

# Evaluering af projekt "Studiefællesskaber i kulturelle rammer" (KURA)

af Ane Qvortrup

Evaluering af projekt "Studiefællesskaber i kulturelle rammer" (KURA).....	1
1.1 Introduktion – evaluering af projekt "Studiefællesskaber i kulturelle rammer" .....	2
1.2 Forandringsteoretisk tilgang .....	3
1.3 Almene og specifikke forandringsteorier i projekt "Studiefællesskaber i kulturelle rammer" (KURA) 4	
1.4 Datagrundlag .....	7
1.5 Resultater .....	8
1.5.1 Projektaktiviteter .....	8
1.5.2 Output/resultater.....	13
1.6 Konklusion og diskussion .....	16
1.7 Referencer:.....	18

## 1.1 Introduktion – evaluering af projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer”

Nedenfor beskrives evalueringen af projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer” med deltagelse af Odense Bibliotek, Svendborg Bibliotek og Slagelse Bibliotek. Projektet har forløbet i perioden 01.12.2020-28.02.2022.

Hensigten med projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer” var at tilbyde en række aktiviteter til de deltagende byers studerende på videregående uddannelser, hvor de studerende blev introduceret til byens kulturtilbud og blev tilbudt fællesskaber uden for deres konkrete uddannelse og hold. Som led heri var det hensigten at legalisere, at det er okay at dukke alene op til et arrangement og at inspirere til inklusion og deltagelse i fælles aktiviteter. For at opfylde denne hensigt skulle der på hvert bibliotek nedsættes projektorganisationer bestående af to projektmedarbejdere fra bibliotekerne, to tovholdere i form af nuværende/netop færdige studerende og én influencer, der skulle planlægges minimum tre lokalt forankrede aktiviteter, hvoraf to skulle afvikles med flest mulige deltagere i form af studerende fra forskellige videregående uddannelser inden for projektets periode, og der skulle udvikles en ’værktøjskasse’ til støtte af arbejdet med fremtidige aktiviteter og afholdes et webinar, hvor projektets resultater formidles. Projektlederens opgave var at lede projektet gennem tre tidsmæssigt overlappende projektfaser: Fase 1 (december 2020-august 2021) med etablering af lokale projektorganisationer og af rammerne for det videre arbejde, fase 2 (juni 2021-november 2021) med udvikling, planlægning og afvikling af aktiviteter, herunder tiltrækning af deltagere, og fase 3 (december 2021-februar 2022) med udvikling af værktøjskasse og afholdelse af webinar. De to tovholderes opgaver var i samarbejde med projektmedarbejderne på bibliotekerne at udvikle, planlægge og afvikle aktiviteterne, herunder at tiltrække deltagere, mens influencerens opgave var at skabe opmærksomhed omkring arrangementerne.

På grund af fokuseringen på de kulturelle rammer og på grund af de varierende projektorganisationer har de tre deltagende biblioteker under projektet arbejdet på lidt forskellige måder ift. at udvikle lokale kulturtilbud og dermed ift. den fælles hensigt, som er beskrevet ovenfor. Samtidig har de forskellige byer forskellige rammer og dermed forskellige forudsætninger, når det kommer til at tilbyde og tiltrække deltagere til aktiviteter, grundet både byernes forskellige kulturtilbud og deres forskellige studerendemasser og -demografi. Dette giver anledning til at vælge en evalueringsform, som giver plads til disse forskelligheder og evaluerer dem ift. denne fælles

hensigt, men også med blik for de varierende forudsætninger. Man kan sige, at fokus må lægges på forskellige former for 'good practice' fremfor at fokusere på 'best practice'. Med fokus på 'good practice' kan den viden, der udvikles igennem evalueringen, karakteriseres som kontekstuel forankret viden om de konkrete indsatser. Det er dog vigtigt, at der samtidig er mulighed for at drage mere generelle konklusioner.

For at rammesætte denne evalueringsinteresse, funderes evalueringen i det, der beskrives som en teoribaseret programevaluering, hvis omdrejningspunkt er forandringsteorier, idet der skelnes mellem en almen og specifikke forandringsteorier (en for hver af de tre byer). Forholdet mellem de to er, at den almene forandringsteori opererer med generelle kategorier, mens de specifikke forandringsteorier så at sige er indholdsudfyldte og konkretiserede versioner af de almene forandringsteorier. Udover at balancere forholdet mellem det almene og det specifikke, sikrer forandringsteoriene, at evalueringen ikke alene fokuserer på indfrielsen af effekter i form af resultater/output og formål/outcome, men retter opmærksomheden mod at evaluere både indfrielsen af alle enkeltaktiviteter og -dele i projektet, og sammenhængen mellem den. Sidstnævnte relaterer sig til det, at der i alle projekter – her i ekspliciteringen af projektets hensigt som beskrevet ovenfor – ligger en hypotese om en sammenhæng mellem bestemte aktiviteter og effekter. Forandringsteoriene synliggør og konkretiserer denne hypotese og i den teoribaserede programevaluering undersøges det, om hypotesen ser ud til at holde stik eller ej med reference til konkrete sammenhænge.

## **1.2 Forandringsteoretisk tilgang**

Som beskrevet ovenfor, udmøntes evalueringen metodisk igennem det, der beskrives som teoribaseret programevaluering (Chen 1990, Chen & Rossi 1992), der har vundet stor udbredelse under skiftende betegnelser som fx realistisk evaluering (Pawson & Tilley 1997), contribution analysis (Mayne 2001,2011; Dybdal, Bohni-Nielsen og Lemire 2010) og i en dansk sammenhæng virkningsevaluering (Nielsen, Krogstrup, Dahler-Larsen 2003). Det primære omdrejningspunkt for en teoribaseret programevaluering er udviklingen af det, der ligeledes med skiftende betegnelser benævnes programteori, indsatsteori eller forandringsteori (Pawson & Tilley, 1997; Funnell & Rogers, 2011).

