

MØNSTERBRYDERINDSATSER PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

EN FORSKNINGSKORTLÆGNING



15:21

CHANTAL POHL NIELSEN
MARTIN D. MUNK
MAI TØDSØ JENSEN
KIRSTINE KARMSTEEN
ANNE-MARIE KLINT JØRGENSEN

15:21

MØNSTERBRYDERINDSATSER
PÅ DE VIDEREGÅENDE
UDDANNELSER

EN FORSKNINGSKORTLÆGNING

CHANTAL POHL NIELSEN

MARTIN D. MUNK

MAI TØDSØ JENSEN

KIRSTINE KARMSTEEN

ANNE-MARIE KLINT JØRGENSEN

KØBENHAVN 2015

SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

MØNSTERBRYDERINDSATSER PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER. EN
FORSKNINGSKORTLÆGNING.

Afdelingsleder: Mette Deding
Afdelingen for skole og uddannelse

ISSN: 1396-1810
e-ISBN: 978-87-7119-312-1

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox

© 2015 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
1	SOCIAL MOBILITET PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER	13
	Social uddannelsesmobilitet og chanceulighed	15
	Rammerne for og formålet med kortlægningen	17
	Social uddannelsesmobilitet som politisk målsætning	19
	Tradition for en universel tilgang	21
	Strukturer og konkrete tiltag i Danmark	23
	Tilgange til social uddannelsesmobilitet i Norge og Sverige	25
	Udviklingskontrakterne	26

2	MEKANISMER, SOM PÅVIRKER DEN SOCIALE MOBILITET PÅ VIDEREGÅENDE UDDANNELSER	31
	Social rekruttering og chanceulighed	32
	Generationer og udviklingen i social uddannelsesmobilitet	34
	Betydningen af familiebaggrund, sociale normer og faglige færdigheder	35
	Forskellige veje og social selektion	37
3	KORTLÆGNINGEN	43
	Søgeresultater	44
	Screeningsproces	44
	Inklusionskriterier	45
	Kvalitetsvurdering og eksklusion af studier	50
	Kortlægning af de inkluderede studier	53
4	ILLUSTRATIVE EKSEMPLER PÅ VIRKNINGSFULDE INDSATSER	59
	Udvælgelsesprocessen	59
	Tre kategorier af indsatser	61
	A. Søgnin og optagelse	64
	B. Fastholdelse og frafald	92
	C. Gennemførelse	98
	D. Et dansk eksempel	104
5	DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING	109

BILAG	117
Bilag 1 Uddannelser, der hører til under Uddannelses- og Forskningsministeriet	117
Bilag 2 Community Colleges i USA	120
Bilag 3 Referenceliste over Inkluderede studier	122
Bilag 4 Målepunkter i udviklingskontrakterne	143
LITTERATUR	153
SFI-RAPPORTER SIDEN 2014	161

FORORD

Social baggrund har betydning for, hvilken uddannelse unge mennesker opnår. Det gælder også i Danmark, hvor der er gratis og lige adgang til skole og uddannelse. Denne rapport handler om social mobilitet på de videregående uddannelser, og formålet er at identificere illustrative eksempler på virkningsfulde og konkrete indsatser, der kan inspirere til afprøvning af indsatser på de videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark. Eksemplerne er udvalgt på basis af en kortlægning af den internationale forskningslitteratur.

Vi takker adjunkt Jens Peter Thomsen, Sociologisk Institut ved Københavns Universitet, som har været referee på manuskriptet og har bidraget med værdifulde kommentarer hertil.

Rapporten er skrevet af videnskabelige assistenter Mai Tødsø Jensen og Kirstine Karmsteen samt seniorforsker Chantal Pohl Nielsen, som også har været projektleder. Informationsspecialist og bibliotekar Anne-Marie Klint Jørgensen har stået for søgeprocessen og har bidraget til kapitel 3. Professor Martin D. Munk, Institut for Statskundskab ved Aalborg Universitet, har skrevet kapitel 2. Han har derudover vurderet udvælgelsen af eksemplerne samt bidraget med nyttige og konstruktive kommentarer til en tidligere udgave af manuskriptet, hvilket vi takker for. Rapporten er udarbejdet på foranledning af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

København, maj 2015

AGI CSONKA

RESUMÉ

En vigtig del af den danske velfærdsmodel er gratis og lige adgang til skole og uddannelse. Den politiske grundtanke bag dette er, at alle med de rette faglige forudsætninger skal have mulighed for at få en passende uddannelse, uanset familiebaggrund og økonomiske kår. Ikke desto mindre er der fortsat stor forskel på, hvilket uddannelsesniveau unge mennesker opnår i Danmark, afhængigt af hvilken uddannelse deres forældre har. Betydningen af forældrebaggrund er størst jo længere oppe i uddannelsessystemet, man bevæger sig. Professionsbachelor-uddannelserne har fx væsentligt flere studerende fra ufaglærte hjem end universiteterne.

Selv for unge, der har klaret sig rigtig godt i gymnasiet, er der markant forskel i sandsynligheden for at opnå en videregående uddannelse, afhængigt af forældrenes uddannelsesniveau. Der er en række mekanismer både på familiesiden (sociale normer, ikke-kognitive færdigheder og akademisk formåen) og på uddannelsessiden (fx adgangskrav og faglige forudsætninger), der kan forklare forskellene. Populært sagt risikerer samfundet at spilde talent, hvis ikke man fjerner nogle af de barrierer, der forhindrer ellers fagligt kompetente unge mennesker i at påbegynde og fuldføre en videregående uddannelse.

For at reducere betydningen af forældrebaggrund for unges uddannelsesmuligheder skal der tilsyneladende mere til end, hvad der hidtil er blevet gjort. Formålet med denne rapport er på den baggrund at ind-

samle forskningsbaseret viden om, hvilke typer af indsatser og tiltag der kunne forventes at bidrage til fremme af den sociale mobilitet i forhold til unges valg af og muligheder for at tage en videregående uddannelse i Danmark. Vi giver et overblik over den internationale forskningslitteratur på området og identificerer 12 illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser, som kan tjene som inspirationskilde for afprøvning i en dansk sammenhæng.

RESULTATER

Langt de fleste studier, vi har fundet relevante for denne kortlægning, er fra USA. Det forklares primært af to forhold. For det første er der i USA en tradition for at yde støtte – både økonomisk, fagligt og socialt – til grupper med særlige behov, herunder unge fra ikke-uddannelsesvante hjem. I Danmark har størstedelen af de indsatser, som de videregående uddannelser har tilbudt de studerende været af generel karakter og tilgængelig for alle, dvs. *ikke* specifikt målrettet fx studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem. Det andet forhold, der gør sig gældende er, at der særligt i USA er en stærk tradition for at evaluere indsatser fx ved hjælp af randomiserede, kontrollerede forsøg. Det betyder, at man indsamler systematisk viden om, hvorvidt en bestemt indsats virker eller ej, som andre kan lære af.

De fleste af de studier, vi har med i kortlægningen, handler om at hjælpe unge fra ikke-uddannelsesvante hjem med at søge og opnå optagelse på en videregående uddannelse. Nogle studier ser på fastholdelse og risiko for frafald, mens relativt få studier handler om at sikre gennemførelse.

Vi har udvalgt 12 eksempler på indsatser, som vi vurderer, kan inspirere til at iværksætte indsatser, der *potentielt* kunne bidrage til at fremme den sociale mobilitet på de danske videregående uddannelser. Da metodeanvendelsen i de inkluderede studier spænder fra stringente randomiserede, kontrollerede forsøg i den ene ende til simple før-og-efter-spørgeskemaundersøgelser i den anden, er det vigtigt at understrege, at udvælgelsen af eksempler er baseret på en overordnet vurdering af kvaliteten af studierne samt en vurdering af, hvorvidt den beskrevne indsats kunne være relevant og realiserbar i Danmark. Det betyder bl.a., at amerikanske studier, hvor økonomisk støtte er *hovedindsatsen*, ikke er draget frem som illustrative eksempler, fordi måden, hvorpå studerende støttes økonomisk, er så forskellig i de to lande.

Pointer og temaer, der synes at gå på tværs af de illustrative eksempler, vi har fundet, er følgende:

- En klart defineret målgruppe
- En individuel og aktivt opsøgende studievejledning
- En indsats, der iværksættes så tidligt som muligt
- Skabelsen af en studiekultur, herunder en forventning om, at dét at påbegynde en videregående uddannelse er ”det, man gør”
- Sikring af et tilstrækkeligt højt fagligt niveau – så det er *muligt* for de unge at påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse
- Jo længerevarende en indsats, desto større og mere varig synes virkningen at være.

PERSPEKTIVER

Et af hovedindtrykkene fra arbejdet med kortlægningen er, at der er mindre forskningslitteratur om social mobilitet på de videregående uddannelser sammenlignet med omfanget af litteratur om social mobilitet på de lavere uddannelsesniveauer. Det hænger formentlig sammen med, at effekter af indsatser alt andet lige vil være mindre på dette senere uddannelsestrin i forhold til tidligere indsatser.

Ved anvendelsen af de fremhævede illustrative eksempler er det vigtigt at holde sig for øje, at vi med denne kortlægning ikke kan være sikre på at have fået fat i al relevant international litteratur om mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. Vi har set på evalueringer af konkrete indsatser, som uddannelsesinstitutioner selv kan udføre. Vi forholder os således ikke til betydningen af strukturelle ændringer, fx reformer af uddannelsessystemer som sådan, herunder af nationale optagelsessystemer. Den anvendte kortlægningsmetode har betydet, at vi ikke har inkluderet studier, der blot beskriver indsatser uden at forsøge at evaluere virkningen af dem. Da det primært er i USA, og til dels også i Storbritannien, at der er en stærk tradition for effektstudier og andre former for systematiske evalueringer, er en konsekvens heraf, at stort set alle vores eksempler er fra disse to lande. Det er ikke det samme som at sige, at der ikke i andre lande kan være indsatser og tilgange, som kan være inspirerende at forfølge i den danske kontekst. Det vil selvsagt kræve et vist ”oversættelsesarbejde” at indføre indsatser, der ligner de udenlandske indsatser, vi har fremhævet, i Danmark. Samtidig skal man gøre sig klart, at vi ikke kan være sikre på, at indsatser, der virker i udlandet, også

vil gøre det i en dansk kontekst. Det er i høj grad et spørgsmål om kultur, men der kan være god fornuft i at medtænke systematiske evalueringer, når nye indsatser eventuelt skal afprøves i Danmark. Opfølgningsperioden skal da have en vis varighed for at være sikker på, at man også fanger de langsigtede virkninger, for det er gennemførelse af en uddannelse – og ultimativt også opnåelse af et job på basis heraf – der må være slutmålet.

En anden pointe, som vi gerne vil fremhæve, er, at målgruppen i de fleste af de virkningsfulde eksempler, vi har udvalgt, defineres helt specifikt. Det kan fx være højtpræsterende (og højt motiverede) elever/studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, som indsatserne skræddersys til. Denne måde at arbejde på afspejler også en væsensforskellig kultur, idet der i USA synes at være en stærkere tradition for at arbejde helt åbent med, at nogle personer får en specifik indsats, fordi de tilhører en gruppe med bestemte karakteristika. Det er interessant, fordi man kan have en formodning om, at de universelle tilgange til social mobilitet på uddannelsesområdet måske nok rammer den brede midtergruppe, men ikke nødvendigvis dem, der har aller mest brug for det – nemlig unge fra ikke-uddannelsesvante hjem.

GRUNDLAG

Kortlægningen bygger på søgninger i én af de største internationale databaser for uddannelsesforskning suppleret med søgninger i et antal nordiske databaser. I alt 94 studier er blevet inkluderet i kortlægningen baseret på specifikke kriterier, der definerer målgruppen, outcome, indsatstype, forskningsdesign og land/sprog. Ud fra en afvejning af studierne kvalitet på den ene side, samt relevans og realiserbarhed i Danmark på den anden side, er der, som nævnt, udvalgt 12 illustrative eksempler på indsatser. Disse eksempler skal tjene som inspirationskilde til det videre arbejde med indsatser, der kan bidrage til at øge den sociale mobilitet på de danske videregående uddannelsesinstitutioner.

SOCIAL MOBILITET PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

En af hjørnestene i den danske velfærdsmodel er gratis og lige adgang til skole og uddannelse. Målet er, at alle med de rette faglige forudsætninger skal kunne opnå en passende uddannelse, og særligt at økonomiske begrænsninger ikke må stå i vejen herfor. De fleste videregående uddannelser i Danmark er skattefinansierede, og der opkræves således generelt ikke brugerbetaling. Derudover ydes der økonomisk understøttelse af de studerendes leveomkostninger via Statens Uddannelsesstøtte (SU)-system. SU-støtten er i al væsentlighed tilgængelig for alle på de videregående uddannelser¹, uanset den studerendes egen eller familiens økonomiske situation.

Uagtet de økonomiske forudsætninger for lige adgang til de videregående uddannelser er der imidlertid markante variationer i uddannelsesniveau, når forældrenes uddannelsesbaggrund tages i betragtning. Andre faktorer, såsom geografi, køn og etnicitet, har også betydning. Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) (2014b, s. 20-22) har fulgt årgang 1980 frem til 2013, hvor de har nået 32-33-års-alderen. Ved denne alder må det forventes, at langt de fleste har afsluttet eller er ved at

1. Betegnelsen "videregående uddannelser" inkluderer i denne sammenhæng de uddannelser, der hører til under Uddannelses- og Forskningsministeriets ressortområde, dvs. erhvervsakademiuddannelser, professionsbacheloruddannelser, de akademiske bachelor- og kandidatuddannelser samt de kunstneriske og maritime videregående uddannelser. Se bilag 1 for en kort beskrivelse af uddannelserne.

afslutte den uddannelse, de forventer at gennemføre. Opgjort på denne måde ses det meget tydeligt, at jo højere forældrenes uddannelsesniveau er, desto større sandsynlighed for, at en person får en videregående uddannelse. For personer i årgang 1980, hvis forældre har grundskolen som højeste uddannelse, havde 24 pct. fuldført eller var fortsat i gang med en videregående uddannelse i 2013. Det samme gjorde sig gældende for 39 pct. af de unge, hvis forældre har en *erhvervsfaglig* uddannelse og for 52 pct. af de unge, hvis forældre har en *erhvervsakademi* uddannelse. Blandt personer i årgang 1980, hvis forældre har en professionsbacheloruddannelse eller akademisk bacheloruddannelse, er andelen, der selv er i gang med eller har fuldført en videregående uddannelse, 67 pct. Hele 80 pct. af denne årgang, hvor forældrene har en kandidat- eller en ph.d.-uddannelse, er i gang med eller har fuldført en videregående uddannelse.

Disse tal viser med al tydelighed, at forældrebaggrunden er væsentlig for, hvilken uddannelse de unge mennesker opnår. Derudover er der stor forskel på, hvor bredt ud i samfundet de forskellige uddannelsesinstitutioner i Danmark formår at rekruttere nye studerende. Professionsbacheloruddannelserne har eksempelvis væsentligt flere studerende fra ufaglærte hjem end universiteterne (UFM, 2014a). Denne rapport omhandler alle de videregående uddannelser i Danmark, og det er derfor vigtigt at understrege, at det særligt er på de lange videregående uddannelser (dvs. universiteterne), at den største udfordring med at reducere betydningen af social baggrund findes. På flere af de mellemlange videregående uddannelser (dvs. professionsbacheloruddannelserne) har børn af ikke-bogligt uddannede forældre lige så store chancer for at studere som børn af bogligt uddannede forældre (Thomsen, Dencker & Pedersen, 2013). Disse institutionelle forskelle vil blive uddybet yderligere nedenfor i forbindelse med et overblik over, hvad der nuværende tidspunkt gøres for at fremme social uddannelsesmobilitet på de videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark. Det inkluderer bl.a. et antal forpligtende mål – omtalt som ”pligtmål” – som de enkelte uddannelsesinstitutioner har skrevet ind i de såkaldte udviklingskontrakter med den aktuelle uddannelses- og forskningsminister.

Det er velkendt, at det generelle uddannelsesniveau i samfundet er steget med tiden. Andelen af familier med ufaglærte forældre er faldet over tid, og denne ændring afspejler sig også i den socioøkonomiske sammensætning af studerende på de videregående uddannelser. I løbet af det seneste årti er andelen af de studerende på de videregående uddan-

nelser, der kommer fra hjem, hvor forældrene har grundskolen som højeste fuldførte uddannelse, faldet fra 12 pct. i 2003 til 8 pct. i 2013 (UFM, 2014a). Samtidig viser tal fra Den Koordinerede Tilmelding (KOT), at antallet af unge, der optages på de videregående uddannelser, har været stigende særligt fra 2008 og frem, hvilket muligvis kan trække udviklingen i den modsatte retning, dvs. i retning af en større heterogenitet i populationen af studerende, hvad angår de unges socioøkonomiske baggrund (UFM, 2014c). Det er et empirisk spørgsmål, hvilken af disse tendenser der dominerer den anden. I Danmark er betydningen af social baggrund for unges uddannelsesvalg faldet frem til begyndelsen af 00'erne, hvorefter udviklingen er stagneret, jf. kapitel 2.

SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET OG CHANCEULIGHED

Social uddannelsesmobilitet² angiver ifølge Mattsson & Munk (2008, s. 9), i hvilken grad den næste generation har en større chance for at påbegynde og gennemføre en højere uddannelse i forhold til forældregenerationen, når man fx sammenligner unge med akademikerbaggrund og unge med ufaglært baggrund. Det vil sige, at jo mindre den unges uddannelsesvalg og gennemførelse af uddannelse er afhængig af familiebaggrund, desto mindre er chanceuligheden, og desto større er den sociale uddannelsesmobilitet (Munk, 2014). Når man taler om social uddannelsesmobilitet, er det tilmed vigtigt at skelne mellem ulighed i optag på den ene side og ulighed i færdiggørelse på den anden side. Blot fordi flere unge i dag optages på en videregående uddannelse, er det langt fra sikkert, at alle gennemfører og får et uddannelsesbevis. I forhold til optag kan der i princippet være en høj social mobilitet, samtidig med at der i forhold til gennemførelse kan være en lavere social mobilitet. Et stigende optag af unge fra ikke-uddannelsesvante hjem på de videregående uddannelser er imidlertid alt andet lige forudsætningen for, at en højere social mobilitet kan realiseres. Chanceuligheden synes fortsat stor, bl.a. målt på fx den mindre sociale variation i rekrutteringen af studerende til universiteterne sammenlignet med professionsbacheloruddannelserne. I kapitel 2 diskuteres de mekanismer, der er på spil som forklaring herpå.

2. Begrebet "social mobilitet" er bredere end "social uddannelsesmobilitet". Fokus i denne rapport er på social *uddannelses*mobilitet, uanset om der af hensyn til sproglig variation undertiden blot skrives "social mobilitet".

Men det kan imidlertid allerede nu slås fast, at ud over forældrenes uddannelsesmæssige baggrund og forældrenes ressourcer helt generelt, så spiller tillærte egenskaber som vedholdenhed samt de unges faglige forudsætninger også en væsentlig rolle.

En god start er vigtig, og derfor er der en generel opmærksomhed på frafaldsprocenterne efter det første studieår. Opgørelser fra Uddannelses- og Forskningsministeriet tegner imidlertid et billede af, at forskellene i frafaldsprocenter, opgjort efter forældrenes uddannelsesniveau, ikke er voldsomt stort. Det konstateres bl.a., at frafaldet i løbet af det første studieår (2012-optaget) på de videregående uddannelser var 19 pct. blandt studerende, hvis forældre har grundskolen som højeste fuldført uddannelse, mens andelen var 15 pct. blandt studerende, hvis forældre har en kandidat- eller ph.d.-grad. (UFM 2014b, tabel 3-1). Med andre ord tyder disse tal på – ved første øjekast – at når først man er kommet ind på en videregående uddannelse, så er betydningen af forældrebaggrund relativt begrænset. En nærmere gennemgang af tabel 3-4 til 3-10 i førnævnte rapport afdækker imidlertid stor variation på tværs af uddannelsesstype, fagområde og uddannelsesinstitution. Ligeledes dokumenteres en tendens til, at frafaldet stiger, desto lavere karaktergennemsnit på den adgangsgivende eksamen for studerende, der er startet på fx en professionsbachelor- eller bacheloruddannelse. Dette understreger betydningen af de studerendes faglige forudsætninger, når de starter på en videregående uddannelse.

Både individuelt og samfundsmæssigt risikerer man populært sagt at spilde talent, hvis ikke man fjerner de barrierer, der måtte forhindre ellers fagligt kompetente og motiverede unge i at påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse. Tal fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) viser, at 17 pct. af årgang 1980-1982, der havde et gymnasialt karaktergennemsnit på over 10, og som har ufaglærte forældre, *ikke* har opnået (ej heller er i gang med) en videregående uddannelse, når de har nået alderen 33-35 år (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014b, tabel 5-1). Det samme gælder for kun 2 pct. af de personer i denne årgang, som ligeledes havde over 10 i gymnasialt karaktergennemsnit, men hvis forældre har en kandidat- eller ph.d.-grad. En række talentfulde unge får således aldrig en videregående uddannelse, selvom de har faglige forudsætninger herfor.

En anden vinkel på chanceuligheden i forhold til opnåelse af en videregående uddannelse afspejles eksempelvis i den fortsatte høje grad

af geografiske forskelle. Fremskrivninger peger på, at der er sammenhæng mellem ens valg af uddannelse, og hvor man kommer fra i landet. Fremskrivningerne udregnet ved hjælp af Profilmodellen (UNI-C Statistik og Analyse) viser bl.a., at 79 pct. af de unge, der i 2012 gik i 9. klasse i Gentofte Kommune, forventes at opnå en videregående uddannelse 25 år efter, mens det samme gør sig gældende for henholdsvis 53 pct. og 41 pct. i Lolland og Læsø Kommuner (UFM, 2014b, tabel 7-5 og 7-6).

Det er på den baggrund, at denne kortlægning er blevet igangsat med henblik på at indsamle forskningsbaseret viden om, hvilke indsatser og tiltag der kan forventes at bidrage til at fremme den sociale mobilitet på de videregående uddannelser i Danmark.

RAMMERNE FOR OG FORMÅLET MED KORTLÆGNINGEN

Kortlægningens emnefelt er social mobilitet på de videregående uddannelser. Ved at skabe et overblik over den internationale forskningslitteratur på området er formålet at identificere et antal illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser, som kan tænkes at være inspirationskilde for afprøvning af indsatser i en dansk sammenhæng. Det er vigtigt at pointere, at der *ikke* er tale om en fuld systematisk oversigt over al tilgængelig forskningslitteratur i henhold til fx Campbell-metoden.³

Der er fokus på studier, der undersøger virkningen af konkrete indsatser målrettet unge fra ikke-uddannelsesvante hjem, der søger optagelse på eller er i gang med en videregående uddannelse. Kortlægningen undersøger indsatser, som de videregående uddannelsesinstitutioner eller de ungdomsuddannelser, hvorfra studerende rekrutteres, har hjemmel til at udføre. Der er *ikke* fokus på fx politisk bestemte ændringer af de overordnede uddannelsesstrukturer og rammebetingelser, som kan tænkes at have betydning for den sociale uddannelsesmobilitet, som fx gratis uddannelser, udvidelse af antallet af uddannelsespladser⁴, ændringer i de overordnede nationale optagelsessystemer og lignende. I denne rapport er der med andre ord fokus på, hvad man kunne kalde institutionsnære indsatser og ikke på rammebetingelserne. Det betyder bl.a., at vi ikke går ind i en dybere diskussion af optagelsessystemer som sådan. Der er fx i

3. www.campbellcollaboration.org.

4. Se fx Thomsen, Dencker og Pedersen (2013) for en diskussion af, hvordan ekspansion af antallet af uddannelsespladser historisk set har haft betydning for den sociale uddannelsesmobilitet.

Danmark tegn på, at der er en vis social bias i forhold til optagelse gennem kvote 2 (Thomsen, 2015), men det ligger uden for rammerne af denne rapport at gå ind i fordele og ulemper ved de overordnede rammebetingelser, hvad angår social mobilitet.

Målgruppen er unge fra ikke-uddannelsesvante hjem, som potentielt kunne tænkes at ville søge optagelse på, eller som allerede er optaget på en videregående uddannelse. Der er *ikke* i udgangspunktet fokus på de særligt talentfulde blandt de unge fra ikke-uddannelsesvante hjem, men det er klart, at der, for at der skal være tale om nogen, der enten allerede er kommet ind på en videregående uddannelse eller har potentiale herfor, er tale om unge med et vist (bogligt) fagligt niveau.

Indsatserne skal have til formål at øge optagelse af nye studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, og for de studerende, der er i gang med en videregående uddannelse, skal indsatserne have til formål at fastholde de studerende, øge deres faglige præstationer og/eller deres sociale trivsel på studiet, således at chancerne for at gennemføre øges. For indsatser, der fokuserer på rekruttering, kan nogle af disse foregå på tidligere stadier af de unges skole- og uddannelsesforløb, dvs. på grundskoler eller ungdomsuddannelser.

Både kvantitative og kvalitative studier indgår – lige fra lodtrækningsforsøg (Randomized Controlled Trials, RCT), kvasi-eksperimenter (QES) og før-efter-målinger ved hjælp af spørgeskemaer til kvalitative fokusgrupper, individuelle interview og casestudier.

Under hensyntagen til de tids- og ressourcemæssige rammer, der har været afsat til denne kortlægning, har det været nødvendigt at foretage klare til- og fravalg på alle trin i processen – fra de indledende valg af databaser i litteratursøgningen til udvælgelsen af eksempler på indsatser. Vi kan derfor ikke sige, at vi har dækket al relevant litteratur, og det er også muligt, at udvalget af eksempler kunne have været et lidt andet. Formålet med rapporten har imidlertid været at beskrive et antal illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser, og udvælgelsen er et resultat af en afvejning af flere relevanskriterier, herunder et ønske om at vise en vis forskellighed i typen og omfanget af indsatser. Rapporten vil beskrive arbejdsprocesserne på en så gennemsigtig måde som muligt, således at begrundelserne herfor tydeliggøres.

I det følgende vil vi sætte problemstillingen i en politisk kontekst og give et overblik over, hvad man hidtil har gjort i Danmark for at øge den sociale uddannelsesmobilitet. Kapitel 2 vil afdække mere teoretisk,

hvilke mekanismer der er på spil, når unge mennesker vælger uddannelse, og identificere de faktorer, der henholdsvis hæmmer og fremmer den sociale mobilitet. Kapitel 3 beskriver selve kortlægningsprocessen, dvs. hvilke begreber og definitioner der er anvendt, hvilke databaser der er søgt litteratur i, screeningsprocessens til- og fravalg samt den efterfølgende kategorisering. Et af hovedformålene med nærværende kortlægning er at identificere et antal illustrative eksempler på *virkningsfulde indsatser*. Kapitel 4 beskriver denne udvælgelsesproces og gennemgår derefter hvert af eksemplerne på systematisk vis. Rapporten afrundes i kapitel 5 med en sammenfatning af anvendeligheden af de udvalgte eksempler i Danmark, og hvor inspirationen fra disse diskuteres og perspektiveres.

SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET SOM POLITISK MÅLSÆTNING

Det er en bred politisk målsætning i Danmark, at betydningen af social baggrund i forhold til unge menneskers uddannelsesniveau og uddannelsstype skal reduceres. Begrundelsen herfor er, at uddannelse er et vigtigt virkemiddel til fremme af social mobilitet i bredere forstand. Uddannelse giver den enkelte flere muligheder på arbejdsmarkedet og bidrager til øget samfundsmæssig værdiskabelse.

Den aktuelle uddannelses- og forskningsminister har indgået kontrakter med alle ministeriets 37 videregående uddannelsesinstitutioner, hvor de forpligtes til at arbejde målrettet med at øge den sociale mobilitet ved at tiltrække og fastholde studerende fra alle dele af samfundet. Styrkelse af social mobilitet er ét ud af fem pligtmål i de såkaldte udviklingskontrakter, der er indgået for 2015-2017. Bilag 4 giver en oversigt over målepunkterne i samtlige udviklingskontrakter. Som vi vil vise nogle eksempler på nedenfor, er der forskel på, hvor store udfordringer de forskellige uddannelsesinstitutioner har, og dermed også hvordan de vil arbejde konkret med målet. Nogle institutioner har længe haft en social heterogenitet i studenterpopulationen (særligt professionshøjskolerne, jf. Thomsen, Dencker & Pedersen, 2013, men også erhvervsakademierne, de maritime uddannelsesinstitutioner og enkelte universiteter). Andre har haft et mere socialt snævert studenteroptag og skal derfor i højere grad til at begynde at udvikle et fokus på området (særligt universiteterne og de kunstneriske uddannelsesinstitutioner).

Herudover har uddannelses- og forskningsministeren nedsat Mønsterbryderkorpset, som har nedfældet en række anbefalinger i publikationen ”Anbefalinger fra Mønsterbryderkorpset” (december 2014). Mønsterbryderkorpset består af eksperter, praktikere, unge mønsterbrydere og almindelige danskere, der har udviklet en række anbefalinger og inspirationsmateriale primært målrettet uddannelsesinstitutionerne. I materialet fremhæves tre fokusområder, som er vigtige for at sikre en større social uddannelsesmobilitet, nemlig ”Vejen ind”, ”Studiestart” og ”Fastholdelse”. Fokusområderne har derved et lidt smallere fokus end det analytiske fokus, vi lægger i gennemgangen af de illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser i kapitel 4, hvor vi også ser på ”gennemførelse”. Hvor fastholdelse typisk handler om, at den studerende følger et bestemt antal fag og gennemfører eksamener undervejs, så handler gennemførelse om, at den studerende faktisk opnår det afsluttende eksamensbevis. Gennemførelse forudsætter naturligvis fastholdelse undervejs, men analytisk set er der en pointe i, at fastholdelse undervejs kun ”tæller” på arbejdsmarkedet, hvis også man får det endelige eksamensbevis i hus.

Korpset kommer med 10 konkrete anbefalinger inden for tre fokusområder: 1) Vejen ind – rekruttering, brobygning og optagelse, 2) Den afgørende begyndelse – studiestart, 3) Social og faglig integration – fastholdelse. Seks af anbefalingerne er målrettet de videregående uddannelsesinstitutioner, og de resterende fire er målrettet det politiske niveau. For at skabe en lettere vej ind anbefaler Mønsterbryderkorpset, at uddannelsesinstitutionerne overvejer brugen af forskellige optagelsesformer, fx test, samtaler, prøver og/eller individuel kompetencevurdering for at understøtte mønsterbrud, samt at de arbejder systematisk med at analysere deres egen praksis for at rekruttere og fastholde en mangfoldig studenter sammensætning. For at skabe en endnu bedre studiestart anbefaler korpset, at uddannelsesinstitutionerne skaber målrettede faglige indsatser og strukturer på uddannelserne, samt at de er mere inkluderende og eksplicite, når det drejer sig om studiestartsaktiviteter. For at sikre fastholdelse af mønsterbrydere anbefaler korpset, at uddannelsesinstitutionerne sikrer dem størst mulig *individuel* støtte, og at de tilbyder ECTS⁵-udløsende studieunderstøttende kurser udviklet til målgruppen (Mønsterbryderkorpset, 2014). Ud af Mønsterbryderkorpsets 10 anbefa-

5. ECTS står for European Credit Transfer System og er en pointmæssig angivelse af, hvor stor en arbejdsbelastning et kursus eller uddannelsesforløb er normeret til. 60 ECTS-point svarer til et års fuldtidsstudium. Se www.ufm.dk.

linger handler fem af dem om ”Vejen ind”, mens fire handler om henholdsvis ”studiestart” og ”fastholdelse”. Den sidste anbefaling handler om, at forskning i social mobilitet bør opprioriteres. Der findes ikke en egentlig anbefaling omkring sikring af ”gennemførelse”. Selvom optagelse er en forudsætning, og social skævhed i frafaldet på de videregående uddannelser generelt er et mindre problem i Danmark, så er det alligevel nævneværdigt, at der synes at være et større fokus på rekruttering/optag end på fastholdelse og gennemførelse, når det rent faktisk netop er *gennemførelse*, regeringen står på mål for:

Regeringen vil hæve målsætningen for, hvor stor en andel af en ungdomsårgang der gennemfører en videregående uddannelse til 60 pct. i 2020. Samtidig vil regeringen indføre en ny målsætning om, at mindst 25 pct. af en ungdomsårgang skal gennemføre en lang videregående uddannelse. (Regeringsgrundlag, oktober 2011, s. 20).

TRADITION FOR EN UNIVERSEL TILGANG

I dette afsnit ser vi på, hvad der gøres på de videregående uddannelser i dag, og hvad der kommer til at ske i de kommende år, jf. de sociale pligtmål. Vi ser på problemets omfang, og hvilken vej udviklingen er gået i de senere år. Derudover identificerer vi, hvilke dele af det danske videregående uddannelsessystem der har de største sociale skævheder.

Ser man alene på optagets størrelse har de videregående uddannelser oplevet en enorm fremgang. I 2014 fik flere end 64.000 unge tilbud om optag på en videregående uddannelse, mens lidt flere end 52.000 fik samme tilbud i 2010. Der er tale om en stigning på over 23 pct. på blot fire år (Endeligt optag, UFM, 2014).

Denne stigning muliggør, alt andet lige, en øgning af den sociale diversitet på de videregående uddannelser. En ny analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) peger dog på store forskelle i forhold til, hvor mange ”førstegangsakademikere”⁶ de forskellige videregående uddannelsesinstitutioner har. På Aalborg Universitet (AAU) og Syddansk Universitet (SDU) er 83-84 pct. ”førstegangsakademikere”, mens det på

6. Defineret i denne analyse som den første person med en akademisk uddannelse i en familie. En akademiske uddannelse defineres i analysen som en lang videregående uddannelse, dvs. en kandidatuddannelse på et universitet.

Københavns Universitet (KU) og Danmarks Tekniske Universitet (DTU) er 6 ud af 10 (Pihl, 2015, figur 2). Der vil altså være mange unge fra ikke-uddannelsesvante hjem på nogle uddannelsesinstitutioner, og på andre vil andelen være mindre.

Karakteristisk for fx AAU er, at det ligger i et geografisk område med et lavere gennemsnitligt uddannelsesniveau. Alene af den grund har de derfor også erfaring med at rekruttere og fastholde studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem. Flere professionshøjskoler, erhvervsakademier og videregående maritime uddannelsesinstitutioner fremhæver, at netop det, at deres uddannelser er praksisrettede eller deciderede professionsuddannelser, tiltrækker studerende fra hjem, hvor der ikke er tradition for videregående uddannelse.

Hidtil har størstedelen af de indsatser, som de danske uddannelsesinstitutioner tilbyder de studerende, været af generel karakter, dvs. ikke specifikt målrettet fx studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem – det være sig eksempelvis studiepraktik, tutorordninger og studievejledning. At der primært har været generelle indsatser, kan enten være, fordi der ikke har været et fokus på ikke-uddannelsesvante/”mønsterbrydere”, eller fordi det opleves, at generelle tiltag også er relevante for ikke-uddannelsesvante/”mønsterbrydere”. I Københavns Universitets udviklingskontrakt for 2015-2017 fremgår det eksempelvis, at universitetet vil målrette sine besøgstilbud til gymnasier, hvorfra de modtager færrest ansøgninger. Samtidig henvises der til, at der i forvejen gøres en hel del i forhold til at sikre et godt studiemiljø for de studerende, når først de er kommet ind på studierne. På kontraktens side 11 står der bl.a.: ”Initiativerne er rettet mod alle universitetets studerende, hvorfor studerende, som kommer fra uddannelsesfremmede hjem, også må antages at få nytte af dette”. Brugen af universelle tiltag skal ses i lyset af den stærke og mangeårige tradition for lige adgang til og lige behandling i uddannelses-systemet i Danmark. Statistikkerne, der blev henvist til i indledningen, aftvinger imidlertid, at der stilles spørgsmål om, hvorvidt lige adgang og lige behandling gør det alene, hvis der måles på gennemførelse af videregående uddannelse som succeskriterie.

STRUKTURER OG KONKRETE TILTAG I DANMARK

Udbuddet af uddannelser, specifikke adgangskrav og forskellige undervisningsformer kan alt sammen have betydning for, hvilken uddannelse forskellige unge påbegynder. Der er i alt omtrent 900 indgange til det videregående uddannelsessystem og 1.500 videregående uddannelsesudbud i Danmark (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de videregående uddannelser 2015). Traditionelt set har vejen til en videregående uddannelse været de gymnasiale uddannelser, hvor karaktergennemsnittet er meget afgørende for, hvilke uddannelser man kan optages på, afhængigt af hvor mange der søger ind på den pågældende uddannelse. Samtidig stiller flere videregående uddannelser specifikke adgangskrav, fx matematik på A-niveau. Unge, der ikke har en adgangsgivende uddannelse, kan kvalificere sig til en videregående uddannelse via fx adgangskurser og HF-pakker. Voksenuddannelsescentrene, VUC'erne, tilbyder ofte konkrete HF-enkeltfag, der skal bruges for at kunne søge ind på en professionsbacheloruddannelse som fx skolelærer eller sygeplejerske (UFM, 2014a). Derudover kan man optages på en videregående uddannelse ad andre veje som fx ved at bygge oven på en erhvervsfaglig uddannelse med henblik på optagelse på fx en erhvervsakademiuddannelse.

Studievalgscentrene administrerer den vejledning om de videregående uddannelser, der foregår på ungdomsuddannelserne. Desuden vejledes unge og voksne, der ikke længere har tilknytning til en ungdomsuddannelsesinstitution, også på studievalgscentrene. På ungdomsuddannelserne sker vejledningen typisk som obligatoriske kollektive oplæg. Studievalgscentrene tilbyder desuden individuel vejledning eller gruppevejledning til unge, der er uafklarede eller har urealistiske forestillinger om valg af uddannelse og erhverv. Hjemmesiden www.ug.dk har til formål at afdække de unges informationsbehov, og der arbejdes kontinuerligt på at udbygge tilgængelighed af informationer om fx ledighed og færdiguddannedes vurderinger af uddannelserne i forhold til beskæftigelse (UFM, 2014a).

De videregående uddannelsesinstitutioner informerer også selv potentielle studerende. Eksempelvis tilbyder Aarhus Universitet med "Det rullende universitet", at universitetsstuderende kan varetage undervisningen på ungdomsuddannelsen for en dag for på den måde at give eleverne et indblik i, hvad det vil sige at læse på universitetet. Syddansk Universitet har det de kalder "AT-dage" (AT er en forkortelse

for ”almen studieforberedelse”),⁷ hvor gymnasieelever kan få inspiration til og vejledning i informationssøgning og litteraturvalg på universiteterne i forbindelse med deres opgave i almen studieforberedelse. Et andet initiativ er, at de unge får undervisning på selve den videregående uddannelse, som det fx tilbydes på UC Nordjylland.

Studiepraktik er et brobygningsinitiativ, hvor den unge får indblik i en videregående uddannelse. I 2013 var over 11.000 praktikanter afsted i studiepraktik på over 600 uddannelser rundt om i landet (UFM, 2014a). Mange af initiativerne opsøger ungdomsuddannelsesinstitutioner uden for byer med en videregående uddannelsesinstitution og områder med lavt gennemsnitligt uddannelsesniveau.

Studieforberedende tiltag på de videregående uddannelser retter sig mod den allerførste tid på en videregående uddannelse, dvs. i overgangen fra at være elev til at være studerende. Studiestart/indslusning og fastholdelse af unge fra ikke-uddannelsesvante hjem kan være særlig vigtig, fordi disse unge ikke har samme forudsætning for at bryde den ”akademiske kode”, kende vejene ind eller kende studieformerne på de videregående uddannelser, jf. kapitel 2. Tiltag på de danske uddannelsesinstitutioner har ofte haft til formål at imødegå et manglende kendskab til studiemiljøet og de manglende sparringsmuligheder, som unge fra ikke-uddannelsesvante hjem står over for. Studiehåndbøger, som fx bruges på UC Syddanmark og Erhvervsakademi Aarhus, er eksempler på dette. Mentorer og rollemønstre er endvidere centrale værktøjer i rekrutteringsfasen (UFM, 2014a).

