

Stopklods eller trappe? En undersøgelse af overgangen fra ungdomsuddannelse til et sprogstudium

Lotte Dam¹, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Kristine Bundgaard, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Rikke Hartmann Haugaard, Aarhus Universitet

Abstract

Baseret på en generel opfattelse af, at overgangen mellem uddannelsestrin er central for fastholdelse af studerende, er formålet med denne artikel at undersøge de normer og adfærdsmønstre, som sprogstuderende har taget afsked med, såvel som deres oplevelse af overgangen til nye normer og adfærdsmønstre på første semester af deres universitetsstudium. Datagrundlaget omfatter undervisningsobservationer og uformelle samtaler på ungdomsuddannelser samt fokusgruppinterviews med sprogstuderende på universitetet i starten af henholdsvis første og andet semester. Analyserne tydeliggør elementer i overgangen, som de studerende finder udfordrende. Dette gælder f.eks. grammatikundervisningen på universitetet, manglende sparring med medstuderende i studiegrupper, uklar relevans af bestemte fag og undervisernes praksis på den digitale læringsplatform. Resultaterne sammenholdes desuden med tidligere studier af overgange mellem uddannelsestrin.

Introduktion

Det er velkendt, at fremmedsprogfagene i Danmark er udfordret på flere måder. Bl.a. indgår fremmedsprog og andre humanistiske fag i en negativ diskurs, hvor der sås tvivl om deres samfundsmæssige værdi og relevans. Også fra politisk side har der været bekymring for sprogfagene, og i 2017 lancerede den daværende regering *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, hvor der bl.a. peges på faldende fremmedsproglige kompetencer, manglende interesse for sprog, uddannelseslukninger og frafald (Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017, s. 3). I sin adressering af disse problematikker peger strategien på vigtigheden af at skabe sammenhæng mellem alle led i uddannelsessystemet og lægger derfor bl.a. op til et øget fokus på, hvordan overgangen mellem de forskellige uddannelsestrin målrettes bedst, herunder overgangen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse. Som led i strategien etablerede man i 2018 *Det Nationale Center for Fremmedsprog* (NCFF), som har bevilget midler til forskellige projekter med fokus på bl.a. brobygning. Et af projekterne er *Overgangen til et*

¹ Kontakt: ldam@ikl.aau.dk

sprogstudium på universitetet – en undersøgelse af spansk- og tyskstuderendes studiestart, som er omdrejningspunktet for denne artikel.

Formålet med denne artikel er dels at undersøge de studerendes oplevelse af at begynde på universitetet i lyset af den undervisningsmæssige bagage, de kommer med fra deres ungdomsuddannelse, deres motivation for at læse et fremmedsprog og deres forventninger til uddannelsen, dels at sammenholde undersøgelsens resultater med andre studier af overgangsproblematikker med henblik på at bidrage til den nordiske viden inden for dette område. Da en af målsætningerne i sprogstrategien er, at flere elever og studerende skal vælge fremmedsprog og opnå solide sprogkompetencer ud over engelsk, fokuserer projektet på tysk- og spanskuddannelser på et dansk universitet, bl.a. med input fra undervisningen i spansk og tysk på forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner.²

Overgangsproblematikker

Flere studier peger på, at den første studietid på universitetet har stor betydning for, om de studerende bliver godt integreret på det nye studium og dermed fastholdes (f.eks. Tinto, 1993; Leese, 2010 og Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Tinto (1993) opererer med et tredelt overgangsbegreb, der involverer tre faser: adskillelse fra det tidligere sted og fællesskab (*separation*), selve overgangen til det nye sted (*transition*) og integrationen på det nye sted (*incorporation*) (Tinto, 1993, s. 93). Overgangen fra de kendte normer, værdier mv. til de nye efterlader individerne i en i hvert fald midlertidig "normløshed", hvilket øger sandsynligheden for "afgang", inden de når til integrationen (Tinto, 1993, s. 93), hvilket i denne sammenhæng svarer til at droppe ud. I overgangen fra gymnasiet til universitetet skal de studerende bl.a. tage afsked med kendte normer og adfærdsmønstre (*separation*) (Tinto, 1993, s. 95). I den mellemliggende fase (*transition*), der dog overlapper delvist med den første, stifter de bekendtskab med nye normer og adfærdsmønstre, som de forventes at tilpasse sig. Denne fase er især vanskelig for studerende, der har været vant til normer, adfærdsmønstre osv., der er meget anderledes end de nye. I den tredje fase (*incorporation*) er graden af overensstemmelse mellem den studerendes og det nye steds normer og værdier essentiel for, at den studerende fortsætter på uddannelsen. Ifølge Tinto gælder det, at "most new students are left to make their own way through the maze of institutional life. They [...] have to learn the ropes of college life largely on their own" (Tinto, 1993, s. 99). Dette sker på både formel og uformel vis i universitetslivet gennem den daglige kontakt med f.eks. medstuderende og undervisere, hvorfor de studerendes egen evne og vilje til at etablere personlig kontakt har stor betydning (Tinto, 1993, s. 99). Tinto argumenterer derudover for, at uddannelsesinstitutionerne bør bidrage til fastholdelse.

I en senere publikation peger Tinto (2017) på, at teorier om fastholdelse gennem tiden har fokuseret på, hvad uddannelsesinstitutioner kan gøre for at fastholde de studerende, men at de studerende ikke ønsker at *blive fastholdt* – det, de ønsker, er at *holde ved*. Med dette lidt anderledes udgangspunkt foreslår han en konceptuel model for studentermotivation og vedholdenhed, der fokuserer på de studerendes oplevelser på uddannelsesinstitutionerne, og diskuterer efterfølgende, hvad institutionerne kan gøre for at adressere de elementer, der har betydning for motivation, nemlig de studerendes mål, selvtillid, oplevelse af at høre til og opfattelse af curriculum (Tinto, 2017, s. 256). En lignende pointe finder vi hos Gale & Parker (2014), som argumenterer for, at man ikke bør anskue vellykkede overgange som noget, der blot er til universitetets fordel, og at det ikke blot bør være de studerende, der tilpasser sig universitetet, men også omvendt. Her understreger Gale & Parker, at universiteterne bør tage hensyn til "the multiplicities of student lives" (Gale & Parker, 2014, s.

² Projektet er desuden mundt ud i en rapport (Bundgaard, Dam og Haugaard, 2020), der redegjorde for undersøgelsens resultater samt præsenterede fem praksisanbefalinger, der kan være med til at lette overgangen. Praksisanbefalingerne motiveres, udfoldes og eksemplificeres desuden i Bundgaard, Dam og Haugaard (2021).

745). Ligeledes påpeger de, at overgange i for høj grad forstås som et spørgsmål om succes eller fiasko. Fra den studerendes synspunkt kan det jo være det rigtige at falde fra.

