

Fra skole til universitet – fra elev til student

En kvalitativ studie om studenters opplevelse av overgangen fra videregående skole til universitet

Frida Thuen

Høst 2019



Masteroppgave ved Institutt for Pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

UNIVERSITETET I OSLO

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Fra skole til universitet – fra elev til student
En kvalitativ studie om studenters opplevelse av
overgangen fra videregående skole til universitet

AV: Frida Thuen

EKSAMEN: PED4490 Masteroppgave – Kunnskap, utdanning og læring **SEMESTER:** Høst 2019

STIKKORD:

Overgang
Videregående skole
Universitet
Høyere utdanning
Student
Studentopplevelse
Oppstart
Forutsetning
Forventning
Erfaring

© Frida Thuen

2019

Fra skole til universitet – fra elev til student

Forfatter: Frida Thuen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Studien «Fra skole til universitet – fra elev til student» undersøker hvordan overgangen fra videregående skole til universitet oppleves for førsteårsstudentene og ser på hva universitetet kan gjøre for å tilrettelegge for en god overgang. Dataen ble innhentet gjennom intervju med seks førsteårsstudenter to måneder inn i deres andre semester på bachelor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. De ble intervjuet om deres tid på videregående, hvilke forventninger de hadde før studiestart, hvordan oppstarten opplevdes og deres erfaringer i studiet så langt. Intervjudataen ble kategorisert i tre deler: forutsetninger, forventninger og erfaringer. Denne tredelingen vil også påvirke store deler av oppgaven. Dette kommer frem i det teoretiske grunnlaget, gjennomgangen av forskning, fremleggelse av data og drøftingen.

Et overordnet svar på problemstillingen «Hvordan oppleves overgangen fra videregående skole til universitet for førsteårsstudenter, og hva kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?» er at overgangen oppleves som vanskelig særlig med tanke på oppstarten og at forventningene de kommer inn med ikke blir møtt, men at det etter forholdene går jevnt over fint i studiet for studentene. Universitetet kan tilrettelegge for en god overgang ved å utvide oppstartstilbudene sine over lengre tid og være tettere på studentene for å se til at gapet mellom forventning og erfaring tettes.

Det teoretiske grunnlaget i kapittel 2 er basert på Vincent Tintos longitudinale modell for frafall fra høyere utdanning som først ble utviklet i 1975. For å gjøre modellen mer relevant for oppgaven, utviklet jeg en revidert overgangsmodell hvor forutsetninger, forventninger og erfaringer er integrert i modellen. Modellens funksjon er å kunne se på hvilke prosesser studentene gjennomgår på universitetet og hvordan sosiale og faglige interaksjoner påvirker deres integrasjon ved universitetet og hvordan dette igjen påvirker hvilke mål og planer studentene har videre i studiet. I kapittel 3 viser eksisterende forskning på temaet at det er en god mengde norsk forskning og rapporter på overgang, særlig med utgangspunkt i videregående opplæring. Av internasjonal forskning er det særlig en del britisk forskning som i større grad ser på overgang utfra universitetet og deres rolle. Oppsummert sier forskningen blant annet noe om studentenes noen ganger urealistiske forventninger til høyere utdanning, viktigheten av den sosiale og akademiske støtten i høyere utdanning og hva universitetet bør gjøre for å tilrettelegge for en god overgang for nye studenter.

Intervjudataen er lagt frem i den tidligere nevnte tredelingen i tillegg til å dele hver del inn i et faglig og sosialt perspektiv. Fremleggelsen av dataen i kapittel 6 legger grunnlaget for drøftingen i kapittel 7. Første del av drøftingen er i stor grad basert på studentenes utsagn og skal besvare hvordan forutsetningene, forventningene og erfaringene påvirker de sosiale og faglige overgangsprosessene på universitetet. Her er konklusjonen at forutsetningene fra videregående opplæring påvirker forventningene, og at disse forventningene ikke stemmer helt overens med hva slags erfaringer de har på universitetet. Blant annet kommer det frem at fadderuka opplevdes som ekskluderende med tanke på det sosiale, at det er en stor endring i relasjon til lærer på universitetet kontra på videregående, at de i varierende grad er studieforbredt og at deres generelle forventninger til universitetet ikke ble møtt i erfaringene de fikk gjennom studiet. Del to av drøftingen ser mer konkret på hvordan studentene opplevde at universitetet tilrettela for å sikre en god overgang. Her er konklusjonen at oppstartsuka og fadderuka ikke er fullstendig hensiktsmessig for å få til en god overgang, men at veiledning- og mentorordninger og seminar gjør at studentene føler seg mer faglig og sosialt integrert og dermed hjelper på overgangsprosessen. Del tre av drøftingen ser på hva universitetet kan gjøre for å sikre en god overgang. Her kommer jeg med to forslag: tette gapet mellom forventning og erfaring og å ha et utvidet oppstartstilbud. For å tette gapet foreslår jeg at universitetet agerer tidlig i semesteret og er tettere på studentene. I forslaget om å ha et utvidet oppstartstilbud foreslår jeg å forlenge fra én uke til seks uker for å fordele aktivitetene og informasjonen over lengre tid for å unngå 'information overload' og for å sørge for at studentene blir bedre integrert ved institusjonen, både faglig og sosialt.

Forord

Unge voksne i alderen 18-20 år er en gruppe mennesker jeg har vært heldig å få jobbet en del med. Dette har jeg gjort gjennom undervisning på folkehøgskole og i ulike veiledningsordninger. I denne perioden skjer det store skifter i livene deres: De flytter, bor alene, får nye venner, starter i nytt studie, får ny jobb og de innser at de må legge fra seg noen av de vanene og ideene de har vært kjent med i omtrent 18 år. Gjennom en veiledningsordning på Universitetet i Oslo, møtte jeg flere førsteårsstudenter i pedagogikk i en-til-en-veiledning, og det var de som inspirerte meg til å velge den endelige problemstillingen. Flere av disse studentene kom rett fra videregående, og i veiledningene ble det brukt mye tid på å lytte til studentenes frustrasjoner og usikkerheter rundt studiehverdagen og alle de nye kravene de møter. «Hvorfor har vi ikke lært dette på videregående?» eller «Hvorfor får vi ikke en bedre innføring i dette på forelesningen?» var typiske spørsmål som dukket opp stadig vekk. Studentene uttrykte en mangel på oppfølging, ivaretagelse og retning fra både videregående opplæring og i studiet på universitetet. Dette fikk meg til å tenke på overgangen mellom videregående og universitet som et tema for masterprosjektet mitt. Dette temaet har engasjert meg veldig og har vært svært interessant og givende å jobbe med, og jeg håper det kommer gjennom i teksten til deg som leser.

Det er mange jeg ikke hadde klart meg uten i denne prosessen som jeg er svært takknemlig for:

Takk til venner, familie og samboer som har gitt meg masse støtte og forståelse i denne perioden.

Takk til studentene som lot seg intervju og som la grunnlaget for hele oppgaven.

Takk til tidligere og nåværende kolleger for faglig støtte og et sted hvor jeg har kunnet skrive oppgaven.

Takk til vitenskapelige ansatte og med-studenter ved IPED som har gitt gode innspill og tilbakemeldinger både i og utenfor masterseminarer.

Takk til min veileder, Elisabeth Hovdhaugen, for å ha lært meg mer enn jeg kunne se for meg og for å ha holdt meg på stø kurs gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Avgrensning	3
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2 Teoretisk grunnlag	5
2.1 Tintos frafallsmodell	5
2.2 Revidert overgangsmodell	7
2.3 Tinto om utdanningsinstitusjonens rolle og ansvar	10
2.3.1 Tintos tre prinsipper	12
3 Gjennomgang av eksisterende forskning	14
3.1 Metode for litteratursøk	14
3.2 Forutsetninger og videregående opplæring	15
3.3 Forventning før universitetet	16
3.4 Erfaringer i studiet og på universitetet	16
3.5 Universitetets rolle i overgangen	17
4 Tilgjengelige tilbud for studentene høsten 2018	19
5 Metode	21
5.1 Valg av forskningsmetode	21
5.2 Utvalg	21
5.3 Intervju	22
5.3.1 Intervjuguide	23
5.3.2 Analysemetode av intervjudata	24
5.4 Forskerens rolle	25
5.5 Studiens overførbarhet og gyldighet	25
6 Fremleggelse av data	27
6.1 Forutsetning	27
6.1.1 Sosiale forutsetninger	27
6.1.2 Faglige forutsetninger	28
6.2 Forventning	31
6.2.1 Forventninger til det sosiale	31
6.2.2 Forventninger til det faglige	32
6.3 Erfaring	33
6.3.1 Sosiale erfaringer	33

6.3.2	Faglige erfaringer.....	36
7	Drøfting	41
7.1	Studentenes opplevelse av overgangen	41
7.1.1	Det sosiale i lys av forutsetninger, forventninger og erfaringer	42
7.1.2	Det faglige i lys av forutsetninger, forventninger og erfaringer.....	44
7.1.3	Konklusjon.....	46
7.2	Studentenes opplevelser av universitetets tilbud	47
7.2.1	Oppstartstilbud	47
7.2.2	Tilbud utover oppstarten.....	49
7.2.3	Konklusjon.....	51
7.3	Forslag på tiltak for en god overgang	51
7.3.1	Tette gapet mellom forventning og erfaring	52
7.3.2	Utvidet oppstartstilbud	54
7.3.3	Konklusjon.....	57
7.4	Avslutning	58
7.4.1	Videre forskning	58
7.4.2	Avsluttende konklusjon	59
	Litteraturliste	61
	Vedlegg	66

1 Innledning

Overgang er en betydelig del av menneskers hverdagsliv. Man går fra å være ungdom til å bli voksen, fra å være enslig til å ha en familie og fra å være i jobb til å bli pensjonert. Lenge har overgang i utdanningsvitenskapelig forskning blitt sett på som lineært hvor det utvikler seg på en forutsigbar og avanserende måte (Field, 2010). Eksempelvis at barnehagebarn blir til skoleelever, at elever går fra å barneskolen til ungdomsskolen eller i dette tilfellet, at elever på videregående skole skal bli studenter på universitetet. Likevel oppleves ikke overgangsprosessen nødvendigvis som lineær og forutsigbar. Det å gå fra kjente rammer, steder og mennesker til noe nytt kan påvirke de som gjennomgår overgangen på ulike måter.

Overgang i denne studien er mer enn den fysiske handlingen av å flytte seg fra en institusjon til en annen; det er også en prosess. Fra individene har søkt seg til høyere utdanning, er ferdig på videregående skole, har sommerferie, har blitt tilbudt plass i studiet, møter opp første dag på universitetet, har måneder med lesing, seminarer og forelesninger og på slutten av semesteret tar eksamen, så foregår det en overgangsprosess. Overgangen for studentene vil altså ikke være komplett før de føler seg integrert og har tilpasset seg til normene, rammene og hverdagen ved universitetet (Penn-Edwards & Donnison, 2011). *Når* dette skjer er ulikt for hvert individ. Overgangen fra videregående til høyere utdanning er en kjent utfordring for studentene, men også i norsk forskning og politikk.

I februar 2019 ble resultatene fra Studiebarometeret publisert. Et av hovedfunnene var at «mange studenter mener de er for dårlig forberedt for høyere utdanning» (NOKUT, februar 2019). NOKUT er ikke de eneste som har uttrykt at det er noen utfordringer tilknyttet det å starte i høyere utdanning. Så langt tilbake som i 2000 uttrykte Mjøsutvalget at videregående opplæring og høyere utdanning ikke var tilpasset hverandre i nivå i NOU-en *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge* (NOU 2000:14). Også igjen i 2013 kom det frem i Stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei* at det trengs mer forskning og tiltak knyttet til forholdet mellom videregående opplæring og høyere utdanning. I perioden 2014-2016 gjennomførte NIFU prosjektet *Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene i videregående opplæring* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I sluttrapporten står følgende beskrevet om overgangen fra videregående skole til høyere utdanning:

I overgangen fra videregående til høyere utdanning møter de nye studentene en helt annerledes og større institusjon, med til dels andre og mindre styrte undervisningsmetoder. Dette krever omstilling til å orientere seg, lage sin egen time- og arbeidsplan, og med mindre oppfølging og veiledning. (Lødding, Markussen & Wollscheid, 2016, s. 110)

Dette sitatet gir et innblikk i hvordan overgangen oppleves for studentene, og utfra funnene fra Studiebarometeret og formeningene til Mjøsutvalget og i Stortingsmelding 20 er det grunn til å si at overgangen fra videregående til høyere utdanning er en utfordring som er stadig aktuell. I norsk kontekst, som beskrevet ovenfor, er det en del fokus på hvilken rolle videregående opplæring har i overgangen til universitetet. Selv om det ikke fraværende fokus på universitetets rolle, er det likevel tendenser til et ujevnt fokus på universitetet kontra videregående skole. Derfor vil fokuset i større grad være på universitetets rolle og hva som kan gjøres der for å sørge for en bedre overgang i oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og drøfting.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette prosjektet vil jeg ta for meg følgende problemstilling:

Hvordan oppleves overgangen fra videregående skole til universitet for førsteårsstudenter, og hva kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?

Formålet med dette prosjektet er å få en forståelse for studenters opplevelse av overgangen fra videregående skole til universitetet, og hva universitetets oppgave og rolle er i overgangen. For å besvare problemstillingen, har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker studentenes forutsetninger, forventninger og erfaringer de sosiale og faglige overgangsprosessene på universitetet?

Hvordan opplevde studentene at universitetet tilrettela det første semesteret for å få en god overgang?

Hvilke tiltak kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?

Forskningsspørsmålene vil bli besvart i hver sin del i drøftingen, men de vil likevel ha en sammenheng. Drøftingen rundt forskningsspørsmål en og to vil i stor grad basere seg på studentenes utsagn i intervjuene. Konklusjonene som blir trukket gjennom drøftingen der vil legge grunnlag for drøftingen av forskningsspørsmål tre. Den samlede drøftingen om de tre forskningsspørsmålene vil gjøre det mulig å svare på den overordnede problemstillingen.

1.2 Avgrensning

Oppgavens omfang gjør at jeg må gjøre noen avgrensninger for å kunne få en studie hvor jeg får undersøkt i dybden. I intervjuene med studentene dukket det opp mange spennende temaer som egen motivasjon i studiet, familiens rolle i studievalg, tanker rundt friår, rådgivere på vgs (videregående skole), arbeidsmetoder og mer. For å kunne skrive en oppgave uten å trekke inn for mange aspekter samtidig, måtte disse temaene vike for de andre temaene som ble vektlagt i denne oppgaven.

En annen avgrensning gjelder utvalget. Kriteriene for utvalget for intervjuene er at de måtte være førsteårsstudenter på bachelor i pedagogikk på Universitetet i Oslo som startet å studere rett etter videregående. Utenom dette gjorde jeg ingen andre avgrensninger, noe som i prinsippet betydde at jeg hadde flere titalls av studenter som jeg kunne intervjuer hvis de ønsket å delta. Det endelige utvalget viste seg å bestå av fem jenter og én gutt hvorav alle hadde minoritetsbakgrunn. Med tanke på oppgavens omfang og vinkling, er kjønn og etnisk bakgrunn ikke medregnet som avgjørende faktorer i analysen og drøftingen. Temaet om å ha en minoritetsbakgrunn vil derimot kunne dukke opp i fremleggelsen og drøftingen på lik linje med andre funn.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp med innledning, teoretisk grunnlag, tidligere forskning, tilgjengelige tilbud og tiltak på universitetet, metode, fremleggelse av data, drøfting og tanker rundt videre forskning. Innledningen har tatt for seg bakgrunnen for studien og valg som er gjort som vil bli sentrale videre i teksten. I teorikapitlet presenteres teorigrunnlaget og teorien i kontekst for studien. Her blir det presentert en modell for frafall i høyere utdanning av Vincent Tinto i

tillegg til at det blir lagt frem en tilpasset, egendefinert modell til studiens kontekst. Dessuten vil de gjennomgående kategoriene forutsetninger, forventninger og erfaringer bli definert. I kapitlet om tidligere forskning legges det frem artikler og rapporter som tar for seg overgangen til høyere utdanning. Forskingen blir også sett i lys av forutsetninger, forventninger og erfaringer. I tillegg vil det bli sett på forskning rundt universitetets rolle i overgangen. Videre i metodekapitlet presenteres metodiske valg som er gjort i denne studien. Dette gjelder valg av forskningsmetode, utvalg, intervjuguide og intervjuprosessen, metode for analyse, forskerens rolle og studiens overførbarhet og gyldighet. Etter dette legges dataen fra intervjuene frem i kategoriene forutsetning, forventning og erfaring med en videre vinkling på det sosiale og faglige. Deretter drøftes funnene i tre deler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Til slutt gis det noen avsluttende refleksjoner og konklusjoner i tillegg til anbefalinger rundt videre forskning.

2 Teoretisk grunnlag

Teorigrunnlaget for denne oppgaven vil være basert på Vincent Tintos modell fra boken *Leaving College* (1993). Først utviklet i 1975, er modellen nærmere 45 år gammel (Roberts, 2013), men likevel blir den fortsatt hyppig referert til og brukt i utdanningsforskningen (Aljohani, 2016). Denne modellen brukes i hovedsak for å beskrive prosessen som gjør at studenter velger å forlate utdanningsinstitusjonen de studerer ved. Likevel vil denne modellen kunne brukes for å beskrive hva studenter gjennomgår i deres oppstart ved universitetet og prosessen som foregår det første semesteret. Dette fordi Tinto (1993) vektlegger viktigheten av førsteåret da frafallet i høyere utdanning er høyest dette året i studieløpet. Dessuten er fokuset på utdanningsinstitusjonen viktig i denne modellen, noe som gjør det relevant for oppgavens problemstilling om tiltak universitetet kan gjøre. Derfor ser jeg at denne modellen lar seg bruke i denne studien. Dette vil bli utdypet mer senere.

Først legges Tintos modell frem og dets opprinnelige formål undersøkes i tillegg til at det gjøres en gjennomgang av innholdet og strukturen i modellen. I tillegg vil også Tintos forskning og synspunkter angående studenter og utdanningsinstitusjoner bli tatt utgangspunkt i. Her vil jeg også gi noen kommentarer på svakheter ved Tintos synspunkter og modell for studiens kontekst. Deretter vil en revidert modell utarbeidet av meg legges frem slik at oppgavens fokus på studenters forutsetninger, forventninger og erfaringer kommer tydelig frem. Til slutt vil Tintos syn på viktigheten av at utdanningsinstitusjonene agerer for å sikre at studentene forblir sitt første studieår undersøkes.

2.1 Tintos frafallsmodell

Formålet med Tintos modell er å forstå prosessen som studenter opplever frem mot beslutningen om å forlate utdanningsinstitusjonen og studiet. Tinto har definert særlig to faktorer som er viktige i denne modellen; at prosessen er longitudinell og interaksjonsbasert (1993, s. 113). Altså at prosessen skjer over tid og at aktørene og institusjonen som studentene interagerer med påvirker hvilke opplevelser de har og hvilke valg de tar. Han er også tydelig på at prosessen som er beskrevet foregår ved institusjonen og tar ikke for seg andre prosesser studenter kan oppleve ellers i livet. Tinto sier at modellen i hovedsak er sosiologisk fordi den ser på flere interaksjoner mellom aktørene ved institusjonen, så vel som at det fokuseres på den sosiale og intellektuelle konteksten ved institusjonen i tillegg til dets

formelle og uformelle interaksjonsmiljø (1993, s. 113). Poenget er altså at det nytter ikke å kun se individet i avgjørelsen om å forlate institusjonen, en må se det i den større konteksten som individet er plassert i. Noe som underbygger utsagnet om at modellen er interaksjonsbasert. Dette er noen av Tintos overordnede fokus med tanke på modellens formål.