Som det vil blive tydeligt i løbet af denne rapport, arbejder man i lande med brugerbetalte uddannelser, fx de angelsaksiske lande, i højere grad med *særlige* tiltag målrettet studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, fx ved tildeling af stipendier (UFM, 2014a). I Danmark findes da også eksempler på målrettede indsatser eksempelvis SDU’s ”Projekt Mønsterbryder” og Aarhus Universitets’ ”Udvalgt til Uni?”/”Sub-University” tiltag. Sidstnævnte gennemgås som et dansk eksempel i kapitel 4. På nogle uddannelsesinstitutioner oplever man således en grund til at gøre noget særligt for studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, selvom det overordnede billede er en forkærlighed for de universelle tilgange.

7. Almen studieforberedelse forkortes i daglig tale til AT. Dette er en computergenereret forkortelse i lighed med, at engelsk forkortes til EN. Den logiske betegnelse ville være AS, men den var allerede optaget af faget astronomi, og derfor valgte systemet blot det næste bogstav i ordet studieforberedelse. [Http://www.emu.dk/modul/almen-studieforberedelse](http://www.emu.dk/modul/almen-studieforberedelse).

Når den studerende først er i gang på studiet, opstår der et behov for fagligt studiestøttende indsatser, hvor studievejledning er en meget brugt indsats. Et andet initiativ er studiegrupper, der på nogle uddannelsesinstitutioner er obligatoriske. Tiltagene har uden tvivl deres berettigelse, men idet langt de fleste er af generel karakter, er det vores formodning, at man med disse universelle tilbud rammer en bred midtergruppe, men ikke nødvendigvis den gruppe, der formentligt har størst behov, nemlig studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.

TILGANGE TIL SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET I NORGE OG SVERIGE

Som vi vil uddybe i kapitel 3, resulterede søgning i nordiske databaser ikke i medtagning af studier fra de nordiske lande. Derfor tog vi kontakt til navngivne forskere i forfatterens netværk, som hører hjemme i forskningsmiljøer i Norge og Sverige. Det viser sig, at en lignende tilgang er gældende i de andre skandinaviske lande, der ligesom Danmark har en lang tradition bygget op omkring gratis og lige adgang til skole- og uddannelsessystemet. Tilbagemeldingen fra kontakterne i Norge⁸ er, at der kun findes meget få direkte tiltag specifikt målrettet en øget social mobilitet på de videregående uddannelser. For det første henvises der til, at det forklares ved den universelle tilgang til støtte til studerende, uanset socioøkonomisk baggrund. Dernæst henvises der til mere indirekte tiltag, som har til formål at mindske frafaldet blandt studerende med svage faglige forudsætninger målt ved lave karakterer.⁹ Derudover var den klare tilbage melding, at der ikke er tradition for at gennemføre systematiske evalueringer af indsatser på de videregående uddannelser, og ingen af vores kontaktpersoner kunne pege os i retning af en sådan.

8. Vi har korresponderet med forskere fra NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) og HIOA (Oslo and Akershus University College of Applied Sciences) samt personer ansat ved Utdanningsdirektoratet.

9. I den sammenhæng henvises der til Ny GIV, som er en bred national indsats, som har til formål at øge andelen, som gennemfører og består en ungdoms- eller erhvervsfaglig uddannelse. Den nationale satsning suppleres af en række regionale og lokale indsatser på kommunalt niveau og skoleniveau. Indsatsperioden har været 2010-2013, målgruppen har været de svagest præsterende elever i grundskolen, og fokus i indsatserne har været at forbedre overgangen fra grundskole til ungdoms- eller erhvervsfaglig uddannelse. Ny GIV har været underlagt en ekstern forskningsfaglig evaluering. En af hovedkonklusionerne er – ikke overraskende – at svage faglige forudsætninger er den væsentligste årsag til frafald.

I Sverige¹⁰ synes der at være et vist fokus på at gøre rekrutteringen til de videregående uddannelser bredere. Stockholms Universitet har en decideret handleplan for bredere rekruttering, som har til formål at sikre alle grupper af samfundet lige stor adgang til videregående uddannelse (Stockholms universitet, 2013). Handleplanen baserer sig på en kortlægning af universitets population af studerende opgjort efter bl.a. forældrenes uddannelsesniveau, geografisk oprindelse og gymnasiebaggrund (Stockholms universitet, 2010). Herudover er der et tiltag om *fadderskola*, hvilket er et brobygningsinitiativ, hvor der etableres samarbejde mellem institutioner på universitetet og gymnasieskoler i Stockholmsområdet. Hensigten er at øge eleverne interesse for videregående uddannelse og afdramisere de unges billede af universitetet (Stockholms universitet, 2014).

I løbet af 2015 gennemfører Universitets- og högskolrådet (UHR) i Sverige en evaluering af de videregående uddannelsesinstitutioners arbejde med bredere rekruttering, bredere deltagelse samt ligebehandling i forhold til køn, etnicitet, religion og alder. Denne svenske tilgang til bredere rekruttering synes således at være noget bredere – og har måske endda en anden karakter – end det fokus, den aktuelle uddannelses- og forskningsminister i Danmark har på socioøkonomisk baggrund. UHR-evalueringen, som kommer til at indeholde en statistisk analyse og en forskningsoversigt, afrapporteres i 2016. UHR planlægger endvidere at afholde kurser for studievejledere på hele skoleområdet om bredere rekruttering og ligebehandling. Bortset fra denne kommende evaluering, har det heller ikke i Sverige været muligt for vores kontaktperson og vores øvrige informationssøgning at pege i retning af eksisterende effekt- eller evalueringsstudier af indsatser for at fremme social mobilitet på de videregående uddannelser.

UDVIKLINGSKONTRAKTERNE

Som det fremgår af ovenstående, er udviklingskontrakterne med de videregående uddannelsesinstitutioner udtryk for, at det for den aktuelle minister er en politisk prioritet at styrke den sociale mobilitet på de videre-

10. Vi har været i kontakt med en forsker fra SOFI ved Stockholms Universitet samt søgt informationer på andre institutter og centre på Stockholms Universitets hjemmeside samt på Universitets- og högskolrådets (UHR) hjemmeside.

gående uddannelser i Danmark. Samtidig er det interessant og på sin vis nyskabende at skrive målene ind i udviklingskontrakterne. Det vidner umiddelbart om en meget konkret og operationel tilgang. I det følgende ser vi nærmere på nogle af disse udviklingskontrakter for at danne et billede af, hvad sådan de indeholder, når man ser på tværs af uddannelses-typer og geografisk placering. Vi ser på eksempler på kontraktmæssige forpligtelser, samt hvilket fokus og hvilken tilgang institutionerne lægger i deres mål. Derved ønsker vi at skabe et billede af den kontekst de studier, der senere præsenteres i rapporten, skal være realiserbare og virkningsfulde i. Bilag 4 giver en oversigt over målepunkterne i samtlige udviklingskontrakter, hvor der her i teksten blot fremdrages nogle eksempler.

FORPLIGTELSESNIVEAU

Målene, og dermed de kontraktmæssige forpligtelser, i udviklingskontrakterne har forskellig karakter. I nogle er der helt konkrete måltal, herunder antallet af nye tiltag/aktiviteter (fx fra tre nye tiltag i 2015 til syv i 2017 på DTU), reduktion i frafald af antal studerende (fx fra 20 pct. i 2014 til 19 pct. i 2017 på Aarhus Universitet) og stigning i antallet af studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem (fx fra 34 pct. i 2015 til 35 pct. i 2017 på Erhvervsakademi Kolding) m.m. Ændringsmål, som de nævnte, må siges at være ret begrænsede i størrelse, om end de naturligvis skal ses i forhold til, at der er tale om en relativ kort periode: 2015-2017. I andre udviklingskontrakter er målet at udvikle, implementere og evaluere konkrete indsatser inden for kontraktperioden. Det kan fx være at evaluere optagelsen til institutionen. Andre kontrakter igen indeholder helt overordnede og løsere mål, som fx at optage et *stigende* antal studerende eller fastholde rekruttering af *en stor andel* af studerende fra uddannelsesfremmede hjem. Et andet eksempel på en kontrakt, der adskiller sig, er en, hvor målsætningen er at evaluere institutionens metoder med henblik på dokumentation af, hvad den allerede kan med målgruppen.

TILGANGE TIL AT ØGE UDDANNELSESMOBILITETEN PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

Fokus og tilgange til at øge uddannelsesmobiliteten på de videregående uddannelser er forskelligartede og giver indtryk af, at forskellige kulturer, selvpfattelser og kontekster (fx geografisk placering og popularitet) spiller ind på de forskellige uddannelsesinstitutioners tilgange.

Vi starter med at se på universiteterne, hvor udfordringen med hensyn til at sikre større social diversitet i studenterpopulationen *generelt* er størst. Københavns Universitet (KU), Copenhagen Business School (CBS) samt Aalborg Universitet (AAU) fokuserer eksempelvis udelukkende på rekruttering (dvs. vejen ind) og ikke specifikt på fastholdelse af studerende fra uddannelsesfremmede hjem. Danmarks Tekniske Universitet (DTU) og Syddansk Universitet (SDU) har både en målsætning for vejen ind og fastholdelse, mens Aarhus Universitet (AU) fokuserer på studiestart og fastholdelse. DTU definerer mere konkret, hvordan de, ved at udvikle en fastholdelsespakke, der giver hjælp og støtte i løbet af det første studieår, vil opnå en højere fastholdelse. Universitetet udmærker sig desuden ved at have tiltag målrettet lærere og elever *allerede i folkeskolen*. Aalborg Universitet (AAU) udmærker sig ved, at de i forvejen modtager en høj andel studerende fra uddannelsesfremmede hjem. AAU's rekrutteringsmål bærer derfor præg af, at de vil bevare deres i forvejen høje andel af mønsterbrydere, mens Syddansk Universitet (SDU) har ambitioner om en større rekrutterings- og brobygningsindsats samt en reduktion af frafaldet blandt studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.

Problemet med en skæv social studenterpopulation er, som tidligere nævnt, *generelt* mindre på de mellemlange videregående uddannelser. Overordnet minder tilgangene til at styrke den sociale mobilitet om hinanden på professionshøjskolerne og erhvervsakademierne, og flere af institutioner beskriver ret detaljeret, hvordan de vil arbejde med at styrke denne. På professionshøjskolen Metropol og på erhvervsakademiet Dania er pædagogiske tiltag eksempelvis et led i at sikre fastholdelse. På University College Syddanmark fokuserer de på støtte til sårbare studerende i samarbejde med Esbjerg Kommune samt socialpædagogiske tiltag, mens de på Erhvervsakademi Kolding nævner studiesociale aktiviteter, introundervisning i akademisk studieforberedelse m.m.

Den kunstneriske uddannelsesinstitution Designskolen Kolding opstiller både mål for fastholdelse (vejledning og støtte til dispensater) og rekruttering. De maritime uddannelsesinstitutioner har ligesom de fleste erhvervsakademier og professionshøjskoler i forvejen stor erfaring med at styrke social uddannelsesmobilitet, idet studentersammensætningen har en højere diversitet, end tilfældet er ved de fleste universiteter. Maskinmesterskolen København har fx fokus på rekruttering og vejen ind gennem to konkrete tiltag, der bygger oven på tidligere indsatser (hvilket

de har stor succes med målt på gennemførelsesrate), mens Stiftelsen Georg Stages Minde (Skoleskibet Georg Stage) fx ønsker at dokumentere, hvad de allerede kan i relation til social uddannelsesmobilitet.

Denne gennemgang af et udpluk af udviklingskontrakterne viser, at tilgangene, fokus på henholdsvis vejen ind, det første studieår og fastholdelse samt detaljeringsgrad i udviklingskontrakterne for uddannelsesinstitutionerne, er ganske forskellige. Derfor må vi forvente, at forskellige former for indsatser vil virke inspirerende på forskellige institutioner og dermed have forskellig grad af realiserbarhed og virkningsfuldhed, afhængigt af den specifikke institutions tilgang, selvopfattelse og kontekst. Vi vil løbende forholde os hertil, når vi gennemgår de udvalgte indsatser i kapitel 4, idet vi vil kommentere overordnet på, hvilken type af uddannelsesinstitution hvert enkelt eksempel har relevans for.

MEKANISMER, SOM PÅVIRKER DEN SOCIALE MOBILITET PÅ VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

MARTIN D. MUNK

I dette kapitel fokuseres på mekanismer, som hæmmer eller fremmer social mobilitet på videregående uddannelser, især universitetsuddannelser, da problemet er størst for disse. Social mobilitet forstås her som, i hvilken grad den næste generation, særligt fra den del af befolkningen, hvor forældrene har ingen eller kort uddannelse og scorer lavt på det socioøkonomiske indeks, har en større relativ chance for at blive indskrevet på og fuldføre en højere eller længere uddannelse i forhold til forældregenerationen, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund:

Eksempelvis sammenlignes unge med akademikerbaggrund og unge med ufaglært baggrund. Det vil sige, at den samlede uddannelsesmobilitet påvirkes af den samlede familiebaggrund og andre relevante faktorer som fx de øvrige individers relative placering i det samlede system. Den sociale uddannelsesmobilitet er høj, hvis afhængigheden af familiebaggrund er lille, og den sociale uddannelsesmobilitet er lav, hvis afhængigheden er stor. Social uddannelsesmobilitet er således et resultat af, hvor stor eller lille den relative uddannelseschance er. Den relative uddannelseschance defineres som forskellen i chancen for at opnå et bestemt uddannelsesniveau, når man sammenligner unge med forskellig social baggrund. (Mattsson & Munk, 2008, s. 9 og kapitel 1).

De videregående uddannelser omfatter primært universitetsuddannelser og uddannelser på professionshøjskolerne (som i en vis udstrækning kan sammenlignes med colleges i England og USA, der dog stadig har deres egne traditioner med fokus på bacheloruddannelsen, som betragtes som den vigtigste, mens man i Danmark mere har fokus på den samlede kandidatuddannelse) samt uddannelser på erhvervsakademierne (lidt svarende til toårige *community colleges* i USA, som jf. Brand m.fl., 2014 spiller en særlig rolle i forhold til de unge, hvor det reelle valg står mellem en kort videregående uddannelse på *community college* eller slet ingen, da college på de klassiske universiteter ikke er inden for radaren). Hovedfokus vil i dette kapitel være på universitetsuddannelserne, især i betragtning af, at det er på disse, at problemet med manglende social mobilitet har været størst, særligt i forhold til børn af forældre uden uddannelse. På de korte og mellemlange videregående uddannelser eksisterer problemet ikke i samme grad, fx på sygepleje- og pædagoguddannelserne har unge med forskellig baggrund nogenlunde samme chance for at blive optaget. (jf. Thomsen m.fl., 2013).

SOCIAL REKRUTTERING OG CHANCEULIGHED

Oftest vil der i praksis være en vis grad af uddannelsesreproduktion (dvs. at de unge gentager deres forældres uddannelsesvalg) og en vis grad af social mobilitet på universiteterne i såvel opadgående som i nedgående retning, og oftest vil det analytiske fokus være på såvel absolutte som relative mobilitetsrater (Munk, 2003; Mattsson & Munk, 2008; Bukodi m.fl., 2015). Hvad er de teoretiske yderpunkter i en sådan kontekst? Det er dels en total social mobilitet, dels en total reproduktion. En total, perfekt social mobilitet vil forudsætte, at børn og unge slet ikke gentager mønstre eller arver forhold via forældre og andre familiemedlemmer, og det ville indebære, at børn af akademikere de facto ikke blev optaget på universiteterne. En total uddannelsesreproduktion vil forudsætte, at børn og unge i næste generation helt og aldeles gentager mønstre eller arver forhold via forældre og andre familiemedlemmer, som fx bedsteforældre, onkler og tanter. En måde, hvorpå man kan få et indblik i, hvordan mulighederne rent faktisk ser ud, er at se på den sociale rekruttering og chanceuligheden. Hvor førstnævnte har fokus på at undersøge sammensætningen af studenteroptaget eller sammensætningen af akademikere,

som kommer ud efter gennemført universitetsuddannelse, har sidstnævnte, chanceuligheden, fokus på de relative chanceforskelle, typisk ved at beregne den sandsynlige afstand mellem akademikerbørn og børn af forældre uden uddannelse, når der er taget højde for, at populationen af ikke-akademikerforældre er langt større end populationen af akademikerforældre. Den brede sociale rekruttering til at færdiggøre en universitetsuddannelse er i dag betydelig. Mere end 7 ud af 10 nyuddannede kandidater fra et dansk universitet i 2013 er rekrutteret fra ikke-akademikerhjem (AE-rådet, 2015). Særligt på Aalborg Universitet og Syddansk Universitet er rekrutteringen bredspektret med rekrutteringsandele på mellem 80 pct. og 90 pct. Trods det er børn af ufaglærte forældre (uden uddannelse) stadigvæk forholdsvis ringe repræsenteret. Den sociale rekruttering af unge fra hjem uden uddannelse udover grundskolen er imidlertid fortsat ret svag, så disse er ret dårligt repræsenteret på samtlige universiteter. Dertil kommer, at chanceuligheden mellem forskellige grupper af familier fortsat er stor, hvilket afspejles i, at unge fra akademikerfamilier har en ca. 10-15 gange større chance for at påbegynde eller gennemføre en universitetsuddannelse end unge fra hjem uden akademikerforældre. Der er især nogle uddannelser (fag og universiteter i kombination), som har en markant selektiv tilgang af studerende.

Yderligere er der stadig en socialt meget selektiv adgang til nogle universiteter og fag på især CBS (med meget høje karaktergennemsnit for visse udvalgte fagpakker som fx international business), KU og AU (især medicin, antropologi og statskundskab), men også på DTU (KOT, 2014; Munk & Thomsen, 2015; Munk & Baklanov, 2014).

I de næste afsnit beskrives social mobilitet henover generationerne og mekanismer på såvel familiesiden (fx forældres uddannelse) som på uddannelsessiden (fx adgangskrav og faglige fordringer).

”Mekanismer” dækker over sociale mekanismer, institutionalisering, generelle betingelser og specifikke forhold. Her tænkes særligt på familiebaggrund og betydningen over tid samt på geografiske og netværksmæssige forhold. Dertil kommer sociale normer, ikke-kognitive færdigheder, akademisk formåen, logisk og sproglig kapabilitet (kognitive færdigheder, jf. Bukodi m.fl., 2014; McIntosh & Munk, 2014) og forskellige former for selektionsforhold som uddannelsesveje i institutionsopbygningen. Endelig vedrører ”væsentlige mekanismer” specifikke adgangskrav over tid, som udspiller sig i spændingsfeltet mellem tilpasning og eksklusion. Tilpasning forstås her som de aktiviteter, forskellige unge

og deres familier iværksætter, eller ikke iværksætter, med henblik på at kunne honorere adgangskrav, som opstilles af uddannelsesinstitutioner ud fra forholdet mellem antal ansøgninger og antal pladser (det vil sige efterspørgsels- og udbudsforhold), som dermed kan komme til at virke ekskluderende (se fx Alon, 2009, 2014).

GENERATIONER OG UDVIKLINGEN I SOCIAL UDDANNELSESMOBILITET

I studier af social mobilitet har fokus ofte været på forældre-børn-relationen, det vil sige på to generationer over tid. Et stort antal internationale og til dels nationale undersøgelser har fundet, at familiebaggrund – enten direkte eller indirekte – er en af de mest afgørende faktorer for, i hvilken grad det er muligt at blive optaget på og gennemføre en universitetsuddannelse (Shavit, Arum & Gamoran, 2007). Typisk måles familiebaggrund på forældregenerationens uddannelsesniveau- og type, position på arbejdsmarkedet og samlet indkomst. I stigende grad undersøges imidlertid social mobilitet også i forhold til tidligere generationer, som fx bedsteforældre og oldeforældre, samt andre familiemedlemmer, som onkler og tanter (Mare, 2014; Pfeffer, 2014). En væsentlig pointe er, at social mobilitet ofte foregår over flere generationer.

Eksempelvis indeholder bedsteforældregeneration en gruppe af bl.a. ufaglærte, hvis børn (forældregenerationen til børn i næstkommende generation) bliver faglærte. Forældregenerationens børn bliver så måske i stand til at påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse, måske ved, at de først har fuldført en faglært erhvervsuddannelse for siden at kvalificere sig en uddannelse som maskinmester eller konstruktør.

I et dansk studie finder Pedersen & Jæger (2014), at børnene uddannelsesmæssigt påvirkes af bedsteforældrenes kulturelle kapital, når der er taget højde for forældrenes kapital. Jæger (2012) finder, at faktorer, som børn deler med deres kusiner og fætre, faktisk forklarer en del af uddannelsessuccesen, hvilket forklares ved, at bedsteforældres, onklers og tanters socioøkonomiske karakteristika indirekte spiller ind på, hvor godt børn klarer sig. Den udvidede familie kan med andre ord kompensere for eventuelle mangler eller begrænsninger i den nære familie (Munk, 2014).

Imidlertid har familiebaggrunden historisk set fået en relativt set svagere betydning i forhold til optagelse på en gymnasieuddannelse og for så vidt også optagelse på en universitetsuddannelse (McIntosh & Munk, 2013; Munk, 2014; Thomsen, 2015; se i Mattsson & Munk, 2008, for en beskrivelse om debatten heraf) i hvert fald op til begyndelsen af 00'erne. Siden har vi set en mere udjævnet trend med en tendens til, at færre bryder i forhold til deres sociale baggrund (AE-rådet, 2014 og 2015). Det er dog et empirisk spørgsmål, om det historiske fald er fortsat helt op til i dag (opdaterede analyser af Martin D. Munk er undervejs), da stigningen i det generelle uddannelsesniveau også har betydning, således at gruppen af ufaglærte forældre er blevet mindre over tid.

I det følgende vil vi se nærmere på en række mekanismer, som er på spil.

BETYDNINGEN AF FAMILIEBAGGRUND, SOCIALE NORMER OG FAGLIGE FÆRDIGHEDER

Hvorfor er familiebaggrund en vigtig mekanisme? Utallige studier viser (se fx Stevens, Armstrong & Arum, 2008; Alon, 2009), at der i familierne finder en eller anden form for påvirkning og afsmitning sted, således at børn og unge via forældrenes ressourcer (fx kulturel kapital jf. Buchmann m.fl., 2010; Krarup & Munk, 2014; Munk & Thomsen, 2015), sociale normer (fx ved at stille implicite krav om fastholdelse eller udvidelse af familiens position i samfundet) og færdigheder (langsigtede strategier) til en vis grad arver forældrenes positioner, indkomst (Klausen, 2015) og muligheder, navnlig fordi de unge imiterer forældrenes væremåde og roller, og i nogen grad også deres handlemønstre, strategier og måder at agere på. Det vil sige, at børn og unge i den næste generation, via det man i litteraturen (Bourdieu, 1977) kalder for systemet af dispositioner (habitus), sociale normer, kulturel kapital og risikovillighed (Davies m.fl. 2002; Mattson & Munk, 2008: 16-20) tilegner sig deres egne dispositioner, positioner, ressourcer, færdigheder og måder at gøre tingene på, som bl.a. udmunder i en opstilling af uddannelsesplaner samt investeringer i ekstra aktiviteter og andre former for skyggeuddannelse (som fx sprogrejser og konkurrencer i musik, kunst og idræt, se fx Buchmann m.fl., 2010).

Tillige spiller geografi og netværk ind. Det at kunne følges med kammerater eller kunne begynde på en uddannelse i et uddannelsesmiljø, som såvel socialt, kulturelt, sprogligt som geografisk ikke er for langt væk fra den unges eget miljø, viser sig at have en betydning (Munk & Baklanov, 2014). Denne faktor samvirker typisk med familiebaggrund, ved at bestemte typer af familier har mulighed eller tradition for eller ikke mulighed eller ikke tradition for at bosætte sig nær de store byer.

IKKE-KOGNITIVE FÆRDIGHEDER OG AKADEMISKE KODER

Selvom den unge har forældre, som ikke er højtuddannede eller på anden måde har en høj social status eller råder over mange ressourcer, så peger forskning på, at sociale normer og ikke-kognitive kompetencer og færdigheder (som forventninger, vedholdenhed, tilpasning, knække akademiske koder, strategier, organisering, ”grammatik” (jf. Luckett, 2012; Shay, 2013) osv.) også er afgørende for, hvor godt man klarer sig i uddannelsessystemet (Heckman, 2008), herunder særligt i gymnasiet (Munk, 2013; m.fl.) og på de videregående uddannelser. Det vil sige, at man ved at give positiv omsorg og have klare forventninger til de unge gør det muligt, at de kan flytte sig socialt.

En vigtig lære, omkring det at kunne knække akademiske koder, og blive fastholdt, er, at det er muligt at lykkes i uddannelsessystemet, selvom man ikke altid oplever at kunne indfri forventningerne. Det er muligt at komme videre, selvom der er ting, man ikke med det samme forstår eller kan finde ud af. Her spiller samspil med kammerater (Lomi m.fl., 2011), graden af socialt tilhørsforhold (Walton & Cohen, 2011), rådgivning (Gerdes & Mallinckrodt, 1994), sprog, diskurser og koder (White & Lowenthal, 2011) og vedholdenhed (som social norm) ind på evnen til at lære til tider vanskeligt fagligt stof og akademiske koder (Munk, 2013).

Særligt er det evident, at grundlæggende færdigheder og evner i dansk og engelsk sprog samt matematik og logik er vigtige parametre i forhold til social mobilitet (Green, 1997). Generelle kundskaber inden for historie og samfund samt mere kreative og tekniske områder øger også chancen for succes i uddannelsessystemet. Det er kundskaber, som mange har kaldt for kulturelle teknikker (kulturel kapital) og akademisk kultur (Andersen & Hansen, 2012; Evans m.fl., 2014).

Krav om faglige forudsætninger i uddannelsessystemet betyder grundlæggende set, at det er nødvendigt at tilegne sig faglige og akademi-

ske færdigheder, koder og kundskaber (Luckett, 2012), herunder også håndtering af eksamener (Ramirez & Beilock, 2011), dvs.hvordan man går til eksamen og klarer det at svare på spørgsmål, såvel skriftligt som mundtligt. Her kan oversættelse af forskellige typer af viden (og koder) til specifikke og differentierede læringsplaner spille en rolle (Shay, 2013). Et større sammenfattende litteraturstudie viser, at socialpsykologiske interventioner – med fokus på at reducere studerendes følelse af at re ”bagefter”, i underskud eller ”truede” på studiet – er afgørende (Yeager & Walton, 2011). Et andet studie viser, at forlængelse af tid til en eksamen kan have en positiv betydning (Jensen, Berry & Kummer, 2013).

Endelig viser et meget interessant studie, hvordan man målt på eksamensresultater faktisk positivt kan anvende ældre studerendes erfaringer. Studiet viser, at nye studerende med forskellig social baggrund kan bruge de ældre studerendes erfaringer, fx med at spørge underviseren til råds eller hvor ”hårdt” studiet er mm. til at blive mere opsøgende over for lærere, hvilket kan bidrage til at skabe en mere afbalanceret mentalitet og større engagement (Stephens, Hamedani & Mesmin, 2014).

Akademisk formåen, tidligere erfaringer med skolemiljøer og læringsforudsætninger, adgang til og kendskab til fagtraditioner og institutioner og ikke mindst en bevidsthed om, at en universitetsuddannelse kan gøre en forskel, er imidlertid forhold, som netop medieres af familiebaggrund, herunder forældres opdragelsespraksis og måder at danne deres børn på (Martin, 2012) samt unges aspirationer i teenageårene (Schoon & Polek, 2011).

FORSKELLIGE VEJE OG SOCIAL SELEKTION

Vi ved fra en omfattende forskningslitteratur, at der op igennem uddannelsessystemet er betydelige sociale selektionsmekanismer i spil, dvs. at grupper af unge fra økonomisk velstående familier typisk klarer sig bedre end grupper af unge fra økonomisk mindre velstående familier. Det gør de blandt andet gennem sortering (tracking eller sporopdeling; Gamoran, 2010; Holm m.fl., 2013) i det danske uddannelsessystem med dets tre hovedveje, som begynder i ungdomsuddannelsessystemet: en erhvervsfaglig vej, en gymnasial akademisk vej samt en vej uden eller med meget lidt uddannelse, hvor den gymnasiale akademiske vej har flere udgange til det videregående uddannelsessystem

Erhvervsuddannelsesvejen, med en praktisk og teoretisk del, indebærer, at unge opnår en erhvervskompetencegivende uddannelse, som traditionelt set har givet og stadig giver gode muligheder for et arbejde efter endt uddannelse. Især har denne vej historisk set fungeret som en løftestang for unge, som kom fra familier uden uddannelse og familier med tradition for en håndværksmæssig uddannelse. Denne første vej gav navnlig tidligere muligheder for at erhverve sig en mellemlang uddannelse, som fx ingeniør eller konstruktør, efter en afsluttet håndværksuddannelse (med en real- eller præliminæreksamen i bagagen) og eventuelle erfaringer på arbejdsmarkedet. Den anden vej – den gymnasiale – var og er fortsat typisk en adgangsbillet til især universitetsuddannelser eller eventuelt lærerseminariet (som dog historisk sammen med pædagog- og sygeplejeuddannelserne også havde andre indgangsveje), det vil sige nu professionshøjskolerne.

Der har historisk set været tale om en betydelig social sortering i uddannelsessystemet. Denne sortering er imidlertid ændret markant, således at nu 70 pct. af en ungdomsårgang opnår en gymnasial uddannelse.

Især gymnasiet er som indgangsvej konstitueret på en måde, hvor gruppen af unge fra velstående familier som regel har fordele, som uddannelsessystemet i højere grad belønner. Det kan fx være veltalende, klar argumentation og overbevisende attituder samt evnen til at løse konkrete opgaver og til at forstå modsætningsfulde problemkomplekser (Andersen & Hansen, 2012). I den sidste gruppe, som ingen eller kun lidt uddannelse opnår, er der unge, som anser uddannelse (Ulriksen m.fl., 2009), især en universitetsuddannelse, som en stor risiko og fremmed, og som en vej, som endda kan føre til nedadgående mobilitet (Morgan, 2005; Mattsson & Munk, 2008, s. 16-20), eller de ser en universitetsuddannelse som noget fjernt eller ligefrem som en hæmsko for det gode liv og ser ikke nødvendigvis sig selv som værende en aktiv medspiller i universitetssystemet, hvor mere eller mindre høje faglige krav skal opfyldes og honoreres. Mattsson & Munk opsummerer det således:

Den faglærte arbejders søn ser en universitetsuddannelse som en risikofyldt investering, idet den – såfremt han ikke gennemfører – rummer risikoen for nedadgående mobilitet, hvor han kan ende som ufaglært arbejder, og dermed havne på et endnu lavere uddannelsesniveau end sin far. Han har med andre ord for alvor noget at tabe. Modsat vil akademikersønnen ikke opfatte jurastudiet som lige så omkostningsfyldt, og han vil under ingen om-

stændigheder vælge en håndværkeruddannelse, da den med sikkerhed vil betyde, at han bliver offer for nedadgående mobilitet (og omkostningerne derved bliver for store). (Mattsson & Munk, 2008, s. 19).

Den positive historiske forandring – for så vidt angår en mindsket betydning af familiebaggrund og dermed den svækkede sociale selektion (den brede sociale rekruttering blev efterhånden mere udtalt) – kan i høj grad tilskrives opbygningen af et *flervejsuddannelsesystem* med flere muligheder (se Mattsson & Munk, 2008, s. 13, for en gennemgang og Holm m.fl., 2013, for en nyere empirisk analyse heraf) for at gennemføre og bestå en adgangsgivende eksamen (ses i perioder også i andre lande, se fx Alon, 2009). Over årene er antallet af uddannelsesinstitutioner tilmed vokset med mange uddannelsessteder og universitetsafdelinger hen over landet (der er dog over de seneste 5-10 år sket en centralisering visse steder, især med hensyn til professionshøjskoler), hvor princippet over nogle generationer i høj grad har været at sørge for adgang til uddannelse i nærområdet eller ikke så langt fra hjemegnen. Tilmed er stigningen i optaget eksploderet siden 2. verdenskrig.

Dertil kommer, at mange universitetsuddannelser også omfatter fagpakker og studieretninger, hvor anvendelsesperspektivet og jobmulighederne historisk set er relativt gode. Det betyder også, at unge med mindre risikovillighed (typisk fra familier med præferencer for mere professionsmålrettede uddannelser) får mulighed for at blive optaget på og gennemføre en universitetsuddannelse, der er mere praksisnær, dels pædagogisk, dels erhvervmæssigt set.

OPTAGELSE OG GENNEMFØRELSE

Den formelle betingelse for at kunne søge optagelse på en videregående uddannelse er, at den unge har bestået en forudgående adgangsgivende eksamen (studentereksamen, HF, eksamen fra teknisk/handelsgymnasium, eksamen fra studenterkursus eller adgangseksamen). Da en del universitetsuddannelserne kræver høje karaktergennemsnit og specifikke krav om fx matematik fra gymnasiet, forudsætter adgangen ofte en meget god studentereksamen. For at opnå en god eksamen er det typisk mange af de samme forhold, som er nævnt under familiebaggrund og sociale normer, der bliver afgørende for at få succes. En del forskningslitteratur hælder til det synspunkt, at betydningen af ens families socioøkonomiske position alene medieres gennem gennemsnitskarakterer, og ikke direkte

via den sociale baggrund (Alexander m.fl., 1987; Davies & Guppy, 1997; se også Alon, 2009). Dette synspunkt indebærer ideen om, at den socio-økonomiske position i uddannelsessystemet altid medieres af gennemsnitskarakterer. Det kan være tilfældet, men er det ikke altid entydigt.

I og med at der er fri adgang til et sted mellem 70-95 pct. af universitetsuddannelserne i Danmark (jf. Munk & Thomsen, 2015), så kan vi ikke sige, at der i Danmark udelukkende er tale om en indirekte effekt, men også om en mere direkte effekt af socioøkonomisk baggrund. For en del attraktive uddannelser i medicin, international business og statskundskab er der meget betydelige karakterkrav på omkring 10,5-12,1. Da der stadig er en markant social skævhed i, hvilke karakterer de unge opnår i gymnasiet, med et stigende karakterniveau på en række af uddannelser, er det tydeligt, at social baggrund og køn for en række uddannelser indirekte kan komme til at spille en delvis større rolle, end det tidligere har været tilfældet, selvom den generelle tendens har været, at familiebaggrunden bliver mindre afgørende.

Det vil sige, at der er en konkurrenceorienteret kamp om studiepladser i spil, hvor de fleste unge er nødt til at tilpasse sig kammeraters adfærd gennem fx specifikke forudgående uddannelsesmæssige investeringer for at opnå et vist karaktergennemsnit eller bestemte fagkombinationer fra gymnasiet. Uddannelsesinstitutionerne opererer med en række eksklusionsmekanismer, såsom at hæve værdien af et specifikt gennemsnit til nye højder, bl.a. som følge af, at adgangskvotienterne er steget yderligere på grund af indførte gangeregler, eller kræve et vist pensum og niveau i kemi/fysik, historie eller sprog. Her er det forventeligt, at unge med en stærkere social baggrund og strategiske uddannelsesmæssige investeringer er bedre til at tilpasse sig de stigende krav, således at de har mulighed for at blive optaget på attraktive fagstudier, typisk med meget høje karaktergennemsnit (se fx Munk & Baklanov, 2014). Det er en trend, der ligeledes kan observeres i andre lande (se fx Alon, 2014; Tam & Jiang, 2014). Der bliver således over tid en kamp mellem tilpasning og eksklusion, som naturligt påvirkes af konteksten, hvorunder konkurrencen foregår, herunder andelen af unge med en gymnasial uddannelse, som er steget over tid, antallet af uddannelsespladser, som er steget over tid, afkast af uddannelse (som er mindre i Danmark end i andre lande, jf. Hanushek m.fl., 2015, selvom afkastet relativt set er steget over tid, jf. Gerstoft & Munk, 2009), økonomisk ulighed (særligt i toppen), og hvor rankinglister af universiteter og fag spiller ind (Alon, 2009, 2014; Tam &

Jiang, 2014). Sidstnævnte gælder også i en dansk-udenlandsk kontekst, hvor unge, som investerer i en universitetsuddannelse fra en meget privilegeret baggrund, stort set har samme chance for at opnå en universitetsgrad hjemme som en grad ude, undtagen kvinder fra familier med usædvanligt højtuddannede mødre, som i endnu højere grad opnår en eliteuddannelse i udlandet. Endvidere findes et mønster, som indikerer, at personer med eliteuniversitetsuddannelse såvel hjemmefra som udefra, kommer fra de allerøverste sociale lag i samfundet i langt højere grad end personer med kun en universitetsgrad udefra eller hjemmefra (Munk m.fl., 2015).

Fastholdelsesproblematikken spiller i en dansk kontekst også ind, men den sociale gradient er ikke så udtalt endda (Munk & Thomsen, 2015). Ikke desto mindre viser Goldrick-Rab (2006), at studerende fra en lav socioøkonomisk baggrund har en tendens til at have et mere brudt studieforløb med studieskift og andre former for afbrydelser.

INSTITUTIONELLE MEKANISMER VI KAN SKRUE PÅ

En afgørende forudsætning for at søge ind på en universitetsuddannelse er også, at den unge og dennes familie har en vis viden om uddannelsesinstitutioner og betydningen heraf, og den er alt andet lige formodentlig asymmetrisk afhængig af, om man kommer fra et uddannelsesvant eller et uddannelsesfremmed hjem. Det indebærer også, at brobygning, dobbelt indskrivning, projekter med universitetsforskere og ikke mindst familieinvolvering i brobygningsaktiviteter er parametre, som indirekte kan medvirke til øget søgning og optagelse af unge fra uddannelsesfremmede hjem.

Muligheden for at lære de specifikke kundskaber og koder er med andre ord nødvendige for at kunne opfylde og honorere de krav, som stilles i uddannelsessystemet. Krav om høje karaktergennemsnit og faglige forudsætninger betyder grundlæggende, at det forudgående er nødvendigt at tilegne sig faglige og akademiske færdigheder, koder og kundskaber, herunder også viden om, hvordan man går til eksamen og klarer det at svare på spørgsmål, såvel skriftligt som mundtligt. Her nytter det ikke, at primært unge med en stærk familiebaggrund tillærer sig nye teknikker. Det er i hvert fald afgørende, hvis den ulige adgang til visse typer studier skal brydes.

En del universitetsuddannelser omfatter fagpakker og studieretninger samt studieformer, hvor anvendelsesperspektivet og jobmulighe-

derne historisk set er relativt gode, hvilket øger chancen for, at unge, som er mindre risikovillige, får mulighed for at blive optaget på og gennemføre en universitetsuddannelse, der er mere praksisnær, dels pædagogisk set, dels erhvervmæssigt set.

Uddannelsesmiljøerne skal næppe svække de akademiske standarder, de faglige forudsætninger eller krav om løsning af vanskelige opgaver, men læringsmiljøerne kan komme til at være tættere på de unges forståelse af sig selv og deres kammerater ved blandt andet bedre lærerroller, vejledning og ikke mindst feedbackmekanismer. Med andre ord kan der skabes lærings- og undervisningsmiljøer, hvor der i læreprocesserne er balance mellem progression og regression. En vigtig lære er, at det er muligt at lykkes i uddannelsessystemet, selvom man ikke altid oplever at kunne indfri forventningerne. Det er muligt at komme videre, selvom der er ting, man ikke med det samme forstår eller kan finde ud af. Her spiller lysten og vedholdenhed (som sociale normer) til at lære til tider vanskeligt fagligt stof ind, men institutionernes evner og vilje til at tilrettelægge og skabe de nødvendige læringsrum er også afgørende, også for at mindske uligheden i tilpasningsmekanismerne. Læringsmiljøerne er således også en vigtig betingelse for at skabe rum for øget forståelse og indlæring af kundskaber og dermed i sidste ende også mulighed for øget social mobilitet på de højere uddannelser.

KORTLÆGNINGEN

Dette kapitel beskriver litteratursøgningsprocessen, de begrundede til- og fravalg, der er foretaget undervejs, samt giver et overblik over, hvad der karakteriserer de studier, vi har fundet på basis af inklusionskriterierne. Søgningens mål var at identificere relevante undersøgelser, der fokuserer på indsatser over for nuværende eller kommende studerende på videregående uddannelser med lav socioøkonomisk baggrund fra dels international forskning, dels nordiske kilder.