Der skelnes inden for den forandringsteoretiske tilgang mellem en almen og specifikke forandringsteorier, hvor den almene forandringsteori som nævnt ovenfor opererer med generelle kategorier, mens de specifikke forandringsteorier så at sige er indholdsudfyldte og konkretiserede versioner af de almene forandringsteorier. De fælles mønstre, der ekspliciteres på det generelle niveau, kaldes ofte for 'arketypiske' forandringsteorier (Funnell & Rogers, 2011).

Den almene forandringsteori forankrer det samlede projekts hensigt i forhold til *input* forstået som den konkrete kontekst, projektet udføres i, *projektaktiviteter*, *modifikatorer* forstået som tilgængelige ressourcer og relevante faktorer, der kan fremme eller hæmme projektets indsatser, samt kortsigtede og langsigtede effekter (*resultater/output* og *formål/outcome*). Med sin forankring af det samlede projekts formål i forhold til input, aktiviteter i projektet, modifikatorer der fremmer eller hæmmer arbejdet, samt forventninger om effekter (kortsigtede output/resultater og langsigtede outcome/formål) viser den almene eller 'arketypiske' forandringsteori (Funnell & Rogers, 2011), hvordan projektets hensigt tænkes opfyldt med reference til konkrete projektaktiviteter i specifikke sammenhænge og under bestemte forudsætninger. Udover at være informeret af projektets hensigt, er forandringsteorier ofte reflekteret op imod foreliggende viden inden for et projekts tema. For indeværende bruges foreliggende viden om betydningen af såkaldte ekstracurriculære aktiviteter, dvs. aktiviteter – det være sig både faglige og sociale aktiviteter – der ligger udover undervisningen, men alligevel har en eller anden relation til institutionen eller uddannelsen, og af studiefællesskaber til at begribe de mere langsigtede effekter (projektets formål/outcome).

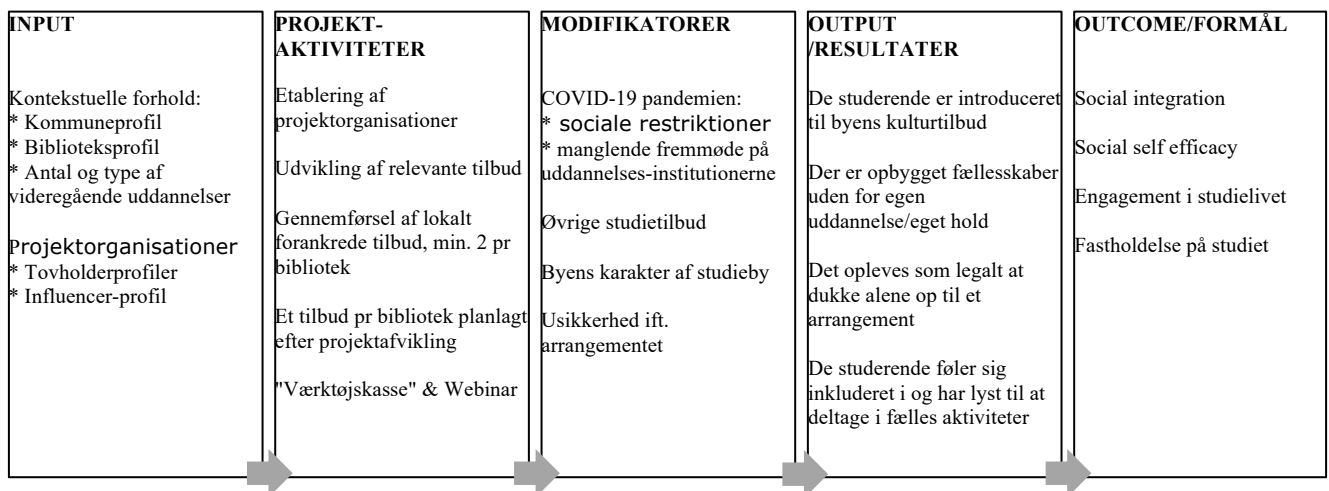
### 1.3 Almene og specifikke forandringsteorier i projekt "Studiefællesskaber i kulturelle rammer" (KURA)

Den almene forandringsteori er informeret af projektets hensigt, som den er beskrevet indledningsvist. Når det kommer til *input*, altså den konkrete kontekst, projektet udføres, er der for indeværende tale om de kontekstuelle forhold i den enkelte by og karakteren af den enkelte projektorganisation. *Projektaktiviteterne* kan forstås som både arbejdet med at etablere denne projektorganisation samt og som arbejdet med at udvikle, planlægge og afvikle kulturtilbud, herunder arbejdet med at tiltrække deltagere. Herudover går udviklingen af værktøjskasse og afholdelse af webinar også ind under projektaktiviteter. *Modifikatorer* i form af tilgængelige ressourcer kan forstås som de muligheder og begrænsninger der viste sig ift. at realisere udviklede og planlagte ideer til kulturtilbud, hvor øvrige studietilbud og byens karakter af studieby viste sig at