Figur 2.1. viser Tintos modell fra boken *Leaving College* (1993, s. 114). Modellen tar utgangspunkt i studenten og ser på hva de tar med seg av bakgrunnsfaktorer, hva de opplever og hvilke beslutninger de tar. Helt til venstre i modellen ser vi studentens bakgrunnsfaktorer som familiebakgrunn, egenskaper og tidligere skolegang. Deretter ser vi at individets planer og mål har en innvirkning på prosessen, som her er oversettelsen for goals, intentions og commitments. Bakgrunnsfaktorer, planer og mål er altså det individet tar med seg inn i studiet og til utdanningsinstitusjonen. Selv om disse bakgrunnsfaktorene er en viktig del av modellen, fokuserer Tinto hovedsakelig på det som foregår ved institusjonen. Dette tar oss videre til neste del av modellen hvor studentenes opplevelser og interaksjoner de får på universitetet fra dag én foregår. Hvordan interaksjonen forløper vil basere seg på de bakgrunnsfaktorene og målene som individet har. Interaksjonene foregår i to systemer; det akademiske systemet og sosiale systemet. Innenfor de systemene igjen er det delt inn etter formelle og uformelle interaksjoner. Disse interaksjonene vil påvirke hvordan studentens integrasjon ved institusjonen skjer. Positive sosiale og akademiske interaksjoner sørger for en god integrasjon, mens negative sosiale og akademiske interaksjoner fører til en manglende integrasjon. Hvordan denne integrasjonen oppleves gjør at studentens planer og mål kontinuerlig utvikles og tilpasses. Som nevnt kommer studenten inn i studiet med planer og mål for studiet, og etter flere interaksjoner i det akademiske og sosiale systemet vil studentens grad av integrasjon avgjøre hvordan deres planer og mål videreutvikles. Hvis integrasjonen ikke er tilfredsstillende kan nye planer og mål for studenten være å slutte i studiet. Tinto sier altså at prosessen mot en frafallsavgjørelse baserer seg på en longitudinell prosess av interaksjoner mellom et individ med bestemte bakgrunnsfaktorer og andre medlemmer av de akademiske og sosiale systemene, så vel som interaksjon med institusjonen selv.

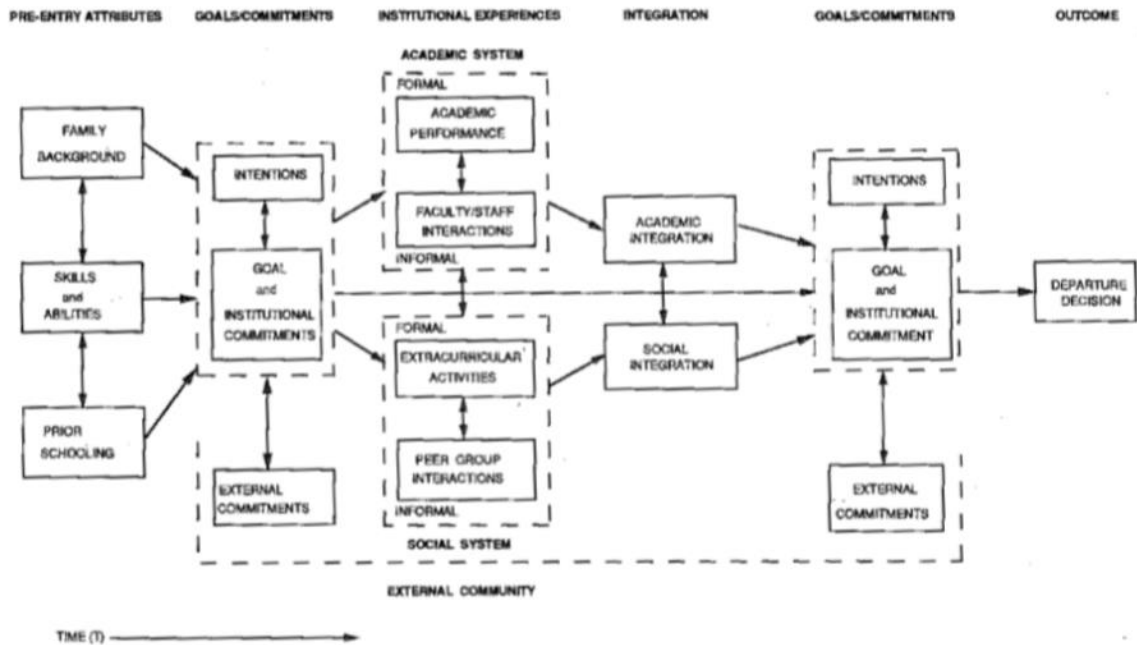


Fig. 4.1. A longitudinal model of institutional departure.

Figur 2.1. Tintos longitudinale modell mot en frafallsbeslutning

Selv om Tintos modell gir et godt bilde på hvordan prosessen ved en utdanningsinstitusjon kan se ut for en student, er det likevel noen sider ved denne modellen og Tintos syn som ikke lar seg overføre til denne konteksten. For det første tar Tinto utgangspunkt i utdanningssystemet i USA som på flere måter er ulik det norske utdanningssystemet. Derfor er det noen synspunkter som bør ses bort fra. For eksempel legger Tinto vekt på at det finansielle aspektet er viktig med tanke på frafall (1993, s. 113). Studieavgift og institusjonstilhørighet vil ikke bli like gjeldende i Norge som i USA. Sett bort fra enkelte private læresteder, er utdanning i Norge gratis, og derfor er ikke det finansielle aspektet like sårbart som Tinto legger frem. Dessuten er ikke tilhørigheten til utdanningsinstitusjonen like sterkt som i USA hvor flere universiteter anses som prestisjetunge og ettertraktede, for eksempel Harvard, Princeton og MIT.

2.2 Revidert overgangsmoell

Ovenfor ble det gitt en innføring Tintos modell slik den opprinnelig er tiltenkt, altså en forklaring på prosessen frem mot en frafallsbeslutning. I denne delen vil jeg presentere en modell som jeg har tilpasset for studiens kontekst. Først vil jeg se på tre grunner til hvorfor Tintos modell lar seg overføre i denne studien.

For det første har modellen en funksjon i dette studien på grunn av de to faktorene som Tinto definerte som de viktigste i modellen; at prosessen er longitudinell og interaksjonsbasert (1993, s. 113). Dataen fra intervjuene forholder seg i stor grad til de to faktorene.

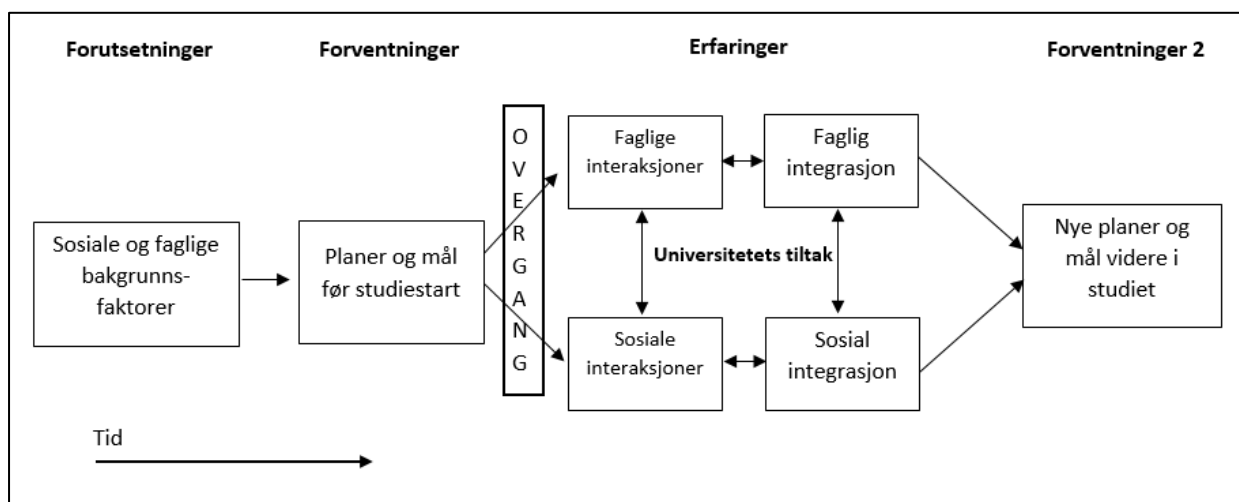
Informantene beskrev hendelser og prosesser fra videregående frem til den dagen de ble intervjuet to måneder ute i andre semester. Derfor har dataen en longitudinell karakter som vil la seg plassere i prosessforløpet til Tinto. Som nevnt er Tinto tydelig på at modellen beskriver prosessen som foregår ved selve institusjonen. Så selv om den reviderte modellen også tar hensyn til prosessen fra videregående og selve overgangen, er det fortsatt prosessen ved institusjonen som er dominerende. Noe som er et overordnet fokus i denne studien. Med tanke på interaksjon, så viste det seg at mye av utsagnene informantene kom med handlet i stor grad om nettopp dette. Utsagnene omhandlet interaksjoner på videregående skole med med-elever og lærere, og i større grad på universitetet med med-studenter, forelesere og andre ansatte. Derfor kan modellens grunnleggende faktorer la seg bruke i denne konteksten.

For det andre poengterer Tinto at første året er essensielt med tanke på å få studenter til å forbli ved utdanningsinstitusjonen (1993, s. 14). Mange av de som velger å slutte i studiene gjør dette i løpet av det første studieåret (Tinto, 1993, Jansen & van der Meer, 2011). Siden dataen fra intervjuene omhandler første semester og starten av andre semester, så er det nettopp denne kritiske tiden som blir beskrevet av informantene. Derfor vil den prosessen som er beskrevet i modellen være aktuell da det tidsmessig omhandler mye av det som skjer hos studentene første året. Poenget om at første året er kritisk er også svært relevant med tanke på universitetet og deres ansvar. Dette vil undersøkes ytterligere i underkapittel 2.3.

For det tredje passer modellen godt med tanke på den valgte strukturen for oppgaven. I kapittel 6 og 7 hvor dataen legges frem og drøftes brukes en tredeling for å kategorisere og tydeliggjøre dataens innhold. Denne tredelingen tar for seg individenes forutsetninger, forventninger og erfaringer. I oppgavens kontekst betyr forutsetninger de bakgrunnsfaktorene, vanene og rammene som individene har og er vant med fra før studiestart som vil kunne påvirke studiegangen. For eksempel relasjoner med og påvirkning fra venner, lærere og tidligere skoling. Forventninger er de tanker, planer og mål som individene har om universitetet og studielivet. Eksempelvis forventninger til innhold i studiet og etablering av nye sosiale relasjoner. Erfaring er de opplevelsene som individene har hatt i deres tid på universitetet. For eksempler erfaringer med forelesning, arbeidskrav, med-

studenter og forelesere. Forutsetning, forventning og erfaring vil også ses i lys av det sosiale og faglige. Disse tre kategoriene er ganske tidsmessig avhengig av hverandre med tanke på når de forekommer, sett bort fra forventninger som forekommer igjen ettersom studentene har gjort seg erfaringer på studiet. Disse tre kategoriene passer med modellen med tanke på at de kan ses i sammenheng med de ulike delene av den longitudinelle og interaksjonsbaserte prosessen.

I utarbeidelsen av den reviderte overgangsmodellen er de tre overnevnte grunnene blitt tatt utgangspunkt i. Som nevnt i den tredje grunnen er forutsetninger, forventninger og erfaringer mulig å integrere i modellen. I Figur 2.2. er forutsetninger de sosiale og faglige bakgrunnsfaktorene individene har før studiestart, forventninger er planer og mål før studiestart mens erfaringer er interaksjonen og integrasjonen studentene opplever. I tillegg er det lagt til forventninger 2 for å demonstrere at studentene gjør seg nye tanker om veien videre basert på erfaringene de har gjort seg. Ved å inkludere forventninger etter erfaringer kommer det prosessuelle aspektet fra den opprinnelige modellen frem. Dette vil igjen støtte opp under det gjennomgående fokuset på at overgangen er en prosess fremfor et kort skifte fra en situasjon eller institusjon til en annen.



Figur 2.2. Revidert overgangsmodell

I tillegg til at de tre kategoriene er integrert i modellen, er det også gjort noen andre endringer for at den kan ha en funksjon i drøftingen. Oppgavens grunnleggende tema, overgang, er plassert i modellen for å illustrere når selve overgangen fra videregående til universitetet foregår rent tidsmessig. I tillegg er 'faglig' brukt som begrep fremfor 'akademisk', da jeg ser

at det begrepet favner bredere. Likevel vil begge begrepen brukes gjennom oppgaven utfra hva som undersøkes. Noe annet som er lagt til i modellen er universitetets tiltak, som er plassert i midten av de fire boksene som beskriver den faglige og sosiale interaksjonen og integrasjonen. Dette er fordi hvilke tiltak universitetet gjør spiller inn på hva slags interaksjon, og dermed integrasjon, studentene opplever innenfor det sosiale og faglige systemet.

Det er altså de elementene som jeg har lagt til i modellen, men jeg har også fjernet et par elementer fra den opprinnelige modellen. Det viktigste som er fjernet fra modellen er frafallsbeslutningen (departure decision), av den grunn at frafall ikke skal undersøkes i denne studien. Noe annet som er fjernet er fokuset på det eksterne planer og mål (external commitments), da dette ikke dukket opp i særlig grad i intervjudataen og vil derfor ikke være relevant å undersøke. Dessuten er interaksjons- og integrasjonssystemene forenklet ved at de formelle og uformelle strukturene er tatt bort. Dette er gjort for enkelhetens skyld og fordi jeg ser at den inndelingen fremstår som noe rigid, og disse strukturene dukket ikke opp i beskrivelsene informantene har gitt om sine interaksjoner.

Valgene som er gjort i utarbeidelsen og revideringen av modellen har vært for å kunne best mulig besvare de tre forskningsspørsmålene. At de tre kategoriene er inkludert i modellen er for å kunne svare på forskningsspørsmål én: Hvordan påvirker studentenes forutsetninger, forventninger og erfaringer de sosiale og faglige overgangsprosessene på universitetet? Videre er plasseringen av universitetets tiltak innenfor interaksjoner og integrasjon i modellen gjort for å kunne drøfte rundt forskningsspørsmål to og tre: Hvordan opplevde studentene at universitetet tilrettela det første semesteret for å få en god overgang? og Hvilke tiltak kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang? Dessuten vil strukturen på det faglige og sosiale ha en viktig funksjon i fremleggelsen av data og drøftingen av de tre forskningsspørsmålene generelt.

2.3 Tinto om utdanningsinstitusjonens rolle og ansvar

Det å legge frem Tintos modell, så vel som den reviderte modellen legger et grunnlag for hvordan temaet om overgang vil undersøkes videre i oppgaven. Men for å kunne gi et bedre bilde av del to av problemstillingen som omhandler hva universitetet kan gjøre for å sikre en bedre overgang, er det interessant å gå mer i dybden på Tintos forskning på temaet. Han har

uttrykt seg mye om utdanningsinstitusjonens rolle, og kommer med konkrete forslag på hva institusjonene kan gjøre for å sørge for at studentene har gode opplevelser og blir integrert ved institusjonen. Derfor vil jeg undersøke litt generelt rundt Tintos forskning på temaet i tillegg til å presentere tre prinsipper for hvordan utdanningsinstitusjonene kan ta ansvar og tilrettelegge for studentene.

Tinto formulerte for omtrent 25 år siden følgende spørsmål: Hvordan kan institusjonen tilpasses slik at flere studenter velger å fortsette i studiene? (1993, s. 113), og det ser ut til at det er like relevant den dag i dag. Tinto mente at utdanningsinstitusjoner og de ansatte som har ansvar for studentene burde stille seg dette spørsmålet. Altså er Tinto tydelig på at det som skjer på institusjonen og hva institusjonen gjør har en stor innvirkning på hvordan studielivet blir for studentene. Individet som kommer til utdanningsinstitusjonen har med seg egne erfaringer og andre bakgrunnsfaktorer som vil påvirke hvordan opplevelsene blir i studiet, men det som foregår ved selve institusjonen er avgjørende for hvordan studieopplevelsen blir for studentene (Tinto, 1988). Det å komme rett fra videregående og inn på universitetet er et stort skifte med tanke på å forlate det velkjente miljøet, rammene og hverdagen de kommer fra. For noen nye studenter er det overkommelig å finne ut av universitetets normer og rammer på egenhånd, mens for andre, særlig de rett fra videregående, kan dette være vanskelig (Tinto, 1988). Derfor er det viktig å ikke kun se på individet hvis de sliter med å tilegne seg universitetets måter, men å se på hva institusjonen kan gjøre for å støtte studentene. Og som nevnt gjelder det særlig de som kommer rett fra videregående.

Som tidligere nevnt er det første året ved universitetet svært viktig med tanke på å få studentene til å forbli ved institusjonen. Opplevelsene studentene har i løpet av det første året vil kunne påvirke hvorvidt studenten ønsker å forbli eller ikke (Tinto, 1993). Tinto mener at *når* institusjonen tar grep er viktig (1988). Tilbudene som mange universiteter har de første dagene i semesteret er ikke tilstrekkelig, og slike oppstartstilbud er ofte «svært kortlevde og høyst symbolske i sin karakter» (Tinto, 1993, s. 446). I stedet for å fokusere på de første dagene bør institusjonen iverksette tiltak og tilbud de første seks ukene og helst hele det første semesteret. At institusjonen stiller med slike tiltak og tilbud kun i starten av utdanningen kalles for øvrig for 'front-loading' (Tinto, 1988). Overgangen kan oppleves som utfordrende for nye studenter, og hvis institusjonen ikke agerer i riktig tid med riktig tilbud,

kan det ha konsekvenser for studentenes integrasjon som igjen kan ha konsekvenser rundt hvorvidt studentene ønsker å forbli.

2.3.1 Tintos tre prinsipper

Til nå har det blitt klargjort at det ikke kun er individene sitt ansvar å bli integrert på universitetet og at det første året er svært viktig for at studenter skal integreres og forbli. Mer konkret på hva som er viktig i institusjonens tiltak, har Tinto tre prinsipper for hvordan institusjonene kan ta ansvar og tilrettelegge slik at studentene vil forbli (*principles of effective retention*). Tinto poengterer at «hemmeligheten» til at studentene forblir ved institusjonen, hvis det finnes en, baserer seg på en forståelse av anvendelse av disse prinsippene (1993, s. 146). De tre prinsippene er at institusjonene er studentorientert (*institutional commitment to students*), læringsorientert (*educational commitment*) og at institusjonen har et sosialt og intellektuelt fellesskap (*social and intellectual community*) (1993, s. 146-147). Prinsippene kan integreres inn i konkrete tiltak institusjonene iverksetter for å få studentene skal integreres og forbli. Tinto sier at samtlige av prinsippene er viktige for å få optimalt utbytte av et slikt tiltak.

At institusjonen er studentorientert betyr at studenten kommer først, og ikke egne mål som hovedsakelig gagnar institusjonen. En institusjon som i kjernen er studentorientert er ikke slik på grunn av de formelle rammene, men på grunn av de underliggende verdiene (1993, s. 146). Institusjoner som orienterer seg på denne måten får studenter som føler en tilhørighet til institusjonen og som integreres og dermed velger å forbli. Neste prinsipp, at institusjonen er læringsorientert, springer ut av prinsippet om å være studentorientert. At institusjonen er læringsorientert betyr at fokuset ikke kun er på å få studentene til å bli, men at de skal få læringsutbytte og bli velutdannet (1993, s. 147). Hvis institusjonen skal iverksette tiltak for at studentene skal forbli, kan ikke læringsfokuset bli en ettertanke. Vellykkede tiltak og tilbud vil kunne gi studentene verktøy for å ta inn kunnskapen og ferdighetene som behøves i den akademiske settingen på universitetet. Dette vil kunne føre til at studentene blir faglig integrert. Det siste prinsippet vektlegger viktigheten av fellesskap. At institusjonen jobber for å ha et sosialt og intellektuelt fellesskap gjør at studentene kan føle seg integrert både i det sosiale og akademiske systemet (1993, s. 147). Ved at studentene opplever at de er en del av et fellesskap, vil ha en betydning for læringsprosessen og –utbytte. Dette vil igjen ganne prinsipp to. For å få til et slikt fellesskap må institusjonen legge til rette slik at det oppstår

kontakt og relasjoner mellom studenter og mellom studenter og vitenskapelig og administrativt ansatte. For at dette skal skje må kontakten forekomme jevnlig i ulike settinger. Mentorprogrammer (både av ansatte og med-studenter) og jevnlig samlinger er eksempler på slike settinger institusjonen kan konstruere for å sikre at studentene skal føle seg integrert i et fellesskap ved institusjonen.

Samtlige av det overnevnte må tas hensyn til av institusjonen når de skal tilrettelegge for studentene. I den reviderte modellen er universitetets tiltak plassert mellom de sosiale og faglige interaksjonen og integrasjonen fordi det er nettopp hva institusjonen gjør som vil påvirke hvordan studentene opplever studielivet på universitetet.

