

# Studiemønstre

## *- Udvikling af et spørgeskema til analyse af studiemønstre i universitetsuddannelser*

Tine Damsholt, Sebastian Horst, Peter Munkebo Hussman,  
Morten Krogh Petersen, Ingeborg Netterstrøm,  
Frederik Voetmann Christiansen, Camilla Rump

Københavns Universitet

Juni 2008



# Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>3</b>
1.1 Projektets resultater .....	5
<b>2. Videreudvikling af studiemønstrene</b> .....	<b>8</b>
2.1. Afsæt i fem tidligere udviklede studiemønstre .....	8
2.2. Udvikling af et bredt anvendeligt værktøj .....	11
2.2.1. To typer af interviews .....	11
2.2.2. Tre justeringer .....	12
2.3. De seks nye studiemønstre – seks nye analytiske værktøjer .....	15
2.3.1. Det lystorienterede studiemønster.....	15
2.3.2. Det udviklingsorienterede studiemønster.....	15
2.3.3. Det kompetenceorienterede studiemønster .....	16
2.3.4. Det arbejdsorienterede studiemønster .....	17
2.3.5. Det professionsorienterede studiemønster .....	17
2.3.6. Det engagementssøgende studiemønster.....	18
2.4. Studiemønstrene i matrix.....	18
<b>3. Opbygningen af spørgeskemaet</b> .....	<b>20</b>
3.1. Rationaler i spørgeskemaet: de ni temaer .....	20
3.2. Likertskala eller kategorier? .....	23
3.3. Sammenhæng mellem udsagn, tema og studiemønster .....	24
<b>4. Validering af spørgeskema</b> .....	<b>28</b>
4.1. Kvantitativ validering.....	28
4.2. Kvalitativ validering.....	34
4.2.1. Det faglige indhold i studiet (Tema 1).....	40
4.2.2. Den gode underviser (Tema 2) .....	40
4.2.3. Brug af valgfrihed (Tema 3) .....	41
4.2.4. Holdning til praktik undervejs i studiet (tema 4) .....	42
4.2.5. Oplevelse af eksamen (tema 5).....	42
4.2.6. Dit valg af nuværende studium (tema 6).....	43
4.2.7. Opfattelse af fag (tema 7) .....	43
4.2.8. Forhold mellem studium og tid uden for studiet (tema 8).....	44

4.2.9. Sociale aktiviteter ved siden af undervisningen (tema 9).....	45
4.2.10 Det sociale og generel tilfredshed (tema 10).....	45
<b>5. Perspektivering – det videre arbejde med skemaet .....</b>	<b>46</b>
5.1. Videreudvikling af mål-middel akser.....	48
5.2. Afslutning.....	50
<b>Bilag 1 – 5 scenariekort.....</b>	<b>52</b>
<b>Bilag 2 – Matrix over karakteristika for studiemønstre.....</b>	<b>54</b>
<b>Bilag 3 – Pilotspørgeskema.....</b>	<b>56</b>
<b>Bilag 4 – Det reviderede spørgeskema .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilag 5 – Studiemønsterscorer samlet og for de enkelte uddannelser .....</b>	<b>66</b>
<b>Bilag 6 – Korrelationsværdier for studiemønsterscorer og udvalgte spørgsmål .....</b>	<b>70</b>
<b>Bilag 7 – Interview til kvalitativ validering – se hjemmesiden:</b>	
<a href="http://www.ind.ku.dk/udvikling/projekter/studiemonster/">www.ind.ku.dk/udvikling/projekter/studiemonster/</a>	

# 1. Indledning

I november 2006 blev en tværfaglig og tværinstitutionel projektgruppe dannet for at videreudvikle et analytisk værktøj, der kan generere og fortolke viden om studerendes forskellige måder at studere på. Projektets formål har været på baggrund af en eksisterende karakteristik af fem idealtypiske humanistiske studiemønstre dels at videreudvikle disse, så de kan bruges inden for alle universitetsuddannelser, dels på baggrund af den kvalitative viden disse studiemønstre har genereret om studerendes studieliv at udvikle et spørgeskemaværktøj for at kunne kvantificere denne viden. Begge disse formål skal kunne understøtte universitære uddannelsesinstitutioners arbejde med at udvikle de eksisterende vilkår på uddannelsesinstitutionerne. Spørgeskemaværktøjet skal hjælpe uddannelsesinstitutionerne i deres udvikling, så de forbedrer betingelserne for, at studerende kan udleve deres forskellige forestillinger om det gode studieliv der.

Projektgruppen har bestået af:

- Camilla Østerberg Rump, Institut for Naturfagenes Didaktik, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet (KU)
- Frederik Voetmann Christiansen, Inst. f. farmakologi og farmakoterapi, Det Farmaceutiske Fakultet, KU
- Ingeborg Ulla Netterstrøm, Pædagogisk Udviklingscenter Sundhedsvidenskab (PUCS), Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, KU
- Morten Krogh Petersen, Center for Kulturanalyse, Afdeling for Etnologi, SAXO-Instituttet, Det Humanistiske Fakultet, KU
- Peter Munkebo Hussmann, LearningLab DTU, Danmarks Tekniske Universitet
- Sebastian Horst, Institut for Naturfagenes Didaktik, Det Naturvidenskabelige Fakultet, KU
- Tine Damsholt, Center for Kulturanalyse, Afdeling for Etnologi, SAXO-Instituttet, Det Humanistiske Fakultet, KU

Projektet er finansieret af rektoratet ved Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet KU, Institut for Naturfagenes Didaktik, Det Naturvidenskabelige Fakultet KU, Pædagogisk Udviklingscenter Sundhedsvidenskab, Det Sundhedsvidenskabelige Fakul-

tet KU, Det Farmaceutiske Fakultet KU, LearningLab DTU, Danmarks Tekniske Universitet og Det Naturvidenskabelige Fakultet, Århus Universitet.

## 1.1 Projektets resultater

Projektgruppen har gennem projektet for det første videreudviklet de fem tidligere karakteriserede studiemønstre, der som analytiske værktøjer kan anvendes til at synliggøre forskellige rationaler i studerendes forskellige måder at studere på. De fem tidligere karakteriserede studiemønstre var i deres udvikling og anvendelse bundet til studerende ved Det Humanistiske Fakultet, KU, og særligt til problematikker omkring frafald og studieskift samt studiemiljø. I forbindelse med videreudviklingen af studiemønstrene er der blevet gennemført 15 kvalitative, semistrukturerede forskningsinterview med studerende ved det daværende Danmarks Farmaceutiske Universitet (DFU er i dag en del af KU), Medicin, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, KU, Danmarks Tekniske Universitet (DTU) samt ved Fysik, Det Naturvidenskabelige Fakultet, KU. På baggrund af disse interview er der udviklet seks studiemønstre der kan anvendes ved alle universitære uddannelsesinstitutioner i Danmark og måske også herudover.

For det andet er der med udgangspunkt i de reviderede studiemønstre blevet udviklet et spørgeskemaværktøj, som kan anvendes til at synliggøre og kvantificere forskellige rationaler i studerende ved landets universitære uddannelsesinstitutioners forskellige måder at studere på. I alt har 236 studerende fra studierne i Etnologi (KU), Historie (KU), Fysik (KU), Nanoteknologi (KU), Medicin (KU), og Byggeteknologi (DTU), Design og Innovation (DTU), udfyldt den udviklede prototype af spørgeskemaværktøjet. Spørgeskemaværktøjet rummer ni temaer, som angiver dimensioner i studielivet, som alle studerende forholder sig til, men på forskellig vis. Til hvert tema er der udformet seks udsagn, som er baseret på de seks studiemønstre. De i alt 54 udsagn rummer hver især et rendyrket rationale fra et studiemønster, og respondenterne kan erklære sig enten Helt enig, Enig, Hverken enig eller uenig, Uenig eller Helt uenig i hvert af udsagnene. På den måde måler spørgeskemaet, hvor fremtrædende bestemte rationaler fra de seks nye studiemønstre er blandt gruppen af respondenter. Der er efterfølgende blevet gennemført både en kvantitativ analyse (Rasch-analyse) og en kvalitativ analyse (interview med 10 af de studerende, der har udfyldt spørgeskemaet) af spørgeskemaværktøjets anvendelighed. Analyserne viste, at det var nødvendigt med en række mindre justeringer, og det foreliggende og justerede spørgeskema er ikke endeligt valideret. En ny, statistisk analyse er nødvendig, før det færdige spørgeskemaværktøj kan tages i anvendelse. Imidlertid

har den gennemførte pilotundersøgelse på baggrund af spørgeskemaværktøjet allerede åbnet for en række interessante indsigter, der vil kunne udvikles yderligere, når det justerede spørgeskema tages i brug.

Som resultat af projektet foreligger der således dels et kvalitativt analyseværktøj i form af seks karakteriserede idealtypiske studiemønstre, dels et spørgeskemaværktøj. Disse kvalitative og kvantitative analyseværktøjer vil kunne anvendes på alle universiteter i Danmark, der ønsker en større forståelse af deres studerende og sammensætningen af disse med det formål at forbedre og udvikle vilkårene på uddannelsesinstitutionerne og reducere frafald.





## 2. Videreudvikling af studiemønstrene

I denne del af rapporten vil vi beskrive, hvordan vi gennem en række kvalitative interview og analyser heraf har videreudviklet de fem tidligere karakteriserede studiemønstre til seks delvist nye studiemønstre. De seks studiemønstre kan anvendes til at synliggøre de forskellige rationaler, som er centrale i de studieliv, studerende ved alle lange, videregående uddannelser, lever.

### 2.1. Afsæt i fem tidligere udviklede studiemønstre

Igennem to undersøgelser, hvor den første fra 2003 omhandlede studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet, KU<sup>1</sup>, mens den anden fra 2006 beskæftigede sig med studiemiljø ligeledes ved Det Humanistiske Fakultet, KU<sup>2</sup>, har en gruppe af etnologer ved Københavns Universitet udviklet fem såkaldte studiemønstre. De fem idealtypiske studiemønstre rummer rationaler for studerendes forskellige måder at studere på.

Studiemønstrene understreger for det første den overordnede pointe, at studerende ikke kan anskues som en homogen gruppe med sammenfaldende forestillinger om 'det gode studieliv'. Studerende har forskellige måder at studere på og stiller dermed forskellige betingelser til udfoldelsen af det for dem gode studieliv. I undersøgelsen af studiemiljø blev dette eksempelvis tydeligt ved, at de studerende har vidt forskellige forestillinger om – og dermed krav til – et godt studiemiljø. Derfor tales der i begge undersøgelser heller ikke om det, men om *de* gode studieliv.

For det andet er studiemønstrene udviklet som idealtyper, hvilket betyder, at de er analytiske redskaber, som kan anvendes til at synliggøre de forskelle, der er i de studerendes rationaler i forbindelse med det at studere. Studiemønstrene har altså ikke ontologisk status, hvilket betyder, at en studerende ikke kan placeres entydigt i et bestemt studiemønster. En studerende kan *bære træk* fra et studiemønster og vil i praksis oftest bære træk fra to eller flere studiemønstre. Som analytiske redskaber er studiemønstrene der-

---

<sup>1</sup> Damsholt, Tine m.fl. 2003: De gode studieliv: En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

<sup>2</sup> Krogh Petersen, Morten & Damsholt, Tine 2006: Rapport: Det skal summe af liv! Humanistiske studiemiljø ved Københavns Universitet, Københavns Universitet

med også sensitive overfor, at studerende på et tidspunkt i deres studium overvejende kan bære træk fra et studiemønster, mens de på et andet tidspunkt overvejende kan bære træk fra et andet studiemønster.

De fem tidligere karakteriserede studiemønstre kan kort beskrives som følger:

### **Det lystorienterede studiemønster**

Inden for det lystorienterede studiemønster skal studiet først og fremmest give mulighed for at kunne dyrke sine interesser. Studiet har lidt 'fritidspræg' i den forstand, at der ikke er nogen målretning eller fokus på færdiggørelse.

### **Det udviklingsorienterede studiemønster**

Her skal studiet i form af fordybelse og fagligt engagement give mulighed for stadig udvikling og progression. Studium, fritid og studiejob skal helst gå op i en højere enhed, således at studieaktiviteter og sociale aktiviteter flyder sammen og er integreret i hinanden. Studiet må således gerne brede sig ud over hele dagen og ugen og er ikke afgrænset til bestemte timer.

### **Det joborienterede studiemønster**

Studiet ses her som et middel til at kvalificere sig til et fremtidigt job. Studiet forstås enten som middel til at finde ansættelse i et specifikt job (professionsrettet) eller som et middel til at opbygge de bedste muligheder for ansættelse (sikkerhed mod arbejdsløshed). Da studiet er et middel, er der grænser for, hvor meget af ens tid det må tage. Man gør derfor det, man bliver bedt om, og som er nødvendigt for at klare studiet, men heller ikke mere. Man finder ofte her en lidt skoleagtig tilgang til studiet, hvor man taler om 'at man har lektier for'.

### **Det socialt orienterede studiemønster**

Her er studiet først og fremmest middel til et godt socialt liv, så fokus er på de sociale dimensioner af studielivet. Hvis de sociale elementer i studielivet ikke fungerer tilfredsstillende, mister studiet nemt sin meningsfuldhed.

### **Det engagementssøgende studiemønster**

Inden for dette studiemønster ønsker man at finde et studiemæssigt engagement, men det karakteristiske er, at man endnu ikke har fundet det. Man forestiller sig, at det er fordi, man er kommet ind på det forkerte fag.

I forhold til nærværende projekt, der som nævnt i del 1 har haft som sin ambition at kvantificere – altså at 'tælle på' – studiemønstrene har den måde, hvorpå studiemønstrene er udviklet, stillet to centrale udfordringer til projektgruppen.

For det første er de tidligere karakteriserede studiemønstre udviklet med afsæt i den konkrete empiriske kontekst, de har skullet finde anvendelse i. De fem tidligere studiemønstre er altså som analytiske redskaber bundet til rationaler blandt studerende ved Det Humanistiske Fakultet, KU og til undersøgelser, der har arbejdet med problematikker omkring frafald samt studieskift og studiemiljø. Det har derfor været en udfordring i dette projekt at videreudvikle studiemønstrene, så de kan anvendes i projektets empirisk set bredere kontekst, nemlig studieliv ved alle lange, videregående uddannelser. Yderligere har studiemønstrene skullet udvikles, så de ikke kun kan synliggøre studerendes rationaler i forhold til studieskift samt frafald og studiemiljø, men studieliv i bred forstand. Et eksempel på dette er videreudviklingen af det socialt orienterede studiemønster. Som vi vil komme ind på nedenfor, er det velegnet til at undersøge frafald og studieskift samt studiemiljø. I nærværende projekt er det dog blevet tydeligt, at det ikke egner sig til en bredere undersøgelse af forskellige studerendes studieliv.

For det andet er studiemønstrene som nævnt udviklet som idealtyper. Det gør, at de ikke umiddelbart kan kvantificeres, da de som idealtyper ikke har ontologisk status. Man kan skelne kvalitativt mellem dem forstået som forskellige præferencer eller overordnede rationaler i studielivet, men de kan ikke entydigt differentieres fra hinanden på alle parametre. De overlapper hinanden på kryds og tværs, og det er svært at få dem til at falde 'forskelligt nok ud' på alle de områder der hører studielivet til. Det, der således kan kvantificeres, er udvalgte træk fra de enkelte studiemønstre. Eksempelvis kan det kvantificeres, hvor mange studerende der i en given population af studerende ikke har fokus på færdiggørelse af studiet, hvilket er et træk ved det lystorienterede studiemønster. Udfordringen for projektgruppen har her været at finde frem til de træk, der kan kvantificeres,

og som det i forhold til projektets problemstillinger vil være værdifuldt at få kvantificeret.

I denne del af rapporten vil vi beskrive, hvordan vi i projektgruppen har arbejdet med den første af disse to udfordringer, mens vi i del 3 vil beskæftige os med den anden udfordring.

## **2.2. Udvikling af et bredt anvendeligt værktøj**

Som nævnt er de tidligere karakteriserede studiemønstre som analytiske værktøjer bundet både til Det Humanistiske Fakultet, KU, og til problematikker omkring frafald samt studieskift og studiemiljø. For at undersøge, om denne binding er problematisk i forhold til at anvende studiemønstrene som analytiske værktøjer ved andre, universitære uddannelsesinstitutioner, er der blevet gennemført 15 kvalitative interview med studerende ved andre uddannelsesinstitutioner end Det Humanistiske Fakultet, KU. Der er blevet gennemført interview med tre studerende ved Danmarks Farmaceutiske Universitet, fire studerende ved Medicin, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, KU, fire studerende ved Danmarks Tekniske Universitet (DTU) (to studerende fra linjen Miljøteknologi, en studerende fra linjen Sundhed og Produktion samt en studerende fra linjen Byggeteknologi) og fire studerende ved Fysik, Det Naturvidenskabelige Fakultet, KU.

### **2.2.1. To typer af interviews**

Alle 15 interview kan overordnet betegnes som kvalitative, semistrukturerede forskningsinterview, men det har i forhold til formålet med interviewene været hensigtsmæssigt at gennemføre to forskellige typer af disse.

Først er der blevet gennemført otte fænomenologisk inspirerede livsverdensinterview. Her har det været ambitionen at forstå de studerendes studieliv, som det ser ud for og leves af dem. I analysen af disse otte første interview er der blevet lagt vægt på at finde frem til emneområder i studielivet, som er væsentlige for alle studerende, men som de forholder sig til på forskellige vis. De fem emneområder, vi har valgt at arbejde videre med, er:

Dit studievalg: Studerende træffer deres studievalg ud fra en række forskellige præmisser. Hvad har været afgørende: Tilfredsstillelse af interesser? Muligheder for faglig og personlig udvikling? Sikkerhed mod arbejdsløshed? Eller noget helt fjerde?

Studiet i hverdagen: Studielivet rummer både studietid og en række andre gøremål. Hvad opleves som den ideelle relation mellem studietid og disse andre gøremål, og hvordan kan hverdagen struktureres herefter? Skal studietid og de øvrige gøremål eksempelvis ideelt set være adskilte eller integrerede?

At lære noget: At studere er også at lære noget, men hvordan lærer den studerende bedst? Ønsker den studerende eksempelvis jævnligt at blive stillet til regnskab? Eller er det vigtigere at have mulighed for at opnå en overordnet forståelse af stoffet? Skal underviseren holde sig til pensum eller åbne for nye perspektiver?

Alene eller sammen? Hvordan og hvornår? Studielivet rummer både faglige og sociale aspekter. Hvad opleves som den ideelle relation mellem studiets faglige og sociale aspekter? Skal de faglige og de sociale aspekter eksempelvis ideelt set være adskilte eller integrerede?

Dig i fremtiden: Hvordan tænker den studerende det at studere i forhold til fremtiden? Er det at studere et mål i sig selv? Er det et middel til nå et fremtidigt mål? Er studiet i en periode både et mål i sig selv og et middel til at nå et fremtidigt mål? Eller er studiet hverken mål eller middel?

De studerendes forskellige måder at forholde sig til disse fem centrale dimensioner i studielivet har vi omsat til fem såkaldte scenariekort (se bilag 1), som indgik i de efterfølgende syv interview. Disse efterfølgende syv interview har været konstruktionistisk inspirerede. I interviewene er informanterne gennem scenariekortene indirekte blevet præsenteret for den foreløbige analyse, vi har haft gennemført af de første otte interview. De studerende fik i interviewene mulighed for at placere sig i forhold til den foreløbige analyse, og dette har været med til at teste, nuancere og videreudvikle denne.