Også Qvortrup et al. (2018) interesserer sig for uddannelsesinstitutionernes rolle i forhold til fastholdelse og frafald. Forfatterne videreudvikler Tintos *institutional departure model* (1975, 1993) og fokuserer på institutionelle aspekters betydning for frafald.³ Her skelner de mellem tre kategorier: det sociale system, det faglige system og undervisning. Gennem et litteraturstudie identificerer de faktorer relateret til de tre kategorier, som har betydning for frafald på videregående uddannelser.⁴ Forfatterne når frem til otte faktorer, som specificerer det sociale system, f.eks. social integration, ekstracurriculære aktiviteter og sociale aspekter af studiestarten. I relation til det faglige system identificerer de ligeledes otte faktorer, herunder faglig integration og identifikation, oplevelse af arbejdsfællesskab (f.eks. i form af læsegrupper, læsemakkere og generel faglig støtte fra medstuderende), relation til, interaktion med og støtte fra undervisere samt arbejdsbyrde (som bl.a. angår de studerendes faglige evner og evne til at planlægge deres tid). Endelig identificerer de 13 faktorer, som specificerer undervisningen, herunder oplevelse af undervisningskvalitet, læsegrupper/studiegrupper, aktiv læring forstået som involverende undervisning med diskussioner og gruppearbejde, oplevelse af sværhedsgrad samt sammenhæng mellem fag på uddannelsen (f.eks. i forhold til progression i fagligt niveau). Qvortrup et al. gør selv opmærksom på, at der er visse overlap mellem kategorierne, og påpeger, at især undervisningen har relation til både det faglige og det sociale system. I lighed med Tinto (1993) konkluderer forfatterne, at uddannelsesinstitutionerne har en vigtig rolle at spille i forhold til frafaldsprocesserne, og at de særligt med henblik på social integration kan gøre en forskel. Her foreslår forfatterne, at den sociale integration "tænkes ind i undervisning gennem tiltag med fokus på f.eks. gruppearbejde (...) og ikke blot overlades til de studerende" (2018, s. 172).

Gregersen, Holmegaard & Ulriksen (2021) undersøger førsteårsstuderendes forventninger og den kultur, som de møder, når de begynder på en videregående uddannelse. Undersøgelsen er foretaget blandt studerende fra tre forskellige uddannelser på et dansk universitet og tager afsæt i Van Genneps (1960) begreb om overgangsritualer. Den viser, at der på de forskellige uddannelser er forskellige ritualer, og at det varierer, hvor meget ritualerne relaterer sig til de pågældende uddannelser. Fælles for uddannelserne er, at ældre studerende spiller en væsentlig rolle i at formidle normer og traditioner, hvilket bl.a. sker gennem formaliserede studiestartsforløb af både faglig, social og kulturel karakter, der varetages af ældre studerende (Gregersen, Holmegaard & Ulriksen, 2021, s. 1367). Artiklen fremhæver forskellige positive aspekter ved denne type forløb, men peger samtidig på vigtigheden af, at forløbenes indhold og form afstemmes mellem de ældre studerende, undervisere, administrativt personale og studievejledere, og at de er i overensstemmelse med den virkelighed, de nye studerende møder efter studiestartsforløbet (Gregersen, Holmegaard & Ulriksen, 2021, s. 1368).

Mathiasen et al. (2009) undersøger problemstillinger i overgangen mellem grundskole og gymnasium og mellem gymnasium og universitet. Her fokuserer de på det, de – under inddragelse af Mathiasen (2007) – definerer som grundparametre i forbindelse med planlægning og afvikling af undervisning: a) læreplaner/studieordninger (herunder målbeskrivelser og prøveformer), b) materielle og fysiske rammer (inkl. netmedierede fora), c) deltagerforudsætninger samt d) temaer, indholds rækkefølge, undervisningsorganisering, undervisningsformer og roller og rolleforventninger. De første tre (a-c) anses som rammesættende præmisser, som i princippet ikke kan ændres, mens den sidste (d) er de parametre, som underviserne kan "skrue på" i forbindelse med planlægning og afvikling af undervisningen.

³ Modsat ikke-institutionelle faktorer som den studerendes køn, alder og sociale baggrund.

⁴ I den følgende beskrivelse fokuseres primært på faktorer med relevans for artiklens undersøgelse.

Bowles et al. (2011) undersøger også overgangen til et universitetsstudium og fokuserer på faktorer, som kan skabe en vellykket overgang til videregående studier. Forfatterne identificerer syv sådanne *enablers*, som de inddeler i henholdsvis *intrinsic* (studentcentrerede) og *extrinsic* (universitetsledede). Den første af disse to grupper indeholder de tre faktorer *study* (studiekompetencer, strukturering af tid samt tilbøjelighed til at søge hjælp og vejledning fra især akademisk personale), *effort* (f.eks. motivation og arbejdsmoral) og *culture* (følelse af tilhørsforhold samt værdi og kultur forbundet med at være studerende ved det pågældende universitet). Den anden gruppe indeholder de fire faktorer *orientation* (tiltag, der gennem orientering understøtter de studerende i den første studietid), *learning@uni* (universitetets webbaserede kursussystemers og selvbetjeningsportalers tilgængelighed eller anvendelighed i overgangen), *facilities* (infrastrukturens evne til at understøtte overgangen) og *social* (regelmæssige sociale events arrangeret af universitetet for at støtte udvikling af venskaber/netværk). Bowles et al. peger på, at forståelsen af faktorerne som enten *intrinsic* eller *extrinsic* giver universiteterne mulighed for at fokusere på faktorer, som de selv har kontrol over, for derved at lette nye studerendes overgang til universitetet.

Der findes flere empiriske studier, der undersøger overgangen til videregående uddannelser, hvilket bl.a. dokumenteres af Harvey & Drews (2006) omfattende gennemgang af forskningslitteratur om studerendes oplevelser af det første år på universitetet. Litteraturgennemgangen peger på områder, som uddannelsesinstitutioner med fordel kan arbejde med: relevant og fyldestgørende information til ansøgere, så de ved, hvad de kan forvente af studiet, øget samarbejde med det forudgående uddannelsestrin for at identificere forskelle på de to trin, der kan bruges til at støtte de studerende i deres tilpasning til de nye diskurser og normer, større fleksibilitet at imødekomme individuelle forskelle og studiestartsforløb af mindst en uges varighed, relateret til fagområdet og med færre informationer ad gangen.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører løbende evalueringer og afdækker temaer, der har betydning for kvaliteten på de videregående uddannelser. De har bl.a. udarbejdet et litteraturstudie af forskning i indsatser til at mindske frafald (EVA, 2018) og undersøgt studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser (EVA, 2017). Litteraturstudiet viser, at de to mest almindelige typer indsatser til forebyggelse af frafald er introduktionskurser ved studiestart, ofte med fokus på faglig og social integration, samt studieteknik og forberedende forløb som sommerskoler før studiestart. Undersøgelsen af studiestartens betydning for frafald peger på, at forløb på op til 10 dage og et stærkt socialt aspekt i studiestarten bidrager til at mindske risikoen for frafald på universiteter (EVA, 2017, s. 6).