3 Gjennomgang av eksisterende forskning

I fremleggelsen av eksisterende forskning vil norske rapporter og internasjonale studier og litteraturgjennomganger presenteres. De norske rapportene er viktig for å kunne belyse den norske konteksten studien befinner seg i, da andre lands utdanningssystem er ulikt vårt. De internasjonale studiene belyser temaer som kommer frem i dataen og i drøftingen. I tillegg til den kommende gjennomgangen, ble det også gitt et innblikk i Tintos forskning på universitetets rolle i overgangen i kapittel 2. Forskningen her vil bli lagt frem i fire deler: Forutsetninger og videregående opplæring, forventninger før universitetet, erfaringer i studiet og universitetets rolle i overgangen. På den måten kan forskningen belyse aspekter som vil bli viktige i drøftingen i kapittel 7. Først vil det bli gitt et innblikk i metoden for litteratursøket.

3.1 Metode for litteratursøk

Funn av eksisterende forskning om overgangen fra videregående skole til universitetet har blitt innhentet på to måter. Dette har skjedd gjennom litteraturgjennomgangen fra NIFU-rapporten «Kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereende utdanningsprogrammene: Sluttrapport» av Lødding, Markussen & Wollscheid (2016) og ved å gjennomføre et systematisk litteratursøk i ulike elektroniske forskningsdatabaser. Gjennom litteraturgjennomgangen i NIFU-rapporten startet en snøballeffekt hvor jeg fant nye relevante studier gjennom studiene i rapporten. Etter gjennomgangen og funnene i litteraturgjennomgangskapitlet gjorde jeg også et systematisk litteratursøk i ERIC OVID, IBSS og Idunn. I hovedsak var det gjennom ERIC og IBSS at jeg fant studier som kunne la seg bruke i oppgaven. Etersom teorien og innholdet i denne studien har utviklet seg har nye artikler av relevans blitt tilføyd til gjennomgangen, da særlig gjennom nye søk på ERIC eller gjennom referanselisten i studier jeg allerede har funnet.

Noen begrensninger ved forskningen som legges frem her er at en del av forskningen er britisk, amerikansk eller australsk. Mesteparten er britisk og tar for seg det britiske utdanningssystemet som på noen måter er mer likt det norske systemet enn eksempelvis det amerikanske. Likevel er det en viktig faktor å gjøre rede for da overførbarheten kan bli noe problematisk til den norske utdanningskonteksten. Med tanke på tidsaspektet har jeg i hovedsak sett på forskning fra 2008 og fremover sett bort fra Tinto som har sin forskning fra

så tidlig som 1988 og 1993. Siden Tinto brukes som teoretisk grunnlag i oppgaven og jevnlig refereres i artiklene som brukes i denne oppgaven, ser jeg at hans forskning fortsatt er av relevans. Det er også noen studier som har hatt en særlig faglig relevans, men som er publisert før 2008. Likevel er forskningen som legges frem i denne gjennomgangen hovedsakelig fra etter 2008.

3.2 Forutsetninger og videregående opplæring

Det er en del å finne i norsk forskning og rapporter rundt videregående opplæring, studieforberedthet og hvem som velger å studere etter vgs. Hovdhaugen et.al. (2013) viser at studiekompetanse selv om det er med svake karakterer, kan være tilstrekkelig for å lykkes i enkelte studier som barnehagelærer og sykepleier, men kan gjøre det vanskeligere å lykkes i studier som lærer, ingeniør og de store bachelorstudiene ved universiteter. Når det gjelder hvem som velger å starte direkte i høyere utdanning, har Salvanes et.al. (2015) sett at det i betydelig større grad er jenter og elever med minoritetsbakgrunn som velger å studere rett etter videregående opplæring. Med tanke på den faglige opplevelsen på videregående har det kommet frem en enighet i intervjuer med videregående elever og studenter som reflekterer rundt tiden på videregående. Enigheten går ut på at videregående opplæring er preget av svært mange fag og prøver, og at målet med arbeidet som gjøres i skolen er for å få best mulig karakter på prøver og eksamen (Lødding & Aamodt, 2015). Det kommer også frem at læringen på videregående skole kan fremstå som fragmentert og overfladisk, og byr på færre muligheter for fordypning.

Norsk forskning viser også jevnt over at det å ha venner på vgs som er støttende både emosjonelt og i det faglige har en positiv innvirkning på synet de har på skolegangen (Studsrod & Bru, 2011). Videre i internasjonal forskning angående det sosiale i overgangen til høyere utdanning fra videregående skole, peker Brooman & Darwent (2014) og Swenson, Nordstrom & Heister (2008) på viktigheten av å ha med seg en venn fra tidligere skolegang for å integreres ved den nye institusjonen. Videre poengterer Swenson et.al. det at det er viktig med nye vennskap senere i studiet. Også Tinto (1988, 1993) mener det er viktig å gå bort fra å kun ha pre-eksisterende vennskap. Brooman & Darwent (2014) mener derimot at det kan være viktig å beholde disse vennskapene fra tidligere skolegang fordi det kunne føre til større tilhørighet ved institusjonen.

3.3 Forventning før universitetet

Lødding & Aamodt (2015) viser gjennom gruppeintervjuer med Vg3-elever at elevene generelt hadde vage forventninger til høyere utdanning. Men de forventningene elevene likevel hadde omhandlet at de forventet det kunne bli hardt og vanskelig i starten av studiet, men at det ville bli lettere etter hvert som tiden går og de skjønner hva som kreves av dem. Andre studier viser at elevene forventet at høyere utdanning ville gjøre at de følte seg mer voksne og at det ville bli en del individuelt arbeid (Kitching & Hulme, 2013).

En problematikk som dukker opp i forskningen er at elevers forventninger til høyere utdanning ofte ikke stemmer overens med realiteten (Brooman & Darwent, 2014, Winstone & Bretton, 2013, Jansen & van der Meer, 2011, Tinto, 1993). Eksempelvis forventer de nye studentene å få tett oppfølging av forelesere og at det ikke skulle være så mange studenter i forelesningssalen som de så for seg. De hadde også forventninger om at de kunne bruke mindre tid på selvstendig arbeid enn realiteten (Winstone & Bretton, 2013). Også forelesere på universitetet har forventninger om at de nye studentene har kompetanser de faktisk ikke innehar (Jansen & van der Meer, 2011). Hvis det er et for stort gap mellom forventningene og det som erfares, kan det ha kritiske følger for hvorvidt studenten ønsker å fortsette i studiet eller ikke (Winstone & Bretton, 2013, Jansen & van der Meer, 2011, Tinto, 1993). Gapet mellom forventninger og erfaringer kan altså spille en viktig rolle i hvorvidt en student velger å slutte i studiene.

3.4 Erfaringer i studiet og på universitetet

Med tanke på erfaringer på universitetet viser forskning at sosial og akademisk integrasjon er viktig for førsteårsstudentene for at de skal ha positive opplevelser i studiehverdagen og at de skal ønske å fortsette i studiene (Davis et.al. 2019, Brooman & Darwent, 2014, Jansen & van der Meer, 2011, Tinto 1993, 1988). Både akademisk eller faglig og sosial integrasjon anses som viktig, særlig det første året, og mangelen på integrasjon kan føre til isolasjon og til slutt frafall (Tinto, 1988). At dette er viktig er ikke noe nytt da det har faktisk blitt ansett som viktig i forskningen i over 40 år (Davis et.al., 2019). Et viktig aspekt i forskningen med tanke på integrasjon for studentene, både akademisk og sosialt, er 'sense of belonging', altså en følelse av tilhørighet i studiet og med de andre ved institusjonen (Davis et.al., 2019, Brooman & Darwent, 2014, Kitching & Hulme, 2013). Davis et.al. (2019) fant ut i sin studie gjennom

resultatene fra et spørreskjema som målte følelsen av tilhørighet, at sosial tilhørighet og akademisk prestasjon er gode forutsetninger for studiegjennomføring, men de korrelerer nødvendigvis ikke med hverandre. Tinto (1993) sier derimot at det sosiale og akademiske kan påvirke hverandre i positiv forstand når det kommer til integrasjon.

Relasjon til ansatte ved institusjonen er også en viktig faktor. Forskningen viser at relasjon til ansatte er viktig for at studentene skal føle en tilhørighet og for at de jevnt over skal trives (Kitching & Hulme, 2013, Winstone & Brettton, 2013, Uusiautti, 2012, Tinto, 1993).

Forskningen som er gjennomgått ovenfor i kapittel 3.3. viser at de nye studentene også hadde en forventning om nære relasjoner til de ansatte. Generelt sett vil gode relasjoner til ansatte og med-studenter betegnes som viktige faktorer for en god studiehverdag (Uusiautti, 2012). Selv om både sosial og akademisk integrasjon er viktig, viser forskningen at sosial integrasjon vil kunne ha en større betydning enn den akademiske integrasjonen (Davis et.al. 2019, Tinto 1988). Derimot er en utfordring med sosial integrasjon at det er vanskelig å måle om integrasjonen i det hele tatt er oppnådd (Jansen & van der Meer, 2011).

3.5 Universitetets rolle i overgangen

I kapittel 2.3 ble noe av Tintos forskning og prinsipper rundt universitetets rolle lagt frem. Likevel er det interessant og relevant å se bredere på hva som blir sagt om universitetets rolle i forskningen. Med tanke på universitetets rolle i overgangen viser forskningen at det er særlig noen utfordringer med tanke på oppstarten (Brooman & Darwent, 2014, Kitching & Hume, 2013, Penn-Edwards & Donnison, 2011, Tinto, 1988). Eksempelvis kan oppstarten oppleves som intensiv og forvirrende. Penn-Edwards & Donnison (2011) og Tinto (1993, 1988) ser fordeler ved å utvide oppstarten over flere uker for å unngå at den første uken blir for intensiv. Videre ser Penn-Edwards og Donnison (2011) på at mange utdanningsinstitusjoner har god støtte tilgjengelig for studentene, men at det er mange studenter som likevel ikke bruker den. De mener at fokuset bør ligge mer på *hvordan* og *når* støtten er tilgjengelig fremfor kun *hva* støtten består av. Dette fordi studentene opplever studietiden ulikt, både med tanke på det tidsmessige og hvordan selve studiegangen går for dem. Også Tinto (1988) poengterer at det er viktig *når* intervensjonene foregår. Videre poengterer Tinto (1988) at mye av fokuset i oppstartstilbudene er å avlaste det stresset studentene kan ha i forbindelse med å starte på universitetet, men han poengterer at fokuset heller bør ligge på å få til kontakt og gode relasjoner med med-studenter og ansatte.

Davis et.al. (2019) så på viktigheten av intervensjoner fra universitetets side for å engasjere studentene. Eksempler på slike intervensjoner er som nevnt oppstartsaktiviteter og – tilbud. Forslag på slike aktiviteter kan være seminarer, veiledning- og mentorprogrammer og tiltak for å bevisstgjøre studentene om tilgjengelige aktiviteter på campus. Med tanke på seminarer er det forskning som tilsier at det er et viktig tiltak for å få studentene integrert og ha en vellykket overgang (Davis et.al. 2019, Brooman & Darwent, 2014, Penn-Edwards & Donnison, 2011). Penn-Edwards & Donnison poengterer likevel at positive utfall fra seminarer baserer seg på at studentene involverer seg selv i arbeidet og er engasjerte.

4 Tilgjengelige tilbud for studentene høsten 2018

Senere i oppgaven vil jeg undersøke hva universitetet kan gjøre for å sikre en god overgang, altså hvilke tiltak og herunder tilbud de kan tilrettelegge for. Derfor kan det være nyttig å se på hvilke tilbud studentene hadde tilgjengelig da de startet i studiet august 2018 på Universitetet i Oslo. Jeg vil i dette kapitlet gi en oversikt over hvilke tiltak og tilbud studentene hadde på institutt-, fakultets- og universitetsnivå, men videre i oppgaven vil hovedsakelig begrepet universitet bli brukt for enkelhetens skyld. Hvorvidt studentene faktisk deltok på tilbudene som blir presentert vil bli lagt frem i kapittel 6 i datafremleggelsen og vil bli drøftet i kapittel 7.

I tabell 4.1. blir det gitt en oversikt over hvilke tilbud studentene hadde den første uka på universitetet. Dette er arrangementer som var tilgjengelige på nettsiden for bachelor i pedagogikk (UiO.no, 2019), arrangementer på Facebook i tillegg til at jeg fikk informasjon gjennom en ansatt som arbeider med studentenes oppstart. Sett bort fra Foreningsdagen, er samtlige arrangert av Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) eller Institutt for pedagogikk (IPED). Arrangementene har en tilknytning til fadderuka. Tilbud som er tilgjengelig under fadderuka arrangeres av fakultetet, instituttet og fadderne selv. Hvis det har vært arrangert noe mer på kveldene i løpet av fadderuka av fadderne, så er det blitt arrangert internt av fadderne i faddergruppene og ligger ikke ute som åpne arrangementer på nett. Dette er altså oppstartstilbudene som var rettet spesifikt mot førsteårsstudentene i bachelor i pedagogikk.

Tabell 4.1. Oppstartstilbud august 2018

Når	Hva	Innhold
13. august 09:30-13:00	Velkomstmøte for nye pedagogikkstudenter	Praktisk informasjon om registrering og oppstartsuka, bli kjent med andre studenter, få faddergruppe.
14. august 09:00-11:15	Informasjonsmøte for nye studenter på bachelorprogrammet i pedagogikk	Informasjon om studieløpet på bachelor i pedagogikk og semesterregistrering
14. august 11:15-13:00	Hjelp til registrering	Info og hjelp i hvordan registrere seg for semesteret
14. august 13:00-15:00	exPEDition – Pedagogikkstudentenes rebusløp	Fagutvalget ved IPED sitt rebusløp på campus for faddergruppene.
14. august 14:00-18:00	UV-olympiaden 2018	Fellesarrangement på UV – olympiske leker og fest etterpå på Kjelleren med faddergruppene.
15. august 10:15-12:00	Hvordan organisere studiedagen	Hva det vil si å studere og generelle tips om hvordan legge opp gode studievaner
15. august 13:00-15:00	UV-dagen 2018	Grilling og leker utenfor Helga Engs hus. Mulighet for å få info om studentforening og melde seg inn. Aktive studenter og ansatte på fakultetet tilstede.
16. august 13:00-15:00	Mer hjelp til registrering	Ny runde med hjelp til semesterregistrering
20. august 11:00-15:00	Foreningsdagen	Møte studentforeningene ved UiO og melde seg inn hvis ønskelig.
20. august 12:15-13:00	Den akademiske verden	Forelesning om hvordan den akademiske verden er, hvordan den ble til og verdier i akademien

Det som er listet opp ovenfor er kortere arrangementer og hendelser som er lagt til rette for førsteårsstudentene i bachelor i pedagogikk i oppstarten. Det finnes også noen kortere tilbud som foregikk i løpet av høstsemesteret eller lengre tilbud som foregikk gjennom hele høstsemesteret. Eksempelvis hadde Fagutvalget ved Institutt for Pedagogikk to arrangementer listet på Facebook-siden deres som var direkte rettet mot førsteårsstudentene. Det ene var et 'krasjkurs' i emnet PED1001 og det andre en quiz om samme emne. Dette foregikk i slutten av november 2018. Tilbud som varte hele høstsemesteret var de to tilbudene veiledning i akademisk skriving og mentorprogrammet for gutter. Veiledningsprogrammet er for studenter ved UV som har et annet morsmål enn norsk og mentorprogrammet er for gutter som er førsteårsstudenter ved UV. For å få plass i de to ordningene måtte studentene sende inn en søknad, og det er ikke alle som blir tilbudt plass. I veiledningsordningen var jeg selv en veileder og jeg veiledet tre av informantene høsten 2018.

5 Metode

I metodekapitlet vil jeg først redegjøre for valgene som ble tatt med tanke på forskningsmetode. Videre tar jeg for meg hva slags utvalg som ble intervjuet, hvordan intervjuene ble gjennomført, oppsettet til intervjuguiden og analysemetode av dataen. Deretter ser jeg på min rolle som forsker i denne studien og til slutt undersøker jeg studiens overførbarhet og gyldighet.

5.1 Valg av forskningsmetode

For denne studien har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming. I følge Thagaard (2018) tar fenomenologi utgangspunkt i subjektets egne erfaringer om et fenomen, og det er subjektets beskrivelse som brukes for å danne en forståelse av det gitte fenomenet. I dette tilfellet er det førsteårsstudentene som er subjektet og overgangen fra videregående skole til universitet som er fenomenet, og dataen som er hentet inn er gjort gjennom dybdeintervjuer. Noe som er sentralt innenfor fenomenologien er at forskeren er åpen for erfaringene som personene i studien beskriver. Av den grunn ser jeg at det har vært viktig at studien har hatt et fleksibelt forskningsdesign. Ved å ha et fleksibelt design, er det mulig å endre planen for studiens gang utfra hvordan prosessen utvikler seg (Thagaard, 2018). For denne studien har et fleksibelt design vært viktig fordi jeg som forsker ikke har kunnet forutse nøyaktig hvordan utvalget ville se ut eller hva slags fortellinger utvalget ville komme med. Et annet aspekt som kan være hensiktsmessig når et designet er fleksibelt er å se på hvordan dataen blir behandlet. I studien har databehandlingen vært en induktiv prosess, hvor arbeidet har gått fra rådata til å ende opp med et passende teoretisk grunnlag (Tjora, 2017). Alle valgene om å jobbe fenomenologisk, fleksibelt og induktivt er bevisste valg som er gjort for at det skal, etter egne vurderinger, passe til det opprinnelige fokuset om at studentenes fortellinger er grunnlaget for studien.

5.2 Utvalg

Avgrensingen for utvalget var at de måtte være førsteårsstudenter på bachelor i pedagogikk som startet å studere direkte etter videregående. Dette for å få intervjupersoner som har videregående opplæring friskt i minnet. For å rekruttere intervjupersoner fikk jeg muligheten til å komme innom en forelesning til førsteårsstudentene i bachelor i pedagogikk for å fortelle

om prosjektet og hvem jeg gjerne ville intervju. Ved en håndsopprekning på hvem som kom rett fra videregående så det ut til at det var cirka tretti-førti studenter tilstede som jeg kunne rekruttere. I pausen og etter forelesning stod jeg utenfor auditoriet og snakket med aktuelle studenter til intervju. Her fikk jeg tak i fire studenter og deres kontaktinformasjon og avtalte at jeg skulle komme med forslag på tidspunkt for intervju på tekstmelding. De to siste studentene fikk jeg tak i på grunn av tidligere bekjentskap gjennom en veiledningsordning som de deltok på høsten 2018. Denne prosessen med rekrutteringen gjorde at utvalget kan betegnes som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Altså at de som viser seg å være tilgjengelig for intervju er de som faktisk blir intervjuet. Det endelige utvalget bestod av seks førsteårsstudenter i bachelor i pedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet på UiO. Samtlige studenter har gått på videregående skoler på Østlandet. Av de seks var fem av dem kvinner og én mann, og samtlige har minoritetsbakgrunn. Fire er født i Norge og to kom til Norge da de var barn og de har bakgrunn fra land i Afrika og Asia. Tre av studentene har jeg tidligere kjennskap til gjennom et veiledningsprogram høsten 2018 i regi av Det utdanningsvitenskapelige fakultet (Jasmin, Esma og Sana). Tabell 5.1. gir en oversikt over utvalget, om de er født i Norge eller ikke og hvilken fordypning de tok på vgs. Navnene er fiktive og er ment til å skulle reflektere informantenes minoritetsbakgrunn.

Tabell 5.1. Oversikt over utvalget

	Abid	Amalia	Esma	Jasmin	Mona	Sana
Født i Norge/flyttet til Norge som barn	Flyttet til Norge som barn	Født i Norge	Født i Norge	Flyttet til Norge som barn	Født i Norge	Født i Norge
Fordypning vgs	SSØ	Realfag	SSØ	Realfag, med ett SSØ-fag	SSØ, med ett realfaglig fag	SSØ

5.3 Intervju

Det ble gjennomført seks en-til-en intervju i siste halvdel av februar 2019. Varigheten på intervjuene lå på cirka 40-45 minutter og ble gjennomført i kollokvierom på universitetet. Studentene kunne selv velge når intervjuene skulle foregå, på den måten sparte studentene tid ved å kunne gjøre intervjuene etter forelesning eller seminar på campus. Dessuten foregikk

intervjuene i kjente omgivelser, noe som kan skape trygghet og ro hos intervjupersonene (Tjora, 2017). Intervjuene ble tatt opp på en diktafon og på UiO sin diktafon-app slik at det var en sikkerhetskopi i bakhånd. I forkant av intervjuet fikk studentene noen minutter til å lese gjennom beskrivelsen av prosjektet, at prosjektet var godkjent av NSD (Nors senter for forskningsdata) hva deres rolle er og hvilke rettigheter de har (se Vedlegg 1). Deretter spurte jeg de om de hadde noen spørsmål eller om de var usikre på noe med informasjonen de hadde fått før de skrev under på et samtykkeskjema. Før opptaket startet informerte jeg om hvordan det ville fungere og at det kun var jeg som ville lytte til det i etterkant. Rett før intervjustart fikk de nok en mulighet til å stille spørsmål eller kommentere noe hvis noe var uklart eller usikkert.