### **2.2.2. Tre justeringer**

Ud fra analysen af de 15 interview har vi konkluderet, at studiemønstrene gennem tre justeringer har kunnet videreudvikles, så de som analytiske værktøjer kan bruges ved alle længerevarende uddannelser.

De tre justeringer angår for det første det socialt orienterede studiemønster, som vi har omformet fra at være et selvstændigt studiemønster til at være en dimension i alle studiemønstrene, som kan være mere eller mindre fremtrædende. For det andet har vi renyrdet de to versioner af det joborienterede studiemønster i form af to selvstændige studiemønstre: Det professionsorienterede studiemønster og det arbejdsorienterede studiemønster. For det tredje har vi fundet det nødvendigt at udvikle et helt nyt studiemønster: Det kompetenceorienterede studiemønster.

Hvad angår det socialt orienterede studiemønster, så blev det i undersøgelsen af frafald og studieskift fra 2003 udviklet for at kunne få blik for de studerende, der oplever den sociale side af studiet - eller nærmere mangelen på samme – som det afgørende kriterium for helt at droppe eller skifte et studium. Ser man som i nærværende projekt mere overordnet på de studerendes studieliv, så er det dog tydeligt, at alle studerende forholder sig til den sociale side af det at studere, men de gør det på forskellig vis. Det socialt orienterede studiemønster bidrog altså ikke nævneværdigt til den brede undersøgelse af studerendes studieliv. Man kan sige, at det socialt orienterede studiemønster i nærværende projekt har vist sig i højere grad at være et frafaldsmønster end et egentligt studiemønster. Derfor har vi opgivet det sociale studiemønster som et selvstændigt studiemønster og ladet måden at forholde sig til de sociale elementer i studielivet være en dimension i alle studiemønstrene.

For en gruppe af studerende er det en afgørende dimension i studielivet, at studiet peger frem mod en for dem attraktiv profession. For analytisk set at kunne få blik for disse studerende, har vi fundet det nødvendigt at renyrdet de to versioner af det joborienterede studiemønster i form af to selvstændige studiemønstre - det professionsorienterede studiemønster og det arbejdsorienterede studiemønster. De to studiemønstre har det overordnede træk til fælles at de har en mere instrumentel tilgang til studiet end de andre studiemønstre, imidlertid er der også indbyrdes forskelle på de to. Hvor det centrale for de arbejdsorienterede er at få en eksamen som adgangsbillet til et forholdsvis uspecificeret arbejdsmarked, tænker de professionsorienterede meget mere målrettet deres studie som adgangsbillet til en hel specifik profession, der nærmest har karakter af et laug eller en lukket loge, som kun de, der har 'stået studietiden igennem' har adgang til.

Nødvendigheden af at rendyrke dette træk i et særligt studiemønster blev især tydelig i interviewene med studerende ved Medicin, KU. Dette er ikke overraskende, da Medicin er den uddannelse, som mest udpræget er rettet mod en særlig profession. En anledning til i 2003 at udvikle den professionsorienterede variant af det joborienterede studiemønster var netop et interview med en studerende, som var skiftet fra et studie ved humaniora til Medicin, KU. Det skal dog fremhæves, at studerende ved andre uddannelser i interviewene også har vist sig at kunne bære træk fra det professionsorienterede studiemønster. Eksempelvis kan en studerende ved Historie, KU, bære træk fra det professionsorienterede studiemønster, hvis hun/han i studielivet har et stærkt fokus på et fremtidigt job som gymnasielærer i Historie. Studerende ved Humaniora, som bærer fremtrædende træk fra det professionsorienterede studiemønster, er dog en sjældenhed, da professionsorienterede uddannelser kun findes i lille omfang på Det Humanistiske Fakultet, KU. Det er en væsentlig grund til, at dette studiemønster ikke har været ligeså aktuelt og nødvendigt at rendyrke i de tidligere undersøgelser. Det arbejdsorienterede studiemønster har kun undergået mindre justeringer i forhold til det studiemønster, der i undersøgelsen fra 2003 kaldes det joborienterede studiemønster b. Det væsentligste træk inden for det joborienterede studiemønster er stadig, at studiet for at give mening skal være et middel til at sikre adgangen til et fremtidigt jobmarked af bred karakter.

I analysen af de 15 interview er også et andet, nyt og markant træk fremkommet: For en gruppe studerende er et fremtrædende fikspunkt i studielivet, at de kompetencer, de kan tilegne sig på studiet, er anvendelige i livet udenfor uddannelsesinstitutionerne og de snævre professioner. Dette har ført til, at vi i projektgruppen har udviklet det kompetenceorienterede studiemønster. En væsentlig grund til, at dette studiemønster ikke er fremkommet i de to tidligere undersøgelser, er igen, at uddannelserne ved Det Humanistiske Fakultet traditionelt set ikke har haft fokus på de humanistiske kandidaters anvendelse af deres kompetencer på et arbejdsmarked udenfor universitetet. Man kan sige, at uddannelserne ved det Humanistiske Fakultet, KU, ikke har stillet betingelserne for, at studerende, der bærer træk fra det kompetenceorienterede studiemønster, har kunnet udfolde det for dem gode studieliv der. Når dette skrives i før nutid, så er det fordi, der i de senere år ved Det Humanistiske Fakultet, KU, er kommet et øget fokus på, at de humanistiske kandidaters kompetencer er anvendelige og værdifulde både på den offentlige og den private del af arbejdsmarkedet. Derfor vil studerende, der bærer træk fra det



kompetenceorienterede studiemønstre, i dag kunne udfolde det for dem gode studieliv ved Humaniora på KU.

### **2.3. De seks nye studiemønstre – seks nye analytiske værktøjer**

På baggrund af ovenstående analyser er de fem tidligere karakteriserede studiemønstre blevet videreudviklet, så de nu udgør i alt seks studiemønstre. Det lystorienterede studiemønster, det udviklingsorienterede studiemønster, det arbejdsorienterede studiemønster og det engagementssøgende studiemønster har undergået nogle mindre ændringer justeringer, det professionsorienterede studiemønster samt det arbejdsorienterede studiemønster er blevet rendyrkede og det kompetenceorienterede studiemønster er nyt. I det følgende giver vi en længere beskrivelse af de seks reviderede studiemønstre.

#### **2.3.1. Det lystorienterede studiemønster**

Indenfor det lystorienterede studiemønster kan man hverken tale om uddannelsen som et mål eller et middel, da der hverken er fokus på faglig progression og dygtiggørelse eller på et job, som et færdiggjort studium kunne give adgang til. Studiet skal først og fremmest give mulighed for, at man kan dyrke sine interesser. Universitetet og dets uddannelsesstilbud opleves som en luksusbuffet, hvorfra der kan vælges lige netop det, der smager én bedst.

Man har fokus på det spændende og det interessante ved studiet lige nu og her, og studiet kan derfor bedst sammenlignes med en hobby. Studietid skal ideelt set være fritid i kontrast til eksempelvis (kedeligt) erhvervsarbejde. Hvorvidt de faglige og de sociale aspekter skal være integrerede eller adskilte, kan der ikke siges noget entydigt om. Det er dog afgørende, at man kan nyde sit studium, og det vil i nogle tilfælde bedst kunne gøres i hyggeligt samvær med medstuderende. Derimod vil eksaminer, kontante faglige krav fra medstuderende, snævre studieordninger etc., der bryder nydelsen, opleves som irriterende.

#### **2.3.2. Det udviklingsorienterede studiemønster**

Hvor der indenfor det lystorienterede studiemønster hverken er mål eller middel, så opleves studiet indenfor det udviklingsorienterede studiemønster både som et mål i sig selv

og som et middel. Studiet er et mål i sig selv, fordi det giver den efterstræbte mulighed for både faglig og personlig progression. Progressionen sker i form af fordybelse i det faglige stof og i form af et stort engagement i alt det omkring studiet, eksempelvis med studerende, studenterforeninger eller fester. Samtidigt tænkes studiet dog også som et led i en livslang udvikling, og er derfor kun meningsfyldt i en periode. Studiet er et middel til at fortsætte denne livslange udvikling og et middel til at undgå det værste: Stagnation både fagligt og personligt.

Ideelt set skal studietid og det øvrige liv gå op i en højere enhed. Studie, fritidsinteresser og studiejob er svært adskillelige, da de alle bidrager til den faglige og personlige progression. Derfor skelner man heller ikke skarpt mellem faglige og sociale aktiviteter på studiet. Det skal helst hænge sammen, så man ikke bare i undervisningen, men også i læsegruppen, i studenterlokalet og ved festen kan diskutere og udveksle med ligesindede. Der findes altså ikke noget velafgrænset liv ved siden af studiet – det hele sker med forståelsen af og – på sigt – udviklingen af faget som omdrejningspunkt.

### **2.3.3. Det kompetenceorienterede studiemønster**

Det kompetenceorienterede studiemønster minder på mange måder om det udviklingsorienterede, men hvor studiet er både mål og middel indenfor det udviklingsorienterede, er det her i højere grad et middel. Man har et mere snævert fokus på anvendelsesmulighederne i de kompetencer, man kan erhverve på sit studium. Det at forstå og på sigt udvikle faget videnskabeligt kommer i anden række. Studiet er altså et middel til gennem bevidste og velovervejede valg af kurser, undervisere, praktikophold etc. at udvikle kompetencer, som i relation til et arbejdsmarked er gunstige. Det er primært arbejdsmarkedet og de kompetencer, der er værdifulde der, valgene træffes ud fra. I modsætning til de arbejds- og professionsorienterede tager de kompetenceorienterede i høj grad ansvar for egen læring og for at skabe deres egen profil i stedet for blot at følge uddannelsesstedets anvisninger eller anbefalinger. Man opsøger således gerne særlige kurser eller oplevelser, der kan give særlige kompetencer. Man træffer sine egne valg og er mere 'studiekritisk' end blot opsat på at bestå eksamen.

Som for det udviklingsorienterede studiemønster gælder det, at studietid og øvrige gøremål helst skal gå op i en højere enhed, hvilket her vil sige kompetencer, der peger i

retning mod det, man ønsker at arbejde med, den dag man er færdig. Studie, fritidsinteresser og studiejob er altså også her svært adskillelige. De faglige og sociale aspekter af studiet flyder derved sammen. Sammen med ligesindede tager man eksempelvis uden for undervisningen på egen hånd ud og kigger på, hvordan der i dag konkret arbejdes indenfor for det felt, man studerer, og tilegner sig derved nye kompetencer. Som en pendant til den ovenstående, afsluttende beskrivelse af det udviklingsorienterede studiemønster kan man sige, at der altså ikke findes noget velafgrænset liv ved siden af studiet – det hele hænger sammen med at kunne omsætte studiet til relevante og anvendelige kompetencer.

#### **2.3.4. Det arbejdsorienterede studiemønster**

Inden for det arbejdsorienterede studiemønster opleves studiet som et middel til at sikre sig de bedste muligheder for ansættelse. Men hvor man inden for det kompetenceorienterede studiemønster aktivt og individuelt vælger bestemte kurser for at få bestemte kompetencer, følger man her den fra studiets side planlagte studieplan. Hvis bare man gennemfører, vil studiet stille en godt på arbejdsmarkedet, lyder ræsonnementet.

Den instrumentelle tilgang til studiet betyder, at der er grænser for, hvor meget det må fylde. Man er indstillet på at gøre det nødvendige men heller ikke mere. De faglige opgaver skal relativt nemt og effektivt kunne klares, så der er tid til at dyrke de fritidsinteresser, der absolut intet har med studiet at gøre. De faglige og sociale aspekter af studiet skal på lignende vis ideelt set gerne være adskilte. De sociale aspekter af studiet skal helst være et afbræk fra undervisning og forberedelse og man er ikke en af dem, der også under festerne fører livlige diskussioner om studiets faglige indhold. Skulle studiet i perioder fylde mere end det ønskede minimum, vil man ofte tage et afbræk i form af et semester på frihjul – et 'bajerens semester' som en informant kaldte det.

#### **2.3.5. Det professionsorienterede studiemønster**

Også inden for det professionsorienterede studiemønster opleves studiet som et middel. Her er det dog ikke gode jobmuligheder, men opfyldelsen af drømmen om en bestemt og særligt attraktiv profession, som er på spil. Ligesom indenfor det arbejdsorienterede studiemønster følger man her den fra studiets side udformede studieplan, da det langsomt men sikkert bringer en tættere på den profession, man har udset sig. 'Det nødvendige

arbejde' for at bestå eksamen har hér en anden begrundelse, idet det næsten har karakter af et 'indvielsesritual' man må igennem for at blive lukket ind i laug.

Studiet er således et middel til at nå den attraktive profession, og de faglige udfordringer undervejs skal derfor helst være overskuelige og håndterbare. Uddannelsesinstitutionen skal tilbyde undervisning, som er rettet mod udøvelsen af professionen i praksis, stille fagligt set klare krav og levere et veltilrettelagt skema. Hvor man indenfor det arbejdsorienterede studiemønster finder sammen med medstuderende om det, der absolut intet har med studiets faglige indhold at gøre, så finder man indenfor det professionsorienterede sammen om det, der har alt med professionen at gøre. Man kan tale om et sammenhold omkring professionen, altså en slags laug, der kan være præget af stærke traditioner, og som har mindre med professionens faglige indhold og mere med professionen i relation til det øvrige liv at gøre. Skellet mellem de faglige og sociale aspekter af studiet findes derfor stadig her, men det er mindre rigtigt end inden for det arbejdsorienterede studiemønster, idet man oftere finder sine venner (for livet) blandt studiekammeraterne end inden for det arbejdsorienterede studiemønster.

### **2.3.6. Det engagementssøgende studiemønster**

Dette studiemønster er karakteriseret ved, at der ikke er noget mål og dermed heller ikke noget middel. Inden for det engagementssøgende studiemønster er det studiemæssige engagement fraværende, men man forestiller sig, at det skyldes, man endnu ikke har fundet frem til det rigtige studium for én selv.

De ideelle relationer mellem studietid og fritid og mellem de faglige og sociale aspekter af studiet er endnu ikke fundet, og der kan indenfor dette studiemønster derfor ikke siges noget entydigt om disse.

## **2.4. Studiemønstrene i matrix**

Som nævnt er det vanskeligt direkte at kvantificere de fem tidligere karakteriserede eller de seks studiemønstre, der er udviklet i dette projekt. Det skyldes, at de som analytiske, idealtypiske værktøjer ikke har ontologisk status. Det metodiske greb vi har anvendt er udviklingen af en 'matrix' over studiemønstrene. Metodisk set er matrixen et forsøg på

at kunne skelne mellem studiemønstrene på alle parametre. Et forsøg på at udvikle dem fra på kryds og tværs overlappende idealtyper karakteriseret af et overordnet rationale til entydige 'kategorier' differentierbare på enhver dimension. Derfor har vi med afsæt i de ovenstående fem, overordnede emneområder udviklet ni tematikker og for hvert af de ni tematikker udformet seks udsagn, der entydigt fremhæver et træk ved hvert af de seks studiemønstre. Det er disse træk, vi med spørgeskemaet ønsker at kvantificere.

Arbejdet hermed, som med afsæt i de gennemførte interview primært er foregået som diskussioner i projektgruppen, har været et væsentligt led i den kvalitative videreudvikling af studiemønstrene. Konkret har arbejdet været struktureret omkring en matrix, der gennem diskussionerne er blevet bragt til at vise, hvordan de seks studiemønstre overordnet forholder sig til de udvalgte temaer. Et eksempel på en sådan matrix er vedlagt som bilag 2. Dernæst er denne matrix blevet oversat til et spørgeskema som vi vil beskrive i den følgende del 3.

### **3. Opbygningen af spørgeskemaet**

I dette afsnit vil vi beskrive de rationaler, der ligger bag opbygningen af spørgeskemaet i temaer og give et eksempel på, hvordan de enkelte temaer forholder sig til studiemønstrene. Endelig vil vi beskrive og begrunde nogle af de mere tekniske aspekter af skemaets udformning.

Som allerede beskrevet er studiemønstrene tænkt som analytiske kategorier baseret på empiriske data, beskrivende centrale opfattelser af det gode studieliv. Disse kategorier udfolder sig inden for forskellige rammer på de respektive studier. En central vanskelighed ved udarbejdelsen af spørgeskemaet har været, at der ikke har kunnet spørges til de specifikke uddannelsesmæssige rammer, da spørgeskemaet netop skulle kunne bruges i forhold til alle universitetsuddannelser. Vi har derfor måtte orientere skemaet mod den studerendes præferencer og opfattelser af det gode studieliv snarere end den specifikke relation mellem studerende og uddannelsens rammer. Grundlæggende er skemaet således opbygget omkring ni temaer, der kan ses som ni perspektiver på det enkelte studiemønster. Tilsammen spænder disse perspektiver over et tilstrækkeligt bredt felt til, at det er muligt at differentiere mellem mønstrene.

Det afprøvede spørgeskema findes i bilag 3.

#### **3.1. Rationaler i spørgeskemaet: de ni temaer**

I del 2 beskrev vi, hvorledes de enkelte studiemønstre var tænkt i forhold til en overordnet mål/middel-akse: Opfattes studiet som et middel til noget andet, eller som et mål i sig selv? Denne akse er helt central i opbygningen af studiemønstrene – i nogle studiemønstre er uddannelsen primært et middel til at opnå noget andet (attraktivt job eller bestemt profession), mens uddannelsen i andre er et mål i sig selv (i kraft af den faglige og personlige udvikling, der ligger i dem).

En anden måde at formulere det samme på er, at de kompetence- og udviklingsorienterede er fokuseret på og optaget af det faglige indhold eller den faglige mening i studiet, mens de professions- og arbejdsorienterede ikke lægger så stor vægt på det specifikke

faglige indhold, men mere ser hele uddannelsen som en struktur der skal tilegnes, for at man får adgang til det relevante job eller den relevante profession.

Det engagementssøgende studiemønster og det lystorienterede studiemønster falder ved siden af de øvrige mønstre. Det ene som et decideret frafaldsmønster og det andet som et mønster præget af mangel på nødvendighed. Studiet er en uforpligtende forlængelse af fritidsinteressen. Begge disse studiemønstre må betegnes som særlige – men selvsagt – vigtige i forhold til f.eks. spørgsmål om frafald og studieskift, hvorfor de er fastholdt som selvstændige studiemønstre.

Udgangspunktet for arbejdet med at omdanne mønstrene til et spørgeskema er, at de studerendes orienteringer vil manifestere sig i den måde, de ideelt ville strukturere deres hverdagsliv og den studerendes holdninger til centrale forhold i studielivet. Det er klart, at det enkelte studiums rammer i høj grad betinger de studerendes adfærd – f.eks. må man på studier med mange eksamener indrette sit studium tidligt på det forhold for at kunne bestå. De studerende socialiseres på de respektive studier, og strukturen er medvirkende til at styre deres studieadfærd og opfattelser af det ”nødvendigt gode” studieliv, f.eks. i forhold til eksamen. Som vi har været inde på, er det imidlertid ikke muligt i et generelt spørgeskema at spørge til forholdet mellem den struktur, de studerende er underlagt på studiet, og deres subjektive udgangspunkt. Vi spørger derfor primært til motivation og de studerendes opfattelser af det ideelle studieliv med hensyn til en række centrale temaer, der hver for sig kan bidrage til at differentiere mellem studiemønstrene. De forskellige studiemønstre kan således siges at beskrive de enkelte studerendes opfattelse af centrale fælles faktorer eller elementer i uddannelserne. Disse faktorer er søgt begrebsat i udsagn der afdækker motivation og baggrund for at studere og opfattelse af det gode studiemiljø i forhold til studiets plads i de studerendes hverdagsliv.