Søgningen er tænkt og udført så specifikt som muligt, i forhold til de tidsmæssige rammer og opgavens karakter, for at afdække eksempler på mulige indsatser, der kan fungere som inspiration til videre undersøgelse.

Søgningen er tidsafgrænset til studier fra år 2000 og frem for at identificere den nyeste litteratur på feltet. Der er ikke foretaget en generel søgning efter grå litteratur, da grå kilder ikke kan afsøges så specifikt og nuanceret som databaserne. Søgestrategien resulterede ikke i en identificering af relevante studier i de nordiske lande, og derfor blev navngivne forskere i Sverige og Norge kontaktet, jf. kapitel 1.

International forskningslitteratur er fremsøgt i:

ERIC (Education Resources Information Center)

Nordisk forskningslitteratur fra Danmark, Norge og Sverige er fremsøgt i:

Danmark: Forskningsdatabasen

Sverige: SwePub (Academic publications at Swedish universities)

Norge: Cristin (Current Research Information System in Norway) og NORA (Norwegian Open Research Archive).

Søgestrategien for databaserne er baseret på tre tilgange:

1. En uddannelsessøgning kombineret med en lang række studie-design og begreber for at fokusere på identifikation af studier, der rummer oplysninger om mulig effekt af de identificerede indsatser.
2. En søgning med særligt fokus på overgangen til videregående uddannelse
3. En søgning med særligt fokus på fastholdelse på videregående uddannelser.

Ved at vælge at søge inden for de ovennævnte databaser kommer vi rundt om en meget stor del af den internationale forskningslitteratur om uddannelse, men vi kan ikke være sikre på at have fundet al relevant litteratur vedrørende dette emne.

SØGERESULTATER

4.171 potentielle referencer blev identificeret i databasesøgningen. Efter første niveau-screening på titel og abstract og udelukkelse af 269 dubletter, blev 213 referencer fremskaffet til fuldtekst-screening. Samlet er 3.808 referencer blevet ekskluderet, og samlet blev 94 studier inkluderet.

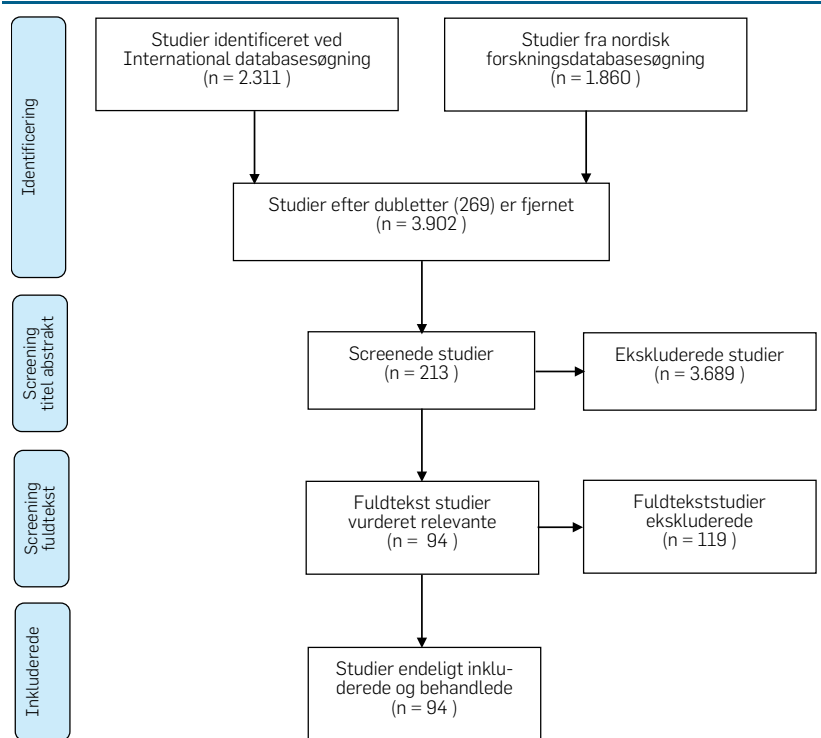
SCREENINGSPROCES

Screeningen blev foretaget af et team af to videnskabelige assistenter. På første niveau blev screeningsprocessen foretaget ved hjælp af abstract og titel for at udelukke studier, som var åbenlyst irrelevante. Studier, der blev inkluderet på første niveau af screeningen, blev hentet i fuld tekst og

derefter screenet af det samme team. I alle tilfælde, hvor der har været tvivl om studiets relevans, er studiet blevet vurderet i fællesskab mellem videnskabelige assistenter og projektlederen.

FIGUR 3.1

Diagram over søge- og screeningprocessen.



Kilde: Egne beregninger.

INKLUSIONSKRITERIER

Mange studier identificerer og beskriver problemer og udfordringer for den målgruppe, vi har fokus på. I denne kortlægning indgår kun studier, der forsøger at vurdere *virksomheden* af konkrete indsatser eller interventioner. Det overordnede mål har været at identificere studier, der omhandler indsatser, som har potentiale for at tjene som eksempler på virknings-

fulde og realiserbare indsatser i Danmark. Der er anvendt følgende fem kriterier i udvælgelsen af relevante undersøgelser:

- 1) *Målgruppe*: Indsatserne, der evalueres i de studier og undersøgelser, der medtages i denne kortlægning, skal være målrettet nuværende eller kommende studerende på videregående uddannelser fra ikke-uddannelsesvante hjem. Alt efter det pågældende land defineres videregående uddannelser som uddannelser, der i Danmark ville svare til de videregående uddannelser inden for UFM's ressortområde jf. note 1 i kapitel 1. Studier af indsatser på voksenuddannelsesområdet (dvs. videregående uddannelse som supplement til en lavere uddannelse, og som tages på deltid, mens man arbejder) tages med, hvis der specifikt er fokus på personer med lav socioøkonomisk baggrund.

For de indsatser, der har til formål at forberede søgning til eller forbedre chancerne for optagelse på en videregående uddannelse, vil målgruppen være kommende studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, som går på en ungdomsuddannelse. Nogle studier omhandler indsatser målrettet kommende studerende på det, der i Danmark svarer til mellemtrinnet i folkeskolen. Sådanne studier tages med, hvis de øvrige kriterier er opfyldt.

Et ikke-uddannelsesvant hjem kan defineres ud fra flere forskellige kriterier, og forskningslitteraturen bruger oftest forældrenes uddannelses- og indkomstniveau, som de stærkeste indikatorer herfor. Til denne kortlægning inkluderes studier, hvor målgruppens forældre kun har lav eller slet ingen uddannelse ud over den lovpligtige skolegang, samt studier, hvor forældrene tilhører lavindkomstgruppen i det pågældende samfund. I nogle studier omtales målgruppen som førstegenerationsstuderende, forstået sådan, at de unge mennesker er de første i deres familie, der tager fx en *college*- eller universitetsuddannelse.

Der er en del især amerikanske studier, der har særligt fokus på race og etnicitet (fx afroamerikansk og latinamerikansk (hispanic)). Hvis studiets primære fokus er, at der er tale om personer fra socioøkonomisk svage hjem (og der-

med som oftest også ikke-uddannelsesvante hjem) medtages studiet, hvis de øvrige kriterier også er opfyldt. Hvis studiets primære fokus i stedet er på race og etnicitet i relation til fx en diskriminationsdiskurs, så medtages det ikke. Begrundelsen er, at denne problemstilling har meget anderledes historie og fokus i USA, og det er vores vurdering, at overførbareheden til den danske kontekst kan være problematisk.

Hvis studiet ikke undersøger en indsats specifikt rettet mod målgruppen, men der i rapportering af outcome af en universel indsats fokuseres specifikt på målgruppen, tages det med, hvis der er tale om et stærkt forskningsdesign (fx et RCT-studie). Nogle studier har fokus på studerende, der har svage faglige forudsætninger fx ved studiestart. Sådanne studier medtages kun, hvis der samtidig er tale om studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.

Enkelte studier har indsatser, der er målrettet uddannelsesinstitutioner eller *high schools*, som ligger i – og således optager flest fra – et geografisk område, der er karakteriseret ved en høj andel af lavindkomstfamilier. Sådanne studier er inkluderet, hvis de øvrige kriterier også er opfyldt.

2) *Outcome*: For at blive inkluderet i denne kortlægning skal indsatsen have et eller flere af følgende outcomes:

- Søgning til en videregående uddannelse
- Optagelse på en videregående uddannelse
- Fastholdelse eller reduceret frafald fra en videregående uddannelse (fx målt ved, om den studerende er indskrevet det efterfølgende semester, om han/hun følger fag svarende til et fuldtidsstudie, eller om aktivitetsniveauet er faldende)
- Gennemførelse af en videregående uddannelse.

Mange studier har disse som endelige outcomes, selvom der ofte også indgår følgende delmål på vejen derhen:

- Faglige præstationer målt ved fx standardiserede test og karaktergennemsnit (fx *Grade Point Average*)

- Social trivsel (fx tilpasning til studiemiljøet) og motivation.
- 3) *Indsattstyper*: For at et studie inkluderes i denne kortlægning, skal indsatsen have et eller flere af ovennævnte outcomes som eksplicit formål. Det betyder, at der er plads til mange forskellige typer af indsatser, lige fra fx hjælp til forberedelse af ansøgninger, *summer school*-programmer, mentorordninger, tilpasninger af undervisningens indhold, metode eller form samt anvendelse af de sociale medier til at rekruttere, understøtte og på anden måde fastholde de studerende. Indsatser kan være målrettet de studerende selv, deres undervisere (eller lærere, hvis der fx er tale om elever i *high school*) eller deres studievejledere. De kan foregå på selve den videregående uddannelsesinstitution eller på den ungdomsuddannelsesinstitution (fx *high school*), hvorfra de studerende rekrutteres. I princippet kan indsatsen også foregå som et samarbejde med andre interessenter, som fx de lokale myndigheder (region, distrikt, kommune), private virksomheder eller frivillige organisationer, hvis de øvrige kriterier er opfyldt. Det har imidlertid ikke været mange studier, hvor det har været på tale.

Generelle beskrivelser af problemstillingen om (manglende) social uddannelsesmobilitet på de videregående uddannelser gennemgås ikke. Studier med beskrivelser af indsatser målrettet unge fra ikke-uddannelsesvante hjem medtages heller ikke, hvis ikke der er tale om et forsøg på at undersøge virkningen af disse.

Vi har *ikke* inkluderet studier, der har til formål at evaluere reformer af hele eller dele af de videregående uddannelsessystemer eller overordnede programmer som fx ”Widening participation”¹¹ i Storbritannien samt ”Affirmative action”¹² og ”TRIO”¹³ i USA. Begrundelsen for dette fravalg

11. Med ”Widening participation in higher education”-programmet forsøger den engelske regering at øge andelen af studerende fra mindre privilegerede baggrunde på universiteterne. Se U.K. Department of Education and Learning på www.gov.uk.

12. Begrebet ”Affirmative action” bruges i USA om tiltag, der har til hensigt at fremme mulighederne for samfundsdeltagelse helt bredt – dvs. ikke kun på uddannelsesområdet, men også fx på arbejdsmarkedet – blandt minoriteter, der ellers ville være underrepræsenterede. Minoriteter kan

er, at formålet med kortlægningen er at identificere illustrative eksempler på konkrete indsatser, som uddannelsesinstitutioner selv kan gennemføre og ikke strukturelle ændringer, som ville kræve uddannelsespolitiske og strukturelle ændringer. Studier, der har analyseret implementering af konkrete indsatser inden for rammerne af sådanne overordnede programmer og politiske initiativer, er medtaget, hvis de øvrige kriterier er opfyldt.

4) *Forskningsdesign.*

Vi har inkluderet studier med forskellige forskningsdesign i rapporten. Studier, der anvender lodtrækningsforsøg (*Randomised Controlled Trials, RCT*) som forskningsdesign, er inkluderet, fordi et RCT-studie opdeler personer, der opfylder målgruppekriterierne, tilfældigt i henholdsvis en indsatsgruppe, der modtager indsatsen på et givet tidspunkt, og en kontrolgruppe, der enten slet ikke modtager indsatsen, eller modtager den på et senere tidspunkt. Den tilfældige allokering af deltagere sikrer, at de to grupper statistisk set har samme karakteristika, og særligt at der ikke opstår en bias ved, at nogle ville vælge at modtage (eller ikke at modtage) indsatsen, hvis de selv fik lov til at bestemme. RCT-studier har et meget relevant forskningsdesign i forhold til det overordnede formål med at identificere et antal illustrative eksempler på *virkningsfulde* indsatser, der kan tjene som inspiration til udmøntning af nye indsatser i en dansk kontekst. Vi inkluderer ligeledes kvasi-eksperimenter (dvs. undersøgelser, der benytter en ikke-eksperimentel, statistisk metode til at undgå selektionsbias) og andre komparative studier, der anvender sammenligningsgrupper (som til forskel fra kontrolgrupper modtager en alternativ indsats, som fx kan være den sædvanlige støtte). I flere studier sammenlignes målgruppen, der modtager en relevant indsats, derved med en-

være alt fra personer fra lavindkomstfamilier og afro-amerikanere til kvinder afhængigt af emnefeltet.

13. Med TRIO-programmerne forsøger den amerikanske regering at identificere og assistere elever og studerende, som enten er førstegenerationsstuderende, fra lavindkomsthjem eller på anden vis har udfordringer, hvor de kan have brug for støtte til at gennemføre en højere uddannelse. Se U.S. Department of Education på www.ed.gov.

ten populationen af studerende fra højindkomst familier (som typisk vil være fra uddannelsesvante hjem) eller med populationen af studerende helt generelt. Vi inddrager også kvalitative studier, der enten indeholder en sammenligning af grupper, der henholdsvis modtager eller ikke modtager en indsats, eller som følger en gruppe før og efter modtagelse af en given indsats.

I flere studier er der således ikke tale om en måling af effekter af indsatser i stringent forstand. Når man læser gennemgangen af de eksempler, der er udvalgt som illustrationer af, hvad der kan forventes at bidrage til stigende social uddannelsesmobilitet på de videregående uddannelser, skal man have det for øje. Ved fortolkningen af resultaterne skal man endvidere være særligt opmærksom på, hvilken sammenligningsgruppe der er anvendt.

Rapportens anvendelse af studier med forskellige forskningsdesign vanskeliggør naturligvis sammenligningen på tværs. Der kan fx ikke sammenlignes effektstørrelser på tværs af studierne. Ved vurderingen af de enkelte studiers kvalitet bør man lægge størst vægt på de studier, der er baseret på lodtrækningsforsøg.

- 5) *Lande og sprog*: Søgningen af litteratur er afgrænset til lande i EU og øvrige OECD-lande. Studier, som ikke er fra EU- eller OECD-lande, medtages kun, såfremt der er tale om et forskningsdesign af høj kvalitet (RCT eller kvasi-eksperiment), og hvor indsatsen vurderes at kunne tjene som inspiration for den danske kontekst.

KVALITETSVURDERING OG EKSKLUSION AF STUDIER

I anden screeningsrunde, der blev foretaget samtidig med kodningen af de inkluderede studier, ekskluderede vi 119 studier, der under første screening blev inkluderet. Vi har, som nævnt, vurderet studierne ud fra et overordnet inklusionskriterium om potentiel virkningsfuldhed og realiserbarhed i Danmark. Vi har derfor ekskluderet studier, der rapporterede om indsatser helt uden positiv indvirkning på målgruppen. Derudover

har vi ekskluderet studier, der *primært* omhandlede effekten af stipendier og økonomiske incitamenter, idet vi vurderede, at det ikke har stor relevans i en dansk sammenhæng med SU-systemet, der giver relativt lige økonomiske vilkår for de studerende. Det skal dog tilføjes, at studier, hvor indsatserne *kobles op på* fx tillægsstipendier og andre økonomiske incitamenter tages med, hvis måden, hvorpå indsatsen gives eller indholdet af indsatsen i øvrigt vurderes at være interessant i en dansk kontekst.

En række studier var desuden svære at vurdere indholdet af ud fra titel og abstract. Et studie viste sig fx at fokusere på metodeudvikling af evaluering af indsatser om social uddannelsesmobilitet, men undersøgte ikke en konkret indsats. En række studier viste sig udelukkende at fokusere på problemstillingen om uddannelsesmobilitet og give anbefalinger, der dog ikke tog udgangspunkt i afprøvede indsatser. Vi ekskluderede derudover studier i anden screeningsrunde, hvor terminologien i abstractet viste sig at dække over en anden målgruppe, end vi havde forventet, fx et studie der omhandlede *freshmens* (førsteårsstuderende) i *high school* og ikke i *college*. Derudover ekskluderede vi studier, hvor målgruppen viste sig udelukkende at være etniske minoriteter og *ikke* havde fokus på deres socioøkonomiske baggrund, eller at de kom fra ikke-uddannelsesvante hjem.

Grundet studiernes artsforskellighed har vi vurderet dem ud fra forskellige kriterier. De kvantitative studier har vi vurderet på baggrund af effektstørrelse eller en anden statistisk vurdering i forhold til en kontrolgruppe. I forhold til de kvalitative studier vægter vi i særlig grad repræsentativitet i udvælgelse af informanter, antallet af deltagende studerende, og hvorvidt studiet er teoretisk funderet.

Kvaliteten af studierne i de nordiske databaser viste sig at være svingende, og søgningen i disse har ikke resulteret i medtagelse af relevante artikler. Den svenske database genererede mange hits omkring ulighed, kønsforskelle i uddannelsessystemet og en del RCT-studier omkring helbred. I forhold til de to norske databaser var særligt den ene meget retrospektiv, og indholdet var ofte langt fra relevant i forhold til denne rapport's formål. I den danske database handlede mange studier om social arv generelt, og mange studier behandlede social arv omkring børn og unge i daginstitutioner og folkeskole. En del engelske titler i den danske database lå langt fra emnet.¹⁴

14. Det er vores vurdering, at særligt søgeordet "stratification" var årsag til sidstnævnte.

KODNING

Vi har kodet forfatter, titel, årstal, udgivelsestype, indsatsland, forskningsdesign, målgruppe, hvilke komponenter indsatsen består i, outcomes, herunder optagelse på videregående uddannelse, fastholdelse, gennemførelse af første år, faglige præstationer og social trivsel samt egnethed som eksempel til mulig afprøvning af indsatser i Danmark. I boks 3.1 fremgår de komponenter, vi har brugt i kodning af indsatser. Vi har foruden disse komponenter kodet nogle overordnede karakteristika for indsatsen, herunder fagligt fokus, varighed, timing af indsats, modtager m.m.

BOKS 3.1

Komponenter i kodningen.

Målrettet rekruttering: Inkluderer indsatser, der fokuserer på specifikke grupper af elever eller studerende. Det kan være højt præsterende elever på, hvad der i Danmark vil svare til ungdomsuddannelserne.

Forberedelse: Forberedelse af de studerende. Indsatsen sker *før* studiestart på en videregående uddannelse. Der kan være tale om forberedelse på flere fronter, fx fagligt, kulturelt, kognitivt, ikke-kognitivt.

Tutoring: Tutoring omfatter metoder, hvor elever modtager supplerende faglig støtte af lærere eller vejledere i en begrænset periode. Det afholdes en-til-en eller i mindre grupper. Indsatsen foregår ofte efter en struktureret plan for det pædagogiske indhold. Tutorerne kan være professionelle eller frivillige. For det meste gives specialtræning til tutorerne, inden interventionen implementeres.

Mentorstøtte/coaching forløb: Denne komponent adskiller sig fra tutoring, idet faglig sparring ikke er en del af indsatsen, der til gengæld kan være støtte til at strukturere uddannelsesforløb, personlig støtte, samt at mentoren fungerer som en rollemodel for mønsterbryderen.

Læsegrupper/studiegrupper: Mindre grupper af studerende, som opfordres til faglig og social sparring. Indsatserne kan have forskellige tiltag til at understøtte disse grupper.

Cooperative learning: Interventioner, der har den fællesnævner, at de studerende *samarbejder* i mindre grupper eller par, hvor de studerende støtter og vejleder hinanden inden for gruppen. Fokus er rettet mod aktiv deltagelse og kommunikativ undervisning.

Feedback og monitorering: Defineres som metoder, hvor elever får tydelig opfølgning på og indblik i deres faglige udvikling. Feedback fungerer oftest som supplement til andre indsatser. Bemærk, at vi kun har kodet under komponenten feedback, hvis feedback eksplicit anvendes i indsatsen uden at være indlejret i fx tutoring eller cooperative learning.

Studieteknikkurser: Kurser, der fx giver de studerende input til at øge læsehastighed, skrive akademiske tekster mv.

Særligt/tilpasset fagligt indhold: Det kan fx være en anden læseplan.

Særligt/tilpasset undervisningsform: Det kan fx være inddeling af de studerende i særskilte grupper eller pædagogiske tiltag, der øger deltagelsen blandt de studerende.

(Fortsættes)

BOKS 3.1 FORTSAT

Komponenter i kodningen.

IT-understøttet undervisning: Undervisning, der anvender fx tablets eller undervisning, der gør det muligt at studere hjemmefra og øger fleksibiliteten for de studerende. Det kan fx være indsatser målrettet studerende med børn, studerende, der bor langt væk, eller som arbejder ved siden af studiet.

Differentieringsspor: Indsatser, der fx inddeler de studerende efter deres faglige niveau, eller efter deres faglige interesser.

Incentiver: Indsatser, hvis målsætning er at øge mønsterbryderes incitament til at tage en videregående uddannelse, fx ved at oplyse om det langsigtede udbytte af en uddannelse eller ved tilbyde kurser, hvor der kan opnås merit, som er gældende på collegeniveau (dvs. *college credit*).

Ekstra ressourcer: Det kan fx være flere undervisere per studerende eller færre studerende per underviser.

Summer School Programs: Programmer, der finder sted i elevernes eller de studerendes sommerferie. Kurserne kan fx have til formål at styrke deltagernes akademiske færdigheder og/eller forberede dem på livet på en videregående uddannelse.

Målrettet social indsats: Det kan fx være digitale sociale platforme.

Efteruddannelse af studievejledere, undervisere: For eksempel kurser, der er målrettet en styrkelse af relationen til den studerende eller kurser målrettet udvikling af de pædagogiske tilgange.

Adfærdsindsatser/psykologiske indsatser: Det er fx indsatser, der er rettet mod at øge mønsterbryderens faglige selvtillid, eller studier, der forbereder dem på kulturen på en videregående uddannelsesinstitution.

Økonomisk støtte: Økonomisk støtte til studerende.

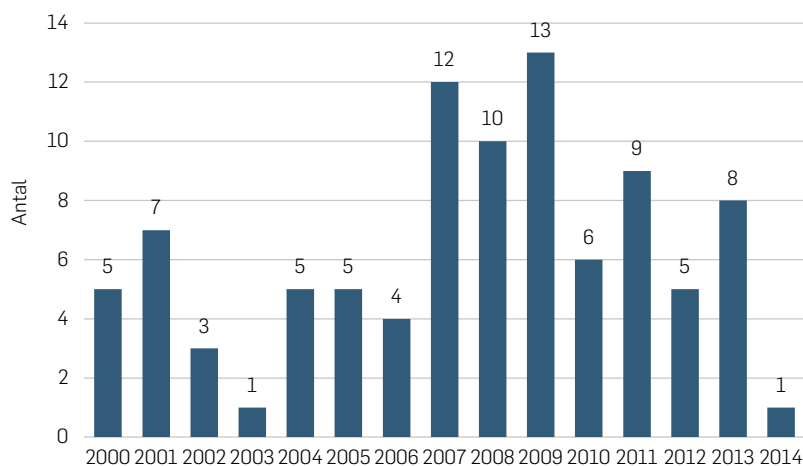
KORTLÆGNING AF DE INKLUDEREDE STUDIER

I dette afsnit beskriver vi nogle karakteristika ved de 94 inkluderede studier. Vi undersøger dem i forhold til udgivelsesår, hvilket land indsatsen fandt sted i, udgivelsesstatus, forskningsdesign, indsatstyper og outcome.

I figur 3.2 vises fordelingen af alle de inkluderede studier for perioden 2000-2014. Figuren viser, at der er flest studier fra 2007 og frem.

FIGUR 3.2

Studier, der er inkluderet i kortlægningen, fordelt efter årstal. Antal.



Kilde: Egne beregninger.

Vi har ikke ekskluderet studier alene på baggrund af oprindelsesland, så det er bemærkelsesværdigt, at 80 af studierne ud af de 94 inkluderede, svarende til 85 pct., er gennemført i USA. Tre studier er fra Canada, mens to er fra Australien, seks er fra Storbritannien, et er fra Irland, et er fra Mexico og et er fra Israel. Det er dog vigtigt at understrege, at vi ikke ud fra denne kortlægning kan sige noget om eksistensen af relevante indsatser i andre lande end de nævnte. Sprogbarrierer og publiceringskulturer spiller formentlig en vigtig rolle her, ligesom særligt forskellige traditioner for at udføre systematiske evalueringer af indsatser er afgørende for, hvad vi finder i litteraturen. Der er ganske enkelt en større og mangearrig tradition for at udføre systematiske evalueringer som fx lodtrækningsforsøg i USA. Derudover er det i USA tilsyneladende mere almindeligt at udpege særlige grupper – som fx studerende fra socioøkonomisk svage hjem – og tilbyde dem en særlig målrettet indsats. Disse forskelle afspejler sig i den fundne litteratur, og det er naturligvis et opmærksomhedspunkt i forhold til generaliserbarheden til en dansk sammenhæng, at så mange studier tager udgangspunkt i en amerikansk kontekst. Det behandler vi nærmere undervejs samt i kapitel 5..

I tabel 3.1 vises hyppigheden af og andelen af studier i forhold til udgivelsesstatus og forskningsdesign. Lidt under en tredjedel af de inklu-

derede studier er artikler, lidt under en femtedel er rapporter, mens lidt over halvdelen af studierne er kategoriseret som andet. I kategorien ”andet” ligger arbejdspapirer, reviews, bøger samt afhandlinger/disputatser. Tabel 3.1 viser desuden, at 24 pct. af de inkluderede studier er RCT-studier, 12 pct. er QES, mens over halvdelen (58 pct.) er andet, herunder andre sammenligningsdesign, før-efter-målinger samt kvalitative casestudier.

TABEL 3.1

Studier, der er inkluderet i kortlægningen, fordelt efter udgivelsesstatus og forskningsdesign. Antal og procent.

	Udgivelsesstatus			Forskningsdesign		
	Artikler	Rapporter	Andet	RCT	QES	Andet
Antal	29	17	48	24	12	58
Andel, pct.	31	18	51	26	13	62

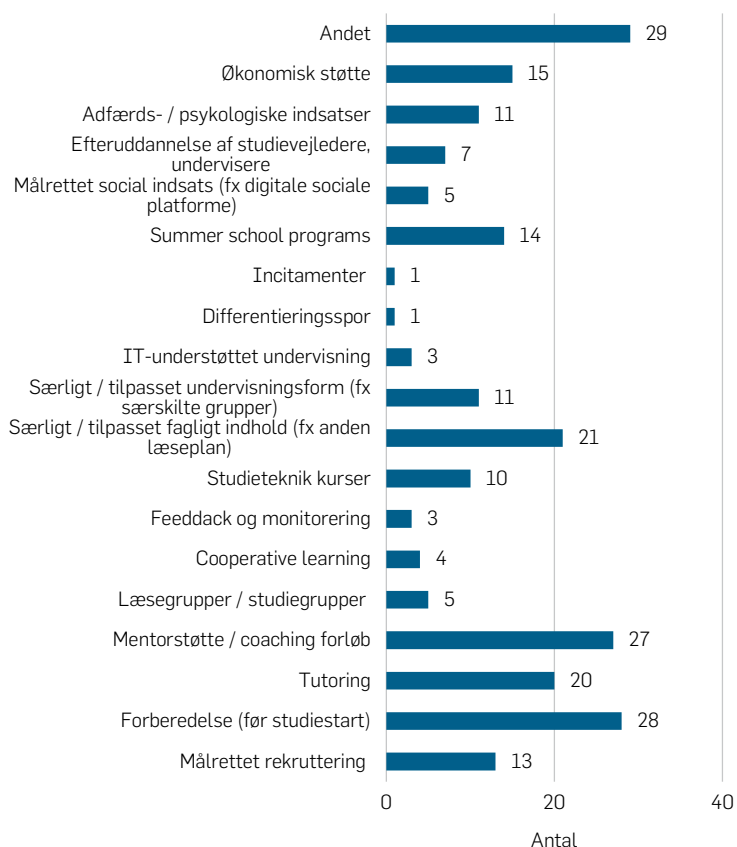
Anm.: RCT: Randomised Controlled Trials (lodtrækningsforsøg). QES: Quasi-eksperimentale studier (kvasi-eksperimentelle studier).

Kilde: Egne beregninger.

I figur 3.3 vises antallet af studier, som undersøger en bestemt type af indsats (se boks 3.1 for beskrivelse af disse indsatser). Studierne kan undersøge flere indsatser, ligesom en indsats kan bestå af flere indsatstyper. Derfor bliver der samlet set indregnet flere indsatser end 94 (som er antallet af inkluderede studier), når de tælles op i denne figur. Det fremgår, at de mest almindelige indsatstyper er *forberedelse* (28 svarende til 30 pct. af studierne), *mentor/coaching-forløb* (27 svarende til 29 pct. af studierne), *særligt/tilpasset fagligt indhold* (21 svarende til 22 pct. af studierne) og *tutoring* (20 svarende til 21 pct. af studierne). Derudover indeholder 30 pct. af studierne andre typer af indsatser end dem, vi har kodet efter. En del studier undersøgte fx vejledning mere generelt, ligesom mange studier har undersøgt *student support* og *academic support*, der ikke passer ind i vores kodningskomponenter. Derudover dækker ”andet” over fx ture til *college*, børnepasningsordninger på *college*, *distance learning*, *collaborative learning* samt vedholdende vejledning, der er inddraget som et eksempel.

FIGUR 3.3

Antal studier, der er inkluderet i kortlægningen, som omhandler specifikke indsatsstyper.



Kilde: Egne beregninger.

I tabel 3.2 kan vi se, hvordan studierne fordeler sig på outcome. Bemærk, at et studie kan måles på flere outcomes. Lidt under halvdelen (48 pct.) af de inkluderede studier måler på outcomet ”søgning og optagelse”, 31 pct. måler på ”fastholdelse og frafald”, mens 21 pct., dvs. lidt over en femtedel af studierne, måler på ”gennemførelse”. Med forbehold for, at vi ikke kan være sikre på, at vi har været hele vejen rundt om litteraturen, er det interessant, at så stor en del af den inkluderede litteratur omhandler henholdsvis forberedelse og fastholdelse, og det kan tyde på, at der er et hul i litteraturen, når det kommer til viden om, hvorvidt indsatser mål-

rettet mønsterbrydere faktisk betyder, at flere opnår at *fuldføre* en videregående uddannelse.

TABEL 3.2

Studier, der er inkluderet i kortlægningen, fordelt efter outcome. Antal og procent.

Outcome:	Antal	Andel, procent
Søgning og optagelse	56	48
Fastholdelse og frafald	36	31
Gennemførelse	24	21
I alt	116	100

Kilde: Egne beregninger.

De overordnede rammer for kortlægningsarbejdet og inklusionskriterierne begrænser til en vis grad generaliserbarheden af de konklusioner, der drages på baggrund af de medtagne studier. Vi har identificeret en række forskelligartede studier, der bruger forskelligartede forskningsdesign til at undersøge forskelligartede indsattstyper og outcome, og de skal derfor vurderes og anvendes på deres egne præmisser. Vi kan derfor ikke, baseret på de 94 inkluderede studier, sige, hvilke indsatser der er de mest effektfulde. Uddannelsesinstitutioner kan imidlertid anvende studierne som en kilde til inspiration og som en slags hjælp til selvhjælp. I bilag 3 findes en separat referenceliste med de inkluderede studier fordelt efter indsattstype. Ønsker man at udvikle og/eller implementere fx en mentorindsats, er det dermed muligt at slå op i denne referenceliste og få et hurtigt overblik over de 27 studier i kortlægningen, der omhandler mentorindsatser.

Ud af de 94 inkluderede studier er 12 studier udvalgt som illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser. I kapitel 4 redegøres for overvejelserne bag udvælgelsen af netop disse studier.

ILLUSTRATIVE EKSEMPLER PÅ VIRKNINGSFULDE INDSATSER

UDVÆLGELSESPROCESSEN

Et af hovedformålene med denne kortlægning er at identificere illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser, der kan forventes at bidrage til at fremme den sociale mobilitet på de videregående uddannelser i Danmark. Da kortlægningen indeholder studier, der anvender meget forskellige forskningsdesign – lige fra veltilrettelagte lodtrækningsforsøg til simple før-og-efter spørgeskemaundersøgelser – skal det understreges, at der overordnet set er tale om beskrivelse af indsatser, som *potentielt* kan bidrage til at fremme den sociale mobilitet. Eksemplerne er udvalgt ved en afvejning af flere forskellige kriterier og på tværs af forskellige forskningsdesign. Derfor vil eksemplerne også fremstå ret så forskellige, hvor nogle er meget omfattende og ville være omkostningsfulde at implementere, som fx *community colleges* (eksempel 11 nedenfor). Andre er simple og nemt implementerbare, som fx *vedholdende vejledning* (eksempel 10 nedenfor). Det er med andre ord et bevidst valg, at eksemplerne viser en variation med hensyn til typen af indsatser, og hvad de ville kræve at indføre.

Vi har udvalgt studier, hvor de evaluerede indsatser – med de metoder, der nu engang er anvendt – kan formodes at have haft en posi-

tiv virkning på de udfaldsmål, som har været opstillet for målgruppen. Blandt de kvantitative studier er der et klart hierarki i forhold til, hvilken "vægt" man kan tillægge resultaterne. Ved RCT- og kvasi-eksperimentelle studier, dvs. studier, der anvender metoder, der tager højde for potentiel selektionsbias, er de fundne resultater at betragte som påviste effekter af en given indsats. Men for studier, der ikke anvender denne type forskningsdesign, vil vi *ikke* kunne sige, at der er tale om en påvist effekt af den afprøvede indsats. I disse tilfælde er det kun muligt at sige, at der er et potentiale herfor. Når vi har kvalitetsvurderet metoderne anvendt i de kvalitative studier, har vi særligt haft for øje, om der har været opmærksomhed på sikring af repræsentativitet ved udvælgelsen af informanter, og om der har været et relativt stort antal studerende med.

Foruden en overordnet vurdering af kvaliteten af studierne baseret på ovennævnte aspekter har potentiel relevans af den pågældende indsats i den danske kontekst været det afgørende beslutningsgrundlag for udvælgelsen. Idet langt hovedparten af vores udvalgte eksempler stammer fra USA, er det klart, at den finansieringsmæssige kontekst er afgørende for anvendeligheden af eksemplerne som inspirationskilde for de danske uddannelsesinstitutioner. Her har vi forsøgt at være særligt opmærksomme på, hvilken gruppe indsatsen sammenlignes med, og hvilke (generelle) indsatser personerne i den eventuelt måtte modtage, hvis nogen overhovedet. Sammenligneligheden i forhold til den danske kontekst er alt andet lige større, hvis et studie viser, at en given indsats har en positiv virkning på målgruppen, hvis både målgruppen og sammenligningsgruppen modtager et vist basis-stipendium, idet det bedre ville kunne sammenlignes med den danske situation.

En anden vigtig overvejelse i vurderingen af relevans for Danmark handler om, hvorvidt der i forvejen eksisterer institutionelle strukturer, hvori en given indsats kan etableres. Det kunne eksempelvis være en tilpasning af den måde, man i forvejen yder studievejledning på i de videregående uddannelsesinstitutioner. Et andet eksempel kunne være nytænkning af det samarbejde, der i forvejen er mellem ungdomsinstitutioner og videregående uddannelsesinstitutioner mange steder i landet.

En tredje overvejelse går på, hvorvidt vi skulle inkludere studier, der har undersøgt tiltag, der består af flere indsatser. Her er det ofte ikke muligt at isolere virkningen af de enkelte indsatser. Dog har vi valgt at tage sådanne eksempler med, hvis vi har vurderet, at de indeholder ele-

menter, der kan inspirere til videreudvikling af den måde, man tænker uddannelsesmæssig social mobilitet på i Danmark.

Eksemplerne er således på den ene side blevet udvalgt i en afvejning af en vurdering af kvaliteten af studiet baseret på det anvendte forskningsdesign og på den anden side en vurdering af anvendeligheden i en dansk kontekst. Der er, som nævnt tidligere, tale om illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser. Vi behandler studierne ud fra deres egne præmisser og skal for en god orden skyld understrege, at vi, inden for de givne rammer, ikke kan være sikre på, at det er de mest virkningsfulde indsatser, der er draget frem. Det ville nemlig kræve en fuld systematisk forskningsoversigt og effektvurdering, der som bekendt ikke har været mulig her.

Disse overvejelser har resulteret i udvælgelsen af 12 studier, hvoraf de 5 er randomiserede kontrollerede forsøg. De øvrige studier anvender kvasi-eksperimentelle metoder, mixed methods (survey og interview), kvalitative interview og casestudier. Der indgår også et enkelt review (af RCT'er og kvasi-eksperiment), fordi det giver et overordnet indtryk af virkningen af forskellige tiltag. Indsatserne, som vi i det følgende vil gennemgå, inkluderer bl.a. følgende: individuel studievejledning; mentorindsatser, der starter helt nede på mellemtrinnet (6.-9. klasse) som et forsøg på langsigtet forberedelse af en *college-going culture*; vejledning til potentielle studerende, som i en moden alder overvejer at studere; progressionsbaserede tillægsstipendier samt et ret så omfattende tiltag som etablering af *learning communities*.

TRE KATEGORIER AF INDSATSER

Vi har opdelt eksemplerne på virkningsfulde indsatser i tre hovedgrupper, der følger indsatsens primære udfaldsmål: A. "søgning og optagelse", B. "fastholdelse og frafald" samt C. "gennemførelse". Vi gennemgår eksemplerne efter en fast skabelon, hvor hovedformål, forskningsdesign, motivation, målgruppe, indsatsbeskrivelse, virkning af indsats, samt realiserbarhed i Danmark beskrives. Inden for denne ramme beskrives eksemplerne på studiernes egne præmisser, da de enkelte studier er meget forskellige i deres form og tilgang. Eksemplerne er detaljeret beskrevet, og det er ikke nødvendigt at læse dem alle fra ende til anden. En mulighed er først at læse afsnittet om realiserbarhed i Danmark. Her specificere-

rer vi, hvordan eksemplet helt konkret kan bidrage som inspirationskilde i en dansk sammenhæng, hvilket giver et indtryk af, om eksemplet er relevant for den konkrete uddannelsesinstitutions kontekst. Det bør for en god ordens skyld nævnes, at det sidste eksempel er fra Danmark, og at det ikke er kommet frem som et led i den søgningsproces, der er blevet beskrevet i kapitel 3. Eksemplet er alligevel taget med, fordi det netop er et aktuelt eksempel udviklet i en dansk kontekst. Tabel 4.1 giver overblik over outcome og primær indsats i hvert enkelt eksempel, og gør det let at slå op og læse efter specifikke indsatser af særlig interesse.

Som en gennemlæsning af alle eksemplerne vil vise, men som til en vis grad allerede synliggøres i oversigten i tabel 4.1, så er der en række temaer, der går igen i flere af eksemplerne på virkningsfulde indsatser. Der er som oftest tale om målrettede indsatser, vejledningen er typisk individuel, der ydes så tidlig en indsats som muligt, og der er fokus på skabelsen af en studiekultur samt en forventning om, at dét at påbegynde en videregående uddannelse er ”det, man gør”. I forlængelse af sidstnævnte pointe, er det vigtigt at fremhæve, at sikring af et tilstrækkeligt højt fagligt niveau – så det er *muligt* for de unge at påbegynde og gennemføre en videregående uddannelse – er et underliggende tema i mange af indsatseksemplerne. Til sidst bør det fremhæves, at flere af eksemplerne viser, at jo længerevarende en indsats er, desto større og mere varig er virkningen.