5.3.1 Intervjuguide

I første omgang var intervjuguiden preget av å være ganske teoritung og lang. Her ble ikke-kognitive faktorer brukt som et teorigrunnlag i intervjuguiden¹. Dette viste seg å bli for omfattende og en ny intervjuguide ble lagd. Den endelige intervjuguiden ble konstruert på en slik måte at intervjuet skulle bli semi-strukturert (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuguiden var lik for samtlige intervju og stod for cirka 60-70 prosent av spørsmålene som ble stilt til studentene. De resterende 30-40 prosentene var friere oppfølgingsspørsmål for utdypning og videreføring av noen temaer som så ut til å være sentrale hos intervjupersonen og som hadde relevans for prosjektets tema. Hvordan spørsmålene ble formulert varierte fra hvem som ble intervjuet og hvordan interaksjonen foregikk. I starten ble studentene stilt spørsmål om bakgrunn som fødselsår, videregående skole, fordypning og om de eller foreldrene var født i Norge. Etter dette fikk studentene spørsmål hvor de ble bedt om å tenke tilbake til gitte tidspunkt fra da de gikk på videregående for så å bevege oss fremover i tid til oppstartskene på universitetet. Deretter ba jeg studentene sammenligne det faglige og sosiale på videregående og universitetet, beskrive endringene og tilpasningene som måtte gjøres, beskrive hva som de har tatt med seg fra videregående og inn i studiet og til slutt om de mener det er videregående skole, de selv eller universitetet som skal sikre best mulig overgang. Se Vedlegg 2 for fullstendig intervjuguide.

¹ Fem ikke-kognitive faktorer: er akademisk atferd, akademisk tankemønstre, akademisk utholdenhet, læringsstrategier og sosiale ferdigheter (Farrington et.al., 2014). Norsk oversettelse av Lødding et.al., 2016

5.3.2 Analysemetode av intervjudata

Etter intervjuene var gjennomført, ble samtlige intervjuer transkribert av meg.

Transkripsjonen er blitt gjort forholdsvis detaljert, det vil si at lengre pauser, latter, de gestikulasjonene jeg minnes fra intervjuene som bygger under det som blir sagt, i tillegg til stotring med ord og formuleringer er tatt med. Etter intervjuene var ferdig transkribert, startet selve arbeidet med analysen. Dette foregikk i to omganger. I første omgang gjorde jeg en tematisk analyse hvor jeg først kodet utfra intervjudataen og deretter skulle kategorisere kodene i større temaer (Maguire & Delahaunt, 2017). Her ble det 165 koder basert på intervjupersonenes utsagn, eksempelvis «Vanskelig å få nye venner første uka» eller «Forventet lekser på uio». Kategoriseringen som skulle gjøres videre skulle basere seg på de ikke-kognitive faktorene som er nevnt ovenfor, men de viste seg å gi lite retning i hvordan dataen kunne brukes. Dermed ble analysemetoden mer ad hoc, og mindre stramt og systematisk ved å bruke ulike innfallsvinkler for å finne en passende retning på datamaterialet. Her så jeg etter mønstre, temaer og klyngedannelser for å se hva som kan høre sammen med hva (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 264). Fordi jeg i første omgang hadde gjort en ganske detaljert runde med koding kunne jeg enklere se etter temaer som reflekterte innholdet i kodingen.

Arbeidet med analysen i tillegg til veiledning og samtaler i masterseminar førte til den endelige kategoriseringen som tar for seg forutsetninger, forventninger og erfaringer med et videre fokus på det sosiale og det faglige. Denne kategoriseringen har bestemt utformingen for gjennomgang av tidligere forskning, fremleggelse av data i tillegg til et av forskningsspørsmålene og første del av drøftingen. Valget med forutsetninger, forventninger og erfaringer baserer seg på tidsforløpet i dataen. Forutsetninger kommer fra hva studentene har hatt som vaner, normer og tanker fra videregående, forventninger viser til hva slags tanker de hadde i forkant av studiestart og erfaringer baserer seg på alle opplevelsene de har hatt i deres tid på universitetet. I tillegg til å plassere dataen innenfor en slags tidsramme, ble også temaene sosialt og faglig tatt i bruk fordi de var fremtredende og forekom hyppig i samtlige av de tre kategoriene.

5.4 Forskerens rolle

Som forsker kan det være vanskelig å forholde seg fullstendig objektiv og nøytral. Inntrykk, samtaler og observasjoner påvirker forskerens meninger og tolkninger videre i prosessen. Derfor er det viktig å redegjøre for hvordan min posisjon som forsker kan påvirke studiens utfall.

Egne erfaringer og forforståelsen i dette prosjektet er påvirket av flere aspekter. Noe jeg anser som en fordel i dette prosjektet er at jeg får et slags utenfra-blikk på hva som studeres. Jeg startet ikke å studere rett etter videregående og jeg har min bachelorgrad fra en privat høyskole innenfor en annen fagdisiplin. På den måten vil ikke spørsmålene jeg stiller til utvalget være påvirket av at jeg har opplevd det samme som studentene har. På den andre siden kan det være at det er noen aspekter ved studiet jeg ikke får ordentlig innsikt i med tanke på min manglende personlige erfaring. Noe som igjen kan ha utjevnet den manglende erfaringen er fra jeg var veileder i akademisk skriving høsten 2018. Her veiledet jeg åtte studenter en-til-en fem ganger hvorav seks av disse gikk første året bachelor i pedagogikk, og som nevnt intervjuet jeg tre av disse for studien. Ved å ha gjennomført disse veiledningstimene har jeg fått et innblikk i hvordan studiehverdagen ser ut og oppleves for studentene mens det pågår. Det at jeg var bekjent med tre av informantene fra før av, kan på den andre siden ha påvirket intervjusituasjonen på en eller annen måte. Hvorvidt det faktisk har gjort det er vanskelig å vite, men samtalene og flyten i de ulike intervjuene opplevdes av meg som jevnt over like.

5.5 Studiens overførbarhet og gyldighet

Det er mye diskusjoner i omkring generalisering og validitet og om det lar seg bruke i kvalitativ forskning (Nadim, 2015). Disse begrepene står sterkt i den kvantitative forskningen og tradisjonen, og derfor vil jeg for enkelhetens skyld forholde meg til de mer dagligdags begrepene overførbarhet og gyldighet fremfor generalisering og validitet.

Denne studien vil ikke la seg overføre til et overordnet nivå i samfunnet, men funnene vil kunne brukes for å danne et bilde av hvordan noen studenter opplever overgangen til bachelor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Med utgangspunkt i det standpunktet ligger det muligheter for en form for overførbarhet i denne studien. Intervjuene med disse seks

studentene vil kunne representere opplevelsene til flere studenter i samme utdanning og kull ved Universitetet i Oslo. Derfor vil UV-fakultetet kunne se på funnene i denne forskningen og bruke det i sitt arbeid med nye studenter om ønskelig. Likevel må det tas med i beregningen at utvalget i denne studien har en minoritetsbakgrunn, og selv om studien i mindre grad fokuserer på denne delen av deres bakgrunn, vil deres utsagn kunne være påvirket av dette. Dette kan som konsekvens føre til at det ikke nødvendigvis vil la seg overføre til samtlige studenter med majoritetsbakgrunn. Men siden UV-fakultetet har en del studenter med minoritetsbakgrunn, så kan overførbarheten likevel være relevant for en del av studentgruppen på studiet.

En bredere tolkning av gyldighet baserer seg på i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og i hvilken grad observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som undersøkes (Kvale & Brinkmann, s. 276, 2017). Utfra redegjørelsen som er gjort rundt metodevalg og hvordan dataen brukes i drøftingen mener jeg at denne studien og funnene kan betegnes som gyldig. Et konkret eksempel på at studien er gyldig kan ses i utvalget. Ved at jeg avgrenset at studentene måtte komme rett fra videregående opplæring, vil det kunne gjøre studien mer gyldig ved at studentene har mer belegg for å si noe om overgangen fra videregående skole til universitetet enn en student som har gått folkehøyskole et år eller tatt fri et år av andre grunner. At studien kan betegnes som gyldig kan også komme frem i prosessen fra utarbeidelse av intervjuguide til bearbeidelse av data og drøftingen. Metoden og forskningsdesignet jeg har valgt tilsier at intervjuene og utsagnene derfra skal legge grunnlag for drøftingen og konklusjonene, noe jeg ser er opprettholdt og dermed fører til høyere grad av gyldighet.

6 Fremleggelse av data

Fremleggelsen av data vil være tredelt etter den valgte formen med forutsetninger, forventninger og erfaringer. Innenfor denne tredelingen er det kategorisert to temaer basert på gjennomgående tema fra intervjuene; sosial og faglig. Bredt sett tar det sosiale aspektet for seg individets venner fra vgs og relasjoner de har til med-studenter. Det faglige aspektet tar for seg hvilken studieretning de gikk på videregående, hvordan lærernes undervisning var, hvordan det faglige og akademiske oppleves på universitetet og hvordan forelesningene og seminarene foregår. Fadderuka lar seg plassere under både det sosiale og faglige.

Hvor mye data som blir lagt frem i de tre kategoriene vil bli ujevnt fordi det i intervjuene ble snakket mer om noen aspekter enn andre. Det kan også forekomme ujevnheter på det sosiale og faglige innenfor de tre kategoriene. Da intervjuene ble gjort var studentene midt inne i perioden som regnes som erfaringer, derfor vil det bli mest data fra erfaringer og noe mindre av forutsetninger og forventninger. Siden studien har som mål å få mer innsyn i hva som skjer på universitetet fremfor videregående, så kan det likevel være nyttig for oppgavens struktur og innhold.

6.1 Forutsetning

Forutsetninger betyr her de bakgrunnsfaktorer, erfaringer, påvirkninger og valg elevene har og tar frem mot studiestart. De ble altså spurt om deres opplevelser fra tiden de gikk på videregående skole, særlig det siste året. Da studentene ble intervjuet var det ett års tid siden de gikk på videregående skole, så utsagnene de kommer med vil være påvirket og farget av at de har fått tid til å fordøye og reflektere over hvordan de opplevde den tiden.

6.1.1 Sosiale forutsetninger

Det sosiale aspektet i elevenes forutsetning tar her for seg vennskapene fra da de gikk på videregående skole og deres betydning. Samtlige som uttrykte seg om det sosiale på vgs sier at de hadde gode og nære vennskap. Informantene Sana, Amalia og Mona poengterer at det var et stort fellesskap på vgs og at alle kjente alle. Informant Abid sa at han i løpet av andre året på vgs fikk nye venner som gikk i tredje året og som hadde en positiv påvirkning på skolearbeidet og innsatsen hans på vgs. Amalia sier blant annet at hun kjenner på hvordan det sosiale livet har endret seg og at hun savner hvordan det var på videregående:

Altså, det har vært litt tøft fordi jeg pleide alltid å møte dem, pleide alltid å se dem på skolen. Og nå er det mer sånn bare én person jeg snakker med, man blir litt sånn, ikke ensom akkurat. Men, det er ikke akkurat det samme. Jeg er ikke like glad her, som jeg var på videregående. Før så gledet jeg meg til å gå på skole, for jeg skulle møte alle vennene mine.

Den ene personen Amalia snakker om er informanten og med-studenten Mona. De gikk på samme videregående skole og har startet å studere sammen nå. Men bortsett fra Amalia og Mona har ingen av de andre informantene venner fra vgs med i studiet. Noen av dem har venner som studerer på Universitetet i Oslo, men de sier det likevel blir vanskelig å møte de i løpet av studiedagen fordi timeplanene er så ulike. Flere uttrykker også at deres nære venner tar et friår fra studiene. Eksempelvis svarer Esma på spørsmålet om med-elever og venner fra videregående hadde en påvirkning på valget om å studere at «Nei, egentlig ikke. Ingen av dem har fortsatt å studere så...» Videre sier Amalia om resten av hennes venner fra vgs og om deres påvirkning i valget med å studere:

De fleste av mine venner har valgt å ta friår. Så jeg er på en måte en av de få som valgte å studere rett etter videregående. Så det var ikke noen påvirkning av venner. Også, hvis jeg hadde blitt påvirket, så hadde jeg tatt friår. Men det er mer at jeg var bestemt fra tidlig alder at jeg skulle studere rett etter videregående.

Det kommer altså frem at vennskap på vgs var viktig og at noen savner det sosiale fra den tiden. Det uttrykkes likevel at venner ikke påvirker hvorvidt de velger å studere eller ikke.

6.1.2 Faglige forutsetninger

Det faglige aspektet ved forutsetninger tar for seg hvilken studieretning de gikk på, om de følte seg studieforberedt og hvordan de opplevde lærerne og undervisningen på videregående skole. Jasmin og Amalia gikk realfaglig fordypning, Amalia gikk ren realfaglig fordypning, mens Jasmin tok politikk og menneskerettigheter i tillegg det tredje året på vgs. Sana, Mona, Abid og Esma gikk SSØ-fordypning (Språk, samfunnsfag og økonomi) og Mona tok biologi i tillegg. Amalia uttalte seg om hvor lite akademisk arbeid det var på realfag. Amalia hadde noen synspunkter om hvordan det var å ha gått realfaglig fordypning på vgs:

Ja, som sagt så hadde jeg jo realfag. Da var det mer matte, biologi, det var ikke bare lesing. Jeg måtte gjøre oppgaver, skrive noe hele tiden [...] Altså, jeg hadde jo norsk og alt det der. Så jeg måtte jo på en måte skrive tekster der. Men som sagt hadde jeg jo realfag, det var mer, svar, svar, hvorfor, hva er arvelig stoff, også to setninger.

På spørsmålet om hun tror det hadde gått bedre hvis hun hadde gått SSØ-fordypning sa hun «Ja, jeg føler det. Fordi da hadde jeg kanskje skrevet mer, ikke akademisk tekst akkurat, men mer sånn lange tekster hvor jeg svarer på problemstillinger og alt det der.» Amalia har altså opplevd at realfaglig fordypning har skapt utfordringer i det akademiske arbeidet hun har gjort senere. Jasmin som også tok realfaglig fordypning, men med politikk og menneskerettigheter, har en litt annen skildring. Hun sa at «jeg føler det ikke var noe forskjell fra det jeg brukte på politikk og menneskerettigheter. APA-stilen, skrivemåten, alt fungerer nå [på universitetet]. Så det var ikke så mye forskjell.» På spørsmål om hvordan hun ser for seg det hadde vært uten politikk og menneskerettigheter som fag på videregående sa hun «da, da hadde jeg ikke lært å bruke APA-stilen, for det var der jeg lærte APA-stilen. [...] Jeg syns det var et veldig viktig fag.» Jasmin trekker altså frem viktigheten av å ha et fag utenfor den realfaglige fordypningen med tanke på den akademiske skrivingen. Med tanke på SSØ-fordypningen trekker særlig Mona noen paralleller til det faglige innholdet og hvordan det har vært en viktig forutsetning. «Så fordi jeg har tatt psykologi, så jeg husker mye om Vygotsky og Piaget og sånne ting. Så det er på en måte... Det hjalp meg veldig mye med eksamen min og.» På den andre siden opplever hun at det ikke var mye forberedelser med tanke på den akademiske skrivingen. «Nei vi hadde ikke akademisk. Vi hadde mer sånn, 'Ja, hva er ditt synspunkt, fortell til slutt hva føler du om det.'»

I tillegg til hvilken fordypning de gikk er også hvorvidt de følte seg forberedt til studiene og hvordan de opplevde lærerne og deres undervisning også viktig. Med tanke på om de følte seg forberedt til å studere er det en tredeling mellom informantene. Abid og Mona opplevde at deres videregående opplæring forberedte dem til studiene, Esma og Jasmin opplevde at de ble forberedt i ulik grad, mens Amalia og Sana ikke følte seg forberedt. Abid opplevde at han ble forberedt ved at de leste en del tekster på videregående, selv om det ikke var så lange tekster, og at de ble oppfordret av læreren til å reflektere og tenke kritisk. Selv om Mona poengterte at det ikke var så mye fokus på akademisk skriving på vgs, så følte hun likevel at hun ble forberedt gjennom å ha tentamen og eksamen på videregående. Også det å ha en

rytme og en vane fra skolegangen med å stå opp tidlig og jobbe jevnt forberedte henne til studietiden. Esma og Jasmin opplevde at de ble forberedt i varierende grad. Esma uttrykte at hun hadde en norsklærer som forberedte henne til studietiden ved å være tydelig på viktigheten av kildehenvisning og det å være konkret i svarene. På den andre siden sa hun om andre lærere at «jeg skjønner ikke hvorfor de var lærere en gang. De klarte jo ikke å undervise eller lære oss noe som hadde gitt oss noe for fremtiden.» Jasmin har allerede uttrykt at hun ble forberedt gjennom akademisk skriving i politikk og menneskerettigheter. Hun opplevde også at lærerne forberedte henne ved å poengtere at de skulle være sine egne sjefer på universitetet. På den andre siden poengterer hun at lærerne burde bruke mer av sin egne erfaring til å forberede studentene. Hun sa også at «ellers så var det vel ikke så mye hjelp vi fikk. For det var en stor overgang [...] Det er noe helt forskjellig liksom.» Amalia opplevde at hun ikke ble særlig studieforberedt, både med tanke på det som hun beskrev rundt realfaglig fordypning, men også ved at hun nå ser hvor store forskjeller det er mellom videregående opplæring og høyere utdanning.

Jeg føler ikke det hjalp så mye egentlig. Fordi jeg hadde ikke noe ... Eller jeg visste ikke hva jeg skulle møte på når jeg skulle starte på universitetet. Fordi på videregående er det mer fellesskap, vi hadde veiledning hele tiden, vi visste hva vi måtte gjøre til når. Alt var bestemt og satt opp for oss. Mens universitetet så er det mer mitt ansvar å gjøre det, mitt ansvar å være forberedt. Selvfølgelig må jeg være forberedt uansett hva, men nå var det mer mitt ansvar.

Selv om Mona uttrykte at hun følte seg forberedt gjennom videregående opplæring, hadde hun noen tanker rundt hvordan det ble jobbet med det faglige på videregående:

Videregående tvang deg til å være forberedt. Sånn om en uke hadde vi en prøve, så du må jobbe til den [...] det som var stressende med videregående er jo det med at i en uke kunne du ha tre prøver, fire prøver. Så du visste ikke helt hva du skulle fokusere på, så jeg tenkte heller, jeg, la meg fokusere på det jeg liker å gjøre kanskje.

Videre sa hun at da hun gikk på videregående så jobbet de med å skrive argumentasjoner og fagartikler, men at hun alltid måtte ha i bakhodet at hun har en naturfagsprøve også. Studentene uttrykker altså at videregående opplæring forberedte de til å studere i ulik grad, noe som er påvirket av fordypningen de har valgt og hvordan lærerne på videregående

forberedte de.

6.2 Forventning

Forventninger tar for seg hvilke tanker, følelser og planer informantene kjente på og hadde i forkant av studiestart. Siden informantene forteller om forventningene sine i retrospekt, så hadde de også muligheten til å fortelle noe om forventningene ble innfridd eller ikke. På den andre siden kan også forventningene de opprinnelig hadde ha blitt farget av opplevelsene de har hatt i etterkant på universitetet. I dataen kommer det også frem at hva slags forventninger informantene har er ganske forskjellige.

6.2.1 Forventninger til det sosiale

I hvilken grad informantene hadde forventninger til det sosiale varierte en god del. Mona hadde store forventninger til hennes sosiale liv på universitetet:

Ja, jeg husker at jeg og mine andre venninner: «Okei nå, det er nå livet starter. Det er nå vi skal finne oss kjærester.» [latter] Vi skal finne oss dét, vi var sånn.. Vi går inn på biblioteket, vi er venn med alle.

Amalia var også ivrig med tanke på det sosiale på universitetet da hun sa «...det jeg gledet meg mest til var det å kanskje møte nye mennesker.» Både Mona og Amalia opplevde derimot at deres forventninger til det sosiale ikke ble innfridd. Mona og Amalia har gått på samme videregående skole, så de har hverandre å forholde seg til. Det kommer frem som en viktig faktor i hva Amalia sa om hvordan forventningene ble innfridd:

Jeg trodde det skulle være noe helt annet enn det det egentlig var. Så jeg skulle møte nye venner, bli kjent med mange nye. Men så, når jeg kom til skolen så var det sånn 'oi, ingen snakker med noen, hvordan skal jeg få venner?' Om det ikke hadde vært for hun jeg studerer med [Mona], så vet jeg virkelig ikke hva jeg hadde gjort.

Amalia sa også at hun kan kjenne på sosial angst, så det var noen situasjoner som hun var litt nervøs for i forkant. Mona og Amalia hadde altså forventninger om en del sosialt, men som ikke ble innfridd. Sana opplevde også at forventningene ikke ble innfridd, bare at det ble det motsatte av hva Mona og Amalia opplevde. Sana sa at hun var stresset i forkant for det

sosiale fordi hun synes det kan være skummelt å snakke med folk. Utfallet viste seg å bli motsatt. Det å komme i gang med det sosiale ble enklere enn hun forventet. En annen forventning hun hadde var at alle førsteårsstudentene var født i 1999, altså samme år som henne. Hun innså fort at det ikke var tilfellet, og hun synes det egentlig var fint at det var studenter i ulik alder. Esma visste med seg selv at hun hadde det forholdvis lett når det kom til å passe inn sosialt, så hun var ikke så stresset for hvordan det ville gå. Abid uttrykte at han hadde ikke noe behov for å få nye nære venner da han kjente at det var nok med de vennene han har fra før av, så han hadde ganske få forventninger til det sosiale.

6.2.2 Forventninger til det faglige

Med tanke på faglige forventninger har informantene ulike vinklinger på hvordan de så for seg det faglige skulle se ut. Noen hadde spesifikke forventninger til det faglige innholdet, mens andre hadde forventninger knyttet til hvordan arbeidet med faget og pensum ville foregå. Abid, Amalia og Esma hadde forventninger til hva de skulle lære. Abid ønsket å lære om hvordan læring foregår, særlig med fokus på mennesker med minoritetsbakgrunn. Amalia og Esma hadde forventninger om å jobbe med mennesker og lære hvordan det foregår. Esma sa følgende om forventningene hun hadde sommeren før studiestart:

... for jeg tenkte, at ja nå har jeg sikkert mange muligheter til å jobbe med mennesker og faktisk hjelpe dem. Og at jeg får lært mer om hvordan mennesker tenker også. Men, det altså første året, første semester og andre semester har ikke, jeg vet ikke, det har vært helt annerledes enn det jeg hadde forventet.

Esma følte altså at forventningene hun hadde ikke ble innfridd, hvert fall enn så lenge. Med tanke på arbeidet med faget, så hadde Abid, Amalia og Sana forventninger om lesing. Abid hadde forventninger til at de skulle lese mye på universitetet, Amalia forventet også at hun skulle lese mye, men det ble likevel enda mer enn forventet og Sana forventet ikke at hun skulle lese så mye, men opplevde det motsatte. Sana sa «Jeg visste ikke at det var så mye. At vi hadde liksom seks bøker til ett fag.» Hun sa også at hun forventet flere likheter til slik som det var på videregående. Eksempelvis forventet hun å ha lekser og prøver på universitetet. Overordnet med tanke på det å studere uttrykte Mona at det var enklere enn forventet å studere, og at det var på grunn av blant annet veiledningen som var tilgjengelig. Likevel sa hun at i oppstarten at noe av forelesningene opplevdes som kjedelig og at hun «forventa så

mye sånn 'hype' rundt universitetet». En del av studentene forventet også at de skulle ha noen likheter til slik som det var på vgs ved at de så for seg nærere relasjon til de ansatte på universitetet enn det som ble utfallet.

6.3 Erfaring

I denne delen vil erfaringer omhandle det studentene skildrer at de har erfart og opplevd på universitetet fra dagen de startet å studere i midten av august 2018 frem til de ble intervjuet i slutten februar 2019.

6.3.1 Sosiale erfaringer

Med tanke på sosiale erfaringer dukker fadderuka, oppstarten generelt og det å få venner utover semesteret opp som temaer. Selv om dette omhandler det sosiale, vil noen av interaksjonene og opplevelsene kunne skje i en faglig setting. I oppstarten var det mange inntrykk og opplevelser som måtte fordøyas av de nye studentene. Et av de første sosiale møtene var fadderuka. Esma var i utlandet og fikk ikke deltatt på fadderuka. Hun sa at hun hadde kanskje blitt kjent med flere hvis hun deltok på fadderuka, men at det gikk bra at hun ikke var med. De resterende fem studentene deltok på fadderuka, men i ulik grad. Abid, Amalia og Mona deltok på fadderuka, men kun på aktivitetene på dagtid. Amalia sa følgende om fadderuka og hvorfor hun ikke deltok på de sosiale kveldsaktivitetene:

Nei, det var mest sånn, 'vi skal til fysikkparken, drikke øl', og jeg er jo muslim, jeg gjør jo ikke akkurat det der. Og jeg er ikke typen som går ut heller. Så jeg visste jeg ikke skulle gå på de greiene. Men jeg føler de kunne ha gjort ting som inkluderte alle da. For jeg følte de ikke gjorde det. [...] Men hadde de sagt, vi skal på piknik, eller vi skal ut å gjøre det derre, selvfølgelig ville jeg vært med. [...] Men jeg føler ikke alle ble inkludert i de faddergreiene.

Amalia opplever altså at det var vanskelig å bli inkludert slik som opplegget var lagt opp under fadderuka. Videre sier hun at hvis opplegget hadde vært litt annerledes, så hadde hun nok lettere blitt kjent med flere. Mona sa at hun opplevde fadderuka som koselig, men likevel er det ikke fadderuka som har stått for at hun har blitt kjent med andre studenter. «De jeg har snakket mest med nå er på grunn av seminar. Hun ene hvert fall, hun liker jeg kjempegodt [...] jeg klikka mer med henne enn for eksempel folk fra fadderuka.» Abid deltok kun på

dagtid på fadderuka fordi han som tidligere nevnt ikke hadde et behov for å få nye venner siden han allerede hadde en god sosial krets utenom studiet. I spørsmålet rundt hvorvidt han skulle ønske det var flere tilbud i oppstarten svarte han «Personlig, det... Jeg tror det var egentlig nok. Det var egentlig nok [...] Mer enn nok faktisk.» Videre sier han at han likevel forstår at fadderuka er viktig for å at folk skal bli kjent. Jasmin deltok både på dag- og kveldstid under fadderuka. I faddergruppa opplevde hun et drikkepress, hun mente at noe av det kunne ha en sammenheng med at alle i gruppen var eldre enn henne. Om drikkepresset sa hun følgende:

Jeg drikker ikke, [latter] men når jeg liksom tok en slurk, jeg bare nei jeg vil ikke prøve fordi det var liksom ikke så godt likevel. Så det var egentlig på en måte noe som skulle til for at du skulle bli mer kjent med de andre. Men man trenger selvfølgelig ikke å gjøre det, men jeg ville bare prøve.

Hun beskriver altså et drikkepress, men at hun kun tok den ene slurken for å teste og at det var et valg hun tok selv. Sana deltok også på fadderuka, men beskriver ikke eksplisitt om hvilke aktiviteter hun deltok på. Hun hadde en positiv opplevelse av fadderuka fordi hun ble kjent med andre studenter og fikk seg venner. Samtidig fikk hun snakket med noen faddere om hvordan studiehverdagen er og hvilke muligheter det er med tanke på utveksling. Jasmin hadde også et litt mer generell bemerkning med tanke på det sosiale i oppstarten:

Jeg følte press, egentlig ikke press. Men press på å finne på å finne noen å være med. Og jeg følte at hvis man ikke fant noen, så ville liksom studietiden ville bli enda vanskeligere alene. Liksom studere alene. Sitte alene på biblioteket hadde vært vanskeligere så det å ha sånn kollokviégrupper er bra.

Videre sa hun at hun fikk seg venner ganske kjapt, og at det heldigvis løste seg. Utover i semesteret kom informantene med del skildringer om hvordan det sosiale opplevdes på det tidspunktet. Viktigheten av å få nye venner på studiet ble vektlagt ulikt og skildringene fra informantene spriker i forskjellige retninger. Som nevnt sa Abid at fadderuka ikke var så viktig med tanke på det sosiale fordi han allerede har et godt sosialt nettverk utenom studiene. Dette beskrives også i erfaringene han har utover i semesteret. Abid har flere uttalelser om hans intensjoner med det sosiale på studiet:

Men liksom, de er ikke venn-venn, men det betyr ikke at jeg ikke kan liksom tulle litt med dem og sånt. Og kanskje møtes og spise. Men jeg har en litt sånn sterkere definisjon når det kommer til venn-venn [...] Jeg er veldig.. jeg ser veldig sosial ut. Men jeg bare kommer hit for noen andre grunner skjønner du [...] Men i Helga Engs hus, så kommer jeg for å lære og snakke faglig. Det er egentlig det. Men så er jo folk veldig snille.

Abid er altså veldig tydelig på at hans intensjoner i studiet hovedsakelig er faglig, og at han er her for å lære. Han forteller også om at han har flere kollokviegrupper hvor det snakkes faglig, og at det er vennlige mennesker i de gruppene og generelt med de som han studerer med. Videre sier Amalia at det største skiftet fra videregående skole til universitetet er det sosiale.

Ja, føler det er ganske åpenbart at det er det sosiale. Fordi som sagt så gikk jeg fra ha mange til én. Å snakke til alle til nesten ingen. Så jeg føler det var det største ja. Største skillet, forskjellen.

I spørsmålet om hvilke tilpasninger hun har måttet gjøre for å takle det skiftet hun beskriver svarte hun:

Altså jeg føler jeg bare måtte akseptere det egentlig. Og som sagt om det ikke hadde vært for hun ene venninnen.. Liksom, hvordan hadde jeg da tilpasset meg i det hele tatt? Kanskje jeg hadde droppet ut av studiet. Fordi jeg bare ikke følte at jeg tilhørte et sted.

Amalia er altså ganske tydelig på hvordan det sosiale, eller mangelen på det påvirker henne i studiehverdagen. Mona uttrykker seg også om dette. Hun sier at «det er litt trist at jeg ikke kjenner alle sammen i salen. Men det er jo også litt stor forskjell, aldersforskjell på flere av studentene, så de jeg har liksom funnet er like gamle som meg.» Videre forteller hun at det har skjedd naturlig at hun har forholdt seg til med-studenter som er like gamle. Med tanke på hvor nære relasjoner hun har fått på universitetet sier hun at de hun er blitt kjent med føles som venner, «men det er ikke sånn at jeg hadde sittet å fortalt dem ' ja han er eksen min' og sånt [latter]».

6.3.2 Faglige erfaringer

Under faglige erfaringer vil den faglige delen av fadderuka trekkes frem, relasjon til foreleser og deres formidlingsevne i forelesningene, seminarer, lesing av pensum og om veiledningsordningen.

Studentene uttrykte seg noe ulikt om hvordan forelesningene opplevdes i starten, og da særlig under fadderuka. Mona uttrykte at de forelesningene som foregikk under fadderuka opplevdes som kjedelig. «Vi sitter, de snakker, 'ja hvorfor velge pedagogikk'. Det var den kjedeligste forelesningen». Jasmin uttrykte at hun ble usikker på strukturen og sin egen rolle som student da de startet rett på med forelesninger i auditoriet med 200 stykker. Hun skulle ønske at de kunne ha startet i litt mindre grupper for å ikke måtte finne ut av alt på egenhånd. Amalia uttrykte at hun følte seg spent under den første uka med introduksjonsforelesninger, og at det var et par uker senere at hun ble usikker på hva som foregikk i forelesningene. Som nevnt i sosiale erfaringer sa Abid at det var for mye som skjedde under fadderuka, noe som også lar seg knytte til det faglige aspektet ved fadderuka. Ellers uttrykte studentene at det ikke var så mange andre faglige tilbud å forholde seg til under fadderuka enn disse forelesningene. Et par tilbud som var tilgjengelige utover i semesteret derimot, ble godt tatt imot av studentene. Dette var et 'krasjkurs' og en quiz i emnet PED1001 i Kjellern på Helga Engs hus. Sana beskrev disse arrangementene som morsomme, og at hun samtidig lærte noe. Disse arrangementene hadde et faglig innhold, men foregikk i en sosial setting, så de kan ses i lys av begge disse aspektene.

Med tanke på forelesning og forelesere generelt uttrykker Mona Abid, Sana og Esma noe misnøye med hvordan det har vært til nå. Abid legger vekt på hvordan foreleserne formidler:

Det hender at noen ganger at foreleser bruker store ord og snakker veldig, veldig, veldig avansert. Jeg føler liksom noen ganger, okei, er dette, er det du liksom skrev i doktorgraden din. Skjønner du? Også forstår vi veldig lite.

Videre poengterer han at dette kan være spesielt viktig at formidlingen tilpasses for studentene i det første året. Han sier også at til de forelesningen hvor han ikke har lest så er det vanskeligere og at det er hans ansvar å være forberedt, men tilpasning og forenkling fra

foreleser sin side er likevel viktig. Esma legger også vekt på formidlingen til foreleseren, men i bredere forstand. Benevnelsen «hen» blir brukt for å anonymisere foreleserens kjønn:

[latter] Jeg synes det var så demotiverende å sitte i mange av timene fordi [...] at den ene foreleseren hen var helt. Hen var så demotivert. Og idet hen fikk spørsmål så bare, jeg vet ikke, hen hadde null energi eller... Hen hadde ingen glede i å faktisk undervise oss i, ja det vi skulle lære om. Og det var ganske sånn, hen bare gikk gjenn-, jeg føler ikke at hen gikk i, i dybden av temaene. Så hen bare snakket ganske kort og bare mumlet, jeg vet ikke, hen var bare ikke den foreleseren jeg hadde sett for meg.

I tillegg til formidlingen til denne foreleseren, poengterer Esma også hvordan hun synes foreleseren fremtrer og hvordan det påvirker henne. Sana går litt mer inn på hvordan relasjonen til foreleser oppleves:

Altså, jeg føler, noen ganger så føler jeg foreleserne bare er der for å være der. Men det er jo ikke sånn at man har skikkelig mye sånn én-person-til-én-person-kontakt med dem. Sånn før man går ned og spør spørsmål da. Så jeg føler det er litt sånn, vet ikke, litt sånn utelukka. Det forholdet mellom en foreleser og student liksom.

Jasmin har også uttrykt seg om relasjon til foreleser. Hun sier at «kanskje det er vanskeligere å følge med på et fag der du ikke har relasjon til læreren, tenker jeg. Men jeg vet ikke. Nei.» Hun er altså ikke helt sikker i sitt resonnement, men trekker relasjon til lærer, altså foreleser, frem som noe som kan påvirke hvordan forelesningene kan oppleves. Videre poengterer hun også at hun skulle ønske det var mer oppfølging i starten, særlig for hennes studentgruppe som kommer rett fra videregående.

Samtlige av informantene fikk et spørsmål om hva de mener er det største skiftet i overgangen fra vgs til universitetet, hvorav tre av seks svarte relasjon til lærer. Dette gjaldt Jasmin, Mona og Abid. Jasmin sitt utsagn om at det er vanskeligere å følge med på fag når du ikke har relasjon til lærer er allerede nevnt, og videre sier hun «Dem er jo flinke, det er ikke det. Men. Nei jeg vet ikke, dem er flinke. Det er jo sånn det skal være da...» Hun uttrykker altså at slik som det er med foreleserne nå er nok sånn det skal være på universitetet. Mona beskriver kontrastene mellom lærer på vgs og forelesere på universitetet:

Ja, det tenker jeg, det er kontakt med lærer da. Ja at liksom, jeg hadde en lærer som jeg kunne gå til å si at liksom 'Jeg leverte ikke i går fordi jeg var syk. Gi meg en ny sjanse til å levere i morgen'. Det kan jeg ikke si nå, sånn har du ikke levert så har du ikke levert liksom.

Også Abid legger vekt på kontrasten og trekker også inn at det fører til en slags selvstendighet:

Lærerne. Du kan ikke, du er for flau for å noen ganger spørre spørsmål for det er for mange folk der. Og læreren vet ikke hva du heter. Men på videregående, læreren vet hva du heter, læreren vet når du er demotivert og når du er motivert og alt sammen. Så det er egentlig den største, selvstendigheten.

Både Mona og Abid legger altså vekt på den kontrasten mellom vgs og universitetet. Samtidig sier de begge at de likevel synes det går greit og at de har blitt vant til det selv om de fortsatt skulle ønske at det er mer oppfølging og kontakt av og med de vitenskapelige ansatte.

Mye av fokuset på hvordan forelesningene og foreleserne oppfattes har blitt beskrevet som noe utilstrekkelig. Mona har derimot et litt annet og mer positivt blikk på hvordan forelesningene har vært for henne, særlig frem mot eksamen:

Det faglige, forelesning og sånt. Jeg tenker okei, det var noen ganger hvor jeg leste til forelesning og da jeg kom til forelesning og var sånn 'åå jeg kan det liksom' og da følte det faktisk godt at jeg kan det som blir sagt [...] Det som hjalp meg mye med forelesning også det er at når jeg skulle lese til eksamen, så åpnet jeg liksom notatene mine og da skjønnte jeg liksom enda mer, okei, jeg har skrevet det liksom og det er bra skrevet, så du forstår noe.

Samtlige sier at de deltar på seminarer og generelt sett er de fornøyde med hvordan seminar fungerer. Med tanke på relasjon til de vitenskapelige ansatte som nettopp har blitt diskutert, så mener Sana og Jasmin at det er her de får mer oppfølging og en-til-en samtaler. Jasmin og Esma sier at hvis de ikke hadde hatt seminar, men kun forelesning, så hadde det blitt vanskeligere å studere. Esma sier følgende om å kun skulle hatt forelesning: «Ja det synes jeg blir veldig tørt og kjedelig.» og Jasmin sier «Da hadde det vært veldig overordnet, da hadde

det vært forelesninger. Kanskje jeg ikke hadde fått så mye ut av det.» Mona ser fordelene med seminar med tanke på arbeidskravene de må gjøre i løpet av semesteret. Her beskriver hun arbeidet i seminaret med det første arbeidskravet som var sammendrag av flere kapitler:

Vi jobbet jo hver uke, det var liksom en måneds tid på det sammendrag- nei på det arbeidskravet. Så hver uke ble vi ferdig med et sammendrag. Det var jo veldig deilig at jeg bare kunne levere den, bli ferdig med den. Men jeg følte om jeg ikke skulle hatt det seminaret – 'Okei Mona, du klarer sammendrag dagen før' [latter] Men det er, det er ikke snakk om dagen før. Hadde ikke klart det.

Mona sier altså at hvis hun ikke hadde deltatt på seminaret så hadde hun nok jobbet annerledes med arbeidskravet ved å begynne dagen før innlevering. Dette innså hun gjennom deltakelse i seminar at ikke hadde vært mulig å få til.

Med tanke på eget arbeid med det faglige, i dette tilfellet lesing, har det allerede blitt beskrevet i forventningene at de hadde noen tanker rundt lesing av pensum. De hadde også noen tanker om deres erfaringer med lesing. Sana og Abid poengterer at det er tungt med pensum på svensk og dansk. Sana sier «Noen av bøkene er så tunge å lese, såå. Og noen er på dansk og svensk også, så det er... Så man må bruke ekstra mye tid på det.» Abid forteller om at han skulle kjøpe pensumbøker på campus, og når butikkmedarbeideren ga han en bok på dansk responderte Abid med «Jeg studerer ikke dansk». Det at han skulle lese dansk og svensk sa han kom som et sjokk. Videre sier han:

Det faktum at vi vet at, okei vi skal starte å lese mye og det er noe stort som venter oss [...] Det er mange som sliter med norsk og får 2-ere og sånt, så når de starter å lese dansk så er det ikke veldig 'surprising' at de dropper ut.

Abid poengterer altså et uheldig utfall som kan komme av å måtte lese dansk hvis noen studenter allerede syns norsk kan være vrient. Amalia har allerede forklart at siden hun gikk på realfag på vgs, så har hun gått glipp av noe av den akademiske skriving, men også lesing trekker hun frem som et problem:

Så det er stor forskjell det at med at jeg hadde realfag på videregående også har jeg mer samfunnsretta nå. Men som sagt så har jeg alltid vært interessert i det, så det er ikke

negativt at jeg må lese så mye. Men, stor forskjell der også, det faglige, at jeg gjorde mer oppgaver og mer regning. Og her så er det mer lese, prøve å forstå også ja.

Så Amalia synes det kan være vrient å lese, men siden faget i seg selv er så interessant, så er det ikke så negativt at hun må lese så mye likevel.