Studiet af Ågård (2009) undersøger overgangen fra gymnasiet til engelskstudiet på universitetet med fokus på det første år af uddannelsen. Med udgangspunkt i undervisningsobservation, spørgeskemaundersøgelser og fokusgruppeinterview undersøger studiet, i hvilken grad de nye engelskstuderende oplever, at universitetet skaber sammenhæng og progression mellem de studiekompetencer, de studerende har erhvervet i gymnasiet, og det nye studiums arbejdsformer. Studiet konkluderer, at gruppen af nye studerende er meget heterogen, og at en stor gruppe ikke mestrer den selvstændighed, der forventes, hvilket bl.a. viser sig ved, at de har svært ved at strukturere deres tid. Mange har desuden ikke overblik over studiets opbygning, og hvad de kan forvente. I denne sammenhæng påpeger Ågård (2009, s. 82), at forkerte eller urealistiske forventninger hos nye studerende kan være medvirkende til utilfredshed og endda frafald. Endelig udtrykker mange studerende skuffelse over, at træning af mundtlig sprogfærdighed fylder relativt lidt på studiet.

Elving og Hansen (2020) afdækker udfordringer, som Arts-studerende oplever i overgangen til universitetet. Deres undersøgelse viser bl.a., at de studerendes forventninger generelt set adskiller sig fra det, de faktisk oplever, når de begynder på uddannelsen (s. 77). Undersøgelsen munder ud i tre opmærksomhedspunkter, som

både studerende og institutionerne bør have fokus på: 1) at lære at studere, 2) personlig og social trivsel og 3) forståelsen af universitetsuddannelsens rammer (s. 80).

Daryai-Hansen et al. (2020) undersøger tyskelevers og -studerendes motivation og oplevelser af at lære/læse tysk på forskellige uddannelsesniveauer. I relation til brobygning er flere universitetsstuderende enige end uenige i, at undervisningen har bygget systematisk videre på de kundskaber, de har erhvervet sig på ungdomsuddannelserne. Dette stemmer overens med, at mange studerende ikke er enige i, at de har oplevet en for svær overgang og en for hurtig progression, da de startede på de videregående uddannelser. Projektets kvalitative data peger dog samtidig på, at elever og studerende har meget forskellige oplevelser af overgangene mellem uddannelsesniveauer, og at oplevelserne bl.a. afhænger af deres indgangsniveau. Nogle studerende giver derfor udtryk for, at de har oplevet overgangen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse som vanskelig.

Centralt for den ovenfor beskrevne litteratur er, at overgangen mellem uddannelsestrin anses som væsentlig for de studerendes start på universitetet. Med afsæt i Tintos (1993) tredelte overgangsbegreb fokuserer vi i vores undersøgelse dels på de studerendes kendte, dvs. det, de tager afsked med (*separation*), dels på deres oplevelser af mødet med det ukendte, som indebærer en tilpasning til nye normer og adfærdsmønstre (*transition*), da dette er udgangspunktet for deres integration (*incorporation*) i det nye fællesskab på et fremmedsprogstudium på universitetet. Vi interesserer os særligt for institutionelle (jf. Qvortrup et al., 2018) og *extrinsic* (jf. Bowles et al., 2011) faktorer, dvs. faktorer, vi som undervisere og institution kan påvirke, fordi vi i lighed med Tinto og Qvortrup et al. antager, at uddannelsesinstitutioner har en vigtig rolle at spille i forhold til frafaldsprocesser. Mere specifikt fokuserer vi på de parametre, som Mathiasen et al. (2009) beskriver som "temaer, indholdsrekkefølge, undervisningsorganisering, undervisningsformer og roller og rolleforventninger", da det – i modsætning til de rammesættende præmisser – er de aspekter, vi som undervisere lettest kan "skrue på" med henblik på at lette de studerendes overgang. Det er samtidig vigtigt for os at pointere, at omdrejningspunktet for vores undersøgelse er de studerendes oplevelser og perspektiver snarere end uddannelsesinstitutionernes (Gale & Parker, 2014; Tinto, 2017).

Metode

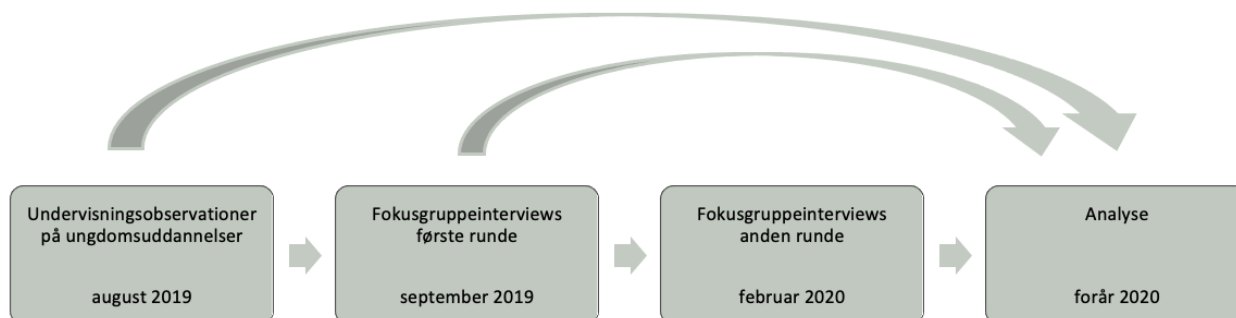
Undersøgelsen baserer sig dels på observationer af tysk- og spanskundervisning på ungdomsuddannelser, dels på to runder fokusgruppeinterviews med nye studerende på tysk- og spanskuddannelserne på et dansk universitet, se figur 1. Undervisningsobservationerne kvalificerede dels de spørgsmål, vi stillede i den første runde fokusgruppeinterviews, og indgik dels i den efterfølgende analyse. Data fra første runde fokusgruppeinterviews kvalificerede dels de spørgsmål, vi stillede i anden runde fokusgruppeinterviews, og indgik dels i den samlede analyse, hvor også data fra anden runde indgik. I det følgende beskriver vi vores metode i forbindelse med undervisningsobservationerne, vores metode i forbindelse med fokusgruppeinterviewene og vores dataanalysemetode.

Observationer på ungdomsuddannelser

I tråd med Tintos *separation*-begreb ønskede vi at opnå viden om den undervisningsmæssige bagage, nye sprogstuderende har med sig, når de begynder på universitetet. Derfor gennemførte vi en række observationer af tysk- og spanskundervisning på tre danske almene gymnasier, jf. tabel 1 nedenfor. Observationerne omfattede i alt otte undervisningsblokke på tre tyskhold og fem spanskhold.