TABEL 4.1

Overblik over udvalgte eksempler på virkningsfulde indsatser

Titel, årstal, forfatter	Primær(e) indsats(er)
<i>Rekruttering</i>	
1: <i>The Effects of College Counseling on High-achieving, Low-income Students</i> , Avery, C., 2010.	Individualiseret vejledning
2: <i>Higher Education Summer Schools: Evaluation of the Scheme in 2000</i> , Mason, K & D. Pye, 2001.	Sommerskole
3: <i>Transitions from High School to College</i> , Venezia, A & L. Jaeger, 2013.	Vejledning, herunder fra mentorer og tutorer. Dual enrollment
4: <i>Ensuring College Success: Scaffolding Experiences for Students and Faculty in an Early College School</i> , Newton, A & K. Vogt, 2008.	Forberedelse: Fra 9. klasse introduceres eleverne løbende for <i>college</i> -miljø og -kultur
5: <i>Mentoring Approaches to Create a College-Going Culture for At-Risk Secondary Level Students</i> , Radcliffe, R. & E.D.B. Bos, 2011.	Mentorstøtte
6: <i>Expanding Access and Opportunity. The Washington State Achievers Program</i> , Ramsey, R & L. Gorgol, 2010.	Mentorstøtte, særligt tilpasset undervisningsform
7: <i>Stemming the Tide in Summer of Melt: An Experimental Study of the Effects of Post-High School Summer Intervention on Low-Income Students' College Enrollment</i> , Castleman, B.L. m. fl., 2012.	Proaktiv vejledning om <i>college</i>
8: <i>Swimming in the Deep-end: An E-mentoring Approach to Help Mature Students' Transition to Higher Education</i> , P. Edirisingha, 2009.	Online vejledning, især målrettet voksenstuderende
<i>Fastholdelse</i>	
9: <i>Paying for Persistence. Early results of a Louisiana scholarship program for low-income parents attending Community College</i> , Brock, T. m.fl., 2006.	Monitorering og vejledning samt økonomiske incitamenter.
10: <i>Efficacy of Intrusively Advising First-Year Students via Frequent Reminders for Advising Appointments</i> , Schwebel, D.C. m.fl., 2008.	Vedholdende informationsstrategier, der opfordrer førsteårsstuderende til at deltage i vejledning.
<i>Gennemførelse</i>	
11: <i>Freshmen Learning Community Program at Kingsborough Community College</i> , S. Scrivener (rapport 1), 2008, C. Sommo m.fl. (rapport 2), 2012.	Learning Communities
<i>Et dansk eksempel</i>	
12: Subuniversity: Tilgængelig på: http://www.au.dk/subuniversity 2015 og Udvalgt til Uni: Mentorernes rolle. En evalueringsrapport fra projekt Udvalgt til Uni, 2012/2013.	Mentorstøtte

A. SØGNING OG OPTAGELSE

EKSEMPEL 1: THE EFFECTS OF COLLEGE COUNSELING ON HIGH-ACHIEVING, LOW-INCOME STUDENTS

Avery, C., 2010.

HOVEDRESULTAT

Dette studie viser værdien af individualiseret vejledning om *college*, som er målrettet højtpræsterende elever fra lavindkomstfamilier. Hovedresultatet er, at vejledning kan have afgørende indflydelse på elevernes ansøgningsmønstre (Avery and National Bureau of Economic Research).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er et randomiseret, kontrolleret forsøg. Det er et pilotstudie, og stikprøvestørrelsen er forholdsvist lille. Der medvirker 100 elever, hvoraf lidt under halvdelen (45) modtager indsatsen. Det begrænser styrken af de statistiske analyser.

MOTIVATION

Studiet fremhæver, at optagelsesprocesserne på de selektive¹⁵ universiteter i USA forfordeler potentielle studerende med en privilegeret baggrund, selvom universiteterne anlægger et helhedssyn på hver enkelt ansøger. Det sker, fordi de privilegerede, potentielle studerende ved, hvordan de bedst ”præsenterer” sig selv på skrift og derved mestrer at skrive særligt gode ansøgninger i modsætning til potentielle studerende fra lavindkomstfamilier. Dette er særligt vigtigt i den amerikanske kontekst, hvor der skal skrives *essays* i forbindelse med ansøgninger til *colleges* og universiteterne. Studiet søger derfor at skabe større viden om elever fra lavindkomstfamiliers valg af uddannelse, samt undersøge værdien af vejledning fra vejledere med stor viden om *college* til talentfulde elever fra lavindkomstfamilier.

15. Colleges, der ikke optager alle ansøgende studerende. I USA er de selektive universiteter opdelt efter den såkaldte Barron’s-klassifikation, der opdeler amerikanske colleges i ”most competitive”, ”highly competitive”, ”very competitive” og ”competitive”. Kategorien ”most competitive Group 1” (Ivy League Colleges, Cal Tech, Duke, MIT, Stanford og Williams) og most competitive Group 2, som er de næstmest selective colleges rangeret lige under colleges i Group 1.

MÅLGRUPPE

Målgruppen i studiet er elever, der er bosat i områder med relativt lav gennemsnitsindkomst, og som går i en *high school*, hvorfra få studenter bliver optaget på et selektivt universitet. Studiet bygger på en antagelse om, at målgruppen lider under begrænset adgang til vejledning, hvilket bekræftes gennem undersøgelsens data.

INDSATSBESKRIVELSE

De studerende i interventionsgruppen modtog 10 timers individuel vejledning fra erfarne *college*-rådgivere, som bestod af 10 sessioner. Session 1-4 omhandlede valg af ansøgningssted, session 5-8 bestod af vejledning i at udfylde og skrive ansøgningen, og session 9-10 havde til formål at sætte eleven ind i mulighederne for finansiel støtte og det at vælge et *college*. Der blev lagt vægt på vigtigheden af at hjælpe de studerende med at træffe informerede valg – vejlederne blev ikke instrueret om at anbefale ansøgninger til de selektive universiteter.

Det er værd at bemærke, at vejledningen udføres af vejledere med stor viden om de forskellige *colleges*, ligesom den er velstruktureret, individualiseret, intens og følger de studerende tæt.

VIRKNING AF INDSATS

De potentielle studerende i interventionsgruppen sendte samlet set flere ansøgninger afsted end kontrolgruppen, og de sendte signifikant flere ansøgninger til den gruppe af selektive *colleges*, som kaldes "Most Competitive Group 2" (dvs. de næstmest selektive colleges, der er lige under Ivy League Colleges, Cal Tech, Duke, MIT, Stanford og Williams). I studiets kvalitative analyse fremhæves en elevs positive oplevelse med vejledningen: "... han hjalp mig med at finde en balance mellem sikkerhed, et match og 'hårde' skoler, i stedet for at sende ansøgninger til alle rigtige hårde skoler" (Avery & National Bureau of Economic Research, 2010). I overensstemmelse hermed vurderer flere af vejlederne selv, at de har medvirket til at skabe et bedre match mellem eleven og de(t) *college(s)* vedkommende søger, herunder bl.a. at opfordre eleven til at søge et mere selektivt *college*, end vedkommende selv troede muligt. Vejledningen har derved haft indflydelse på, *hvor* de studerende søger hen.

Til gengæld er virkningen på *kvaliteten* af ansøgningen ikke signifikant. Derfor er det heller ikke overraskende, at optagelsesresultaterne for eleverne i de to grupper er ens. Vejledningen har således ingen ind-

virkning på, hvorvidt elever, der faktisk sender en ansøgning til et *college*, ender med at blive optaget. I den kvalitative analyse fremhæver flere vejledere, at de studerende i målgruppen ikke har tilstrækkelige færdigheder i at skrive en ansøgning med et analytisk essay, der omhandler dem selv, på tilstrækkeligt højt niveau. Skulle vejlederne give støtte til at opnå et tilstrækkeligt niveau, ville ansøgningen ikke længere repræsentere den studerendes stemme. Det understreger vigtigheden af at medtænke de *ikke-kognitive færdigheder* hos studerende fra lavindkomstfamilier i arbejdet med at øge den sociale uddannelsesmobilitet.

Elevernes valg af *college* blev påvirket af vejledningen. Elever fra indsatsgruppen, der i første omgang ville vælge et "*highly competitive*" *college*, blev ansporede til at vælge et *college* fra gruppen "*most competitive – Group 2*". Det indikerer, i tråd med ovenstående resultater, at vejledningen giver en inkrementel, men ikke dramatisk effekt.

Ifølge forfatterne til artiklen kan man forestille sig, at vejledningen ville have haft en større effekt, såfremt den var startet tidligere, dvs. før slutningen af det sidste år i *high school*. Det ville have givet vejlederne mulighed for at få indflydelse på, hvilke *colleges* eleverne besøgte, samt deres tidlige ansøgningsstrategier. Derudover kunne vejlederne have bidraget med rådgivning til valg af fag i løbet af elevernes tid i *high school*. Denne erkendelse understreger vigtigheden af *tidlige indsatser* – i en dansk kontekst - indsatser, der allerede tager hul på spørgsmålet om videregående uddannelse på første og andet år på ungdomsuddannelserne.

REALISERBARHED I DANMARK

I en dansk sammenhæng kan studiet fungere som inspiration til at målrette indsatser før en eventuel studiestart. Idéen er at skærpe vejledningsprocessen, inden de studerende påtænker at vælge en videregående uddannelse. For det første peger dette studies resultater på, at det er vigtigt at være bevidst om målgruppen og tilrettelægge en indsats, der er specifikt målrettet denne. I dette studie afgrænses målgruppen til de højtpræsterende elever fra geografiske områder præget af lavindkomstfamilier, der vurderes at have et tilstrækkeligt fagligt niveau. For det andet synes det at være vigtigt, at studievejlederne på ungdomsuddannelserne har stor viden om de videregående uddannelser. For det tredje er selve vejledningsprocessen i dette eksempel meget struktureret, individualiseret og følger eleven tæt. Vejledningen i studiet er intensivt i en kort periode, og forfatterne fremhæver selv, at en vejledning, der starter tidli-

gere og strækker sig over en længere periode, potentielt ville give endnu bedre resultater. Det vil sige, at de anbefaler, at indlede vejledningen af elever fra denne målgruppe allerede på de første år af det, der svarer til en ungdomsuddannelse, og evt. med en lidt lavere intensitet.

Studiet kan derved fungere som inspirationskilde til, hvordan der målrettet kan arbejdes med at mindske uligheden i de ansøgningsprocedurer, der er til de videregående uddannelser, ved at gøre studerende fra uddannelsesfremmede hjem i stand til at træffe mere strategiske valg og udfylde ansøgningsskemaer, overholde deadlines m.v. I studiet er der desuden fokus på at skrive motiverede ansøgninger. I en dansk kontekst er den støtte særligt relevant, når det gælder kvote 2-ansøgninger, samt studier, der stiller krav om sådanne i den almindelige ansøgningsprocedure (fx SDU og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole). En ny dansk undersøgelse peger imidlertid på, at anvendelsen af kvote 2-ansøgninger kan have social bias, idet det fortrinsvis er børn af akademikere, der ikke klarer sig så godt på ungdomsuddannelserne, der udnytter muligheden (Thomsen, 2015). Dette er et problemfelt, som fortjener yderligere analyse.

EKSEMPEL 2: HIGHER EDUCATION SUMMER SCHOOLS:
EVALUATION OF THE SCHEME IN 2000
Mason, K. & D. Pye, 2001.

HOVEDRESULTAT

Dette britiske studie viser, at en sommerskole udbudt af de videregående uddannelser har positiv indflydelse på elever på 11. og 12. klassetrins *intentioner* om at tage en universitetsuddannelse (Mason et al.).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet evaluerer indsatsen gennem en række dybdegående kvalitative interview med personale på sommerskolerne og deltagende elever. Desuden afrapporterer studiet resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse blandt de deltagende elever foretaget før og efter sommerskolen.

MOTIVATION

Studiet ligger inden for det britiske *widening participation*-initiativ (Stuart and National Inst.of Adult Continuing Education), der fokuserer på at få

en større repræsentation af underrepræsenterede sociale grupper på de videregående uddannelser.

MÅLGRUPPE

De dygtigste elever på 11. og 12. klassetrin, dvs. svarende til andet og tredje år på en ungdomsuddannelse i Danmark. Der er fokus på elever, om hvem det vurderes, at de har gode faglige færdigheder og forventes at opnå gode resultater på deres *A-levels* (svarende til studentereksamen), men hvis familie- og skolebaggrund i øvrigt ikke umiddelbart gør det oplagt for dem at overveje en videregående uddannelse.

INDSATS BESKRIVELSE

Der blev afholdt sommerskoler på 54 højere uddannelsesinstitutioner i sommeren 2000. Programmet strakte sig typisk over fem dage i juli. Eleverne blev inviteret til at deltage i en introduktionsdag, der gennemførtes, før selve programmet gik i gang. Programmet var intensivt med ca. syv timers akademiske aktiviteter om dagen. Som en del af programmet var også en en-til-en-session, hvor en lærer fra den højere uddannelsesinstitution talte uddannelse og karriere med eleven. Desuden var der tilknyttet studerende fra *college*, der fungerede som mentorer. Dertil kom sociale arrangementer om aftenen.

VIRKNING AF INDSATS

Resultaterne fra de kvalitative interview viste, at sommerskolerne havde succes på en række punkter: De interaktive sessioner afstedkom højt niveau af elevdeltagelse, der blev skabt interesse for programmer, som omhandlede et centralt tema, deltagerne oplevede mentorernes støtte som vigtig, og sammenhængen mellem videregående uddannelse og de lokale samfund blev mere klar for deltagerne. Derudover bidrog diskussionsgrupper og teamwork-aktiviteter til at aflive myter om, at undervisningen på *colleges* udelukkende består i forelæsninger og er en ensom oplevelse. Her havde mentorer en positiv indflydelse, idet de talte om deres nylige erfaringer med *college*.

Elever, der var usikre på, hvilke fag, der gav adgang til de karriereveje, de overvejede, samt de, der var bekymrede for, om deres valg af højniveaufag på *high school* havde begrænset deres karrieremuligheder, havde størst udbytte af en-til-en-sessionerne.

Besvarelsene af før-efter-spørgeskemaerne viste, at der var signifikante forandringer i elevernes holdninger. Sommerskolerne havde signifikant positiv indflydelse på elevernes påskønnelse af fordelene ved at tage en videregående uddannelse, deres motivation til at lære, deres syn på værdien af skolearbejde, deres syn på værdien af at lære samt deres sociale færdigheder.

Resultaterne fra studiet er begrænset af, at data fra spørgeskemaundersøgelserne viste, at cirka halvdelen af eleverne, der deltog i sommerskolen, havde forældre, hvoraf en eller begge forældre havde en videregående uddannelse, selvom målgruppen oprindeligt var en anden. Derudover viste det sig, at det store flertal af deltagerne allerede havde besluttet, at de med sikkerhed eller sandsynligvis ville ind på en videregående uddannelse – en intention, der var endnu stærkere ved sommerskolens afslutning.

REALISERBARHED I DANMARK

Studiet er relevant for alle typer af uddannelsesinstitutioner. Det kan inspirere til, hvordan man kan arbejde målrettet med at skærpe *intentionerne* om at tage en videregående uddannelse hos elever på ungdomsuddannelserne. Det er derudover vores vurdering, at en sommerskole, som den der gennemgås i studiet, giver en god introduktion til, hvad det vil sige at gå på en videregående uddannelse, hvilke krav der bliver stillet, hvad man kan forvente af det sociale liv, og hvad man i sidste ende kan få ud af at tage en videregående uddannelse. Studiet fungerer derved som inspirationskilde til at arbejde med de unges søgning til de videregående uddannelser ved at styrke potentielle mønsterbryderes valgkompetence, samt forberede dem på livet som studerende på en videregående uddannelse. Derved kan indsatsen potentielt lette studiestarten.

Der er relativt lave omkostninger forbundet med indsatsen. Studiet indeholder desuden en udførlig liste over anbefalinger til god praksis for denne indsats, som kan give videre inspiration til konkret udfoldelse af en sommerskole.

Som nævnt deltog færre elever fra ikke-uddannelsesvante hjem i sommerskolen i forhold til den oprindelige plan. Det tyder på en vis selvselektion. Det er derfor nødvendigt at overveje, hvordan et tilbud om sommerskole kan gøres attraktivt for potentielle mønsterbrydere. Dette vil formentligt skulle tilpasses lokale forhold. Vi vil desuden fremhæve, at sommerskolen i sit udgangspunkt – ligesom det forrige eksempel – er

målrettet *de dygtigste* studerende fra underrepræsenterede grupper. Det vil være relevant at have samme fokus i en dansk kontekst, idet sommerskolen har et intenst akademisk program og ser ud til at have en positiv virkning på ambitiøse elever, der allerede er indstillede på at tage på *college*.

EKSEMPEL 3: TRANSITIONS FROM HIGH SCHOOL TO COLLEGE

Venezia, A. & L. Jaeger, 2013.

HOVEDRESULTAT

Dette eksempel viser, at amerikanske støtte- og forberedelsesprogrammer til *college* generelt kun har begrænset effekt, men at *dual enrollment*, hvor *high school*-elever tager kurser på *college*-niveau og opnår point på både *high school* og *college*, er lovende – selvom forfatterne selv nævner, at der er en risiko for, at evalueringerne overvurderer virkningen heraf. Systemiske programmer som *Middle College High School (MCHS)* og *Early College High Schools (ECHS)* viser blandede resultater (Venezia and Jaeger 117-36).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er et review af de største amerikanske indsatser målrettet mod at øge elevers ”*college*-parathed”. Forfatterne fokuserer på – og inkluderer – evalueringer, der har anvendt de stærkeste metoder: RCT og kvasi-eksperimentelle evalueringer. For studierne af *MCHS* og *ECHS* er antallet af evalueringer på et sådant niveau dog begrænset.

MOTIVATION

I løbet af de sidste 50 år er der sket en dramatisk ændring i uddannelsesmønstrene i USA. Langt flere *high school*-elever ønsker at tage en videregående uddannelse – en udvikling, der især stammer fra en stigning i antallet af lavindkomst-studerende, der ønsker at tage mindst en bachelorgrad. Desværre starter alt for mange på *college* uden de nødvendige færdigheder, evner eller tankesæt (*habits of mind*), der er nødvendige for at opnå faglig succes på *college*. Stigningen i andelen af studerende, der kommer ind på *college*, synliggør begrænsningerne ved de traditionelle strukturer, programmer og tilgange, der indtil i dag har understøttet de studerendes faglige succes. Det er en udvikling og en problemstilling, der er højaktuel også i det danske uddannelsessystem.

Studiet fremhæver særligt udfordringer forbundet med de amerikanske testsystemer (fx SAT og ACT¹⁶), der tester *high school*-elevers parathed til *college* og videre karriere. En række organisationer (fx the Educational Policy Improvement Center (EPIC)) har derfor udviklet nye standarder, der, udover at vurdere elevernes færdigheder i matematik og engelsk, vurderer deres viden og evner inden for videnskab, teknologi og ingeniørvidenskab, deres viden om karrierespecifikke forhold, *habits of mind*, samt hvor forberedte de er som samfundsborgere (herunder viden om de demokratiske processer).

Derudover fremhæver studiet udfordringer forbundet med processerne omkring valg af *college*. Her er der en tendens til "*undermatching*", hvor lavindkomststuderende vælger et studie, der er mindre selektivt (fx målt på Barron's Selectivity Index¹⁷), end de er kvalificerede til. Begge udfordringer er relevante at medtænke i arbejdet med at øge den sociale uddannelsesmobilitet i Danmark, idet det dels er relevant at vurdere de studerende på mere end blot deres karakterer og fagsammensætninger, dels er nødvendigt at styrke processen omkring valg af uddannelse blandt potentielle mønsterbrydere

MÅLGRUPPE

Målgruppen er *high school*-elever fra familier med lav indkomst.

INDSATSBEKRIVELSE

Studiet ser på flere amerikanske indsatser, der bruges til at øge den sociale uddannelsesmobilitet.

Siden 1965 har man i USA haft de nationale TRIO-programmer¹⁸. Heriblandt findes Upward Bound, Talent Search og Gear Up. *Upward Bound* giver deltagerne undervisning i matematik, fysik, kemi (*laboratory sciences*), skriftlig fremstilling, litteratur og sprog. Derudover er der tilbud om akademisk og social støtte gennem vejledning fra mentorer eller tutorer, samt kulturel berigelse, studieteknikkurser (*work-study pro-*

16. Videstest målrettet undergraduate-niveau (bachelorniveau), som nogle amerikanske universiteter kræver, at ansøgere tager for at blive optaget. SAT er forkortelse for "Scholastic Assessment Test". ACT er forkortelse for "American College Testing".

17. Barron's Selectivity Index klassificerer de amerikanske *colleges* efter deres grad af selektivitet. Se barronspac.com.

18. Med TRIO-programmerne forsøger den amerikanske regering at identificere og assistere elever og studerende, som enten er førstegenerationsstuderende, fra lavindkomsthjem eller på anden vis har udfordringer, hvor de kan have brug for støtte til at gennemføre en højere uddannelse. Se U.S. Department of Education på www.ed.gov.

grams) og uddannelse, der øger deres viden om penge og økonomi, en del af indsatsen. *Talent Search* giver elever og deres forældre information om optagelseskrav til *college*, stipendier og økonomisk støtte. Under indsatsen tilbydes der også social støtte gennem vejledning, hvor fokus bl.a. er at hjælpe eleverne med at kortlægge deres uddannelsesmæssige muligheder. Målgruppen for begge programmer er grupper af studerende, der er hængt af, fx elever, der er droppet ud af *high school*, samt elever, der er underrepræsenterede på videregående uddannelser. *Gear Up* fokuserer på elever fra meget fattige skoler allerede fra mellemtrinnsniveau (*middle school*) (fra 6. klasse). I modsætning til de forrige programmer, med deres fokus på akademisk forberedelse, har *Gear Up-programmet* en systemisk tilgang og skaffer *college*-stipendier til eleverne, ligesom de giver akademisk støtte og vejledning, samt information om *colleges*. Derudover arbejder de med elevernes forældre. I relation til en dansk sammenhæng kan der være en kulturel udfordring forbundet med at arbejde med forældrene til unge i denne aldersgruppe. Vi kommer ikke nærmere ind på virkningerne af indsatsen, da der ikke findes resultater fra indsatsen udover 8. klassesetrin, hvorfor vi vurderer, at det ikke er meningsfuldt at bruge indsatsen som inspiration for arbejdet med social uddannelsesmobilitet på videregående uddannelser i Danmark.

Foruden de tre TRIO-programmer ser studiet på ”*Dual enrollment*”, som *Middle College High Schools* og *Early College High Schools* arbejder med. De er små skoler (ca. 250 elever) med elever, der historisk set har været underrepræsenteret på *college*. Begge skolers mål er at skabe en stærk kultur for, at *college* er næste skridt for eleverne. De har indgået partnerskaber med *colleges* for at give mulighed for *dual enrollment*, besøg på *college* og andre tilknytninger til videregående uddannelser. *Dual Enrollment* vil sige, at en elev tager et fag, der er på *college*-niveau, og som eleven opnår point for på både *high school* og *college*. Skolerne arbejder tæt sammen med de relevante *colleges* for at sikre, at kurserne har et tilstrækkeligt niveau. Gennem *dual enrollment* kan eleverne opnå ”gratis” *college*-point, mens de går på *high school* og kan derved skabe en hurtigere overgang fra *high school* til *college*, ligesom de kan gennemføre *college* hurtigere. Udover muligheden for *dual enrollment* tilbyder skolerne en lang række former for støtte, herunder rådgivningsklasser (*advisory classes*), *college*-vejledning, støtte fra klassekammerater og praktikmuligheder (*career experience opportunities*) for alle studerende.

VIRKNING AF INDSATS

Resultaterne af TRIO-programmerne er blandede i forhold til deres indvirkning på, hvilke *high school*-fag eleverne tager – en faktor, som forfatterne fremhæver, er den vigtigste for *college*-parathed.

De mere langsigtede effekter af *Talent Search* har dog været mere positive. To kvasi-eksperimentelle studier, der anvendte propensity score matching (metode til at isolere effekter af en indsats), viser, at signifikant flere *Talent Search*-elever gennemførte *high school* og startede på *college*. De langsigtede effekter af *Upward Bound* er blandede. Indsatsen har ikke vist nogen effekt på antallet af indskrivninger på en videregående uddannelse, hvilken type videregående uddannelse eleverne vælger, eller sandsynligheden for, at de opnår en bachelorgrad eller en *associate's degree*¹⁹. På den anden side peger resultater på, at programmet har positiv indflydelse på elevers uddannelsesmæssige forventninger. Derudover peger et studie på, at længere deltagelse i indsatsen afstedkom, at flere elever startede på og gennemførte en videregående uddannelse. Det er værd at have for øje i det målrettede arbejde med at øge den sociale uddannelsesmobilitet i Danmark, at varigheden af de indsats, man tilbyder, kan have betydning for de langsigtede effekter.

Resultaterne for effekten af *ECHS* og *MCHS* er ligeledes blandede. Et RCT-studie finder, at *ECHS*-elever har større sandsynlighed for at tage og gennemføre *college*-forberedende kurser. De fleste studier er dog deskriptive, og selvom de viser positive resultater, vurderer forfatterne, at der er en risiko for, at de overvurderer resultaterne. De langsigtede effekter af indsatsen er nemlig mindre lovende, idet det er dokumenteret, at eleverne i programmet har dalende karaktergennemsnit over tid, herunder især når de skifter fra *high school* til *college*. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at den langsigtede effekt af indsatsen falder, når eleverne forlader det miljø, der omgærdter indsatsen med fokus på høje forventninger og stærk støtte.

Ingen RCT-studier har endnu evalueret *dual enrollment*. Fem case-studier viser deskriptiv evidens for, at indsatsen er effektiv i forhold til at skabe en lettere overgang til *college* og at fortsætte på uddannelsen. Det gælder især *studerende med lav indkomst* og mænd. Forfatterne nævner specifikt to studier, der har fulgt tusinder af studerende, der har deltaget i *dual enrollment*-programmer. De viser, at studerende, der har gennemført *dual courses*, har større sandsynlighed for at gennemføre *high school*, indskrive

19. En grad, der er almindelig i USA, og som ofte opnås på fx *Community Colleges* efter to års studier.

sig på en lang videregående uddannelse og fortsætte på uddannelsen. Derudover havde de mindre sandsynlighed for at skulle supplere med fag efter *high school*, og de opnåede flere point på *college* sammenlignet med andre studerende. Der er imidlertid en risiko for bias i resultaterne, idet evalueringerne ikke har taget højde for eventuelle systematiske forskelle mellem *dual enrollment*-studerende og andre studerende i forbindelse med forskningsdesignet.

Forfatterne konkluderer, at den skarpe opdeling, der i dag findes mellem *primary og secondary schools* på den ene side og *post secondary institutions* på den anden, medvirker til at forværre uligheden mellem forskellige grupper af studerende. For at skabe større sammenhæng er det dog nødvendigt at skabe større konsensus om, hvad der menes med at være forberedt til *college* og karriere. Det er en pointe, der er relevant i en dansk kontekst også, hvor skellet mellem folkeskole og ungdomsuddannelser på den ene side og videregående uddannelser på den anden side også er skarpt, og der er en udfordring forbundet med en fælles konsensus om, hvad det kræver at gå på en videregående uddannelse. Ifølge artiklens forfattere skal de videregående uddannelser spille en mere aktiv rolle for at mindske dette skel.

REALISERBARHED I DANMARK

Eksemplet her adskiller sig fra rapportens øvrige, idet det stiller sig kritisk over for mange af de programmer og indsatser, der hidtil har været gennemført i USA. Studiet indgår som eksempel, fordi det identificerer en række udfordringer og opmærksomhedspunkter i forbindelse med udviklingen af indsatser rettet mod at øge den sociale uddannelsesmobilitet – udfordringer og opmærksomhedspunkter, der også er relevante i en dansk kontekst.

Den centrale pointe fra dette eksempel er, at en mere helhedsorienteret tilgang til det danske uddannelsessystem – fra folkeskole, via ungdomsuddannelser og til videregående uddannelsesinstitutioner – er vigtig for at sikre en styrkelse af den sociale mobilitet på de videregående uddannelser. For at sikre en stærk forberedelse af elever fra ikke-uddannelsesvante hjem er det centralt, at der er enighed gennem hele uddannelsessystemet om, hvilke kognitive- og ikke-kognitive færdigheder det kræver at starte på og gennemføre en videregående uddannelse. Det fordrer udviklingen af et styrket samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne på de forskellige niveauer, der kan medvirke til at mindske de

kulturelle forskelle mellem grundskoler og ungdomsuddannelser på den ene side og videregående uddannelsesinstitutioner på den anden.

Som vi ser i flere af de tidligere eksempler på indsatser, er dette også et eksempel på, at målgruppen for indsatsen er meget veldefineret og afgrænset. Derudover skal varigheden af en indsats nøje overvejes – længerevarende indsatser ser ud til at give større positiv effekt på længere sigt. I forlængelse heraf er en central pointe fra eksemplet, at gode indsatser skal tilrettelægges, så de positive og negative effekter på både kort og langt sigt kan evalueres med de stærkeste metoder, herunder RCT og kvasi-eksperimentelle design.

Eksemplet her er først og fremmest relevant i forhold til, hvordan man kan arbejde målrettet med den allertidligste rekruttering (før optag på videregående uddannelse), men qua sit argument om udvikling mod et mere holistisk uddannelsessystem er eksemplet desuden relevant for ”fastholdelse”. Studiet er relevant for det danske uddannelsessystem, men et væsentligt forbehold kunne være risikoen for at indføre *academic tracking*²⁰ ad bagdøren.

EKSEMPEL 4: ENSURING COLLEGE SUCCESS: SCAFFOLDING EXPERIENCES FOR STUDENTS AND FACULTY IN AN EARLY COLLEGE SCHOOL

Newton, A. & K. Vogt, 2008.

HOVEDRESULTAT

I dette studie opnår eleverne gennem *The Early College High School initiative*, her karakteriseret ved STAR-skolen, markant bedre resultater i deres fag og til en standardiseret eksamen, der til dels kan sammenlignes med de danske nationaltest, end på skoler med sammenlignelige elever. STAR er en lille offentlig skole med et læringsmiljø, der omslutter STAR-værdierne: *Striving for success*, *Tolerance in a multi-cultural society*, *Academic honesty and Responsibility for self and others*. Eleverne er som følge af at gå på STAR akademisk og socialt velforberejdede på overgangen fra *high school* til *college*. Desuden optages eleverne i højere grad på fireårige *colleges* (Newton et al.).

20. Begrebet ”Academic tracking” henviser til opdeling af elever i grupper alt efter deres akademiske præstationsniveau. Grupperingen kan gælde for alle eller for udvalgte fag.

FORSKNINGSDESIGN

Der er tale om et casestudie med fokus på STAR, der er en blandt mange *Early College High Schools*, der rækker fra 6. til 12. klassetrin. I studiet sammenlignes STAR med andre skoler med den samme population. Der anvendes deskriptiv statistik.

MOTIVATION

The Early College High School initiative bringer *high school* og *college* sammen gennem et stringent, men også anerkendende program med henblik på at hjælpe elever med omkostningsfrit at opnå en uddannelse samt *college credit*. Initiativet, der primært er finansieret af private fonde, startede i 2002, og siden er 160 skoler oprettet i hele USA. STAR-programmet er et blandt flere programmer under dette initiativ.

STAR er en måde, hvorpå eleverne potentielt set kan spare både tid og penge i forhold til uddannelse, idet STAR tilbyder både akademisk og finansiell støtte. Derved udgør initiativet en stærk motivation for at arbejde hårdt. Samtidig får eleverne chancen for at møde seriøse intellektuelle udfordringer. STAR er foregangsskole og har indgået et partnerskab med *Brooklyn College*. På STAR fokuseres der overordnet på matematik, naturvidenskabelig fag og teknologi. Aktiviteterne udvikles i samarbejde mellem *high school* og *college*, men typisk vil collegeprofessorer fungere som undervisere. Kurserne finder sted på college campus. Oprindeligt var initiativet for elever på 9.-12. klassetrin, men efterfølgende er samarbejdet udvidet til også at inkludere elever allerede fra 6. klassetrin. Fremadrettet indgår *middle school* derfor også i samarbejdet.

MÅLGRUPPE

STAR er målrettet forskellige grupper af unge, der traditionelt er underrepræsenterede på *college*, altså elever fra ikke-uddannelsesvante hjem. Det kan være etniske minoritetsunge og førstegenerations *college* studerende fra lavindkomstfamilier. STAR har 489 elever fra 6.-7. klasse og 9.-12. klasse og samarbejder med Brooklyn College. Langt over halvdelen af eleverne kommer fra lavindkomstfamilier (62 pct.), og mere end en fjerdedel er under middel i matematik og læsning. Mange elever er kommet til STAR med en skolegang, der hidtidigt har været passiv og uden tilskyndelse til at forbedre egen indlæring.

INDSATSBEKRIVELSE

I studiet undersøges STAR, der er indrettet til at skabe et miljø, hvor eleverne gennemfører *high school* og i sidste ende *college*. STAR er bygget op omkring en overgangsplan, således at eleverne gradvist introduceres for *college*-oplevelser og kravene til at gå på *college*. Samtidig får eleverne tilbudt en variant af støtte, der er skræddersyet den enkeltes behov.

Værdierne konkretiseres i indholdet af initiativet. På 9.-10. klassetrin påbegynder eleverne collegeaktiviteter i det små. Den tilgang skal medvirke til, at eleverne kan opbygge selvillid i forhold til at indgå i et *college*-miljø. Det kan eksempelvis være et sommer-overgangsprogram for nye 9.-klasses-elever i engelsk, matematik og fx notatskrivning, som er vigtigt at kunne på *college*. Idet kun ca. halvdelen af eleverne deltager i det frivillige program på 9. klassetrin, tilbydes det igen til de, der endnu ikke har deltaget, i de to første uger af *high school*-skoleåret (dvs. 10. klasse).

Ved at introducere eleverne til *college*-kultur og -struktur samt skabe muligheder for netværksdannelse har initiativet også et socialt perspektiv. Eleverne får desuden tilbud om ugentlige orienteringsseminarer, der giver dem indblik i den akademiske verden. Gennem seminarer af seks ugers varighed, fx i anatomi og jura, får eleverne chance for at fordybe sig. Det giver eleverne anledning til at vende tilbage til samme fag og reflektere over indhold og interessen for det. Et væsentligt element er gruppearbejdet, hvor eleverne arbejder sammen omkring et *college research paper* baseret på akademisk litteratursøgning.

I 11.-12. klasse kulminerer aktiviteterne i forbindelse med meritgivende *college*-kurser. Eleverne skal søge om at kunne deltage, og de skal leve op til specifikke faglige krav. Sommerkurser anvendes til at udfylde eventuelle faglige mangler i forhold til at komme på kurserne. *College credit* kan optjenes i forbindelse med feltarbejde i fx arkæologi. Der udbydes også flere kurser, der er målrettet STAR-elever, men afholdes på *college*-campus. Samtidig kan enkelte elever på hver årgang kvalificere sig til at deltage på integrerede kurser, altså almindelige *college*-kurser, der er åbne for alle (Newton et al.).

Eleverne modtager gennem hele forløbet støtte bl.a. gennem ekstra hjælp til lektier og vejledning i forbindelse med *college*-kurser. Det er målet, at den hjælp eleverne får både skal støtte dem i at gennemføre *high school* og *college*kurser. "College 101" er et års forberedelsesklasse for elever, der er optaget på et *college*-kursus.

VIRKNING AF INDSATS

Formålet med STAR, der i 2008 fungerer på femte år, er, at alle afgangselever skal gennemføre *high school* og samtidig have optjent *college credit-point*.

STAR udmærker sig ved, at eleverne til trods for et vanskeligt udgangspunkt overgår distriktets gennemsnitlige faglige niveau og klarer sig bedre i eksamenssammenhæng. Af de nuværende elever har 70 pct. optjent *college credit*, hvilket er en signifikant stigning i forhold til året før, hvor 53 pct. optjente *college credit*. Næsten alle fra årgang 2007 blev optaget på *college*, heriblandt mange med et stipendium. Indsatsen resulterer således i, at langt flere elever er velforberejdede i forhold til en videregående uddannelse. Svagheden ved forskningsdesignet er, at analysen ikke indeholder en stringent evaluering (Newton et al.).

REALISERBARHED I DANMARK

Studiet demonstrerer et interessant og innovativt institutionelt partnerskab mellem *middle school* og *high school* på den ene side og *college* på den anden. Konceptet bag STAR er en tidlig indsats, hvor der stilles høje forventninger til en gruppe ikke-uddannelsesvante unge. På den måde giver det inspiration til de videregående uddannelsesinstitutioner, og vi vurderer, at det vil være særdeles nytænkende at gøre brug af en lignende indsats i Danmark – dels i forhold til det institutionelle samarbejde og dels i forhold til en så tidlig indsats. I det foregående eksempel argumenteres der positivt for et holistisk perspektiv på uddannelsessystemet. Indsatsen fungerer i virkeligheden som et konkret eksempel på, hvordan et sådant perspektiv kan udføres i praksis.

Det er værd at bemærke, at eleverne gennemfører *college*-aktiviteter og *college*-kurser samtidig med, at de lever op til kravene i *high school*. Eleverne er godt hjulpet af vejledere gennem hele forløbet, men hvor om alting er, kræver det stor vedholdenhed og motivation hos den enkelte elev at gennemføre programmet. Ideen om at optjene merit i forhold til en kommende videregående uddannelse kan afhjælpe en udfordring, som mange ikke-uddannelsesvante elever står over for ved studiestart: at det er svært at knække den ”akademiske kode” og blive integreret på studiet. Der findes et fastholdelselement i på sin vis at starte sin videregående uddannelse lidt tidligere, fordi eleverne får længere tid til at gennemføre studiet. Det økonomiske element, der ligger i initiativet, kan ikke direkte oversættes til en dansk kontekst, men man kunne evt.

forebygge, at de studerende forsinkes i deres studier så meget, at de til sidst ikke har flere SU-klip. En udfordring kan være at få to-tre institutionelle kulturer til at samarbejde og til en vis grad smelte sammen. Derudover er der perspektivet om, hvorvidt man risikerer at introducere *academic tracking* i en tidlig alder. I en dansk sammenhæng er det interessant, at DTU i deres udviklingskontrakt med UFM har fremsat mål om at opbygge eller styrke naturfagene og teknologi i folkeskolen gennem forskellige tiltag.

EKSEMPEL 5: MENTORING APPROACHES TO CREATE A COLLEGE-GOING CULTURE FOR AT-RISK SECONDARY LEVEL STUDENTS

Radcliffe, R. & E.D.B. Bos, 2011.

HOVEDRESULTAT

En tidlig og flerårig mentorindsats målrettet elever på mellemtrinnet og frem til *high school* viser stigende positivitet i deres opfattelser af og ambitioner om at tage en *college*-uddannelse. De deltagende elever har forbedret deres testresultater i en afgørende standardiseret prøve. Studiet antyder, at øget vedholdenhed i *high school* hænger sammen med de langsigtede mentororienterede indsatser. Overordnet set er der tegn på, at indsatsen styrker elevernes parathed til og dermed sandsynligheden for at søge optagelse på en videregående uddannelse (Radcliffe and Bos 86-107).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er en afrapportering fra femte år af et syv år langt longitudinalt studie. Der bruges et kvasi-eksperimentalt design, hvor deltagerne fordeles tilfældig til enten indsatsgruppe eller kontrolgruppe. Med afsæt i 13 statsanviste kriterier, fx lave karakterer i to hovedfag, blev 100 ud af en pulje på 120 udsatte elever ("*at risk students*" på engelsk) tilfældigt udvalgt til en af grupperne. Der blev tilføjet to kontrolgrupper i form af en gruppe højtpræsterende unge (A- og B-karakterer) på 35 personer og en "almindelig" gruppe unge under betegnelsen "rutinegruppen" på 34 personer. Efter frafald i indsatsgruppen og den originale kontrolgruppe var deltagerantallet henholdsvis 33 og 29 (i alt 62 personer).

Datakilder inkluderer surveys, interview, skriftlige reflekterende udtalelser, projektopgaver, elevdata og akademiske præstationer (Radcliffe and Bos 86-107).