Et annet faglig tilbud studentene fikk fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet var en mentorordning for gutter i første året og veiledning i akademisk skriving for studenter med et annet morsmål enn norsk. Samtlige av studentene som ble intervjuet deltok i disse ordningene. Abid var fornøyd med mentorordningen for gutter, hvor det både var sosiale samlinger og veiledning i akademisk skriving. Sana og Jasmin nevnte ikke veiledningsordningen i intervjuet, mens Amalia, Esma og Mona uttrykte seg positivt om ordningen. Amalia sa følgende om hennes opplevelse med veiledningen:

Så det å skrive akademiske tekster, det var litt vanskelig. Men vi hadde jo tilbud om å få veiledning innenfor det. Så, det hjalp meg veldig mye. Fikk lært mye nytt. så, om det ikke hadde vært for det, så hadde det kanskje vært litt mer vanskelig.

Mona sa at hun fant en trygghet i å ha veiledning, da hun i tillegg til god veiledning fikk snakket ut med veilederen om eksamensstress. Esma uttrykte at hun var positivt overrasket over at det fantes slike ordninger ved universitetet og at det hjalp henne mye.

7 Drøfting

Drøftingen vil bli tredelt. Første del vil fokusere på studentenes beskrivelser av overgangen og hvordan det lar seg plassere i den reviderte overgangsmodellen, andre del vil ta for seg hvordan universitetet tilrettela for studentene første semester basert på studentenes beskrivelser og del tre vil jeg foreslå hvilke tiltak universitetet kan gjøre for å sørge for en god overgang. Hver del vil ta for seg hvert sitt forskningsspørsmål.

Hvordan påvirker studentenes forutsetninger, forventninger og erfaringer de sosiale og faglige overgangsprosessene på universitetet?

Hvordan opplevde studentene at universitetet tilrettela det første semesteret for å få en god overgang?

Hvilke tiltak kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?

Før drøftingen vil jeg poengtere at jeg tar utgangspunkt i hva studentene har formidlet i intervjuene og hva forskningen på feltet sier. Planer og tiltak som Det utdanningsvitenskapelige fakultet kan ha iverksatt i løpet av studieåret 2018/2019 er ikke blitt undersøkt og vil derfor ikke tas med som en faktor i drøftingen.

7.1 Studentenes opplevelse av overgangen

I denne delen av drøftingen vil følgende forskningsspørsmål bli undersøkt:

Hvordan påvirker studentenes forutsetninger, forventninger og erfaringer de sosiale og faglige overgangsprosessen på universitetet?

I kapittel 6 ble dataen fra intervjuene lagt fram i kategoriene forutsetninger, forventninger og erfaringer med underkategoriene faglig og sosial. For å få et annet synspunkt på dataen i drøftingen, vil jeg snu kategoriseringen ved å bruke sosial og faglig som hovedkategorier og se på hvordan forutsetninger, forventninger og erfaringer har hatt en betydning der. Jeg vil altså bruke eksempler fra intervjudataen i drøftingen for å kunne belyse

forskningsspørsmålet. I tillegg vil jeg bruke det som kommer frem i drøftingen for å se på hvordan det vil forløpe seg i den reviderte overgangsmodellen.

7.1.1 Det sosiale i lys av forutsetninger, forventninger og erfaringer

Ut fra intervjudataen som ble lagt frem i kapittel 6, er det et par temaer som blir fremtredende i videre drøfting om det sosiale. Vennskap går igjen som et overordnet tema, og innenfor det dukker det opp undertemaer som endringer i vennskap i overgangen fra videregående til universitetet, opplevelser med oppstarten og utover semesteret.

Med tanke på vennskap fra tiden på videregående, har det kommet frem i intervjuene at studentene hadde mange, nære relasjoner. Gode vennskap er generelt sett viktig som ung, men spesielt i løpet av skolegangen er gode vennskap fordelaktig for elevenes velvære, helse og syn på egen skolegang (Studsrød & Bru, 2011, Swenson et.al., 2008). I overgangen til universitetet skjer det flere forandringer som kan oppleves som utfordrende, og endringer i relasjoner er én av dem. Endringene kan nok oppleves som ganske store fordi flere av informantene startet å studere uten tidligere med-elever i studiet. Faktisk så uttrykte flere at nesten alle deres venner fra vgs har tatt et friår. Derfor blir de nødt til å danne helt nye relasjoner på universitetet uten noen tidligere venner å lene seg på. I tillegg til at disse endringene er utfordrende i seg selv, viser også Eriksons teori om psykososial utvikling at det å etablere nære relasjoner er en av de viktigste utviklingsoppgavene i starten av 20-årene (referert i Swenson et.al, 2008, s. 551). Det kan derfor være mulig å anta at det å få nye venner både kan oppleves som en viktig, men vanskelig oppgave.

Dataen viser at forutsetningene studentene har med seg inn til universitetet, altså hva slags tankegang de har tilegnet seg basert på erfaringer, er at de er kjent med mindre klassestørrelser, nære relasjoner over lengre tid og daglige sosiale interaksjoner. Realiteten og erfaringene de tilegner seg på universitetet viser seg å være preget av noe annet. Her er det store kull med hundrevis av studenter, relasjonene er nye og fjernere og interaksjonene er ikke like hyppige. Hvordan studentene takler det skiftet kan forløpe seg ulikt. Dette ble synlig i forholdet mellom forventninger og erfaringer.

I dataen var det både forventninger om å ha mange venner slik som det var på videregående, til å ha minimalt med forventninger om det sosiale fordi det ikke var så viktig. Videre viser

dataen at hvorvidt forventningene møtes eller ikke har en innvirkning på hvordan erfaringene og integrasjonen deres foregår. Dette støttes også av forskning på temaet (Winstone & Bretton, 2013, Taylor & Bedford, 2004). Hvorvidt forventningene møtes eller ikke vil påvirke studentenes følelse av tilhørighet og integrasjon i studiet. Følelse av tilhørighet, eller 'sense of belonging' har en betydelig innvirkning på hvorvidt en student ønsker å fortsette å studere eller ikke (Brooman & Darwent, 2014, Kitching & Hulme, 2013). I tilfellene nevnt fra dataen er det både eksempler på at forventningene ble møtt og ikke ble møtt. Der hvor forventningene ble møtt med tanke på det sosiale, opplevdes det at følelsen av tilhørighet og integrasjonen i studiet var på plass. På den andre siden hvor forventningene ikke ble møtt, var det snakk om å ha en manglende følelse av tilhørighet og at studiehverdagen kunne oppleves som vanskelig.

Et kritisk tidspunkt for bekreftelse eller avkreftelse av forventningene er oppstarten. Her møtes hva studentene tror skal skje med den faktiske realiteten. Hvis forventningene er at de skal møte mange mennesker og få nye venner fra første dag, så vil en slik avkreftelse påvirke hvordan interaksjonene oppleves videre. Grunnen til at studentene har forventningene de har vil være basert på hva de har av erfaringer fra videregående. Hvis de er vant til å ha det på en viss måte på videregående som i tillegg har fungert bra, så har de gode grunner for å beholde dette tankesettet inn i nye situasjoner (Winstone & Bretton, 2013). Det vil kunne være en av grunnene til at det er et stort gap mellom forventninger og erfaringer i overgangen til universitetet (Winstone & Bretton, 2013, Taylor & Bedford, 2004). Intervjudataen viste også at oppstarten var mindre vellykket for noen av studentene med tanke på det sosiale. Forventningene om å få venner ble ikke møtt og fadderuken opplevdes for noen som ekskluderende. Dette er et viktig poeng ved å få en god overgang fordi oppstarten er viktig når det gjelder å få studentene integrert ved institusjonen slik at de trives og ønsker å fortsette studiene (Kitching & Hulme, 2013, Tinto, 1993).

Ved å ta utgangspunkt i drøftingen over, er det faktorer som lar seg relatere til den reviderte overgangsmodellen. Sosiale bakgrunnsfaktorer og forutsetninger i tillegg til planer, mål og forventninger har en betydelig innvirkning på de sosiale interaksjonen og integrasjonen til studentene på universitetet. Det å være vant til mange og nære relasjoner kan føre til forventninger om å få oppleve det samme på universitetet. Så når interaksjonene ikke stemmer overens med hva som forventes, vil det kunne svekke muligheten for en god integrasjon. Siste ledd i modellen viser en ny prosess med å danne seg nye planer, mål og

forventninger videre i studiet. Noen studenter har uttrykt at det å ikke ha det sosiale slik som de så for seg er noe de bare har måttet bli vant til og har måttet akseptere. Derfor kan det se ut til at det nye settet med forventninger omkring det sosiale er svekket sammenlignet med de opprinnelige, og at de har bestemt seg for å «stick it out» som Tinto beskriver (1993, s. 444).

En konklusjon om hvordan forutsetninger, forventninger og erfaringer har påvirket den sosiale overgangsprosessen for studentene er at forutsetningene vil kunne farge forventningene i så stor grad at når forventningene ikke møtes i erfaringene, blir overgangsprosessen mindre god.

7.1.2 Det faglige i lys av forutsetninger, forventninger og erfaringer

I motsetning til det sosiale hvor det i hovedsak var vennskap som gikk igjen, så er det faglige aspektet litt mer sammensatt. Studentene uttalte seg om en del flere temaer som forelesninger, seminarer, ekstra faglige tilbud, forelesere, lesing og det faglige innholdet. Utfra dataen som ble lagt frem i kapittel 6, er det noen temaer som vil være interessante å følge opp videre i drøftingen rundt det faglige. Noe som dukker opp som et overordnet tema er kontrastene mellom videregående opplæring og å studere på universitetet. Undertemaer som dukker opp her er hvordan det jobbes faglig på vgs kontra universitetet og relasjon til lærere og forelesere.

Med tanke på hvordan det jobbes faglig på vgs kontra på universitetet, kommer det å være studieforbredt frem som et tema. I tidligere norske studier har universitets- og høyskolelærere uttrykt at det å være studieforbredt vil si at studentene blant annet er selvstendige i arbeidsmåtene, har ferdigheter i skriftlig fremstilling, kapasitet til å lese store mengder tekst, evne til kritisk tenkning og grunnleggende fagkunnskaper (Lødding & Aamodt, 2015, s. 29). Det studentene har uttrykt i intervjuene viser at de har i ulik grad en opplevelse av å være studieforbredt. Med tanke på hva som er beskrevet ovenfor er det særlig ferdigheter i skriftlig fremstilling, lese store mengder tekst og grunnleggende fagkunnskaper som nevnes.

En bakenforliggende grunn til hvorfor studentene i ulik grad følte seg forberedt var basert på studieretningen de gikk på vgs. Hvorvidt de gikk SSØ eller realfag hadde en innvirkning. De som gikk SSØ, særlig de som hadde tatt psykologi, hadde mer kjennskap til det faglige

innholdet og var vant til å skrive lengre tekster og å bruke referansestilen APA. Uttalelser om det faglige innholdet på realfag viste derimot at skriving og referering var mer fraværende og det ble derfor en utfordring på universitetet. Selv om norskfaget på vgs skal ta for seg skriveferdigheter, opplevdes ikke det som tilstrekkelig. Det er innlysende at det studentene lærte på videregående har en innvirkning på arbeidet i videre studier (Lødding & Aamodt, 2015), og innholdet i de ulike fordypningene vil ha en betydning her. Derimot så det ut til at uavhengig av studieretning, så var ikke studentene godt vant med å lese lange tekster og opplevde det som en utfordring på universitetet. Et annet aspekt ved det faglige på vgs kontra universitetet er oppsettet og strukturen på selve opplæringen og studiet. Det ble rapportert om mange prøver og opplevelsen av å ikke gå i dybden på videregående, mens det på universitetet er færre fag, få innleveringer og mer arbeid i dybden. Dette støttes med følgende utsagn fra Lødding & Aamodt; «Sett fra høyere utdanning fremstår videregående opplæring med hyppige prøver, som uforenlig med kravene til dybdeforståelse, konsentrasjon, tid til øving og tid til undring» (2015, s. 8).

Det andre undertemaet er relasjon til lærer. Som nevnt i kapittel 6, sa halvparten av de som ble intervjuet at det største skiftet fra videregående skole til universitetet var relasjon til lærer. De har gått fra å ha nær relasjon til en lærer som kan navnet ditt og vet hvordan du ligger an faglig til å ha en foreleser som ikke vet hvem du er eller hvordan du har det. Det er en enighet i forskningen at relasjon til vitenskapelige ansatte på universitetet er viktig for at studentene skal bli integrert og trives (Kitching & Hulme, 2013, Winstone & Bretton, 2013, Uuslahti, 2012, Tinto, 1993). Derfor kan det oppleves som vanskelig for de nye studentene når en slik relasjon blir en mangelvare på universitetet. Tankesettet, forutsetningene og forventningene studentene har vil kunne være farget av å ha hatt tett oppfølging i store deler av skolegangen, og det er derfor ikke så overraskende at studentene har uttrykt at dette er det største skiftet i overgangen.

Med utgangspunkt i den reviderte overgangsmodellen kommer det frem at bakgrunnsfaktorene og forutsetningene ikke korrelerer med de faktiske interaksjonene og erfaringene på universitetet. Selv om forventning ikke har vært et stort tema i drøftingen rundt det faglige, er det likevel viktig for denne sammenligningen studentene har gjort mellom vgs og universitetet. Siden de har uttalt seg om at de faglige erfaringene på universitetet blant annet opplevdes som ukjente og vanskelige, så har nok forutsetningene fra tiden på vgs farget forventningene de tok med seg inn i studiet. Selv om det kanskje er en del «stum» forventning

til det faglige, har det også vært uttalelser i intervjudataen om at noen studenter hadde klare forventninger til det faglige som ikke ble møtt. Eksempelvis rundt studiets innhold, lesing og forventning om lekser. Men det var altså undertemaene forberedthet og relasjon til lærer som var mest fremtredende i datamaterialet og var tema for sammenligning hos studentene. Selv om det var en del endringer i overgangen med det faglige, uttrykker flere av studentene at de trives med det faglige innholdet i studiet. Det danner et godt grunnlag for det nye settet med planer, mål og forventninger som studentene tar med seg videre i utdanningsløpet.

En konklusjon om hvordan forutsetninger, forventninger og erfaringer har påvirket den faglige overgangsprosessen for studentene er at det de har som forutsetninger fra videregående opplæring i mindre grad stemmer overens med hva de erfarer og hva som kreves på universitetet.

7.1.3 Konklusjon

Forskningsspørsmålet som skulle besvares i første del av drøftingen var:

Hvordan påvirker studentenes forutsetninger, forventninger og erfaringer de sosiale og faglige overgangsprosessene på universitetet?

Det sosiale og faglige ble drøftet i to deler og ble konkludert med på hver sin måte, men det er likevel noen fellestrekk; forutsetningene farger forventningene som igjen påvirker hvordan erfaringene på universitetet oppleves. Det viser seg også at gapet mellom forventning og erfaring til tider kan bli for stort og at det påvirker hvorvidt studentene blir integrert ved institusjonen og i studiet. Dette kommer frem både i dataen og i forskningen (Kitching & Hulme, 2013, Winstone & Bretton, Jansen & van der Meer, 2012, Cook & Leckey, 1999). Derfor vil gapet mellom forventning og erfaring være et tema i del tre av drøftingen hvor forslag på tiltak universitetet kan gjøre for å sikre en god overgang skal undersøkes.

7.2 Studentenes opplevelser av universitetets tilbud

I del to av drøftingen vil følgende forskningsspørsmål undersøkes:

Hvordan opplevde studentene at universitetet tilrettela det første semesteret for å få en god overgang?

Det som menes med tilrettelegging fra universitetets side i forskningsspørsmålet vil i denne delen av drøftingen i stor grad omhandle konkrete tilbud som var tilgjengelige for studentene. I kapittel 4 ble det lagt frem hvilke tilbud studentene som ble intervjuet hadde tilgang til første semester på universitetet og i kapittel 6 har studentene uttrykt seg om hvilke erfaringer de har hatt med de tilgjengelige tilbudene. Basert på dette, i tillegg til relevant forskning skal det nå diskuteres rundt hvordan studentene opplevde at universitetet tilrettela for å gi studentene en god overgang. I tillegg vil den reviderte overgangsmodellen brukes som en støtte i drøftingen.

Dette vil bli undersøkt i to deler. Først ved å se på de oppstartstilbudene og deretter tilbudene som var tilgjengelig utover oppstarten. Med oppstartstilbud menes det her tilbud som var tilgjengelig de første par ukene, og da særlig fadderuka. Tilbud utover oppstartstiden er alt som var tilgjengelig etter de første to ukene, eksempelvis seminarer og veilednings- og mentorordninger.

7.2.1 Oppstartstilbud

Med oppstartstilbud er det særlig fadderuka som dukker opp i intervjudataen. Fem av de seks studentene som ble intervjuet deltok på fadderuka, men tre av de deltok kun på aktivitetene på dagtid. I dataen er det et par grunner til hvorfor de kun deltok på dagtidsaktiviteten, men særlig én grunn er interessant å undersøke videre; at kveldsaktivitetene opplevdes som ekskluderende. Det ble eksempelvis uttrykt at det å skulle sette seg i parken foran UiOs fysikkbygning for å drikke øl med faddergruppa var noe hun ikke ville delta på fordi det var en del alkohol og festing i fokus. Dette førte til en følelse av ekskludering fra fadderordningen. Hvis vi tar utgangspunkt i den reviderte modellen, så kan denne formen for kveldsaktiviteter i fadderuka defineres under sosiale interaksjoner. Ved at de sosiale interaksjonene under fadderuka oppleves som mindre gode, vil studenten kunne føle seg ekskludert. Derfra har de et dårligere grunnlag for å føle seg sosialt integrert som igjen vil

kunne påvirke hvordan nye planer og mål for resten av studiegangen utvikler seg. Fadderuka består også av aktiviteter på dagtid som er alkoholfrie, men disse aktivitetene er satt i en mer formell og faglig setting. Selv om faglige interaksjoner gjennom dagtidsaktivitetene vil kunne ha en funksjon, så er det de sosiale interaksjonene som vil være katalysatoren for å starte en god integrasjonsprosess (Tinto, 1988). Angående interaksjoner sier Tinto (2017) at det viktigste er ikke *at* interaksjonen skjer, men det er *hvordan* den oppfattes av studenten som gjelder. Eksemplet over om fadderuka belyser dette. Noe annet som ble nevnt i intervjuene var fra en student som deltok på kveldsaktivitetene. På disse sosiale kveldsaktivitetene ble det uttrykt at studenten kjente på et drikkepress fra de andre i faddergruppa som førte til testing av alkohol. Videre ble det også beskrevet et press rundt det å få venner tidlig for å ikke bli alene i studiehverdagen. Disse to følelsene av press kan uheldigvis ha en sammenheng.

Med tanke på det som er beskrevet ovenfor, er alkohol en fellesnevner. Det kan se ut til at hvem denne studentgruppen er ikke er tatt helt til høyde for i planleggingen av de sosiale kveldsaktivitetene. Aktivitetene som er planlagt på kveldene er som regel arrangert av fadderne selv og ikke instituttet eller fakultetet direkte, men siden fadderuka er et tilbud tilknyttet fakultetet og de enkelte studiene bør en del av ansvaret ligge der likevel. I kapittel 2 ble det gjort rede for Tintos tre prinsipper for hvordan utdanningsinstitusjoner bør jobbe for å skape et miljø hvor studentene integreres og forblir (1993, s. 146). Ett av prinsippene var å være studentorientert, altså at studentene er utgangspunktet for planene og målene som ligger til grunn for hvordan institusjonen skal agere. Ved at majoriteten, om ikke alle, av de sosiale kveldsaktivitetene bærer preg av festing og alkohol, så vil en god del av studentgruppen velge å ikke delta. Dette vil gå bort fra tanken om å være studentorientert. Selvsagt vil det være vanskelig å iverksette tiltak som vil gagne hele studentgruppen alltid, men ved at kveldene i fadderuka er forbeholdt fest og alkohol blir det vanskelig å skape et inkluderende miljø for flere. Oppsummert er poenget at ved at studentene ikke føler seg inkludert i første uke, så vil det prege hvordan overgangen oppleves. Særlig med tanke på hvor viktig det sosiale er i integrasjonsprosessen (Tinto, 1988).