Som forberedelse til observationerne læste vi Børne- og Undervisningsministeriets læreplaner for gymnasial uddannelse for de forskellige fag og niveauer. To af projektets forskere var til stede ved alle observationer. I

Figur 1: Forskningsdesign



Tabel 1: Observationer på ungdomsuddannelser

Ungdomsuddannelser (STX)	Observationer
Gymnasium 1 (23. august 2019)	Tyskundervisning i 2. g og 3. g Spanskundervisning i 3. g
Gymnasium 2 (26. august 2019)	Tyskundervisning i 3. g Spanskundervisning i 2. g
Gymnasium 3 (28. august 2019)	Spanskundervisning 2. g (2 hold) og 3. g

starten af hver lektion forklarede forskerne projektets overordnede formål og formålet med observationerne. Det blev understreget, at hensigten ikke var at evaluere hverken elever eller lærere, så de så vidt muligt blot skulle gøre, som de plejede. Forskerne placerede sig i lokalet, så deres tilstedeværelse ikke var forstyrrende, samtidig med at de kunne se, høre og notere alt, hvad der foregik (se også Brewerton & Millward, 2001, s. 96-98 og Raudaskoski, 2015, s. 98). Forskerne rundede hver observerede blok af med 10-15 minutters uformel samtale med eleverne og lærerne. Samtalerne med eleverne var centreret om tre på forhånd udvalgte overordnede temaer: fremmedsprogs betydning, elevernes interesse for fremmedsprog og undervisningsformer. Samtalerne med lærerne, som var særligt kvalificeret af læsningen af læreplanerne, drejede sig bl.a. om didaktiske overvejelser, læreplanerne i relation til den konkrete undervisning samt lærernes oplevelse af elevernes motivation for at lære fremmedsprog. Efter endt observation afstemte de to forskere deres feltnoter om både observationer og uformelle samtaler.

Fokusgruppeinterviews med nye studerende

Interviewene blev planlagt som fokusgruppeinterviews med henblik på at producere empiri gennem gruppeinteraktion omkring et overordnet emne (Morgan, 1997, s. 6), hvor deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og kommenterer hinandens erfaringer (Halkier, 2015, s. 139). Hensigten var gennem gruppeinteraktionen at generere nuanceret empirisk materiale om de nye sprogstuderendes motivation, forventninger og oplevelser i overgangen. Metoden gjorde det også muligt at få så mange studerende som muligt i tale, inden de for alvor nåede at gøre sig mange erfaringer, hvilket var særligt væsentligt i den første interviewrunde, jf. nedenfor. I dele af interviewene lykkedes det imidlertid ikke at opnå en så udpræget

gruppeinteraktion som ønsket, hvilket kan skyldes, at der var tale om unge mennesker, der ikke havde nået at lære hinanden at kende og ikke følte sig helt trygge i situationen.

Interviewene blev gennemført i to runder i september 2019 og februar 2020. Formålet med første runde interviews var at få indsigt i de studerendes motivation for at læse et fremmedsprog og deres forventninger til uddannelsen, f.eks. hvad angår indhold, niveau, arbejdsformer og arbejdsomfang, og derfor blev interviewene afholdt, før de studerende havde gjort sig mange erfaringer. Formålet med anden runde var derimod at opnå viden om de studerendes oplevelser i overgangen (jf. Tinto, 2017), og derfor blev interviewene afholdt efter første semester. Grupperne blev defineret ud fra de fire relevante sprogstudier International Virksomhedskommunikation i Tysk, Bacheloruddannelsen i Tysk, International Virksomhedskommunikation i Spansk og Sprog og Internationale Studier, Spansk. For at opnå en vis volumen blev interviewene med studerende fra de to førstnævnte uddannelser afholdt samlet⁵.

Tabel 2: Første runde fokusgruppeinterviews

Uddannelse	Antal studerende
International Virksomhedskommunikation i Tysk (6. september 2019)	4
Bacheloruddannelsen i Tysk (6. september 2019)	4
International Virksomhedskommunikation i Spansk (10. september 2019)	7
Sprog og Internationale Studier, Spansk (4. september 2019)	8

Tabel 3: Anden runde fokusgruppeinterviews

Uddannelse	Antal studerende
International Virksomhedskommunikation i Tysk (5. februar 2020)	3
Bacheloruddannelsen i Tysk (5. februar 2020)	0
International Virksomhedskommunikation i Spansk (3. februar 2020)	11
Sprog og Internationale Studier, Spansk (5. februar 2020)	5

Samtlige studerende, som netop var startet på et tysk- eller spanskstudium på det pågældende universitet, blev inviteret til at deltage i interviewene. I første runde deltog i alt 23 studerende, og i anden runde deltog i alt 19 studerende, hvilket svarer til henholdsvis 64 % og 63 % af de studerende på uddannelserne. Deltagerne i første og anden runde var i overvejende grad de samme, men der var studerende, der af forskellige årsager deltog

⁵ Brewerton & Millward (2001, s. 83) anbefaler en gruppestørrelse på seks til otte deltagere ved fokusgruppeinterviews, Dahler-Larsen & Dahler-Larsen (1999, s. 1) seks til 10 deltagere, og Morgan (1997, s. 11, 43) otte til 10 deltagere.

første gang, men ikke anden gang, og omvendt. Det skal bemærkes, at der desværre ikke var nogen studerende fra International Virksomhedskommunikation i Tysk, som deltog i anden runde.

Interviewene blev gennemført af to af projektets forskere, som startede med at fortælle om projektets overordnede formål og de forskellige dataindsamlinger og deres respektive formål (se f.eks. Brewerton & Millward, 2001, s. 84). Det blev fremhævet, at alles erfaringer, holdninger og forventninger var lige relevante (Halkier, 2015, s. 145). I forbindelse med anden interviewrunde blev der henstillet til, at de studerende, der i undervisningsregi havde stiftet bekendtskab med forskerne i løbet af det første semester, så vidt muligt skulle abstrahere fra denne relation. Selve interviewene var struktureret omkring en række overordnede temaer, som de studerende blev gjort bekendt med i starten af interviewene⁶. Mens undersøgelsen overordnet set tog udgangspunkt i forestillingen om den første studietid som værende afgørende for de studerendes integration på studiet (Tinto, 1993; Leese, 2010; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017), var de specifikke spørgsmål i interviewene bygget op omkring de temaer, vi ønskede viden om, uden at være afledt af bestemte teorier. Ved alle interviewene fungerede den ene forsker som moderator, og den anden forsker tog noter og fungerede som backup. Interviewene blev optaget på video og som lydfil og blev efterfølgende transskriberet.

Dataanalyse

Første del af analysen blev gennemført af den forsker, som ikke deltog i undervisningsobservationerne og de to interviewrunder. Denne del bestod i en gennemlæsning af det empiriske materiale og dernæst i en meningskondensering (Tinggaard og Brinkmann, 2015, s. 47-48). Dernæst gennemførte forskeren en primært datadrevet, dvs. åben, kodning, som dog også var tematisk afgrænset i den forstand, at nogle af de overordnede spørgsmål, som blev stillet i interviewene, skabte en tematisk ramme for de studerendes svar (dvs. en slags overordnet kode). Kodningsarbejdet resulterede i en forståelse og fortolkning af materialet, bl.a. i form af ligheder mellem og forskelle på udtalelser inden for det enkelte interviews rammer samt på tværs af de forskellige interviews. Forskeren udarbejdede dernæst et udkast til en færdig analyse, som blev diskuteret og redigeret med de andre forskere. I denne proces blev de to andre forskeres forståelse af interviewsituationen og undervisningsobservationerne brugt til at justere analysen.

Resultater

I det følgende beskrives i kondenseret form de resultater fra vores undersøgelse, der relaterer sig til selve overgangen fra en ungdomsuddannelse til et sprogstudium⁷.