MOTIVATION

Hvert år lykkes det ikke for 1,2 mio. elever at gennemføre *high school* i USA. Det anslås, at mere end halvdelen af disse elever tilhører en minoritetsgruppe, hvorfor konsekvensen er, at mange minoritetsunge er dårligere forberedte på en voksentilværelse med fast arbejde og stabil indkomst sammenlignet med deres majoritetskammerater. *College readiness* vurderes i nogle tilfælde allerede ved 8. klassetrin vha. standardiserede prøver. Også her konstateres det, at der er en markant forskel i den faglige uddannelsesparathed blandt majoritets- og minoritets elever. (Radcliffe and Bos 86-107).

MÅLGRUPPE

Målgruppen er elever der, på 6. klassetrin, identificeres til at være akademisk og økonomisk udfordrede. Eleverne går på en skole i et landdistrikt lidt uden for en større by (Radcliffe).

INDSATSBESKRIVELSE

Mentorforløb bliver i indsatsen brugt som værktøj til at skabe en ”college-kultur” allerede fra 6. klassetrin for at undersøge, om en langsigtet mentorindsats har en positiv effekt på elevernes efterfølgende uddannelsesforløb. Med *college*-kultur menes en kultur, der opfordrer eleverne til at overveje en videregående uddannelse ved gennem hele forløbet at informere om mulighederne herfor. Der er tale om en langvarig mentorindsats, der starter på 6. klassetrin og varer ved gennem *high school*, dvs. til og med 12. klassetrin. Idet indsatsen starter tidligt, skal forældrene give samtykke til deltagelse.

Mentorforløbene udføres af lærerstuderende, som med forskellige læringsaktiviteter søger at skabe en *college*-kultur. De lærerstuderende (herefter mentorerne) er typisk første- eller andetårsstuderende på *college*. Undervejs har mentorerne forskellige roller, fx som lærer, college-turguide, tutor, coach og rollemodel. For hvert semester kommer der nye mentorer til i indsatsen, således at aldersgennemsnittet forbliver omkring 21-22 år hos mentorerne. Med tiden bliver mentor og elev derfor mere jævnaldrende, og det har betydning for, hvordan eleverne betragter deres mentor. Gennem hele indsatsen arbejdes der med fem overordnede mål, hvor indholdet under det enkelte mål afhænger af, hvilket klassetrin eleverne befinder sig på. De fem mål er:

- Forståelse af ”college-dna”
- Anerkendelse af, at en *college*-uddannelse kan være afgørende for fremtidig succes
- Opnåelse af positive opfattelser og forhåbninger omkring det at gå på *college*
- Akademisk forberedelse til optagelse på *college*
- Fastsættelse af kort- og langsigtede mål.

Indsatsen indeholder bl.a. årlige besøg til *college*, opstilling af mål, tutor-sessioner, fordybelse i forskellige karrieremuligheder, skiftlige opgaver samt præsentationer om *college*-forberedelse og livet som *college*-studerende. Ved det årlige *college*-besøg forklarer mentoren, hvordan hverdagen på en videregående uddannelse fungerer ved at vise kantine, skemaer, idrætsaktiviteter osv. I forbindelse med de tre første besøg har eleverne til opgave undervejs at skrive deres refleksioner ned omkring *college*. For hvert besøg på *college* får eleverne mere og mere frihed til selv at vælge, hvad de vil prioritere på rundturen. Desuden får mentorerne mere fokus på *college*-ansøgning, økonomisk støtte o.l.

Et konkret element i indsatsen er, at mentorerne hjælper eleverne over et år i fagene engelsk og matematik, sådan så de kan bestå en obligatorisk test i 8. klasse, der er afgørende for, om man kan komme ind på *high school*. Typisk arbejder en mentor med to elever ad gangen bl.a. ved at coache dem i en halv time to gange om ugen.

Et andet element er, at mentorerne vejleder eleverne i at gennemføre et målorienteringsspørgeskema og efterfølgende diskuterer de forskellige kort- og langsigtede målsætninger i forhold til uddannelse. Fra 9. klasstrin er mødet med mentoren ikke længere obligatorisk, hvorfor det bliver afgørende at mødes med eleverne under attraktive omstændigheder, fx pizza-frokostmøder.

I forbindelse med at eleverne starter på *high school*, ændrer mentortilgangen karakter ved at fokusere på fastsættelse af mål og hjælp til elevernes tro på sig selv i forskellige situationer. Mentorens rolle skifter fra at være meget struktureret og projektstyret til at være af mere individuel karakter og følger på den måde elevernes ændrede behov. Overordnet forpligter mentoren sig på at skabe en god og tillidsfuld samarbejdsrelation til den enkelte elev (Radcliffe and Bos 86-107).

VIRKNING AF INDSATS

Projektets elever er ved afrapporteringen på 10. klassetrin og er endnu ikke nået til *college*-fasen. Resultater tager derved afsæt i resultater opnået på *high school*-niveau.

De foreløbige resultater viser, at 17,5 pct. af eleverne i indsatsgruppen droppede ud af *high school* efter andet år, mens 28,5 pct. af kontrolgruppen gjorde det samme. Den mangefacetterede mentorindsats medvirker tilsyneladende til fastholdelse af eleverne. Indsatsgruppens opfattelse af *college* er desuden mere positiv end hos de tre kontrolgrupper. Endelig klarer indsatsgruppen sig bedre i den afgørende matematiktest. Disse ting vil være afgørende i forhold til senere optag på en videregående uddannelse. Studiet peger således på positive resultater af en tidlig og med tiden mere individualiseret mentorindsats. Det er dog vigtigt at pointere, at der har været mange forskellige tiltag i gang over for indsatsgruppen, og det er derfor ikke muligt at pege specifikt på, hvad det er, der virker. I vurderingen af realiserbarhed i Danmark i afsnittet nedenfor, vil det derfor være med forbehold herfor.

REALISERBARHED I DANMARK

I mentorindsatsen er det lærerstuderende, som er de gennemgående mentorer for den enkelte elev. Grundlaget for at implementere en indsats, der ligner denne i en dansk kontekst, findes i kombinationen af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), der yder vejledning til elever i grundskolens 7.-10. klasse, og Studievalg, der tilbyder vejledning om de videregående uddannelser til elever på ungdomsuddannelserne. Et koncentreret samarbejde mellem disse to institutioner, hvor elevens følges tæt af begge, kunne principielt generere effekter lignende dem i projektindsatsen.

Indsatsen er relevant i forhold til potentielle mønsterbryderes søgning til de videregående uddannelser. Idet normeringen i enkeltdele af indsatsen er to elever pr. mentor, vil indsatsen kræve en væsentlig oprustning af mentorer for at kunne dække behovet i en dansk kontekst. Det springende punkt er imidlertid, at der er tale om en tidlig indsats startende allerede på 6. klassetrin. På trods af en anden strukturel opdeling i den danske sammenhæng, ville mentorerne skulle have et vist vidensniveau omkring uddannelsessystemet som helhed for at de samme mentorer skal kunne følge eleverne over så lang en periode. Følgelig vil en udfordring være, at det kan være svært at finansiere indsatsen.

En væsentlig pointe at fremdrage i indsatsen er den intensiverede opmærksomhed omkring den enkelte studerende i forbindelse med en afgørende test. I en dansk sammenhæng handler det om at identificere, hvilke tidspunkter der er mest kritiske i forhold til målbare faglige standpunkter hos eleverne. De obligatoriske nationale test i fagene dansk/læsning, geografi, biologi og fysik/kemi på 8. klassetrin kunne være et eksempel på det. Det er sidste gang inden 9.-klasses-eksamen, at eleverne evalueres, og der vil via en målrettet indsats være tid til at arbejde med de fag, hvor eleverne klarer sig dårligst. Vi er opmærksomme på, at det måske for nogen kan virke som meget tidligt at sætte ind i forhold til test i folkeskolen, men ikke desto mindre kan resultater fra folkeskolen have en betydning for, hvordan man klarer sig på en ungdomsuddannelse og derved evt. senere på en videregående uddannelse, om ikke andet rent motivationsmæssigt. Desuden vidner debatten i foråret 2015 om regeringens forslag om, at eleverne skal have minimum 02 i dansk og matematik, om, at fagligheden i folkeskolen skærpes med henblik på yderligere uddannelse på et højt fagligt niveau. En anden vigtig pointe er, at mentorens funktion ændres over tid for at følge elevernes modningsproces og placering i uddannelsessystemet. Indsatsen, der gennemgås her, er således yderst fokuseret på den individuelle elev/studerende, hvorimod vejledning i Danmark ofte tager et kollektivt afsæt.

EKSEMPEL 6: EXPANDING ACCESS AND OPPORTUNITY. THE WASHINGTON STATE ACHIEVERS PROGRAM
Ramsey, R. & L. Gorgol, 2010.

HOVEDRESULTAT

I studiet følger man de kommende studerende over en lang periode, og derfor kan det vise langsigtede resultater. Generelt indskrives de kommende studerende, der deltager i programmet, i højere grad end kontrolgruppen på en videregående uddannelse. Desuden fastholdes de efter første år på *college* i signifikant højere grad. Det, at de kommende studerende får økonomisk støtte, synes at være en afgørende komponent for, at de kommende studerendes bekymringer i forhold til en videregående uddannelse falder (Ramsey, Gorgol, and Institute for Higher Education Policy).

FORSKNINGSDESIGN

Der er tale om et logitudinalt kohortestudie. I studiet følger man en række kommende studerende i løbet af deres første år efter *high school*. Man har derudover fire nedslagspunkter; tre år efter, fem år efter, otte år efter og 13 år efter *high school*. De kommende studerende, der ikke er del af indsatsen, fungerer som kontrolgruppe. Der sammenlignes i øvrigt med kommende studerende fra andre *high schools* og med velhavende kommende studerende.

MOTIVATION

Studiet tager afsæt i, at unge fra lavindkomsthjem ofte ikke er tilstrækkeligt forberedte på at tage en videregående uddannelse. Desuden bremses mange i denne gruppe af økonomiske begrænsninger. Sammenligner man staten Washington med landsgennemsnittet i USA, der i 2006 var på 34 pct., indskrives de her kun 29 pct. Formålet med ”*The Washington State Achievers Program*” (*WSA*) er at redefinere skolestrukturen og derigennem skabe en kultur, der påskønner akademiske ambitioner og direkte bidrager til, at flere unge fra lavindkomst familier indskrives på *college*.

MÅLGRUPPE

Målgruppen er talentfulde kommende studerende med lav indkomst. De er sårbare over for de faglige og økonomiske barrierer, der kan være i forhold til at komme ind på en videregående uddannelse, og ca. halvdelen af dem er ”førstegangsakademikere”. I *WSA* udvælger man de kommende studerende på baggrund af en ansøgning og deltagelse i en workshop.

INDSATSBEKRIVELSE

WSA er finansieret af en privat fond og startede i 2001. Indsatsen starter i *high school* og tager afsæt i en flerstrengt strategi, der sikrer, at lavindkomststuderende får hjælp til at nedbryde faglige og økonomiske barrierer for at tage en videregående uddannelse. Eksempler på komponenter i indsatsen er brug af mentorer, færre elever i klasserne, en målsætning om at skabe et personligt læringsmiljø samt justere lærernes undervisning. Omkring 500 elever modtager hvert år personlig vejledning, økonomiske støtte og andre former for støtte takket være programmet. Som programmet har udviklet sig, bliver *middle school*-elever integreret i indsatsen. Ligesom i mentorindsatsen, der er beskrevet i det forgående eksempel,

skærper man på den måde elevernes opmærksomhed omkring *college* i en tidlig alder (Ramsey, Gorgol, and Institute for Higher Education Policy).

VIRKNING AF INDSATS

Det ser lovende ud i forhold til de muligheder, indsatsen tilbyder lavindkomstunge. Knap halvdelen (45 pct.) af de kommende studerende, der er indskrevet på en *WSA high school*, lever op til adgangskravene for at komme ind på et fireårigt *college*. Det samme gør sig gældende for 40 pct. af de kommende studerende, der ikke går på en *WSA high school*, men dog en skole, der er i gang med en reform af en art. Af de kommende studerende, der går på en skole, hvor der ikke er taget initiativ til en reform, lever kun 35 pct. op til kravene. Omlægning af uddannelsesinstitutionens struktur synes således at have en betydning for de unge forudsætninger for at søge ind på en videregående uddannelse. Ligeledes har flere kommende studerende fra *WSA high school* taget test og forberedelseskurser. Ser man på, hvordan det går med de forskellige grupper, når de er kommet ind på *college*, er det bemærkelsesværdigt, at hele 86 pct. af de studerende fra *WSA high school* fortsat går på *college* efter det første år. Mindre end halvdelen af kontrolgruppen er fortsat indskrevet. Det er desuden værd at bemærke, hvilken effekt det har at fjerne økonomiske barrierer for at komme ind på *college*. Studerende fra *WSA high school* har i øvrigt en højere indskrivningsrate end landsgennemsnittet for velhavende studerende. Det skal dog være sagt, at ”WSA-studerende” på trods af deres deltagelse i programmet fortsat har haft brug for suppleringskurser – også på *college* – for at kunne klare sig.

En note i forhold til studiet er, at det er vigtigt at holde tungen lige i munden i gennemgangen, fordi der er hele tre sammenligningsgrupper. Studiet kan til tider virke en anelse uklart, og det er svært at isolere effekterne. Særligt mentordelen, der er en hjørnesten i programmet, mangler at blive yderligere evalueret, inden man kan sige noget om effekten af denne komponent (Ramsey, Gorgol, and Institute for Higher Education Policy).

REALISERBARHED I DANMARK

I WSA handler det meget om at imødekomme både de faglige og økonomiske barrierer, der måtte være for unge fra lavindkomstfamilier. SU-systemet og det, at uddannelserne i Danmark er skattefinansierede, betyder alt andet lige, at alle har lige økonomisk adgang til de videregående

uddannelser. Begrænsningen i overførbareheden af dette eksempel ligger i, at økonomiske tiltag er strukturelle og ikke noget, de enkelte uddannelsesinstitutioner kan gå videre med. WSA kan alligevel bruges som inspiration i en dansk kontekst, hvis vi ser på den baggrund, den enkelte studerende kommer fra. Der er stor forskel på, om den studerende kommer fra et økonomisk ressourcestærkt hjem eller ej. Der er også en vis brugerbetaling på danske videregående uddannelser, fx skal den studerende købe bogpakker for at kunne følge med fagligt, og på flere studier kan der være tale om, at den studerende skal bruge mange penge hvert semester. Mange studerende vil ikke have anden mulighed end at arbejde ved siden af studiet, hvilket kan fjerne fokus fra uddannelsen. I værste fald kan det betyde, at den unge dropper ud af sin uddannelse. Vi forestiller os, at de politiske diskussioner omkring SU-nedskæringer i højere grad påvirker studerende fra ressourcevage hjem og skaber en større usikkerhed. I sidste ende kan det have betydning for, om den unge overhovedet vælger en uddannelse.

EKSEMPEL 7: STEMMING THE TIDE OF SUMMER MELT: AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE EFFECTS OF POST-HIGH SCHOOL SUMMER INTERVENTION ON LOW-INCOME STUDENTS' COLLEGE ENROLLMENT

Castleman, B.L. m.fl., 2012.

HOVEDRESULTAT

Generelt viser resultaterne, at proaktiv vejledning af lavindkomstelever i sommermånederne giver mærkbare stigninger i antal af kommende studerende, der indskrives på *college*, samt forbedring af kvalitet, forstået således, at flere elever indskrives på fuld tid og på fireårige *colleges*. Blot 21 pct. af eleverne i kontrolgruppen fik vejledning i sommerperioden, hvilket vidner om, at det har haft en effekt, at vejlederne netop var proaktive i indsatsen. Indsatsen med proaktiv vejledning imødekommer 1) økonomiske barrierer, 2) manglende information og 3) sociale/følelsesmæssige barrierer hos lavindkomstunge (Castleman, Arnold, and Lynk Wartman 1-17).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er et randomiseret, kontrolleret forsøg (RCT). De kommende studerende er lige blevet studenter fra et af syv innovative *high schools* og

er tilfældigt udvalgt til enten at modtage proaktiv *outreach*-vejledning eller til en kontrolgruppe. Alle de kommende studerende har mulighed for at få vejledning i sommerperioden, men det er kun i indsatsgruppen, at vejlederne aktivt kontakter eleverne (Castleman, Arnold, and Lynk Wartman 1-17).

MOTIVATION

I USA indskrives der fortsat ikke lige så mange studerende fra lavindkomsthjem som fra middel- og overklassen. Studiet tager fat i den udfordring, det er, at flere ikke-uddannelsesvante unge i løbet af sommermånederne, efter at de er blevet studenter, overvejer, hvor og om de overhovedet vil gå på *college*. I studiet undersøges, hvorvidt denne tilbøjelighed på sigt kan afhjælpes ved hjælp af en indsats med proaktiv vejledning i denne periode, ligesom det tilsigtes at øge indskrivningen på college.

MÅLGRUPPE

Der er tale om 162 elever fra ikke-uddannelsesvante og lavindkomstfamilier fra syv *Big Picture Learning schools*.²¹ Indsatsen foregår i sommeren 2008, lige efter at eleverne er blevet studenter.

INDSATSBEKRIVELSE

Studiet undersøger effekten af proaktiv *college*-vejledning af elever fra ikke-uddannelsesvante og lavindkomstfamilier i sommermånederne. Vejlederne bruger telefon, e-mail og sociale medier for at imødekomme eleverne. I indsatsgruppen mødes 84 pct. af eleverne med vejlederen i løbet af sommeren. Mange elever mødes med vejlederen mere end en gang (Castleman, Arnold, and Lynk Wartman 1-17).

VIRKNING AF INDSATS

Der er for kommende studerende i indsatsgruppen 14 procentpoint større sandsynlighed, end for kommende studerende i kontrolgruppen, for at blive indskrevet på *college* lige efter *high school*. Indsatsgruppen udmærker sig desuden ved, at der er 19 procentpoint større sandsynlighed for at bevare planerne om at komme på *college* i løbet af det afsluttende år i *high school*. Resultater af indsatsen viser desuden, at elever i indsatsgruppen i

21. "Big Picture Learning" er en amerikansk NGO, som arbejder med at skabe innovative og individualiserede læringsmiljøer på de deltagende skoler og uddannelsesinstitutioner. Se www.bigpicture.org.

højere grad end elever i kontrolgruppen indskrives på et fuldtidsstudie og på et firårigt *college*. Næsten halvdelen i indsatsgruppen, 47 pct., indskrives på et fuldtidsstudie mod blot 32 pct. i kontrolgruppen. Tilsvarende indskrives 41 pct. i indsatsgruppen på et firårigt *college*, mens blot 26 pct. fra kontrolgruppen gør det. Forfatterne til studiet vurderer, at de kommende studerende, der indskrives på et firårigt *college*, har en god chance for klare sig, fordi de har bedre tid til at gennemføre uddannelsen, og disse uddannelsesinstitutioner yder mere støtte til deres studerende end fx toårige *colleges*.

En mindre bias i resultaterne er, at eleverne kommer fra *Big Picture Learning Schools*. Disse skoler har et særligt fokus på personlig udvikling og det der kaldes *learning in the real world*. Grundlæggende indbefatter det bl.a. via praktikophold, at eleverne tilegner sig evner inden for argumentation, problemløsning og aktiv medborgerskab. På den baggrund udmærker skolerne sig ved at have et lavere frafald. Eleverne fra disse skoler har oplevet en positiv og opmuntrende opbakning fra skolernes personale. I studiet forholder man sig således til, at eleverne sammenlignet med elever fra andre *high schools*, der ikke er en del af *Big Picture Learning*-netværket, vil tage bedre imod indsatsen, fordi de i forvejen har en god relation til de personer, der indgår i indsatsen. Dernæst er eleverne i studiet disponerede for at tage en *college*-uddannelse. Det er de bl.a. ved, at de alle har været igennem ansøgningsprocessen om at komme på *college*, inden de har færdiggjort *high school*. Ansøgningsprocessen kan ellers være en stor hindring for ikke-uddannelsesvante elever fra lavindkomstfamilier. Altså rammer indsatsen kun de bedste og dem, der i forvejen gerne vil på *college* og er mentalt forberedte på det (Castleman, Arnold, and Lynk Wartman 1-17).

REALISERBARHED I DANMARK

Indsatsens fokus på *proaktiv* vejledning er interessant og kunne med få midler relativt hurtigt implementeres i en dansk kontekst, ligesom indsatsen også hurtigt ville give en virkning. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at proaktiv vejledning lader til at være god i forhold til at indfange lavindkomstelever, der *i forvejen* er disponerede for at tage en videregående uddannelse, dvs. har de faglige kvalifikationer og har planer om det, mens de er på sidste år i *high school*. Hvor om alting er, vidner indsatsen om, at der kan være en fordel i at arbejde med en specifik målgruppe med de nødvendige faglige færdigheder. Alle kommende stude-

rende har i studiet mulighed for at få vejledning, hvilket svarer til, at alle danske kommende studerende har adgang til vejledning. De skal blot selv opsøge det. Ud fra dette studie vurderer vi, at tilgængelighed ikke gør det alene. Vejlederne bliver nødt til at opsøge kommende studerende mere direkte. Vi forestiller os, at det kunne ske på et utal af måder – brug af sociale medier er et godt bud. Pointen er, at vejledning skal være proaktiv, fordi det kan samle kommende studerende op, som er disponerede for videregående uddannelse, men som har brug for ekstra støtte til faktisk at tage skridtet. Man kunne i en dansk kontekst forestille sig, at lærere og/eller studievejledere er særligt opmærksomme på, hvilke nyudklækkede studenter der kan have behov for støtte i sommerperioden, og at de følger op på dette.

EKSEMPEL 8: SWIMMING IN THE DEEP-END: AN E-MENTORING APPROACH TO HELP MATURE STUDENTS' TRANSITION TO HIGHER EDUCATION
Edirisingha, P., 2009.

HOVEDRESULTAT

Indsatsen med online-vejledning har til formål at forberede studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem på en videregående uddannelse. Indsatsen henvender sig til voksenstuderende. *E-Access* hjælper studerende på tre måder: 1) ved at give dem et indgående indblik i livet på et universitet, 2) ved at hjælpe dem med ansøgningsprocessen og 3) ved at støtte studerende i at blive mere sikre og have realistiske strategier for deres uddannelsesforløb. *E-Access* bidrager desuden til at øge studerendes sociale kapital, fordi de lærer de ”akademiske koder” bedre at kende.

FORSKNINGSDESIGN

Der er tale om et mixed method-design i form af individuelle interview med 14 studerende, fire gruppeinterview med i alt 35 studerende, der har fortsat deres studier på en videregående uddannelse samt individuelle interview med 10 e-vejledere. Indledningsvist anvendes spørgeskema, hvor 277 studerende besvarer, mens 86 studerende besvarer en evaluering ved afslutningen. En svaghed ved designet er en mindre population end indledningsvist samt en lille population i forhold til at kunne generalisere resultaterne. Både deltagelse i indsatsen og i dataindsamlingen var frivillig. Feltnotater og observationer bidrager desuden til analysen.

MOTIVATION

I Storbritannien har man et ønske om, at flere studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem gennemfører en videregående uddannelse. Samtidig kan man se, at netop disse studerende, på trods af gode faglige kvalifikationer, er i større risiko for at droppe ud. Det ser desuden ud til, at (en højere) alder har en betydning for risikoen for at droppe ud. Mange indsatser, hvis formål er at forberede studerende på en videregående uddannelse, handler om ansigt-til-ansigt-vejledning, men her undersøges effekterne af et online-vejledningsprogram. Det diskuteres i øvrigt, at mange forberedende indsatser er kortsigtede og først iværksættes, efter at studerende allerede har gennemført et adgangsgivende kursus.

MÅLGRUPPE

Målgruppen udgøres af ældre studerende fra 21 år og derover. Der er særligt fokus på studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.

INDSATSBEKRIVELSE

E-Access (online-vejledning) er udviklet af Kingston University og foregår over et år. *E-Access* tilbyder studerende en mulighed for at interagere med andre studerende og e-vejledere via universitetets platform for e-læring, *Blackboard*. Indsatsen er dermed baseret på teknologi og undersøger virkningen af de sociale netværk, der opstår mellem nuværende studerende og potentielt kommende studerende. I alt har 320 studerende fra adgangsgivende kurser på syv *FE colleges* mulighed for at benytte tilbuddet. Ud af 269 studerende er hele 83 pct. førstegangsakademikere, dvs. den første i familien, der er på vej til at tage en universitetsuddannelse. E-vejlederne er 16 *undergraduate*-studerende.

VIRKNING AF INDSATS

E-vejlederne giver ved at bidrage med personlige erfaringer studerende en chance for at forstå de akademiske koder på universitetet ud over de "hårde" fakta, studerende kan læse sig frem til i en brochure. Da de fleste af de studerende kommer til universitetet fra en utraditionel vej rent uddannelsesmæssigt, har de mange spørgsmål om, hvordan livet som universitetsstuderende vil være. Flere interview viser, at mange studerende ikke har universitetet som deres uddannelsesmål, ligesom mange ikke ved meget om videregående uddannelser, når de påbegynder de adgangsgivende kurser. I indsatsen har det handlet om at lære studerende

universitets institutionelle kultur at kende. Det er altså ikke nok blot at bestå et adgangsgivende kursus. Ved at være bekendt med universitetets kultur og akademiske koder har studerende bedre mulighed for at tilpasse forventninger og være godt forberedte. Studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem kan af gode grunde ikke søge viden/information hjemmefra. For disse studerende betyder det derfor, at informationsbarrierer – en manglende kulturel kapital – får mindre betydning.

REALISERBARHED I DANMARK

Indsatsen er interessant, fordi der er tale om at bruge teknologi i forbindelse med at forberede studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem. ”Studerende Online” (so.dk) er et eksempel på et forum, hvor studerende på de videregående uddannelser kan hente diverse informationer. ”Uddannelsesguiden”, der faciliteres af Undervisningsministeriet, er et andet eksempel på en online-informationskilde, hvor der desuden tilbydes e-vejledning (ug.dk). Flere danske uddannelser har også fokus på informations- og kommunikationsteknologi som et redskab til at styrke undervisningen på de videregående uddannelser (Uddannelses- og Forskningsministeriet 19). Det lader således til at være muligt at introducere de studerende til nogle af de ting, man som universitetsstuderende skal kende til, samt etablere netværk før eventuel studiestart. Vejledningselementet eksisterer som nævnt allerede i en form, men styrken i indsatsen ligger i, at e-vejlederne er ældre universitetsstuderende, der foruden at kunne svare på generelle spørgsmål også kan svare på spørgsmål om det konkrete uddannelsessted. Det er også værd at bemærke, at de studerende har de faglige forudsætninger for at komme ind på en videregående uddannelse, dvs. det er af andre årsager, at de måske ikke vælger en sådan. Indsatsen skal set i det lys kontekstualiseres til den enkelte uddannelsesinstitution og skal sættes ind allerede inden studiestart. På den måde får de studerende måske det skub, de har brug for i forhold til at tage en videregående uddannelse.

B. FASTHOLDELSE OG FRAFALD

EKSEMPEL 9: PAYING FOR PERSISTENCE. EARLY RESULTS OF A LOUISIANA SCHOLARSHIP PROGRAM FOR LOW-INCOME PARENTS ATTENDING COMMUNITY COLLEGE

Brock, T. m.fl., 2006.

HOVEDRESULTAT

Dette amerikanske studie viser, at resultatbaserede stipendier til lavindkomstforældre (dvs. studerende med børn) kan have signifikant positiv effekt på fastholdelse og faglige præstationer hos denne specifikke målgruppe, der har forskelligartede barrierer for at gennemføre *college* (Brock, Richburg-Hayes, and Manpower Demonstration Research Corp.).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er et randomiseret, kontrolleret forsøg, hvilket sikrer, at de to grupper ligner hinanden, hvad angår motivation og personlige karakteristika. De studerende placeres i to grupper, henholdsvis indsatsgruppen, på den ene side, der modtager et Opening Doors Scholarship, og vejledning oven i almindelig finansiel hjælp og vejledning, samt kontrolgruppen, på den anden side, der udelukkende modtager almindelig, tilgængelig finansiel hjælp og vejledning.

MOTIVATION

Community colleges i USA spiller en vigtig rolle i landets højere uddannelsessystem. De har en politik om åben adgang, og omkostningerne ved at studere her er relativt lave sammenlignet med andre *colleges* i USA, hvilket gør dem opnåelige for personer med begrænsede økonomiske ressourcer til at få en videregående uddannelse. Udfordringen er, at den åbne adgang ikke altid udmønter sig i akademisk succes. Lidt under halvdelen af de studerende, der starter på *community college*, gennemfører eller indskrives sig ikke på et andet *college* eller universitet inden for seks år. Desuden viser studier, at de studerende har svært ved at navigere i konkurrerende krav fra arbejde, familie og skole, ligesom der er institutionelle barrierer forbundet med succes på *college*, som fx dårligt tilpasset undervisning, utilstrækkelig finansiel hjælp eller utilstrækkelig vejledning. Indsatsen i studiet skal imødekomme disse udfordringer.

MÅLGRUPPE

Målgruppen i dette studie er studerende i aldersgruppen 18-34 år, der har børn, har en lav indkomst og starter på *community college*. Her vil vi igen bemærke, at indsatsen målrettes en specifik og afgrænset målgruppe.

INDSATSBESKRIVELSE

Studerende får 1.000 dollars for hvert af de første to semestre, hvis de lever op til to betingelser: De er indskrevet på studiet mindst på halv tid, og at de opnår mindst et gennemsnit svarende til C (7 på den danske 7-trins-skala). De 1.000 dollars er i tillæg til den finansielle støtte, som de ellers er berettiget til. Studiet er designet til at hjælpe de studerende økonomisk og samtidig motivere dem til at opnå akademiske fremskridt. De studerende har desuden en vejleder, der monitorerer deres akademiske fremskridt og støtter dem i at løse udfordringer, der kommer på tværs af sådanne fremskridt. Det skal dog bemærkes, at studiet viser, at vejledningen i indsatsen fokuserede mere på at monitorere, hvorvidt de studerende overholdt kravene i ordningen, end at rådgive dem til at tage kurser eller søge hjælp til at løse deres personlige problemer.

VIRKNING AF INDSATS

Det resultatbaserede stipendium har ikke signifikant effekt på antallet af studerende, der registrerer sig til fag på *college*. Det var forventeligt, idet alle studerende i eksperimentet på forhånd havde udtrykt interesse for at indskrive sig på *college*. Til gengæld skriver studerende i indsatsgruppen sig op til signifikant flere fag, og andelen, der studerer på fuld tid, er 8,9 procentpoint højere end i kontrolgruppen. På trods af, at signifikant flere har indskrevet sig på fuld tid, er der ikke forskel på, hvor mange fag studerende fra de to grupper går til eksamen i, men de studerende, der har fået det resultatbaserede stipendium, består flere prøver. Efter et semester har de studerende i indsatsgruppen i gennemsnit bestået et halvt kursus mere end de studerende i kontrolgruppen. Selvom studerende i begge grupper har droppet fag, har de studerende i indsatsgruppen droppet signifikant færre fag end dem i kontrolgruppen (næsten syv procentpoints forskel).

Målt på fastholdelse mellem første og andet semester har indsatsen særdeles stor effekt: Resultaterne peger på, at 18 procentpoint flere studerende fra indsatsgruppen fortsætter på andet semester. Desuden fortsætter de med i højere grad at studere på fuld tid, samt at tage og be-

stå flere fag, og de opnår et højere karaktergennemsnit end kontrolgruppen. På tredje semester er der fortsat en betydelig forskel på de to grupper, selvom forskellen i andel falder fra 18 til 11 procentpoint.

Vi vil på den baggrund fremhæve, at det er vigtigt at være opmærksom på de langsigtede effekter af indsatsen, og hvorvidt effekten af et resultatbaseret stipendium forsvinder, når den sidste udbetaling er faldet. Der skulle have været fulgt op på denne indsats gennem flere år, men orkanen Katrina ødelagde de to deltagende *colleges*, hvorfor de langsigtede effekter af indsatsen ikke kunne evalueres. Et opfølgende studie uddyber dog resultaterne fra dette studie. Det peger på, at programmet efter andet semester har haft positiv indflydelse på de studerendes sociale og psykologiske velbefindende. De afrapporterer i højere grad, at de efterstræber personlige mål, har højere selvtillid og oplever, at de får mere social støtte, end de studerende i kontrolgruppen oplever (Richburg-Hayes et al.).

REALISERBARHED I DANMARK

I Danmark, med et veletableret SU-system, er økonomiske incitamenter ikke den første knap at dreje på for at øge den sociale uddannelsesmobilitet. Incitamentsstrukturen i denne indsats – med dens krav om, at den studerende viser resultater for at gøre sig berettiget til sit tillægsstipendium – er derudover potentielt kontroversielt i en dansk kontekst.

Studiet kan ikke desto mindre give inspiration til at arbejde målrettet med både at tiltrække og siden fastholde bestemte grupper i Danmark på videregående uddannelser – ikke så meget i forhold til de økonomiske incitamenter, men mere i forhold til den måde, hvorpå man følger de studerendes fastholdelse af et vist niveau af studieaktivitet og deres faglige progression tæt.

Som vi har fremhævet i flere af de andre eksempler, er det vigtigt at målrette indsatsen mod en specifikt afgrænset målgruppe, som vi i en dansk kontekst forestiller os, at resultatbaserede tillægsstipendier kan have en afgørende indvirkning på. Det er ikke sikkert, at det er gruppen af studerende med børn, der er relevant at overveje i en dansk version af denne indsats, da deres særlige forpligtelser som forsørgere allerede bliver tilgodeset via SU-systemet. Men man kunne forestille sig, at andre grupper kunne være relevante, som fx modne studerende, der tidligere har haft ufaglært arbejde (og løn), samt personer, der har afsluttet en erhvervsuddannelse og vænnet sig til en elevløn. Sådanne typer af stude-

rende kunne tænkes at være påvirkelige af resultatbaserede stipendier, hvor de studerende modtager en sum penge løbende, såfremt de lever op til aktivitetskrav og faglige krav.

Studiet ser på en indsats målrettet *community colleges*, der er åbne for alle studerende. I en dansk kontekst vil studiet derfor have størst relevans for uddannelsesinstitutioner, der har en bredere tilgængelighed, fx erhvervsakademiuddannelserne og professionshøjskolerne.

I en dansk kontekst kan studiet inspirere til, hvordan man kan skabe fastholdelse ved at arbejde med økonomiske incitamentsstrukturer, hvor der "afregnes" løbende. I anvendelsen af dette studie som inspirationskilde skal man være opmærksom på, at vejlederfunktionen stort set udelukkende bestod i selve monitoreringen af de studerendes resultater med henblik på udbetaling af stipendium – og ikke personlig vejledning. Studiet indikerer, at der kan være en effekt af, at de studerende følges tæt gennem vejledernes monitorering af deres indsats og derfor ikke oplever at være overladt fuldstændig til sig selv, men vi ved ikke, om effekten af de resultatbaserede stipendier havde været større, hvis den var blevet suppleret med individuel vejledning. Monitoreringen af de studerende er desuden en måde, hvorpå man kan arbejde målrettet med at støtte de studerende i at strukturere deres uddannelsesforløb.

EKSEMPEL 10: EFFICACY OF INTRUSIVELY ADVISING FIRST-YEAR STUDENTS VIA FREQUENT REMINDERS FOR ADVISING APPOINTMENTS

Schwebel, D.C. m.fl., 2008.

HOVEDRESULTAT

Studiet undersøger vedholdende informationsstrategier, der er designet til at opfordre førsteårsstuderende til at deltage i vejledningssessioner på studiet. Resultaterne viser, at indsatsen øger sandsynligheden for, at studerende får en tid til vejledning i løbet af første semester og holder aftalen. Desuden går der kortere tid før, de får en sådan aftale.

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er et randomiseret, kontrolleret forsøg med 501 førsteårsstuderende, der blev tilfældigt inddelt i to grupper. Der var ingen signifikant forskel mellem de to grupper målt på køn, alder, race, hovedfag, eller hvad de fik i finansiel hjælp.

MOTIVATION

Vedholdende vejledning²² står i litteraturen om højere uddannelse som et af de mest effektive redskaber til at fastholde udfordrede og frafaldstruede studerende (*at-risk students*). Studiet er baseret på en præmis om, at hvis indsatsen kan hjælpe udsatte studerende, så kan den også være værdifuld at brede ud til andre studerende.

MÅLGRUPPE

Studiet fokuserer ikke kun på udfordrede og frafaldstruede studerende (samt studerende, der er på prøve, fordi de ikke har bestået bestemte eksamener eller tests (*probationary students*)), men på alle studerende på tre akademiske enheder (*prenursing, psychology and undeclared*).

INDSATSBEKRIVELSE

Studerende i både indsats- og kontrolgruppe modtog alle *college*'ets standardbeskeder, annonceringer og programmer, der omhandlede vejledning. Indsatsgrupper modtog derudover vedholdende vejledning i tre trin: 1) I løbet af den tredje uge af kursusforløbet i alt 15 uger modtog de, der endnu ikke havde lavet en aftale med deres professionelle vejleder, en e-mail, der opfordrede dem til at gøre det; 2) i løbet af den fjerde uge blev de studerende, der endnu ikke havde lavet en aftale, ringet op af administrativt personale, der mindede dem om at lave en aftale om vejledning, og de kunne derudover aftale en tid med den studerende, hvis vedkommende ønskede det; 3) i løbet af den femte uge ringede de professionelle vejledere selv til de studerende, der endnu ikke havde lavet en aftale om vejledning. Studerende i indsatsgruppen og kontrolgruppen modtog samme professionelle vejledning, der var tilgængelig for førsteårsstuderende. Vejledningen berørte emner som valg af hovedfag, kort- og langsigtede mål, karrieremuligheder, strategier for at opnå succes med studiet samt udfordringer med overgangen til og tilpasning til *college*-livet.

Derudover er det værd at fremhæve, at vejlederne i indsatsen er *professionelle* og opfordres til at udvikle et sundt forhold til deres studerende, dvs. et der bygger på tillid, og hvor vejlederen kan fungere som en mentor for den studerende og derved skabe en gladere og mere succes-

22. På engelsk "intrusive advising": Der findes flere definitioner, men i studiet betegnes det som vejledning, der omfatter en kombination af anbefalede og påkrævede regelmæssige vejlednings-sessioner for studerende. Der er et antal fastsatte mål, der skal opfyldes i løbet af sessionerne, og derudover er målet at øge motivationen og den akademiske succes blandt de studerende samt reducere frafald (Schwebel et al. 28-32).

fuld studerende, der i sidste ende har mindre sandsynlighed for at falde fra. Studiet ser således på social trivsel som en mellemliggende faktor for fastholdelse.

VIRKNING AF INDSATS

Studiet undersøger to hypoteser: 1) at vedholdende vejledning målrettet alle førsteårsstuderende vil få antallet af vejledningsaftaler til at stige, og at den vil forkorte den tid der går, inden den studerende laver den første aftale. Begge hypoteser bekræftes. 90 pct. af de studerende i indsatsgruppen laver og holder en vejledningsaftale mod 78 pct. i kontrolgruppen. Derudover gik der gennemsnitligt 43,69 dage, før de studerende i indsatsgruppen havde den første vejledningsaftale mod 52,57 dage blandt studerende i kontrolgruppen. Køn, alder, race, hovedfag, og hvorvidt de opnår finansiel støtte, har ingen indvirkning på denne effekt.

Studiet argumenterer desuden for, at indsatsen betyder, at den vejledning, som vejlederne skal yde, bliver spredt mere ud over semestret. Dermed bliver der mere tid til hver enkelt aftale, og vejlederne kan yde en mere oprigtig og grundig vejledning, der kommer omkring udfordringerne i overgangen til *college*-livet.

En klar svaghed ved dette studie er, at det ikke viser, hvad effekten af selve vejledningen er på længere sigt, dvs. det måler ikke fastholdelse, succes på studiet og de studerendes generelle tilfredshed. Derved ved vi heller ikke, hvorvidt det har en effekt på social trivsel og fastholdelse, at flere studerede udnytter deres vejledningsmuligheder og får en mere grundig vejledning.

REALISERBARHED I DANMARK

I modsætning til alle andre eksempler, vi gennemgår i denne rapport, ser studiet her på en noget bredere målgruppe. Hvorvidt man i Danmark kunne tænkes at bruge det til en bred målgruppe eller udelukkende til gruppen af studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, er underordnet, idet studiet tager udgangspunkt i, at vedholdende vejledning virker for "udsatte" studerende, herunder de ikke-uddannelsesvante.