Fadderuka som den er beskrevet til nå er preget av det sosiale, eller mangelen på det, men på dagtid var det noen mer faglig orienterte tilbud. Kortere forelesninger om den akademiske verden og hvordan organisere studiedagen er eksempler på hva studentene fikk tilbudt under fadderuka. Det var varierte synspunkter på disse tilbudene. Disse tilbudene ble både beskrevet som kjedelige og forvirrende, mens andre syns det som foregikk i starten var

spennende. Selv om det har vært litt varierende hvordan introduksjonsforelesningene ble tatt imot, så kan selve innholdet fungere bra for denne studentgruppen. Innholdet i forelesningene var med fokus på det akademiske og hvordan organisere studiehverdagen, og det kan være en god måte å gi studentene en god introduksjon i oppstarten (Penn-Edwards & Donnison, 2011). Dette fordi studentene har et mer umiddelbart behov for å få input med tanke på det akademiske fremfor kun praktisk informasjon. Men i forskningen kommer det også frem at det å lære hvordan skrive akademisk og generelt om studieteknikk ikke kun bør læres separat, men i konteksten hvor det skal brukes (Harvey, Drew & Smith, 2006, Tinto, 2006). En mulig grunn til at studentene mente introduksjonsforelesningene var kjedelige eller forvirrende kan være at denne konteksten manglet. Den første uka på studiet har ikke studentene forutsetninger til å koble hvordan skrive en akademisk tekst på universitetet opp mot det faglige innholdet de skal skrive om. Dette er nettopp fordi de ikke har lært det faglige og fordi de ikke har fått produsert akademiske tekster på universitetsnivå enda. Det å jobbe med arbeidskrav er et eksempel på en kontekst hvor det å lære om akademisk skriving kan integreres i en seminarsetting eller lignende. Et avsluttende og viktig poeng angående oppstartstilbudene er at alt foregikk i løpet av én uke. Dette kan føre til 'information overload' (Penn-Edwards & Donnison, 2011). Altså at studentene får for mye som skjedde på kort tid, noe som fører til problemer med tilegnelsen av den informasjonen. Dette kommer også frem i datamaterialet.

Forskningsspørsmålet spør om hvordan studentene opplever at tilbudene var tilrettelagt. Utfra dataen og drøftingen vil jeg konkludere med at det er muligheter for forbedringer i oppstarten når det kommer til å tilpasse tilbudene til studentgruppa og at det bør åpnes for å fordele tilbudene utover lengre tid. Dette forslaget vil undersøkes videre i del tre av drøftingen.

7.2.2 Tilbud utover oppstarten

Med tanke på tilbud utover oppstarten er det særlig to tilbud jeg skal se på: seminar og veiledning- og mentorordningen. Seminar er en del av undervisningsopplegget som er integrert i emnene for studentene og veiledning- og mentorordningen er tilbudt ved siden av studiene på fakultetet. Studentene hadde høsten 2018 seks seminarer i PED1001 fra starten av september til slutten av oktober. Generelt sett er studentene fornøyde med seminarordningen. Her opplever de at de får mer oppfølging og muligheter til å ha samtaler med hverandre og seminarleder. For eksempel blir det poengtert at uten seminar hadde det blitt veldig

overordnet, kjedelig og tørt kun med forelesning. Videre blir det nevnt at seminarerne hjelper med å forstå hva som kreves med tanke på disposisjon av tiden som må brukes på arbeidskrav. Med utgangspunkt i den reviderte overgangsmodellen, vil seminar favne rundt både det sosiale og faglige. Harvey et.al. (2006) hevder at seminar kan ha en positiv effekt både på studentenes faglige og sosiale integrasjon. Dette er fordi seminarerne tar for seg pensum og arbeidskrav i en setting hvor studentene skal snakke med hverandre og seminarleder. Seminarer kan også ha en effekt på relasjonen til de ansatte (Brooman & Darwent, 2014), noe som studentene sier er fraværende i forelesningssituasjonen. Relasjon til ansatte kan regnes som en viktig faktor med tanke på å føle seg integrert ved institusjonen (Tinto, 1993). Mer med tanke på det sosiale, så kommer det frem i et utsagn fra datamaterialet at det er i seminarerne at studentene snakker sammen og at det er vanskelig å få til det samme på forelesning eller hvis man møter med-studenter tilfeldigvis i ganga. Ut fra utsagnene til studentene kan det se ut til at seminarerne har en positiv effekt på både den faglige og sosiale integrasjonen.

Det andre langvarige tilbudet som kom frem i intervjudataen var veiledning- og mentorordningen som var et tilbud høsten 2018 ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Disse to ordningene var uavhengige av hverandre, men bestod i mye av det samme. Tilbudet startet i begynnelsen av september og varte frem til rundt eksamenstider i desember avhengig av studentens behov. Fem av de seks som ble intervjuet ble veiledet i akademisk skriving, mens én student deltok i mentorordningen. Samtlige som uttrykte seg om tilbudet var fornøyde og poengterer at studiet hadde vært mer utfordrende uten en slik støtte. Med utgangspunkt i den reviderte overgangsmodellen vil veiledningsordningen gjerne defineres som en faglig interaksjon. Interaksjonen blir også sosial med veilederen, noe som vil ha betydning for integrasjonen. Likevel er det viktig å poengtere at studenten som regel ikke møter veilederen ellers i studiet sitt og vil derfor kunne ha mindre muligheter for en like god integrasjon enn hvis det hadde vært med en ansatt de møter i flere konstellasjoner. Fokuset i denne ordningen blir altså på det faglige. Dessuten skjer interaksjonen flere ganger over lengre tid, noe som Tinto (1993) poengterer er viktig for en god integrasjon.

Et poeng som er viktig å trekke frem med tanke på veiledning av studentene, er at i dette tilfellet måtte studentene søke om å få veiledning og mange var motivert for å være med i denne ordningen. Disse studentene er enklere å veilede enn de mer passive og demotiverte studentene (Uusiautti, 2012). Dessuten vil de motiverte studentene ofte få mer ut av

veiledning enn demotiverte studentene fordi de demotiverte ikke alltid ser behovet for veiledning eller hva det skal innebære. Så derfor er det vanskelig å vite om mer passive studenter som opplever et mangfold av akademiske og faglige utfordringer ville hatt det samme utbyttet og positive opplevelsen av veiledningen som informantene hadde.

En konklusjon relatert til forskningsspørsmålet om hvordan studentene opplever at tilbudene var tilrettelagt er at de stort sett er fornøyde med seminar og mentor- og veiledningsordningene. Studentene opplever tettere oppfølging og at de lærer i disse settingene. Det kan tyde på at disse tilbudene lykkes i å sørge for en god overgang for studentene.

7.2.3 Konklusjon

Forskningsspørsmålet som lå til grunn i del to av drøftingen er:

Hvordan opplevde studentene at universitetet tilrettela det første semesteret for å få en god overgang?

Ut fra drøftingen er det en underliggende faktor som er interessant å trekke frem. De tilbudene som ser ut til å fungere er langvarige og preget av å være faglig fokusert, mens de som fungerte i mindre grad var kortvarige og hadde et sosialt fokus. Derfor vil jeg i del tre av drøftingen undersøke muligheten for å forlenge oppstartstilbudet som et tiltak for å sikre en bedre overgang. En konklusjon basert på drøftingen i del to er at universitetet har tilrettelagt for en god overgang gjennom tilbudene utover oppstarten, mens oppstartstilbudene kan for noen ha svekket den gode overgangsprosessen.

7.3 Forslag på tiltak for en god overgang

I tredje og siste delen av drøftingen vil følgende forskningsspørsmål undersøkes:

Hvilke tiltak kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?

I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i deler av drøftingen og konklusjonene fra del en og to så vel som relevant forskning for å komme med forslag på tiltak som universitetet og mer konkret Det utdanningsvitenskapelige fakultet generelt kan gjøre for å sikre en bedre

overgang. Jeg kommer til å legge frem to forslag: tette gapet mellom studentenes forventning og erfaring og at oppstartstilbudene bør vare over flere uker.

7.3.1 Tette gapet mellom forventning og erfaring

Selv om noen førsteårsstudenter ankommer universitetet med realistiske forventninger til studielivet, så er ikke det tilfellet for alle. At forventningene ikke alltid stemmer overens med erfaringene ble en konklusjon i kapittel 7.1. av drøftingen. Derfor vil jeg nå se på hvorfor det er viktig at dette gapet tettes og hva som kan gjøres for å få det til.

Det er mye forskning som viser at studenter kommer til universitetet med forventninger som ikke stemmer overens med de faktiske opplevelsene og erfaringene de får på universitetet (Kitching & Hulme, 2013, Winstone & Bretton, Jansen & van der Meer, 2012, Cook & Leckey, 1999). De forventningene studentene kommer inn med vil være farget av erfaringene og forutsetningene fra deres tid på videregående skole (Winstone & Bretton, 2013, Cook & Leckey, 1999). Mer konkret kommer studentene inn med en samling av antagelser, planer, intensjoner og tidligere kunnskap som omfavner hver eneste læringssituasjon de har hatt til nå, og som igjen vil påvirke hvordan læringen videre vil oppleves (Biggs, 1996, s. 348). Derfor vil det kunne oppleves som et sjokk når de kommer på universitetet og deres tidligere realitet og forventninger ikke stemmer overens med det de opplever. Det kan til og med være en faktor i hvorvidt studenten ønsker å forbli ved institusjonen eller ikke (Winstone & Bretton, 2013, Jansen & van der Meer, 2012) Videregående skole legger grunnlag for mye av forventningene og vil derfor være en viktig aktør i forventning-erfaring-gapet. Men siden drøftingen omhandler på hva universitetet kan gjøre, vil ikke videregående skole bli et videre fokus.

For å tette gapet er det viktig at universitetet, herunder forelesere og studieadministrasjonen, er klar over forventningene studentene har, da en mangel på bevissthet rundt dette vil gjøre det vanskelig å få til en god overgang (Kitching & Hulme, 2013, Winstone & Bretton, 2013). Faktisk kan et slikt misforhold hos institusjonen være en viktig grunn til at studenter velger å droppe ut av studiet (Taylor & Bedford, 2004). Dessverre viser det seg at mange forelesere har en forventning til at de nye studentene allerede har en god forståelse av hvordan universitetslivet foregår, uten at det er tilfellet (Jansen & van der Meer, 2012). En bevissthet hos vitenskapelige og administrativt ansatte rundt studentenes forventninger vil kunne vise at

det kan være et misforhold mellom forventningene og de faktiske erfaringene. En måte å tilegne seg denne kunnskapen på kan være gjennom å spørre studentene de første dagene under oppstarten hvordan de forventer studiehverdagen vil bli, og spørre igjen på et senere tidspunkt om forventningene ble møtt på noen måte. Hvordan dette vil la seg gjennomføre i praksis vil være opp til de ansvarlige ved institusjonen.

Det er altså for en del studenter som kommer rett fra videregående et gap mellom forventninger og erfaringer, men dette gapet kan tettes. Og det må gjøres tidlig i semesteret. Universitetet må være engasjerte i individenes prosess med å gå fra å være en læreravhengig videregåendeelev til en selvstendig universitetsstudent. Det er viktig at universitetet gjør mer enn å si *at* det er annerledes å være student, men det må forklares *hvorfor* det er annerledes og hvorfor det er viktig (Winstone & Bretton, 2013). De nye studentene må forstå ganske fort at deres tidligere måter å arbeide på ikke vil fungere like godt på universitetet, og det er etter den forståelsen er integrert at en ny realitet og identitet som student kan skapes. Grunnen til at dette må skje tidlig er fordi det ofte er i starten av studiet at studentene er engasjerte og motiverte for den nye studenttilværelsen, og fordi denne motivasjonen vil etter hvert forsvinne hvis erfaringene ikke møter forventningene (Winstoen & Bretton, 2013). Når motivasjonen har falt vil det bli vanskeligere å sette i gang tiltak for å tette dette forventning-erfaring-gapet.

Hvis vi ser for oss at universitetet står parate og er klare for å agere i starten av semesteret for å tette gapet, kan det foreslås et tiltak som forskning mener kan fungere, nemlig stillasbygging eller 'scaffolding' (Kitching & Hulme, 2013, Winstone & Bretton, 2013, Jansen & van der Meer, 2012, Penn-Edwards & Donnison, 2011). Stillasbygging brukes for få til konstruksjon av kunnskap gjennom et samspill mellom foreleser eller seminarleder i rollen som fagperson og studenten som den lærende (Lyngsnes & Rismark, 2013, s. 64). Dette skjer gjennom dialog og samhandling mellom fagpersonen og den lærende. Fremfor at fagpersonen gir fullstendige forklaringer eller fasitsvar, skal de gi støtte til den lærende slik at de i større grad konstruerer kunnskap selv. På den måten får studenten prøve og feile med støtte fra fagpersonen slik at læring og mestring skjer. Dette blir da stillasbygging.

Ved å bedrive stillasbygging på universitetet kan studentenes identitet og realitet som elev på vgs gradvis forsvinne i bytte mot å bli en integrert og selvstendig student på universitetsnivå. Dette kan eksempelvis skje i forelesningene eller i seminarene i starten av det første semesteret.

Det kan nok være enklere å drive stillasbygging i en seminarsetting med færre studenter å forholde seg til, men det er likevel interessant å utforske muligheten for dette i forelesning. For at de nye studentene skal kunne tilpasse seg til at læring skal skje gjennom forelesning, kan det i starten være en idé å engasjere og aktivisere studentene fremfor å kun måtte lytte til foreleser. Dette kan eksempelvis foregå gjennom faglige diskusjoner og samtaler i par eller i grupper, da en plenumsdiskusjon kan bli vanskelig med hundrevis av studenter. Her kan foreleser etter beste evne stille spørsmål eller engasjere til samtale med noen av gruppene i auditoriet. En slik aktivisering kan føre til at studentene får et nærere forhold til hva de skal lære (Winstone & Bretton, 2013, s. 11). Dette kan igjen føre til den faglige, og for så vidt sosiale, integrasjonen som har blitt diskutert tidligere, og som vil kunne sørge for en god overgang. Det er likevel viktig at undervisningen ikke bli for lik som på videregående. Studentene må ikke tro at det er likt på universitetet som på videregående, da de faktisk skal lære seg å bli selvstendige universitetsstudenter. Utover i semesteret og resten av studieløpet bør den tradisjonelle forelesningsformen som er tiltenkt ta større plass, og da vil forhåpentligvis studentene ha etablert en ny realitet og føler seg integrert gjennom denne prosessen. Denne balansegangen må fagpersonene ved universitetet utforske og definere selv. Det å jobbe på denne måten vil kunne støtte under Tintos prinsipp om å være en læringsorientert institusjon (1993). Dette vil kunne sørge for at studenten opplever læring og mestring, som igjen fører til at de ønsker å fortsette i studiene.

En samlet oppsummering og konklusjon her er at det viser seg at det er ikke uvanlig at nye studenter har et sett med forventninger som ikke stemmer overens med det de opplever på universitetet. Dette gapet kan tettes, men når og hvordan det gjøres har mye å si. Det bør skje tidlig i første semesteret, da de nye studentene ofte er motiverte og mottagelige på dette tidspunktet. Hvis det ventes for lenge med tiltak for å tette gapet, kan motivasjonen allerede ha forsvunnet og det kan bli vanskelig å gjennomføre suksessfulle tiltak. Det kan til og med føre til frafall for noen studenter. Gapet kan tettes gjennom å eksempelvis bedrive stillasbygging i forelesningene og seminarene for å hjelpe studentene med å gradvis bli selvstendige. Hvordan oppstartstiltakene kan fungere bedre skal undersøkes nå.

7.3.2 Utvidet oppstartstilbud

Som tidligere nevnt var mye av de tilgjengelige tilbudene for studentene i løpet av den første uka, altså fadderuka. Men det er mye som tilsier at å samle oppstartstilbudene over én uke

ikke er den optimale løsningen (Penn-Edwards & Donnison, 2011, Tinto, 1988, Brooman & Darwent, 2013, Kitching & Hume, 2013). Noen studenter uttrykte at det ble for mye informasjon og innhold den første uka, og noen uttrykte også at de ble mer forvirret enn opplyst. Basert på både forskning og noen konklusjoner fra tidligere drøfting, forslår jeg å fordele oppstartstilbudene over flere uker. Noe som blir viktig å belyse videre i drøftingen er forslag på et overkommelig tidsperspektiv for oppstarten og hva slags tilbud studentene kan ha tilgang til.

I litteraturen er det særlig tre forslag som går igjen på hvor lenge institusjonen bør tilby støtte for førsteårsstudentene: de seks første ukene, det første semesteret eller hele det første året (Penn-Edwards & Donnison, 2011, Tinto 1993, 1988). Det hevdes at desto lenger tilbudene finnes, desto bedre vil overgangen være for studentene. Det kan dog bli økonomisk kostbart å i første omgang skulle iverksette tiltak, programmer og kurs som skal gjelde for samtlige studenter i et helt år. Derfor vil jeg se på det mer oppnåelige tidsperspektivet på seks uker.

Studentene som ble intervjuet hadde følgende oppstart: Én uke med fadderuke etterfulgt av to uker med vanlig forelesning før seminarene i PED1001 startet uken etter, så vel som at veilednings- og mentorordningen (som var tilgjengelig for et utvalg studenter) startet i omtrentlig samtidig som seminarene. Her er det altså to uker som står tomme for studentene med tanke på informasjon, oppfølging og veiledning. Siden de seks første ukene er viktig med tanke på hva som tilbys studentene, så kan de to ukene mellom fadderuka og seminarene være viktige å fylle med tilbud rettet mot førsteårsstudentene. For å fylle seks uker vil dette også gjelde den uka hvor seminarene starter i tillegg til de to påfølgende ukene. Seminarene vil kunne gi en del støtte og oppfølging som studentene trenger, men det vil fortsatt være flere aspekter ved studiehverdagen hvor de trenger oppfølging. Hva slags tilbud det kan være vil undersøkes videre nå.

Utfra det som er beskrevet ovenfor, så er det et muligheter for å fylle opp de seks ukene med ulike former for tiltak for studentene i oppstarten. For det første kan det være en idé å fordele det som skjer under fadderuka over flere uker for å unngå 'information overload' som tidligere er nevnt i drøftingen (Penn-Edwards & Donnison, 2011). Dessuten viser det seg at hva slags informasjon studentene behøver er viktig å ta hensyn til. Informasjon rundt det praktiske og institusjonen er viktig, men det er ikke nødvendigvis der alle ressursene bør brukes. Tiltak tilknyttet studentenes sosiale og faglige behov vil derimot kunne ha større

innvirkning på oppstarten (Penn Edwards & Donnison, 2011). Dette gjelder eksempelvis tiltak tilknyttet studieteknikk, akademisk skriving og referering og relasjoner mellom ansatte og studenter og mellom studentene. Det er et viktig aspekt rundt tiltak knyttet til relasjoner mellom studentene som må poengteres. Tidligere ble det drøftet rundt kveldsaktivitetene under fadderuka og hvordan de opplevdes som ekskluderende fordi de bestod av festing og alkohol. Hvis de sosiale kveldsaktivitetene skal bli en del av de seks ukene må det også finnes sosiale tilbud på ettermiddagen og kvelden som ikke omfatter festing og alkohol. Disse seks ukene vil bli viktige i å sørge for at studentene ikke føler seg ekskludert, derfor vil det overnevnte aspektet en viktig del av planleggingen.

Problemet med å få disse tiltakene vellykkede er at det er mange aspekter som må tas hensyn til. Et aspekt er blant annet at tiltakene ikke kun bør være enkeltstående tilbud som kurs og workshops, men bør integreres i hele studiet. Dette vil kreve at eksempelvis forelesere og seminarledere må bruke en del tid og ressurser på å integrere gode tiltak innenfor i de eksisterende rammene. Forskning viser at enkeltstående kurs om eksempelvis akademisk skriving og referering kan være nyttig, men at det er enda bedre hvis det inkluderes i en kontekst hvor akademisk skriving faktisk skal brukes (Harvey et.al., 2006, Tinto, 2003). Det kan bli vanskelig å gjennomføre dette i en forelesning, så det er nok mer gjennomførbart i en seminarsetting. Et eksempel kan være når en seminargruppe jobber mot et arbeidskrav, kan studentene få veiledning i referering, disposisjon, lesing av pensum og tiden det krever for å skrive en oppgave. Dette vil kunne gjøre det enklere for studentene å ta i bruk enn hvis de eksempelvis blir forelest om det samme i et auditorium før de vet hva et arbeidskrav innebærer. Enkeltstående kurs vil likevel være nyttig, da det mest sannsynlig ikke er nok tid til å integrere alle aspektene ved studiehverdagen i seminarene og forelesningene. Hva slags kurs som vil være nyttig kan eksempelvis basere seg på informasjon institusjonen har om hvor studentene sliter i oppstarten basert på deres tilbakemeldinger.

Det andre aspektet og problemet som kan oppstå er at det er ikke sikkert at studentene faktisk vil ta i bruk tilbudene de har tilgjengelige (Tinto, 2006, Kuh, 2005, referert i Penn-Edwards & Donnison 2011). Det er derfor viktig at tilbudene når ut og treffer studentgruppen og at de kan få et utbytte i resten av studiehverdagen ved å delta. Eksempler på tilbud som allerede eksisterer ved UV-fakultetet som informantene nevnte at de hadde nytte av var de to arrangementene 'krasjkurs' og quiz i emnet PED1001 og var i regi av Fagutvalget. Dette var tilbud som de synes var sosiale, morsomme og hadde relevans til faget. Hva som får

studentene til å komme på de tilgjengelige tilbudene vil variere, men kurset og quizen nevnt ovenfor er et godt eksempel på hva som engasjerer og fungerer.

Som en konklusjon og oppsummering vil jeg si at å utvide oppstartstilbudene er et lurt sted å starte for å sikre en bedre overgang. Det er en del som tilsier at én uke med oppstartstilbud kan oppleves som for intensivt, mens seks uker vil være nyttig. Derfor mener jeg det kan være noe som universitetet kan jobbe seg mot. Et problem som kan oppstå er det økonomiske aspektet. Det å ha flere kurs, veiledninger, aktiviteter og samlinger over seks uker kan kreve en del ressurser. Derfor er det også viktig å gjøre som nevnt ovenfor; integrere tiltakene rundt de sosiale og faglige inn i studiehverdagen og at de enkeltstående tilbudene som blir arrangert appellerer til studentene. Ved å utvide oppstartstilbudene til seks uker i stedet for én, tror jeg studentene vil få bedre forutsetninger til å bli integrert sosialt og faglig, som igjen vil sørge for en god overgang.

7.3.3 Konklusjon

I siste del av drøftingen har jeg sett på to tiltak som universitetet kan gjøre for å sikre en god overgang: tette gapet mellom forventning og erfaring og å utvide oppstartstilbudet. Jeg mener at det vil være en fordel å iverksette begge tiltakene samtidig fordi de vil kunne ha en positiv påvirkning på hverandre. Eksempelvis vil universitetets innsats med å avdekke hvilke forventninger studentene har påvirke hvilke tiltak som iverksettes i oppstarten. Et annet aspekt ved å implementere disse to tiltakene er at Tintos tre institusjonelle prinsipper for å få studenter til å forbli, vil kunne påvirkes i positiv forstand. De tre prinsippene ble tidligere beskrevet i kapittel 2.3.: at institusjonen er studentorientert, læringsorientert og at institusjonen har et sosialt og intellektuelt fellesskap (1993, s. 146-147). Det å ta hensyn til studentenes forventninger og ønsker om alkoholfrie arrangementer vil påvirke institusjonen til å bli mer studentorientert, å bedrive stillasbygging og å integrere arbeidet med akademiske og faglige temaer i hele studiet vil kunne gjøre institusjonen mer læringsorientert og å ha et sosialt og intellektuelt fellesskap vil kunne oppstå gjennom å ha flere sosiale arrangementer og faglige tilbud over de seks første ukene. Hvis disse tre prinsippene jobbes mot ved institusjonen, er sjansen større for at studentene forblir, og hvis de ønsker å forbli kan det bety at overgangen har vært god. Jeg mener at å sette i gang en implementering av de to tiltakene, vil kunne føre til en god overgang for studentene.

7.4 Avslutning

I avslutningen vil jeg først se på forslag til videre forskning på dette temaet for å til slutt gi en avsluttende konklusjon.

7.4.1 Videre forskning

Denne studien vil ha sine begrensinger med tanke på størrelse på utvalg og bredde i temaer som diskuteres. Derfor vil jeg komme med to konkrete forslag på videre forskning. Den første er fokusert mer rundt første del av problemstillingen som ser på overgangen og overgangsprosessen, mens forslag to vil se mer på universitetets rolle.

Det første forslaget vil i større grad involvere videregående skole. Her foreslår jeg en studie hvor elever som går siste semester på videregående og som har bestemt seg for å studere på et universitet bli intervjuet om hvordan videregående opplæring oppleves og om de tror de er klare for universitetsstudier og hvilke forventninger de har til studiehverdagen. Når disse elevene da har startet i studiet følgende høst, vil det bli foretatt nye intervjuer for å høre hvordan forventningene ble innfridd eller ikke og hvordan studiehverdagen oppleves og hvilke tanker de har rundt hvordan opplæringen foregikk på videregående opp mot hva som kreves på universitetet. I tillegg kan lærere på videregående og forelesere og andre ansatte på universitetet intervjues for å få deres perspektiv. Spørreskjema kan også være en mulighet for å hente inn informasjon fra flere informanter. Dette er et mer krevende prosjekt, både med tanke på kontinuiteten i utvalget og tidsperspektivet. Jeg tror likevel det kunne kommet frem spennende funn som kan ha en funksjon i utviklingen av videregående opplæring og universitetsstudiene.

Det andre forslaget vil i større grad omhandle universitetet, og i mindre grad på selve overgangsperspektivet. Her foreslår jeg å intervjuer førsteårsstudenter på lignende måte som i dette studiet, bare med flere studenter og at det skjer over lenger tid. De samme studentene vil intervjues årlig frem til avslutningen av bachelorgraden, altså i tre år. Tanken er å få et svar på hvordan tilretteleggingen fra universitetets side oppleves for studentene og hvordan studentene eventuelt har endret tankesett og syn på studiet. På samme måte som med det første forslaget er dette en mer krevende studie og vil ta lang tid. På den andre siden vil det kunne gi universitetene et bilde av studentenes synspunkter over lengre tid som igjen kan tas i bruk i arbeidet med å forbedre og videreutvikle institusjonen.

7.4.2 Avsluttende konklusjon

I denne oppgaven har målet vært å besvare følgende problemstilling:

Hvordan oppleves overgangen fra videregående skole til universitet for førsteårsstudenter, og hva kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?

Dette har jeg gjort ved å drøfte rundt tre forskningsspørsmål:

Hvordan påvirker studentenes forutsetninger, forventninger og erfaringer de sosiale og faglige overgangsprosessene på universitetet?

Hvordan opplevde studentene at universitetet tilrettela det første semesteret for å få en god overgang?

Hvilke tiltak kan universitetet gjøre for å tilrettelegge for en god overgang?

I drøftingen har jeg kommet med egne konklusjoner til hvert forskningsspørsmål i slutten av hver del, men jeg har ikke gitt en samlet konklusjon på problemstillingen. Før jeg gir en samlet konklusjon, vil jeg gi en kort oppsummering av konklusjonene fra drøftingen. Konklusjonen på første forskningsspørsmål var at forutsetningene fra vgs farger hvilke forventninger de har til hvordan det er å studere og at det igjen påvirker hvordan erfaringene på universitetet oppleves. Fremleggelsen av intervjudataen og drøftingen viser at det er et stort gap mellom forventningene studentene har opp mot det de erfarer, noe som gjør at overgangsprosessen oppleves som mindre god. Konklusjonen på andre forskningsspørsmål er at universitetet har tilrettelagt for en god overgang i ulik grad. Oppstarten, herunder fadderuka, opplevdes for noen som ekskluderende, overveldende og ikke godt nok tilrettelagt, mens tilbud som seminar og veiledningsordninger utover semesteret ble godt mottatt av studentene og har en positiv innvirkning på overgangen. Konklusjonen og anbefalingen på forskningsspørsmål tre var at universitetet bør iverksette følgende tiltak for å sikre en god overgang: tette gapet mellom forventning og erfaring og utvide oppstartstilbudet over flere uker.

Konklusjonene på de tre forskningsspørsmålene vil legge grunnlaget for konklusjonen til den overordnede problemstillingen. En samlet konklusjon på problemstillingen vil være at overgangen fra videregående skole til universitetet oppleves av flere av studentene som vanskelig, men det er ikke tendenser til at overgangen har vært fullstendig uhåndgripelig. Det som har vært vanskelig er at forventningene ikke har stemt overens med erfaringene og at særlig oppstarten, herunder fadderuka, opplevdes i grove trekk som forvirrende og ekskluderende. Dette henger sammen med del to av problemstilling om hva universitetet kan gjøre for å sikre en god overgang. Konklusjonene og anbefalingene her blir å forlenge oppstarten fra å ha masse tilbud i én uke til å fordele det utover seks uker og å iverksette tiltak som sørger for at gapet mellom studentenes forventninger og det de faktisk opplever minskes.

Litteraturliste

Aljohani, O. (2016) A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 2 (6), 1-18.

<http://dx.doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>

Biggs (1996) Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

Brooman, S. & Darwent, S. (2014) Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. *Studies in Higher Education*, 2014 9 (39), 1523-1541

<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.801428>

Cook, A. & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 157–171.

<https://doi.org/10.1080/0309877990230201>

Davis, G., Hanzsek-Brill, M., Petzold, M. & Robinson, D. (2019) Students' Sense of Belonging: The Development of a Predictive Retention Model. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (19), 117-127. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i1.26787>

Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., & Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research

https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/Noncognitive%20Report_0.pdf

Field, J. (2010) Preface. I Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (Red.) *Transitions and Learning Through the Lifecourse* (Preface) Oxon: Routledge

Harvey, L., Drew, S., & Smith, M.E. (2006). The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy.

<https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Drew%202006.pdf>

Hovdhaugen, E., Høst, H., Skålholt, A., Aamodt, P. & Skule, S. (2013) *Videregående opplæring - tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* (Rapport 50/2013) Oslo: NIFU <http://hdl.handle.net/11250/280844>

Jansen, E. & van der Meer, J (2011). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 1 (39), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>

Kitching, H. & Hume, J. (2013) Bridging the gap: facilitating students' transition from pretertiary to university psychology education. *Psychology Teaching Review*, 2 (19) 15-30 https://www.researchgate.net/publication/258178867_Bridging_the_gap_Facilitating_students'_transition_from_pre-tertiary_to_university_psychology_education

Kunnskapsdepartementet. (2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Meld. St. 20 (2012-2013) Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 3. april fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2013) *Didaktisk arbeid*. (2. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Lødding, B., Markussen, E. & Wollscheid, S. (2016) *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene: Sluttrapport*. (Rapport 2016 1:2016) Oslo: NIFU <http://hdl.handle.net/11250/2393959>

Lødding, B. & Aamodt, P. (2015) *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. (Rapport 28/2015). Oslo: NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2359539>

Maguire, M. & Delahunt, B. (2017) Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*. 2017, 3, 3351-33514. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>

Nadim, M (2015) Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. I *Sosiologisk Tidsskrift* 2015, 3 (23) 129-148.
https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf

NOKUT. (2019, 12. februar) Mange studenter mener de er for dårlig forberedt for høyere utdanning. Hentet 15. februar fra <https://www.nokut.no/nyheter/mange-studenter-mener-de-er-for-darlig-forberedt-for-hoyere-utdanning/>

NOU 2000: 14 (2000) *Frihet med ansvar – om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Penn-Edwards, S. & Donnison, S. (2011) Engaging with Higher Education Academic Support: a first year student teacher transition model. *European Journal of Education*, 2011, 4 (46) 566-580. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01501.x>

Quinn, J. (2010) Rethinking 'failed transitions' to higher education. I Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (Red) *Transitions and Learning Through the Lifecourse* (s. 118-129) Oxon: Routledge

Roberts, D. (2013) Modelling withdrawal and persistence for initial teacher training: Revising Tinto's Longitudinal Model of Departure. *British Educational Research Journal*, Desember 2012, 6 (38) 953–975. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.603035>

Salvanes, K., Grøgaard, J., Aamodt, P., Lødding, B. & Hovdhaugen, E. (2015) *Overganger og gjennomføring i de studieforbereidende programmene: Første delrapport fra prosjektet Forskning på kvalitet, innhold og relevans i de studieforbereidende utdanningsprogrammene i videregående opplæring*. (Rapport 13/2015). Oslo: NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/284658>

Studiebarometeret 2018: Overgang til høyere utdanning. (2019) NOKUT. Hentet 14. mars fra <https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/overgang-til-hoyere-utdanning-studiebarometeret-2018.pdf>

Taylor, J. A., & Bedford, T. (2004). Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher Education*, 29 (3), 375–394. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682637>

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19 (3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Tinto, V. (2006) Research and Practice of Student Retention: What Next? *J. College Student Retention*, 2006-2007, 1 (8) 1-19 <https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W> / <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>

Tinto, V. (1993) *Leaving College*. (2. utg.) Chicago: The University of Chicago Press

Tinto, V. (1988) Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. I *The Journal of Higher Education*, Vol. 59, No. 4. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/1981920?seq=1#metadata_info_tab_contents

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk

Studsrød, I. & Bru, E. (2011) Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties* 2 (16), 159-172, DOI: 10.1080/13632752.2011.569401

Swenson, L., Nordstrom, A. & Hiester, M. (2008) The Role of Peer Relationships in Adjustment to College. *Journal of College Student Development*, 6 (49), 551-567 <https://www.researchgate.net/publication/236827033>

UiO (2019) Arrangementside for studiestart – tidlige arrangementer. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/program/pedagogikk/studiestart/?view=allprevious>

Uusiautti, S. (2012) How to enhance the smoothness of students study paths? *International Journal of Research Studies in Education*. 2012 1 (1) 47-60 DOI: 10.5861/ijrse.2012.v1i1.16

Winstone, N., & Bretton, H. (2013). Strengthening the transition to university by confronting the expectation-reality gap in psychology undergraduates. *Psychology Teaching Review*, 19(2), 2-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149737.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 – infoskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Fra elev til student - fra skole til universitet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke overgangen fra å være elev på videregående skole til å bli student på universitetet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan du som student har opplevd overgangen fra å være elev på videregående skole til å være student på universitetet. Jeg skal intervju deg om hvordan overgangen opplevdes, hva var vanskelig eller overkommelig, hva er annerledes eller likt med videregående skole og universitetet og hva påvirker dette. På bakgrunn av dine svar skal jeg forsøke å svare på problemstillingen: Hvordan oppleves overgangen fra videregående skole til universitet for førsteårsstudenter? Dette prosjektet er en masteroppgave i pedagogikk under fordypningen KUL (Kunnskap, utdanning og læring) og spesialiseringen LUV (Læreplan, undervisning og vurdering).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved veileder Elisabeth Hovdhaugen og student Frida Thuen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studenter som har jobbet, studert tidligere eller tatt friår kan ikke intervjues i denne sammenhengen. Derfor får du spørsmål om å delta fordi du er en student som valgte å starte å studere rett etter fullføringen av videregående opplæring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et en-til-en intervju som vil vare i 4560 minutter. Jeg vil i hovedsak stille spørsmål om skolehverdagen din på videregående skole og studiehverdagen din på universitetet. Spørsmålene vil blant annet handle om hvordan du jobber, det sosiale, hva oppleves som overkommelig eller vanskelig, hvordan du beskriver egen innsats og hvordan lærere/forelesere påvirker arbeidet ditt. I tillegg vil jeg stille fire-fem spørsmål om bakgrunnen din. Intervjuet vil bli tatt opp og vil deretter transkriberes elektronisk. I tillegg til deg vil jeg intervju fire-fem andre studenter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I tillegg til meg, vil min veileder Elisabeth Hovdhaugen, førstelektor ved Institutt for pedagogikk ha tilgang på informasjonen fra intervjuene i anonymisert versjon.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra informasjonen du gir i intervjuet slik at du blir anonymisert. Mappen hvor den

informasjonen ligger vil i tillegg være passordbeskyttet av meg. Du vil i oppgaven bli anonymisert med et nytt navn og det vil ikke bli gitt noen beskrivelser som gjør at du blir gjenkjent i teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.08.2019. Etter at oppgaven er innlevert vil alt lydopptak og personinformasjon slettes senest 13.09.2019. Alt datamateriale som blir transkribert vil være anonymisert og vil derfor være lagret for eventuell oppfølgingsstudie. Det anonymiserte datamaterialet vil være lagret elektronisk i en passordbeskyttet mappe på ubestemt tid.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer? Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: • Institutt for pedagogikk ved Frida Thuen på frida.thuen@ils.uio.no eller Elisabeth Hovdhaugen på elisabeth.hovdhaugen@iped.uio.no • UiOs personvernombud: Maren Magnus Voll på personvernombud@uio.no • NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personvernombudet@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder
Elisabeth Hovdhaugen

Student
Frida Thuen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra elev til student – fra skole til universitet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: å delta i intervju at mine personopplysninger lagres til 13.09.19 at anonymisert datamateriale lagres elektronisk i ubestemt tid i tilfelle oppfølgingsstudie

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.08.19

Signatur og dato

Vedlegg 2 – intervjuguide

Intervjuguide for prosjektet «Fra elev til student – fra skole til universitet»

Generell informasjon

1. Navn?
2. I hvilket år er du født?
3. Hvilken videregående skole gikk du på?
4. Hvilken retning gikk du på videregående skole?
5. Er du født i Norge?
 - a. Hvis nei; Hvilket land/område har du opprinnelse fra?
Hvis ja svares det på neste spørsmål.
6. Er foreldrene dine født i Norge?
 - a. Hvilket land/område har de opprinnelse fra?

Tema	Spørsmål	Oppfølging	Notater
Vgs Studievalg	Hvis du tenker tilbake cirka ett år til da du gikk på vgs. Hva var det som gjorde at du bestemte deg for å studere?	Hvordan kom du frem til det? Ble du på noen måte påvirket av venner, familie, lærere? Var bachelor i pedagogikk førstevalget? - Hvorfor/hvorfor ikke?	
Vgs Forberedthet fra vgs	Hvordan forberedte tiden på videregående skole deg til å studere?	På hvilken måte gjorde det/gjorde det ikke det? Er dette noe du kjente på mens du gikk på vgs eller fant du ut av dette i etter du begynte å studere? Tror du det var hele kulturen på skolen som gjorde dette eller noen utvalgte lærere/inspektører/rådgivere?	
Mellom vgs og universitet Forventinger til studie	Hvilke tanker og forventninger hadde du sommeren før du skulle starte å studere?	Ble disse tankene og forventningene møtt når du startet å studere? Enklere eller vanskeligere enn forventet?	

Universitet Oppstarts-tilbud	Hvis du tenker tilbake til oppstarten på universitetet. Hvordan opplevde du de første par ukene?	Hva var det som gjorde størst inntrykk? Hvordan ble du tatt imot av fakultetet?	
Universitet Oppstart	Var det noen faglige og sosiale tilbud fra universitetet og fakultetet i oppstarten?	Hvis ja; hva slags og deltok du? Hvordan hadde oppstarten vært hvis du ikke hadde hatt disse tilbudene? Hvis nei; tror du at det ville ha hjulpet deg i oppstarten?	Tilbud: Velkomstmøte for nye pedagogikkstudenter 13. aug Informasjonsmøte for nye studenter på bachelorprogrammet i pedagogikk 14. aug Hjelp til registrering 14. aug Hvordan organisere studiedagen 15. aug Hvordan lese faglitteratur 16. aug Den akademiske verden. 20. aug
Uni vs vgs Sosialt	Hvordan opplever du det sosiale på universitetet i forhold til videregående?	Hvilken påvirkning har det sosiale på arbeidet du gjør i studiet? Har du noen studievenner som også kommer rett fra videregående? Hva snakker dere om når det kommer til studiet? Hvordan tror du de opplevde overgangen?	
Uni vs vgs Akademia	Hvordan opplever du det faglige på universitetet i forhold til vgs?	Hvordan er arbeidsmengden i sammenligning? Hvis vi ser på det sosiale og faglige som vi nettopp har snakket om. Hvordan påvirker det motivasjonen din?	
Kontrafaktisk	Hvis du ser for deg at du ikke begynte å studere i år. At du begynte å jobbe, gikk på folkehøgskole eller noe annet også begynte du å studere neste år. Hvordan ser du for deg situasjonen hadde vært da?	Var det i det hele tatt en tanke å vente noen år med å studere?	

<p>Overgang Endringer</p>	<p>Hva opplever du som det største skiftet i overgangen mellom videregående og universitetet?</p> <p>Hva har du tatt med deg fra videregående som hjelper deg i studiet?</p>	<p>Hvilke tilpasninger har du måttet gjøre?</p>	
<p>Ansvarliggjøring</p>	<p>Hvis vi du kjenner etter alle de erfaringene du har som videregående elev og nå student;</p> <p>Mener du at det er videregående, deg selv eller universitetet som skal sørge for at det blir en god overgang for deg og andre studenter som går samme løp?</p>	<p>Hvorfor?</p>	
	<p>Noe mer du ønsker å fortelle?</p>		