Motivation og baggrund for uddannelsesvalg

'Jeg har bare elsket spansk, siden jeg var i teenageårene.'

De studerendes svar i gruppeinterviewene vidnede generelt om en stor interesse for deres respektive fremmedsprog, og særligt de spanskstuderende udtrykte en stor kærlighed til sproget. Entusiasmen havde dog

⁶ Første runde interviews var struktureret i fire overordnede temaer: 1) Motivation og baggrund for uddannelsesvalg, 2) Generelle forventninger til uddannelsen og erfaringer med gode undervisningsformer, 3) Holdninger til det faglige niveau på universitetet og 4) Studieadfærd/arbejdsindsats, og anden runde var struktureret i seks overordnede temaer: 1) Det faglige niveau, 2) Det faglige indhold, 3) Studieadfærd/arbejdsindsats, 4) Holdning til sproglig korrekthed, 5) Prøver efter 1. semester og 6) Lukning af spansk- og tyskuddannelser på det pågældende universitet. Temaerne var udledt af en pilotspørgeskemaundersøgelse blandt sprogstuderende på 2. semester på det pågældende universitet i foråret 2018 samt, særligt for første rundes vedkommende, inspireret af undervisningsobservationerne.

⁷ For en mere dybdegående gennemgang af undersøgelsens resultater henvises til Bundgaard, Dam og Haugaard (2020), der også indeholder mange interessante citater fra interviewene.

for især flere af de tyskstuderende affødt skepsis fra venner og familie i form af italesættelser af sprogstudier som udsigtsløse, også i sammenligning med naturvidenskabelige uddannelser. Det var desuden bemærkelsesværdigt, at flere af disse studerende var startet på en anden universitetsuddannelse, før de begyndte at læse tysk.

Undervisningsformer

'Jeg vil virkelig ikke tilbage til det der med at rende rundt på gangen og snakke om et eller andet i to minutter og sådan noget.'

Observationerne og samtalerne med lærerne på ungdomsuddannelserne viste, at de studerende har været vant til en høj grad af sekvensering, der indebærer meget par- eller gruppearbejde med stor variation i øvelsetyper, ofte kombineret med bevægelse, og jo lavere klassetrin, jo kortere sekvenser med henblik på at holde fokus. Mange af eleverne på ungdomsuddannelserne gav tilsvarende udtryk for, at de satte pris på variation i undervisningen, f.eks. fordi variationen gør, at man ikke keder sig, at der læres meget, og at det er godt at behandle samme emne på forskellige måder. Mange elever foretrak par-/grupperarbejde frem for lærerstyret undervisning, f.eks. fordi det ved sidstnævnte kan være svært at bevare koncentrationen. Flere sagde dog også, at de satte pris på en blanding.

I første interviewrunde gav mange studerende udtryk for, at de forventede, at undervisningen på universitetet primært ville have karakter af forelæsninger og envejskommunikation, og at den ville kræve en høj grad af selvstændighed. Adspurgt om, hvilke undervisningsformer de fandt særligt givende, svarede nogle studerende, at de lærer meget af tavleundervisning, hvorimod andre nævnte, at det påvirker deres koncentration negativt, hvis der forelæses i lang tid. Flere studerende nævnte, at gruppearbejdet på deres ungdomsuddannelser ofte ikke havde været så produktivt, bl.a. fordi eleverne havde en forskellig grad af interesse i faget. I anden interviewrunde var der bred enighed om, at der generelt er en god variation i undervisningen på universitetet, og at underviserne gør en indsats for at involvere de studerende. Mange af de studerende gav udtryk for, at de sætter særligt pris på praktiske øvelser i undervisningen. Enkelte studerende påpegede dog også, at der indimellem er for lidt variation, hvilket går ud over koncentrationen. Der var dermed en vis forskellighed i de studerendes oplevelser af undervisningsformerne. En studerende gav f.eks. eksplicit udtryk for, at det var rart, at undervisningen er mindre varieret end på ungdomsuddannelsen, hvor undervisningen ifølge hende bar præg af for mange skift, og nogle studerende efterspurgte mere øvelsesmateriale og mere tid til at arbejde praktisk med øvelser i undervisningen.

De studerende havde også forskellige syn på det forhold, at mange undervisere selv sammensætter deres undervisningsmaterialer frem for at bruge en bestemt lærebog. En studerende var f.eks. meget positiv over for, at de studerende i stedet for at skulle igennem en hel lærebog arbejdede med mere specifikt udvalgt materiale, mens en anden studerende gav udtryk for, at netop dette gjorde det svært at skabe sammenhæng mellem det forskellige materiale.

Det faglige niveau

'Altså, jeg havde hørt rygter om, at når man starter herude, så er det ligesom sådan en stopklods, altså, det skulle være sådan ret svært, men jeg synes [...], at man gradvist kom op ad en trappe, der bliver sværere og sværere, men fra start af virkede det meget ligetil.'

I første interviewrunde talte vi med de studerende om deres forestillinger om og holdning til det faglige niveau på universitetet. Flere forventede, at niveauet ville være en del højere end på ungdomsuddannelsen, og mange

havde været bekymrede for, om de ville være bagud i forhold til deres medstuderende. De fleste mente, at der bør være lidt råderum i forhold til det faglige niveau på universitetet, uden at det må blive for lavt. Flere udtrykte en forventning om, at underviserne danner sig en fornemmelse af de nye studerendes niveau og tilpasser undervisningen i den første tid, så de studerende får en chance for at følge med.

I anden runde vendte vi tilbage til det faglige niveau og spurgte til de studerendes oplevelser. En del studerende havde oplevet overgangen fra deres ungdomsuddannelse til universitetet som flydende, dog blev grammatik af flere beskrevet som et område, der gjorde overgangen svær. En nævnte f.eks., at der ikke havde været særligt meget grammatik på hendes ungdomsuddannelse, og flere udtalte, at der havde været et stort spring i sværhedsgraden. Andre elementer, som blev nævnt som svære i overgangen, var fremmedsproget som undervisningssprog, hvilket ikke alle var vant til fra ungdomsuddannelsen, at progressionen i grammatik er hurtigere i den forstand, at de enkelte grammatiske emner ikke behandles i ret lang tid ad gangen, og at det kan være svært at læse faglitteratur på fremmedsproget.

Vores observationer på ungdomsuddannelserne peger på, at undervisningen læner sig op ad Børne- og Undervisningsministeriets læreplaner, som har fokus på elevernes kommunikative kompetencer og sammenhængende og flydende/nuanceret sprog frem for korrekthed i detaljen. Grammatikundervisningen tog udgangspunkt i en kommunikativ kontekst, nærmere bestemt i de tekster, der aktuelt blev arbejdet med, og lod til at være præget af den induktive metode i arbejdet med grammatik. En af lærerne nævnte i den sammenhæng, at det kan være svært at nå omkring alle de relevante grammatiske emner, fordi det hele tiden skal være tekstforankret, og at vedkommende oplevede, at mange elever blev frustrerede over den induktive grammatikundervisning.