Som inspirationskilde til en dansk kontekst vil vi fremhæve, at indsatsen med vedholdende opfordring til vejledning gennem først en e-mail, så et opkald fra administrativt personale, og til sidst (hvis ingen af de første metoder har virket) et opkald fra vejlederen er en omkostnings-effektiv og forholdsvis nem indsats at implementere, og at den samtidig

har stor effekt på andelen af studerende, der benytter uddannelsesinstitutionens vejledningstilbud. Det kan formodes, at indsatsen har anvendelsespotentialer på tværs af alle uddannelsesinstitutioner.

Studiet understreger vigtigheden af, at vejledningen gives af professionelle vejledere, der kan fungere som mentorer for de studerende og tale med dem om mere personlige udfordringer, der er forbundet med overgangen til *college*. Som nævnt viser studiet dog ikke, hvorvidt selve vejledningen har en effekt på længere sigt, herunder på fastholdelse, gode resultater eller social trivsel blandt de studerende. Som inspirationskilde viser studiet derved kun, hvordan man kan arbejde målrettet med, at flere studerende benytte sig af en vejledningsfunktion, som man måske ved, virker, og derigennem opnår øget fastholdelse af bl.a. ikke-uddannelsesvante studerende. Værdien af professionelle vejledere og tættere vejleder-studerende-relationer står åben for afprøvning – også i en dansk kontekst.

C. GENNEMFØRELSE

EKSEMPEL 11: FRESHMAN LEARNING COMMUNITY PROGRAM AT KINGSBOROUGH COMMUNITY COLLEGE

S. Scrivener (rapport 1), 2008. Simmo m.fl. (rapport 2), 2012.

HOVEDRESULTAT

I dette eksempel beskriver vi resultaterne fra første og anden afrapportering fra "*freshman learning community at Kingsborough Community College*". Resultaterne af det første studie viser, at programmet kan booste førsteårs-studerendes oplevelse af at gå på *college* og skabe en hurtigere udvikling af nødvendige akademiske færdigheder samt påvirke antallet af point, de opnår på første semester (Scrivener, Au, and Manpower Demonstration Research Corp.).

Opfølgningen, der udkommer fem år senere, viser, at programmet har medført en stigning i antallet af studerende, der gennemfører en videregående uddannelse inden for seks år, med 4,6 procentpoint. Derudover skaber programmet en stigning i samlet antal opnåede point på 4,0. Disse effekter er en markant forbedring, når man tager programmets relativt korte varighed i betragtning (Sommo et al. 2012).

FORSKNINGSDESIGN

Studiet er et randomiseret, kontrolleret forsøg. Det er designet til at sammenligne programmet med *Kingsborough College* almindelige service og kurser. Studiet evaluerer på den samlede *Opening Doors*-pakke, der implementeres på Kingsborough (se under ”Indsats” nedenfor) og ser desværre ikke på de individuelle effekter af hver komponent i programmet.

MOTIVATION

En videregående uddannelse har i dag stigende betydning for studerendes succes på arbejdsmarkedet. *Community colleges* skaber en vej til en sådan uddannelse for mange lavindkomststuderende, herunder især dem, der er første generation i familien på en uddannelse. Selvom flere og flere studerende kommer ind på *community colleges*, betyder det ikke nødvendigvis succes for de studerende, idet mange dropper ud, inden de har færdiggjort studierne. Det gælder især dem, der starter uden at være forberedt på *college*-livet (Scrivener, Au, and Manpower Demonstration Research Corp.; Sommo et al. 2012).

Indsatsen i eksperimentet er specifikt målrettet *community colleges*, fordi de gør videregående uddannelse i USA tilgængelig for så godt som alle, der opsøger muligheden. De optager i højere grad end de selektive *colleges* studerende med lavindkomstbaggrund, farvede studerende og voksne og forældre, der arbejder ved siden af studierne. *Community colleges* forbereder de studerende på at tage videre til fireårige *colleges* og universiteter. Alligevel er det kun ca. en tredjedel af de studerende, der kommer på *community college*, der faktisk opnår en uddannelsesgrad inden for seks år. Den tendens gør sig især gældende for studerende, der er akademisk uforberedte, og som må starte med at tage kurser, der udvikler deres færdighed (Scrivener, Au, and Manpower Demonstration Research Corp.).

MÅLGRUPPE

Målgruppen for indsatsen er førsteårsstuderende fra 17 til 34 år, der planlægger at studere på fuld tid på *college*. Derudover er målgruppens engelskkundskaber stærkere, end hvad man vil betegne som ”engelsk som andet sprog”, dvs. *developmental english* eller engelskkundskaber på *college*-niveau. Desuden var man særligt interesseret i *liberal arts* (dækker over alment dannende fag som retorik, lingvistik, sprog mv.), idet forventningen var, at studerende i denne gruppe ikke havde klare akademiske eller karrieremæssige mål og derfor kunne have særlig gavn af indsats-

sen. Derudover ønskede man at inkludere studerende, der havde overskredet ansøgningsfristen til *City University of New York* og derefter søgte ind på Kingsborough få uger eller dage inden semesterstart. Af de studerende i stikprøven gjaldt det for 33 pct., at de var det første medlem i familien, der tog på *college*. Desværre analyseres denne undergruppe ikke separat i afrapporteringerne.

INDSATSBEKRIVELSE

På *Kingsborough Community College* afprøver de strategien *learning community*. Der findes flere forskellige modeller for denne tilgang. Her anvender de en, hvor de parrer to eller flere fag, således at 20-30 studerende tager alle disse fag sammen som en klasse. På Kingsborough udmønter det sig specifikt i, at op til 25 studerende tager tre fag sammen på første semester. De tre fag er engelsk, et akademisk fag, som er rettet mod den studerendes hovedfag, samt et orienteringsfag for førsteårsstuderende.

Ved siden af *learning communities* tilbydes de studerende under programmet en række servicier, der sigter mod at nedbryde deres barrierer for fastholdelse og faglig succes på studiet. Det drejer sig om:

- Udvidet vejledning og støtte, der gives af instruktørerne, der har orienteringsfaget.
- Udvidet vejledning fra tutor: Der tilknyttes en tutor til hvert *learning community*, eller klasse. Vedkommende deltager i engelskundervisningen og i mange tilfælde også det akademiske fag. Målet er, at tutoren *både* har kendskab til det materiale, de studerende arbejder med, og de studerende selv.
- Rabat på studieböger: Der gives en rabat på 150 dollars til studerende, der tager de første 12 ugers moduler, og yderligere 75 dollars til dem, der også tager de følgende seks ugers moduler.

Vi vil fremhæve, at der er tale om en indsats af kort varighed, idet den kun tilbydes på første semester.

VIRKNING AF INDSATS

I studiet interviewes nogle af de studerende, der er i et *learning community*. De giver udtryk for, at det gør en positiv forskel for dem, at der er sammenhæng mellem de fag, de undervises i. En survey-undersøgelse foretaget et år efter eksperimentets start viste, at studerende i indsatsgruppen i

højere grad end kontrolgruppen rapporterede, at de var engagerede i deres studier, instruktorer og medstuderende og havde en stærkere følelse af at høre til. De rapporterede desuden i højere grad, at deres fag krævede kritisk tænkning, og at de havde tilegnet sig værdifulde, akademiske færdigheder samt færdigheder rettet mod arbejdsmarkedet. Derudover bedømte de i højere grad deres oplevelse med *college* som god eller fremragende (Scrivener, Au, and Manpower Demonstration Research Corp.).

De studerende i indsatsgruppen tog og bestod i gennemsnit et halvt kursus mere end kontrolgruppen i løbet af det første semester. Den effekt blev dog reduceret på senere semestre. De havde desuden større sandsynlighed for bestå alle deres fag på første semester.

Det var derudover et mål for programmet at hjælpe studerende med hurtigere at indfri de udviklingsmæssige krav og nå de fremskridt, der var nødvendige for, at de opnåede engelsk på *college*-niveau. Flere studerende i indsatsgruppen tog og bestod sådanne kurser. Det meste af effekten findes dog på første semester, men ved afslutningen på den toårige opfølgingsperiode havde kontrolgruppen endnu ikke opnået samme gennemførelsesniveau som indsatsgruppen.

Et centralt mål for *Opening Doors*-programmet er at øge fastholdelsen på *college*. I starten var der ingen forskel mellem indsats- og kontrolgruppe, men på sidste semester af den toårige opfølgingsperiode opstod en forskel: 53 pct. af de studerende i indsatsgruppen tilmeldte sig mindst et fag mod 48 pct. blandt studerende i kontrolgruppen. Samtidig viser studiet, at indsatsgruppens positive oplevelser med *college*, samt nogle af de uddannelsesmæssige outcomes, ikke fastholdes, efter at indsatsen afsluttes ved udgangen af første semester. Det viser, at det ved evalueringer af indsatser som denne er vigtigt med en *tilstrækkelig lang opfølgingsperiode*, der måler mere end blot effekter på helt kort sigt.

Det opfølgende studie fra 2012 ser på de langsigtede effekter af *Opening Doors*-programmet. Andelen af studerende i indsatsgruppen, der gennemfører og opnår en grad eller et bevis fra en videregående uddannelse, er større (35,9 pct.) end i kontrolgruppen (31,3 pct.) efter seks år. Forskellen i denne andel indtræffer første gang efter to år på en uddannelse, men den er først signifikant på det sjette år. Når man ser på den kumulative årlige udvikling i antallet af point, som de studerende opnår, er der en signifikant forskel mellem indsatsgruppen og kontrolgruppen. Indsatsgruppen opnår signifikant flere point, og ved udgangen af det

sjette år har de studerende her opnået 56,3 point mod 52,3 blandt studerende i kontrolgruppen (Sommo et al. 2012).

Resultaterne fra den anden opfølgning viser desuden, at programmet havde en positiv effekt på fastholdelsen i løbet af de første fire år, men at effekten efter seks år ikke længere er signifikant. Der fandtes ingen evidens for, at programmet påvirkede andelen af studerende, der tog videre på et fireårigt *college*. Til gengæld havde studerende i indsatsgruppen større sandsynlighed for at fortsætte på studiet.

Opening Doors Learning Communities var derudover omkostningseffektive. Omkostningerne for hver gennemført uddannelse var lavere pr. studerende i programmet end pr. studerende i kontrolgruppen. Omkostningerne pr. gennemført uddannelse var 2,6 pct. lavere end i kontrolgruppen. Selvom der samlet set blev brugt flere penge på studerende i indsatsgruppen, medførte den højere gennemførelsesrate, at omkostningerne blev dækket af fortjenesten ved, at flere gennemførte den uddannelse, de påbegyndte.

Selve implementeringen af programmet på *Kingsborough College* er desuden blevet undersøgt. Undersøgelsen viser, at programmet har været implementeret i sin helhed, og at det har haft opbakning fra den øverste ledelse på *college* og hele vejen ned i organisationen til de medarbejdere, der skal udføre programmet i praksis (Scrivener, Au, and Manpower Demonstration Research Corp.). Den pointe er værd at fremhæve, idet organisatorisk opbakning til de indsætter, der udvikles, også i en dansk kontekst, er af afgørende betydning for effekten af den – ikke mindst når det gælder en så omfattende indsats, som der er tale om i dette eksempel.

I vurderingen af dette studie og dets repræsentativitet i forhold til andre sammenhænge påpeger forfatterne, at vi skal have øje for, at andre studier af *learning communities* har vist mindre positive resultater. Forfatterne fremhæver tre faktorer, der er særlige for dette eksempel: 1) Programmet er omfattende og har ud over *learning communities* både udvidet vejledning, brug af tutorer og rabat på studieböger; 2) de studerende i eksperimentet blev rekrutteret blandt studerende, der havde en *intention om* at studere på *college* på fuld tid, og inkluderer både studerende med udviklings- og *college*-parate engelskkundskaber; 3) programmet havde usædvanlig stærk støtte fra ledelsen på *college* (Sommo et al. 2012).

REALISERBARHED I DANMARK

Eksemplet, vi her har gennemgået, er først og fremmest relevant som inspirationskilde til at arbejde målrettet med den afgørende studiestart. Der er inspiration at hente for alle typer af uddannelsesinstitutioner i disse *learning communities* og den omfattende tilgang, som *Kingsborough College* har udviklet dem inden for, men eksemplet er særlig relevant for universiteterne, hvor undervisningen på mange fakulteter er struktureret i relativt store hold og forelæsnings-sessioner. Eksemplet viser, hvordan man ved at bryde de store hold ned og tænke i en klarere sammenhæng mellem de forskellige fag helt fra starten af kan understøtte mønsterbryderne i den faglige introduktion på studiet. På studieretninger med mange valgfag i begyndelsen af studiet, kunne man fx forestille sig et tilbud om fagpakker, hvor 1-3 undervisere sammen tilrettelægger semestrets forløb, og derigennem sikrer sammenhæng mellem fagenes indhold og forløb, og derved i højere grad har det nødvendige overblik til at hjælpe de studerende med at trække linjer på tværs af fagene. På Statskundskab på Københavns Universitet udbyder man fx faglige specialiseringer på kandidatuddannelsen, der minder om dette. Derudover kunne flere studieretninger måske tænkes at anvende langt flere øvelsetimer, end tilfældet er i dag. Derudover er det på de første år af studiet heller ikke tilstrækkeligt at bryde holdene ned – her er det desuden vigtigt, at underviserne har tilstrækkelig pædagogisk viden til at kunne formidle undervisningsstoffet.

Desværre viser evalueringen i eksemplet ikke, hvilken effekt de forskellige komponenter i programmet har på henholdsvis de studerendes involvering på studiet, deres fastholdelse samt deres faglige succes. Den omfattende vejledning fra instruktører og tætte faglige- og personlige støtte fra tutorer taget i betragtning er det sandsynligt, at en omlægning af holdstrukturen og fagsammensætningen ikke i sig selv vil give den ønskede effekt. Det vil derfor være fordelagtigt at medtænke sådanne tiltag i et potentielt arbejde med social uddannelsesmobilitet gennem *learning communities* i Danmark. På Syddansk og Aalborg Universitet arbejder de allerede med meget vejledning fra studiestart samt en *problem-based learning*-tilgang, og der kan her være inspiration at hente til oversættelsesarbejdet af dette eksempels komponenter til en dansk kontekst. Vi har forsøgt at finde eksempler på evalueringer af brugen af *problem-based learning*, men det er ikke lykkedes.

Afslutningsvis vil vi fremhæve, at *Kingsborough College* besluttede at nøjes med at tilbyde indsatsen på ét semester fordi, de rent praktisk

ikke kunne fastholde strukturen af hensyn til de studerende forskelligartede ønsker om fag på de følgende semestre. De samme strukturelle udfordringer vil formentlig være til stede i en dansk kontekst. Nogle af de positive effekter fra indsatsen forsvinder dog som nævnt, idet indsatsen falder bort, fx falder deres engagement i uddannelsen og studielivet til samme niveau som kontrolgruppen. På den anden side sikrer den kortvarige indsats, at flere har gennemført en uddannelse efter seks år. I anvendelsen af dette eksempel som inspirationskilde, er det ønskede outcome derfor afgørende for, *hvordan* man kan lade sig inspirere.

D. ET DANSK EKSEMPEL

EKSEMPEL 12: SUBUNIVERSITY & UDVALGT TIL UNI

SUBUNIVERSITY (2015): TILGÆNGELIG PÅ:

[HTTP://WWW.AU.DK/SUBUNIVERSITY](http://www.au.dk/subuniversity). HOVEDRESULTAT

SubUniversity er påbegyndt i skoleåret 2014-2015. Derfor foreligger der ikke nogen resultater endnu. Til gengæld redegøres for enkelte resultater fra ”Udvalgt til Uni” i afsnittet ”Virkning af indsats”.

FORSKNINGSDESIGN

SubUniversity er et outreach-program initieret af Aarhus Universitet (AU). Forløberer for SubUniversity er projektet ”Udvalgt til Uni”, der bl.a. var finansieret af Region Midt, de deltagende gymnasier og Aarhus Universitet.

MOTIVATION

”Udvalgt til Uni” foregik fra november 2010 til august 2014 med tre hold (gennemløb) af 2. g-elever og mentorer. Man fulgte eleverne i halvandet år. Projektet blev gennemført i et samarbejde mellem 10 gymnasier, der blev parret to og to. Formålet med ”Udvalg til Uni” var at give eleverne mulighed for at træffe deres uddannelsesvalg på et mere kvalificeret grundlag. Man undersøgte betydningen af de personlige kontakter og netværk, eleverne etablerede undervejs i forløbet, i forhold til et fremtidigt studievalg. Desuden afprøvede man, om projektets aktiviteter kunne bidrage til elevernes forståelse af, hvad det vil sige at læse på universitetet. Gymnasier og htx blev udvalgt, fordi de enten lå langt fra universitetet,

eller fordi de havde en gruppe af unge, der af sociale, etniske, familiemæssige eller andre grunde ikke af sig selv ville vælge en universitetsuddannelse. SubUniversity blev igangsat i skoleåret 2014-2015 på baggrund af dette projekt – og med samme formål. SubUniversity finansieres af Region Midtjylland, de deltagende gymnasier og Aarhus Universitet (Evalueringsrapport, 2012; AU.dk).

MÅLGRUPPE

Ligesom det var tilfældet i ”Udvalgt til Uni”, er SubUniversity målrettet gymnasieelever, der har evner for en naturvidenskabelig uddannelse, men ikke umiddelbart ville vælge en universitetsuddannelse, dvs. unge fra ikke-uddannelsesvante hjem. Eleverne i indsatsen bliver kaldt ”subtalenterne” og udpeges af deres faglærere, der har vurderet, at de kan gennemføre en universitetsuddannelse. Eleverne skal have matematik på A-niveau for at kunne deltage i initiativet. Tanken bag dette er, at kravet for at blive optaget på en naturvidenskabelig uddannelse i Danmark er matematik på A-niveau. I skoleåret 2014-2015 er indsatsen målrettet 2. g’ere på udvalgte gymnasier i Region Midtjylland (AU.dk; Identity Matching to Scientist, 2013).

INDSATSBEKRIVELSE

SubUniversity er et mentorbaseret projekt og er startet op i skoleåret 2014-2015. 10 gymnasier fra Region Midtjylland deltager i projektet i denne første periode, mens gymnasier (stx, hhx, htx) fra det øvrige Region Midtjylland får mulighed for at deltage i det kommende skoleår.

De mentorer, der er tilknyttet projektet, vil i første skoleår være studerende på uddannelser ved fakultetet Science and Technology (science- og ingeniøruddannelser). Fra skoleåret 2015-2016 vil mentorerne være studerende ved de tre fakulteter Arts (uddannelser inden for bl.a. sprog, kommunikation og æstetik), Business and Social Sciences (uddannelser inden for bl.a. samfunds- og handelsvidenskab) samt Science and Technology. Hver elev tilknyttes to universitetsstuderende, der fungerer som mentorer og rollemodeller.

I valg af mentorer er der primært lagt vægt på repræsentativitet i uddannelsesvalg. Mentorerne bliver klædt på til opgaven på et mentor-kursus, ligesom projektledelsen løbende orienterer mentorerne omkring program o.l. Der er møde en gang om måneden mellem mentorerne, projektlederen og projektets forskere og koordinator.

Indsatsen starter i 2. g, og eleverne deltager i fire dagsseminarer på AU i skoleåret 2014-2015. Indholdet af dagsseminarerne er bl.a. at lære sin mentor at kende, følge en forelæsning, faglig fordybelse (fx laboratorieøvelser) og oplæg ved en studie- og karrierevejleder. Imellem elevmøderne er der lagt op til, at gymnasieeleven holder kontakten med sine mentorer gennem de sociale medier og e-mail. Hver mentorgruppe har til det formål en facebookgruppe. En mentorgruppe består af to mentorer og ca. 15 elever (AU.dk).

VIRKNING AF INDSATS

Idet SubUniversity først er iværksat i indeværende skoleår, foreligger der som nævnt ikke nogle resultater endnu. Ser man til gengæld på resultaterne fra forløberen ”Udvalgt til Uni”, har det, at projektlederen mødes individuelt med mentorerne en god virkning på outcome, dvs. det at træffe et kvalificeret valg – ikke mindst fordi projektlederen kan være med til at lokalisere og afdække eventuelle gnidninger i mentorparrene. Efter første gennemløb producerede mentorerne et ”Survival Kit” til kommende mentorer. I evalueringsrapporten fra 2012 fremhæves kvaliteten af mentorerne engagement og indsats som afgørende for projektets succes. Resultater er fundet på baggrund af observationer, skriftlige evalueringer fra eleverne samt evalueringsrapporter fra kontaktlærerne og mentorerne (Lykkegaard Poulsen 2012).

REALISERBARHED I DANMARK

”Udvalgt til Uni” og SubUniversity er udviklet og fungerer i en dansk kontekst. Begge kan sammenlignes med det amerikanske initiativ STEM, der står for **S**cience, **T**echnology, **E**ngineering and **M**athematics. De naturvidenskabelige uddannelser har ikke hidtil været særligt populære blandt unge mennesker i Danmark. Det skyldes bl.a., at elever allerede i folkeskolen hurtigt afskrækkes, hvis de har dårlige oplevelser eller får dårlige tilbagemeldinger fra deres lærere i disse fag. Ved at introducere SubUniversity får eleverne mulighed for at få nogle gode oplevelser med fagene og få en følelse af, at de godt kan komme ind på disse uddannelser. Det er værd at bemærke, at idet eleverne har matematik på A-niveau, kan de søge om optag på en række andre uddannelser, fx medicin (Krogh and Andersen 711-31). Elever, der deltager i SubUniversity, kandidater allerede til en naturvidenskabelig uddannelse, og det er realistisk, at de vælger en sådan. Man kunne uden tvivl kopiere SubUniversity til

andre videregående uddannelsesinstitutioner og tilpasse programmet, afhængigt af hvilket studie der er i fokus.

DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING

Formålet med denne kortlægning har været – på baggrund af et overblik over den internationale forskningslitteratur – at identificere illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser, som bidrager til at øge den sociale mobilitet på de videregående uddannelser. Eksemplerne kan tjene som en inspirationskilde for afprøvning af indsatser i en dansk sammenhæng. De udvalgte eksempler viser en spændvidde i forskningslitteraturen, uden at vi dog kan sige, at vi har været ”hele vejen rundt”. Rapporten og dens konklusioner skal betragtes som input til, hvordan man på de videregående uddannelsesinstitutioner kan arbejde med konkrete indsatser fx med udgangspunkt i de sociale pligtmål, der er integreret i de aktuelle kontrakter, der er indgået med uddannelses- og forskningsministeren for perioden 2015-2017.

Arbejdet med den internationale forskningslitteratur om mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser fører til en konstatering om, at hovedparten af de studier, der evaluerer sådanne indsatser, stammer fra USA, men også til dels fra Storbritannien. At det forholder sig således, kan både skyldes, at det primært er i disse lande, at der arbejdes med indsatser, der er specifikt målrettet studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem. Men overvægten af særligt amerikanske studier skyldes samtidig, at der i disse lande er en stærkere tradition for at lave systematiske evalueringer og effektstudier. Det forholder sig ikke på

samme måde i de skandinaviske lande. Så når vi ikke har fundet effektstudier og andre former for evalueringer til denne kortlægning fra hverken Danmark, Norge eller Sverige, så skyldes det både det forhold, at vi i Skandinavien traditionelt har haft en universel – som kontrast til en målrettet – tilgang til understøttelse af potentielle mønsterbrydere, og at der ikke er en stærk tradition for at effektevaluere indsatser. Det er dog vigtigt at sige, at der i alle de skandinaviske lande er eksempler på uddannelsesinstitutioner, der er meget opmærksomme på en bredere rekruttering af studerende, herunder unge fra ikke-uddannelsesvante hjem, og der er indsatser for fx at øge optaget af sådanne unge. Men ideen om at effektevaluere disse indsatser synes endnu at være i sin vorden.

Et andet hovedindtryk fra den internationale litteratur er, at de fleste indsatser fokuserer på forberedelse og rekruttering til de videregående uddannelser og knap så meget på fastholdelse og gennemførelse. Dette fokus giver naturligvis mening, idet optagelse på en uddannelse jo er forudsætningen for, at der i sidste ende overhovedet kan blive tale om mønsterbrud i form af en gennemført uddannelse. Her er det bemærkelsesværdigt, at der er eksempler på virkningsfulde indsatser, der starter så tidligt som ved 6. klassetrin i grundskolen. Derudover er der en del indsatser, der handler om de unges tilpasning til studiemiljøet og fastholdelse på studiet. Her er det vigtigt at påpege, at der i de amerikanske eksempler ikke alene fokuseres på social tilpasning og trivsel, men at mange af de virkningsfulde indsatser følger de studerendes faglige progression tæt. Nogle indsatser består endda af finansielle belønninger i form af progressionsafhængige tillægsstipendier, som kun udbetales, såfremt den studerende opfylder mindstekrav til studieaktivitet samt opnår et vist minimum af faglige resultater. Derudover er der også eksempler på tæt opfølgning på andre studierelevante aktiviteter, som fx brug af studievejledningen. Med andre ord er det en vigtig pointe, at mange af de udenlandske indsatser arbejder med faglig progression og konkrete studierelaterede aktiviteter som vigtige faktorer i forbindelse med fastholdelse og gennemførelse og ikke kun ikke-kognitiv (social) tilpasning og trivsel.

Hvad angår metode, så giver kortlægningsarbejdet som nævnt tidligere anledning til den observation, at der særligt i USA synes at være en villighed til at afprøve indsatser i et eksperimentelt *setup*, hvor man gerne iværksætter forsøg, og at der tidligt tænkes på forskningsdesign med henblik på valid evaluering af effekter. Dette er i høj grad et spørgsmål om kultur – også i forhold til, hvilke indsatser man kan fore-

stille sig, ville kunne afprøves i Danmark. Det kræver et vist ”oversættelsesarbejde” at sikre, at indsatser, der tilsyneladende virker i udlandet, kan komme til at fungere i en dansk kontekst. Opfølgingsperioden skal også have en vis varighed, for at man kan være sikker på, at man fanger de langsigtede virkninger, for det er jo gennemførelse af en uddannelse – og ultimativt også opnåelse af et job på basis denne – der må være slutmålet.

På baggrund af gennemgangen af litteraturen er der blevet udvalgt 12 illustrative eksempler på virkningsfulde indsatser, som kan tænkes at være inspirationskilde for arbejdet med social mobilitet på de videregående uddannelser i Danmark. De tids- og ressourcemæssige rammer, der har været omkring denne kortlægning, gør, at vi ikke kan sige, at vi har været ”hele vejen rundt.” Det, vi *kan* gøre, er at fremhæve de væsentligste pointer ud fra de udvalgte eksempler uden dog at kunne pege mere specifikt i retning af, hvad der *bør* gøres i en dansk sammenhæng.

En af pointerne, som vi gerne vil fremhæve, er, at målgruppen i de fleste af de virkningsfulde eksempler, vi har udvalgt, defineres helt specifikt. Det kan fx være højtpræsterende (og højt motiverede) elever/studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem. Indsatserne skræddersys dernæst specifikt til målgruppen. Denne måde at arbejde på afspejler en væsensforskellig tradition, idet der i USA synes at være en stærkere tradition for at arbejde helt åbent med, at nogle personer får en specifik indsats, fordi de tilhører en gruppe med bestemte karakteristika. Det ville være et spørgsmål om at ændre en eksisterende kultur omkring understøttelse af mønsterbrud i Danmark, hvis man vælger at gå ad denne vej.

I Danmark har vi studiepraktik og andre brobygningsaktiviteter, som skal gøre *alle* de unge på ungdomsuddannelserne bekendte med, hvad det vil sige at gå på en videregående uddannelse. Der er imidlertid eksempler på indsatser i udlandet, der helt specifikt udpeger og vejleder udsatte grupper blandt unge på kritiske tidspunkter, som fx i sommerferien, efter at studenterhuen er kommet i hus, men også i form af opsøgende og målrettet studievejledning, når de unge er startet på studiet. Pointen, der skal fremhæves her, er, at der ikke blot er tale om (passiv) tilgængelighed for alle, men at uddannelsesinstitutionerne aktivt identificerer og gør noget for bestemte elever/studerende, der vurderes at have behov for særlig støtte og opfølgning. Vores formodning er, at universelle tilgange til social mobilitet på uddannelsesområdet måske nok rammer den brede midtergruppe, men ikke nødvendigvis dem, der har allermest brug for det – nemlig unge fra ikke-uddannelsesvante hjem.

Helt overordnet set skal sådanne særlige tiltag i den amerikanske kontekst ses i lyset af den amerikanske "Affirmative Action"-tilgang, som traditionelt har haft til formål at sikre repræsentation af minoritets-racer bl.a. på de videregående uddannelser. Der er i USA en høj grad af overlap mellem det at tilhøre en racemæssig minoritet og det at komme fra et ikke-uddannelsesvant hjem, hvilket gør den diskussion relevant i denne sammenhæng. Espenshade & Radford (2009, kapitel 9) stiller spørgsmålet om, hvorvidt der fortsat er behov for "Affirmative Action". Ved hjælp af nogle "what if"-simulationer, finder de frem til, at andelen af minoritetsstuderende på *selective colleges* ville være ekstremt lav, hvis op-tagelseskomiteerne fuldstændigt ignorerede de studerendes racemæssige/etniske tilhørsforhold. Forfatterne henviser endvidere til Carnvale & Rose (2004), som taler for at indføre en klassebaseret eller økonomisk baseret "Affirmative Action" ud over den racebaserede tilgang. Med andre ord er man i den amerikanske kontekst åben omkring, at der er nogle delpopulationer, der har brug for en særlig indsats.

Den næste pointe, som vi gerne vil fremhæve, er, at der, selvom en del af indsatserne gennemgås i denne rapport fokuserer på netop højtpræsterende og motiverede elever/studerende, alligevel også er nogle, der tager fat i unge fra ikke-uddannelsesvante hjem, der *ikke* i udgangspunktet er fagligt stærke. Det gøres ved at tage fat meget tidligt, dvs. helt ned til *middle school* i en anerkendelse af, at faglige præstationsforskelle skabes meget *før*, eleverne overhovedet begynder at tænke på, hvad de vil efter *high school*. Her er det interessant, at DTU i Danmark i sin udviklingskontrakt med den aktuelle uddannelses- og forskningsminister også har planer om initiativer, der rækker helt ned i folkeskolen. I de udenlandske eksempler, vi har set på, bruges der forholdsvis mange ressourcer på at støtte eleverne socialt og fagligt, sætte høje faglige forventninger samt tidligt at skabe det, der omtales som en *strong college-going culture*.

Det er naturligvis ikke ligegyldigt, hvordan en sådan tidlig indsats udformes. Venezia & Jaeger (2013) forholder sig kritisk over for, hvor virkningsfulde en række af de amerikanske *pre-college*-indsatser i virkeligheden er. Venezia & Jaeger (2013) finder størst potentiale i de meget veludbyggede institutionelle samarbejder, hvor eleverne kan opnå såkaldt *dual enrollment* og således tage forskud på en *college*-uddannelse allerede i løbet af deres *high school*-tid. Ud over at tiltag som denne ville kræve en større koordinering mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser, kan man stille spørgsmålet, om der sniger sig en tidlig *aca-*

demic tracking (dvs. tidlig opdeling af eleverne i henholdsvis et akademisk og et ikke-akademisk spor) ind ad bagdøren – og om det er ønskværdigt i den danske kontekst, hvor der netop er en ensporet grundskole helt frem til 9. klassetrin. Med opdelingen i henholdsvis gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser er der i forvejen en form for *tracking* på de danske ungdomsuddannelser. Der kunne argumenteres for, at man ved at indføre noget, der ligner de amerikanske *pre-college*-indsatser allerede i grundskolen, i princippet ville øge elevernes valgmuligheder, når de afslutter den obligatoriske grundskole og på den måde være med til at fremme en større social mobilitet, end der er i dag.

Selvom fokus i denne rapport ikke har været på overordnede uddannelsessystemer som sådan, herunder optagelsessystemer, så har vi alligevel udvalgt et eksempel, som vi mener, er relevant fordi, det handler om, hvordan man forberede unge fra ikke-uddannelsesvante hjem til de krav, der stilles i forbindelse med ansøgninger til de videregående uddannelser. En af de forskelle, der er mellem det amerikanske og det danske uddannelsessystem, er, at hvor optagelse på de videregående uddannelser i Danmark primært styres gennem opnået karaktergennemsnit på den adgangsgivende ungdomsuddannelse (evt. suppleret af krav om at have taget specifikke fag på A-niveau, som fx matematik), så er der i USA en tradition for, at testresultater og karaktergennemsnit skal suppleres af et motiverende *essay*. Det er i denne sammenhæng relevant at spørge, om forskellige optagelsesformer, fx test, samtaler og/eller individuel kompetencevurdering, kunne være en måde at understøtte potentielt mønsterbrud i Danmark. Et af de amerikanske eksempler i rapporten ser på, hvordan ansøgningsstrukturen og ansøgningskvaliteten påvirkes af målrettet mentorstøtte i løbet den sidste tid på *high school*. I det konkrete eksempel viste det sig, at mentorstøtten skabte et bedre institutionelt match – vurderet i forhold til de unges faglige niveauer og interesser – men at kvaliteten af det påkrævede *essay* ikke blev forbedret. Der var to overordnede forklaringer: for det første, at støtten blev givet relativt sent i *high school*-forløbet, og at man derfor ikke kunne nå at forbedre de underliggende faglige færdigheder; for det andet manglede de unge ikke-kognitive færdigheder i at præsentere sig selv bedst muligt i forhold til en *college*-ansøgning. Dette eksempel illustrerer, at det ikke utvetydigt er en fordel, at fx karakterbaserede adgangskrav suppleres af skriftlige motiverede ansøgninger, da de unge fra ikke-uddannelsesvante hjem ikke pr. automatik ville være ”klædt på til” at skrive sådanne ansøgninger (se også

Thomsen, 2015 for en diskussion af den rolle, kvote 2 spiller for potentielle mønsterbrydere). Med andre ord viser det eksempel, som vi har gennemgået her, at man skal være varsom med blot at indføre fx alternative optagelsesmetoder for alternativets skyld, men at man skal sikre sig, at de nye optagelsesmuligheder er målrettede, og at de faktisk hjælper den gruppe unge, der har svært ved at klare sig ad de kanaler, der allerede eksisterer. Ellers kan det bare blive endnu nederlag for den gruppe.

Ser man nærmere på de eksempler på indsatser, der har som mål at fastholde de studerende på de videregående uddannelser, finder vi, at særligt de såkaldte *learning communities* kan give ny inspiration til, hvordan man ved hjælp af organisering af undervisningen, herunder holddannelse og tæt faglig opfølgning foretaget af tilknyttede undervisere, kan skabe et inspirerende og givtigt læringsmiljø for ikke-uddannelsesvante studerende. Nye måder at tænke holddannelse på vil da være med til at skabe bedre udnyttelse af *peer effect* jf. Lomi m.fl. (2011), som bl.a. finder, at studerende har tendens til at nærme sig det faglige niveau, som deres venner og deres vejledere har. Samtidig finder Lomi m.fl. (2011), at studerende, der befinder sig på samme faglige niveau, har større tilbøjelighed til at etablere venskaber og bånd til vejledere. Perspektiverne i disse måder at organisere undervisningen på kan tænkes som en form for målrettet *academic scaffolding* – dvs. brugen af undervisningsmetoder, der skal gøre de studerende i stand til bedre faglig forståelse samt på sigt at være mere selvstændige i deres tilegnelse af viden og færdigheder. Bowen m.fl. (2009) peger også på *learning communities* som en måde at give studerende fra ressourcetsvage hjem den støtte, de har brug for, særligt i de store universitetsmiljøer.

Der findes således eksempler på omfattende måder, hvorpå man kan understøtte studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem fagligt og socialt på de videregående uddannelser. Det næste spørgsmål er så, hvordan de trives med dette, dvs. om de tilpasser sig på godt og måske også på ondt? Sammenholder man de politiske og de samfundsmæssige forventninger til de unge om at uddanne sig (jf. regeringens 60 pct.-målsætning nævnt i kapitel 1) og den i foråret 2015 aktuelle debat om, hvorvidt en bredere tilgang til både ungdoms- og de videregående uddannelser er med til at sænke det faglige niveau, kan man godt forestille sig, at det kan være svært for nogle at finde sig tilpas. Der er udenlandske studier, der viser, at det kan være udfordrende for unge fra ikke-uddannelsesvante hjem både at gennemføre en videregående uddannelse

og samtidig skabe sig en ”ny” identitet som fx førstegenerationsstuderende. Leathwood & O’Connell (2003) refererer til udtalelser fra engelske studerende, der viser, hvordan de har været glade for deres studier, men at de ikke decideret stortrives, bl.a. fordi de kæmper med fx stress/pres, økonomiske bekymringer, børnepasningsansvar, bekymringer omkring, hvor meget tid studiet tager, og bekymringer om deres karakterer. Et andet studie (Reay, Crozier & Clayton, 2010) diskuterer, hvordan de studerendes identitet formes af den uddannelsesinstitution, de går på, og hvordan det kan påvirke følelsen af at passe ind eller ej. Det beskrives som et spændingsfelt mellem *fitting in* og *standing out* (svarende til begreberne tilpasning og eksklusion). En væsentlig pointe herfra er, at unge fra den engelske arbejderklasse ofte ender med at gennemføre deres uddannelse på, hvad både de og andre opfatter som andenrangs-universiteter. Spørgsmålet er, om en lignende tendens gør sig gældende i Danmark, hvor der jo også er forskel på, hvor stor en andel studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem, de forskellige uddannelsesinstitutioner har? Se Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen m.fl. (2013) for en diskussion herom.

Til slut synes det yderst relevant at diskutere, hvad denne kortlægning af den internationale litteratur betyder for diskussionen om lige behandling og lige muligheder, hvad angår de videregående uddannelser i Danmark. Med den aktuelle uddannelses- og forskningsministers etableringen af både Mønsterbryderkorpsen og indgåelsen af sociale pligtmål med alle de videregående uddannelsesinstitutioner er det tydeligt, at der er en aktuel politisk bevidsthed i Danmark om, at man både kan og vil gøre noget aktivt for at sikre større social mobilitet på dette niveau af uddannelsessystemet. Det, der synes at være et tydeligt budskab fra denne kortlægning, er, at der er en social – og ofte også en faglig ballast – som de studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem mangler, og som de har brug for hjælp til at styrke, for at målet om en videregående uddannelse kan blive en realitet og en positiv oplevelse personligt. Der er nogle, der stiller sig kritisk over for politiske målsætninger som disse (fx Hale, 2006 i en engelsk kontekst), og en af de forsigtige konklusioner, der synes at kunne drages ud fra denne rapport er, at indsatser for at lykkes både skal være målrettede og helhedsorienterede, samt at de skal indføres tidligt. Samtidig er det vigtigt at pointere, at der kan være god fornuft i at medtænke en evaluering af effekten af indsatser, der måttes afprøves i Danmark, for at kunne vide, om den virker, og for at andre kan lære af det.

BILAG

BILAG 1 UDDANNELSER, DER HØRER TIL UNDER UDDANNELSES- OG FORSKNINGSMINISTERIET

ERHVERVSAKADEMIER

En professionsrettet, kompetencegivende kort videregående uddannelse. Den har normalt en varighed på to år inklusive praktik. Erhvervsakademiuddannelserne udbydes på erhvervsakademierne. Professionshøjskolerne udbyder derudover visse erhvervsakademiuddannelser. Erhvervsakademiuddannelserne skal ikke forveksles med en *erhvervsuddannelse*, der er en praktisk betonet uddannelse, hvor det meste af uddannelsen foregår i en praktikvirksomhed. Uddannelserne spænder bredt over forskellige områder som fx den sundhedsfaglige uddannelse til klinisk tandtekniker eller den økonomisk merkantile uddannelse til finansøkonom. Uddannelserne på erhvervsakademierne er korte videregående uddannelser.

PROFESSIONSBACHELOR-UDDANNELSERNE

En professionsrettet, kompetencegivende mellemlang videregående uddannelse. Den har normalt en varighed på tre til fire år. Der indgår som minimum et halvt års praktik heri. Professionsbacheloruddannelserne udbydes af professionshøjskolerne. Her er også et bredt spektrum af uddannelser, fx den samfundsfaglige uddannelse til socialrådgiver, den

sundhedsfaglige uddannelse til radiograf eller en teknisk uddannelse til diplomingeniør. Uddannelserne på professionshøjskolerne er mellemlange videregående uddannelser.

KUNSTNERISKE UDDANNELSESINSTITUTIONER

Der er tre kunstneriske uddannelsesinstitutioner i Danmark: Arkitekt Skolen Aarhus, Designskolen Kolding og Det Kgl. Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering. Uddannelserne uddanner de studerende indtil det højeste niveau. Derudover udøver institutionerne kunstnerisk udviklingsvirksomhed og driver forskning inden for arkitektur, design, konservering og restaurering.

MARITIME UDDANNELSESINSTITUTIONER

Disse udbyder uddannelser til den danske handelsflåde og til fiskerierhvervet. Skibsofficers- og skibsføreruddannelsen på SIMAC samt maskinmesteruddannelsen er professionsbacheloruddannelser. Uddannelserne til skibsassistent, skibsmekaniker og erhvervsfisker er grundlæggende uddannelser. Skibsføreruddannelsen på Marstal Navigationsskole, skipperuddannelserne, uddannelsen til skibskok samt skibsmaskinistuddannelse er overbygningssuddannelser.

BACHELOR- OG KANDIDATUDDANNELSER

Forskningsbaserede, videregående uddannelser. De udbydes af universiteterne inden for de faglige hovedområder naturvidenskab, sundhedsvidenskab, teknisk videnskab, humaniora, teologi og samfundsvidenskab. Bacheloruddannelsen er en forskningsbaseret heltidsuddannelse med varighed på tre år. Kandidatuddannelsen er en forskningsbaseret heltidsuddannelse med en varighed på to år. Den skal bidrage til at udbygge den viden og de kvalifikationer, som den studerende har tilegnet sig gennem bacheloruddannelsen. Uddannelserne herunder kan fx være anvendt filosofi, fysik eller psykologi. Bacheloruddannelserne er en mellemlang videregående uddannelse, der kan opgraderes til en lang videregående uddannelse, såfremt den efterfølges af en kandidatuddannelse.

En vigtig forskel mellem de forskellige uddannelsestyper er deres anvendelse af et praksiselement. Erhvervsakademierne og professionsbacheloruddannelserne indeholder obligatorisk praktik, mens praktik er valgfrit (og nogle steder ikke en mulighed) på bachelor- og kandidatuddannelser-

ne. På både de kunstneriske og maritime uddannelser indgår også praktik i større eller mindre grad.

Foruden forskel i praksiselementet er en forskel mellem hver af uddannelsesstyperne, at de repræsenterer uddannelser af forskellig varighed. Som det fremgår ovenfor, er erhvervsakademierne korte videregående uddannelser, professionsbachelor-uddannelserne er mellemlange videregående uddannelser, mens universitetsuddannelserne er lange videregående uddannelser. De maritime og kunstneriske uddannelser dækker over både korte, mellemlange og lange videregående uddannelser.

Tabel B1.1 viser, hvordan proportionerne er mellem andelen af 30-årige, der har gennemført en videregående uddannelse, fordelt på de forskellige uddannelsesstypers varighed. I 2013 er andelen, der har fuldført en lang videregående og en mellemlang videregående uddannelse (professionsbachelor), den samme (38 pct.). Det markerer en markant stigning (10 procentpoint) i andelen med en lang videregående uddannelse når der sammenlignes med fordelingen på uddannelsesstyper i 2001. Andelen af 30-årige, der har fuldført en kort videregående uddannelse (hvilket inkluderer erhvervsakademiuddannelserne og nogle maritime uddannelser), udgør i 2013 13 pct., og den andel er faldet med 5 procentpoint siden 2001. Blandt de 30-årige, der har gennemført en videregående uddannelse, har andelen med en bacheloruddannelse ligget stabilt på 10-11 pct. i 2001 og 2013.

BILAGSTABEL B1.1

30-åriges videregående uddannelse fordelt efter uddannelsesstype og status. Antal og procent.

	2001		2013	
	Antal	Andel	Antal	Andel
Fuldført videregående uddannelse, i alt	21.749	100	21.766	100
- Fuldført kort videregående uddannelse	3.973	18	2.802	13
- Fuldført mellemlang videregående uddannelse	9.228	42	8.341	38
- Fuldført bachelor	2.345	11	2.162	10
- Fuldført lang videregående uddannelse	6.009	28	8.244	38
- Fuldført forskeruddannelse	194	1	217	1
Igangværende videregående uddannelse	3.763		3.027	
Ingen videregående uddannelse	52.801		36.729	
30-årige, i alt	78.313		61.688	

Anm.: Andelene, der angives i tabellen og omtales i teksten, vedrører fordelingen blandt de 30-årige, der har *gennemført* en videregående uddannelse.

Kilde: Statistikbanken, Danmarks Statistik. AFGANG04: 25-45 åriges videregående uddannelser efter uddannelsesstatus, alder og køn.

BILAG 2 COMMUNITY COLLEGES I USA

For mange unge amerikanere handler *high school*-årene mest af alt om at skaffe sig adgang til *college* og universitetsuddannelser. På dette niveau er der meget stor forskel på uddannelsesstederne. Af USNEI's hjemmeside²³ fremgår det, at *college* i USA svarer til, hvad vi i Danmark kalder grunduddannelse, basisår, bacheloruddannelse eller mellemlang videregående uddannelse. Årene på *college* kaldes *undergraduate education*. *Community College*, hvor man tager en *Associate's Degree*, omfatter kun de to første år af *college*, og de studerende kan derefter overgå til et fireårigt statsligt eller privat *college*. *Community Colleges* tilbyder almene uddannelser, tekniske uddannelser og erhvervsuddannelser. I en dansk sammenhæng svarer de derved til erhvervsakademiuddannelserne.

Community Colleges spiller en vigtig rolle i USA's højere uddannelsessystem, fordi de i højere grad end de selektive *colleges* gør videregående uddannelser tilgængelige for mange lavindkomststuderende, herunder især dem, der er første generation på en uddannelse, studerende fra (synlige) etniske minoriteter samt voksne og forældre, der arbejder ved siden af studierne. *Community Colleges* har en politik om åben adgang, og omkostningerne ved at studere her er relativt lave sammenlignet med andre *colleges* i USA.

Udfordringen er, at den åbne adgang ikke altid udmønter sig i akademisk succes, idet mange dropper ud, inden de har færdiggjort studierne. Det gælder især dem, der starter uden at være forberedt på *college*-livet, og som må starte med at tage kurser, der udvikler deres faglighed. *Community Colleges* forbereder de studerende på at kunne tage videre til fireårige *colleges* og universiteter, men alligevel er det kun ca. en tredjedel af de studerende, der kommer på *Community College*, der faktisk opnår en uddannelsesgrad inden for seks år.

Det bemærkes, at *Community Colleges* i USA af mange betragtes som en kontroversiel uddannelsesinstitution. Som nævnt ovenfor repræsenterer de på den ene side en indgang til det videregående uddannelsessystem og muligheder for en gruppe unge, der måske ellers ikke ville gennemføre en uddannelse (dvs. de kan være en afgørende komponent i forhold til social uddannelsesmobilitet – man kan endda se en lille stigning i forhold til, at studerende, der ellers ikke ville tage en *college*-uddannelse, opnår en bachelorgrad). På den anden side indskriver *Com-*

23. USNEI star for U.S. Network for Education Information.

munity Colleges studerende, der ellers ville have søgt mod selektive *colleges* og universiteter. Ulempen er, at *Community Colleges* ikke tilbyder samme varierede og kvalificerende læringstilbud som fx firårige *colleges*. En lidt firkantet oversættelse til en dansk kontekst vil svare til, at de studerende tog en kort videregående uddannelse i stedet for en mellemlang eller lang videregående uddannelse. I diskussionen omkring *Community Colleges* kan man overveje, hvad alternativet vil være for mange af de studerende, der går på disse uddannelser. Det er under alle omstændigheder afgørende, at man ikke laver kortsigtede løsninger for den gruppe studerende, men i højere grad integrerer en social sikkerhed i systemet for studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.²⁴

24. Scrivener, Au & Manpower Demonstration Research Corp. (2007); Sommo m.fl. (2012); Brand, Pfeffer & Goldrick-Rab (2014); Schudde & Goldrick-Rab (2014); <http://www.ed.gov/>.

BILAG 3 REFERENCELISTE OVER INKLUDEREDE STUDIER

MÅLRETTET REKRUTTERING

- Andrews, R.J., V. Ranchhod & V. Sathy (2010): "Estimating the Responsiveness of College Applications to the Likelihood of Acceptance and Financial Assistance: Evidence from Texas". *Economics of Education Review*, 29(1), s. 104-115.
- Cech, S.J. (2008): "Better than Their Numbers". *Education Week*, 28(4), s. 23-25.
- Edwards, D. (2008): "Increasing Competition for University and the Challenge of Access for Government School Students-A Case Study". *Australian Journal of Education*, 52(3), s. 287-300.
- Fletcher, J., M. Tienda & University of Kentucky Center for Poverty Research (2008): "High School Peer Networks and College Success: Lessons from Texas". *Discussion Paper Series DP 2008-07. University of Kentucky Center for Poverty Research*.
- Hicks, L. & S.H. Ranis (2001): *The Rosen Scholars Program: A New Design for Mentoring Disadvantaged Youth for Postsecondary Success*. Evaluation Summary.
- Moore, R.S., M. Moore, P.W. Grimes, M.J. Millea, M. Lehman, A. Pearson, P. Liddell & M.K. Thomas (2007): "Developing an Intervention Bridging Program for At-Risk Students before the Traditional Pre-Freshman Summer Program". *College Student Journal*, 41(1), s. 151-159.
- New Jersey State Commission on Higher Education. (2005): *Preparing New Jersey Students for College and Careers: Evaluation of New Jersey GEAR UP. New Jersey Gear Up: Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs*. New Jersey Commission on Higher Education.
- Risku, M. (2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.
- Rodriguez, O., K.L. Hughes, C. Belfield & National Center for Postsecondary Research (red.) (2012): *Bridging College and Careers: Using Dual Enrollment to Enhance Career and Technical Education Pathways*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research.

- Santa Barbara City Coll. (2000): *Evaluation of the Summer 2000 Running Start Program*. CA.
- Weggel, A. (2007): "In Seattle, a Firsthand Lesson in College Access". *Chronicle of Higher Education*, 54(16), s. A27.
- What Works Clearinghouse, ED (2013): *WWC Review of the Report Information and College Access: Evidence from a Randomized Field Experiment*. *What Works Clearinghouse Single Study Review*. What Works Clearinghouse.
- FORBEREDELSE (FØR STUDIESTART)
- Andrews, R.J., V. Ranchhod & V. Sathy (2010): "Estimating the Responsiveness of College Applications to the Likelihood of Acceptance and Financial Assistance: Evidence from Texas". *Economics of Education Review*, 29(1), s. 104-115.
- Avery, C. & National Bureau of Economic Research (2010): *The Effects of College Counseling on High-Achieving, Low-Income Students*. NBER Working Paper No. 16359. National Bureau of Economic Research.
- Barak, M. (2008): "Concurrent High School-University Studies as a Route to Higher Education". *Educational Research and Reviews*, 3(1), s. 14-22.
- Barnett, E., D. Gardner, D. Bragg & C.O.o.C.C.R.a.L. Illinois Univ. (2004): *Dual Credit in Illinois: Making It Work*. Office of Community College Research and Leadership.
- Bergin, D.A., H.C. Cooks & C.C. Bergin (2007): "Effects of a College Access Program for Youth Underrepresented in Higher Education: A Randomized Experiment". *Research in Higher Education*, 48(6), s. 727-750.
- Bos, J., J. Berman & Society for Research on Educational Effectiveness (SREE) (2009): *The SOURCE Demonstration Project: Helping Disadvantaged High School Students Enroll in College*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Castleman, B.L., K. Arnold & K.L. Wartman (2012): "Stemming the Tide of Summer Melt: An Experimental Study of the Effects of Post-High School Summer Intervention on Low-Income Students' College Enrollment". *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(1), s. 1-17.

- Cech, S.J. (2008): "Better than Their Numbers". *Education Week*, 28(4), s. 23-25.
- Cowan Pitre, C. & P. Pitre (2009): "Increasing Underrepresented High School Students' College Transitions and Achievements: TRIO Educational Opportunity Programs". *NASSP Bulletin*, 93(2), s. 96-110.
- Cuddapah, J.L., F.J. Masci, J.E. Smallwood & J. Holland (2008): "A Professional Development School-Sponsored Summer Program for At-Risk Secondary Students". *NASSP Bulletin*, 92(4), s. 261-275.
- Edirisingha, P. (2009): "Swimming in the Deep-End: An E-Mentoring Approach to Help Mature Students' Transition to Higher Education". *European Journal of Open, Distance and E-Learning* (1).
- Fletcher, J., M. Tienda & University of Kentucky Center for Poverty Research (2008): "High School Peer Networks and College Success: Lessons from Texas". *Discussion Paper Series DP 2008-07. University of Kentucky Center for Poverty Research*.
- Hicks, L. & S.H. Ranis (2001): *The Rosen Scholars Program: A New Design for Mentoring Disadvantaged Youth for Postsecondary Success*. Evaluation Summary.
- Hicks, T. (2005): "Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students". *Journal of College Admission* (186), s. 19-24.
- Moore, R.S., M. Moore, P.W. Grimes, M.J. Millea, M. Lehman, A. Pearson, P. Liddell & M.K. Thomas (2007): "Developing an Intervention Bridging Program for At-Risk Students before the Traditional Pre-Freshman Summer Program". *College Student Journal*, 41(1), s. 151-159.
- New Jersey State Commission on Higher Education. (2005): *Preparing New Jersey Students for College and Careers: Evaluation of New Jersey GEAR UP. New Jersey Gear Up: Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs*. New Jersey Commission on Higher Education.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest* Number 159.
- Risku, M. (2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.

- Rodriguez, O., K.L. Hughes, C. Belfield & National Center for Postsecondary Research (red.) (2012): *Bridging College and Careers: Using Dual Enrollment to Enhance Career and Technical Education Pathways*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research.
- Santa Barbara City College CA. (2000): *Evaluation of the Summer 2000 Running Start Program*. USA. Californien.
- Speroni, C. & National Center for Postsecondary Research (red.) (2011): *Determinants of Students' Success: The Role of Advanced Placement and Dual Enrollment Programs*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research.
- Venezia, A. & L. Jaeger (2013): "Transitions from High School to College". *Future of Children*, 23(1), s. 117-136.
- Warren, J. (2013): "The Rhetoric of College Application Essays: Removing Obstacles for Low Income and Minority Students". *American Secondary Education*, 42(1), s. 43-56.
- Watt, K.M., J. Huerta & A. Lozano (2007): "A Comparison Study of AVID and GEAR UP 10th-Grade Students in Two High Schools in the Rio Grande Valley of Texas". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(2), s. 185-212.
- Weggel, A. (2007): "In Seattle, a Firsthand Lesson in College Access". *Chronicle of Higher Education*, 54(16), s. A27.
- What Works Clearinghouse, ED. (2013a): *What Works Clearinghouse Quick Review: Evaluation of the College Possible Program: Results from a Randomized Controlled Trial*. What Works Clearinghouse.
- What Works Clearinghouse, ED. (2013b): *WWC Review of the Report Information and College Access: Evidence from a Randomized Field Experiment. What Works Clearinghouse Single Study Review*. What Works Clearinghouse.

TUTORING

- Avery, C. & National Bureau of Economic Research (2010): *The Effects of College Counseling on High-Achieving, Low-Income Students*. NBER Working Paper No. 16359. National Bureau of Economic Research.
- Caspar, E. & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2008): *Focus. Volume 26, Number 1, Summer-Fall 2008*. Institute for Research on Poverty.

- Conchas, G.Q. & P.A. Clark (2002): "Career Academies and Urban Minority Schooling: Forging Optimism Despite Limited Opportunity". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(3), s. 287-311.
- Domina, T. (2009): "What Works in College Outreach: Assessing Targeted and Schoolwide Interventions for Disadvantaged Students". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(2), s. 127-152.
- Driscoll, A.K. (2007): *Beyond Access: How the First Semester Matters for Community College Students' Aspirations and Persistence*. Policy Brief 07-2. Policy Analysis for California Education, PACE.
- Ellis, B., Cooper, N. & Sawyer, S. (2001). Bridging studies: an alternative pathway to University for rural Australians in *Providing Quality Education and Training for Rural Australians: Proceedings of the 17th National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia, Wagga Wagga NSW*, 8-11 July, s. 89-103.
- Empirical Education Inc. (2008): *Evaluation of the Ho'okahua Project at the Maui Community College*. Empirical Education Inc.
- Green, M. (2001): *Successful tutoring: Good practice for managers and tutors*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Haynes Stewart, T.L., R.A. Clifton, L.M. Daniels, R.P. Perry, J.G. Chipperfield & J.C. Ruthig (2011): "Attributional Retraining: Reducing the Likelihood of Failure". *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(1), s. 75-92.
- Hicks, T. (2005): "Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students". *Journal of College Admission*(186), s. 19-24.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Kelley-Hall, C. (2010): *The Role of Student Support Services in Encouraging Student Involvement and Its Impact on Student Perceptions and Academic Experiences*. ProQuest LLC. Ph.d.-afhandling.
- New Jersey State Commission on Higher Education. (2005): *Preparing New Jersey Students for College and Careers: Evaluation of New Jersey GEAR UP*. *New Jersey Gear Up: Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs*. New Jersey Commission on Higher Education.

- Parkinson, M. (2009): "The Effect of Peer Assisted Learning Support (PALS) on Performance in Mathematics and Chemistry". *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), s. 381-392.
- Radcliffe, R. & B. Bos (2011): "Mentoring Approaches to Create a College-Going Culture for At-Risk Secondary Level Students". *American Secondary Education*, 39(3), s. 86-107.
- Risku, M. (2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.
- Santiago, D., S.E. Brown & Excelencia in Education (2004): *What Works for Latino Students*. Excelencia in Education.
- Scrivener, S., J. Au & Manpower Demonstration Research Corp. (2007): *Enhancing Student Services at Lorain County Community College: Early Results from the Opening Doors Demonstration in Ohio*. MDRC.
- Watt, K.M., J. Huerta & A. Lozano (2007): "A Comparison Study of AVID and GEAR UP 10th-Grade Students in Two High Schools in the Rio Grande Valley of Texas". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(2), s. 185-212.
- Weggel, A. (2007): "In Seattle, a Firsthand Lesson in College Access". *Chronicle of Higher Education*, 54(16), s. A27.

MENTORSTØTTE / COACHINGFORLØB

- Ashburn, E. (2007): "An \$88-Million Experiment to Improve Community Colleges". *Chronicle of Higher Education*, 53(33), s. A32.
- Bergerson, A.A. & K.K. Petersen (2009): "CARES: Mentoring through University Outreach". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(1), s. 45-65.
- Bettinger, E.P., B.T. Long, P. Oreopoulos, L. Sanbonmatsu & National Center for Postsecondary Research (red.) (1-9-2009): *The Role of Simplification and Information in College Decisions: Results and Implications from the H&R Block FAFSA Experiment*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research.
- Blue, D.A. (2000): *When "They" Are Also "Us": Building Community and Negotiating Culture among Students of Color in Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 24-28.

- Caspar, E. & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2008): *Focus. Volume 26, Number 1, Summer-Fall 2008*. Institute for Research on Poverty.
- Chesler, M.A., K.A. Ford, J.A. Galura & J.M. Charbeneau (2006): "Peer Facilitators as Border Crossers in Community Service Learning". *Teaching Sociology*, 34(4), s. 341-356.
- Coles, A. & Institute for Higher Education Policy (2011): *The Role of Mentoring in College Access and Success. Research to Practice Brief*. Institute for Higher Education Policy.
- Conchas, G.Q. & P.A. Clark (2002): "Career Academies and Urban Minority Schooling: Forging Optimism Despite Limited Opportunity". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(3), s. 287-311.
- Edirisingha, P. (2009): "Swimming in the Deep-End: An E-Mentoring Approach to Help Mature Students' Transition to Higher Education". *European Journal of Open, Distance and E-Learning*(1).
- Gonzalez, J.M. (2000): "Community Colleges: Open Door or Revolving Door? Intervention Strategies to Reduce the Number of Probationary Students and Increase Student Persistence". *Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, 2000. Dissertation Abstracts International*, s. 61, 65.
- Haynes Stewart, T.L., R.A. Clifton, L.M. Daniels, R.P. Perry, J.G. Chipperfield & J.C. Ruthig (2011): "Attributional Retraining: Reducing the Likelihood of Failure". *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(1), s. 75-92.
- Hicks, L. & S.H. Ranis (2001): *The Rosen Scholars Program: A New Design for Mentoring Disadvantaged Youth for Postsecondary Success*. Evaluation Summary.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Kelley-Hall, C. (2010): *The Role of Student Support Services in Encouraging Student Involvement and Its Impact on Student Perceptions and Academic Experiences*. ProQuest LLC. Ph.d.-afhandling.
- Lopatto, D. (2007): "Undergraduate Research Experiences Support Science Career Decisions and Active Learning". *CBE – Life Sciences Education*, 6(4), s. 297-306.

- Nelson, Laura and Rogéair Purnell (2003): *Opening Doors to Earning Credentials: Supporting CalWORKs Students at California Community Colleges. An Exploratory Focus Group Study*. Oakland, CA: Manpower Demonstration Research Corporation.
- New Jersey State Commission on Higher Education. (2005): *Preparing New Jersey Students for College and Careers: Evaluation of New Jersey GEAR UP. New Jersey Gear Up: Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs*. New Jersey Commission on Higher Education.
- Radcliffe, R. & B. Bos (2011): "Mentoring Approaches to Create a College-Going Culture for At-Risk Secondary Level Students". *American Secondary Education*, 39(3), s. 86-107.
- Ramsey, J., L. Gorgol & Institute for Higher Education Policy (1-3-2010): *Expanding Access and Opportunity: The Washington State Achievers Program*. Institute for Higher Education Policy.
- Ream, R.K., J.L. Lewis, B.A. Echeverria & R.N. Page (2014): "Trust Matters: Distinction and Diversity in Undergraduate Science Education". *Teachers College Record*, 116(5).
- Risku, M. (2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.
- Santiago, D., S.E. Brown & Excelencia in Education (2004): *What Works for Latino Students*. Excelencia in Education.
- Weggel, A. (2007): "In Seattle, a Firsthand Lesson in College Access". *Chronicle of Higher Education*, 54(16), s. A27.
- Weiss, M., T. Brock, C. Sommo, T. Rudd, M.C. Turner & MDRC (2011): *Serving Community College Students on Probation: Four-Year Findings from Chaffey College's Opening Doors Program*. MDRC.

LÆSEGRUPPER / STUDIEGRUPPER

- Folger, W.A., J.A. Carter & P.B. Chase (2004): "Supporting First Generation College Freshmen with Small Group Intervention". *College Student Journal*, 38(3), s. 472.
- Hicks, T. (2005): "Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students". *Journal of College Admission*, 186, s. 19-24.

- Kelley-Hall, C. (2010): *The Role of Student Support Services in Encouraging Student Involvement and Its Impact on Student Perceptions and Academic Experiences*. ProQuest LLC. Ph.d.-afhandling.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.

COOPERATIVE LEARNING

- Caspar, E. & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2008): *Focus. Volume 26, Number 1, Summer-Fall 2008*. Institute for Research on Poverty.
- Gemici, S. & J.W. Rojewski (2010): "Contributions of Cooperative Education in Preparing At-Risk Students for Post-High School Transition". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(3), s. 241-258.
- Laing, C., A. Robinson & V. Johnston (2005): "Managing the Transition into Higher Education: An On-Line Spiral Induction Programme". *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 6(3), s. 243-255.
- Navarro, D.J. (2005): "Digital Bridges to Community College". *Community College Journal*, 76(1), s. 20-23.

FEEDBACK OG MONITORERING

- Laing, C., A. Robinson & V. Johnston (2005): "Managing the Transition into Higher Education: An On-Line Spiral Induction Programme". *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 6(3), s. 243-255.
- Nelson, Laura and Rog air Purnell (2003): *Opening Doors to Earning Credentials: Supporting CalWORKs Students at California Community Colleges. An Exploratory Focus Group Study*. Oakland, CA: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.
- Santiago, D., S.E. Brown & Excelencia in Education (2004): *What Works for Latino Students*. Excelencia in Education.

STUDIETEKNIK KURSER

- Agbor-Baiyee, W. (2009): "Orienting Student Using a Case-Based Instructional Approach: A Case Study". *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), s. 20-28.
- Caspar, E. & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2008): *Focus. Volume 26, Number 1, Summer-Fall 2008*. Institute for Research on Poverty.
- Edirisingha, P. (2009): "Swimming in the Deep-End: An E-Mentoring Approach to Help Mature Students' Transition to Higher Education". *European Journal of Open, Distance and E-Learning* (1).
- Hicks, T. (2005): "Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students". *Journal of College Admission* (186), s. 19-24.
- Kelley-Hall, C. (2010): *The Role of Student Support Services in Encouraging Student Involvement and Its Impact on Student Perceptions and Academic Experiences*. ProQuest LLC. Ph.d.-afhandling.
- Moore, R.S., M. Moore, P.W. Grimes, M.J. Millea, M. Lehman, A. Pearson, P. Liddell & M.K. Thomas (2007): "Developing an Intervention Bridging Program for At-Risk Students before the Traditional Pre-Freshman Summer Program". *College Student Journal*, 41(1), s. 151-159.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.
- Risku, M. (2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.
- Santiago, D., S.E. Brown & Excelencia in Education (2004): *What Works for Latino Students*. Excelencia in Education

SÆRLIGT / TILPASSET FAGLIGT INDHOLD (FX ANDEN LÆSEPLAN)

- Barak, M. (2008): "Concurrent High School-University Studies as a Route to Higher Education". *Educational Research and Reviews*, 3(1), s. 14-22.
- Barnett, E., D. Gardner, D. Bragg & C.O.o.C.C.R.a.L. Illinois Univ. (2004): *Dual Credit in Illinois: Making It Work*. Office of Community College Research and Leadership.

- Caspar, E. & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2008): *Focus. Volume 26, Number 1, Summer-Fall 2008*. Institute for Research on Poverty.
- Conchas, G.Q. & P.A. Clark (2002): "Career Academies and Urban Minority Schooling: Forging Optimism Despite Limited Opportunity". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(3), s. 287-311.
- Cuddapah, J.L., F.J. Masci, J.E. Smallwood & J. Holland (2008): "A Professional Development School--Sponsored Summer Program for At-Risk Secondary Students". *NASSP Bulletin*, 92(4), s. 261-275.
- Driscoll, A.K. (2007): *Beyond Access: How the First Semester Matters for Community College Students' Aspirations and Persistence*. Policy Brief 07-2. Policy Analysis for California Education, PACE
- Ellis, B., Cooper, N. & Sawyer, S. (2001). Bridging studies: an alternative pathway to University for rural Australians in *Providing Quality Education and Training for Rural Australians: Proceedings of the 17th National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia, Wagga Wagga NSW, 8-11 July*, s. 89-103.
- Fine, A., M. Duggan & L. Braddy (2009): "Removing Remediation Requirements: Effectiveness of Intervention Programs". *PRIMUS*, 19(5), s. 433-446.
- Gonzalez-Tablas, A.I., J.M. de Fuentes, J.L. Hernandez-Ardieta & B. Ramos (2013): "Leveraging Quiz-Based Multiple-Prize Web Tournaments for Reinforcing Routine Mathematical Skills". *Educational Technology & Society*, 16(3), s. 28-43.
- Haynes, T.L., J.C. Ruthig, R.P. Perry, R.H. Stupnisky & N.C. Hall (2006): "Reducing the Academic Risks of Over-Optimism: The Longitudinal Effects of Attributional Retraining on Cognition and Achievement". *Research in Higher Education*, 47(7), s. 755-779.
- Jehangir, R.R. (2009): "Cultivating Voice: First-Generation Students Seek Full Academic Citizenship in Multicultural Learning Communities". *Innovative Higher Education*, 34(1), s. 33-49.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Matus-Grossman, L., & Gooden, S. (2001): "Opening doors to earning credentials: Impressions of community college access and reten-

- tion from low-wage workers". Washington DC: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Micari, M. & D. Drane (2011): "Intimidation in Small Learning Groups: The Roles of Social-Comparison Concern, Comfort, and Individual Characteristics in Student Academic Outcomes". *Active Learning in Higher Education*, 12(3), s. 175-187.
- Moore, R.S., M. Moore, P.W. Grimes, M.J. Millea, M. Lehman, A. Pearson, P. Liddell & M.K. Thomas (2007): "Developing an Intervention Bridging Program for At-Risk Students before the Traditional Pre-Freshman Summer Program". *College Student Journal*, 41(1), s. 151-159.
- Navarro, D.J. (2005): "Digital Bridges to Community College". *Community College Journal*, 76(1), s. 20-23.
- Reynolds, P.J., J.P.K. Gross, B. Millard & J. Pattengale (2010): "Using Longitudinal Mixed-Methods Research to Look at Undeclared Students". *New Directions for Institutional Research*(2), s. 53-66.
- Rodriguez, O., K.L. Hughes, C. Belfield & National Center for Postsecondary Research (red.) (2012): *Bridging College and Careers: Using Dual Enrollment to Enhance Career and Technical Education Pathways*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research
- Scrivener, S., J. Au & Manpower Demonstration Research Corp. (2007): *Enhancing Student Services at Lorain County Community College: Early Results from the Opening Doors Demonstration in Ohio*. MDRC.
- Watt, K.M., J. Huerta & A. Lozano (2007): "A Comparison Study of AVID and GEAR UP 10th-Grade Students in Two High Schools in the Rio Grande Valley of Texas". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(2), s. 185-212.
- Weiss, M., T. Brock, C. Sommo, T. Rudd, M.C. Turner & MDRC (2011): *Serving Community College Students on Probation: Four-Year Findings from Chaffey College's Opening Doors Program*. MDRC.

SÆRLIG/TILPASSET UNDERVISNINGSFORM (FX SÆRSKILTE GRUPPER)

- Barak, M. (2008): "Concurrent High School-University Studies as a Route to Higher Education". *Educational Research and Reviews*, 3(1), s. 14-22.
- Blue, D.A. (2000): *When "They" Are Also "Us": Building Community and Negotiating Culture among Students of Color in Higher Education*. Paper

- presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 24-28.
- Conchas, G.Q. & P.A. Clark (2002): "Career Academies and Urban Minority Schooling: Forging Optimism Despite Limited Opportunity". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(3), s. 287-311.
- Empirical Education Inc. (2008): *Evaluation of the Ho'okahua Project at the Maui Community College*. Empirical Education Inc.
- Fine, A., M. Duggan & L. Braddy (2009): "Removing Remediation Requirements: Effectiveness of Intervention Programs". *PRIMUS*, 19(5), s. 433-446.
- Gonzalez, J.M. (2000): "Community Colleges: Open Door or Revolving Door? Intervention Strategies to Reduce the Number of Probationary Students and Increase Student Persistence". *Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, 2000. Dissertation Abstracts International*, s. 61, 65.
- Jehangir, R.R. (2009): "Cultivating Voice: First-Generation Students Seek Full Academic Citizenship in Multicultural Learning Communities". *Innovative Higher Education*, 34(1), s. 33-49.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Matus-Grossman, L., & Gooden, S. (2001): "Opening doors to earning credentials: Impressions of community college access and retention from low-wage workers". Washington DC: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Navarro, D.J. (2005): "Digital Bridges to Community College". *Community College Journal*, 76(1), s. 20-23.
- Pena, E.V., E.M. Bensimon & J. Colyar (2006): "Contextual Problem Defining: Learning to Think and Act from the Standpoint of Equity". *Liberal Education*, 92(2), s. 48-55.

IT-UNDERSTØTTET UNDERVISNING

- Farnsworth, R.E. (2001): *The Use of Flexible, Interactive, Situation-Focused Software for the E-Learning of Mathematics*. Byfield, MA: Triton Regional School, .
- Gonzalez-Tablas, A.I., J.M. de Fuentes, J.L. Hernandez-Ardieta & B. Ramos (2013): "Leveraging Quiz-Based Multiple-Prize Web

Tournaments for Reinforcing Routine Mathematical Skills". *Educational Technology & Society*, 16(3), s. 28-43.

Sandler, M.E. (2010): *First Year Student Adjustment, Success, and Retention: Structural Models of Student Persistence Using Electronic Portfolios*. Paper prepared for presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30, 2010.

DIFFERENTIERINGSSPOR

Farnsworth, R.E. (2001): *The Use of Flexible, Interactive, Situation-Focused Software for the E-Learning of Mathematics*. Triton Regional School, Byfield, Massachusetts, USA

INCITAMENTER

Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.

SUMMER SCHOOL PROGRAMS

Agbor-Baiyee, W. (2009): "Orienting Student Using a Case-Based Instructional Approach: A Case Study". *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), s. 20-28.

Bergin, D.A., H.C. Cooks & C.C. Bergin (2007): "Effects of a College Access Program for Youth Underrepresented in Higher Education: A Randomized Experiment". *Research in Higher Education*, 48(6), s. 727-750.

Castleman, B.L., K. Arnold & K. Lynk Wartman (2012): "Stemming the Tide of Summer Melt: An Experimental Study of the Effects of Post-High School Summer Intervention on Low-Income Students' College Enrollment". *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(1), s. 1-17.

Farmer-Hinton, R.L. (2008): "Creating Opportunities for College Access: Examining a School Model Designed to Prepare Students of Color for College". *Multicultural Perspectives*, 10(2), s. 73-81.

Hicks, T. (2005): "Assessing the Academic, Personal and Social Experiences of Pre-College Students". *Journal of College Admission* (186), s. 19-24.

Matthews, P.H. & P.J. Mellom (2012): "Shaping Aspirations, Awareness, Academics, and Action: Outcomes of Summer Enrichment Pro-

- grams for English-Learning Secondary Students". *Journal of Advanced Academics*, 23(2), s. 105-124.
- Risku, M. (2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.
- MÅLRETTET SOCIAL INDSATS (FX DIGITALE SOCIALE PLATFORME)
- Farmer-Hinton, R.L. (2008): "Creating Opportunities for College Access: Examining a School Model Designed to Prepare Students of Color for College". *Multicultural Perspectives*, 10(2), s. 73-81.
- Gonzalez, J.M. (2000): "Community Colleges: Open Door or Revolving Door? Intervention Strategies to Reduce the Number of Probationary Students and Increase Student Persistence". *Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, 2000. Dissertation Abstracts International*, 61, 65.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.
- EFTERUDDANNELSE AF STUDIEVEJLEDERE, UNDERVISERE
- Ashburn, E. (2007): "An \$88-Million Experiment to Improve Community Colleges". *Chronicle of Higher Education*, 53(33), s. A32.
- Ellis, B., Cooper, N. & Sawyer, S. (2001). Bridging studies: an alternative pathway to University for rural Australians in *Providing Quality Education and Training for Rural Australians: Proceedings of the 17th National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia, Wagga Wagga NSW, 8-11 July*, s. 89-103.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.
- Pena, E.V., E.M. Bensimon & J. Colyar (2006): "Contextual Problem Defining: Learning to Think and Act from the Standpoint of Equity". *Liberal Education*, 92(2), s. 48-55.

ADFÆRDS- / PSYKOLOGISKE INDSATSER

- Agbor-Baiyee, W. (2009): "Orienting Student Using a Case-Based Instructional Approach: A Case Study". *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), s. 20-28.
- Blue, D.A. (2000): *When "They" Are Also "Us": Building Community and Negotiating Culture among Students of Color in Higher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 24-28.
- Chesler, M.A., K.A. Ford, J.A. Galura & J.M. Charbeneau (2006): "Peer Facilitators as Border Crossers in Community Service Learning". *Teaching Sociology*, 34(4), s. 341-356.
- Ellis, B., Cooper, N. & Sawyer, S. (2001). Bridging studies: an alternative pathway to University for rural Australians in *Providing Quality Education and Training for Rural Australians: Proceedings of the 17th National Conference of the Society for the Provision of Education in Rural Australia, Wagga Wagga NSW, 8-11 July*, s. 89-103.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. American Youth Policy Forum. Washington DC.
- Kaylor, M. & M.M. Flores (2007): "Increasing Academic Motivation in Culturally and Linguistically Diverse Students from Low Socio-economic Backgrounds". *Journal of Advanced Academics*, 19(1), s. 66-89.
- Laing, C., A. Robinson & V. Johnston (2005): "Managing the Transition into Higher Education: An On-Line Spiral Induction Programme". *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 6(3), s. 243-255.
- Moore, R.S., M. Moore, P.W. Grimes, M.J. Millea, M. Lehman, A. Pearson, P. Liddell & M.K. Thomas (2007): "Developing an Intervention Bridging Program for At-Risk Students before the Traditional Pre-Freshman Summer Program". *College Student Journal*, 41(1), s. 151-159.
- Navarro, D.J. (2005): "Digital Bridges to Community College". *Community College Journal*, 76(1), s. 20-23.

ØKONOMISK STØTTE

- Bergin, D.A., H.C. Cooks & C.C. Bergin (2007): "Effects of a College Access Program for Youth Underrepresented in Higher Educa-

- tion: A Randomized Experiment". *Research in Higher Education*, 48(6), s. 727-750.
- Bettinger, E.P., B.T. Long, P. Oreopoulos, L. Sanbonmatsu & National Center for Postsecondary Research (red.) (2009): *The Role of Simplification and Information in College Decisions: Results and Implications from the H&R Block FAFSA Experiment*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research.
- Bettinger, E.P., B.T. Long, P. Oreopoulos, L. Sanbonmatsu & National Bureau of Economic Research (2009): *The Role of Simplification and Information in College Decisions: Results from the H&R Block FAFSA Experiment*. NBER Working Paper No. 15361. National Bureau of Economic Research.
- Brock, T., L. Richburg-Hayes & Manpower Demonstration Research Corp. (2006): *Paying for Persistence. Early Results of a Louisiana Scholarship Program for Low-Income Parents Attending Community College*. MDRC.
- Caspar, E. & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2008): *Focus. Volume 26, Number 1, Summer-Fall 2008*. Institute for Research on Poverty.
- Goldrick-Rab, S., D.N. Harris, J. Benson, R. Kelchen & I.f.R.o.P. University of Wisconsin-Madison (2011): *Conditional Cash Transfers and College Persistence: Evidence from a Randomized Need-Based Grant Program*. Discussion Paper No. 1393-11. Institute for Research on Poverty.
- Kelley-Hall, C. (2010): *The Role of Student Support Services in Encouraging Student Involvement and Its Impact on Student Perceptions and Academic Experiences*. ProQuest LLC. Ph.d.-afhandling.
- Matus-Grossman, L., & Gooden, S. (2001): "Opening doors to earning credentials: Impressions of community college access and retention from low-wage workers". Washington DC: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Oesterreich, H. (2000): "Characteristics of Effective Urban College Preparation Programs". *ERIC Clearinghouse on Urban Education New York NY. ERIC Digest*, Number 159.
- Risku, M. (1-2-2002): *A Bridge Program for Educationally Disadvantaged Indian and African Americans*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of African American Studies, Houston, TX.

- Santiago, D., S.E. Brown & Excelencia in Education (2004): *What Works for Latino Students*. Excelencia in Education.
- What Works Clearinghouse, ED. (2013): *What Works Clearinghouse Quick Review: Evaluation of the College Possible Program: Results from a Randomized Controlled Trial*. What Works Clearinghouse.
- What Works Clearinghouse, ED. (1-7-2013): *WWC Review of the Report Information and College Access: Evidence from a Randomized Field Experiment. What Works Clearinghouse Single Study Review*. What Works Clearinghouse.
- Wolf, P., B. Gutmann, M. Puma, B. Kisida, L. Rizzo, N. Eissa & N.C.o.S.C. Vanderbilt University (2009): *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program: Summary of Experimental Impacts after Three Years*. National Center on School Choice, Vanderbilt University.

ANDET

- Agbor-Baiye, W. (2009): "Orienting Student Using a Case-Based Instructional Approach: A Case Study". *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), s. 20-28.
- Barak, M. (2008): "Concurrent High School-University Studies as a Route to Higher Education". *Educational Research and Reviews*, 3(1), s. 14-22.
- Bettinger, E.P., B.T. Long, P. Oreopoulos, L. Sanbonmatsu & National Center for Postsecondary Research (red.) (2009): *The Role of Simplification and Information in College Decisions: Results and Implications from the H&R Block FAFSA Experiment*. An NCPR Working Paper. National Center for Postsecondary Research
- Brock, T., L. Richburg-Hayes & Manpower Demonstration Research Corp. (2006): *Paying for Persistence. Early Results of a Louisiana Scholarship Program for Low-Income Parents Attending Community College*. MDRC.
- Castleman, B.L., K. Arnold & K. Lynk Wartman (2012): "Stemming the Tide of Summer Melt: An Experimental Study of the Effects of Post-High School Summer Intervention on Low-Income Students' College Enrollment". *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(1), s. 1-17.

- Cavote, S. & K. Kopera-Frye (2007): "Non-Traditional Student Persistence and First Year Experience Courses". *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, (4), s. 477-489.
- Conchas, G.Q. & P.A. Clark (2002): "Career Academies and Urban Minority Schooling: Forging Optimism Despite Limited Opportunity". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(3), s. 287-311.
- Farmer-Hinton, R.L. (2008): "Creating Opportunities for College Access: Examining a School Model Designed to Prepare Students of Color for College". *Multicultural Perspectives*, 10(2), s. 73-81.
- Fletcher, J., M. Tienda & University of Kentucky Center for Poverty Research (1-11-2008): "High School Peer Networks and College Success: Lessons from Texas". *Discussion Paper Series DP 2008-07. University of Kentucky Center for Poverty Research*.
- Folger, W.A., J.A. Carter & P.B. Chase (2004): "Supporting First Generation College Freshmen with Small Group Intervention". *College Student Journal*, 38(3), s. 472.
- Gonzalez, J.M. (2000): "Community Colleges: Open Door or Revolving Door? Intervention Strategies to Reduce the Number of Probationary Students and Increase Student Persistence". *Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles, 2000. Dissertation Abstracts International*, s. 61, 65.
- Huxham, M., F. Campbell & J. Westwood (2012): "Oral versus Written Assessments: A Test of Student Performance and Attitudes". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), s. 125-136.
- Jehangir, R.R. (2009): "Cultivating Voice: First-Generation Students Seek Full Academic Citizenship in Multicultural Learning Communities". *Innovative Higher Education*, 34(1), s. 33-49.
- Jurich, S. & S. Estes (2000): *Raising Academic Achievement: A Study of 20 Successful Programs*. Washington DC: American Youth Policy Forum.
- Kelley-Hall, C. (2010): *The Role of Student Support Services in Encouraging Student Involvement and Its Impact on Student Perceptions and Academic Experiences*. ProQuest LLC. Ph.d.-afhandling.
- Laing, C., A. Robinson & V. Johnston (2005): "Managing the Transition into Higher Education: An On-Line Spiral Induction Programme". *Active Learning in Higher Education: The Journal of the Institute for Learning and Teaching*, 6(3), s. 243-255.

- Lopatto, D. (2007): "Undergraduate Research Experiences Support Science Career Decisions and Active Learning". *CBE – Life Sciences Education*, 6(4), s. 297-306.
- Maloney, C., F. Caranikas-Walker, D. Sheehan & Texas Center for Educational Research (TCER) (2007): *Students Training for Academic Readiness (STAR): Year One Evaluation Report*. Texas Center for Educational Research.
- Matus-Grossman, L., & Gooden, S. (2001): "Opening doors to earning credentials: Impressions of community college access and retention from low-wage workers". Washington DC: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Myers, D., R. Olsen, N. Seftor, J. Young, C. Tuttle & I. Mathematica Policy Research (2004): *The Impacts of Regular Upward Bound: Results from the Third Follow-Up Data Collection*. MPR Reference No. 8464-600. Mathematica Policy Research, Inc.
- Nelson, Laura and Rog air Purnell (2003): *Opening Doors to Earning Credentials: Supporting CalWORKs Students at California Community Colleges. An Exploratory Focus Group Study*. Oakland, CA: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Pena, E.V., E.M. Bensimon & J. Colyar (2006): "Contextual Problem Defining: Learning to Think and Act from the Standpoint of Equity". *Liberal Education*, 92(2), s. 48-55.
- Santiago, D., S.E. Brown & Excelencia in Education (2004): *What Works for Latino Students*. Excelencia in Education.
- Schwebel, D.C., N.C. Walburn, S.H. Jacobsen, K.L. Jerrolds & K. Klyce (2008): "Efficacy of Intrusively Advising First-Year Students via Frequent Reminders for Advising Appointments". *NACADA Journal*, 28(2), s. 28-32.
- Tauriac, J.J. & J.H. Liem (2012): "Exploring the Divergent Academic Outcomes of U.S.-Origin and Immigrant-Origin Black Undergraduates". *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(4), s. 244-258.
- Watt, K.M., J. Huerta & A. Lozano (2007): "A Comparison Study of AVID and GEAR UP 10th-Grade Students in Two High Schools in the Rio Grande Valley of Texas". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(2), s. 185-212.
- What Works Clearinghouse, ED. (2013): *What Works Clearinghouse Quick Review: Expanding College Opportunities for High-Achieving, Low Income Students*. What Works Clearinghouse.

- What Works Clearinghouse, ED. (2013): *What Works Clearinghouse Quick Review: Evaluation of the College Possible Program: Results from a Randomized Controlled*. What Works Clearinghouse.
- What Works Clearinghouse, ED. (2013): *WWC Review of the Report Information and College Access: Evidence from a Randomized Field Experiment. What Works Clearinghouse Single Study Review*. What Works Clearinghouse.

BILAG 4 MÅLEPUNKTER I UDVIKLINGSKONTRAKTERNE

UNIVERSITETER

Universiteterne har valgt mål om brobygningsaktiviteter, optag og fastholdelse. Flere universiteter har valgt aktivitets- og procesmål, blandt andet med fokus på at skabe et bredere optagelses- og ansøgerfelt i forhold til geografi. To universiteter har valgt kvantitative mål for reduktion af frafald blandt studerende fra ikke-studievante hjem.

BILAGSTABEL B4.1

Universiteter – målepunkter i udviklingskontrakterne 2015-2017.

Københavns Universitet	Aarhus Universitet	Syddansk Universitet RUC	Aalborg Universitet	DTU	CBS	ITU	
Styrkelse og målretning af besøgstilbud til gymnasier, hvorfra KU modtager færrest ansøgninger.	Frafald blandt BA og prof.-BA fra ikke-studievante hjem mindskes fra 20 til 19 pct.	Frafald blandt studerende fra ikke-studievante hjem mindskes fra 16,6 til 15 pct.	Etablere mentorordninger (frivillige) – fra 21 mentorer i 2014 til 100 i 2017.	Rekrutteringsindsats i områder med lave akademikerandele	Udvikle en fastholdelsespakke, der tillige kan anvendes af mønsterbryder-studerende, der her behov for hjælp og støtte i løbet af det første studieår.	Samarbejdsaftaler med udvalgte gymnasiale uddannelser – gå fra 0 aftaler i 2014 til 8 aftaler i 2017.	Besøgsprogram rettet mod gymnasiale ungdomsudannelser. Evalueres i 2017.
		Antal gymnasieelever, der bruger brobygningsprojekter.	2 målepunkter: Kampagner og besøg på relevante institutioner i regionen - stigning 2,5 pct. + Brobygningsaktiviteter ift. VUC - baseline etableres.		Opbygge eller styrke Evaluering og revurdering af optagelseskriterier i kvote 2 i forhold til social mobilitet.		
			Flere unge mænd fra HTX og HF – 20 pct. stigning.				

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

PROFESSIONSHØJSKOLER

Professionshøjskolerne har gennemgående valgt aktivitets- og procesmål om brobygningsaktiviteter, nye optagelsesformer og initiativer, der understøtter øget optag blandt unge fra ikke-uddannelsesvante hjem.

Studentsammensætningen på professionshøjskolerne betyder generelt, at professionshøjskolerne allerede arbejder målrettet med blandt andet at forbedre studielivet gennem forskellige fastholdelsestiltag. Det betyder, at der også under pligtige mål som *Bedre kvalitet i uddannelserne* er mål, der understøtter social mobilitet. Under social mobilitet har professionshøjskolerne typisk valgt aktivitets- og procesmål. En del professionshøjskoler har også fokus på bredere optagelse/ansøgerfelt i forhold til geografi.

BILAGSTABEL B4.2

Professionshøjskoler – målepunkter i udviklingskontrakterne 2015-2017.

UCC	Metropol	UC Lillebælt	UCN	UC Sjælland	UC Syd-Danmark	VIA UC	Danmarks Medie- og Journalisthøjskole
Videreudvikling og udbredelse af studiecenteraktiviteter.	Initiativer, der styrker studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.	Initiativer, der understøtter øget optag blandt unge fra ikke-uddannelsesvante hjem.	Antal IKV-ansøgere (individuel kompetencevurdering), der resulterer i optag på en af UCN's uddannelser.	Mål for optagelse og fastholdelse af flere mænd på sygeplejerskeuddannelsen.	Rekruttering af flere studerende, som på ansøgningstidspunktet er bosiddende i kommuner med få ansøgere til videregående uddannelse.	Institutionsspecifikke initiativer, som skal tilskynde unge fra områder med få ansøgere til at søge videregående uddannelse.	Øget geografisk og social spredning af ansøgere til højskolens uddannelser.
Øget tilbud af særlige tilrettelagte talentforløb til studerende.			Studiefremmende samtaler. Udvikling af samtaleformer, der fremmer social mobilitet.	Eksperimentere med nye optagelsesformer.	Nye optagelsesformer. Evaluering af optagelsen på læreruddannelse.		Frafaldsprocent – andel af optagne studerende, der fortsat er indskrevet på uddannelsen ved afslutning af første studieår.
					Tiltag for at fastholde flere studerende.		

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

ERHVERVSAKADEMIERNE

Erhvervsakademierne ser social mobilitet som en helt integreret del af deres arbejde med de studerende og uddannelserne som helhed. De har typisk valgt mål for overgangen fra erhvervsuddannelse (EUD) og brobygningsaktiviteter. Derudover er der også valgt mål for aktiviteter og processer, der understøtter social mobilitet positivt, samt mål, der retter sig mod alle studerende, da de har en stor andel af studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.

BILAGSTABEL B4.3

Erhvervsakademier – målepunkter i udviklingskontrakterne 2015-2017.

Erhvervsakademi Aarhus	DANIA	Erhvervsakademi Kolding	Erhvervsakademi Midtvest	Erhvervsakademi Sjælland	Erhvervsakademi Sydvest	CPHbusiness	Erhvervsakademi Lillebælt	KEA
Kvalitative indsatser til fremme af social mobilitet, herunder mindskelse af frafald i denne målgruppe.	Fortsat vækst og udvikling i optag på de tekniske akademiuddannelser på fuld tid, så et stigende antal håndværkere og EUD'er får en videregående uddannelse.	Antal relevante tiltag, der understøtter den sociale mobilitet. Social mobilitet forstås som: Hvor stor en andel studerende der har byttet social position i relation til sin opvækst.	Karakterløft.	Optagne til EASJ's uddannelser med EUD-baggrund.	Procentvis udvikling i andelen af optagne ansøgere med EUD-baggrund.	Kortlægning af mønsterbryderes uddannelsesforløb.	Andel studerende, der fuldfører fuldtidsuddannelsen.	Øget fastholdelse gennem afprøvede fastholdelseskoncepter, der skal understøtte den sociale mobilitet positivt.
Gennemførelse af studiestartsundersøgelse mhp. at måle andelen af mønsterbryderstuderende på fuldtidsuddannelserne.	Omfanget af aktivitet på institutionens udbud af efter- og videreuddannelsesaktiviteter (AU og diplomuddannelser).	Antal studerende fra ikke uddannelsesvante hjem. Ikke uddannelsesvante hjem defineres her som hjem, hvor den højeste uddannelse er en erhvervsuddannelse.	Identifikation af og udvikling i antal studerende med uddannelsesfremmed baggrund.	Antal gennemførte brobygningsforløb.	Brobygningsaktiviteter på EUD-området.	Strategi for fastholdelsesinitiativer i forhold til mønsterbrydere.	Udvikling i antallet af optagne ansøgere med EUD/EUX baggrund.	
Andel af mønsterbrydere på fuldtidsuddannelserne.		Optag af ansøgere med EUD-baggrund.				Antal studerende med EUD-baggrund på deltidsuddannelsesområdet.	Andel af de studerende, der vurderer, at de bliver udfordret i forhold til eget talent.	

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

KUNSTNERISKE UDDANNELSESINSTITUTIONER

Institutionerne har gennemgående valgt procesmål for brobygningsaktiviteter. Derudover har to institutioner et målepunkt for ændrede optagelsesprocedurer. En enkelt institution har et målepunkt for studievejledning rettet mod udvalgte grupper af ansøgere.

BILAGSTABEL B4.4

Kunstneriske uddannelsesinstitutioner – målepunkter 2015-2017.

Artikelskolen Aarhus	Designskolen Kolding	KADK
Optagelse til og oplysning om studiet.	Besøg på ungdomsuddannelser og messer.	Ændret optagelsesproces og tydeligere beskrivelse af veje til KADK eksplicit for de unge, der ikke har studentereksamen.

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

MARITIME UDDANNELSESINSTITUTIONER

De maritime institutioner ser typisk social mobilitet som en helt integreret del af deres arbejde med de studerende og uddannelserne som helhed.

Institutionerne har valgt mål som brobygningsaktiviteter og vejledning, fokus på ordblinde og rekruttering fra udkantsdanmark. Derudover er der også mål for aktiviteter og processer, der understøtter social mobilitet positivt samt mål, der retter sig mod alle studerende, da de maritime uddannelsesinstitutioner har en stor andel af studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem.

Der vurderes desuden, at mønsterbrydere ofte kan drage fordel af, at undervisningen på de maritime uddannelsesinstitutioner er meget praktisk orienteret og struktureret med megen skemalagt undervisning.

TABEL B4.5

Maritime uddannelsesinstitutioner – målepunkter 2015-2017

Fredericia Maskinmesterskole	Marstal Navigationsskole	MARTEC	Maskinmesterskolen København	SIMAC	Skagen Skipperskole	Skoleskibet Georg Stage	Svendborg Søfartsskole	Aarhus Maskinmesterskole
Øget optag af studerende fra ikke-akademiske hjem.	Fokus på studerende med dysleksi. Målsætning: dysleksi skal ikke påvirke den studerendes mulighed for at dimittere fra skolen.	HF Søfart – event målrettet brobygning.	Overgang fra EUD og EUX. Udvikle samarbejde om valgfagsspecialer, så de studerende tager dele af deres kursusfag på MSK. Undervisningsarbejde.	Øge antallet af realkompetencevurderinger.	Vi vil udbrede kendskabet til de maritime uddannelser og Det Blå Danmark gennem deltagelse i erhvervs- og uddannelsesmesser.	Forskningsprojekt om Georg Stages metoder og virkemidler etableret. Målet er at dokumentere, hvad det er, som gør et skoleskib så effektivt som læringsredskab.	Tiltag og videre arbejde med social mobilitet.	Antal optagne med håndværksmæssig baggrund.
Minimere frafald ved øget fokus på "svage" studerende.	Implementering af "skolemor"-funktionen i kvalitetssikringssystem samt evaluering. Aktiv anvendelse i markedsføring.			Det procentvise antal studerende i et mentorforløb, der viderefører deres studieforløb.	Vil, gennem samarbejde med UU-vejledere og besøg på skolen, udbrede kendskabet til Det Blå Danmark og mulighederne i en maritim karriere.		Antal aftaler om praktikforløb/ brobygningsforløb i områder, som er karakteriseret ved en høj procentdel af uddannelsesfjerne familier.	Øget optag på maskinmesteruddannelsen fra udkantskommuner via fjernundervisning.
Uddannelsens lokale forankring som betydende for øget social mobilitet og flere talenter i spil.								

Kilde: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

LITTERATUR

- Alexander, K.L., S. Holupka & A.M. Pallas (1987): "Social Background and Academic Determinants of Two-Year Versus Four-Year College Attendance: Evidence from Two Cohorts a Decade Apart". *American Journal of Education* 96, s. 56–80.
- Alon, S. (2014): "Continuing to Build a Theory of Inequality in Higher Education: Claims, Evidence and Future Directions". *American Sociological Review* 79(4), s. 817-824 (og online-appendiks).
- Alon, S. (2011): "The Diversity Dividends of a Need-blind and Color-blind Affirmative Action Policy". *Social Science Research* 40(6), s. 1494-1505. Doi: 10.1016/j.ssresearch.2011.05.005.
- Alon, S. (2009): "The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion and Adaptation". *American Sociological Review* 74 (3), s. 731–755 (og online-appendiks).
- Andersen, P.L & M.N. Hansen (2012): "Class and Cultural Capital—The Case of Class Inequality in Educational Performance", *European Sociological Review*, 28(5), s. 607-621.
- Avery, C. & National Bureau of Economic Research (2010): *The Effects of College Counseling on High-Achieving, Low-Income Students*. NBER Working Paper No. 16359. National Bureau of Economic Research.

- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowen, William G., Matthew M. Chingos & Michael S. McPherson (2009): *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton University Press.
- Brand, J.E., F.T. Pfeffer & S. Goldrick-Rab (2014): "The Community College Effect Revisited: The Importance of Attending to Heterogeneity and Complex Counterfactuals". *Sociological Science* 1, s. 448-465.
- Brock, T., L. Richburg-Hayes & Manpower Demonstration Research Corp. (2006): *Paying for Persistence. Early Results of a Louisiana Scholarship Program for Low-Income Parents Attending Community College*. MDRC.
- Buchmann, C., D.J. Condrón & V. Roscigno (2010): "Shadow Education, American Style: Test Preparation, the SAT and College Enrollment". *Social Forces* 89(2), s. 435-462.
- Bukodi, E., J.H. Goldthorpe, L. Waller & J. Kuha (2015): "The Mobility Problem in Britain: New Findings From the Analysis of Birth Cohort Data". *British Journal of Sociology* 66(1), s. 93-117.
- Bukodi, E., R. Erikson & J.H. Goldthorpe (2014): "The Effects of Social Origins and Cognitive Ability on Educational Attainment: Evidence from Britain and Sweden". *Acta Sociologica* 57(4), s. 293-310.
- Campbell Collaboration, www.campbellcollaboration.org
- Carnvale, A.P. & S. J. Rose (2004): "Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions". S. 101-156 i Richard D. Kahlenberg (red.), *America's Untapped Resource: Low-Income Students in Higher Education*. New York: Century Foundation Press.
- Castleman, B.L., K. Arnold & K.L. Wartman (2012): "Stemming the Tide of Summer Melt: An Experimental Study of the Effects of Post-High School Summer Intervention on Low-Income Students' College Enrollment". *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 5(1), s. 1-17.
- Davies S. & N. Guppy (1997): "Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education". *Social Forces* 75(4), s. 1417-1438.

- Edirisingha, P. (2009): "Swimming in the deep-end: An e-mentoring approach to help mature students' transition to higher education". *European Journal of Open, Distance and E-learning*.
- Espenshade, T. J. & A.W. Radford (2009): *No longer separate, not yet equal: Race and class in elite college admission and campus life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Evans, M. J. Kelley & J. Sikora, J. (2014): "Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations". *Social Forces* 92(4), s. 1573-1605.
- Gerdes, H. & B. Mallinckrodt (1994): "Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention". *Journal of Counseling & Development* 72(3), s. 281-288.
- Gerstoft, F. & M.D. Munk (2009): *Returns to Different Types of Education*. København: Draft SFI Working-Paper.
- Goldrick-Rab, S. (2006): "Following Their Every Move: An investigation of Social-Class Differences in College Pathways". *Sociology of Education* 79 (1), s. 61-79
- Green, A. (1997): "Core Skills, General Education and Unification in Post-16 Education". I: Dearing & Beyond: *14-19 Qualifications, Frameworks and Systems*. Routledge.
- Hale, Sarah (2006): Widening Participation, Equalising Opportunity? Higher Education's mission impossible. *Politics* vol. 26 (2), s. 93-100.
- Hanushek, E.A., G. Schwerdt, S. Wiederhold & L. Woessmann (2015): "Returns to Skills around the World: Evidence from PIAAC". *European Economic Review*, 73, s. 103-130.
- Jensen, J.L., D.A. Berry & T.A. Kummer (2013): "Investigating the Effects of Exam Length on Performance and Cognitive Fatigue". *Plos One*, 8(8), s. e70270.
- Jæger, M.M. (2012): "The Extended Family and Children's Educational Success". *American Sociological Review*, 77(6), s. 903-932.
- Klausen, T.B. (2015): "Social Origin and Graduation Age: A Cohort Comparison of Danish University Students". *Scandinavian Journal of Educational Research*, e-online, 19. februar.
- KOT-tal (2014): København: Uddannelses- og Forskningsministeriet. Tilgængelig på: <https://www.ug.dk/sites/default/files/hovedtal-2014.pdf>.

- Krarrup, T. & M.D. Munk (2014): "Field Theory in Cultural Capital Studies of Educational Attainment". *British Journal of Sociology of Education*, e-online, 13. december.
- Krogh, L.B. & H. Andersen (2013): "Actually, I May be Clever Enough to do it. Using Identity as a Lens to Investigate Students' Trajectories Towards Science and University". *Res Sci Educ*, 43(2), s. 711-731.
- Leathwood, C. & O'Connell, P. (2003) 'It's a Struggle': The Construction of the 'New Student' in *Higher Education, Journal of Education Policy*, 18(6) s. 597-615
- Lomi, A., T. Snijders, C. Steglich & V. Torló (2011): "Why Are Some More Peer Than Others? Evidence From a Longitudinal Study of Social Networks and Individual Academic Performance". *Social Science Research*, 40(6), s. 1506-1520.
- Luckett, K. (2012): "Disciplinary in Question: Comparing Knowledge and Knower Codes in Sociology". *Research Papers in Education*, 27(1), s. 19-40.
- Lykkegaard Poulsen, E. (2012): *Mentorernes rolle. En evalueringsrapport fra projekt Udvalgt til Uni*. Center for Science Education, Aarhus Universitet
- Mare, R.D. (2014): "Multigenerational Aspects of Social Stratification: Issues for Further Research". *Research in Social Stratification and Mobility*, 35, s. 121-128.
- Martin, M. (2012): "Family Structure and the Intergenerational Transmission of Educational Advantage". *Social Science Research*, 41(1), s. 33-47.
- Mason, K., D. Pye, B. Higher Education Funding Council for England & S.E. National Foundation for Educational Research (2001): *Higher Education Summer Schools: Evaluation of the Scheme in 2000. Report*.
- Mattsson, C. & M.D. Munk (2008): *Social uddannelsesmobilitet på kandidat- og forskeruddannelser*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 08:33.
- McIntosh, J. & M.D. Munk (2014): "What Do Test Score Really Mean? A Latent Class Analysis of Danish Test Score Performance". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), s. 435-452.
- McIntosh, J. & M.D. Munk (2013): *An Explanation of Intergenerational Educational Mobility Using the Correlated-Mare Model (en anden version*

- udkom som Family Background and Educational Choices: Changes Over Five Danish Cohorts.* København: SFI-Working Paper, 18:2007.
- Morgan, S.L. (2005): *On the Edge of Commitment. Educational Attainment and Race in the United States.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Munk, M.D. (2014): "Social ulighed og uddannelse". I: H. Dorf & J. Rasmussen (red.): *Pædagogisk sociologi.* København: Hans Reitzels Forlag, s. 188-219.
- Munk, M.D. (2013): "Completion of Upper Secondary Education: What Mechanisms Are at Stake?" *Comparative Social Research* 30, s. 255-291.
- Munk, M.D. (2003): *Social mobilitet. Social mobilitet i Danmark i et internationalt perspektiv.* København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, arbejdsrapport, 11:03.
- Munk, M.D. & N. Baklanov (2014): *Unequal Access to Universities in a Country with High Social Equality: A Multinomial Latent Transition Analysis of Horizontal and Vertical Stratification,* præsenteret på 27th Conference of the Nordic Sociological Association, august 2014.
- Munk, M.D. & J.P. Thomsen (2015): "Horizontal Stratification in Access to Danish University Programmes by Institution and Field of Study". *Resubmission til Acta Sociologica.*
- Munk, M.D., P. Poutvaara & M. Foged (2015): *Social Selection and Occupational Outcomes of Transnational Graduates: UK and US as Magnets.* København: Centre for Mobility Research, under revision.
- Mønsterbryderkorpset (2014): *Anbefalinger fra Mønsterbryderkorpset.* København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Newton, A., K. Vogt, Jobs for the Future & Woodrow Wilson National Fellowship Foundation (2008): *Ensuring College Success: Scaffolding Experiences for Students and Faculty in an Early College School.* Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.
- Pedersen, S.M. & M.M. Jæger (2014): *The Effect of Grandparents' Economic, Cultural, and Social Capital on Grandchildren's Educational Success.* København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, Working Paper 05:2014.
- Pfeffer, F.T. (2014): "Multigenerational Approaches to Social Mobility. A Multifaceted Research Agenda". *Special Issue of Research in Social Stratification and Mobility* 35, s. 1-12.
- Pihl, M.D. (2015): *7 ud af 10 akademikere har længere uddannelse end deres forældre.* København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

- Poulsen, E.L. (2012): *Mentorernes rolle: En evalueringsrapport fra projekt udvalgt til Uni*. Århus: Centre for Science Education. Aarhus Universitet, Science and Technology.
- Radcliffe, R. & B. Bos (2011): "Mentoring Approaches to Create a College-Going Culture for At-Risk Secondary Level Students". *American Secondary Education*, 39(3), s. 86-107.
- Ramirez, G. & S.L. Beilock (2011): "Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom". *Science*, 331(6014), s. 211-213.
- Ramsey, J., L. Gorgol & Institute for Higher Education Policy (2010): *Expanding Access and Opportunity: The Washington State Achievers Program*. Institute for Higher Education Policy.
- Reay, Diane, Gill Crozier & John Clayton (2010): "Fitting in or standing out: Working-class students in UK higher education". *British Educational Research Journal*. iFirst article 1-18.
- Regeringen (oktober 2011): *Regeringsgrundlag: Et Danmark, der står sammen*.
- Richburg-Hayes, L., T. Brock, A. LeBlanc, C.H. Paxson, C.E. Rouse & L. Barrow (2009): "Rewarding Persistence: Effects of a Performance-based Scholarship Program for Low-income Parents". MDRC.
- Schoon, I. & E. Polek (2011): "Teenage Career Aspirations and Adult Career Attainment: The Role of Gender, Social Background and General Cognitive Ability". *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), s. 210-217.
- Schudde, L. & S. Goldrick-Rab (2014): "On Second Chances and Stratification How Sociologists Think About Community Colleges". *Community College Review* 1-19.
- Schwebel, D.C., N.C. Walburn, S.H. Jacobsen, K.L. Jerrolds & K. Klyce (2008): "Efficacy of Intrusively Advising First-Year Students via Frequent Reminders for Advising Appointments". *NACADA Journal*, 28(2), s. 28-32.
- Scrivener, S., J. Au & Manpower Demonstration Research Corp. (2007): *Enhancing Student Services at Lorain County Community College: Early Results from the Opening Doors Demonstration in Ohio*. MDRC.
- Shay, S. (2013): "Conceptualizing Curriculum Differentiation in Higher Education: A Sociology of Knowledge Point of View". *British Journal of Sociology of Education*, 34(4), s. 563-582.

- Sommo, C., A.K. Mayer, T. Rudd & D. Cullinan (2012): "Commencement Day: Six-year Effects of a Freshman Learning Community Program at Kingsborough Community College". *MDRC. Hentet oktober 29*, s. 2012.
- Stephens, N.M., M.G. Hamedani & D. Mesmin (2014): "Closing the Social-Class Achievement Gap A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition". *Psychological Science*, 25(4), s. 943-953.
- Stevens, Mitchell L., Elizabeth A. Armstrong & Richard Arum (2008): "Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education". *Annual Review of Sociology*.
- Stockholms universitet (2010): *Kartläggning av studentpopulationen vid Stockholms universitet, avseende födselsregion, föräldrarnas utbildningsnivå samt gymnasieövergång*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Stockholms universitet (2013): *Plan för rättigheter og möjligheter 2014*. Stockholm: Studentavdelingen, Stockholms universitet.
- Stockholms universitet (2014): <http://www.su.se/utbildning/studentservice/j%C3%A4mlikhet-likabehandling/breddad-rekrytering/fadderskola-institutioner-samarbetar-med-gymnasieskolor-1.12573>. Besøgt 27.03.2015.
- Stuart, M. & L.E. National Inst.of Adult Continuing Education (2002): *Collaborating for Change? Managing Widening Participation in Further and Higher Education*.
- SubUniversity (2015): Tilgængelig på: <http://www.au.dk/subuniversity>. Besøgt 13.03.2015.
- Tam, T. & J. Jiang (2014): "The Making of Higher Education Inequality: How Do Mechanisms and Pathways Depend on Competition?" *American Sociological Review*, 79(4), s. 807-816 (og online-appendiks).
- Thomsen, J.P., S.Dencker & T.M. Pedersen (2013) "Hvem læser på vel-færdsprofessionsuddannelserne? – ændringer i rekrutteringsmønstre de sidste 25 år", *Dansk Sociologi*, 24 (3) s. 12-35.
- Thomsen, J.P, M.D. Munk, M. Eiberg-Madsen & G.I. Hansen (2013): "The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds",

- Comparative Education Review*, 57(3), Special Issue on Fair Access to Higher Education, s. 457-480
- Thomsen, J.P. (2015) *Access to selective university programs through the alternative qualifications admission system – a lever for first-generation students or a safety net for the professional classes?* Working Paper under udgivelse København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Thomsen, J.P. (2015): "Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984-2010". *European Sociological Review*.
- UddannelsesGuiden: www.ug.dk.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014a): *Social mobilitet: Indsatser på de videregående uddannelsesinstitutioner*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014b): *Social mobilitet: Sammenhænge mellem studerende og forældres uddannelsesniveau*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014c): *KOT Hovedtal 2014*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015): *Nye veje og høje mål: Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*.
- Venezia, A. & L. Jaeger (2013): "Transitions from High School to College". *Future of Children*, 23(1), s. 117-136.
- Walton, G.M. & G.L. Cohen(2011): "A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students". *Science*, 331(6023), s. 1447-1451.
- White, J. W. & P.R. Lowenthal (2011): "Minority College Students and Tacit "Codes of Power": Developing Academic Discourses and Identities". *The Review of Higher Education*, 34(2), s. 283-318.
- Yeager, D.S. & G.M. Walton (2011): "Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic". *Review of Educational Research*, 81(2), s. 267-301.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2014

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 14:01 Bach, H.B. & M.R. Larsen: *Dagpengemodtageres situation omkring dagpengeophør*. 135 sider. e-ISBN: 978-87-7119-223-0. Netpublikation.
- 14:02 Loft, L.T.G.: *Parinterventioner og samlivsbrud. En systematisk forskningsoversigt*. 81 sider. e-ISBN: 978-87-7119-225-4. Netpublikation.
- 14:03 Aner, L.G. & H.K. Hansen: *Flytninger fra byer til land- og yderområder. Højtuddannede og socialt udsatte gruppers flytninger fra bykommuner til land- og yderkommuner – Mønstre og motiver*. 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-226-1. Netpublikation.
- 14:04 Christensen, E.: *2 år efter starten på Nakuusa*. 57 sider. e-ISBN: 978-87-7119-228-5. Netpublikation.
- 14:05 Christensen, E.: *NAKUUSAP aallartimmalli ukiut marluk qaangi-unneri*. 61 sider. e-ISBN: 978-87-7119-230-8. Netpublikation.
- 14:06 Bengtsson, S., L.B. Larsen & M.L. Sommer: *Dødfødte børn og deres livsbetingelser*. 147 sider. ISBN: 978-87-7119-232-2. e-ISBN: 978-87-7119-233-9. Vejledende pris: 140,00 kr.

- 14:07 Larsen, L.B., S. Bengtsson & M.L. Sommer: *Døve og døvblevne mennesker. Hverdagsliv og levevilkår*. 169 sider. ISBN: 978-87-7119-234-6. e-ISBN: 978-87-7119-235-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:08 Oldrup, H. & A.-K. Højen-Sørensen: *De aldersopdelte fokusområder i ICS. Kvalificeringen af den socialfaglige metode*. 189 sider. e-ISBN: 978-87-7119-236-0. Netpublikation.
- 14:09 Fridberg, T. & L.S. Henriksen: *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012*. 304 sider. ISBN: 978-87-7119-237-7. e-ISBN: 978-87-7119-238-4. Vejledende pris: 300,00 kr.
- 14:10 Lauritzen, H.H.: *Ældres ressourcer og behov i perioden 1997-2012. Nyeste viden på baggrund af ældredatabasen*. 142 sider. ISBN: 978-87-7119-239-1. e-ISBN: 978-87-7119-240-7. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:11 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Litteraturstudie af handicap og beskæftigelse*. 202 sider. ISBN: 978-87-7119-241-4. e-ISBN: 978-87-7119-242-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 14:12 Bille, R. & H. Holt: *Kommunal praksis på arbejdsskadeområdet. En kvalitativ analyse af fire jobcentres håndtering af arbejdsskader*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-244-5. Netpublikation.
- 14:13 Rosdahl, A.: *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-245-2. e-ISBN: 978-87-7119-246-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:14 Bengtsson, S., K. Bengtsson, A.A. Kjær, M. Damgaard, C. Kolding-Sørensen: *Hvilken forskel gør en tilkendelse af førtidspension?* 144 sider. ISBN: 978-87-7119-247-6. e-ISBN: 978-87-7119-248-3. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:15 Bach, H.B.: *Skadelidtes reaktion på en verserende arbejdsskadesag*. e-ISBN: 978-87-7119-249-0. Netpublikation.
- 14:16 Weatherall, C.D., H.H. Lauritzen, A.T. Hansen & T. Termansen: *Evaluering af "Fast tilknyttede læger på plejecentre". Et pilotprojekt*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-250-6. e-ISBN: 978-87-7119-251-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:17 Pontoppidan, M., N. K. Niss: *Instrumenter til at måle små børns trivsel*. 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-252-0. Netpublikation
- 14:18 Ottosen, M.H., A. Liversage & R.F. Olsen: *Skilsmissebørn med etnisk minoritetsbaggrund*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-253-7. e-ISBN: 978-87-7119-254-4. Vejledende pris: 250,00 kr.

- 14:19 *Antidemokratiske og ekstremistiske miljøer i Danmark. En kortlægning.* 86 sider. E-ISBN: 978-87-7119-255-1, Netpublikation
- 14:20 Amilon, A.G., P. Rotger & A.G. Jeppesen: *Danskernes pensionsopsparinger og indkomster 2000-2011.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-256-8. e-ISBN: 978-87-7119-257-5. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:21 Jonasson, A.B.: *Konsekvenser af dagpengeperiodens halvering.* 112 sider. ISBN: 978-87-7119-258-2. e-ISBN: 978-87-7119-259-9. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 14:22 Siren, A., & S.G. Knudsen: *Ældre og digitalisering. Holdninger og erfaringer blandt ældre i Danmark.* 128 sider. ISBN: 978-87-7119-260-5. e-ISBN: 978-87-7119-262-2. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 14:23 Christoffersen, M.N., A.-K. Højen-Sørensen & L. Laugesen: *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt.* 192 sider. ISBN: 978-87-7119-266-7. e-ISBN: 978-87-7119-262-9. Vejledende pris: 190,00 kr.
- 14:24 Keilow, M., A. Holm, S. Bagger & S. Henze-Pedersen: *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse.* 180 sider. e-ISBN: 978-87-7119-263-6. Netpublikation.
- 14:25 Christensen, C.P., I.G. Andersen, P. Bingley & C.S. Sonneschmidt: *Effekten af It-støtte på elevers læsefærdigheder.* 80 sider. ISBN: 978-87-7119-264-3. e-ISBN: 978-87-7119-265-0. Vejledende pris: 80,00 kr.
- 14:26 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap, uddannelse og beskæftigelse.* 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-267-4. Netpublikation
- 14:27 Jakobsen, V., S. Jensen, H. Holt & M. Larsen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2014.* 208 sider, ISBN: 978-87-7119-268-1. e-ISBN: 978-87-7119-269-8. Pris: 200,00 kr.
- 14:28 Pejtersen, J. H., T. Dyrvig: *Forebyggelse af udadreagerende adfærd hos ældre med demens.* 96 sider. ISBN: 978-87-7119-270-4. e-ISBN: 978-87-7119-271-1. Pris: 90,00 kr.
- 14:29 Bengtsson, S., L.N. Johansen & C.E. Andersen: *Hjemmetræning. Evaluering af regelsættet om hjælp og støtte efter Servicelovens § 32 st. 6-9.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-272-8. Netpublikation.
- 14:30 Ottosen, M.H., D. Andersen, K.M. Dahl, A.T. Hansen, M. Lausten & S.V. Østergaard: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014.* 248 sider. ISBN: 978-87-7119-274-2. e-ISBN: 978-87-7119-275-9. Pris: 250,00 kr.

- 15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.
- 15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119-279-7. Pris: 140,00 kr.
- 15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119-281-0. Pris: 170,00 kr.
- 15:04 Niss, N.K., A. Kierkgaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation
- 15:05 Bengtsson, S., A. L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119-284-1. Pris: 200,00 kr.
- 15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119-286-5. Pris: 240,00 kr.
- 15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M. K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.
- 15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?*. 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119-289-6. Netpublikation.
- 15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Basalinedata fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.
- 15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.
- 15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119-294-0. Pris: 120,00 kr.

- 15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaassiutitut tunngasut kinguaasiutitigullu innarliisarnirit qitiunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.
- 15:14 Rangvid, B.S., V.M. Jensen & S.S. Nielsen. *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. 99 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 297-1. Netpublikation.
- 15:15 Amilon, A. (red.): *Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller*. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.
- 15:16 Amilon, A: *Evaluering af lokale initiativer for førtidspensionister*. 96 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 301-5. Netpublikation
- 15:17: Jakobsen, V: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119- 306-0. Pris: 140,00 kr.
- 15:18 Christensen, G., A.G. Jeppesen, A.A. Kjær & K. Markwardt: *Udsættelser af lejere – Udvikling og benchmarking. Lejere berørt af foged-sager og udsættelser i perioden 2007-13*. 178 sider, e-ISBN: 978-87-7119-307-7. Netpublikation
- 15:20 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2014. Regionale forskelle*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-310-7. e-ISBN: 978-87-7119- 311-4. Pris: 90,00 kr.
- 15:21 Nielsen, C.P., M.D. Munk, M.T. Jensen, K. Karmsteen & A-M. K. Jørgensen: *Mønsterbryderindsatser på de videregående uddannelser. En forskningskortlægning*. 168 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 312-1. Netpublikation.

MØNSTERBRYDERINDSATSER PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

EN FORSKNINGSKORTLÆGNING

På trods af gratis og lige adgang til skole og uddannelse er chancen for at gennemføre en videregående uddannelse i Danmark stadig afhængig af forældrenes uddannelsesniveau. Det gælder i særlig grad på universiteterne, og det gælder selv for de unge, der har klaret sig godt i gymnasiet. Derfor har SFI set på erfaringerne fra mønsterbryderindsatser i udlandet – i praksis primært USA.

SFI har udvalgt 12 eksempler, som forhåbentlig kan inspirere til at afprøve indsatser, der potentielt kan bidrage til at fremme den sociale mobilitet på de danske videregående uddannelser. De fleste af de studier, vi har med i kortlægningen, handler om at hjælpe unge fra ikke-uddannelsesvante hjem med at søge og opnå optagelse på en videregående uddannelse. Andre studier ser på fastholdelse og risiko for frafald.

Erfaringerne fra udlandet tyder på, at målrettede indsatser kan hjælpe flere unge fra ikke-uddannelsesvante hjem med at få succes på de videregående uddannelser. Virkningsfulde indsatser starter gerne tidligt, hvilket vil sige, før den studerende optages, og de indebærer både faglig og social støtte samt skabelsen af en forventning om, at dét at videreuddanne sig, er "det, man gør".

Forskningskortlægningen er bestilt og finansieret af Uddannelses- og Forskningsministeriet.