweather, J. (2008). *Linking Evidence and Promising Practices in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Undergraduate Education*, The National Academies National Research Council Board of Science Education, Michigan State University
- Figlio, D. N., Schapiro, M. O. and Soter, K. B. (2013). *Are tenure track professors better teachers?*, Institute for Policy Research Northwestern University
- Forslag til Lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser. (Lovforslag nr. L47, Fremsat d. 13/12/2007)
- Forslag til Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. (Lovforslag nr. L 188, Fremsat d. 14/03/2007)
- Forslag til Lov om universiteter (universitetsloven). (Lovforslag nr. L 125, Fremsat d. 15/01/2003)
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. Routledge 3.edition
- Godsk, M. (2014). *Improving learning in a traditional, large-scale science module with a simple and efficient learning design*. European Journal of Open, Distance and E-Learning
- Goodsell, A., Maher, M. and Tinto, V. (eds.) (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Pennsylvania State University
- Goos, M., Manning, A. and Salomons, A. (2014). *Explaining Job Polarization: Routine-Biased Technological Change and Offshoring*, American Economic Review, 104:8, p. 2509-26
- Harboe, T. (2012). *Subtil ledelse i en ny og mere insisterende form - et kvalitativt studie af studieledere ved danske universiteter*, Syddansk Universitet
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning*, Routledge
- Hattie, J. A. (2012). *Visible Learning for Teachers*, Routledge
- Hattie, J. A. and Timperly, H. (2007). *The Power of Feedback*, Review of Educational Research

Hughes, J.N. and Chen, Q. (2011). *Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self-efficacy*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32:5, p. 278–287

Hummels, D., Jørgensen, R., Munch, J. and Xiang, C. (2014). *The Wage Effects of Offshoring: Evidence from Danish Matched Worker-Firm Data*, *American Economic Review*, 104:6, p. 1597-1629

ISSE. (2013). *Implementation of the 2013 national pilot: A summary report*

Kirkwood, A. and Price, L. (2012a). *The Influence Upon Design of Differing Conceptions of Teaching and Learning*, Chapter 1 in Olofsson, A. D. and Lindberg, J. O. (red.), *Informed Design of Educational Technologies in Higher Education: Enhanced Learning and Teaching*, IGI Global

Kirkwood, A. and Price, L. (2012b). *Missing: evidence of a scholarly approach to teaching and learning with technology in higher education*, Institute of Educational Technology, The Open University, Milton Keynes

KORA. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – sammenfattende rapport*, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning

Kuh, G.D. (1995). *The Other Curriculum: Out-of-class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development*, *Journal of Higher Education*, 66:2, p.123–155

Kuh, G.D. (2008). *High-Impact Practices: What they Are, Who has Access to them, and Why they Matter*, Washington DC: Association of American Colleges and Universities

Kuh, G. D. (2009). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations*, *New directions for institutional research*, no. 141

Kuh, G.D. and Hu, S. (2001). *The Effects of Student Faculty Interaction in the 1990s*, *Review of Higher Education*, 24:3, p. 309–332

Kuh, G. D., Kinzie, J., Cruce, T., Shoup, R. and Gonyea, R. M. (2007). *Connecting the dots: Multi-Faceted Analyses of the Relationships between Student Engagement Results from the NSSE, and the Institutional Practices and Conditions That Foster Student Success*, Lumina Foundation for Education

Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H. and Whitt, E.J. (2005). *Never Let It Rest: Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities*, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37:4, p. 44–51

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. and Whitt, E. J. (2010). *Student Success in College – Creating Conditions That Matter*, San Francisco: Jossey-Bass, first edition

Kuh, G.D. and Vesper, N. (1997). *A Comparison of Student Experiences with Good Practices in Undergraduate Education between 1990 and 1994*, Review of Higher Education, 21:1, p. 43–61

Kvalitetsudvalget. (2014a). *Nye veje fremtidens videregående uddannelsessystem*

Kvalitetsudvalget. (2014b). *Refleksionspapir*

København Universitet. (2014). *Kandidatundersøgelsen 2013*, Det Humanistiske Fakultet Københavns Universitet

Københavns Universitetspædagogiske Indsats (KUUPI):
http://kuur.ku.dk/paedagogik_og_didaktik/kuupi/

Light, R. (2006). *Strengthening Colleges and Universities: The Harvard Assessment Seminars*, The Forum for the Future of Higher Education, chapter 3

Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner (Lov nr. 601 af 12/06/2013)

Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. J. (eds.) (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, Edinburgh: Scottish Academic Press, 2nd edition

McCormick, A. C., Gonyea, R. M. and Kinzie, J. (2013). *Refreshing Engagement NSSE at 13*, Change: the magazine of higher learning, 45:3

McCormick, A. C., Kinzie, J. and Korkmaz, A. (2011). *Understanding evidence-based improvements in higher education: The case of student engagement*, Indiana University Center for Postsecondary Research

McKinsey Global Institute. (2013). *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*, McKinsey & Company

Moderniseringsstyrelsen. (2012). *Cirkulære om overenskomst for Akademikere i staten*

The National Graduate Attributes Project. (2009):
www.itl.usyd.edu.au/projects/nationalgap/resources/discussionpapers.htm

New Insight. (2014). *Uddannelsesfremsyn på sundhedsområdet med særligt fokus på professionsbacheloruddannelserne*, Uddannelses- og Forskningsministeriet

Nielsen, T.L.B., Holmegaard H.T. and Bearden, I. (2014). *Kandidaters møde med arbejdsmarkedet*, MONA - Matematik- og Naturfagsdidaktik nr. 3

NSSE: <http://nsse.iub.edu/>

NSSE. (2009). *Assessment for Improvement: Tracking Student Engagement Over Time*

- NSSE. (2012). *Promoting Student Learning and Institutional Improvement: Lessons from NSSE at 13*
- NSSE. (2013). *A fresh look at student engagement*
- OECD. (2013). *Education at a glance: OECD indicators*, OECD Publishing
- OECD. (2014). *Education at a glance: OECD indicators*, OECD Publishing
- Pace, C.R. (1995). *From Good Practices to Good Products: Relating Good Practices in Undergraduate Education to Student Achievement*, Association for Institutional Research
- Pascarella, E.T., Seifert, T.A. and Blaich, C. (2010). *How Effective Are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes?* Change: The Magazine of Higher Learning, 42 :1, p. 16–22
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 2
- Pintrich, P. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulation in college students*, Educational Psychology Review 16, p. 385–407
- Professionshøjskolen Metropol. (2013). *Dimittendundersøgelse på grunduddannelser 2013*
- Radloff, A. and Coates, H. (2014). *Engaging University Students in Australia*, in chapter 4 in Coates, H. B. and McCormick, A. C. (red.) (2014). *Engaging University Students - International insights from system-wide studies*, Springer
- Rambøll. (2014). *Strategier og tiltag til understøttelse af studerendes læringsudbytte på videregående uddannelser*, Kvalitetsudvalget - bilag 4
- Ramsden, P., Margetson, D., Martin, E. and Clarke, S. (1995). *Recognising and Rewarding Good Teaching in Australian Higher Education*, Canberra: Australian Government Printing Services
- Rattleff, P. (2013). *Jurastuderendes læring via deres aktive arbejde med stoffet*, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 8:14
- Reich, R.B. (1991). *The work of nations*, Simon and Schuster
- Reich, R.B. (2002). *The future of success*, Vintage
- Rockwool Fondens Forskningsenhed. (2014). *De unge kan uddannes mere effektivt – lavere frafald, lavere omkostninger eller højere fagligt niveau på ungdomsuddannelserne*

- Ross, J. A. (2006). *The Reliability, Validity and Utility of Self Assessment*, Practical Assessment, Research & Evaluation
- Roxå, T. and Mårtensson, K. (2009). *Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena*, Studies in Higher Education, 34:5, p. 547–559
- Roxå T., Mårtensson, K. and Alveteg, M. (2010). *Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: a network approach*, Springer
- Sonesson, A. (2010). *Generella kompetenser*, Oplæg på Utbildningens användbarhet och studenternas anställningsbarhet – Idékonferens ved Lunds Universitet 18. november 2010
- Styrelsen for Forskning og Innovation. (2011). *Evaluering af virkemidlet ”forskningsprojekter” i Det Frie Forskningsråd*
- Styrelsen for Universiteter og Internationalisering. (2012). *Undersøgelse af private arbejdsgivers syn på færdiguddannedes kompetencer og studierelevante udlandsophold*
- Styrelsen for Videregående Uddannelser. (2014). *Beskrivende analyse af udviklingen i studerendes sammensætning*, Kvalitetsudvalget – bilag 1
- Styrelsen for videregående uddannelser. (2013). *Notat om stillingsstrukturen for videnskabeligt personale*
- Syddansk Universitet. (2013). *Årsrapport SDU Universitetspædagogik*
- Teknologisk Institut. (2014). *Beskrivende analyse af udviklingen i studerendes sammensætning*, Kvalitetsudvalget - bilag 5
- Trigwell, K. (2010). *Promoting Effective Student Learning in Higher Education*, Elsevier Ltd
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*, Department of Educational Research, Lancaster University
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). *Status for opfyldelse af 60 og 25 pct. målsætningerne*, Styrelsen for Videregående Uddannelse
- UNESCO. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution - A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*
- Universitetskanslerämbetet. (2014). *Förslag till nytt kvalitetsstyringsystem*, (Ej færdigt forslag 2014-10-28)

Universitets- og Bygningsstyrelsen. (2008). *Censorinstitutionen under forandring: Rapport fra en arbejdsgruppe nedsat af Videnskabsministeriet*

Universitets- og Bygningsstyrelsen. (2010). *Analysenotat 1: Studerendes tidsforbrug på undervisning og selvstudium*

Universitets- og Bygningsstyrelsen. (2011a). *Selected Results for Denmark Eurostudent IV – In relation to The Public International Debate on Danish Higher Education*

Universitets- og Bygningsstyrelsen. (2011b). *Universiteternes opfyldelse af lov om gennemsnitlighed og åbenhed - Status 2009-2010*

VIA University College. (2014). Modul 10 – Samfund, sundhed og forebyggelse – 15 ECTS

Wulf-Andersen, T. Ø., Hjort-Madsen, P. and Mogensen, K. (2014). *Research Learning: How Students and Researchers Learn from Collaborative Research* in Andersen, A. S. and Heilesen, S. (edi.) (2015). *Problem-Based Learning and the Roskilde Model*, Springer

Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What It Is, What It Is Not*, ESECT Enhancing Student Employability Co-ordination Team