Relevansen af det faglige indhold

'Men alt det, vi har lavet på første semester, det har jo været en grundsten for, hvad man kan bygge videre på.'

Flere af de studerende gav i anden runde udtryk for, at de på første semester havde oplevet frustration over ikke at have kunnet se den umiddelbare relevans af alle fag. En studerende fra International Virksomhedskommunikation i Spansk undrede sig over et stort fokus på sprog og kultur frem for på virksomhedskommunikation og havde sågar tænkt: 'Er jeg kommet på den helt forkerte studieretning, eller hvad sker der?' En studerende fra Sprog og Internationale Studier, Spansk havde syntes, at elementer af studiet var 'langhårede' og havde tænkt: 'Jamen, hvad skal jeg bruge det til?', ligesom en studerende fra Bacheloruddannelsen i Tysk havde haft svært ved at se relevansen af et fag om humanistisk videnskabsteori. De gav dog udtryk for, at de enkelte fags relevans sidenhen var gået op for dem, og at nogle af de fag, de havde sat spørgsmålstegn ved, havde været med til at danne grundstenene for deres uddannelse.

Sproglig korrekthed

'Altså, hvis det er en virksomhed, hvor jeg skal samarbejde med, så vil jeg føle, at det svækkede min egen troværdighed, at jeg ikke var korrekt nok. Jeg synes, at kommunikation er vigtigt, og det er også det, der er vigtigst, at man får sit budskab igennem, men hvis jeg skal handle med nogen, så vil jeg bare gerne have styr på mine ting.'

Ansporet af, at vi på ungdomsuddannelserne havde observeret, at træning af den mundtlige kommunikation blev vægtet højere end sproglig korrekthed, spurgte vi i anden interviewrunde de studerende, hvor vigtigt de mente, sproglig korrekthed er i en professionel sammenhæng. Der var både studerende, der mente, at

korrekthed ikke er så vigtigt, bare man forstår hinanden, og studerende, der fandt korrekthed vigtigt i en professionel kontekst. En studerende nævnte desuden, at der er en forventning om, at de studerende som en del af deres arbejdsuge selv bruger tid på at træne den mundtlige sprogfærdighed, og at der ikke tilbydes hjælp til dette fra universitets side, hvilket vedkommende havde savnet.

Studieadfærd

'Jeg tror egentligt bare, det handler om at komme ind i en rutine [...] prioritere sin tid og måske tænke, at det er ikke alt, man kan nå at læse, men lære at finde ud af, hvad der er vigtigst.'

En del studerende nævnte i første interviewrunde, at de forventede, at det ville blive en udfordring med den store mængde selvstændigt læsestof, men flere var alligevel blevet overraskede over det store omfang og den høje sværhedsgrad af læsningen til nogle af de lektioner, de havde nået at have inden det første interview. En del studerende nævnte desuden, at en af udfordringerne i overgangen er, at de skal lære at tilrettelægge deres egen tid, både i forhold til at prioritere mellem forberedelse til forskellige undervisningslektioner og i forhold til at prioritere mellem studium og fritidsjob.

Problemløsning

'Det [at sparre med medstuderende om forberedelsen til undervisningen] havde jeg faktisk forventet, at man gjorde mere. Sådan havde jeg forstået universitetet, at man hjalp hinanden meget, sådan før altså, der var nogle, der læste det her sådan virkelig grundigt, og nogle, der læste noget andet virkelig grundigt, og sådan. At man sparrede mere (...). Det troede jeg, at sådan var uni.'

I begge runder spurgte vi de studerende, hvad de ville gøre eller gør, når de støder på noget, de ikke forstår. Her varierede strategierne: Nogle foretager en vurdering af, om de begreber, som er svære at forstå, er vigtige for konteksten, og slår f.eks. i givet fald begrebet op i en ordbog, googler det, bruger YouTube-videoer eller spørger hinanden. Hvis dette ikke løser problemet, spørger de underviseren, om end en del studerende også indimellem springer over problematiske begreber. En studerende begrundede denne strategi i en antagelse af, at begreberne bliver forklaret til undervisningen, hvis de er vigtige. I anden interviewrunde supplerede vi med et spørgsmål om, hvorvidt de havde et godt indbyrdes arbejdsmiljø. Nogle havde arrangeret studiegrupper, men havde ikke mødtes så meget. Flere andre studerende udtrykte overraskelse over, at man ikke bruger hinanden i større omfang til sparring i forbindelse med forberedelse til undervisningen.

Den digitale læringsplatform

Endelig nævnte flere studerende universitetets digitale læringsplatform, Moodle, som en stor udfordring, bl.a. fordi underviserne angiver forberedelse på forskellige måder, og fordi det er svært at finde tingene.

Diskussion

Den fremgangsmåde, vi har anvendt i dette studie, har såvel styrker som svagheder. Undervisningsobservationerne på ungdomsuddannelserne fremstår som en nævneværdig styrke, da de gav os værdifuld indsigt i den undervisningsmæssige bagage, de sprogstuderende har med. Dog skal det nævnes, at der jo var tale om et udvalg af gymnasier, og at der derfor f.eks. kan være en anden praksis i sprogundervisningen på andre gymnasier, som de studerende kommer fra. Hvad angår fokusgruppeinterviewene, påpeger Morgan (1997, s. 15), at det at være i en gruppe for nogle deltagere vil påvirke, hvad de siger, og hvordan de siger det. Der kan være både en tendens til polarisering og en tendens til konformitet. Der kan således have været studerende, der har udtrykt mere ekstreme holdninger under

fokusgruppeinterviewene, end de ville have gjort i individuelle interviews, og der kan have været studerende, der ikke har givet udtryk for deres holdning, hvis den var anderledes end gruppens. Fokusgruppeinterviewene blev gennemført i to runder med ca. et halvt års mellemrum, hvilket indebærer en risiko for, at der i den mellemliggende periode var studerende, som var droppet ud af studiet. Metoden indeholder således en risiko for skævvridning af resultaterne, da anden interviewrunde kun tager udgangspunkt i de studerende, der har gennemført første semester. Frafaldne studerende kunne imidlertid have bidraget med værdifuld viden om elementer i overgangen, som de studerende finder udfordrende. Endelig kan det på den ene side anses som en svaghed, at vi i struktureringen af temaerne i de to runder fokusgruppeinterviews ikke tog udgangspunkt i de mere systematiske kategoriseringer af faktorer med betydning for overgangen, som vi har beskrevet i afsnittet om overgangsproblematikker. Dette kan have medført, at der er relevante aspekter, som ikke kom frem i vores interviews. Vi vurderede imidlertid, at det var mere fordelagtigt at strukturere interviewene efter temaer, som var udledt af en pilotundersøgelse gennemført på selvsamme studier og af vores undervisningsobservationer på ungdomsuddannelserne.