have betydning, mens hæmmende faktorer i den konkrete sammenhæng i høj grad også var COVID-19 pandemien, og de sociale restriktioner og manglende fremmøde på uddannelsesinstitutioner, den bragte med sig. *Resultater/output* henviser til de effekter, som projektet har til hensigt at opfylde i løbet af projektperioden. Her fremgik det af beskrivelsen af projektets hensigt indledningsvist, at hensigten var at introducere til byens kulturtilbud, at tilbyde fællesskaber uden for deres konkrete uddannelse og hold, at legalisere, at det er okay at dukke alene op til et arrangement og at inspirere til inklusion og deltagelse i fælles aktiviteter. De mere langsigtede hensigter, *formål/outcome*, findes ikke ekspliciteret i projektet, hvilket skyldes, at disse ikke vil kunne ses realiseret indenfor den angivne projektperiode. Alligevel er de relevante at medtage i forandringsteorien, da de kan udvide og synliggøre bredere perspektiverne i projektet. Her kan det være relevant at se på tidligere studier af betydningen af ekstracurriculære aktiviteter. Ift. disse viser et review præsenteret i Qvortrup, et al. (2018) interessante perspektiver ved en række tidligere studier. Trowler (2010) finder, at tilbuddet om ekstracurriculære aktiviteter har en positiv betydning for studerendes fastholdelse og engagement (Trowler, 2010, s. 18). Herrmann m.fl. (2012) viser tilsvarende, at sociale arrangementer og muligheder for kontakt til medstuderende er afgørende, og i et senere studie fremhæves det, at det forudsætter en god social infrastruktur (Herrmann, Troelsen & Bager-Elsborg, 2015). En række andre studier viser, at ekstracurriculære aktiviteter understøtter de studerendes oplevelse af at være fagligt integrerede på deres uddannelse (Cotton et al., 2017; Esomonu & Okeaba, 2016; Hardy & Aruguete, 2014; Ishitani, 2016; Jayaprakash et al., 2014), mens andre taler om domæneidentifikation (Smith & White, 2001; Osborne & Jones, 2011). Således virker projektets hensigt om at tilbyde en række aktiviteter til de studerende på videregående uddannelser som helt relevant, og antagelsen om, at det kan føre til inklusion, virker heller ikke ubegrundet. Projekts vægtlægning af at tilbyde fællesskaber fremstår i tillæg hertil som relevant, idet kontakt og identifikation med medstuderende også har vist sig at have positiv betydning for studerendes fastholdelse og engagement (Elias, Masjuan, & Sanchez, 2012, p. 39). Andre steder er det ikke kontakt og identifikation med medstuderende, der fokuseres på, men den studerendes oplevelse af at være socialt integreret, og internationalt findes der også i forhold hertil en positiv sammenhæng med fastholdelse og engagement (Bean & Eaton, 2000; Braxton & Hirschy, 2004; Mayhew et al., 2016; McQueen, 2009). Nationalt stilles der spørgsmål ved betydningen af social integration for fastholdelse (U. Larsen, 2000, s. 85; Troelsen & Laursen, 2014), men det udfordres ikke tilsvarende, at den sociale integration er afgørende for at trives på studiet (Herrmann m.fl., 2012).

I tillæg til ovenstående skal det fremhæves, at reviewet peger på social self efficacy eller tro på egne evner ift. sociale relationer som afgørende for fastholdelse og engagement på studiet (Bandura, 1993; Bean & Eaton, 2002, p. 75; Harvey et al., 2006, p. 54; Osborne & Jones, 2011, p. 147; Schunk & Pajares, 2005; Walker, Greene, & Mansell, 2006, p. 8). Denne påpegning understøtter relevansen af projektets fokus på at legalisere at det er okay at dukke alene op til et arrangement, som netop kan siges at relatere sig til social self efficacy.

Med reference til ovenstående ser den almene eller arketyriske forandringsteori for projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer” ud på følgende måde, idet pilene illustrerer den antagne sammenhæng på tværs af forandringsteoriens dele:



Figur 1: KURA-projekts almene eller arketyriske forandringsteori

Den almene forandringsteori operationaliseres i forbindelse med evalueringen i specifikke forandringsteorier for hver af de deltagende biblioteker og byer. Arbejdet med disse forandringsteoretiske niveauer (almen og specifikke) skærper blikket for både fællestræk og særegenheder ved deltagerne, og samtidig giver de mulighed for at forstå variationer med hensyn til realiseringen af projektets hensigt med reference til kontekstuelle forhold. Operationaliseringen af alle led i forandringsteorien åbner op for systematisk erfaringsopsamling indenfor og på tværs af afprøvninger, hvilket er vigtigt for at kunne give samlede anbefalinger for arbejdet samt aktiverbar viden til igangsætning af fremtidige forløb. På denne måde imødekommes et fokus på både at

iværksætte aktuelle indsatser i konkrete sammenhænge, og generere en mangespektret viden på tværs af byer og biblioteker.

I tillæg til det ovenfor nævnte, etablerer forandringsteoriene gennem sin eksplicitering af forskelle, ligheder og sammenhænge gode forudsætninger for at designe, styre og lede lignende indsatser fremtidigt. Ud fra kategorierne i forandringsteorien er det muligt at lave konkrete hypoteser og antagelser om, hvordan en given projektaktivitet vil udfolde sig i en konkret kontekst, hvilket understøtter målrettet planlægning af aktiviteterne.

#### **1.4 Datagrundlag**

Når den teoribaserede programevaluering skal gennemføres, er det afgørende, at der evalueres på graden af realisering af såvel projektaktiviteter og output/resultater som på den antagne sammenhæng som illustreret med pilene. Netop herved får vi mulighed for nuanceret at forstå ikke bare, hvordan sammenhænge mellem indsatser og effekter tager form, men også hvad der kan forklare enten disse sammenhænges aktualisering eller manglen på samme. Samtidig er det afgørende, at evalueringen reflekterer input og modifikatorer, som beskrevet i forandringsteorien. Dette betyder, at der skal mange forskellige data i spil ift. evalueringen af projektet.

I projektet har alle data været kvalitative data. Der er tale om deltagende observationer af projektmøder og projektaktiviteter, afrapportering fra og interviews med tovholdere, evalueringsskemaer fra og interviews med deltagere. De førstnævnte interviews med tovholdere blev gennemført af projektmedarbejderne, mens sidstnævnte interviews med deltagere blev foretaget af Ane Qvortrup. Ved de sidstnævnte interviews blev der rettet henvendelse til alle deltagere, der i evalueringsskemaet havde angivet, at de gav tilladelse til at blive kontaktet. Det var i alt 7 studerende. Der blev rykket for deltagelse i interviewene to gange med en uges mellemrum. Alligevel lykkedes det kun at finde fire deltagere. To andre takkede nej efter at have modtaget rykkeren, mens den sidste aldrig responderede. Dette betyder, at der er tale om et meget smalt datagrundlag. Således er det vigtigt at være opmærksom på, at evalueringen vurderer, om alle de planlagte aktiviteter er gennemført efter hensigten (dvs. den indholdsudfylder alle dele af forandringsteorien), men at den ikke kan udsige noget generelt om sammenhængen mellem aktiviteter og effekter. Den undersøger disse sammenhænge, og kan på den baggrund give en

indikation af, om der er grund til at forfølge lignende sammenhænge i fremtidige sammenhænge og studier eller ej.

Kigger vi på de enkelte dele af forandringsteorien, fordeler det sig sådan, at *input-delen* af forandringsteorien baserer sig på info fra projektmedarbejderne fra de tre biblioteker samt på de af projektmedarbejderne gennemførte interviews med tovholderne. Disse data giver mulighed på at forstå både de kontekstuelle forhold samt de forskellige projektorganisationer. Realiseringen af *projektaktiviteterne* vurderes på baggrund af observationer af projektmøder og afrapportering fra tovholderne, mens *modifikatorerne* beskrives på baggrund af afrapportering fra tovholdere og projektmedarbejdere. Output/resultater udfyldes med udgangspunkt i evalueringsskemaer fra og interviews med deltagere. Der indsamles ikke data til evaluering af de langsigtede effekter i form af outcome/formål, da disse som allerede nævnt ikke realiseres inden for projektperioden. Der er i forhold hertil alene tale om en diskussion op imod den tidligere forskning, der er beskrevet i afsnittet ”Almene og specifikke forandringsteorier i projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer” (KURA)”.

## **1.5 Resultater**

I det følgende præsenteres projektets resultater baseret på de data, der er beskrevet i forrige afsnit. Afsnittet evaluerer først på de forskellige punkter i forandringsteoriens del ”Projektaktiviteter”, hvorefter det er ”Output/resultater”, der evalueres. Resultaterne sættes efterfølgende i relation til ”Input”, ”Modifikatorer” og ”Outcome/formål” i evalueringsrapportens diskussion.

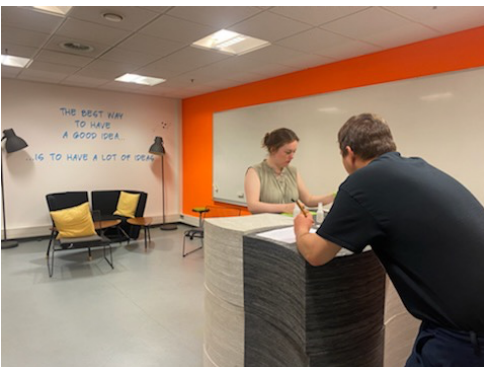
### **1.5.1 Projektaktiviteter**

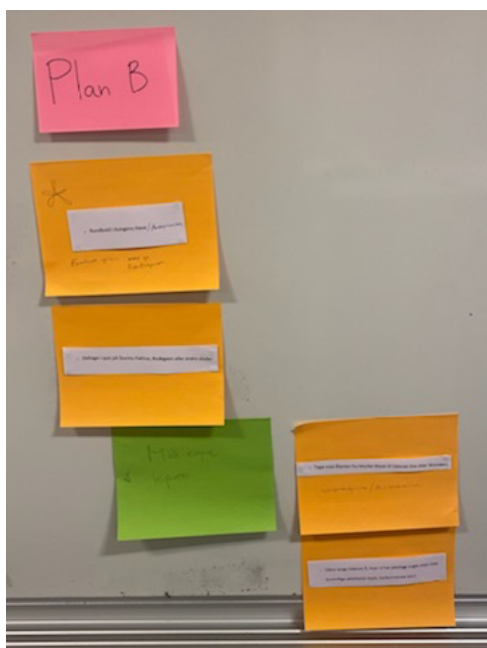
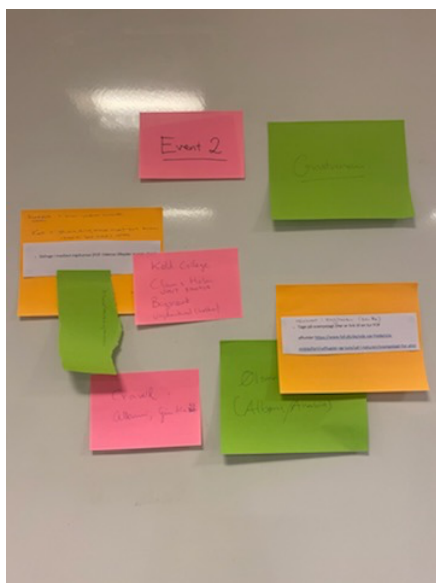
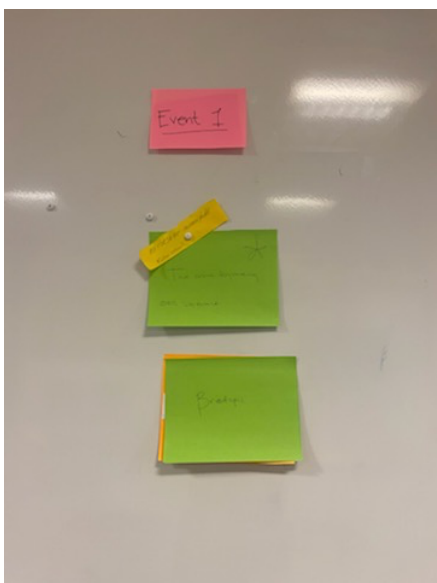
Alle biblioteker fik i projektets fase etableret de lokale projektorganisationer, dog var der i Slagelse ikke to tovholdere og en influencer, men to personer i alt, da den ene person fik en delt funktion som både tovholder og influencer.

Udviklingen af relevante tilbud fandt på alle biblioteker sted på en workshopdag rammesat omkring ideen ”Design Thinking”, som er funderet på ideen om, at udvikling af gode tilbud fordrer en dyb forståelse af lokalsamfundets, brugeres og potentielle brugeres behov. Design thinking-processen



begynder med at vurdere menneskers behov. Der tages udgangspunkt i specificeringen af en udfordring i form af en brugergruppe og et problem, der skal løses. Herefter følger en inspirationsfase, hvor der ideudvikledes på en række forskellige mulige aktiviteter. Denne tog afsæt i brainstorming, hvor tovholdere og influencer formulerede en lang række idéer på baggrund af egne tidligere erfaringer og nyopståede input. Disse ideer blev efterfølgende konkretiseret og gjort håndgribelige ved at nedskrive dem på post-its. Ideerne blev diskuteret i projektgruppen, hvor der fra alle deltagere blev givet ærlig, kritisk og konstruktiv feedback til hver enkelt ide. Undervejs bød udvikleren af den enkelte ide ind med en specificering af, hvordan ideen var opstået, så alle ideer blev sat ind i en kontekst. Hensigten var at udvikle idé fra et koncept til en bæredygtig løsning i den virkelige verden, og dialogen mellem ideens udgangspunkt og den ærlige, kritiske og konstruktive feedback virkede fordrende herfor. Resultatet af Design thinking-processen var, at ideer blev sorteret fra, og de tilbageværende blev systematiseret i forskellige typer af aktiviteter. Som afslutning på processen blev det besluttet, hvilke to aktiviteter, der skulle gennemføres, og hvilke der kom i venteposition, hvis der opstod fordringer ift. at realisere de to udvalgte. Nedenstående billeder illustrerer Design thinking-processen:





Efter beslutningen om, hvilke aktiviteter der skulle gennemføres, var det tid for tovholderne til at planlægge aktiviteterne i tæt dialog med projektmedarbejderne. Aktiviteterne (Svendborg en ekstra) blev efterfølgende gennemført i perioden oktober-december 2021:

- Første aktivitet i Odense: "Byvandring og Papas Papbar"
- Anden aktivitet i Odense: "Madlavning med Maria Vestergaard" på Kulturmaskinen

- Første aktivitet i Svendborg: ”Pubquiz, brætspilscafe, billig bar” på Kulturkonsulatet
- Anden aktivitet i Svendborg: ”Virtuel Reality og Arcade Games” på Kulturkonsulatet
- Tredje aktivitet i Svendborg: ”Mojitos & musetrapper - bæredygtigt julepynt” på Kulturkonsulatet
- Første aktivitet i Slagelse: ”Ølsmagning, brætspil, Kahoot og pizza”
- Anden aktivitet i Slagelse: Livemusik på Slagelse bibliotek

Alle aktiviteter blev annonceret via møder og plakater på de videregående uddannelsesinstitutioner, via bibliotekernes hjemmesider, jf. fx

## Studiefællesskaber i kulturelle rammer

Som et alternativ til universitetets faglige fællesskaber vil projektet 'Studiefællesskaber i kulturelle rammer' skabe sociale studiefællesskaber, der tager udgangspunkt i byens kulturelle tilbud. Biblioteket er igangsætter af fællesskaberne, mens det er de studerende selv, der udfylder rammerne og fortsætter initiativerne.



Foto: Odense Bibliotekerne

(<https://www.odensebib.dk/side/studiefaelleskaber-i-kulturelle-rammer?fbclid=IwAR2Qf6LdBVwbePasv1rkjbqn4YAfJDyurHkUzNbAUhPW-PYLLWC9mmpsO7M>)

Via facebook:



**KURA - Odense**  
25. november 2021 · 🌐

Kunne du tænke dig at deltage i vores madværksted på tirsdag, så smid os en besked og tryk 'deltager' i begivenheden 🍴



**TIR. 30. NOV. 2021**  
**Madlavning med Maria Vestergaard på Kulturmaskinen**  
Odense  
Karina og 40 venner synes godt om dette sted

☆ Interesseret

Og via Instagram:

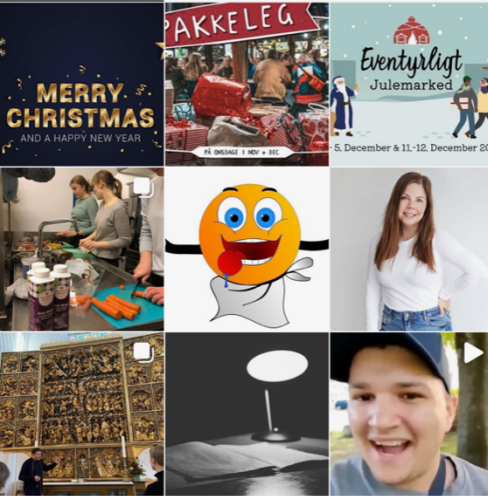
22.03

**kura\_odense**

13 Posts 32 Followers 0 Following

Studiefællesskab - KURA  
Følg os på Facebook: KURA - Odense  
odensebib.dk/kura/  
See Translation

Follow Message +



Home Search Add Post Activity Profile

Der deltog et meget varierende antal studerende i de forskellige aktiviteter. I Odense deltog der kun henholdsvis 3 og 6 studerende, i Svendborg 27 henholdsvis 3 og 10-15, og i Slagelse henholdsvis 10 og 4. Langt de fleste af deltagerne angav, at de fandt arrangementerne via sociale medier, mens enkelte også havde hørt om arrangementerne i forbindelse med de præsentationer, der blev givet på uddannelsesinstitutionerne.

De fremtidige aktiviteter er planlagt til at løbe af stablen i foråret 2022.

Odense har planlagt to aktiviteter:

- 'Klatring og spisning på Storms Pakhus'
- 'Forfatterforedrag med efterfølgende drink'

Svendborg og Slagelse har planlagt ét hver. I Svendborg bliver det en danseworkshop, mens det i Slagelse har fået titlen 'Speedfriending'.

De sidste projektaktiviteter (jf. forandringsteorien) var en værktøjskasse og et webinar.

Værktøjskassen er praksisrettet og udvikles for at kunne inspirere andre biblioteker, der gerne vil arbejde med målgruppen 'studerende på videregående uddannelser'. Den samler erfaringer fra projektet, som kan bruges til fremtidig planlægning af arrangementer. Der indgår beskrivelser af projektbyernes demografi, projektets metode samt de enkelte aktiviteter for studerende. Derudover formidles refleksioner og erfaringer både overordnet og knyttet til de enkelte aktiviteter.

Webinaret svar planlagt til via interviews med projektdeltagere og relevante personer at belyse følgende emner:

- Hvorfor er de sociale fællesskaber vigtige i forhold til studietrivsel?
- Hvad siger de studerende selv om fællesskaberne?
- Fællesskaberne fremadrettet.

Det måtte imidlertid aflyses på grund af Covid-19-sygdom blandt centrale webinar-deltagere på selve dagen for optagelse.

### **1.5.2 Output/resultater**

De studerende, der deltog, udtrykker generelt stor tilfredshed med de forskellige arrangementer. De angiver alle, at de deltog, fordi arrangementerne lød sjove, hyggelige og spændende, og der er også

meget stor enighed efter arrangementerne om, at de var en succes. Der er fx en, der i evalueringen beskriver stemningen som ”Den var god, og der var mange glade mennesker”. I interviewene tegnes samme billede. Her taler en af de studerende om, at ”Vi sad faktisk længe og snakkede, og det var rigtig hyggeligt. Så hørte man sådan, hvad de andre læste”. Om dette hænger sammen med processen omkring udviklingen baseret på ideen om ”Design Thinking”, kan der ikke ud fra datamaterialet konkluderes noget om, men det virker ikke usandsynligt, at det kan have haft betydning, at der er brugt god tid på at udtænke arrangementerne med reference til lokalsamfundet, brugeres og potentielle brugeres behov.

Et par af deltagerne beskriver i evalueringen, at de blev præsenteret for ”Kulturmaskinen og deres tilbud” henholdsvis ”Kultur Konsulatet”, men en anden taler om, at ”Byvandringen var spændende”. I interviewene fortæller en studerende, at ”Vi fik lige sådan en lille rundvisning. Det var meningen, vi skulle rundt sådan og se, hvad kan Kulturmaskinen – det var inde på Kulturmaskinen – hvad er der af forskellige ting, de tilbyder. Men hun var blevet syg, hende der skulle give det oplæg. Så tog vi bare sådan en generel snak, altså det fik vi mens vi spiste, nogle der havde prøvet noget derinde”. Der ses altså eksempler på, at deltagerne fremhæver det, at de er blevet introduceret til byens kulturtilbud som noget centralt ved arrangementerne, men det er ikke det output, der fylder mest hos deltagerne. Langt de fleste lægger mere vægt på det sociale og tematiserer i højere grad det output, der i forandringsteorien specificeres som at opbygge fællesskaber uden for egen uddannelse/eget hold. En taler om, at vedkommende deltog for ”At møde studerende fra andre uddannelser”, mens en anden også angiver ”Mulighed for at mødes med andre” som motivationen for at deltage. I interviewene er det også det sociale, der vægtes. På spørgsmålet om, hvad der var bedst ved arrangementet (lave mad, det at snakke med de andre, oplægget) svarer en af de studerende: ”Jeg synes virkelig, det var det at snakke med de andre. Vi sad sådan virkelig længe og spiste, og det var sjovt at høre, hvad de andre lavede”. Der er dog også eksempler på, at det kulturelle fremhæves som meget vigtigt: ”Det der med at prøve noget nyt, at opleve byen, den ide kan jeg godt lide. Nu kom jeg ind på Kulturmaskinen, og der har jeg ikke været i 100 år”. En anden studerende fortæller, at ”De talte om, at de tidligere havde haft sådan noget byvandring, og jeg tror jeg også kunne være meget sjovt at have deltaget i”. Her er det altså det kulturelle aspekt, som udgør henvisningen, når der tales om arrangementet. En anden taler også om, at ”Jeg deltog i noget, hvor vi fik en rundvisning i det mystiske Odense. Det var sjovt at se byen, når man er ny”. En tredje taler om arrangementets karakter af at være noget andet, end det der

normalt laves på studiet, som afgørende for at tage med: ”De vil meget gerne fest. Og jeg er ikke den store festpige. Jeg vil hellere noget stille og roligt, end noget med en masse alkohol”. Hun er vant til, at fest og alkohol fylder meget på studiet, men vil selv gerne noget andet. En anden taler om, at det er vigtigt, at ”Det var på neutral grund. På uni kan det godt være sådan lidt opdelt”. Andre steder fremhæves det kulturelle som forudsætningen for det sociale. En af de studerende gør det klart, at det var ”Godt at mødes over brætspil, så man har noget at tale om”, mens en anden taler om, at ”Det at man havde noget, man var fælles om, det gjorde også, at man ligesom fik startet en samtale”, mens en anden tilsvarende siger, at ”Men det der med, at man havde noget fælles, havde lavet mad sammen, det startede snakken, så det var lidt nemmere”. Andre steder er det influenceren og/eller tovholderne, der beskrives som væsentlige forudsætninger: ”Det at der var hende Maria [influencer] med, og så hende var KURA [tovholder], det var med til at starte snakken, det satte det ligesom i gang”. Dette er også et gennemgående træk i interviewene.

I interviewene træder der også en række begrundelser for den stærke vægtlægning af det sociale frem. En af de studerende fortæller, at ”Jeg oplever det ikke [studiemiljøet] så meget, andet end jeg har min studiegruppe, hvor vi har det rigtig godt, men altså ellers...vi er meget store hold”. Den pågældende studerende har ikke et stærkt studiemiljø på sit studie, og har således brugt KURA's tilbud til at opsøge fællesskaber med andre studerende. En anden forklarer, at ”Min studiegruppe, der er vi ude at spise, vi læser op til eksamen, men altså de andre, det er kun lige nogen man skriver til, hvis der er et eller andet op til eksamen, eller hvis der er noget, man ikke lige har fået fat på”. Tilsvarende er der en, der siger, at ”Man laver ikke så meget sammen udover undervisning. Man snakker da sammen til undervisningen, men...”. En anden er startet på et kandidatstudie i en anden by end bacheloruddannelsen og oplever, at ikke alle har brug for nye fællesskaber: ”Der er flere, der har andre tætte relationer i forvejen, så de er ikke på samme måde interesserede i at lave en masse”. Der er altså flere af de studerende, der har deltaget i KURA's aktiviteter, som mangler fællesaktiviteter og fællesskaber på deres studie.

Der var studerende, der mødte op til arrangementerne i par, men flere kom også alene, og flere angiver, at det ikke var noget problem, fordi man hurtigt fandt sammen, og der er også studerende, der gik videre sammen efter arrangementet. I evalueringen skriver en af deltagerne, at ”Der var hyggelig stemning. Det var slet ikke akavet”. I interviewene er der både deltagere, der kom med veninder og deltagere der kom alene, repræsenteret. I forhold til at komme alene, siger en af

deltagerne, at ”Jeg meldte mig til selv, for jeg tænkte, at det var sådan et arrangement, man godt kunne komme til og deltage i selv”. Den studerende, der havde en veninde med, forklarer, at ”Jeg har to veninder fra gymnasiet, og så spurgte jeg, om der var nogen af dem, der havde lyst til at tage med, og så var der en af dem, der godt kunne, og så mødtes vi derinde”. Her var det altså ikke en veninde fra studiet, der blev taget med, men arrangementet blev brugt som ramme for at holde fast i tidligere venskaber. Med henvisning til disse forskellige data er det tydeligt, at projektets hensigt om at skabe arrangementer, hvor det opleves som legalt at dukke alene op, er opfyldt i hvert fald for en række af deltagerne. Der er også studerende, som oplevede det lidt svært at komme alene. En af de studerende fortæller i interviewet, at ”Jeg kom alene, og de andre kom to og to. Så det var sådan lidt...”. Samtidig tegnes der også et billede af, at fællesskaberne ikke varer ved efter arrangementerne. En af deltagerne fortæller, at ”Vi talte lidt sammen bagefter og er også blevet venner på Facebook, men det er ikke sådan, vi lige har lavet noget”. Der er altså fortsat brug for en rammesætning af fællesskaberne.

Samtlige deltagere angiver i evalueringsskemaerne, at de gerne ville deltage i arrangementer igen, og også at de vil anbefale lignende arrangementer til andre studerende. I den forstand kan man sige, at projektets hensigt om, at de studerende skal føle sig inkluderet og have lyst til at deltage i flere fælles aktiviteter er opfyldt. I interviewene taler en af de studerende om, at ”Jeg synes, det var lidt ærgerligt, jeg ikke havde hørt om det der KURA før, for jeg ville da mega gerne have deltaget”. Og det manglende kendskab til KURA, er et gennemgående tema: ”Jeg vidste slet ikke, hvad det der KURA var for noget. Jeg tror ikke, min studiegruppe ved, hvad det er, de har heller ikke hørt om det”.

## **1.6 Konklusion og diskussion**

Evalueringen viser, at samtlige aktiviteter i projektet er blevet opfyldt. Samtidig er alle de intenderede output/resultater repræsenteret i dataene, når de studerende spørges til deres interesse for arrangementerne og til de oplevede værdier ved at deltage, selvom det er det sociale, der vægtes højest. Dette aspekt af projektets resultater hænger fint sammen med tidligere undersøgelser af emnet (jf. afsnittet ”Almene og specifikke forandringsteorier i projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer” (KURA)”). Her blev sociale arrangementer og muligheder for kontakt til medstuderende beskrevet som afgørende, hvilket, fremgik det, forudsatte en god social infrastruktur. Noget lignende finder vi her. Her blev de kulturelle arrangementer – de



ekstracurriculære aktiviteter – netop beskrevet som en forudsætning for det sociale. I og med at det sociale tidligere er vist at have en positiv betydning for studerendes fastholdelse og engagement, er dette ikke uvæsentligt. Slet ikke, når man tager det i betragtning, at flere af de interviewede studerende var studerende, hvor studiemiljøet på deres studie ikke helt matchede deres behov og interesser. Selvom det pga. det begrænsede datagrundlag ikke er muligt at konkludere noget endeligt i evalueringen, ser det altså ud til, at den hypotese der ligger i projektet er velbegrundet, og at der er grund til at forfølge denne yderligere.

Der deltog i mange af arrangementerne et meget begrænset antal deltagere. Dette kan siges at være et udtryk for manglende succes. Imidlertid peger dataene også på det begrænsede deltagerantal som et aspekt af aktiviteternes succes. En forklarer, at ”Godt, at der ikke var flere - det gav de studerende tid til at snakke sammen”, men mens anden tilsvarende angiver: ”Gerne et max. på 15, så er det lettere at deltage alene”, at arrangementerne har indfanget studerende, som ikke nødvendigvis har et fællesskab på studiet, og som ikke deler de værdier omkring fællesskaber, som findes på studiet, og i den forstand kan arrangementerne måske netop have deres berettigelse i, at de kan noget andet, og ikke rækker ud til den ’gængse studerende’? En af de studerende udtaler i interviewet, at ”Det kræver generelt rigtig meget at tiltrække studerende, så i fremtidige arrangementet skal der være en specifik og målrettet plan til at få skabt et behov hos det segment. Mange mener at det skal omhandle noget med alkohol, men jeg tror bestemt at det er muligt at komme op med andre ideer eller en kombination. Det handler i bund og grund om at give dem noget værdi, som gør at de ikke blot tager toget hjem efter sidste forelæsning på universitet”.

Samtidig træder der i dataene en række modifikatorer frem, som kan forklare den manglende tilslutning. Helt gennemgående beskrives den i projektperioden tilstedeværende COVID-19 pandemi, som en stærk begrundelse for, at man ikke gik ud og opsøgte nye venskaber og fællesskaber. Pandemien betød samtidig, at der kom afbud lige op til arrangementerne: Der kom afbud op til eventen pga. sygdom og coronatilfælde”

De kontekstuelle forhold i form af byens karakter af studieby viste af flere omgange også deres indflydelse. I Slagelse var det et gennemgående træk i dataene. Det fremhæves, at Slagelse er en pendlerby, hvilket betyder, at ”det kan være vigtigt at lægge arrangementer i forlængelse af undervisning”. Dette kan være en krævende opgave, hvis der skal koordineres på tværs af flere

videregående uddannelsesinstitutioner, men det kan være vigtigt, at de studerende ikke har ventetid mellem studiet og arrangementet. En anden studerende gør det tilsvarende klart, at arrangementerne ”ikke må ligge for sent, da studerende skal have mulighed for at komme hjem med offentlig transport”.