De ni temaer der behandles i spørgeskemaet er:

1. Opfattelse af den gode underviser
2. Opfattelse og oplevelse af eksamen
3. Opfattelse af forholdet mellem studium og tid uden for studiet
4. Opfattelse og brug af valgfrihed
5. Holdning til praktik undervejs i studiet

6. Sociale aktiviteter ved siden af undervisningen
7. Det faglige indhold i studiet
8. Opfattelsen af faget
9. Opfattelsen af nuværende studium

Inden for hvert tema er der seks udsagn, ét svarende til hvert studiemønster. Da studiemønstrene ikke er komplementære, men overlappende i en vis grad har det ikke kunnet undgås, at visse udsagn inden for et tema vil være nært beslægtede. Som vi netop har været inde på, er der familieligheder mellem de forskellige studiemønstre. Vi har ikke desto mindre søgt at formulere forskellige udsagn inden for hvert tema. I det følgende vil vi beskrive de enkelte temaer.

### **Temaerne ”Den gode underviser”, ”Oplevelse af eksamen”, ”Forholdet mellem studium og tid uden for studiet”**

Disse temaer blev udviklet i den oprindelige studiemønsterundersøgelse, og de afdækker de forhold, der er vigtige for de respektive studiemønstre i forhold til at etablere den ideelle studiesituation. Temaet ”den gode underviser” og ikke ”den gode undervisning” blev valgt, da det var vanskeligt at formulere generelle udsagn om undervisning, der ikke var knyttet op på noget konkret, uden at de blev intetsigende og vanskelige at bruge i forhold til at kunne differentiere mellem studiemønstrene.

### **Temaerne ”Brug og opfattelse af valgfrihed”, ”Holdning til praktik undervejs i studiet”**

Disse to temaer er ”nye” i forhold til den oprindelige studiemønsterundersøgelse. Praktikophold spiller en langt større rolle på professionsorienterede studier, end de traditionelt har gjort på humaniora. Derfor har der været en pointe i at udvide temaerne vedrørende studiemønstrene med dette element. Valgfriheden i studiet tvinger de studerende til at træffe et valg, og det er interessant at spørge til, hvad der lægges til grund for dette valg: Er det f.eks. den personlige udvikling eller undervisernes eller studiets anbefalinger? Tilsvarende er opfattelsen af praktik også et element, der kan bidrage til at belyse centrale forskelle mellem studiemønstrene i forhold til (graden af) identifikation med professionen.



### **Temaet ”Sociale aktiviteter ved siden af undervisningen”**

I den oprindelige studiemønsterundersøgelse var det socialt orienterede studiemønster et selvstændigt studiemønster, som vi tidligere har været inde på. I dette set-up er det sociale element gjort til et tema belyst specifikt ved at spørge til opfattelsen af funktionen af de sociale aktiviteter, der er på studiet, og som ligger ud over undervisningen. Sammen med temaet om forholdet mellem studium og tid uden for studiet, mener vi således at komme rundt om de centrale spørgsmål i forhold til sammenhæng mellem studiemønster og den sociale dimension.

### **Temaerne ”Det faglige indhold i studiet”, ”Opfattelse af fag”, ”Dit nuværende valg af studium”**

Temaet ”Det faglige indhold i studiet” omhandler den studerendes konkrete tilgang til det faglige indhold i studiet. Fokuseres der f.eks. på det af det faglige indhold, der er relevant for eksamen eller det, der har klare anvendelsesperspektiver? Temaet ”Opfattelse af fag” handler om, hvordan den studerende opfatter faget - er faget f.eks. en ”måde at se verden på”, er det en ”uniform” eller - groft sagt - noget der bare skal overstås?

Temaet ”Dit nuværende valg af studium” handler om, hvad den studerende mener, at studiet fører til, altså den overordnede målsætning for valg af det pågældende studium - f.eks. personlig udvikling eller et godt job.

## **3.2. Likertskala eller kategorier?**

Vi har valgt at angive de enkelte studiemønsters forventede holdning inden for hvert tema ved udsagn, som de studerende skal erklære sig mere eller mindre uenige eller enige i på en 5-punkts Likertskala. Tilgangen med Likertskala anses for velegnet til afdækning af holdninger, kulturel orientering, etc. og er dermed velegnet i denne sammenhæng. Vi overvejede et alternativ, hvor de studerende i stedet skulle vælge et udsagn blandt 6 – det de var mest enige i for på den måde at få en klarere kategorisering af de studerende. Der er flere grunde til, at vi fravalgte denne mulighed.

For det første ville denne tilgang give et mindre nuanceret eller endog et decideret fordrejet billede af de studerendes orientering. Som nævnt i Del II er studiemønstrene ikke tænkt som ”ontologiske” mønstre der beskriver faktiske studiemønstre, og mange studerende vil bære træk fra flere studiemønstre. Dette bør derfor også være tilfældet i spør-

geskemaet. Det ses af de studerendes besvarelser, at de ofte er enige i udsagn fra flere studiemønstre, og i dette tilfælde kunne det, at fremtvinge et valg mellem lige muligheder, indføre en uønsket grad af entydighed i undersøgelsen og dermed give problemer med reliabiliteten. For det andet er der risiko for at de studerende alligevel krydser flere udsagn af og vi dermed får færre brugbare svar.

Vi har valgt ikke at angive en mulighed for afkrydsning af ”ved ikke”. I stedet kan de studerende svare hverken/eller. Det bør overvejes at indføre ”ved ikke” som afkrydsningsmulighed. Det kan tænkes at øge validiteten at give studerende denne afkrydsningsmulighed. Dette diskuteres yderligere i afsnit 4.2.

### **3.3. Sammenhæng mellem udsagn, tema og studiemønstre**

I det følgende vil vi, med udgangspunkt i spørgsmålene inden for et enkelt tema, beskrive sammenhængen mellem temaer og studiemønstre. Vi har valgt at tage udgangspunkt i temaet ”Forhold mellem studium og tid uden for studiet”.

Temaet forholder sig overordnet til den måde, de studerende opfatter forholdet mellem studie og fritid: Er det ideelle studieliv præget af en klar adskillelse mellem studie og fritid? Eller opfatter de denne opsplitning som meningsløs? De arbejds- og professionsorienterede ønsker denne skelnen, mens de udviklings-, kompetence- og lystorienterede vil opfatte forholdet mellem studie og fritid som mere nuanceret. Det er denne problemstilling, som de enkelte udsagn på en eller anden måde forholder sig til. I det følgende beskrives de specifikke udsagn for de enkelte mønstre med en forklarende kommentar.

#### **Udsagn: “Jeg betragter mit studium som et arbejde” (det professionsorienterede studiemønster)**

For den professionsorienterede er identifikationen med professionen en vigtig drivkraft, men denne identifikation er ikke ensbetydende med en identifikation med uddannelsens forventninger – uddannelsen er et middel. Dette søger vi at indfange i formuleringen, at studiet er et arbejde. Et forhold som man ikke kan komme udenom. Man søger at være effektiv og strategisk i forhold til de stillede krav.

”(…)Altså, jeg synes ikke alt er lige sjovt på det her studie, og det er nok heller ikke meningen, men jeg er da blevet mere og mere klar over, at der ting, jeg er nødt til at få overstået i de 6 år,

jeg skal studere, for at jeg kan få den profession, som jeg altid har ønsket mig (...)" (lægestuderende).

**Udsagn: ”Jeg prøver at minimere min studietid for at få mere fritid” (det arbejdsorienterede studiemønster)**

For den arbejdsorienterede ses studielivet - på samme måde som arbejdslivet - som et grundvilkår og et middel til opnåelse af det gode liv, f.eks. et prestigefyldt job, også selvom det ikke er veldefineret, hvad dette job måtte være. Det er ikke studiet i sig selv, der bidrager til indfrielsen af det gode liv. At tage en uddannelse er på en måde at opfylde en kontrakt, hvor man leverer en indsats og får noget til gengæld – men der er ikke grund til at levere mere end det, uddannelsen kræver.

”Der tror jeg, at det er vigtigt det der med i højere grad at have et studiemiljø på skolen, hvor man læser og så holder fri, når man kommer hjem, så man virkelig har sit studie som et otte til fem job, et otte til seks job, eller otte til fire job, og så lade være med at sidde og læse de sene nattetimer”(farmaceutstuderende).

**Udsagn:” Meget af det jeg laver uden for studiet, giver mig kompetencer, som jeg ikke kan få på studiet” (det kompetenceorienterede studiemønster)**

Den kompetenceorienterede er drevet af udviklingen af egne kompetencer. Af den grund kan den kompetenceorienterede have et ret anti-autoritært forhold til uddannelsen, og de kan derfor forholde sig strategisk til de elementer i uddannelsen, de opfatter som uvæsentlige. Den kompetenceorienterede har dog en stor selvbevidsthed og går målrettet efter at opnå de kompetencer, som han eller hun mener er relevante. Derfor vil den kompetenceorienterede også søge at styrke sine kompetencer uden for studiet, i det omfang studiet ikke ”leverer varen”. Udsagnet søger at indfange den selvbevidsthed omkring egen udvikling, som den kompetenceorienterede er karakteriseret ved.

En informant beskriver f.eks., hvordan vedkommende i sin fritid tager op for at se på dæmninger og vandkraftværker:

”(...) det er noget der hedder Trollhättan”, der ligger 40 km. Nord for Göteborg, hvor vi primært tog derop for at se dæmninger og et vandkraftværk. Det er lige præcis vores felt... det er det, vi gerne vil arbejde med bagefter. Men også at... når man laver noget andet, og så allige-

vel kommer ind på en samtale om noget skole, så kan man få meget sjov ud af det. Man kommer måske til at se det på en anden måde, end når man rigtigt fagligt sidder og koncentrerer sig om det..." (civilingeniørstuderende).

**Udsagn: "Jeg tænker ofte over studiets faglige spørgsmål, mens jeg laver andre ting, fx under indkøb, transport, sport eller sociale aktiviteter" (det udviklingsorienterede studiemønster)**

Den udviklingsorienterede identificerer sig i høj grad med faget og med fagets centrale problemstillinger. Derfor vil den udviklingsorienterede ikke mene, at der er eller bør være et skarpt skel mellem studie og fritid. Diskussionen i fredagsbaren må således meget gerne handle om faglige problemstillinger - noget som såvel arbejds- og professionsorienterede ville finde upassende. Udsagnet afspejler denne sammensmeltning af studietiden og tiden uden for studiet.

"Altså, jeg gør lidt begge dele [studerer hjemme og på studiet]. Jeg sidder ofte herovre efter timerne og regner, eller sidder hjemme hos nogle af de andre og regner eller sidder hjemme hos mig selv og regner sammen med nogle af de andre. Jeg kan også godt finde på at gøre det selv bare sådan, hvis jeg ikke lige... "Åh, jeg gider ikke lige læse det her!" Så kan jeg altid lave et eller andet... Et eller andet, jeg kan nørkle med omkring fysikken og et eller andet, jeg mangler at lave, som jeg har lyst til at lave, og som ikke lige anstrenger mig, men stadig er spændende. Jeg synes meget det... Meget koncentreret omkring studiet og derhjemme... Det er det, det er indrettet til, så det er sådan... Det er også fedt at blande hygge ind i studiet... Det bliver meget ofte lidt for hyggeligt også, men det er godt nok." (fysikstuderende).

**Udsagn: "Jeg tænker på mit studium som en fritidsinteresse" (det lystorienterede studiemønster)**

For den lystorienterede er studiet en forlængelse af interessen og understøtter denne. Ligesom den udviklingsorienterede ser den lystorienterede gerne en sammensmeltning af fritid og studie. Men hvor den udviklingsorienterede er ambitiøs og ønsker at dygtiggøre sig og at beherske sit fag, betyder fraværet af nødvendighed, at den lystorienterede alene kan anskue studiet som en fritidsinteresse og lade lyst til faget være i centrum for studieaktiviteten.

"Man bliver [når man følger et kursus uden en afsluttende eksamen] opmærksom på: 'Hvorfor er jeg her egentlig? Jeg er her jo ikke, fordi jeg skal til eksamen! Jeg er her, fordi jeg synes,

det er fedt!' Hvorimod det bliver meget tungt, når jeg skal læse de her 50 sider til i morgen, hvis det er et fag, jeg skal til eksamen i."

**Udsagn:"Hovedårsagen til, at jeg ikke bruger mere tid på studiet, er, at studiet er utilfredsstillende for mig" (det engagementsøgende studiemønster)**

Den engagementssøgende har endnu ikke fundet den rette hylde, og bruger som følge deraf ikke den tilstrækkelige mængde tid på studiet.

"Det er lidt svært at koncentrere sig, når man i forvejen ikke synes, det er spændende, og det foregår på et andet sprog."

## 4. Validering af spørgeskema

Denne del forsøger at give en vurdering af, hvorvidt det konstruerede spørgeskema kan valideres – først kvantitativt, dvs. om de statistiske analyser giver støtte til at betragte de seks studiemønstre som en interessant måde at beskrive de studerende på, og dernæst kvalitativt ved at sammenligne resultaterne fra spørgeskemaet med analyserne fra ti kvalitative interviews, der efterfølgende blev foretaget med respondenter.

Skemaet blev færdigt til uddeling sent i foråret 2007. Det blev uddelt på følgende studier: Byggeteknologi, design og innovation, etnologi, historie, medicin, molekylærbiologi, fysik, nanoteknologi, matematik, kemi og biokemi.

På medicin, ingeniør- og fysikstudiet blev skemaet og studiemønsterprojektet introduceret af en repræsentant for arbejdsgruppen, og skemaet blev derefter delt ud og udfyldt af de studerende enten i undervisningen eller umiddelbart efter. Det samlede indtryk er, at de studerende havde tid til at udfylde skemaerne.

På historie og etnologi blev skemaet uddelt af underviseren på de respektive hold og skemaet blev henholdsvis afleveret af de studerende selv eller samlet ind af underviseren efter timen.

### 4.1. Kvantitativ validering

I pilotundersøgelsen blev der indsamlet 236 udfyldte spørgeskemaer, som blev indtastet af samme studentermedhjælp. Data blev videregivet til professor i statistik ved DPU, Peter Allerup, som har udført de statistiske test beskrevet i dette afsnit. Formålet med undersøgelsen her er at vurdere, om de indsamlede data kan beskrives med en Rasch-model, hvor hvert af de seks studiemønstre med hver ni udsagn tilknyttet giver én score, dvs. seks scorer i alt for hver studerende.

Rasch-analyserne er gennemført med ”årgang” og ”køn” som eksterne variable, dvs. variable som har været grundlaget for deling af data i subgrupper, hvorefter statistiske (Rasch-homogenitets-) tests afgør om de enkelte udsagn (herefter kaldet *items*) er konstante for totalen og for subgrupperne. Disse tests følges af en række interne tests som

bl.a. er beskrevet i Allerup, 2007 og 1997<sup>3</sup>. Her bringes kun de overordnede konklusioner.<sup>4</sup>

Raschanalyserne af itemhomogenitet godkender de seks skalaer defineret som latente *studiemønstre* med en række modifikationer og bemærkninger. I tabel 1 nedenfor vises de diagnostiske indikatorer der udspringer af analyserne af de enkelte udsagn (items) – vi henviser til bilag 3 for at finde udsagnene.

Konsekvenserne af tabel 1 er at udelade følgende udsagn i analysen, da de alle vurderes som Bad Fit (BF):

- Professionsorienterede studiemønstre:  
Tema 1: 3. *Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som umiddelbart kan bruges i den professionelle praksis.*
- Arbejdsorienterede studiemønstre:  
Tema 1: 4. *Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som vi skal kunne til eksamen.*  
Tema 5: 26. *Eksamen er det vigtigste kriterium for, hvad man skal have ud af studiet.*
- Udviklingsorienterede studiemønstre:  
Tema 8: 44. *Jeg tænker ofte over studiets faglige spørgsmål, mens jeg laver andre ting, fx under indkøb, transport, sport eller sociale aktiviteter.*
- Kompetenceorienterede studiemønstre:  
Tema 2: 12. *Den bedste underviser er for mig den, som giver mig individuel anvendelsesorienteret sparring.*  
Tema 5: 28. *Eksamen bør indrettes, så jeg kan demonstrere, at jeg kan anvende mine individuelle kompetencer.*

---

<sup>3</sup> PISA 2000's læseskala – vurdering af psykometriske egenskaber for elever med dansk og ikke-dansk sproglig baggrund. Rockwool Fondens Forskningsenhed, 2007.  
Statistical Analysis of data from the IEA Reading Literacy Study; in applications of latent trait and class models in the social sciences; Waxmann 1997

<sup>4</sup> Detaljerne bag ved analyserne kan fås ved henvendelse til Sebastian Horst (shorst@ind.ku.dk).

- Lystorienterede studiemønstre:  
Tema 1: 1. Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som jeg selv finder spændende.

**Tabel 1.** Diagnostiske indikationer fra itemanalyserne.

<p><b>Professionsorienteret studiemønster:</b> BF ved it1 RV ved it3,5,6,7,8 LD ved it5,7</p> <p><b>Arbejdsorienteret studiemønster:</b> BF ved it1,5 RV ved it1,2,6,8,9 HL ved alle items set under ét SB ved it1, for mange ”enig” for kvinder.</p> <p><b>Udviklingsorienteret studiemønster:</b> BF ved it8 RV ved it5,6,8</p>	<p><b>Kompetenceorienteret studiemønster:</b> BF ved it2,5 RV ved it1,2,3,8 HD ved it6</p> <p><b>Lyst orienteret studiemønster:</b> RV ved it1,2,4,5,6,8 SB ved it1, for mange ”enig” for kvinder. HL ved alle items set under ét HD ved it7 LD ved it2</p> <p><b>Engagementssøgende studiemønster:</b> RV ved it1,2,5,6,8,9 HD ved it8</p>
<p><b>Forklaring:</b>  <b>BF</b> bad fit dækker over <i>generel</i> dårlig tilpasning til Rasch-modellens grundlæggende itemkarakteristiske kurve (ICC), evt. med interaktion i forhold til score niveaue.  <b>RV</b> betyder at der ikke er naturlig ”orden” i den måde respondenterne har anvendt de 5 grundlæggende svarkategorier ”helt enig” til ”helt uenig”.  <b>HL</b> High/Low hentyder til at items prevalens (”sværhed” eller sandsynlighed for at være enig) er forskellige for højt scorende i forhold til lavt scorende respondenter(er dermed biased)  <b>HD</b> betyder, at item har for høj diskrimination i forhold til Rasch-modellens grænser  <b>LD</b> betyder, at item har for lav item diskrimination i forhold til Rasch-modellen – svarene herpå afhænger ikke ret meget af de andre items i skalaen.  <b>SB</b> sex bias betyder, at den relative prevalens for ét af kønnene er signifikant forskellig fra det andet køn.</p>	

Samtidig reduceres den grundlæggende skala med fem svarkategorier mellem ”helt enig” og ”helt uenig” til en dikotomiseret skala med kun to svarkategorier: ”enig” vs.

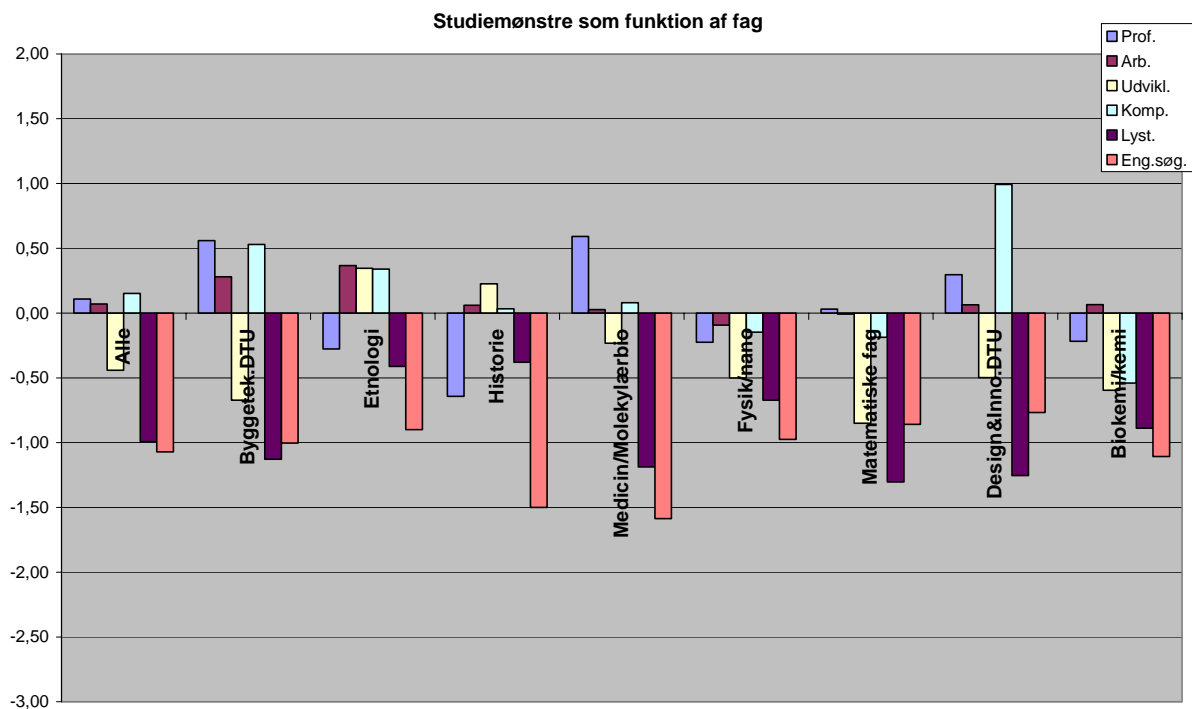


”ikke-enig” (svarkategori 1+2 vs. svarkategori 3+4+5 for items i studiemønster 1-5, og svarkategori 1+2+3 vs. svarkategori 4+5 i studiemønster 6). For at leve op til Rasch-modellens krav opgiver vi altså at benytte en fempunktskala for respondenternes grad af ”enighed” og bytter i stedet for ”enig” vs. ”ikke-enig”. For studiemønster 6 er udsagnene typisk formuleret modsat, og derfor er det mest rimeligt at placere midterkategorien sammen med de to kategorier for enighed.

Dette kan naturligvis diskuteres, især om svarkategorien ”Hverken enig eller uenig” kan placeres i den reducerede kategori ”ikke-enig” – men da vi er interesserede i de studerendes positive tilkendegivelse af enighed i udsagn inden for et givet studiemønster, er det rimeligt at betragte midterkategorien som udtryk for manglende enighed og dermed sammen med de to kategorier for uenighed. Det betyder dog samtidig, at Rasch-scoren ikke giver entydig mening når den er negativ, da dette er en blanding af at være neutral og at være i opposition til det pågældende studiemønster.

Derefter blev Rasch-analyserne kørt på omdefinerede skalaer, og her passede de observerede data til Rasch-modellens krav.

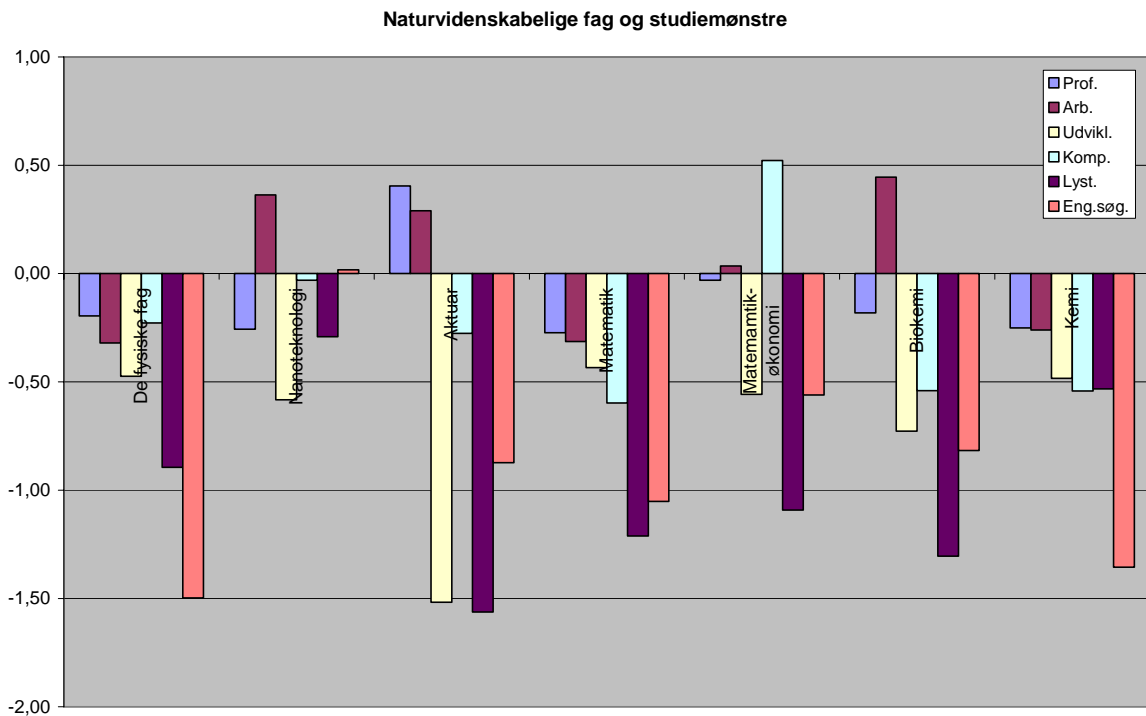
Med disse ændringer er seks Rasch-scores beregnet for 236 respondenter. Gennemsnitsscore for de seks studiemønstre fordelt på fag er gengivet i figur 1. Udregner man standardafvigelserne for gennemsnitscorerne, viser det sig at de for stort set alle scorerer er større end scorens afvigelse fra værdien 0. Vores datamateriale i denne pilotundersøgelse viser altså ikke, at bestemte studier er signifikant præget af bestemte studiemønstre, men det ville også være overraskende, da pointen jo er, at studiemønstrene er knyttet til de enkelte studerende og ikke til populationen. Med andre ord er der ikke noget, der tyder på at studerende på et bestemt studium er normalfordelte omkring en bestemt midelværdi for hvert studiemønster. Der er en stor spredning inden for gruppen af studerende inden for ét studium, og dette vises i bilag 5. Det betyder, at de følgende betragtninger over score for de enkelte fag ikke kan siges at være signifikante i vores pilotdata, men blot skal betragtes som tendenser der kan undersøges yderligere.



**Figur 1.** Gennemsnitlig studiemønstre-score fordelt på fag.

Figur 1 viser tydelige forskelle mellem de fagene der indgår i undersøgelsen, og mange forskelle er direkte, hvad vi ville forvente: Professionsorienterede uddannelser som civilingeniør og medicin har studerende, der scorer højere på det professionsorienterede studiemønster, mens klassisk akademiske fag som etnologi og historie scorer positivt på det udviklingsorienterede studiemønster. Men figuren viser også resultater, som vi ikke umiddelbart har svar på, og som derfor giver anledning til nye spørgsmål, herunder især hvorfor så mange studerende fra især fysik og matematiske fag scorer negativt på alle seks studiemønstre - disse spørgsmål diskuteres i Del 5.

Vi lægger især mærke til, at der på de naturvidenskabelige fag stort set ikke er positive score, dvs. ingen af de seks studiemønstre har en dominerende prægning blandt vores respondenter. Derfor er der grund til at undersøge disse grupper nærmere. I første omgang opdeler vi hovedretningerne Fysik/nano, Matematiske fag og Biokemi/kemi i de forskellige studieretninger som indgår, og dette giver et mere nuanceret billede, jf. figur 2.



**Figur 2.** Gennemsnitlig studiemønster-score fordelt på de indgående naturvidenskabelige studier.

Figur 2 viser nogle interessante tendenser. For det første er de gennemsnitlige profiler for studier der egentlig ligger under samme studienævn og ofte har fælles kurser, ret forskellige.

Nanoteknologi har en vis prægning af det arbejdsorienterede studiemønster, mens fysik ikke har. Aktuar har positiv score for det professionsorienterede og det arbejdsorienterede studiemønster, matematik-økonomi (som i øvrigt jo er en halvt samfundsvidenskabelige uddannelse) har for det kompetenceorienterede, mens matematik ingen positiv score har på nogen af de seks studiemønstre. Selv de to ret beslægtede fag biokemi og kemi adskiller sig tydeligt mht. det arbejdsorienterede studiemønster.

Sådanne gennemsnitsbetragtninger skjuler de forskelle, der måtte være mellem de enkelte studerende på et studium, og derfor henvises til bilag 5, der viser fordelingen af studiemønsterscorer på de forskellige studier.

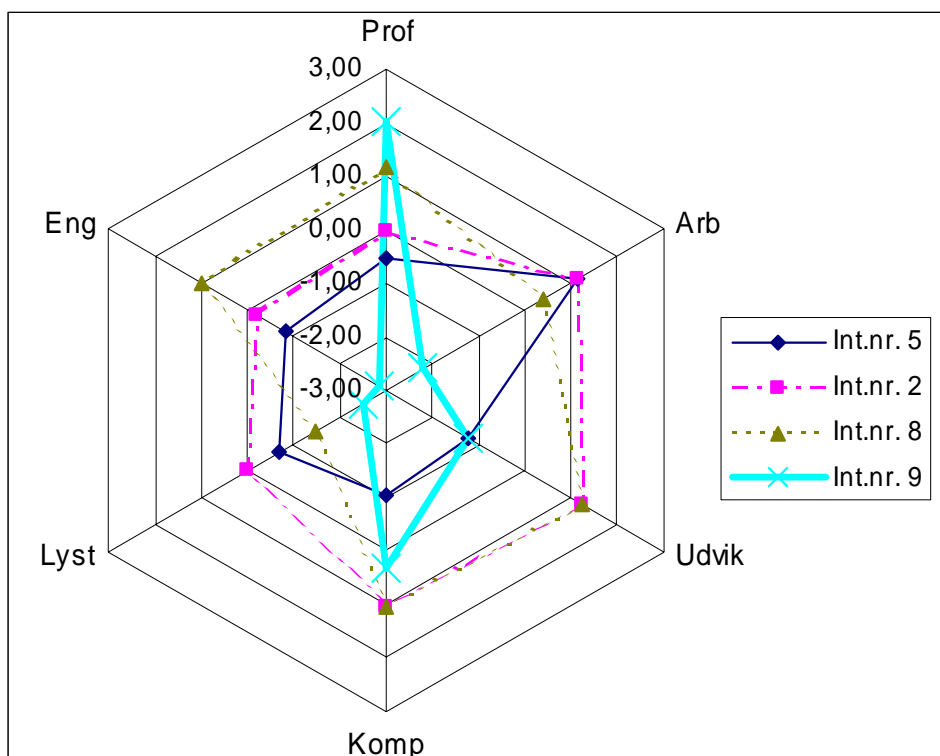
## 4.2. Kvalitativ validering

De ti udførte interviews beskrives i bilag 7. De blev foretaget af en interviewer, der ikke kendte Rasch-scoren for den enkelte interviewede – herefter kaldet informanter – men med vedkommendes udfyldte spørgeskema som udgangspunkt. Intervieweren foretog efter transskription af interview en kvalitativ karakteristik af hvilke studiemønstre, den pågældende informant var mest præget af. Disse resultater kan sammenlignes med de statistisk udregnede studiemønsterscorer jf. tabel 2. De ti informanter kan grupperes i tre grupper efter deres kvalitative karakteristik. Disse tre grupper vises i figur 3-5 med tre radardiagrammer.

**Tabel 2.** Sammenligning af 10 interviewedes studiemønster-scorer og den kvalitative studiemønsterkarakteristik.

Nr.	Int.nr	Køn	Studium	Prof	Arb	Udvik	Komp	Lyst	Eng	Karakteristik gennem interview
109	5	K	Byg-DTU	-0,54	1,15	-1,27	-1,02	-0,72	-0,83	Arb
312	2	K	Historie	-0,01	1,15	1,23	1,03	-0,04	-0,18	Arb
525	8	K	Fysik	1,15	0,39	1,23	1,03	-1,46	1,01	Arb (Udvik)
437	9	M	Medicin	2,03	-2,18	-1,27	0,33	-2,49	-2,82	Arb (Prof)
305	1	M	Historie	-0,54	-1,11	0,53	1,97	-2,56	-2,82	Komp
204	3	K	Etnologi	0,53	0,39	1,23	1,97	0,66	-2,82	Komp (Lyst+Arb)
207	10	K	Etnologi	-1,15	2,13	-0,06	-1,02	1,45	-2,82	Komp+Udvik (men uskarpt)
535	7	M	Nanotekn.	-0,01	1,15	-2,15	-1,98	-0,04	-0,83	Udvik+Arb
108	4	M	Byg-DTU	0,53	0,39	-0,63	1,03	-2,56	-0,18	Uklart (Arb+Komp)
404	6	M	Medicin	-1,15	-2,17	-2,15	-0,32	-2,57	-2,84	Uklart (Prof)

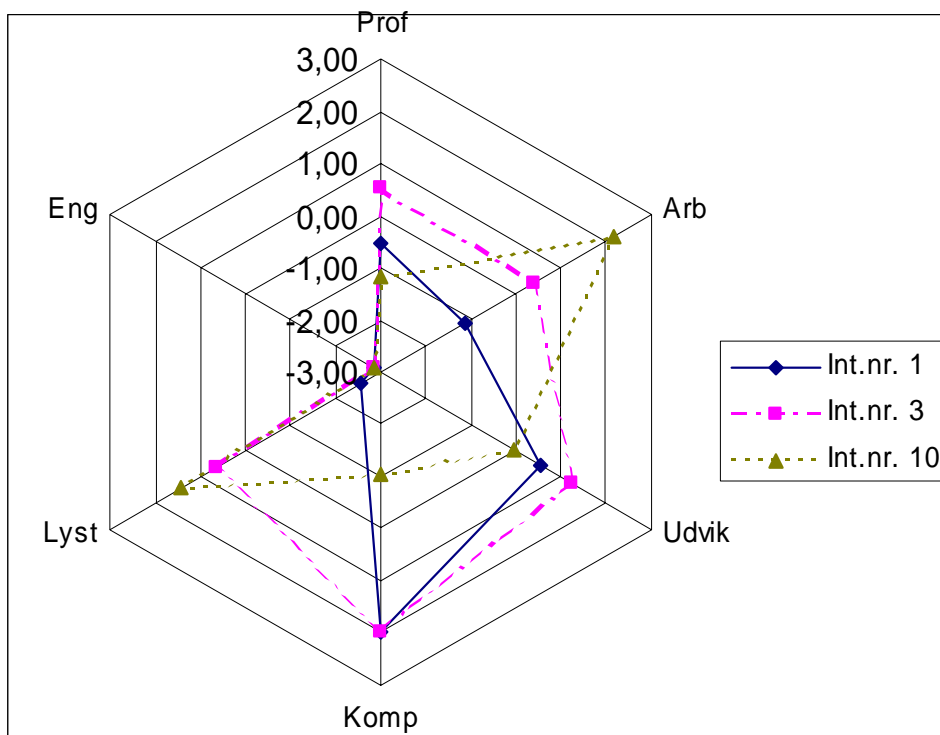
Som det fremgår af tabel 2, er der nogle informanter, hvor der er god overensstemmelse, og andre hvor den kvantitative analyse giver et helt forskelligt resultat end den kvalitative. Vi betragter dette som et udtryk for at de forskellige metoder, som spørgeskemaet henholdsvis interview er, også spiller ind på konklusionerne der kan drages. For det første er der den usikkerhed, om informanterne rent faktisk svarer ens på de samme spørgsmål i de to situationer: Flere informanter må give op over for at forklare enkelte af deres svar i spørgeskemaet. Der er nok ingen tvivl om, at det er så forskellige målesituationer, at det kan have indflydelse på, hvordan man forholder sig til de forskellige udsagn.



**Figur 3.** Interviewede med arbejdsorienteret studiemønster som kvalitativt karakteristik.

For det andet er der den usikkerhed, som måtte bunde i om de to metoder rent faktisk måler det samme: Er et arbejdsorienteret studiemønster, vurderet ud fra interview, det samme som et vurderet ud fra et spørgeskema? Den statistiske analyse tidligere viser at der er indre konsistens i den kvantitative vurdering, men det forhindrer jo ikke, at det er noget andet der måles. Vi kan ikke med disse data afvise, at der er forskelle mellem, hvad der bliver målt på, og vi betragter dette som en påmindelse om, at spørgeskemaværktøjet skal anvendes med forsigtighed og måske snarere giver tendenser end rubricerer individer.

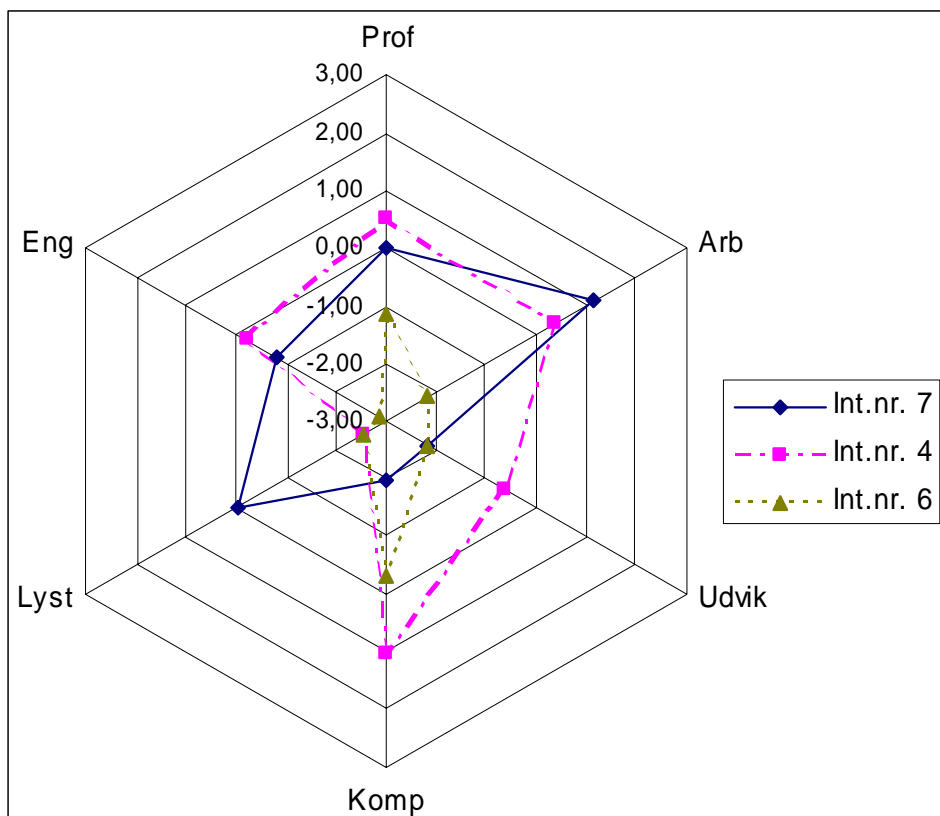
Endelig er der den usikkerhed, der ligger i den kategorisering som interviewer har foretaget efter interviewet. I de følgende afsnit tager vi flere af disse karakteristikker op til revision, og som det fremgår, vil der her være støtte til den foregående vurdering, idet det lader til at nogle informanter simpelthen ikke lader sig beskrive gennem skemaet, jf. også diskussionen tidligere om hvorfor der på visse naturvidenskabelige fag er så udpræget negative scorere.



**Figur 4.** Interviewede med kompetenceorienteret studiemønster som kvalitativ karakteristisk.

Informant 6 har negativ score på alle studiemønstre. Af interviewet fremgår det, at han faktisk har været irriteret over spørgeskemaet og derfor har været mere eller mindre konsekvent ikke-enig i det meste. I interviewet sender han i øvrigt mange forskellige signaler – så han er svær at kategorisere. Vi vurderer, at vi her har at gøre med en studerende, som er for uklar i sine signaler til at vi kan foretage en rubricering, men skulle der vælges, er det professionsorienterede studiemønster en mulighed.

Informant 8 har til gengæld svaret positivt (enig) til rigtig meget og har da også positiv score på alt undtagen lystorientering. I interviewet er hun også uklar – hun har primært træk fra det arbejdsorienterede - men har også træk fra det udviklingsorienterede, som passer rigtig godt med hendes høje rasch-score her (1,23).



**Figur 5.** Interviewede med uklar kvalitativ karakteristik.

Informant 7 er i rasch-score negativ på alt undtagen det arbejdsorienterede studiemønster. Men det er svært ud fra interviewet at vurdere, hvilke af studiemønstrene han bærer flest træk fra. Man kan måske sige, at informant 7's forestilling om "det gode studieliv" bærer flest træk fra det udviklingsorienterede studiemønster, men i sit nuværende studium (og i sig selv) har han svært ved at finde betingelserne (og ressourcerne) for at udleve denne. Et eksempel er, at han da han svarer på spørgeskemaet, ifølge interviewet, er sur og frustreret over et kursus, han egentligt oplever som spændende og engagerende, men hvor kravene til eksamen tvinger ham til at fokusere på det kedelige:

"Det er fordi, jeg var rigtig sur lige her over, at det ene kursus, jeg følger, der så er meget spændende, men vi bliver nødt til at fokusere på det kedelige af det... Det har ikke så meget med relativisme og, hvordan verden fungerer, at gøre, som jeg synes er ret spændende... Desværre skal jeg bare regne ud, hvordan strøm bevæger sig igennem ledninger..." (Informant 7: 3)

Han er på den måde et eksempel på, at det er ”betingelserne” der er slået igennem i hans svar, selvom vi bad om, at man besvarede ud fra sine egne ønsker til idealtilstanden. Informant 10 er i Rasch-score mest positiv på arbejdsorienteret og lystorienteret, men interviewerens har konkluderet prægning af udvikling og kompetence. Hendes udsagn om, at det man lærer, skal kunne bruges ”ellers er det ikke sjovt at stå bagefter”, lyder forholdsvis arbejdsorienteret. Ligesådan siger hun:

”Jeg tror ikke helt, at man kan skille det ad... Altså, det, som man har mest lyst til, er vel nok også det, man i en eller anden grad føler, man kan bruge til noget... Sådan har jeg det i hvert fald... Jeg tror ikke, jeg ville have lyst til det, hvis jeg syntes, det var fuldstændig uvedkommende for mig eller min fremtid.” (Informant 10: 4)

Det lyder også arbejdsorienteret – så interviewerens kategorisering kan nok diskuteres.

Informant 2 er blevet klassificeret som arbejdsorienteret, hvor hun også har en positiv score, men den er endnu mere positiv på udvikling. Imidlertid siger hun i interviewet bl.a.:

Ja, det som jeg har tænkt med det hele tiden, det var at blive gymnasielærer. Så ville jeg også kunne kombinere...jeg er ikke sådan en...jeg skal ikke sidde resten af mit liv på et kontor og læse i en bog. Jeg kan godt lide at være udendørs...det tror jeg godt jeg kunne kombinere med historielærer...godt nok skulle jeg igennem en femårig uddannelse først, men jeg ville stadig have fritid til at lave de ting som jeg brænder for.

Dette viser tydeligt et arbejdsorienteret studiemønster. Vi kan ikke afgøre, hvad det skyldes, at hun også scorer højt på det udviklingsorienterede studiemønster.

Vi fortsætter nu med at bruge de kvalitative input, som de 10 interviewede har givet til spørgeskemaet, til en gennemgang af problemer og udfordringer ved de enkelte temaer og udsagn.

Et væsentligt problem ved spørgeskemaet er ifølge de interviewede, at udsagnene ikke er sat ind i en kontekst. Det er uklart for nogle interviewede, hvad der egentligt skal svares på. Årsagen til den manglende kontekst er, at skemaet skal kunne besvares af mange



forskellige studerende på helt forskellige studier, hvilket umuliggør en beskrivelse af en præcis kontekst. Men vi kan forsøge at afhjælpe problemet med en bedre introduktion til besvarelsen både mundtligt og i form af manchettekster ved hvert tema.

Spørgeskemaet arbejder visse steder med nogle for de interviewede hårfine nuancer, eksempelvis ”klare anvendelsesperspektiver” (spg. 2) og ”den professionelle praksis” (spg. 3). Man kan måske sige, at det giver mening at skelne mellem disse i en kvalitativ analyse, men formentlig er det for spidsfindigt til et spørgeskema, som af nogle respondenter udfyldes relativt hurtigt.

Spørgeskemaet er for nogle af de interviewede for omfattende. Dette er et argument for at reducere i antallet af temaer. Samtidig bør antallet af baggrundsvariable holdes til det strengt nødvendige. Nogle af udsagnene giver ikke mening for den enkelte respondent – det kan føre til uhensigtsmæssig irritation. Man kunne overveje at anvende følgende svarkategorier i stedet for de nuværende:

1. Helt enig
2. Delvis enig
3. Delvis uenig
4. Helt uenig
5. Ved ikke / Udsagnet er meningsløst for mig

På den måde kan dem, der ikke finder udsagnet meningsfuldt, få afløb for irritationen, og samtidig betyder det en adskillelse af de respondenter, der tager stilling til udsagnet, og de respondenter der ikke tager stilling. Men det bør naturligvis også overvejes, om der skal fastholdes en neutral svarkategori, eller om man skal ”tvinge” respondenterne til at tage stilling som ovenfor.

Nogle temaer (praktik og valgfrihed) giver ikke mening for alle interviewede (også selvom praktik faktisk er en reel mulighed i dag på alle studier). Det kan genovervejes, om nogle temaer helt skal udelades, eller om de skal omtænkes til et mere generelt niveau (om muligt), som giver mening for alle studerende.

Dette kombineret med at der er visse udsagn, som minder meget om hinanden, taler for at reducere i antallet af udsagn.

I det følgende vil vi kommentere på de enkelte udsagn på baggrund af de input, vi har fået fra interviewene, og læseren henvises til pilotspørgeskemaet i Bilag 3. Vi har valgt at gengive en stor del af fundene fra interviewene, så læseren og potentielle brugere af skemaet får et fyldigt indblik i de vanskeligheder der er med at udvikle et skema af denne karakter.

#### **4.2.1. Det faglige indhold i studiet (Tema 1)**

Alle udsagn (undtagen det engagementssøgende studiemønster) starter her med ”Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold,...”, og det gør udsagnene tunge at læse. Ud fra interviewene tyder det på, at der fokuseres forskelligt på det faglige indhold afhængigt af, hvor i semesteret den studerende befinder sig – eksempelvis kombinationen af hvad man finder spændende, og hvad man skal kunne til eksamen: Hvor det er det spændende, der fokuseres på i starten af semesteret, fokuseres der på eksamen i slutningen. Dette fortæller os, dels at spørgetidspunktet kan være afgørende for svarene, dels at vi rimeligvis må forvente, at det kan svinge med tiden hvilket studiemønster, der er dominerende. Man kan overveje, om man skal specificere et bestemt tidspunkt i et kursusforløb.

De interviewede udtrykker problemer med at forstå, hvad der præcist menes med ”anvendelsesperspektiver” (kompetence) og ”professionel praksis” (profession) – og flere synes også, det er svært at skelne ”anvendelsesperspektiver” fra netop ”den professionelle praksis”.

Nogle interviewede har svært ved at forbinde noget med ”videnskabeligt udfordrende” (udvikling). Det kan skyldes, at respondenterne alle er så forholdsvist ”nye” studerende – ”videnskabeligt” virker lidt overvældende.

#### **4.2.2. Den gode underviser (Tema 2)**

Mange af de interviewede taler om, at den bedste underviser er den, der fagligt set er i øjenhøjde med de studerende, dvs. at underviseren formår at undervise på et fagligt ni-

veau, som de studerende forstår. Dette kommer ikke til udtryk i nogle af udsagnene i spørgeskemaet.

For de interviewede (måske fordi de er så relativt nye studerende) skal ”den gode underviser” ofte kunne alt det, de seks udsagn (på nær udsagn 11) berører. Som udsagnene nu er formuleret, er de måske for åbne – mange vil det hele. Et forslag er derfor at forsøge at sætte udsagnene ind i en kontekst.

For nogle interviewede er en fascinerende og spændende personlighed ensbetydende med, at underviseren har det højeste faglige niveau – eller omvendt: For nogle interviewede er ”det højeste faglige niveau” lig med at have ”en fascinerende og spændende personlighed” eller lig med at have ”erfaring fra den type jobs”, respondenten skal ud i.

Mange interviewede forstår ikke vendingen ”individuel, anvendelsesorienteret sparring”. Det kan – igen – skyldes, at der er tale om forholdsvist nye studerende. Én respondent forstår ”individuel, anvendelsesorienteret sparring” i forhold til arbejdsmarkedet, og især i forhold til konkret at kunne løse en faglig opgave på studiet.

#### **4.2.3. Brug af valgfrihed (Tema 3)**

Ordet ”valgfrihed” vækker forskellige associationer. Nogle kommer eksempelvis til at tænke over, hvor reel valgfriheden på deres studium egentlig er (pointspærringer, krav om bestemte kurser, utjekkede undervisere, der præsenterer deres kurser for dårligt og for sent etc.), mens andre tænker på muligheder for i perioder at kunne vælge henholdsvis studiet og et liv udenfor til og fra. På Medicin giver termen ”valgfrihed” ikke mening, fordi de interviewede ikke oplever, at der er valgfrihed. At bruge termen alligevel kan give respondenten den uhensigtsmæssige fornemmelse, at spørgeskemaet ikke er lavet til det studium, hun/han går på.

Det vi ønsker at afdække med dette tema er, hvorvidt den studerende stiller betingelser om, at studiet skal være tilrettelagt for hende/ham fra dag 1 til den afsluttende eksamen (studiet som skole) eller om hun/han i højere grad selv tager teten (studiet som redskab til egen udvikling). Vi valgte derfor at formulere det mere hypotetisk (”Hvis der var valgfrihed...”), og vi overvejede også at spørge til, hvor vigtigt det er at der er valgfrihed.

Specifikt er der et problem med formuleringen i udsagnet for det arbejdsorienterede studiemønster om at vælge ”det, der er mest overkommeligt for mig”. ”Overkommeligt” er et dårligt ord, fordi det modsatte jo ikke er ønskværdigt: selvom man ønsker udfordringer, skal studiet jo i sidste ende alligevel ”overkommes” på en eller anden måde.

Mht. det kompetenceorienterede studiemønster har vi tænkt ”individuel profil” i forhold til et arbejdsmarked, men flere informanter forstår ikke hvad det står i forhold til – og derfor kan det opfattes som en øvelse i selvscenesættelse.

Udsagnet ”Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, som jeg har umiddelbart lyst til uden at tænke over, hvad det kan bruges til” er ligeledes uhensigtsmæssigt. Ordet ”Lyst” stiller en for flere interviewede uforståelig modsætning op imellem det lystorienterede og det brugbare. For flere – særligt for de studerende, som er på studier, hvor der ikke er store problemer med at finde arbejde efter endt uddannelse – hænger det sammen.

#### **4.2.4. Holdning til praktik undervejs i studiet (tema 4)**

For nogle studerende – eksempelvis dem fra DTU og Fysik – opleves udsagn om praktik ikke relevante (selvom der i dag er praktikmuligheder på alle studier). Det er måske i stedet relevant at finde ud af, hvor ivrige de studerende er efter at sætte deres kompetencer i spil uden for universitetets mure og med hvilken motivation, det sker.

Vendingen ”hvis det kan give mig kompetencer, som jeg mener er væsentlige og anvendelige i fremtiden” er tung. Nogle interviewede spørger, hvad der menes med ”væsentlige og anvendelige”. For nogle giver det mening, at betragte det faglige indhold i studiet som anvendeligt, hvis det betyder, at de har noget interessant at diskutere med familien, eller at de er blevet bedre til at læse avisen. Fra projektgruppen har vi i højere grad tænkt det som anvendeligt i forhold til et fremtidigt arbejdsmarked.

#### **4.2.5. Oplevelse af eksamen (tema 5)**

I dette tema er det et problem, at nogle udsagn handler om hvordan eksamen *er*, og andre om hvordan den *bør* være. Fordi der findes så mange forskellige eksamensformer,

kunne det være end idé at spørge til, hvad den ideelle eksamensform er for respondenter. Hvad er det for en funktion, eksamen ideelt set skal have i studielivet?

Vendingen ”der er interessante” i udsagn 25 er ikke præcis nok. Det handler mere om, at eksamen skal stille betingelser for, at man som studerende kan arbejde med og bidrage til fagets udvikling.

I udsagnet ”Eksamen er en nødvendig sluse for at kunne blive en dygtig udøver af sit fag” er det uklart, hvad respondenterne egentligt svarer på: Det kunne jo fx være at eksamen er fin nok, fordi man strenger sig lidt mere an, uden at det har noget at gøre med, at man ser eksamen som en sluse.

#### **4.2.6. Dit valg af nuværende studium (tema 6)**

Udsagnene under dette tema implicerer prioritering mellem to muligheder, men nogle informanter opfatter det, som at der er opstillet kontraster (enten/eller) – som man så opfatter som falske, da de for flere hænger sammen (både/og).

Et andet problem med enten/eller-konstruktionerne er, at det bliver svært at fange respondenternes træk fra det udviklingsorienterede studiemønster, da man kan sige, at det netop er kendetegnet ved at ville det hele.

Selvom temaet er tiltænkt at spørge til, hvordan den studerende ser sit studium netop nu, skabes der måske tvivl i forhold til, at udsagnene trækker linjer tilbage til den gang, man valgte sit studium. Valget af nuværende studium er noget, som *er* sket, så det lægger op til udsagn i formen ”Da jeg valgte mit nuværende studium, lagde jeg vægt på...”

Vi fandt derfor, at det væsentligste var at fokusere på, hvordan man har det i øjeblikket, da det også giver mere troværdige svar.

#### **4.2.7. Opfattelse af fag (tema 7)**

Udsagnene handler i mindre grad om opfattelsen af faget (svært, let, teoretisk, praktisk etc.) og mere om, hvilke krav den studerende stiller til sit fag. Hvad er det for ting, faget

skal kunne (være spændende, være anvendeligt på arbejdsmarkedet, være fagligt udfordrende etc.), hvis den studerende skal kunne udfolde det for hende/ham gode studieliv?

”Fag” er måske et dårligt ord, da ikke alle studerende har en stærk bevidsthed omkring deres fag (eksempelvis studerende på DTU) og derfor kan forveksle ordet med kurser. Temaet minder også om temaet ”Dit valg af nuværende studium”. Ligesom for Tema 6 kan man hævde, at opfattelsen af faget kan ændre sig alt efter, hvor i studiet den studerende befinder sig. Derfor skal udsagnene evt. sættes ind i en (tidslig) kontekst. Vi overvejede, at spørge til, hvad der var afgørende i den studerendes valg af nuværende studium, og svarene ville kunne sættes i forhold til, hvordan den studerende prioriterer i dag. Et andet forslag var i stedet at spørge til opfattelse af hvad ”teori” er.

Flere informanter ser udsagnet ”Det er meget vigtigt for mig, at mit fag forandrer den måde, jeg ser verden på” som en uundgåelig (og positiv) konsekvens af at være gået i gang med et universitetsstudium. Andre mener dog, at er man ”Helt enig” i dette, indebærer det rent logisk, at man tidligere har haft et meget skævt verdensbillede.

I udsagnet ”Det er meget vigtigt for mig, at mit fag er overkommeligt for mig at gennemføre en uddannelse i” er der igen problemet med ordet ”overkommeligt”. Ved udsagnet ”Det er meget vigtigt for mig at blive en udøver af mit fag” kommer nogle i tvivl om, hvorvidt en gymnasielærer i historie udøver sit fag.

#### **4.2.8. Forhold mellem studium og tid uden for studiet (tema 8)**

Her er det centralt at gøre op, om man vil have noget at vide om de studerendes praksis eller holdninger. Udsagnene 43 og 44 er rettet mod praksis. Udsagn 47 og 48 er rettet mod holdning/oplevelse. Spørgsmålet er, om der er tilstrækkelige forskelle i den måde, man inden for særligt det udviklings-, det kompetence- og det professionsorienterede studiemønstre strukturerer sit studium på? Hvis ikke, så er det svært at spørge til praksis. En løsning vi overvejede var at gøre hverdagsstrukturering og tidsforbrug til en baggrundsvariabel.

Mht. udsagn 46 er det for flere informanter uklart, hvad det er for kompetencer, der spørges til i udsagnet. I udsagnet ”Jeg betragter mit studium som et arbejde” er ”arbejde” måske ikke en god term, da oplevelsen af ”et arbejde” varierer.

#### **4.2.9. Sociale aktiviteter ved siden af undervisningen (tema 9)**

Sociale aktiviteter kan spænde fra et møde i læsegruppen, en tur i byen med en medstuderende til et større arrangement på uddannelsesinstitutionen. Det er ikke hensigtsmæssigt at arbejde med et så bredt begreb. Samtidig overvejede vi det hensigtsmæssige i at udsagnene skifter mellem ”især vigtige”, ”skal helst” og ”er kun vigtige”.

Udsagnet ”De sociale aktiviteter på studiet er især vigtige, fordi de giver mig venskaber med kommende kolleger” læses af nogle interviewede som noget koldt og kalkulerende – og det er ikke meningen. Meningen er, at de sociale aktiviteter er en mulighed for at blive en del af et fællesskab omkring den profession, studiet er rettet mod – en del af ”lauget”.

De fleste informanter er enige i udsagnet ”De sociale aktiviteter på studiet er især vigtige, fordi de giver et nødvendigt afbræk fra det faglige i studiet” Det kan skyldes, at afbræk både kan forstås som et rum, fuldstændigt frit for faglige diskussioner og som et rum, hvor man uden undervisere og andre faglige autoriteter, sammen med sine medstuderende kan gøre det faglige stof håndterbart gennem eksempelvis jokes og ironi.

#### **4.2.10 Det sociale og generel tilfredshed (tema 10)**

Udsagnene minder meget om dem under tema 8 og 9. Det virker dog relevant at spørge til, om respondenterne er tilfreds med sit studium, og det er en mulighed at udvikle det til et tema der spørger ind til, hvori tilfredsheden består.

## 5. Perspektivering – det videre arbejde med skemaet

Den kvantitative og kvalitative validering synes således at understøtte studiemønstrene som en interessant og valid måde at beskrive de studerendes forskellighed på, men peger samtidig på en række udfordringer og rejser spørgsmål, vi bør forholde os til i det videre arbejde med studiemønstrene og spørgeskemaet. I det validerede skema måtte en række udsagn som tidligere nævnt forkastes og skemaet kan derfor anvendes med de forbehold, der er taget i del 4.

På baggrund af såvel den statistiske som den kvalitative validering af udsagnene har vi i midlertid revideret spørgeskemaet. Tre temaer ("Det faglige indhold i studiet", "Dit valg af nuværende studium" og "Opfattelse af fag") er væsentlige i forhold til at få belyst det førnævnte mål/middel akse, som kan bruges til at skelne mellem studiemønstrene. Det er imidlertid klart - særligt efter den kvalitative og kvantitative validering af spørgeskemaet - at de tre temaer overlapper temmelig meget. Flere af spørgsmålsformuleringerne i disse temaer ligger for tæt og bidrager derfor ikke særskilt til at generere ny viden. Vi reducerede derfor i det reviderede spørgeskema disse tre temaer til to, omhandlende henholdsvis "den primære drivkraft i studiet" og "faglig præference" (se evt. bilag 4, det reviderede skema).

Desuden er en række spørgsmål/udsagn blevet modificeret grundet forståelsesproblemer hos respondenter og/eller problemer i relation til Raschmodellen (fx generel dårlig tilpasning til Raschmodellens grundlæggende itemkarakteristiske kurve). Eksempelvis var det hensigten, at de professionsorienterede skulle opfatte begrebet "arbejde" positivt – men også som noget der skulle adskilles fra den fri tid (otte til fire). Det har vist sig, at en del studerende opfattede begrebet "arbejde" negativt. Efter valideringen af spørgeskemaet er formuleringen ændret til "Det er vigtigt for mig at have tid, som ikke invaderes af studiets faglige problemstillinger". Denne formulering fastholder fokus på uddannelsen som middel.

Det reviderede skema (se bilag 4) er endnu ikke afprøvet og bør valideres ved at gentage raschanalyserne evt. suppleret med andre statistiske tests/analyser. Således vil eksplorativ faktoranalyse, klyngeanalyse og/eller latent klasseanalyse kunne bidrage til dette. De



tre metoder er relativt avancerede statistiske analysemetoder, der kan identificere klynger, klasser eller segmenter blandt de indsamlede besvarelser. Ideen er at metoderne med udgangspunkt i datamaterialet identificerer et antal undergrupper, der på signifikant vis adskiller dem fra de øvrige. Disse grupper kan så sammenholdes med studiemønstrene med henblik på at vurdere overensstemmelse, lave justeringer og evt. udvælge de udsagn, der har særlig stor diskriminatorisk effekt.

At ingen af de seks studiemønstre umiddelbart har en dominerende prægning på de klassiske naturvidenskabelige fag (Matematik, Fysik, Kemi) kan skyldes, at studiemønstrene som bekendt i første omgang er udviklet på humaniora. Muligvis bærer nogle af formuleringerne fortsat præg af dette, og derfor kan det være, at de studerende på de naturvidenskabelige fag opfatter dem (og svarer) anderledes end de øvrige studerende. Dette er endnu ikke undersøgt. Muligvis skal der således arbejdes mere med formuleringerne, så de også giver mening for studerende på disse uddannelser.

I nogle tilfælde er der jævnfør del 4 en diskrepans mellem det kvalitative og det kvantitative prædikat, som vi tildeler respondenterne via analyserne. I fremtidige analyser bør det undersøges, hvorvidt denne diskrepans er et udtryk for, at enkelte/flere spørgsmål ikke fungerer, eller om mønstrene for så vidt revideres grundigt eller i yderste konsekvens forkastes som kvantitative kategorier. De ovennævnte statistiske analyser kan bidrage hertil.

En simpel frekvensfordeling på svarkategorierne inden for de enkelte studiemønsterudsagn (dvs. udsagnene inden for de 8 temaer) viser imidlertid, at stort set alle respondenter (dvs. > 85 %) enten erklærer sig enige eller ikke-enige i en række udsagn, nemlig udsagn nr. 6, 21, 30, 50, 51 og 54<sup>5</sup>. Det kan indikere, at disse udsagn har ringe eller ingen diskriminatorisk effekt, men ligeså sandsynligt er det, at svarene fordeler sig sådan, fordi der kun er ganske få studerende med afgørende træk fra netop de mønstre, som det pågældende udsagn har til hensigt at identificere. Fire af de ovenstående 6 udsagn tilhø-

---

<sup>5</sup> To af disse spørgsmål er blevet revideret i den nye version af spørgeskemaet, og en ny undersøgelse vil kunne bidrage til at vurdere, om udsagnene er blevet bedre, og således også i hvilken udstrækning de kan bidrage til at udskille studiemønstrene, så de med stor statistisk sikkerhed stemmer overens med det kvalitative prædikat.

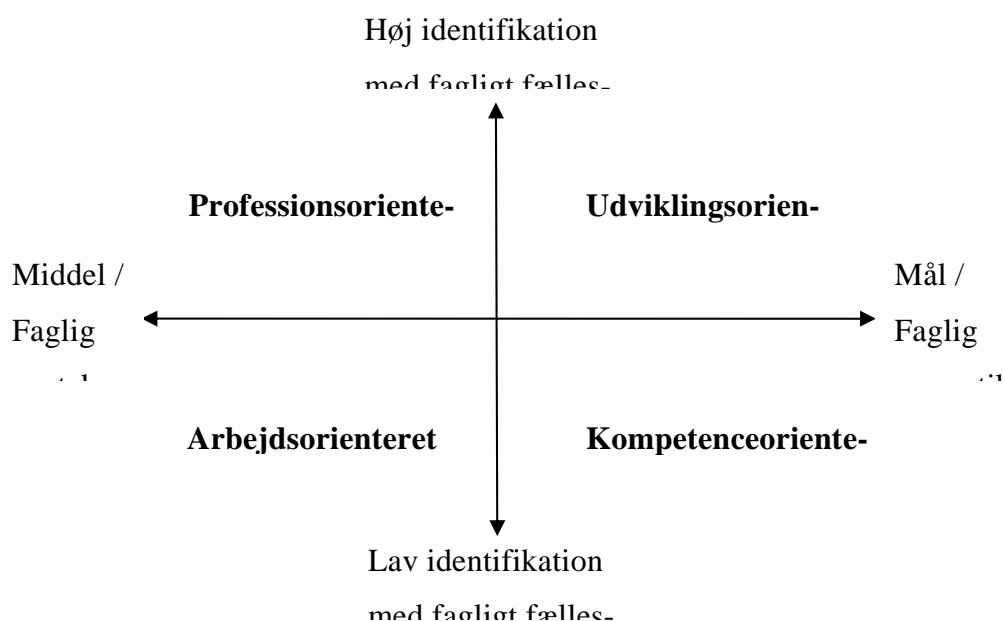
rer henholdsvis det lystorienterede og det engagementssøgende studiemønstre, og andelen af studerende med afgørende træk fra disse studiemønstre er forventeligt lille på de studier, der indgår i pilotundersøgelsen. Det kan således underbygge sidstnævnte konklusion. Omvendt tyder svarfordelingen på flere af de øvrige udsagn inden for det lystorienterede og det engagementssøgende studiemønster, at det enkelte udsagn ikke bidrager til at udskille det intenderede mønster. Fx erklærer godt 45 % af de studerende sig enige i at "Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, som jeg har umiddelbart lyst til, uden at tænke over hvad det skal bruges til". Enighed i dette udsagn skulle være et træk ved det lystorienterede studiemønster, og det er utænkeligt, at knap halvdelen af populationen skulle have afgørende træk fra dette studiemønster.

Umiddelbart synes udsagnene i de to nævnte studiemønstre at forstyrre det samlede billede, og det er derfor en overvejelse værd, hvorvidt de to mønstre skal være med i et fremtidigt skema. Et vægtigt argument for at undlade dem er, at uddannelsesinstitutionerne vanskeligt kan og formentlig ikke bør indrette sig i forhold til at fastholde studerende med afgørende træk fra disse, og at universiteterne i øvrigt ganske enkelt ikke har de rette instrumenter, der evt. kunne bruges i denne sammenhæng.

I stedet kan og bør universiteterne i høj grad forholde sig til de øvrige fire studiemønstre, så det sikres, at de forskellige strategier imødekommes bedst muligt. Ligesom universiteterne bør overveje om den måde undervisningen er organiseret på er med til at fremme et særligt studiemønster hos de studerende. Derfor vil det i det videre arbejde med studiemønstrene formentlig være relevant at udvikle nedenstående model. Såfremt det lystorienterede og det engagementssøgende studiemønster udelades, kan det dog overvejes at inddrage et enkelt udsagn fra hvert mønster, som kunne give et forsigtigt fingerpeg om mønstrenes udbredelse.

## **5.1. Videreudvikling af mål-middel akser**

Mål og middel akser har været det bærende i udviklingen af studiemønstrene, og udviklingen af spørgeskemaet. I det videre arbejde med at analysere data er vi blevet opmærksomme på andre dimensioner i forståelsen af studiemønstrene, hvilket illustreres i nedenstående figur 6.



**Figur 6.** To grunddimensioner for fire af studiemønstrene.

Begrebet faglig syntaks søger at beskrive det forhold, at de professions- og arbejdsorienterede mere ser uddannelsen som en ”pakke”, der skal tilegnes for at få adgang til det givne job eller den eftertragede profession. De er således orienterede mod den faglige syntaks. De kompetence- og udviklingsorienterede er derimod meget optagede af den faglige mening og indhold i studiet – og dermed af den faglige semantik.

Den anden dimension beskriver, i hvilken grad den studerende orienterer sig mod det faglige fællesskab. Afhængig af faget mener vi med fagligt fællesskab den indsocialisering til en bestemt faglig profession eller videnskabeligt samfund, der gives gennem uddannelsen. Ud fra denne dimension placerer de udviklings- og professionsorienterede sig med en høj grad af identifikation med det faglige fællesskab – de udviklingsorienterede i form af en accept og medspil i forhold til de i uddannelsen givne rammer som en vej til at blive fagligt kompetent, og for de professionsorienterede en accept af studiet som et led i udviklingen mod ”rigtig professionel”. I modsætning hertil er der kun en begrænset identifikation med det faglige fællesskab i de arbejdsorienterede og kompetenceori-

enterede studiemønstre. Netop fordi det arbejdsorienterede studiemønster ikke er rettet mod en bestemt profession, er der heller ikke nogen oplevelse af samhørighed med et fagligt fællesskab. For den kompetenceorienterede er det ikke identifikationen med uddannelsens mål, der er central, men nogle personligt definerede kompetencemål, der er essentielle. Disse personlige mål kan hænge mere eller mindre godt sammen med uddannelsens fordringer.

## **5.2. Afslutning**

Pilotprojektet med at omsætte en kvalitativ analysemodel for frafald til et kvantitativt redskab til brug for at karakterisere studerende og studenterpopulationer afsluttes hermed. Pilotspørgeskemaet forligger i en valideret form, og problemerne ved skemaet er lagt åbent frem. Endvidere er der lavet et forslag til et revideret spørgeskema, der efter alt at dømme vil mindske nogle af problemerne.

Arbejdet med studiemønstrene er langt fra slut. Vi er i projektgruppen opsatte på at arbejde videre med de problematikker der diskuteres i dette kapitel. Dels er der store perspektiver i at kunne blive klogere på studerendes ønsker og behov i forhold til det gode studieliv, og dels er det forskningsmæssigt interessant hvilke grunddimensioner der kan fungere som teoretisk grundlag for måden at karakterisere studerende på.



# Bilag 1 – 5 scenariekort

## DIT STUDIEVALG

**VALG**



**Hvad afgjorde dit valg?** Forældre, venner, gymnasielærere, kæresten, byen, boligforhold, besøg på uddannelsesinstitutioner, andet...?



Eksempelvis **PROFESSION** eller **GRUNDVIDENSKAB**:  
 Læge eller Biologi?  
 Farmaceut eller Kemi?  
 Ingeniør eller Fysik?

**STUDIESTART**  
 Hvordan var det så at starte?

**TVIVL?**  
 "Det er det der med, hvis bare man kunne få lov at prøve det af i 3 måneder, og så kunne man sige: 'Nej, det skal jeg ikke det her.'" (Tidligere engelskstuderende, KU, faldet fra efter et år)

## STUDIET I HVERDAGEN

### HVOR?

"Jeg er på KUA i hvert fald to dage om ugen [til undervisning], og så er jeg også tit herude og læse. Det, synes jeg, er en stor fordel at få lov til at komme ud og så sidde her og læse og så tage hjem igen og have fri." (Audiologopædistuderende, KU, 3. semester)

#### STUDIUM



#### HJEM



### HVORNÅR?




# AT LÆRE NOGET

## STRUKTUR PÅ STUDIET

BACHELORUDANNELSEN					
Semester	1. semester	2. semester	3. semester	4. semester	5. semester
Indledende eksamen	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi
Indledende eksamen	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi
Indledende eksamen	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi
Indledende eksamen	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi
Indledende eksamen	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi
Indledende eksamen	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi	Psykologi

"Man bliver holdt i hånden, og overgangen fra gymnasiet er blid. Jeg bryder mig ikke om et studieliv, hvor jeg kun bliver stillet til regnskab en gang pr. semester." (Farmaceutstuderende, DFU, 5. semester)

"Man bliver nødt til at kigge på det mange gange, og det giver blokstruktur ikke mulighed for. Jeg synes, det er bedre at samle tingene i længere forløb, for så får man en overordnet forståelse for stoffet." (Farmaceutstuderende, DFU, 9. semester)

"Studieordningen er blevet strammet så meget, at der ikke længere er plads til at tage kurser *cou amore*. Det er jeg træt af." (Religionsstuderende, KU, 9. semester)

## UNDERVISNINGSFORMER

"En god underviser, det er én, der til slut i forelesningen samler op på det, man skal kunne til eksamen." (Medicinstuderende, KU, 5. semester)

Hvordan er det på dit studium? Hvordan er underviserne? Hvordan er undervisningsformerne? Hvad er for dig godt? Hvad er skidt? Hvorfor?

## EKSAMEN

"Hvis jeg mener, kurset er interessant, så lægger jeg tilstrækkeligt meget arbejde i det til at være rimeligt sikker på at bestå eksamen." (Fysikstuderende, KU, 5. semester)

Hvad betyder eksamen for dig? Hvordan indgår det at skulle til eksamen i dit studieliv?

## GYMNASIUM ELLER UNIVERSITET?

### VK: Universitetet skal ligne gymnasiet

Mødepligt og flere obligatoriske opgaver skal mindske frafaldet på universiteterne, mener regeringen. Men allerede nu ser forslaget ud til at smuldre - hverken S eller DF vil være med

## ALENE ELLER SAMMEN? HVORDAN OG HVORNÅR?

### MEDSTUDERENDE



"Et godt socialt miljø er simpelthen en forudsætning for, at man har overskud til at beskæftige sig med det faglige. Når man kommer hjem og skal til at åbne bogen, så har man haft noget andet, og så har man lyst til at læse." (Medicinstuderende, KU, 7. semester)

"Man skal ikke snakke Filosofi hele tiden, men der må gerne være en naturlig sammenhæng mellem det faglige og det sociale miljø. Det er givtigt for begge aspekter." (Filosofistuderende, KU, 7. semester)

### LÆSEGRUPPER

"Altså, jeg har aldrig rigtig haft en læsegruppe, som jeg brugte til at læse med, fordi det er bare ikke er den måde, jeg studerer på." (Fysikstuderende, KU, 5. semester)

### SKAL DET OGSÅ VÆRE SJOVT?



"Det var lidt mærkeligt... Vi havde ikke så meget sammen... Det virkede som om, folk gik der meget for at lære noget og for at få sig en uddannelse. Og venner, det var noget, man havde i forvejen. Det har jeg også, men det skal også gerne være sjovt at gå i skole." (Tidligere fransktuderende, faldet fra efter nogle måneder)

## DIG I FREMTIDEN

### RESTEN AF DIN STUDIETID

Hvordan ser resten af din studietid ud?

Hvad er det vigtig for dig at nå, mens du er studerende?

"På 1. semester skulle vi lægge sådan en plan over hele vores studium. Nogle kopierede bare andres studieforløb... Jeg synes, det er vigtigt, at man selv gør sig tanker om, hvad det er for en profil, man gerne vil have. At man selv kan vælge til og fra..." (Miljøteknologistuderende, DTU, 5. semester)

### AT FÅ ET ARBEJDE

"Jamen, mine muligheder for at finde et job, når jeg en dag er færdig, spiller da i høj grad ind på, hvordan jeg i dag studerer. Det spiller ind på, hvilke kurser jeg vælger at følge." (Fysikstuderende, KU, 5. semester)

Spiller fremtidige jobmuligheder en rolle i dit studieliv?

Har du gjort dig tanker om, hvad du gerne vil arbejde med og hvordan?

EKSEMPLER: Forskning, ledelse, kommunikation, administration, eksperimentelt arbejde...

### ÅR 2016

Arbejde, familie, fritid og andet i år 2016?

"Jeg vil ikke ud i en virksomhed, som mener, den ejer mig 24 timer i døgnet. Professionalisme ja, men der går en grænse mellem professionalisme og privatliv, som jeg principielt gerne vil opretholde." (Fysikstuderende, KU, 5. semester)

Er deltid en mulighed? Hvornår?

## Bilag 2 – Matrix over karakteristika for studiemønstre

<i>Mønster: Tema:</i>	Professionsorienteret	Arbejdsorienteret	Udviklingsorienteret	Kompetenceorienteret	Lystorienteret	Engagementssøgende
<i>Hvorfor gå på dette studium?</i>	Konvergens mod ideal (opnå profession)	Uddannelsen er billet til et godt arbejdsmarked (god balance mellem egne evner og godt job)	Faglig progression: at udvikle sig selv og faget	Opnå og udvikle egne kompetencer	Dyrke hobby (fravær af nødvendighed)	Søgen efter det helt rigtige
<i>Hvorfor studere i det hele taget?</i>	Opnå (stands-) identitet	Jobsikkerhed	Personlig dannelse	Karriere (forstået som stræben mod status og ansvar)	Umiddelbar behovstilfredsstillelse	Få opfyldt sine forventninger til sig selv og verden
<i>Jeg vil ... mit fag</i>	Være	Bestå	Forstå	Anvende	Forbruge	Reddes af
<i>Opfattelse af faget</i>	Laug / loge	Skole	Paradigmatisk tilgang til verdenen (Måde at "se" verden på)	Værktøjer integrerede i én selv	Turistseværdighed Ta' selv-bord	Et venturum på rejsen mod noget bedre
<i>Hvilken slags indhold findes mest relevant?</i>	Praksis (Bliver det brugt i virkeligheden?)	Tips&tricks (Kan det bruges til eksamen?) Nøgttern/-strategisk i vurderingen	Teori (Videnskabelig) (Er det fagligt interessant?)	Metode (Kan jeg bruge det til noget?)	Det spændende (Er det spændende?)	Det der engagerer eksistentielt (Vækker det mig?)
<i>Ideal for relation til underviser</i>	Mesterlære	Envejskommunikation (tankpassermodellen)	Interaktion (mentorforhold)	Sparring (coach)	Ikon/idol	Guru – men har ingen...
<i>Hvad kan/gør den gode underviser?</i>	(Re)præsentere professionen og kobler til den professionelle praksis	Eksamensmanduktion (effektiv) (Klare retningslinjer, gør det nemt, gode slides, holder tiden og planen, dvs. krav til <u>form</u> )	Specialist på højeste faglige niveau Giver udfordringer	Omsætter teori til praksis og giver anvendelsesperspektiver	Er en karismatisk person der fascinerer (et "navn")	Forandrer den studerende



<b>Mønster: Tema:</b>	<b>Professionsorienteret</b>	<b>Arbejdsorienteret</b>	<b>Udviklingsorienteret</b>	<b>Kompetenceorienteret</b>	<b>Lystorienteret</b>	<b>Engagementssøgende</b>
<i>Valgfrihed bruges...</i>	Helst ikke (dog evt. til identitets-skabelse)	Til at slippe nemt igennem og/eller dække sig ind	Til fordybel-se og udfordring	Til at skabe egen profil	Til mere af det foretrukne	Til at zappe
<i>Gå i praktik?</i>	Ja, afprøve "uniformen"	Ja, hvis det er "Fem nemme point" eller forbedrer jobmuligheder	Forbeholden, kun hvis fagligt niveau er højt nok, ellers hellere fagkurser	Ja, kompetenceudviklende, opnå profile-ring, netværk, men stiller krav, fx i forhold til hvilket sted	Nix, det er uden mening, for kræven-de/forpligten de	Ja, prøve noget andet (et alternativ til studie-skift)
<i>Hvad er/bør eksamen være?</i>	En sluse der giver den nødvendige autorisation	Det afgørende kriterium for relevans (det styrende)	Mulighed for at demonstrere faglig indsigt og fordybelse (men til en vis grad overflødig)	En nødvendig måling af hvad man kan (dog i en særlig kontekst)	Kun til besvær og vælges ofte fra	Et tegn på at jeg ikke har fundet det rigtige
<i>Forhold mellem studium og fritid</i>	Studium-fritid adskilt Studium er arbejde	Studium-fritid adskilt Studium skal minimeres/overståes	Studium-fritid integreret Jo mere integration desto bedre	Studium-fritid passende integreret Fritid kan også give kompetencer	Studium er fritid og har ikke noget med arbejde at gøre	Er præget af uopfyldte forventninger (?)
<i>Formål med sociale aktiviteter på studiet</i>	Giver venskab med fæller/kommende kolleger Sociale-faglige adskilt	Gør at man kan overleve det faglige Sociale-faglige adskilt	Giver mulighed for faglige diskussioner Sociale-faglige integreret	Giver netværk Sociale-faglige passende integreret	En "her og nu"-oplevelse	Noget der kan få én til at møde op/blive hængende

## Bilag 3 – Pilotspørgeskema

### Spørgeskema om dit studium

Kære studerende!

Dette spørgeskema handler om studerendes behov og ønsker til et godt studieliv. Vi beder dig besvare spørgeskemaet, fordi vi er i gang med at udvikle et redskab, som din uddannelsesinstitution kan bruge til at bliver klogere på, hvordan man skal indrette studierne bedst muligt.

Projektgruppen bag skemaet garanterer dig fuld anonymitet. Din besvarelse vil ikke tilgå andre end projektgruppen. Vi beder dig til sidst anføre tlf-nr. og/eller email, hvis vi må kontakte dig med uddybende spørgsmål, for vi vil nemlig gerne forstå baggrunden for svarene.

Læs mere om projektet på <http://isis.ku.dk/kurser/kursus25313.htm>. Du er velkommen til at kontakte os hvis du har spørgsmål. Behold gerne denne første side, hvis du ønsker det.

Tak for din deltagelse!

Venlig hilsen

Studemønsterprojektgruppen

*Camilla Rump, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet*

*Frederik V. Christiansen, Det Farmaceutiske Fakultet, Københavns Universitet*

*Ingeborg Netterstrøm, PUCS, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet*

*Morten Krogh Pedersen, Center for Kulturanalyse, Københavns Universitet*

*Peter Hussmann Sørensen, Learning lab, DTU*

*Sebastian Horst, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet*

*Tine Damsholt, Center for Kulturanalyse, Københavns Universitet*

### Vejledning til at besvare skemaet

Spørgeskemaet er lavet med udsagn, som du bedes erklære din grad af enighed i.

**Du svarer ved at sætte en ring om det tal der bedst repræsenterer din mening.**

Der er ikke noget svar, der er forkert eller mere rigtigt end andre. Det vigtigste er, at det er din mening, du svarer ud fra.

Er der udsagn, som du ikke forstår meningen med, eller som ikke er relevante for dig, så sæt ring om tallet 3. Svar placeret mellem de fem kategorier, vil tælle som ubesvaret.

Skemaets sidste side er baggrundsoplysninger, som bl.a. er nødvendige for at kunne lave analyserne anonymt.

	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Tema: Det faglige indhold i studiet</b>					
1. Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som jeg selv finder spændende	1	2	3	4	5
2. Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som har klare anvendelsesperspektiver	1	2	3	4	5
3. Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som umiddelbart kan bruges i den professionelle praksis	1	2	3	4	5
4. Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som vi skal kunne til eksamen	1	2	3	4	5
5. Jeg fokuserer mest på det af det faglige indhold, som jeg finder videnskabeligt udfordrende	1	2	3	4	5
6. Jeg fokuserer ikke på noget fagligt indhold frem for andet, da det hele virker irrelevant for mig	1	2	3	4	5
<b>Tema: Den gode underviser</b>					
7. Den bedste underviser er for mig den, der har den mest fascinerende og spændende personlighed	1	2	3	4	5
8. Den bedste underviser er for mig den, som fokuserer på at forelæse i det, man skal kunne til eksamen	1	2	3	4	5
9. Den bedste underviser er for mig den, som selv har erfaringer fra den type jobs, jeg skal ud i	1	2	3	4	5
10. Den bedste underviser er for mig den, der har det højeste faglige niveau	1	2	3	4	5
11. Selv ikke de bedste af mine undervisere formår at engagere mig	1	2	3	4	5
12. Den bedste underviser er for mig den, som giver mig individuel anvendelsesorienteret sparring	1	2	3	4	5
<b>Tema: Brug af valgfrihed</b>					
13. Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst efter studieplanens eller mine underviseres anbefalinger	1	2	3	4	5
14. Når der er valgfrihed i studiet, bruger jeg det helst til at afprøve, om andre studier er mere engagerende	1	2	3	4	5
15. Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, der rummer flest faglige udfordringer	1	2	3	4	5
16. Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, der er mest overkommeligt for mig	1	2	3	4	5
17. Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, der giver mig en individuel profil	1	2	3	4	5
18. Når der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, som jeg har umiddelbart lyst til, uden at tænke over, hvad det kan bruges til	1	2	3	4	5

	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Tema: Holdning til praktik undervejs i studiet</b>					
19. Et praktikopholds vigtigste funktion er for mig at se at sikre jobmuligheder i fremtiden	1	2	3	4	5
20. Det er meget vigtigt for mig, at jeg undervejs i studiet får lejlighed til at fungere som professionel i praktikophold	1	2	3	4	5
21. Jeg forbinder slet ikke studie med fremtidigt job, og derfor er praktik irrelevant for mig	1	2	3	4	5
22. Det vigtigste ved et praktikophold er for mig at se, at det giver faglige udfordringer på højt plan	1	2	3	4	5
23. Et praktikophold er kun godt, hvis det kan give mig kompetencer, som jeg mener, er væsentlige og anvendelige i fremtiden	1	2	3	4	5
24. Jeg vil kun vælge at tage et praktikophold, hvis det kan engagere mig	1	2	3	4	5
<b>Tema: Oplevelse af eksamen</b>					
25. Eksamen bør primært give faglige udfordringer, der er interessante at arbejde med	1	2	3	4	5
26. Eksamen er det vigtigste kriterium for, hvad man skal have ud af studiet	1	2	3	4	5
27. Eksamen er en nødvendig sluse for at kunne blive en dygtig udøver af sit fag	1	2	3	4	5
28. Eksamen bør indrettes, så jeg kan demonstrere, at jeg kan anvende mine individuelle kompetencer	1	2	3	4	5
29. Mine erfaringer fra eksamen fortæller mig, at jeg er på det forkerte studium	1	2	3	4	5
30. Jeg føler ikke, at det er nødvendigt at gå til eksamen	1	2	3	4	5
<b>Tema: Dit valg af nuværende studium</b>					
31. Jeg tvivler meget på, om mit nuværende studium er det rigtige for mig	1	2	3	4	5
32. Det er vigtigere for mig, at jeg véd, at mit nuværende studium fører til en bestemt profession, end at de enkelte kurser er spændende	1	2	3	4	5
33. Det er vigtigere for mig, at mit nuværende studium giver mig brede jobmuligheder, end at det giver mig personlige udfoldelsesmuligheder undervejs	1	2	3	4	5
34. Det er vigtigere for mig, at mit nuværende studium giver mig mulighed for faglig udvikling, end gode jobmuligheder	1	2	3	4	5
35. Det er vigtigere for mig, at mit nuværende studium giver mig mulighed for at anvende og omsætte mine kompetencer, end at fordybe mig i teori	1	2	3	4	5
36. Det er vigtigere for mig, at mit nuværende studium er spændende her og nu, end at det fører til et job	1	2	3	4	5



<b>Tema: Det sociale og generel tilfredshed</b>	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
55. Jeg har i høj grad valgt dette studium, fordi der er et godt socialt miljø (fx fredagsbarer, fester, læsegrupper, foreninger, gode venner)	1	2	3	4	5
56. Det er meget vigtigt for mig, at der på mit studium er studerende, som jeg har mere til fælles med end blot den faglige interesse	1	2	3	4	5
57. I gruppearbejde på mit studium prioriterer jeg at arbejde sammen med dem, der er de fagligt set dygtigste, frem for dem, som jeg har det socialt set godt sammen med	1	2	3	4	5
58. Jeg siger sjældent nej til at deltage i sociale aktiviteter på mit studium, også selvom det måske går ud over min forberedelse til undervisningen	1	2	3	4	5
59. Et dårligt socialt miljø på mit studium medfører, at jeg mister interessen for at studere	1	2	3	4	5
60. Det er meget vigtigt for mig, at de sociale aktiviteter på studiet er tæt koblet med de faglige aktiviteter	1	2	3	4	5
61. Det sociale på studiet betyder ikke noget for mig	1	2	3	4	5
62. Jeg har ikke behov for at få venner på dette studium, for dem har jeg ved siden af	1	2	3	4	5
63. Jeg overvejer at skifte studium	1	2	3	4	5
64. Jeg er generelt set tilfreds med mit studium	1	2	3	4	5



## Bilag 4 – Det reviderede spørgeskema

	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Tema: Faglig præference</b>					
1. Når jeg studerer, fokuserer jeg kun på det faglige indhold, som jeg selv finder sjovt	1	2	3	4	5
2. Når jeg studerer, fokuserer jeg helst på det faglige indhold, som jeg selv mener, er praktisk anvendeligt	1	2	3	4	5
3. Når jeg studerer, fokuserer jeg helst på det faglige indhold, som man bruger inden for min kommende profession	1	2	3	4	5
4. Når jeg studerer, fokuserer jeg mest på det faglige indhold, der er direkte relevant for eksamen	1	2	3	4	5
5. Når jeg studerer, fokuserer jeg mest på det faglige indhold, som jeg finder videnskabeligt udfordrende	1	2	3	4	5
6. Når jeg studerer, fokuserer jeg ikke på noget fagligt indhold frem for andet, da det meste virker irrelevant for mig	1	2	3	4	5
<b>Tema: Den gode underviser - er selvfølgelig i øjenhøjde, velforberedt og engageret, men hvad betyder herudover mest for dig?</b>					
7. Den gode underviser er for mig den, der har den mest fascinerende og spændende personlighed	1	2	3	4	5
8. Den gode underviser er for mig den, som fokuserer på at forelæse i det, man skal kunne til eksamen	1	2	3	4	5
9. Den gode underviser er for mig den, som selv har erfaringer fra den type jobs, jeg skal ud i	1	2	3	4	5
10. Den gode underviser er for mig den, der har det højeste videnskabelige niveau	1	2	3	4	5
11. Selv ikke de bedste af mine undervisere formår at engagere mig	1	2	3	4	5
12. Den gode underviser er for mig den, som hjælper mig til at udvikle mine kompetencer	1	2	3	4	5
<b>Tema: Brug af valgfrihed (fx i kursusvalg eller indhold i opgaver. Hvis der ikke er valgfrihed i dit studium, så svar da ud fra, hvad du tror, du ville gøre</b>					
13. Hvis der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst efter studieplanens eller mine underviseres anbefalinger	1	2	3	4	5
14. Hvis der er valgfrihed i studiet, bruger jeg det helst til at afprøve, om andre studier er mere engagerende	1	2	3	4	5
15. Hvis der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, der rummer flest faglige udfordringer	1	2	3	4	5
16. Hvis der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, der er nemmest for mig	1	2	3	4	5
17. Hvis der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, der giver mig en individuel profil	1	2	3	4	5
18. Hvis der er valgfrihed i studiet, vælger jeg helst det, som jeg har umiddelbart lyst til	1	2	3	4	5



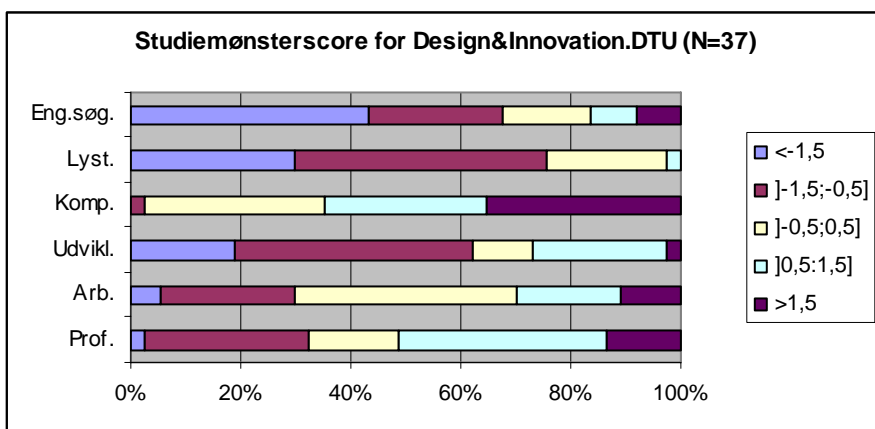
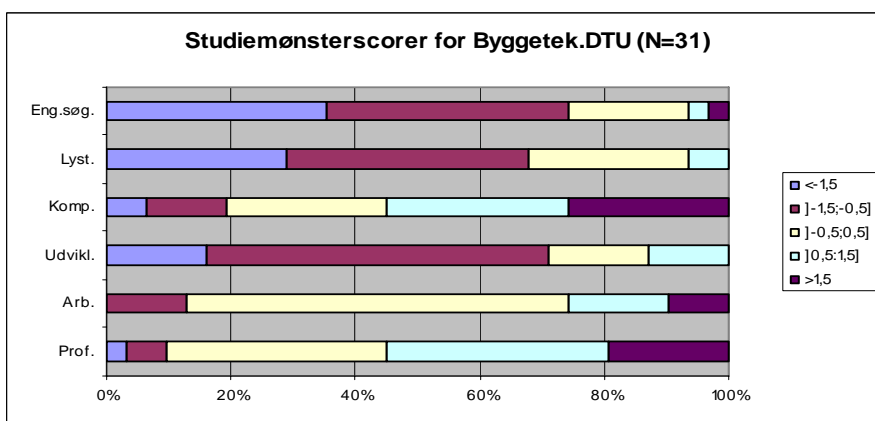
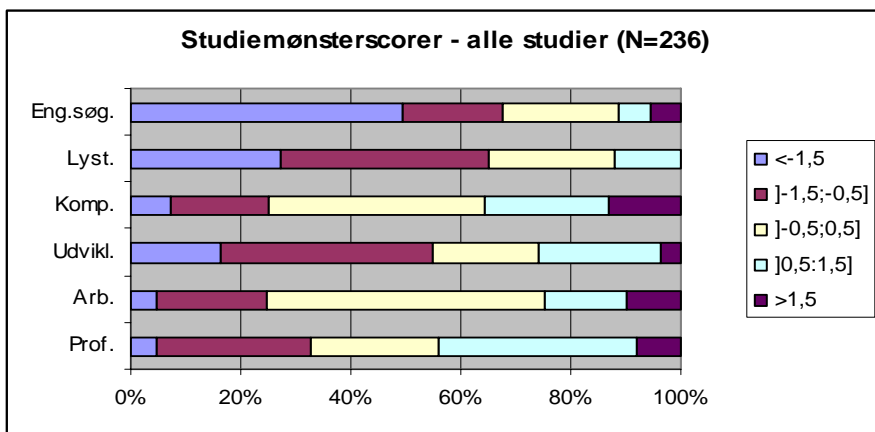
<b>Tema: Holdning til praktik undervejs i studiet (praktik skal her forstås bredere end blot praktik og omfatter således - udover formel praktik - fx også anvendelse af faget i praksis, studierelevant job etc.)</b>	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
19. Et praktikopholds vigtigste funktion er for mig at se at sikre jobmuligheder i fremtiden	1	2	3	4	5
20. Det er meget vigtigt for mig, at jeg undervejs i studiet får lejlighed til at fungere som professionel i praktikophold	1	2	3	4	5
21. Jeg forbinder slet ikke studie med fremtidigt job, og derfor er praktik irrelevant for mig	1	2	3	4	5
22. Det vigtigste ved et praktikophold er for mig at se, at det giver faglige udfordringer på højt plan	1	2	3	4	5
23. Et praktikophold er kun godt, hvis det kan give mig kompetencer, som jeg mener, er anvendelige i fremtiden	1	2	3	4	5
24. Jeg vil kun vælge at tage et praktikophold, hvis det kan engagere mig	1	2	3	4	5
<b>Tema: Opfattelse af eksamen</b>					
25. Eksamen bør primært give faglige udfordringer, der er interessante at arbejde med	1	2	3	4	5
26. Eksamen bør ikke stille store krav	1	2	3	4	5
27. En bestået eksamen bør være en garanti for, at jeg kan det, jeg skal kunne	1	2	3	4	5
28. Eksamen bør give mulighed for, at jeg kan anvende pensum på nye måder	1	2	3	4	5
29. Mine erfaringer fra eksamen fortæller mig, at jeg er på det forkerte studium	1	2	3	4	5
30. Jeg føler ikke, at det er nødvendigt at gå til eksamen	1	2	3	4	5
<b>Tema: Drivkraft i forhold til det at studere</b>					
31. Jeg har svært ved at finde en drivkraft i min nuværende uddannelse	1	2	3	4	5
32. Det vigtigste for mig er, at jeg ved, at min uddannelse fører til en helt bestemt profession	1	2	3	4	5
33. Det vigtigste for mig er, at jeg ved, at min uddannelse giver mig brede jobmuligheder	1	2	3	4	5
34. Det vigtigste for mig er, at min uddannelse forandrer den måde jeg ser verden på	1	2	3	4	5
35. Det vigtigste for mig er, at min uddannelse giver mig nogle værktøjer, jeg kan anvende i forhold til mange forskellige problemstillinger på arbejdsmarkedet	1	2	3	4	5
36. Det vigtigste for mig er, at min uddannelse er spændende her og nu	1	2	3	4	5

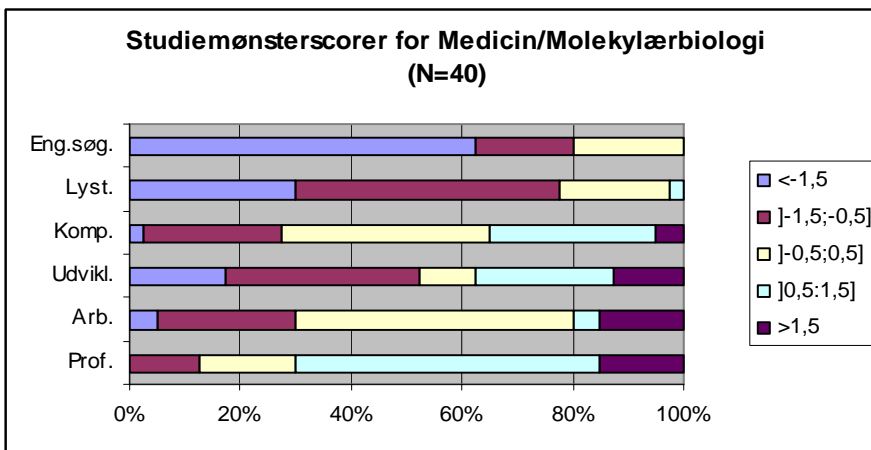
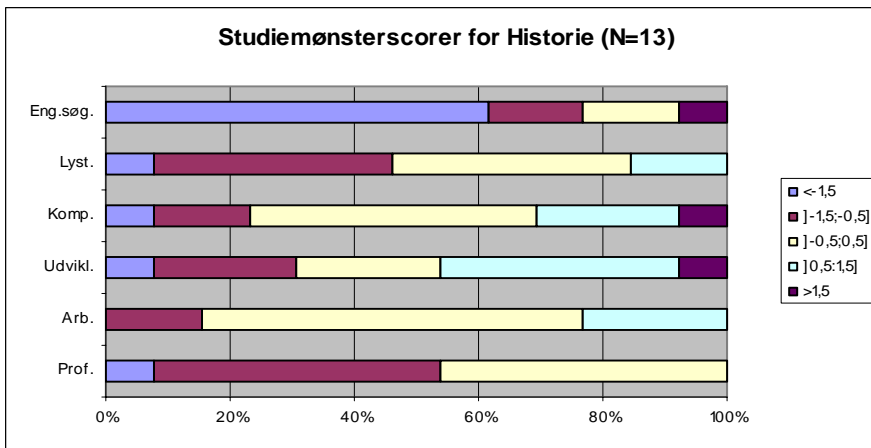
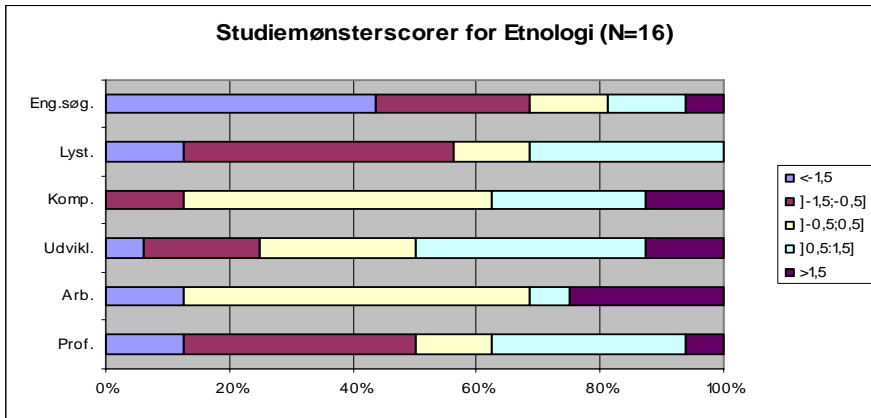
	Helt enig	Delvis enig	Hverken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
<b>Tema: Forhold mellem studium og tid uden for studiet</b>					
37. Det er vigtigt for mig at have tid, som ikke invaderes af studiets faglige problemstillinger					
38. Jeg nyder at tænke over studiets faglige problemstillinger, mens jeg laver andre ting, fx under indkøb, transport, sport eller sociale aktiviteter	1	2	3	4	5
39. Når jeg ikke bruger mere tid på studiet, er det fordi, studiet er utilfredsstillende for mig	1	2	3	4	5
40. Meget af det, jeg laver uden for studiet, giver mig viden og færdigheder, som jeg ikke kan få på studiet	1	2	3	4	5
41. Jeg betragter mit studium som et arbejde	1	2	3	4	5
42. Jeg betragter mit studium som en fritidsinteresse	1	2	3	4	5
<b>Tema: Sociale aktiviteter ved siden af undervisningen</b>					
43. De sociale aktiviteter på studiet er især vigtige, fordi jeg får et kollegialt fællesskab med mine medstuderende	1	2	3	4	5
44. De sociale aktiviteter på studiet er især vigtige, fordi de giver nødvendige frirum fra det faglige i studiet	1	2	3	4	5
45. De sociale aktiviteter på studiet skal helst også have et fagligt indhold	1	2	3	4	5
46. De sociale aktiviteter på studiet er især vigtige, fordi de giver mig kompetencer, jeg kan bruge siden hen	1	2	3	4	5
47. De sociale aktiviteter på studiet er kun vigtige, hvis de giver mig en oplevelse her og nu	1	2	3	4	5
48. De sociale aktiviteter på studiet interesserer mig ikke, fordi jeg overvejer at skifte studium	1	2	3	4	5

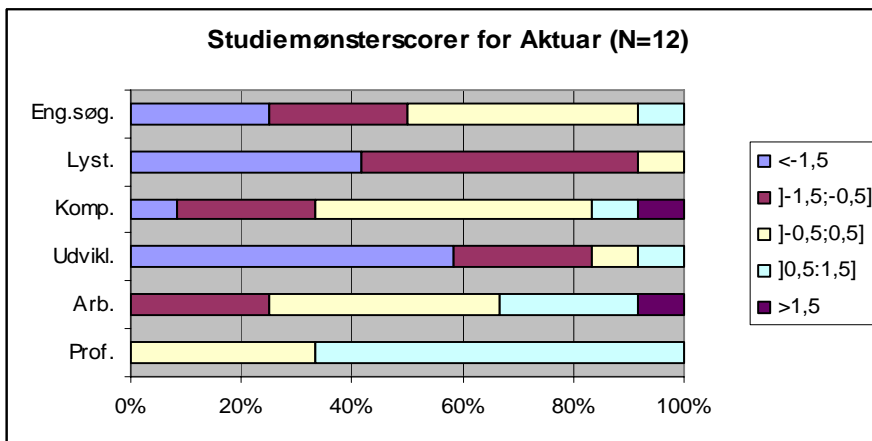
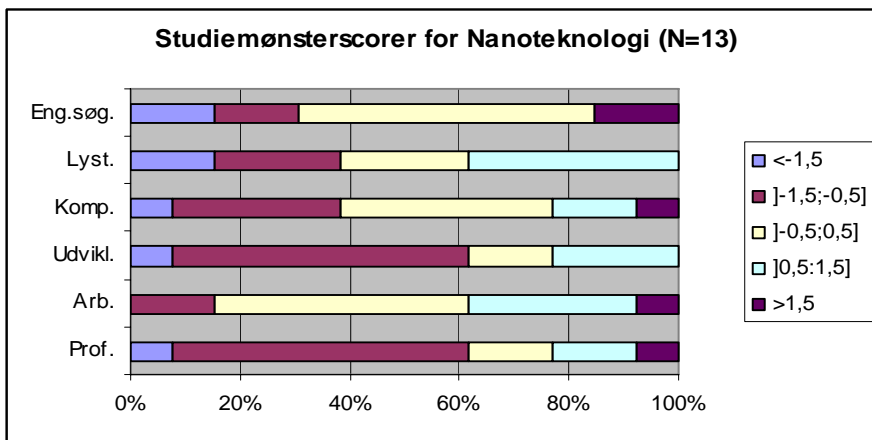
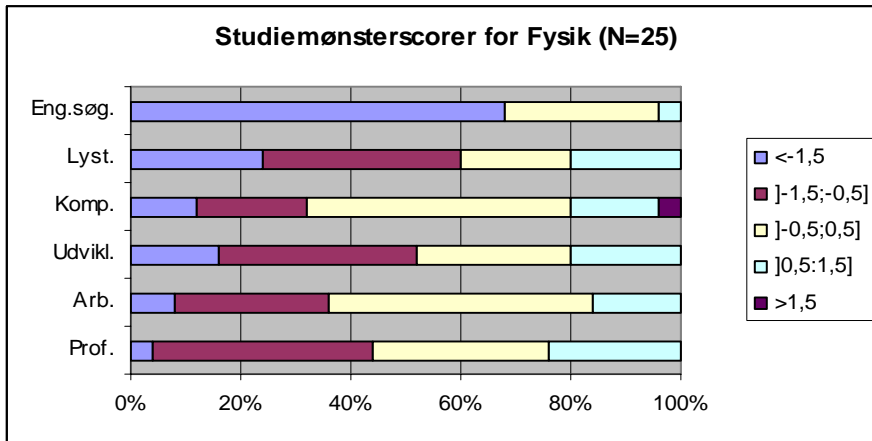
<b>Tema: Det sociale og generel tilfredshed</b>					
49. Jeg har i høj grad valgt dette studium, fordi der er et godt socialt miljø (fx fredagsbarer, fester, læsegrupper, foreninger, gode venner)	1	2	3	4	5
50. Det er meget vigtigt for mig, at der på mit studium er studerende, som jeg har mere til fælles med end blot den faglige interesse	1	2	3	4	5
51. I gruppearbejde på mit studium prioriterer jeg at arbejde sammen med dem, der er de fagligt set dygtigste, frem for dem, som jeg har det socialt set godt sammen med	1	2	3	4	5
52. Jeg siger sjældent nej til at deltage i sociale aktiviteter på mit studium, også selvom det måske går ud over min forberedelse til undervisningen	1	2	3	4	5
53. Et dårligt socialt miljø på mit studium medfører, at jeg mister interessen for at studere	1	2	3	4	5
54. Det er meget vigtigt for mig, at de sociale aktiviteter på studiet er tæt koblet med de faglige aktiviteter	1	2	3	4	5
55. Det sociale på studiet betyder ikke noget for mig	1	2	3	4	5
56. Jeg har ikke behov for at få venner på dette studium, for dem har jeg ved siden af	1	2	3	4	5
57. Jeg overvejer at skifte studium	1	2	3	4	5
58. Jeg er generelt set tilfreds med mit studium	1	2	3	4	5

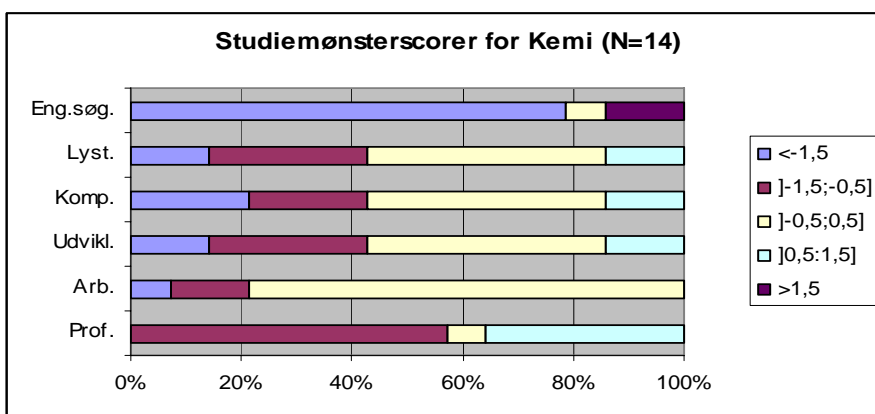
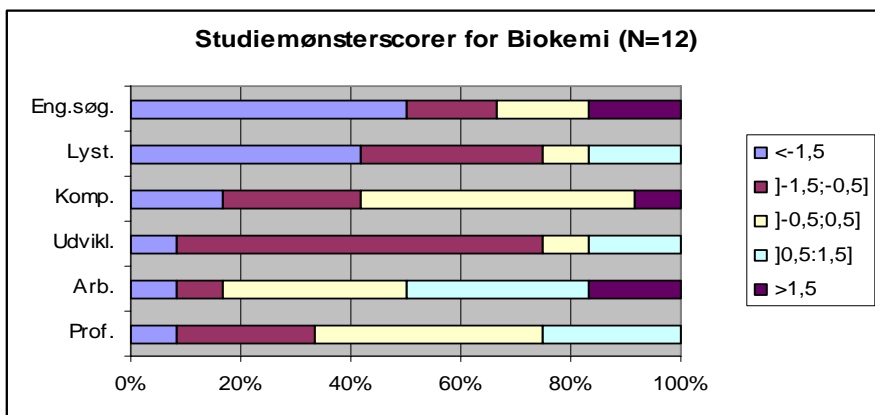
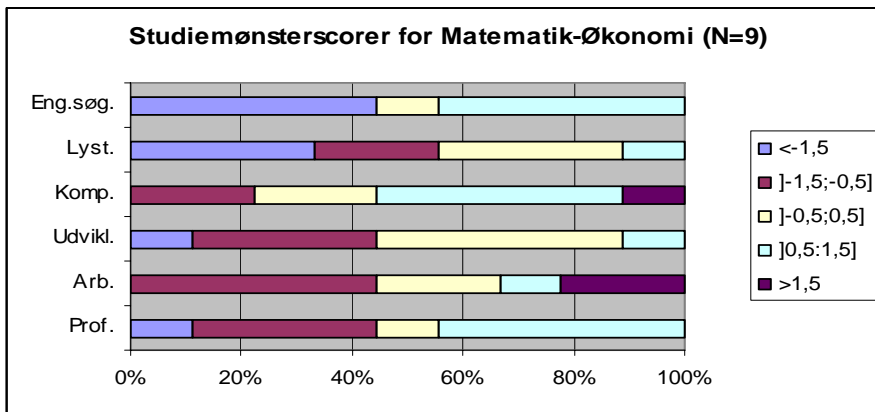
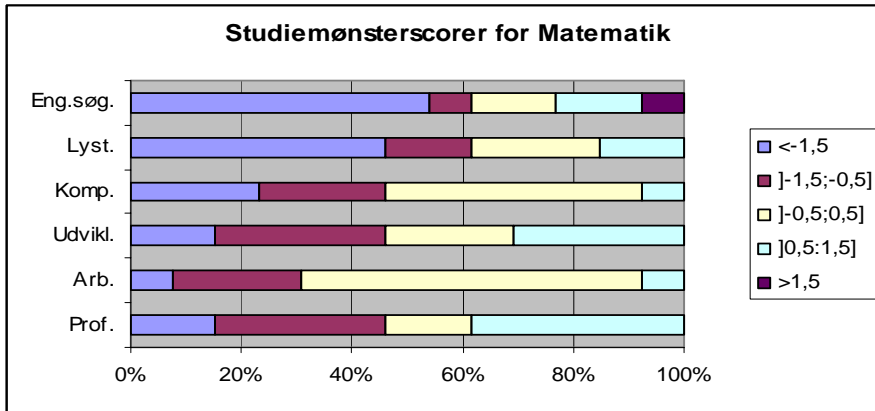


## Bilag 5 – Studiemønsterscorer samlet og for de enkelte uddannelser









## Bilag 6 – Korrelationsværdier for studiemønsterscorer og udvalgte spørgsmål

Tabellen viser korrelationer mellem udvalgte spørgsmål og scoren inden for de seks forskellige studiemønstre. Værdien 0 betyder absolut ingen korrelation, værdien 1 betyder fuld positiv korrelation, mens værdien -1 betyder fuld negativ korrelation. Værdier på 0,2 eller derover er markeret med fed for at angive hvilke sammenhænge som kunne være interessante at undersøge videre. Det kan i den forbindelse betragtes som en konsistensmåling at det engagementssøgende studiemønster har tydelig positiv henholdsvis negativ korrelation med udsagn 63 og 64.

	Prof.	Arb.	Ud- vikl.	Komp .	Lyst.	Eng.s øg.
55. Jeg har i høj grad valgt dette studium, fordi der er et godt socialt miljø (fx fredagsbarer, fester, læsegrupper, foreninger, gode venner) .	0,14	0,05	0,10	0,15	0,02	-0,01
56. Det er meget vigtigt for mig, at der på mit studium er studerende, som jeg har mere til fælles med end blot den faglige interesse .	0,10	0,15	-0,04	0,13	0,09	0,02
57. I gruppearbejde på mit studium prioriterer jeg at arbejde sammen med dem, der er de fagligt set dygtigste, frem for dem, som jeg har det socialt set godt sammen med.	0,13	-0,02	<b>0,25</b>	0,08	-0,03	-0,07
58. Jeg siger sjældent nej til at deltage i sociale aktiviteter på mit studium, også selvom det måske går ud over min forberedelse til undervisningen.	-0,06	0,02	0,05	-0,11	0,17	0,02
59. Et dårligt socialt miljø på mit studium medfører, at jeg mister interessen for at studere.	0,02	<b>0,20</b>	-0,09	0,07	0,06	0,06
60. Det er meget vigtigt for mig, at de sociale aktiviteter på studiet er tæt koblet med de faglige aktiviteter.	0,07	0,08	<b>0,20</b>	-0,04	0,12	0,04
61. Det sociale på studiet betyder ikke noget for mig.	-0,09	-0,13	0,04	-0,07	-0,05	0,12
62. Jeg har ikke behov for at få venner på dette studium, for dem har jeg ved siden af.	-0,13	-0,06	-0,01	0,06	0,01	<b>0,23</b>
63. Jeg overvejer at skifte studium.	-0,03	<b>0,22</b>	-0,07	-0,05	0,00	<b>0,58</b>
64. Jeg er generelt set tilfreds med mit studium.	-0,06	<b>-0,22</b>	0,08	-0,06	0,11	<b>-0,55</b>
65. Køn (Kvinde 1; mand 2).	0,08	-0,02	0,14	0,04	-0,02	-0,06
66. Fødselsår.	-0,04	-0,08	0,13	0,02	0,07	0,07
71. Har studeret tidl.	0,00	-0,04	-0,05	0,00	-0,02	0,07
74. År for adg.giv. Eksamen.	-0,02	-0,03	0,12	0,04	-0,01	0,11
76. Antal børn.	-0,06	0,04	-0,06	-0,02	0,02	-0,07