Temaer i undersøgelsen og litteraturen

Resultaterne afspejler en stor interesse hos de studerende for deres fremmedsprog, men også at de er blevet mødt med skepsis fra deres omgivelser. Det er ærgerligt, at de studerende møder denne skepsis, men positivt, at de har valgt efter interesse, også set i lyset af, at forskning har vist, at unge, der vælger studium for at gøre familien glad og stolt, har større risiko for at falde fra (EVA, 2019). Sidstnævnte kan desuden sættes i perspektiv til Tintos (2017) *mål*, for hvilke det gælder, at om end et overordnet mål om at færdiggøre en uddannelse er en forudsætning for færdiggørelsen (Tinto, 2017, s. 255), kan selve målet variere fra studerende til studerende, f.eks. hvorvidt valget af uddannelse kommer fra den studerende selv eller familien.

Den høje grad af sekvensering i undervisningen på ungdomsuddannelserne og mange elevers præference for par-/gruppearbejde frem for lærerstyret undervisning er bemærkelsesværdig i relation til universitetsundervisningen, som traditionelt indebærer en del lærerstyret undervisning og færre skift i undervisningsaktiviteter. I den sammenhæng er det interessant, at der var en vis forskellighed i de studerendes opfattelser af undervisningsformer generelt og af undervisningsformerne på universitetet, herunder det forhold, at mange undervisere selv sammensætter undervisningsmaterialet. Dette er i nogen udstrækning i tråd med Ågård's undersøgelse, som tegner et billede af "en heterogen gruppe af studerende, som vurderer universitetsundervisningen meget forskelligt, har meget forskellige forudsætninger og forskellige foretrukne arbejds- og organiseringsformer" (Ågård, 2009, s. 88). Som Ågård også påpeger, kan det dermed være vanskeligt at tilrettelægge undervisning, som imødekommer de studerendes forventninger og præferencer, og at skrue på undervisningen på den "rigtige" måde. Alligevel var der blandt de studerende i vores undersøgelse bred enighed om, at universitetsundervisningen generelt er kendetegnet ved god variation, og at undviserne gør en indsats for at involvere de studerende. Dette er interessant i forhold til Qvortrup et al.'s (2018) identifikation af "oplevelse af undervisningskvalitet" og "aktiv læring forstået som involverende undervisning med diskussioner og gruppearbejde" som faktorer, som har betydning for frafald.

Hvis vi vender blikket mod det faglige niveau, viser resultaterne som hos Daryai-Hansen et al. (2020), at flere har oplevet overgangen mellem ungdomsuddannelse og sprogstudium som flydende. Dog beskrives grammatik af flere som et område, der har gjort overgangen svær, f.eks. fordi der har været et stort spring i sværhedsgrad, eller fordi de enkelte grammatiske emner ikke behandles i ret lang tid ad gangen. Dette synes også at være i tråd med Daryai-Hansen et al.'s observation om, at nogle studerende alligevel oplever overgangen som vanskelig, og at oplevelserne af overgangen er afhængig af indgangsniveauet. Sprogstuderende, der på

ungdomsuddannelsen f.eks. har været vant til at arbejde induktivt med grammatik, vil måske opleve universitetets mere systematiske gennemgang af grammatiske emner som en udfordring og som en kontrast mellem de to uddannelsesstrin.

Et andet område, hvor ungdomsuddannelsen adskiller sig fra universitetet, er ungdomsuddannelsens særlige fokus på de kommunikative kompetencer i den mundtlige kommunikation og på sammenhængende og flydende/nuanceret sprog, hvor der er mindre fokus på sproglig korrekthed end på universitetet. I interviewene spurgte vi til de studerendes holdning til sproglig korrekthed i en professionel sammenhæng, og spørgsmålet delte vandene: Der var både studerende, der mente, at sproglig korrekthed ikke er så vigtigt, så længe man forstår hinanden, og studerende, der mente, at sproglig korrekthed er vigtigt i alle tilfælde. For de studerende, som mener, at den sproglige korrekthed ikke er så vigtigt – måske affødt af det anvendelsesorienterede fokus, de kender fra ungdomsuddannelsen – kan dette synspunkt måske bidrage negativt til overgangen. Samtidig er der noget, der tyder på, at universitetet med fordel mere aktivt kan støtte de studerende i at træne deres mundtlige sprogfærdighed – en opgave, de studerende ellers forventes selvstændigt at tage ansvar for (se også Ågård 2009).

Ikke overraskende viste vores undersøgelse, at det er vigtigt for de studerende at kunne se relevansen af de enkelte kurser, også i relation til uddannelsens samlede faglighed, hvilket ikke altid var tilfældet. Som tidligere nævnt har Ågård (2009, s. 82) en antagelse af, at de studerendes forventninger til deres uddannelse har betydning for deres tilfredshed, i den forstand at hvis forventningerne ikke indfris, kan dette være årsag til utilfredshed eller ligefrem frafald. Man kan forestille sig, at selve det ikke i den første studietid at kunne se relevansen af kurser "clasher" med de studerendes forventninger til, hvad de skal lære på universitetet, og at dette derfor kan blive årsag til utilfredshed i overgangen. I den sammenhæng er det relevant igen at nævne et af de områder, som Harvey & Drew (2006) peger på, at uddannelsesinstitutioner kan arbejde med, nemlig at sikre, at ansøgere til en uddannelse får relevant og fyldestgørende information, så de ved, hvad de kan forvente af studiet. Desuden fremstår det oplagt, at uddannelsens opbygning og kursernes relevans i relation til uddannelsens samlede faglighed tydeliggøres for de studerende på første semester, hvilket er i tråd med Qvortrup et al.'s (2018) identifikation af *sammenhæng mellem fag på uddannelsen* som en faktor, der har betydning for frafald (se også Ulriksen, Holmegaard og Madsen, 2017).

Selvom mange studerende i vores undersøgelse gav udtryk for, at de godt vidste, at et universitetsstudium kræver en høj grad af selvstændighed, var en udfordring i overgangen, som flere studerende pegede på, og som også viste sig i såvel Ågård's (2009) som Elving og Hansens (2020) undersøgelser, strukturering af deres tid, hvilket selvsagt kan komme til at gå ud over forberedelsen til undervisningen. Når forberedelsen til undervisningen samtidig af nogle studerende blev opfattet som både meget omfangsrig og af høj sværhedsgrad, kan man forestille sig, at det kan føre til frustration og utilfredshed. Ågård (2009, s. 91) foreslår, at uddannelsen aktivt effektiviserer og udvikler læsegrupperes måder at arbejde på for at hjælpe de studerende i deres omstillingsproces til den videregående uddannelse. Faktisk er manglende samarbejde i studiegrupper noget, flere studerende i vores undersøgelse påpegede. Ligeledes har flere forskere talt for mere systematiserede former for læsegrupper, herunder Qvortrup & Rasmussen (2017, s. 34-35), der omtaler et pilotstudie fra Cuevas et al. (2013) rettet mod biologistuderende, der viste, at brugen af såkaldte *learning communities*, som bl.a. indebærer læsegrupper, tilsyneladende havde en positiv effekt. Også social integration nævnes i dette studie – et område, som flere forskere bringer i spil som en vigtig faktor, herunder Tinto (1993) og Qvortrup et al. (2018), der finder, at social integration er et område, hvor uddannelsesinstitutionerne kan gøre en forskel i forhold til frafald, f.eks. gennem tiltag med fokus på gruppearbejde (Qvortrup et al., 2018, s. 172).