Et andet kontekstuel forhold er de øvrige studietilbud, der ellers findes i den enkelte by. En af de studerende fortæller, at flere prioriterede mellem flere tilbud: ”Dog ville deltagerne gerne i SDU og Absalons fredagsbar efter at pizzaerne var spist. Derfor sluttede arrangementet omkring 30 minutter før det planlagte tidspunkt”. Det kunne give anledning til at overveje muligheden for at koordinere ift. andre arrangementer og fx måske vælge en anden dag end fredag”. I en af de andre byer fremhæves det manglende studiemiljø i byen som en af begrundelserne for deltagelsen. En studerende skriver, at ”Har gået på Simac – hjælper gerne til at opbygge et godt studiemiljø”. Her er det altså det manglende studiemiljø i byen, der er med til at begrunde den pågældende studerendes deltagelse.

En sidste hæmmende moderater i dataene er – udover vejret – en grad af usikkerhed ift. arrangementerne. En af deltagerne forklarer det begrænsede fremmøde på følgende måde: ”grundet regn og uklarhed om arrangementet var det begrænset”. Også andre studerende oplevede lidt usikkerhed ift. tilmelding og fremmøde ved arrangementerne. En forklarer, at “Første gang var jeg sådan lidt usikker. Skal man gøre sådan her, skal man skrive en mail. Man gider ikke kæmpe for meget med det, så hvis man ikke lige kan finde ud af det første gang, så kan det godt være, man tænker, nå men så er det også ligemeget”. Man kan måske sige, at en lille grad af usikkerhed – og overvindelsen heraf – kan virke fordrende for den sociale self efficacy, som i tidligere forskning blev fremhævet som et væsentligt udbytte af at sociale arrangementer og social integration (jf. afsnittet ”Almene og specifikke forandringsteorier i projekt ”Studiefællesskaber i kulturelle rammer” (KURA)”), men det kan også risikere at modarbejde den. Derfor kan det være vigtigt at have meget klare rammer for arrangementerne, for tilmelding og for fremmøde, især hvis man vil yderligere vil styrke projektets hensigt om at det skal være legalt at dukke alene op til et arrangement.

## 1.7 Referencer:

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention*. (Vol. 1, pp. 48–61). Nashville: University of Vanberbilt Press
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2002). the Psychology Underlying Successful. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. V. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569–590.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. Sage Publications
- Chen, H. & Rossi, P. H. (1992). *Using theory to improve program and policy evaluations*. Greenwood Press
- Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. doi:10.1177/1474904116652629
- Dahler-Larsen, P. (2009). Virkningsevaluering. I P. Dahler-Larsen & H. K. Krogstrup (red.): *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller* (p. 51-79). Systime Academica
- Dahler-Larsen, P., Nielsen, K.A., Krogstrup, H.K. (2003): *Nye veje i evaluering*. Systime Academic
- Dybdal, Bohni-Nielsen og Lemire (2010): Contribution analysis applied: reflections on scope and methodology. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(2): 29-57.
- Elias, M. A., Masjuan, J. M., & Sanchez, A. G. (2012). Signs of Reengagement? Changes in Teaching Methodology in the Framework of the Bologna Process. In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, & B. Stensaker (Eds.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (pp. 21–43). Rotterdam: Sense Publishers.
- Esomonu, N. P.-M., & Okeaba, J. U. (2016). Development and Standardization of Instrument for Measuring Integration of University Students into University Academic Culture. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 201–212. doi:10.12973/eu-jer.5.4.201
- Hardy, P., & Aruguete, M. (2014). Needs assessment in STEM disciplines: reliability, validity and factor structure of the Student Support Needs Scale (SSNS). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(5), 553–562. doi:10.1080/02602938.2013.857642

- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy. The Higher Education Academy, (October), 1–181. Retrieved from [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/archive/first\\_year\\_experience\\_full\\_report.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/archive/first_year_experience_full_report.pdf)
- Herrmann, K. J., Jensen, T. K., & Lassesen, B. (2012). Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel?—en analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 1-13.
- Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Bager-Elsborg, A. (2015). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 56–71.
- Ishitani, T. T. (2016). First generation Student's Persistence at four-year Institutions. *College and University and University*, 91(3).
- Jayaprakash, S. M., Moody, E. W., Lauría, E. J. M., Regan, J. R., & Baron, J. D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative. *Journal of Learning Analytics*, 1(1), 6–47. doi:10.18608/jla.2014.11.3
- Larsen, U. (2000). *Frafald Og Studiemiljø*. Aarhus. Retrieved from <http://sr.au.dk/PDF/frafald/FFrapport.pdf>
- Mayhew, M. J., Bowman, N. A., Pascarella, E. T., Rockenbach, A. N., Seifert, T. A. D., Terenzini, P. T., & Wolniak, G. C. (2016). *How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works*. Jossey-Bass.
- Mayne, J. (2001): Addressing Attribution through Contribution Analysis: Using Performance Measures Sensibly; in *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 16, pp. 1–24.
- Mayne, J. (2011). Addressing cause and effect in simple and complex settings through contribution analysis. In R. Schwartz, K. Forss and Marra M. (Eds) *Evaluating the complex. Attribution, contribution and beyond*. Transaction Publishers.
- McQueen, H. (2009). Integration and regulation matters in educational transition: A theoretical critique of retention and attrition models. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 70–88. doi:10.1111/j.1467-8527.2008.00423.x
- Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with Academics and Motivation to Achieve in School: How the Structure of the Self Influences Academic Outcomes. *Educational Psychology Review*, 23(1), 131–158. doi:10.1007/s10648-011-9151-1
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*, SAGE Publications

- Qvortrup, A.; Smith, E.; Rasmussen, F. & Lykkegaard, E. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 13(25): 151-178
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 85–104). Guilford Press.
- Smith, J. L., & White, P. H. (2001). Development of the domain identification measure: a tool for investigating stereotype threat effects. *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 1040. doi:10.1177/00131640121971635
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484–496. doi:10.1111/ejed.12094
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *the Higher Education Academy*, 11(1), 1-15.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12. doi:10.1016/j.lindif.2005.06.004