Universitetets digitale læringsplatform lader desuden for mange studerende ikke til at fungere som en *enabler* i overgangen, jf. Bowles et al.'s (2011) faktor *learning@uni*, men snarere som det modsatte. Selvom selve platformen kan forstås som en rammesættende præmis (jf. Mathiasen et al., 2009), der ikke uden videre kan ændres på, kan underviserne oplagt afstemme og tydeliggøre deres praksis på platformen for de studerende for at komme frustration i forkøbet.

Indblikket i de studerendes oplevelser af overgangen til sproguddannelserne har vist, at der både er ligheder og forskelle blandt dem. Hvis man som institution gerne vil bruge resultaterne til at lette overgangen, er det selvsagt lettere at tage fat i lighederne, hvorimod det er vanskeligere at vide, hvordan man skal agere i forhold til de områder, hvor de studerende har en forskellig oplevelse af overgangen. I lighed med andre har vi i de tidligere nævnte praksisanbefalinger, som undersøgelsen er mundet ud i (Bundgaard, Dam & Haugaard, 2021), primært fokuseret på lighederne, mens vi mener, der er brug for større indsigt i de studerendes individuelle forskelle med henblik på en højere grad af hensyntagen til de studerendes perspektiv (Gale & Parker, 2014; Tinto, 2017).

Konklusion

Der findes kun få nordiske undersøgelser af overgangen fra ungdomsuddannelse til et sprogstudium på universitetet. Vores undersøgelse peger på, at udfordringer i overgangen både relaterer sig specifikt til fremmedsprogsfaget og til selve det at starte på en videregående uddannelse. Dette afspejles også i de tidligere omtalte anbefalinger, vi har formidlet til NCFE som en del af det bevilgede projekt, og vores undersøgelse kan således have interesse for flere uddannelser end fremmedsprogsuddannelserne.

I denne artikel har fokus været på selve resultaterne, som bl.a. har tydeliggjort elementer i overgangen, som de studerende finder udfordrende. Dette gælder f.eks. grammatikundervisningen på universitetet, manglende sparring med medstuderende i studiegrupper, uklar relevans af bestemte fag og undervisernes praksis på den digitale læringsplatform. Viden om sådanne oplevede udfordringer samt om de normer og adfærdsmønstre, som de studerende har taget afsked med, kan bidrage til at lette overgangen til det ukendte, såfremt denne viden inddrages i tilrettelæggelsen af den første tid på uddannelsen, om end der trods identificerede tendenser ikke overraskende også viste sig at være individuelle forskelle mellem de studerende.

Referencer

- Bowles, A., Dobson, A., Fisher, R. & McPhail, R. (2011). An Exploratory Investigation into First Year Student Transition to University. In K. Krause, M. Buckridge, C. Grimmer & S. Purbrick-Illek (Eds.) *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, 34 (pp. 61-71). The Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc.
- Brewerton, P.M. & Millward, L.J. (2001). *Organizational Research Methods*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209533>.
- Cuevas, M., Campbell, K., Lowery-Hart, R.D., Mallard, J., & Andersen, A. (2013). Using faculty learning communities to link FYE and high-risk core courses: A pilot study. *Learning Communities Research and Practice*, 7(1), article 8.
- Dahler-Larsen, A.M. & Dahler-Larsen, P. (1999). *Fokusgrupper i teori og praksis*. Politologiske Skrifter, 2/1999. Odense: Institut for Statskundskab, Syddansk Universitet.

- Damsgaard, H.L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og oplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget, Oslo. <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>.
- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A.-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., Hansen, C., ... Vinther, P. (2020). *Tyskelevers og tyskstuderes kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater. Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk. Retrieved from https://static-curis.ku.dk/portal/files/241313558/Opsummering_Tyskelevers_og_studerendes_kognition.pdf.
- Elving, P.E. & Hansen, R. (2020). 3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet. Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet? *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift* 15(29), 70-86. <https://doi.org/10.7146/dut.v15i29.120632>.
- EVA (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/studiestartens-betydning-fracaldet-paa-videregaaende-uddannelser>.
- EVA (2018). *Fastholdelse af studerende på videregående uddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/fastholdelse-studerende-paa-videregaaende-uddannelser>.
- EVA (2019). *Sammenhænge mellem unges begrundelser for studievalg og frafald på de videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/sammenhaenge-mellem-unges-begrundelser-studievalg-fracald-paa>.
- Bundgaard, K., Dam, L., & Haugaard, R. (2020). Overgangen til et sprogstudium på universitetet – en undersøgelse af spansk- og tyskstuderes studiestart. Aalborg Universitet. Retrieved from https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/348099962/Rapport_NCFE.pdf.
- Bundgaard, K., Dam, L., & Haugaard, R. (2021). Brobygning til sproguddannelser på universitetet: Fem praksis anbefalinger. *Sprogforum* 73, 67-76.
- Gale, T. & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>.
- Gregersen, A.F.M., Holmegaard, H.T., & Ulriksen, L. (2021). Transitioning into higher education: rituals and implied expectations. *Journal of Further and Higher Education*, 45(10), 1356-1370. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1870942>.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 137-151). København: Hans Reitzels Forlag.
- Harvey, L. & Drew, S. (with Smith, M.) (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. The Higher Education Academy.
- Leese, M. (2010). Bridging the gap: supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(2), 239-251. <https://doi.org/10.1080/03098771003695494>.
- Mathiasen, H. (2007). Hvordan sikrer man sig, at de studerende lærer det, de skal? In M. Paulsen & L. Qvortrup (Eds.), *Luhmann og dannelse* (pp. 203-229). København: Unge Pædagoger.

- Mathiasen, H., Søndergaard, B.D, Kølsen de Wit, C. Blach, C, Ågård, D., Bendixen, F.H., ... Sørensen, H. (2009). *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet*. Forskningsrapport. Retrieved from <https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/Udfordringer-i-overgange.pdf>.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287>.
- Raudaskoski, P. (2015). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 97-112). København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A. & Rasmussen, H.F. (2017). Karrierelæring og overgang til videregående uddannelser. *Gymnasiepædagogik, 108*. Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber.
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E. & Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 13*(25), 151-178. <https://doi.org/10.7146/dut.v13i25.97282>.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1 (Winter)), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- 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>.
- Ulriksen, L., Holmegaard, H.T. & Madsen, L.M. (2017). Making sense of curriculum—the transition into science and engineering university programmes. *Higher Education, 73*, 423-440. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0099-4>.
- Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf>.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Oversat af M. Vizedon & G. Caffee. Chicago: University of Chicago Press. Oprindeligt udgivet som *Les rites de passage*. Paris: Nourry, 1909.
- Ågård, D. (2009). *Overgang fra gymnasiet til engelsk på universitetet – en undersøgelse af overgangen fra gymnasiet til de første år på engelskstudiet på universitetet*. In Mathiasen et al. (2009). *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet* (pp. 81-98). Forskningsrapport. Retrieved from <https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/Udfordringer-i-overgange.pdf>.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk