

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

**Övergången mellan gymnasiala och akademiska
studier – ur ett studentperspektiv**

Anna Helg Granbom

Magisteruppsats, 15 hp
Svenska som andraspråk, SSA220
Vt 2014
Handledare: Sally Boyd

Sammanfattning

Propositionen *Den öppna högskolan* (2001) anger som mål att 50 procent av en årskull ska påbörja högre studier före 25 års ålder samt att rekryteringen ska breddas. En konsekvens av denna målsättning är att en mer heterogen studentgrupp numera återfinns på högskolan och att skillnaderna mellan studenternas förkunskaper kan vara stora, vilket kan påverka studenternas upplevelse av studieövergången till högre studier.

Syftet med min undersökning är att undersöka studenters uppfattning om studieövergången mellan gymnasiala och akademiska studier och i vilken mån studenters språkbakgrund påverkar denna uppfattning. Jag har även undersökt vilka problem studenter har mött i övergången och vilket stöd de erhållit samt vad de anser att högskolan kan göra för att öka retention under det första studieåret. Undersökningen söker också svar på frågor kring studenters funderingar kring avhopp från högre studier. För att få svar på mina frågor har jag genomfört semistrukturerade intervjuer med tio informanter som studerar tredje terminen på ett lärarprogram, varav fem har svenska som sitt förstaspråk och fem ett annat förstaspråk.

En majoritet av informanterna beskriver studieövergången som en positiv upplevelse även om bara två anser att gymnasiestudierna förberedde dem för högskolestudier på ett bra sätt. Språkbakgrund verkar inte ha någon avgörande betydelse för informanternas uppfattningar. Informanter med ett annat förstaspråk än svenska beskriver sin bakgrund snarare som en tillgång, främst vid den verksamhetsförlagda utbildningen, än ett hinder. Stödet vid studieövergången skiljer sig mellan olika program, men har främst bestått av en introduktionsdag med allmän information kring studierna och endast två informanter upplever detta stöd som tillräckligt. Kurskamrater beskrivs som ett stort stöd medan högskolepersonal och familj endast har varit till hjälp i mindre utsträckning. Åtgärder som efterfrågas handlar främst om akademiskt skrivande, men även om studieteknik samt undervisning som synliggör den akademiska kursen. Informanterna önskar även ökat lärarstöd i form av fler tillfällen till individuell handledning samt fler lärarledda föreläsningar med en mer studentaktiv undervisning. Sex av informanterna har haft funderingar kring avhopp från sina högskolestudier. Orsakerna har varit av skiftande karaktär: personliga skäl, skoltrötthet, osäkerhet inför yrkesvalet, ouppfyllda förväntningar på utbildningen samt bristande förkunskaper. Att de trots allt har valt att fortsätta sina studier beror på deras starka önskan att bli lärare. De som inte har haft funderingar kring avhopp anger goda förkunskaper, motivation samt ett bra mottagande från högskolan som framgångsfaktorer.

Nyckelord: studieövergång, nybörjarstudenten, studieavhopp

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	3
1.3 Definition av förstaspråk.....	3
2 Litteraturgenomgång	4
2.1 Den öppna högskolan	4
2.1.1 Etnicitet inom den öppna högskolan.....	5
2.2 Stadieövergång.....	7
2.3 Det första studieåret.....	8
2.3.1 Undervisning av nybörjarstudenter.....	9
2.3.2 Bristande förkunskaper och ansvarstagande.....	9
2.3.3 Social integration	10
2.3.4 Synliggörande av den akademiska diskursen	11
2.3.5 Högskolans mottagande	12
2.4 Inkluderande undervisning	13
2.4.1 Undervisning som utgår från studenters erfarenheter.....	14
2.4.2 Studentcentrerad undervisning.....	14
2.4.3 Studenters förhållande till högskolepersonal.....	15
2.4.4 Stödbehov.....	15
2.4.5 Det akademiska språket	16
2.4.6 Studenter med utländsk bakgrund.....	16
2.5 Avhopp från högskolestudier.....	17
2.5.1 Orsaker till avhopp.....	17
2.5.2 Åtgärder för att minska avhopp	19
2.6 Sammanfattning av litteraturgenomgång.....	19
3 Teoriram och metod	20
3.1 Teoriram.....	20
3.2 Val av metod	21

3.3 Urval	22
3.4 Informanter	23
3.5 Genomförande	24
3.6 Bearbetning av material	25
3.7 Reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet	25
3.8 Forskningsetiska principer	26
4 Resultatredovisning	26
4.1 Språklig och kulturell bakgrund	27
4.2 Uppfattning om stadieövergången	27
4.3 Uppfattning om stödet vid övergången	29
4.4 Tankar kring avhopp från högskolestudier	31
4.5 Sammanfattning av resultat	33
5 Diskussion	33
5.1 Slutdiskussion kring stadieövergången	33
5.1.1 Kort passage med snabbt inträde i den nya diskursen	34
5.1.2 Relativt kort passage med relativt snabbt inträde i den nya diskursen	35
5.1.3 Relativt lång passage med inträde i den nya diskursen	35
5.1.4 Lång passage, ännu inte inträde i den nya diskursen	36
5.2 Harmoniseringsinsatser	37
5.3 Retention för att minska ofrivilliga avhopp	38
5.4 Utländsk bakgrund som hinder eller tillgång	39
5.5 Kulturellt och socialt kapital	40
5.6 Slutord	42
Referenser	43
Bilagor	50
Bilaga 1. Intresseförfrågan	50
Bilaga 2. Intervjuguide	51

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Regeringen presenterade 2001/2002 propositionen *Den öppna högskolan*. Målet med propositionen är att öka antalet studenter på högskolan; hälften av en årskull bör påbörja högskolestudier före 25 års ålder. Men målet är även att bredda rekryteringen och att öppna högskolan så att den blir en högskola för alla. Konsekvensen av den breddade rekryteringen är att man på högskolan numera möter en mer heterogen studentgrupp än tidigare. I debatten som följde efter propositionens genomförande uttryckte högskolepersonal tankar kring att kvalitén på utbildningarna måste sänkas eftersom många studenter inte längre har de förkunskaper som krävs för högskolestudier. Högskolans förväntningar på vad studenterna bör kunna när de påbörjar högskolestudier och studenternas faktiska kunskaper överensstämmer således inte alltid: ”There is most often a large gap between what students bring to the academic community and what the academic community expects of them” (Spack 1997:85).

De antagna studenterna saknar i många fall nödvändig kunskap, trots att de är behöriga till utbildningen och följaktligen borde ha tillräckliga förkunskaper. En lärare i Högskoleverkets (2009) undersökning uttrycker detta dilemma på följande sätt:

Många studenter hamnar på högskola/universitet därför att de tror att de har tillräckliga förkunskaper. De har ju klarat kurserna på gymnasiet. Men när de kommer hit så visar det sig att deras kunskaper inte är tillräckliga ... Det vill säga dessa studenter har fått godkänt fast de inte borde ha fått det. De luras att göra något som ofta är orealistiskt och vi får lägga ner en massa tid på studenter som har fått falska förespeglningar av verkligheten. Lärare i datateknik. (Högskoleverket 2009:53)

Dessa falska förespeglningar borde skapa en frustration hos många studenter, men deras röster har i princip inte hörts i debatten. När jag under vårterminen 2011 fick möjligheten att arbeta på Skrivverkstaden på Malmö högskolas Studieverkstad mötte jag dock ofta studenter från den nya målgruppen för den öppna högskolan: studenter från studieovana hem, yrkesförberedande program och ibland med ett annat förstaspråk än svenska. Många var uppgivna över studiesituationen och upplevde övergången mellan gymnasiet och högskolan som problematisk. En del tyckte att lärare utgick från att de hade förkunskaper de saknade och att det akademiska språkets innebörd var något diffust som aldrig förklarades.

Av dessa möten blev jag nyfiken på att undersöka hur studenterna själva upplever övergången mellan gymnasiala och akademiska studier och deras tankar kring vad högskolan kan göra för att underlätta denna övergång. När jag skulle skiva min kandidatuppsats 2012 (Helg Granbom 2012) beslöt jag mig därför för att göra en enkätundersökning, där 100 respondenter fick berätta om sina upplevelser. Jag fick förstås svar på en del frågor, men undersökningens svar väckte samtidigt nya frågor. Därför var min avsikt att i denna uppsats fortsätta ha studentperspektivet i fokus, men att använda mig av intervjuer som metod för att få möjlighet till en fördjupning av svaren.

Sedan jag skrev min kandidatuppsats har debatten kring studenternas bristande förkunskaper inte dämpats, utan snarare intensifierats. Lärarutbildnings låga antagningskrav lyfts exempelvis i artikeln ”ABC använder aporna aldrig” (Avellan 2013), där författaren skriver följande: ”En schimpans som kastar pil kunde ta sig in på lärarutbildningen. I princip”. Utbildningen och dess undervisning diskuteras i artikeln ”Lärarutbildning – bygge i förfall?” (Arevik & Rudhe 2012). I artikeln konstateras att undervisningstiden har minskat med minst 60 procent på 30 år. Denna minskning har skett trots att studenternas förkunskaper sänkts, vilket kan vara en av förklaringarna till att mer än en tredjedel av studenterna som påbörjade en lärarutbildning 2001 har valt att avbryta sina studier. Ebba Lisberg Jensen, universitetslektor vid Malmö högskola, väcker i artikeln ”Studenter på 13-åringsnivå kräver nya arbetssätt” (Samuelsson 2013a) frågan om hur undervisningskvalitet ska kunna bibehållas när studenter inte kan uttrycka sig i skrift eller förstå enkla instruktioner. Universitetslärare i historia går ut med det de kallar ”ett veritabelt nödrop” i artikeln ”Våra studenter kan inte svenska” (Enefalk m.fl. 2013), där de vädjar till beslutsfattare att tilldela svenskundervisningen nödvändiga resurser. De konstaterar att det inte är studenter med dyslexi eller med annat förstaspråk än svenska som är grundproblemet utan att de bristande svenskkunskaperna är mer generella. Slutligen beskriver man i artikeln ”Måste förbättra kunskapsnivån” (Lindberg 2013) hur studenternas förkunskaper i allmänhet har blivit allt sämre.

Ovanstående är endast ett axplock av artiklar där studenters bristande förkunskaper beskrivs. Det är dock viktigt att konstatera att det i debatten inte endast förekommer nedslående beskrivningar av studenternas tillkortakommanden utan att många artiklar, exempelvis ”Studenters språkutveckling är skolans ansvar” (Bergman m.fl. 2013), ”Studenter och lärare måste samarbeta” (Thormark 2013) och ”Modellen som ändrar lärarnas arbetssätt” (Samuelsson 2013b), snarare fokuserar på hur

högskolan på bästa sätt kan möta dessa studenter så att de ges möjligheten att lyckas med sina högskolestudier.

Jag har dock inte någonstans i debatten hört studenter delge sina åsikter om hur de önskar att högskolan skulle kunna möta dem på bästa sätt. Syftet med min uppsats är således att låta åtminstone några studenter göra sig hörda och min förhoppning är att Malmö högskola är intresserad av att ta del av undersökningens resultat för att utifrån detta föra diskussioner om hur man kan underlätta studieövergången mellan gymnasiet och högskolan och på så sätt skapa retention under studenternas första år på högskolan.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka lärarstudenters uppfattning om studieövergången mellan gymnasiet och högskolan. Mina frågeställningar är följande:

- Hur uppfattar studenter med olika språkliga bakgrunder övergången mellan gymnasiala och akademiska studier? I vad mån spelar, enligt studenterna, förstaspråket en avgörande roll för hur man upplever övergången?
- Har studenterna mött problem i övergången och i så fall vilka?
- Har studenterna fått stöd i övergången? Hur har detta stöd i så fall sett ut och vilka åtgärder från högskolan efterlyser studenterna för att förbättra retentionen under det första studieåret?
- Har studenterna någon gång under sina akademiska studier funderat på att göra avbrott i studierna? Om så är fallet, vilka var orsakerna och vad fick dem att välja att fortsätta sina akademiska studier? Om så inte är fallet, tror studenterna att det kan finnas några gemensamma framgångsfaktorer för dem som inte funderat på avhopp och i så fall vilka?

1.3 Definition av förstaspråk

Definitionen av förstaspråk som jag använder mig av i uppsatsen är följande: ”det språk som barnet socialiseras på i hemmet” (Axelsson m.fl. 2005:8), alltså det språk som barnet lär sig först, vanligtvis före tre års ålder (Viberg 1993:18). Denna definition innebär att fler än ett språk kan vara förstaspråk.

2 Litteraturgenomgång

2.1 Den öppna högskolan

Propositionen *Den öppna högskolan* (2001) har som målsättningen att både öka antalet studenter och att bredda rekryteringen såtillvida att nya målgrupper ska söka sig till högskolestudier:

Den öppna högskolan välkomnar alla lika oavsett bakgrund, etnisk tillhörighet, bostadsort, könstillhörighet eller funktionshinder. Den mångfald som finns i samhället måste i större utsträckning avspeglas i högskolan, både när det gäller studenter, lärare och forskare. Den öppna högskolan är öppen mot omvärlden. Rekryteringen till högre utbildning bör därför öka, utjämnas och vidgas till nya grupper. (*Den öppna högskolan* 2001:18)

Det finns, enligt propositionen, flera skäl till att verka för breddad rekrytering och en öppen högskola. Ett av skälen är ekonomiskt eftersom en hög utbildningsnivå för hela befolkningen leder till ökad tillväxt. Ett annat är sprunget ur ett jämlikhetsideal, eftersom studier på högskola kan vara ett sätt att påbörja en social förändring. Individens bakgrund påverkar vem som tar del av högskolestudier. 44 procent av en årskull som avslutade sina gymnasiestudier 2007/2008, påbörjade högre studier inom tre år (SCB 2012a). Bland nybörjarstudenterna läsåret 2011/2012 hade 36 procent högutbildade föräldrar. ”Om rekryteringen till högskolan skulle motsvara fördelningen i befolkningen i åldern 19 till 34 år skulle knappt var fjärde student ha högutbildade föräldrar” (SCB 2012b: 2). Skillnaden kan ses som ett mått på snedrekrytering till högre studier. Genom att ha som mål att minska denna snedrekrytering får samhället möjlighet att utnyttja de kompetenser som kan finnas hos dem som annars inte hade påbörjat högskolestudier. Orättvisor kan också minskas eftersom högskoleutbildade i genomsnitt har högre lön, i mindre grad riskerar arbetslöshet, har bättre hälsa etc. (*Den öppna högskolan* 2001:19).

Som en konsekvens av propositionen *Den öppna högskolan* (2001) har högskolorna, enligt en ändring i högskolelagen, en skyldighet att främja och upprätta handlingsplaner över arbetet med breddad rekrytering (SFS 2001, 1 kap, 5§).

I propositionen lyfts fördelarna med breddad rekrytering fram:

En breddad rekrytering, ökad mångfald och mer blandade studentgrupper ökar utbildningens kvalitet. I en grupp där studenter har skiftande bakgrund berikas utbildningen av olika erfarenheter, perspektiv och uppfattningar som bryter mot varandra. (*Den öppna högskolan* 2001:19)

Det är dock viktigt att fundera över vad det innebär för högskolan att möta en mer heterogen studentgrupp:

Mass education requires an adaption to greater diversity of the student population. There is therefore a need to cloud the discourse of transparency, to reflexively critique the assumptions and expectations that have their root in a socio-culturally different historical period and look to the information of new pedagogies that better engage with students, who are welcome into the academy by the rhetoric of widening participation, but at the same time denied adequate participation by taken-for-granted assumptions about academic conventions. (Lillis & Turner 2001:66)

Författarna (ibid.) menar att arbetet med breddad rekrytering inte är avslutat i och med att nya studentgrupper antas till högskolan, utan högskolan måste även arbeta med breddat deltagande för att göra den akademiska diskursen tillgänglig för alla studenter.

2.1.1 Etnicitet inom den öppna högskolan

Antalet nybörjarstudenter med utländsk bakgrund, inresande studenter oräknade, var läsåret 2009/10 14 000, vilket är en ökning med 70 procent sedan 2000/01. Med utländsk bakgrund menas att personen är utrikes född eller är född i Sverige med två föräldrar som är födda utrikes. 18 procent av studenterna som påbörjade högskolestudier läsåret 2010/11 hade utländsk bakgrund. Sedan läsåret 2001/02 har denna studentgrupp ökat med 4 procent. Fortfarande är dock studenter med utländsk bakgrund underrepresenterade på högskolan. 39 procent av årskullen födda 1985 med utländsk bakgrund hade vid 25 års ålder påbörjat högskolestudier. Motsvarande siffra för personer med svensk bakgrund är 43 procent (SCB 2012c). Enligt Rekryteringsdelegationens rapport (2004:9) är dock snedrekryteringen till högskolan snarare en fråga om klass och social bakgrund än etnisk bakgrund och etniciteten i sig är inte en sorteringsmekanism som påverkar beslutet att söka sig till högre studier.

Det finns stora skillnader avseende vilka som väljer högre studier bland elever med utländsk bakgrund. Denna skillnad tycks främst kunna förklaras med familjens kulturella kapital (se 2.2) och utbildningsbakgrund (Rekryteringsdelegationen 2004:23). Exempelvis hade 53 procent med iransk bakgrund, födda 1985, påbörjat högskolestudier vid 25 års ålder, vilket är en högre andel än bland personer med svensk bakgrund. Den lägsta andelen högskolestuderande, 21 procent, har personer med somalisk bakgrund (SCB 2012c).

Det finns även stora skillnader avseende de lärosäten som studenter med utländsk bakgrund studerar på. Högst andel nybörjare med utländsk

bakgrund har Karolinska institutet med 42 procent. Malmö högskolas andel är 29 procent. Lägst andel nybörjarstudenter med utländsk bakgrund har Sveriges lantbruksuniversitet och Försvarshögskolan med 6-7 procent (SCB 2012c). Andelen studenter med utländsk bakgrund skiljer sig också åt vad gäller val av utbildning. Tekniska utbildningar och vårdutbildningar har störst andel studenter med utländsk bakgrund, medan samhällsvetenskapliga och humanistiska utbildningar har minst andel. Lärarutbildningen har tretton procent studenter med utländsk bakgrund (ibid.).

Vid en jämförelse mellan studieresultat hos studenter med utländsk respektive svensk bakgrund kan endast en mindre skillnad påvisas (Rekryteringsdelegationen 2004:25). Denna skillnad kan bero på skilda faktorer, såsom utbildningsbakgrund, social klass och språkförmåga. Man bör således undvika att se på studenter med utländsk bakgrund som en homogen grupp och hellre betrakta den som en grupp bestående av individuella studenter. Eventuella studieproblem behöver inte vara orsakade av bristande språkförmåga utan kan ha en mängd olika orsaker (Högberg & Holmeros Skoglund 2007:17f). Detta visar även Högskoleverkets (2009:56) webbenkät, där endast en minoritet av lärarna uttrycker att det svenska språket skapar mer problem för studenter med utländsk bakgrund än för övriga studenter. De problem med språket som man finner bland studenter på högskolan är snarare av mer generell natur.

Som Rekryteringsdelegationen (2004:25) poängterar kan det vara problematiskt att kategorisera studenter utifrån etnisk bakgrund eftersom sådana kategoriseringar ofta är komplexa, vilket även gäller kategoriseringar utifrån förstaspråk. Skutnabb-Kangas (1981:22ff) anger fyra olika sätt att definiera förstaspråk: det språk som man lär sig först, det språk som man behärskar bäst, det språk man använder sig mest av eller det språk man identifierar sig med. Valet av definition påverkar förstås vem som hamnar i vilken kategori.

Fraurud och Boyd (2011:67) problematiserar användbarheten av distinktionen första- och andraspråkstalare. Deras undersökning av den lingvistiska profilen hos 222 informanter i en flerspråkig miljö visar en stor skillnad beträffande kriterier vad gäller förstaspråk. Konsekvensen av resultatet är att man antingen måste kategorisera informanterna i två mycket heterogena grupper eller bara använda sig av klara fall, vilket skulle utesluta ett stort antal språkanvändare. Deras undersökning visar således att det är svårt att kategorisera grupper utifrån språkbakgrund, då gränsen mellan första- och andraspråkstalare inte kan beskrivas som klar, utan snarare flytande.

2.2 Stadieövergång

Enligt Ask (2003:104) upplevs skolans stadieövergångar vanligtvis inte som problematiska av elever i de tidiga åldrarna, vilket beror på att dessa övergångar i de flesta fall är väl förberedda. Övergången mellan gymnasiet och högre studier sker dock oftast utan några förberedelser, vilket kan göra att många studenter upplever ett glapp mellan de två stadierna:

Många studenter upplever vid stadieövergången något av en diskurschock. De har svårt att skriva något som accepteras, de upplever svårigheter att förstå de texter de läser och de upptäcker att de har problem med att uttrycka något muntligt på ett sätt som är gångbart i universitetskulturen. Denna diskurschock drabbar sannolikt i någon mån alla grupper, oavsett sociokulturell bakgrund. (Ask, 2005a:94)

Det är dock viktigt, menar Ask (2005b:112), att inte bara se på stadieövergången som en passage med instabilitet och oro, utan övergången har också en utvecklingspotential, språkligt, socialt och kognitivt, som är beroende av de harmoniseringsinsatser som högskolan gör.

Bron och Lönnheden (2005a:39) menar att i processen att lära sig ett nytt språk, vilket bl.a. innebär att ta del av de attityder som språkanvändarna har, förändras identiteten. Detta kan exempelvis gälla studerande från studieovana hem som påbörjar akademiska studier, där de känner att de är en minoritet i en dominerande kultur. Författarna (2005b:56ff) beskriver det tillstånd som man kan befina sig i när ens identitet är i förändring med begreppet *floating*, som innebär ”en upplevelse av att vara fragmenterad, att inte ha något förflutet, och att inte kunna skapa eller planera någon framtid” (ibid., s. 56). När man konfronteras med en ny miljö eller möter en ny kultur kan detta tillstånd upplevas, exempelvis vid mötet med de normer och det språk som gäller vid högre studier.

Bourdieu (2007:84ff) diskuterar hur ett kulturellt och socialt kapital kan vara en fördel vid studier. Enligt författaren favoriserar utbildningssystemet den kunskap och de erfarenheter som den dominanta sociala gruppen besitter. En student från denna klass ”encounters a social world of which it is a product, it is like a ‘fish in water’: it does not feel the weight of the water and it takes the world about itself for granted” (Bourdieu & Wacquant 2010:127). Följaktligen missgynnas studenter från en icketraditionell bakgrund, som saknar detta kapital. Det kulturella kapitalet kan föras vidare från föräldrarna men kan också förvärvas, vilket dock är en långsam process. Det sociala kapitalet definierar Bourdieu (1986) på följande sätt:

The aggregate of actual and potential resources which are linked to possession of durable networks of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintances and recognition – or in other words, to membership in a group – which provides each of its members with the backing of collectively owned capital. (Bourdieu 1986:249)

Med ett nätverk med erfarenheter av det kulturella kapitalet som dominerar utbildningen kan studier underlättas. Lönnheden och Ohlstedt (2005:114f) menar att Bourdieus tankar om kapital samt begreppet *floating* kan ge oss bättre förståelse för de problem studenter kan uppleva i övergången till akademiska studier.

Även Rekryteringsdelegationen (2004:67) menar att högskolan är ”en förmedlare och bevarare av kulturella mönster och värderingar, av historiska skäl desamma som erkänns av samhällets dominerande skikt” (ibid.) och att den breddade rekryteringen har medfört att många studenter har med sig andra kulturella värderingar än dem de möter på högskolan. Högskolan måste därför i studieövergången ha en välkomnande attityd till den mångfald av kulturella livsmönster som studenterna bär med sig.

Banning (1989:57ff) beskriver studieövergången med termen *ecological transition*, som han hämtat från Bronfenbrenner (1979), som definierar den på följande sätt: ”An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as a result of a change in role, setting or both” (ibid. 1979:26). En lyckad övergång, menar Banning (1989:57ff), kan leda till individuell utveckling, medan en misslyckad kan skapa stor stress. Om *the sending environment* skiljer sig mycket från *the receiving environment* är risken för ett misslyckande större än om miljöerna liknar varandra, vilket Banning benämner *ecological congruence*. Enligt Banning (1989:62) är det därför av stor vikt att man vid planering av mottagande av nybörjarstudenter är medveten om dels vad som karaktäriserar högskolan, *the receiving environment*, dels nybörjarstudenterna och deras tidigare miljö, *the sending environment*, samt studerar kongruensen mellan dessa två miljöer.

2.3 Det första studieåret

Rekryteringsdelegationen (2004) påpekar att högskolan parallellt med att arbeta med breddad rekrytering måste fokusera på retention, alltså ”det arbete som syftar till att skapa en kvalitativ högskola där studenter och lärare trivs” (ibid. 59). Den första terminen upplevs av många studenter som problematisk, vilket gör att retentionsarbetet måste påbörjas redan när studenterna påbörjar sina studier. Det är högskolans ansvar att ”de som tas in på högskolan även ges förutsättningar att fullfölja sina studier” (Rekryteringsdelegationen 2004:59).

2.3.1 Undervisning av nybörjarstudenter

Undersökningar visar att studenters upplevelser under det första året på högskolan i hög grad påverkar deras framtida studieresultat (Upcraft & Gardner 1989:1). Trots detta har de första kurserna på många högskolor mindre resurser än senare kurser. Resultat från undersökningar visar att detta bör omprioriteras (Nelsson 2004:34). Levitz och Noel (1989:75) menar att de bästa högskolelärarna, det de kallar *power teachers*, bör undervisa de kurser som ges till nybörjarstudenter för att undervisningen ska vara av högsta kvalitet och studenterna ska kunna utvecklas på bästa sätt. Enligt Johnston (2010:8) måste undervisning av nybörjarstudenter ges hög status och att vara en specialiserad lärare under studenternas första år bör vara en karriärmöjlighet på samma sätt som andra specialiseringar inom högre utbildning.

2.3.2 Bristande förkunskaper och ansvarstagande

Ett flertal studier har fokuserat på studenters upplevelser av det första året på högskolan och de visar att många studenter inte känner sig förberedda för högskolestudier. En enkätundersökning med 1543 nybörjarstudenter på Lunds universitet visar att nästan hälften känner oro för sina högskolestudier och att de inte har de förkunskaper som krävs för att lyckas (Nelsson 2004:18).

Akademiskt skrivande upplevs av många studenter som problematiskt under passagen mellan gymnasieskola och högskola. Ask (2005b:104) menar att svenskämnet på alla gymnasieprogram ska förbereda för fortsatta studier, men att akademiskt skrivande trots detta är sällan förekommande, speciellt på de yrkesförberedande programmen. I en undersökning med informanter från yrkesförberedande program ansåg endast 19 procent att svenskämnet på gymnasiet förberedde dem väl för universitetsstudier. Motsvarande siffra för studieförberedande program var 27 procent (Ask 2003:116). En annan undersökning av Ask (2005b:108) visar att akademiskt skrivande upplevs som problematiskt av alla informanter, oavsett studiebakgrund, men att studenter från yrkesförberedande program i högre grad uppvisar ett bristande ordförråd samt svårigheter med att förstå skrivuppgifter och att få sina uppsatser godkända. Taha (2012:98) undersöker bl.a. hur lärarstudenter med utländsk bakgrund upplever sin utbildning på Malmö högskola. Undersökningen visar att en del informanter har så stora problem med det akademiska språket att de funderar på att avbryta sina studier. Andra upplever dock den akademiska nivån som stimulerande. Avgörande för hur det akademiska språket

upplevs tycks vara hur stor tidigare erfarenhet man har av att skriva akademiskt på gymnasiet (ibid.).

Persson (1996:9) menar att orsaken till att många studenter upplever stadieövergången som problematisk är skillnaden som finns på respektive stadium vad gäller ansvaret för studierna. Nybörjarstudenten uppträder många gånger med en hjälplöshet som härstammar från gymnasiestudierna:

De försöker utantill lära allt; de har svårt att skilja viktigt från mindre viktigt; de vill vara till lags; de har svårt att självständigt värdera information; de tror att det viktigaste är att klara tentan. Många nybörjarstudenter söker vidare den trygghet som infinner sig när någon annan – läraren – tar ansvar för kunskapsprocessen. (Persson 1996:9)

Enligt författaren är det viktigt att inse att man inte kan anklaga studenten för detta synsätt, utan att det är skolskador från tidigare skolgång, där betygen, snarare än självständighet och kritiskt tänkande, står i fokus. Även majoriteten av lärarna i Högskoleverkets webbenkät (2009:45) anser att studenter har problem med ansvarstagande och kritiskt tänkande. En internationell undersökning av Van der Meer m.fl. (2010:777ff) visar att de flesta studenterna är medvetna om att ansvarstagande och självstudier krävs för att lyckas med högskolestudier, men att de ändå inte har förmågan att planera sina studier själva. Enligt författarna måste därför högskolan ha en mer aktiv roll i att lära nybörjarstudenter hur man planerar och genomför självstudier.

2.3.3. Social integration

Det är inte bara bristande förkunskaper och problem med ansvarstagande som kan påverka upplevelsen vid stadieövergången, utan även den sociala integrationen. Thomas (2002:435) påpekar vikten av att studenter har ett socialt nätverk som kan ge stöd vid svårigheter. Detta nätverk är nödvändigt för att känna sig socialt inkluderad. Enligt undersökningar påverkar denna faktor studenters trivsel på högskolan och deras beslut om avhopp från högre studier (Nelsson 2004:22, Wilcox m.fl. 2005:707ff).

En studentundersökning vid Lunds universitet (Nelsson 2004:23ff) visar att icke-traditionella studentgrupper i högre grad än andra riskerar att hamna utanför den sociala gemenskapen på högskolan och nybörjarstudenter med utländsk bakgrund uttrycker speciellt att de i samband med undervisningen önskar få möjlighet att lära känna kurskamraterna. Studenter på högskolan upplever dock att lärare endast undantagsvis uppmuntrar till kontakter mellan studenter med olika kulturell och etnisk bakgrund (*Studentspegeln* 2007:49). Enligt Nelsson (2004:30)

umgås studenter med utländsk bakgrund i mindre utsträckning med andra studenter, vilket i viss mån kan förklaras med att de i högre grad bor utanför studieorten och tillsammans med sina föräldrar. Forskning (Bron m.fl. 2012:32) visar dock att känslan av utanförskap i högskolemiljön påverkas mer av klass än av etnicitet.

I Asks (2005b:106f) undersökning av stadieövergången upplever informanterna, oavsett studiebakgrund, obehag och oro inför den nya studiemiljön och har många gånger svårt att bli en del av den akademiska gemenskapen, både socialt och i studierna. Hur fort de socialiseras in i den nya diskursen skiljer sig dock. Avgörande för hur snabbt socialiseringsprocessen går verkar studenternas stöd hemifrån vara. Studenter från studieovana hem kan visserligen bli uppmuntrade till studier, men har svårare att få stöd i den akademiska utvecklingen. I Tahas (2012: 99) undersökning upplever en del av informanterna med utländsk bakgrund hur utbildningsresurserna i hemmet varit begränsade även om de har fått stöd i beslutet att vidareutbilda sig. De inser att de saknar ett kapital som många av de andra studenterna har tillgång till och som påverkar studieresultatet på ett positivt sätt.

I Widigsons (2013: 235ff) avhandling uttrycker informanterna, som har en ickeakademisk förortsbakgrund, att övergången till högskolan gick lättare än befarat och att de uppskattar den studiero och motivation de finner där. De saknar dock i de flesta fall ett socialt nätverk med erfarenheter av högskolestudier, vilket får konsekvensen att de har svårare än övriga studenter att förstå vad högskolestudier innebär och vad som förväntas av dem som studenter (ibid.).

Ask (2005b:107) påtalar att stadieövergångsproblematiken kan ses ur ett individuellt perspektiv, men att studenterna också är beroende av den sociala kontexten de är en del av.

2.3.4 Synliggörande av den akademiska diskursen

Olstedt och Lönnheden (2005:144) påpekar att lärare måste vara medvetna om den socialisationsprocess som studenter genomgår när de påbörjar högre studier. Ofta fokuserar lärare på sitt ämne, men glömmer att det för många studenter, speciellt de som kommer från studieovana hem, kan vara oklart vilka förväntningar som finns vad gäller olika undervisnings- och examinationsformer. Även Grace och Gravestock (2009:15) betonar att lärare som en konsekvens av den breddade rekryteringen inte kan förutsätta att alla studenter känner till akademisk terminologi eller akademiska konventioner. Assarson (2009) påpekar följande:

Akademiskt språkbruk och akademiska aktiviteter kan framstå som lika svårgripbara som om man befann sig i en främmande kultur. Det som tas för givet i en kulturell gemenskap skrivs ju knappast ner, eller ägnas särskilt mycket energi åt att förklaras ... Inom verksamheten pratar, skriver och agerar vi på bestämda sätt som inte är givna. (Assarsson 2009:67)

Hon påtalar således vikten av att synliggöra de olika diskurserna och de förväntningar studenterna utsätts för (ibid. s. 68). Även Wickström (2011) menar att tydlighet är ett sätt att minska exkludering: ”Tydlighet, förutsägbarhet och genomskinlighet är generella medel för att motverka indirekt diskriminering, exkluderande normer samt ’dolda läroplaner’ inom högre utbildning” (Wickström 2011:84). Enligt Haggis (2006:522) måste lärare vara medvetna om att nybörjarstudenter inte nödvändigtvis har kunskap om den akademiska diskursen. Som lärare måste man snarare bli medveten om behovet av perspektivskifte än att se situationen som en indikation på bristande kunskaper, som kräver att läraren måste ”dumb down” (ibid.). Författaren påpekar att även om studenter har en bakgrund som lågpresterande betyder det inte nödvändigtvis att de inte har kapacitet att dra nytta av akademiska studier i framtiden (ibid., s. 527).

Det verkar vara speciellt problematiskt för nybörjarstudenter att förstå vilka förväntningar som finns från lärare gällande examinationer (Haggis 2006:528). En enkätundersökning (Nelsson 2004: 17) med nybörjarstudenter på Lunds universitet visar att mer än hälften av studenterna, speciellt de från yrkesförberedande program, efterfrågar information om undervisnings- och examinationsformer. Johnston (2010: 47ff) menar att man måste undervisa om examinationsstrategier för att göra dem transparenta, identifiera lärarnas förväntningar samt ge goda exempel. För att minska oron hos nybörjare för de examinationskrav högskolan ställer menar Yorke (2001:7) att högskolan under den första tiden bör göra prov mer formativa så att studenterna vägleds, snarare än bedöms. Känslan av att misslyckas kan på detta sätt minskas och nybörjarstudenterna kan få en möjlighet att utvecklas utan oro. Enligt författaren är detta speciellt viktigt för studenter med en bakgrund som inte förberett dem för högre studier.

2.3.5 Högskolans mottagande

Tinto (1993:165ff) påtalar vikten av att högskolan redan i övergången vidtar olika stödåtgärder för att skapa retention. Han menar att högskolan exempelvis bör ge studenter möjlighet att förbättra sina studievanor och sin studieteknik, ge information kring informationssökning på biblioteket, introducera akademiskt skrivande och ge råd och vägledning. Det är av stor vikt att under de första kritiska sex veckorna observera varningssignaler

hos studenter som är i farozonen, eftersom det då är möjligt att åtgärda problemen innan studieavbrott sker (ibid. s. 170f). Upcraft och Gardner (1989) poängterar att högskolan måste ha tydliga mål för studenternas första år: "freshmen cannot be left to sink or swim" (ibid., s. 5). Dessa mål måste vara tydliga inte bara för högskolepersonal utan även för presumtiva studenter.

Enligt en undersökning utförd i Trackit-projektet (Smidt m.fl. 2013:9) på Malmö högskola skiljer sig nybörjarstudenters upplevelse av mottagandet på högskolan mycket beroende på vilket program de tillhör. Det finns ett samband mellan tidiga avbrott och ett bristande studentmottagande. Studenterna efterfrågar en introduktion som har en balans mellan det akademiska och det sociala och en hög grad av lärartillgänglighet vid mottagandet.

2.4 Inkluderande undervisning

Som en konsekvens av den breddade rekryteringen möter man på högskolan studenter från olika bakgrunder och med skilda livserfarenheter, vilket kräver ett inkluderande förhållningssätt till alla studenter. För att få beredskap för att möta denna utmaning införde Högskoleförordningen (2002:761) 2002 krav på högskolepedagogisk utbildning för alla nyanställda adjunkter och lektorer samt för undervisande doktorander. Slutbetänkandet av utredningen *Mångfald i högskolan* (SOU 2000:90) poängterar vikten av att högskolan har ett pedagogiskt utvecklingsarbete vars mål är att undervisningen ska kännas meningsfull för alla studenter, oavsett bakgrund, och ha ett innehåll som den heterogena studentgruppen kan relatera till. Lärare måste även kunna möta studenter på den kunskapsnivå de befinner sig.

Förmågan att klara studierna på utsatt tid verkar inte vara beroende av social bakgrund. Däremot upplever studenter med en ickeakademisk bakgrund högskolan på ett annat sätt än de som kommer från hem med akademisk bakgrund (Rekryteringsdelegationen 2004:22). För de sistnämnda blir mötet med högskolan en bekräftelse på intryck från hemmet medan de förstnämnda har mer skilda upplevelser. Thomas (2002) menar att retention på högskolan kräver:

inclusive teaching and learning strategies which do not assume that the habitus of 'traditional' HE students should be the habitus of new cohorts. This includes an awareness of different previous educational experiences, the language of instruction and implied requirements, alternative learning styles and needs and other assumed norms. (Thomas 2002:439)

En stor spännvidd mellan studenters tidigare erfarenheter gör det således nödvändigt att finna undervisningsstrategier som tar hänsyn till alla studenter och inte bara de med en mer traditionell bakgrund.

2.4.1 Undervisning som utgår från studenters erfarenheter

Ett sätt att utöva en inkluderande undervisning är att utgå från studenternas livserfarenheter och bygga ny kunskap på den de tidigare förvärvat. Att konstruera och rekonstruera kunskap kräver att man kan införliva kunskapen med sig själv. För att kunskap ska bli autentisk måste den alltså kunna relateras till ens eget liv (Bron & Lönnheden 2005b:55). Lönnheden och Olstedt (2005:116f) påpekar vikten av att använda sig av studenternas erfarenheter i undervisningen. Genom att göra detta trivialiserar man inte undervisningen utan medverkar snarare till ett kvalitativt lärande. Widigson (2013:157) beskriver i sin avhandling hur informanterna i viss mån ser sin multietniska bakgrund som ett kulturellt kapital, vilket även informanterna, lärarstudenter med utländsk bakgrund, i Tahas (2012:101f) undersökning i många situationer gör. I Trondmans (1994:417f) avhandling upplever informanterna, som alla är högskolestudenter med arbetarbakgrund, att deras utanförskap och erfarenheter av det de beskriver som två världar är en tillgång i möten med olika miljöer och människor. Tillgången till två världar ses dock inte, enligt informanterna, som en kompetens av den andra världen.

Den heterogena studentgrupp som återfinns på högskolan kräver en högre grad av flexibilitet i undervisning och examination samt studentdeltagande (Lönnheden & Olstedt 2005:116f). Assarsson (2009:74f) menar att man som högskolelärare ständigt måste ha heterogeniteten i gruppen i åtanke och vara beredd att lyssna på studenternas berättelser. Enligt Boylan (2004) leder breddad rekrytering till att flera olika röster berikar diskussionerna: "new groups with new voices enter the higher education discussion" (Boylan 2004:103). Det är, enligt författaren, nödvändigt att kunna växla perspektiv, från lärarens till studentens, så att så många studenter som möjligt inkluderas i undervisningen.

2.4.2 Studentcentrerad undervisning

För att förbättra retentionen bör undervisningen fokusera på ett ökat studentengagemang i klassrummet (Thomas 2008:71f). Undervisningen måste alltså vara student-, snarare än lärarcentrerad. Utvecklande lärmiljöer karaktäriseras av undervisning som utgår från studenters erfarenheter, är problembaserad och uppmuntrar studenter att reflektera över och ta ansvar för lärprocessen. Det är nödvändigt att läraren, enligt Ollerton (2002:124), inte bara är uppmärksam på själva undervisningssättet, utan även kursens

design, stödresurser och examinationsformer, för att minska risken för att studenter misslyckas.

2.4.3 Studenters förhållande till högskolepersonal

Personalens attityd till studenter, som t.ex. att de lär sig studenternas namn, intresserar sig för deras arbete och behandlar dem som jämlikar, påverkar i hög grad studenters upplevelse av retention. Om studenter känner sig respekterade av sina lärare är det större chans att de kommer till dem med sina akademiska problem, vilket kan minska studenters misslyckande med studier och eventuellt förhindra avhopp (Thomas 2002:432). Studenters upplevelse av retention på högskolan påverkas enligt forskning till stor del av kvalitén på förhållandet med personalen (Grace & Gravestock 2009: 139f).

2.4.4 Stödbehov

Antalet registrerade studenter ökade med 86 procent mellan läsåren 1989/90 och 1997/98. Lärarresurserna har dock inte ökat i samma omfattning. Under samma period har antalet lärare endast ökat med 17 procent, vilket fått konsekvensen att lärartillgängligheten minskar och studenterna får mindre möjlighet till återkoppling (Enkvist 2005:9), trots att dagens studenter, enligt högskolelärare, har större behov av handledningsstöd än tidigare (Högskoleverket 2009:77). Enkätundersökningen *Studentspegeln* (2007:49), med 6000 respondenter, visar att även studenterna upplever behovet av stöd som stort. Drygt 40 procent upplever att de i mycket liten grad eller liten grad fått det stöd de efterfrågar för att klara sina studier. Bristen på stöd är en av anledningarna till att studenter avbryter sina studier (Thomas 2008:70f). Enligt en studentundersökning på Lunds universitet (Nelsson 2004:27f) anser en övervägande del att återkoppling från lärare är den svagaste punkten i undervisningen. Av respondenterna i *Studentspegeln* (2007:49) upplever drygt 50 procent att de i mycken liten grad eller liten grad fått återkoppling inom rimlig tid. Lärarnas hjälp uppfattas som otillräcklig, speciellt för nybörjarstudenter från studieovana hem. I Tahas (2012:99) undersökning, där informanterna är lärarstudenter med utländsk bakgrund, beskriver några av informanterna hur de känner sig utelämnade när de inte har kunnat få hjälp från vare sig högskolan eller hemmet. Många studenter beskriver däremot att studiekamraternas stöd fungerar väl (Nelsson 2004:27f).

2.4.5 Det akademiska språket

Mötet med det akademiska språkbruket upplevs ofta som ett hinder i övergången till högre studier, speciellt för studenter från studieovana hem. Informanterna i Trondmans (1994:296ff) avhandling, vilka har arbetarbakgrund, beskriver det akademiska språket som en barriär man måste ta sig över, inte bara för att klara studierna, utan även för att ens tankar ska tas på allvar.

Många studenter, oavsett förstaspråk, upplever det akademiska skrivandet som problematiskt. Det kan vara speciellt svårtillgängligt för studenter som kommer från kulturer där en ”bra” akademisk text har andra kännetecken än de som dominerar i undervisningslandet. En text som anses ologisk enligt den västerländska skrivtraditionen kan anses logisk i en annan skrivkultur (Farr 1993:32). Att tvingas förändra sin syn på diskursen innebär, enligt Spack (1997:53), att ifrågasätta sin sociala och kulturella identitet, vilket är en långsam process. Det är därför önskvärt att acceptera en större variation på kommunikation istället för att insistera på konformitet (ibid.). Enligt Farr (1993:33) är det av stor vikt att klargöra för studenter från andra skrivkulturer vad som förväntas av dem; att göra det implicita explicit.

Ask (2005b:16) och Kutz m.fl. (1993:32) beskriver de texter som produceras under passagen mellan gymnasiet och högskolan med begreppet *interimspråk*, som vanligtvis används i andraspråksforskning. Interimspråk är det språk som individen använder på vägen mot en behärskning av målspråket, i detta fall det akademiska skrivandet. Genom att använda detta begrepp menar Ask (2005b:16) att man ser på de brister som kan finnas i texter som något som är naturligt i en utvecklingsfas och kan inta en mer accepterande inställning.

2.4.6 Studenter med utländsk bakgrund

Enligt Zamel (1998:249ff) måste lärare vara medvetna om att studenter med utländsk bakgrund inte alltid har de språkkunskaper som krävs för att studera på högskolan vid studieövergången, men att kunskaperna utvecklas efter hand. Det kan således vara omöjligt att kräva av dessa studenter att de skriver korrekta formella texter när de påbörjar sina studier. Lärare bör dock ha som avsikt att se den kapacitet som kan finnas trots ett språk med brister.

Studenter med ett annat förstaspråk än undervisningsspråket bör ges möjligheten att delta i andraspråksundervisning, vilken bör ske i samarbete med ämnesundervisningen på högskolan (Justiz & Rendon 1989:270). Även Kutz (1998:41f) menar att språk- och ämneslärare bör samarbeta

kring studenters språkinläring eftersom detta interdisciplinära arbetssätt är mer språkutvecklande än att arbeta med form och innehåll separat.

Ett språkutvecklande arbetssätt gynnar, enligt undersökningar (Zamel 1998:249f, Spack 1997:52), inte bara andraspråksstudenter utan även övriga studenter. Att också relatera kursmaterial till olika sociala och kulturella situationer samt att utforma skrivuppgifter som uppmuntrar studenter att delge sina multikulturella erfarenheter berikar undervisningen och bör utföras av alla högskolelärare: "Faculty across the curriculum can adopt responsive teaching strategies that support learning across languages and cultures" (Spack 1997:52).

2.5 Avhopp från högskolestudier

När man mäter studenters genomströmning på högskolan finner man skillnader mellan olika utbildningar och studieformer (Högskoleverket 2012:25f). Examensfrekvensen är högst för yrkesprogram som utbildar mot legitimationsyrken, där exempelvis 90 procent av läkarstudenterna avlägger examen. Lägst examensfrekvens har högskoleingenjörsprogrammet, där endast 33 procent av studenterna avslutar sina studier. Motsvarande siffra för lärarprogrammen är 66 procent. Prestationsgraden är väsentligt högre på program än fristående kurser och avbrutna studier är vanligare vid distansstudier än närstudier (ibid.).

Kostnaden för de många avhopp från högskolan är hög både för högskolan, samhället och den enskilda studenten. Det är dock inte bara av ekonomiska skäl högskolan bör motverka ofrivilliga avhopp utan också för att undvika studenters upplevelse av misslyckande (Heagney 2008:17).

2.5.1 Orsaker till avhopp

Orsakerna till avbrutna studier är komplexa och ofta ligger en kombination av flera olika orsaker bakom ett avhopp. I äldre forskning beskrivs ofta studenter som avbryter studierna med karaktärsdrag som omogna, rebelliska och opålitliga (Tinto 1993:85 refererar till Heilbrun 1965) och deras handlingar som bevis på en oförmåga till anpassning eller till och med fiendlighet (Tinto 1993:85 refererar till Rose & Elton 1966). Att avbryta högre studier sågs således som en brist hos individen snarare än hos institutionen. Idag är debatten kring studenter som avbryter sina högskolestudier mer komplex. Enligt Tinto (1993:191) bör man inte leta efter stereotyper för dessa studenter. Han sätter istället högskolans personal och studentens upplevelse av utbildningen i centrum.

Det är viktigt att konstatera att ett avhopp inte behöver innebära att studenter slutar studera på högskolan, utan studenten kan av olika orsaker byta studieort eller utbildning. Bakken (2011:4f) presenterar en norsk

undersökning som visar att av de studenter som avbrutit sina studier var det bara 17 procent som slutade helt, övriga bytte utbildning eller studieort. Ofta beskrivs studieavbrott som något enbart negativt, men i undersökningen ovan beskriver en majoritet av studenterna att de inte upplevde avhoppet som ett misslyckande. Tinto (1993:81f) delar in avhoppet i två kategorier: akademiska misslyckanden och frivilliga avbrott och påpekar att det är viktigt att komma ihåg att de flesta avhoppet är frivilliga:

Though some departures reflects the individual's inability or unwillingness to meet the academic standards of college, most mirror the individual's own decision to leave. Patterns of incongruence and isolation, more than that of academic incompetence, appear to be central to the process of individual departure. (Tinto 1993:136)

Enligt engelsk forskning är det första året på högskolan den mest kritiska perioden för avhopp, då två tredjedelar av avhoppet sker (Yorke 1999:17). Nästan en tredjedel av samtliga svenska nybörjarstudenter hoppar av sin utbildning under det första året på högskolan (SCB 2013:6). Under det första året är risken för avhopp störst under de första två till sex veckorna, då hälften av de studenter som avbryter sina studier under det första året hoppar av (Levitz & Noel 1989:66). De studenter som väljer att avbryta sina studier under det första året gör det i hög grad på grund av felval och att utbildningen inte motsvarar deras förväntningar (Yorke 1999:20). Det är därför av stor vikt att se över den utbildningsinformation som tillhandahålls för att studenter ska få en så rättvisande bild av utbildningen som möjligt (ibid.:34).

Heagney (2008:18) hänvisar till forskning som visar att yngre studenter ofta anger felval, stress, missnöje med studierna och ekonomiska skäl som skäl till avhopp medan orsaken till äldre studenters avhopp i hög grad beror på oförmågan att finna en balans mellan arbete, familjeliv och studier. Inom alla ålderskategorier anges brist på förkunskaper och personliga skäl som orsak till avhopp. Thomas (2008:70f) redovisar dock undersökningar som visar att akademiska orsaker oftare anges som skäl till avbrott än personliga eller ekonomiska. Faktorer som påverkar att studenter inte lyckas överbrygga glappet mellan gymnasiala och akademiska studier är stora klasser, kombinationen av hög arbetsbelastning och mer eget ansvar för studierna samt oförmågan att kunna anpassa sig till den nya studiemiljön. Bristen på lärarstöd i kombination med studenters ovilja att blottlägga sina problem skapar brist på retention (ibid.).

Högskoleverkets (2010:16f) rapport om orsaker till studieavbrott visar att huruvida studenternas utbildning var ett förstahandsval eller inte påverkar avhoppets karaktär såtillvida att de som inte valt utbildningen i första hand

avbryter sina studier tidigare och byter i högre utsträckning till en annan utbildning än de som valt utbildningen i första hand. Undersökningen visar också att 45 procent av dem som avbröt sina studier gjorde det på grund av att utbildningen inte motsvarade deras förväntningar (ibid. 20f). Orsaken till detta var främst felval, men även dåliga studieresultat, upplevelsen av att studierna är för svåra, låg kvalitet på utbildningen samt otillräckligt stöd nämns som skäl.

2.5.2 Åtgärder för att minska avhopp

För att motverka avhopp och skapa effektiv retention måste, enligt Tinto, (1993:146ff) retentionsprogrammen sätta studentens välmående framför institutionens mål och involvera alla studenter och inte bara en viss grupp. Programmen måste vara långsiktiga och institutionen måste försäkra sig om att fakulteten och personalen har de kompetenser som krävs. Eftersom de flesta avhopp sker första året bör retentionsprogrammen fokusera på denna period. Levitz och Noel (1989:73) menar att högskolan måste arbeta proaktivt så att strategier för att underlätta det första året sker *innan* studenterna upplever en känsla av besvikelse, osäkerhet och misslyckande. Enligt Tinto (1993) måste högskolan, när de har antagit studenterna, försäkra sig om att de också gör allt de kan för att studenterna ska kunna slutföra sina studier:

In accepting individuals for admission, institutions necessarily accept a major responsibility to insure, as best as they can, that all students without exceptions have sufficient opportunities and resources to complete their courses should they so wish. (Tinto 1993:205)

2.6 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Stadieövergången till högre studier är oftast inte lika väl förberedd som tidigare stadieövergångar (Ask 2003:104), vilket kan skapa problem för studenterna om inte harmonieringsinsatser, på såväl gymnasiet som högskolan, prioriteras (Ask 2005b:112). För att övergången ska fungera får inte skillnaden mellan *the sending environment*, gymnasieskolan, och *the receiving environment*, högskolan, vara för stor, utan båda undervisningsinstitutionerna måste sträva efter *ecological congruence* (Banning 1989:57ff). Hur stadieövergången upplevs påverkas bl.a. av hur det kulturella och sociala kapitalet som studenten innehar värderas av högskolan (Bourdieu 2007:84ff).

För att de som påbörjar högskolestudier också ska ges förutsättningar att lyckas med sina studier måste högskolan, framför allt under det första året, erbjuda det stöd som studenterna behöver (Rekryteringsdelegationen

2004:59). Många studenter har bristande förkunskaper i akademiskt skrivande (Ask 2005b:108) och problem med ansvarstagande för sina studier (Persson 1996:9). De efterfrågar en undervisning som synliggör den akademiska diskursen (bl.a. Assarsson 2009:67) samt hjälp med den sociala inkluderingen (bl.a. Nelsson 2004:22). Vilka åtgärder högskolan vidtar för att främja retentionsarbetet påverkar studenternas upplevelse av mottagandet och deras funderingar kring avhopp (Tinto 1993:432). Ett inkluderande förhållningssätt, där studenternas tidigare erfarenheter och kunskaper sätts i centrum, är nödvändigt för att alla studenter ska trivas på högskolan (bl.a. SOU 2000:90).

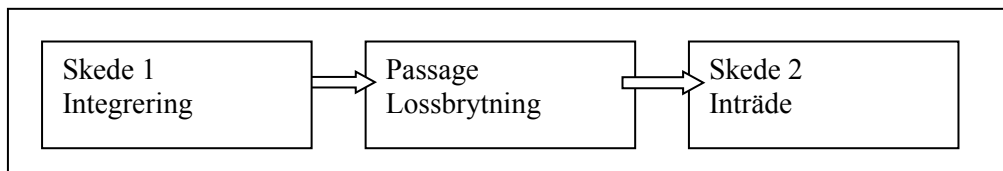
Även om nybörjarstudenter med utländsk bakgrund har ökat, är denna grupp fortfarande underrepresenterad (SCB 2012c). Valet att studera på högskolan verkar dock påverkas mer av studenternas sociala än etniska bakgrund (Rekryteringsdelegationen 2004:9). Studieresultaten hos studenter med utländsk respektive svensk bakgrund skiljer sig inte i någon högre grad. Ett flertal olika faktorer, såsom språkförmåga, utbildningsbakgrund och social bakgrund, kan påverka den förstnämnda gruppens studieresultat och man bör således undvika att se på denna grupp som homogen (Rekryteringsdelegationen 2004:25). Forskning visar att studenter kan uppleva sin utländska bakgrund snarare som en tillgång än ett hinder (bl.a. Widigson 2013:157). Det kan dock vara vanskligt att kategorisera studenter utifrån förstaspråk eftersom gränsen mellan första- och andraspråkstalare ofta inte är klar (Fraurud och Boyd 2011:67) bl.a. på grund av att ett flertal definitioner av förstaspråk existerar (Skutnabb-Kangas 1981:22ff) och val av definition kan avgöra vilka individer som hamnar i gruppen första- respektive andraspråkstalare.

3 Teoriram och metod

3.1 Teoriram

För att analysera mina resultat kring hur studenter uppfattar stadiövergången mellan gymnasiala och akademiska studier har jag valt att använda mig av den teoretiska modell om stadiövergångar som Ask (2005b) presenterar. Hon definierar begreppet stadiövergång på följande sätt: ”*en individuell och social passage mellan två skeden i en utveckling*” (Ask 2005b:14). Ett nytt socialt sammanhang möter individen vid en stadiövergång och han/hon kommer i kontakt med en ny text- och begreppsvärld och tvingas således försöka bli en del av en ny diskurs. Ett exempel på en sådan stadiövergång är övergången från en utbildningsinstitution till en annan. Stadiövergången utmärks av *en passage* mellan två skeden. Denna passage har en utsträckning i tid. När en

individ befinner sig i passagen är lossbrytningsprocessen central: ”Lossbrytning innebär att en individ lämnar skede 1 (exempelvis gymnasieskolan) och påbörjar inträde i skede 2 (universitetsvärlden)” (ibid.). Figur 1 visar stadieövergångens olika faser.



Figur 1. Modell för stadieövergångens faser (Ask 2005b:14)

Vid en passage pågår, enligt Ask (ibid.), en kamp mellan studentens tidigare erfarenheter och de institutionella normer som existerar. Studenten söker då kunskap om dessa normer för att efter hand erövra den nya diskursen.

Ask (2005b:112) använder begreppet *harmoniering*, som innebär att passagen mellan de två skedena underlättas. En harmonierad övergång har således en bred passage som är lätt att passera medan en övergång som inte är harmonierad innebär en passage som är trång och svår att passera. I min undersökning innebär harmoniering de insatser som gymnasieskolan respektive högskolan gör för att underlätta stadieövergången för studenterna.

3.2 Val av metod

Uppsatsens syfte och frågeställningar handlar om att få en djupare förståelse av och kunskap om studenters uppfattning om stadieövergången mellan gymnasiala och akademiska studier. Studentperspektivet står således i centrum. En kvalitativ metod är mest lämplig för att fånga detta perspektiv: ”ett viktigt särmerke för de kvalitativa metoderna är att de utgår från studiesubjektets perspektiv” (Alvesson & Sköldberg 1994:10). Lagerholm (2005:29) menar att kvalitativa metoder ger en fördjupad bild av ett fenomen, vilket kvantitativa metoder är mindre lämpade för.

Valet av intervju som metod baseras på att syftet med undersökningen är att söka förståelse för informanternas upplevelser. Enligt Kvale (1997) är intervjuer ”särskilt lämpliga när man vill studera människors syn på meningen hos sina levda liv, beskriva deras upplevelser och självuppskattning och klargöra och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld” (Kvale 1997:100). Denscombe (2012:233) anser att åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter kräver en undersökning som görs på djupet och när datainsamlingen baseras på dessa fenomen är intervjun en passande metod. Intervjumetoden ger intervjuaren möjlighet att vara

flexibel och anpassningsbar (Lagerholm 2005:53f) och informanten att utveckla sina tankar mer utförligt (Denscombe 2012:235). I en enkätundersökning kan visserligen fler informanternas erfarenheter undersökas, men flexibiliteten minskar och möjligheterna för informanterna att på ett djupare plan fördjupa sina tankegångar begränsas, vilket gör att intervjuemetoden är att föredra med tanke på undersökningens syfte. Metoden kan kritiseras för att den inte är objektiv såtillvida att den i så hög grad är beroende av personen som intervjuas. Kvale (1997) ser dock detta som en av intervjusamtalets styrkor eftersom det kan ”fånga en mängd olika personers uppfattning om ett ämne och ge en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld” (Kvale 1997:14).

Den kvalitativa intervjun kan sägas vara semistrukturerad eftersom den varken kan definieras som ett samtal eller som ett frågeformulär som strängt måste följas (Kvale 1997:32). För att inte i för hög utsträckning styra informanternas svar valde jag att endast använda min intervjuguide (bilaga 2), som bestod av öppna frågor, som stöd. Informanterna tilläts göra avvikelser från frågorna när det tillförde nya perspektiv på ämnesområdet. För att intervjuerna inte skulle bli för svåra att tolka och jämföra såg jag dock under samtalet till att samtliga frågor i intervjuguiden besvarades.

3.3 Urval

Undersökningen som genomförts är kvalitativa semistrukturerade intervjuer med tio informanter som studerar tredje terminen på ett lärarprogram på Malmö högskola. Valet av tredjeterminsstudenter grundas på att de då nyligen har passerat den passage mellan två stadier, den gymnasiala och den akademiska, som Ask (2005b) beskriver och kan i backspegeln se tillbaka på och reflektera över upplevelserna som nybörjarstudenter. Anledningen till att jag valde informanter från fakulteten Lärande och samhälle är att det är det fakultet som har högst andel studenter från studieovana hem, där ingen av föräldrarna har en akademisk examen (*Studentspegeln* 2007:21) samt att det i många fall har fokuserats på denna studentgrupp i debatten i media, vilket gör deras uppfattningar om stadiövergången speciellt angelägna och intressanta att ta del av. Man kan anta att det faktum att informanterna studerar på program, där en hög andel studenter har en icke-akademisk bakgrund kan påverka undersökningens resultat såtillvida att de kan uppfatta övergången som mer problematisk än studenter från program, där en hög andel studenter har en akademisk bakgrund.

För att undersöka huruvida skilda uppfattningar om stadiövergången kan härledas till språkbakgrund genomfördes intervjuerna med fem informanter med svenska som förstaspråk och fem med ett annat förstaspråk än svenska. Förutom dessa urvalskriterier skedde urvalet utan

hänsyn till exempelvis kön, ålder eller typ av lärarutbildning eftersom dessa kriterier inte ansågs vara av betydelse i just denna undersökning.

Huruvida urvalet är representativt för studenter i allmänhet och lärarstudenter i synnerhet är svårt att avgöra. Informanterna är studenter som har lyckats avsluta sitt första år på högskolan och som frivilligt har erbjudit sig att tala om sina upplevelser. De är troligtvis studenter som av någon anledning vill delge sina erfarenheter för att förbättra situationen för kommande studenter och som inte känner sig helt tillfreds med hur övergången har fungerat. Studenter som däremot känner sig helt nöjda med övergången finner sig kanske inte motiverade att intervjuas om sina upplevelser. De studenter som valt att avbryta sina studier har inte fått möjlighet att delta i undersökningen. Man kan därför anta att de studenter som har haft en mycket problematisk respektive problemfri övergång inte finns med bland informanterna, vilket kan ha påverkat undersökningens resultat.

3.4 Informanter

Följande informanter deltog i undersökningen:

Abbas, som studerar på ämneslärarutbildningen, årskurs 7-9. Hans förstaspråk är arabiska, som han använder i hemmet och med en del vänner. Han kom till Sverige när han var tolv år och använder svenska på högskolan och när han träffar vänner som inte kan arabiska. Abbas läste Barn- och fritidsprogrammet på gymnasiet.

Bashira, som studerar till gymnasielärare. Hennes förstaspråk är arabiska. Hon började lära sig svenska när hon var två år och använder svenskan överallt, förutom i hemmet. Bashira studerade Samhällsvetenskapsprogrammet på gymnasiet.

Christian, som studerar till gymnasielärare och har svenska som sitt förstaspråk. Han gick Teknikprogrammet på gymnasiet, men avbröt sina studier efter ett år och gjorde sedan provningar för att få gymnasiekompetens.

Daniella, som studerar på grundlärarprogrammet, årskurs 4-6, och har svenska som sitt förstaspråk. Hon studerade Estetiska programmet på gymnasiet.

Ejona, som går på förskollärarprogrammet. Hennes förstaspråk är albanska, som hon använder hemma och med albanska vänner. Hon är född i Sverige och använder svenska lika ofta som hon använder albanska. Ejona studerade Vård- och omsorgsprogrammet på gymnasiet.

Duman, som studerar på ämneslärarutbildningen och utbildar sig till gymnasielärare. Hans förstaspråk är turkiska. Han kom till Sverige i tvåårsåldern och anser sig behärska turkiska och svenska lika bra. Han pratar oftast turkiska med sina föräldrar men använder i alla andra

sammanhang svenska. Duman läste Samhällsvetenskapsprogrammet på gymnasiet.

Gunilla, som studerar på förskolläraryrkesutbildningen och har svenska som sitt förstaspråk. Hon studerade Sociala linjen på gymnasiet och läste sedan in högskolebehörighet på den Kommunala Vuxenskolan.

Arta, som studerar på förskolläraryrkesutbildningen. Hennes förstaspråk är albanska, men hon använder bara detta språk när hon hälsar på släktingar i Kosovo. Hon har bott i Sverige sedan hon var fyra månader och svenska är hennes starkaste språk. Arta studerade Naturvetenskapsprogrammet på gymnasiet.

Isak, som går på grundläraryrkesutbildning med inriktning mot fritidshem och har svenska som sitt förstaspråk. På gymnasiet studerade han Bygg- och anläggningsprogrammet, där han gick på ett specialprogram som var högskoleförberedande.

Jenny, som studerar på grundläraryrkesutbildningen, årskurs 4-6 och har svenska som sitt förstaspråk. Hon läste Samhällsvetenskapsprogrammet på gymnasiet.

Samtliga informanter studerar tredje terminen på en lärarutbildning på Malmö högskola.

3.5 Genomförande

I oktober 2013 skickade jag ut ett mail till samtliga tredjeterminsstudenter, 654, på ett lärarprogram på Malmö högskola, och presenterade min undersökning samt gjorde en intresseförfrågan (bilaga 1). 32 studenter anmälde sitt intresse att delta i undersökningen. Efter att via mail förhört mig om vilket språk de ansåg vara sitt förstaspråk, valde jag ut de fem studenter med svenska respektive annat språk som förstaspråk som svarat snabbast på min intresseförfrågan.

Intervjuerna genomfördes under november och december 2013 på mitt arbetsrum på Malmö högskola. Varje intervjutillfälle tog mellan 25 och 60 minuter, främst beroende på informantens engagemang i ämnet.

Inledningsvis fick informanterna skriva under ett avtal om att de deltar frivilligt i undersökningen, att de kan avbryta sitt deltagande närhelst de önskar samt att alla svar behandlas konfidentiellt. De fick också tillfälle att ställa frågor om undersökningen och dess syfte.

Alla intervjuer spelades in. Jag använde mig av en intervjuguide (bilaga 2) för att kontrollera att alla frågor jag önskade svar på besvarades, men för övrigt förhöll jag mig relativt fritt till guiden. Vid avslutandet av intervjun förvissade jag mig om att informanten ansåg sig ha fått förmedla de åsikter som han/hon uppfattade vara viktiga.

3.6 Bearbetning av material

Samtliga intervjuer har transkriberats ordagrant. Även om detta förfarande är tidskrävande valde jag att utföra det eftersom transkriberingen kan anses vara en del av analysprocessen (Kvale 1997:155f). Syftet med transkriberingen bör avgöra transkriberingsstilen. Eftersom syftet är att återge informantens åsikter har jag gjort transkriberingen i enlighet med skriftspråkskonventionen för att texten ska få en mer läsbar form. Informanternas omtagningar medtas exempelvis inte. Transkriberingen har gjorts enligt följande principer:

/.../	enstaka ord utelämnas
/---/	en längre sekvens utelämnas
...	en längre paus
<u>alltid</u>	betonat ord
(<i>skrattar</i>)	metakommentar

Namnen är fingerade för att garantera informanternas anonymitet.

3.7 Reliabilitet, validitet samt generaliserbarhet

Intervjuareffekten, att intervjuarens identitet kan påverka informantens svar, kan påverka undersökningens reliabilitet, alltså dess trovärdighet. Denscombe (2012:385) menar att analys av kvalitativa data kräver att forskaren reflekterar över hur hans/hennes ”jag” kan påverka undersökningens resultat. I den utförda undersökningen kan man anta att det faktum att jag är anställd på Malmö högskola och att intervjuerna utfördes på mitt arbetsrum kan ha medfört att informanterna kände sig hämmade att kritisera Malmö högskola och dess personal. Genom att noggrant, både i det inledande mailet och vid intervjutillfället, informera om att avsikten med undersökningen är att tillhandahålla information om studenternas uppfattning om övergången för att förhoppningsvis kunna förbättra den, upplevde jag det som om studenterna kände att jag var ”en av dem” och relativt ohämmat kunde tala om problematiken kring övergången. För att i möjligaste mån minska möjligheten att studenterna påverkas av min läraridentitet valde jag att intervjua studenter som inte tillhör det fakultet jag arbetar vid och rummet där intervjuerna utfördes var i en annan byggnad än den studenterna vanligtvis befinner sig i.

För att försäkra mig om uppsatsens validitet, alltså att undersökningen undersöker det den har för avsikt att undersöka, har jag sammanställt en genomtänkt intervjuguide (bilaga 2) med relevanta frågor som utgår från uppsatsens frågeställningar. Intervjuaren bör, för att förstärka undersökningens validitet, även kontrollera att han/hon har förstått

informanten rätt. Jag följde Denscombes (2012:254) rekommendation att efter varje avslutat ämnesområde sammanfatta tankarna jag uppfattat informanten delgett mig så att han/hon fick möjlighet att bekräfta eller korrigera dem.

När man använder en kvalitativ intervjumetod är det nästan omöjligt att ta reda på om undersökningens resultat skulle vara detsamma om en annan forskare utförde den, eftersom undersökningen är så starkt knuten till forskarens "jag" (Denscombe: 2012:381). Även Trost (1997:102) menar att ett av de största problemen med kvalitativa intervjuer är trovärdigheten och att intervjuaren därför måste kunna visa att datainsamlingen är seriös och relevant för frågeställningen. Min avsikt har således varit att på ett så tydligt sätt som möjligt redogöra för undersökningens utförande.

Vad gäller undersökningens generaliserbarhet är det naturligtvis svårt att generalisera om studenters uppfattning om studieövergången utifrån ett så begränsat antal informanter som alla läser på ett lärarprogram på samma högskola. Valet av metod visar att jag i min undersökning är mer intresserad av djup än bredd. Undersökningen kan dock ge en indikation på hur studenter kan uppleva övergången till högre studier samt möjliggör jämförelser med liknande forskning.

3.8 Forskningsetiska principer

De rekommendationer som Vetenskapsrådet (2002) föreskriver anser jag mig ha följt. Jag har i mailet angående intresseförfrågan samt vid intervjutillfället informerat informanterna om undersökningens syfte och tillvägagångssätt, vilket kan anses uppfylla informationskravet. Informanterna har även vid intervjutillfället upplysts om att deltagandet är frivilligt samt att de har möjlighet att avbryta deltagandet. Samtyckeskravet har således tagits i beaktande. Konfidentialitetskravet har uppfyllts genom avidentifiering av informanterna.

4 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisar jag informanternas tankar kring hur de uppfattar studieövergången och det stöd de har tagit del av respektive efterfrågar. Jag presenterar även informanternas funderingar kring studieavbrott och eventuella åtgärder mot ofrivilliga avhopp.

4.1 Språklig och kulturell bakgrund

Samtliga informanter, förutom Gunilla, anser sig ha tillräckliga språkkunskaper för att klara av högskolestudierna. Fyra av de informanter som inte har svenska som förstaspråk uppfattar inte att detta faktum har försvårat deras högskolestudier. Abbas, som kom relativt sent till Sverige, i 12-årsåldern, tror dock att hans bristande ordförråd kan försvåra studierna längre fram, när kraven höjs, exempelvis när han ska skriva C-uppsatsen. Han reflekterar dock kring att andra faktorer, exempelvis tankeförmågan och en bra studieteknik, har större påverkan på studieresultaten än att undervisningsspråket är hans andraspråk.

Istället för att se sin språkliga bakgrund som ett hinder för högskolestudier beskriver samtliga informanter med annat förstaspråk än svenska att de har haft nytta av sina språkkunskaper och erfarenheter av olika kulturer, speciellt under den verksamhetsförlagda utbildningen. De beskriver hur eleverna de möter känner samhörighet och gemenskap med dem, vilket underlättar i undervisningssituationen. Duman beskriver hur hans mångkulturella identitet kan ses som en fördel:

Beroende på vilken klass jag hamnade i med läraren så kan jag anpassa mig mycket bättre eftersom jag är ju uppvuxen här i Malmö så känner jag mig ju inte mer eller mindre hos någon grupp utan det är ju mer någon typ av dynamisk människa. (Duman)

Informanterna med utländsk bakgrund har i viss mån kunnat utnyttja sitt språkliga och kulturella kapital även i den övriga utbildningen, genom att de har kunnat jämföra och reflektera kring kulturella skillnader:

Den här förskollärarytbildningen, där pratar man ganska mycket om kultur och mångfald och då, det hjälper mig att jag har ju albanska som förstaspråk och de gör ju olika saker i Kosovo /.../ och de beter sig på andra sätt och män och kvinnor de gör ju olika saker, inte som de här i Sverige, så där kan man liksom se skillnader /.../ så man kan skriva om det liksom. Det blir lättare på det sättet. (Arta)

De flesta anser dock inte att de har haft fördel av sin bakgrund i examinerande uppgifter.

4.2 Uppfattning om stadieövergången

Två av informanterna, Duman och Gunilla, upplevde stadieövergången som problematisk. Artas övergång till studierna på Lunds universitet var jobbig men att påbörja studierna på förskollärarytbildningen fungerade bra. Daniella beskriver stadieövergången delvis som svår. Övriga informanter

upplevde övergången som lättare än de befarat och beskriver den med ord som ”smidig”, ”upplyftande”, ”smärtfri” och ”spännande”.

Det akademiska språket beskrivs av några av informanterna som ett hinder för att bli en del av den akademiska diskursen. Det känns inte som ett naturligt språk som man har tränat på att använda i tidigare sammanhang utan kräver, vad Daniella beskriver som, en omställningsperiod. Någon enstaka föreläsning om det akademiska språket räcker inte för de flesta av informanterna utan de upplever att det är en tidskrävande process att lära sig att behärska ”detta främmande språk”. Abbas uttrycker att han i början av högskolestudierna upplevde det akademiska språket som en barriär som skilde honom från de studenter som behärskade språket. Detta skapade en stor osäkerhet, som dock minskade med tiden:

Det var inte språket som man pratade hemma eller på fritiden. Det är ett annorlunda språk egentligen. Man använder ju inte samma språk /.../ Vissa av dem [kurskamraterna] pratade, de använde ju olika språk, speciellt det akademiska och svåra ord och så och svåra synonymer och sådana här, så ... jag trodde att man ... jag vet inte. Ibland ändrade jag mitt språk också men det gick inte så bra. Jag gick inte vidare med det. (Abbas)

Trots att endast två av informanterna beskriver stadiövergången som problematisk är det bara två som är nöjda med gymnasiets förberedande insatser för högskolestudier. Fyra av informanterna tycker att gymnasiestudierna inte alls förberedde dem för högskolestudier och tre beskriver att de delvis gjorde det.

Det som informanterna till övervägande del saknade är träning i akademiskt skrivande, främst referenshantering. Bashira känner att hon ”särbehandlades” på ett negativt sätt i svenskundervisningen på gymnasiet. Detta berodde på att hon läste ämnet svenska som andraspråk och i jämförelse med de elever som läste svenska fick mindre avancerade skrivuppgifter som förberedde henne sämre för det akademiska skrivandet.

Några önskar också att de hade fått mer information kring hur högskolestudier bedrivs redan under gymnasiestudierna, t.ex. genom att högskolestudenter kommer till gymnasieskolan för att informera om högre studier eller genom att få tillfälle att delta vid högskoleföreläsningar. Under gymnasietiden, främst det tredje året, bör studierna alltmer närma sig undervisningen på högskolan för att underlätta övergången:

Jag tänker att /.../ man mer får träna i gymnasiet /.../ ja men ha kanske en del lektioner som är mer upplagda som en föreläsning som faktiskt sker på högskolan /.../ så det blir mer naturligt, men man kan lägga det på en nivå som passar för gymnasiet. (Daniella)

Många informanter reflekterar kring skillnaden som finns mellan gymnasiet och högskolan vad gäller studentansvar och påtalar vikten av att redan under gymnasietiden successivt tvingas ta mer eget ansvar:

Ansvaret ligger mycket högre på eleven, studenten. Det finns ju inga lärare som springer efter en eller så där. Det kanske fortfarande är lite på gymnasiet i och med att man träffar kanske läraren på korridoren eller något och de kanske frågar dig: hur går det, och så. På högskolan är detta nästan mer eller mindre borta. (Duman)

4.3 Uppfattning om stödet vid övergången

Även om de flesta av informanterna inte upplevde stadieövergången som problematisk är det endast Christian och Isak som anser att stödet de fick i stadieövergången var tillräckligt. Fyra beskriver att de inte fick något stöd alls och övriga att de endast hade en inledande introduktionsföreläsning eller introduktionsdag till utbildningen. En majoritet av informanterna efterfrågar dock mer information och stöd i övergången:

Jag tror att det hade varit bra att gå igenom, eller ha något sådant här extrastöd i början när man förklarar mer vad högskolan går ut på, vad skillnaden är till exempel, alltså att skriva en tenta är ju jätte-, det är ju inte alls likadant som att skriva ett vanligt prov. Samma med uppsatser /- --/ alltså elever ska kunna få mer hjälp av sina lärare, fast /.../ det kan vara att de inte har tid. Det hade jag ändå önskat /.../ att man hade haft lite mer personlig kontakt med lärare i varje kurs så att man hade kunnat, alltså, prata mer med dem. (Jenny)

Önskemål om ökat stöd handlar främst om det akademiska skrivandet. Flera av informanterna upplever att de inte alls blev förberedda inför den första skrivuppgiften utan att den bara, som Bashira beskriver det, ”kastades ut” med uppmaningen: ”skriv akademiskt”. Gunilla uppfattade det som om lärarna förväntade sig att studenterna hade förkunskaper de saknade, vilket resulterade i, vad hon beskriver som, ”en chock”. Några informanter har blivit hänvisade till litteratur eller stenciler om akademiskt skrivande, men de anser att lärarlett stöd ger bättre förståelse och minskar osäkerheten. En del lärare har kunnat erbjuda stöd under själva skrivprocessen, vilket uppskattats av informanterna, medan andra bara kommenterat skriftligt vid återlämnandet av uppsatsen.

Information som efterfrågas är både av mer praktisk karaktär, exempelvis om schema, gruppindelningar och anskaffande av kurslitteratur, men även om studieteknik och klargörande av förväntningar och begrepp i

övergången. Ett flertal informanter upplever att lärarna tog för givet att de kände till vad det innebär att exempelvis skriva en tentamen eller vad skillnaden mellan en föreläsning och ett seminarium är, vilket inte var självklart för alla. Många anser att examinationsinformationen var speciellt bristfällig, vilket skapade stor oro. Ejona, exempelvis, menar att otydligheten gjorde att studenter sökte information från varandra i Facebookgrupper, vilket många gånger gjorde att rykten florerade och nervositeten ökade. Att lärare i många fall gav olika information skapade också osäkerhet. Arta anser att hon inte fått möjlighet att visa sina kunskaper när examinationskraven varit bristfälliga:

Den sista dagen innan vi skulle redovisa var det fortfarande oklarheter hur vi skulle redovisa. Så man har ju sprungit för att få reda på svar, men man har inte fått svaret. Så det är liksom en jobbig känsla. Gå hem och bara: Hur ska jag göra? Det här kommer inte att gå bra /.../ Jag vill inte ha den känslan. Jag vill gå dit och känna: det här kan jag och det som jag gjort är rätt. (Arta)

Ordet ”information” förekommer gång på gång i intervjuerna och för många av informanterna har inte informationsbehovet minskat under studietiden, utan de efterlyser fortfarande en ökad tydlighet i kommunikationen mellan lärare och studenter, speciellt vid kursstarter:

När vi startar direkt en ny kurs, så får man vilka mål man ska klara av och vilka examinationer som gäller och sen så klart vill man ju veta: vad menar de här? För man vill ju veta vad man ska göra för att uppnå de här målen och det är där man inte liksom, det känns som att lärarna bara springer iväg och man får inga svar. (Arta)

Gunilla tror att en längre introduktionsperiod, där man successivt skolas in i den akademiska diskursen, skulle kunna bidra till att osäkerheten kring förväntningar och krav minskar.

Fyra av informanterna önskar mer individuell handledning och ökad lärartillgänglighet vid övergången. En majoritet av informanterna upplever att lärarna många gånger förväntar sig att de har förkunskaper, som de saknar:

Det är de som tycker helt enkelt att det är nästan självklart, alltså att de bara känner att de [studenterna] borde kunna detta på något sätt. (Duman)

Endast ett fåtal informanter har kunnat få stöd från familj eller vänner. Flera informanter uttrycker att de är de första i familjen eller vänskretsen som studerar på högskolan och att de därför inte har kunnat få något stöd i

den akademiska utvecklingen hemifrån. Däremot upplever de att familjen har gett ett moraliskt stöd och varit positiva till högskolestudierna. Alla informanter, utom Christian, anser dock att kurskamraterna har varit till stor hjälp vid studierna. Med kurskamrater delar informanterna med sig av sina kunskaper och erfarenheter och Abbas och Bashira beskriver hur mer erfarna kurskamrater har fungerat som förebilder när det gäller akademiskt skrivande. Gunilla poängterar vikten av att hamna i en fungerande studiegrupp, men eftersom hon är äldre än övriga studiekamrater och har andra familjeförhållanden beskriver hon hur hon ”håller sig lite i bakgrunden”, vilket resulterar i att hon knappast har tagit del av det stöd studiekamrater kan ge. En del informanter menar att eftersom kurskamraterna är ett så viktigt stöd i studieövergången kan studierna bli svåra att klara av om man hamnar utanför den sociala gemenskapen:

Klarar man inte av den sociala biten så tror jag det kan bli ännu tuffare, att man är kanske lite asocial och så, och så har man inget stöd från lärare och så har man inget stöd från vänner och då kan det mycket lätt hända att man hoppar av. (Duman)

Enligt informanterna har inte lärare eller annan högskolepersonal funnits som stöd i någon högre grad. Lärartillgängligheten beskrivs som låg och en del av informanterna upplever att det känns svårt att ta kontakt med lärare om man har problem med studierna eftersom man inte känner dem personligen och de inte vet vem man är.

4.4 Tankar kring avhopp från högskolestudier

Sex av informanterna har funderat på avhopp under det första året av högskolestudierna. De har gjort det vid skilda tidpunkter. Anledningarna till dessa funderingar är av skiftande karaktär: personliga skäl, skoltrötthet, osäkerhet inför yrkesvalet samt icke uppfyllda förväntningar på utbildningen. Flera av informanterna påpekar hur svårt det är att hinna ikapp om man missar en examinerande uppgift samtidigt som en ny kurs börjar. Känslan av hopplöshet kan leda till avhopp:

Alltså de [studenterna] misslyckades på tentorna. Sen orkade de inte göra om. Samtidigt som man ska göra om det så har man en ny kurs som man måste vara delaktig i. Så ... ja, man ger upp. (Abbas)

Nu har jag en text här som jag inte har klarat och som jag ska göra om och som jag snart ska lämna in, men det, alltså det stressar mig, för nu ska vi ju börja på något annat, så känner jag att kraven blir större och större och att jag inte ska hinna ifatt ... och så blir det bara sådant kaos i huvudet. Jag tänker: tänk nu om jag inte hinner ifatt. Så blir det lite stressande. (Gunilla)

Även otydlighet vid introduktion av nya kurser, där lärarna inte upplevs som tillgängliga för att svara på frågor, kan leda till funderingar kring avhopp:

Ibland så har det känts lite tveksamt och inte för att det är fel utbildning utan för att det känns lite för, att man ska springa efter information. Alltså, kan man inte någonting så springer man efter lärare: hur gör man, vad är det ni menar här, vad är det ni menar här? Och så fort man går till läraren så säger de: det är inte jag som är ansvarig för det här, så gå och fråga hon. Och så går man och frågar hon och hon säger samma sak: nej, men gå till hon. Och där blir det liksom, alltså, då blir man lite så, hmmm. (Arta)

Att informanterna trots allt valt att fortsätta sina studier beror på att de har en stark önskan att bli lärare i framtiden och är intresserade av ämnena de studerar.

De framgångsfaktorer som de som inte har funderat över avhopp nämner är goda förkunskaper, motivation och ett bra mottagande från högskolans sida. Att studenter arbetar för mycket och de låga betygen som krävs för att komma in på lärarutbildningar kan, enligt dessa informanter, vara anledning till avhopp.

En del informanter uppskattar att så många som hälften av kurskamraterna avbröt sina studier under det första studieåret. Informanterna nämner främst följande åtgärder för att minska avhoppet från högskolan: ökat stöd från lärare, ökad lärartillgänglighet, fler lärarledda föreläsningar samt ökad tydlighet kring examinationer:

Jag tror att många av dem som hoppar av blir bara förvirrade av instruktionerna. Det är mycket tvetydighet i lärarnas instruktioner och att det blir mycket fel när man ska göra sina uppgifter för att många inte förstår det klart och tydligt för att de inte får tillräckligt med instruktioner ifrån lärarna i sina uppgifter. (Isak)

Att öka studenters delaktighet i undervisningen samt att få möjlighet att framföra sina åsikter och ställa frågor i en mer studentaktiv miljö tror några av dem också hade kunnat minska avhoppet:

Att man kan få bjuda in till mer ett samtal än en föreläsning och, ja, få berätta hur det känns och om man har några frågor /.../ jag tror att många kan känna sig, att det känns dumt att ställa frågor på storföreläsningar. Man tänker att, nej men, det är nog bara jag som undrar detta (*skrattar*). Det är ingen annan. (Daniella)

Vi har bara suttit och lyssnat på föreläsaren och det är bara han som demonstrerar och vi ska bara ta till oss information och fatta och så /.../
Det leder inte till utveckling. (Abbas)

4.5 Sammanfattning av resultat

Undersökningen visar att en majoritet av informanterna beskriver stadiövergången som en övervägande positiv upplevelse. Endast två av informanterna anser dock att gymnasieförberedelserna inför akademiska studier fungerade bra. Den språkliga bakgrunden verkar inte vara avgörande för hur stadiövergången upplevs. Informanterna med utländsk bakgrund beskriver sin bakgrund snarare som en tillgång än ett hinder, speciellt vid den verksamhetsförlagda utbildningen.

Det erhållna stödet vid stadiövergången skiljer sig åt beroende på vilket program informanterna går på och vilka lärare de möter. Det har främst bestått av något enstaka informationstillfälle och endast två av informanterna uppfattar detta stöd som tillräckligt. Kurskamraterna beskrivs som ett betydligt större stöd än familj, vänner och högskolepersonal. Informanterna efterfrågar främst stödåtgärder kring akademiskt skrivande och studieteknik samt en undervisning där den akademiska diskursen synliggörs. De önskar också att lärarna i högre grad är tillgängliga och erbjuder individuell handledning samt att undervisningen är mer studentcentrerad.

En majoritet av informanterna har övervägt att avbryta sina studier av olika orsaker, men de har trots allt fortsatt sina studier eftersom de är nöjda med sitt yrkesval. Goda förkunskaper och motivation nämns som de viktigaste framgångsfaktorerna för nybörjarstudenter.

5 Diskussion

I diskussionskapitlet analyserar och diskuterar jag undersökningens resultat kring stadiövergången och gymnasieskolans respektive högskolans harmoniseringsinsatser. Jag resonerar också, utifrån resultatet, kring hur ett lyckat retentionsarbete skulle kunna se ut samt i vad mån studenternas bakgrund påverkar stadiövergången.

5.1 Slutdiskussion kring stadiövergången

Det är lätt att endast beskriva stadiövergången som en process präglad av instabilitet och oro, men, som även Ask (2005b:112) påpekar, kan den också vara utvecklande på många olika sätt för individen. Resultatet av min undersökning visar att en majoritet av informanterna anser att övergången

mellan gymnasiala och akademiska studier har fungerat bra och övergången beskrivs med ord som ”upplyftande” och ”spännande”, vilket indikerar att den till stor del upplevs ha en utvecklingspotential. Det finns dock en diskrepans mellan informanternas svar på den mer övergripande frågan om hur studieövergången uppfattats och de svar som sedan följer på de mer detaljerade frågorna angående harmonieringsinsatser. Medan sex informanter beskriver att studieövergången fungerade bra, är det endast två informanter som upplever harmonieringsinsatserna, dels på gymnasiet, dels på högskolan, som tillräckliga för att göra studieövergången smidig. Denna diskrepans i svaren är svår att förklara. Kanske kan den bero på att studenterna när de ser tillbaka på övergången i stort i backspegeln minns den huvudsakligen som positiv, men när de mer detaljerat drar sig till minnes upplevelserna, även minns bristerna. En annan förklaring kan vara att de trots att de upplevde studieövergången som delvis svår känner sig starka och nöjda att de trots svårigheterna har klarat övergången.

Informanterna går vid intervjutillfällena sin tredje termin på högskolan. Under det första året på högskolan beskriver många av informanterna hur de kämpat för att erövra högskolans diskurs och bryta sig loss från gymnasieskolans normer. Denna kamp kan sägas försiggå i en passage mellan de två utbildningsinstitutionerna (bl.a. Ask 2005b:14). Informanterna befinner sig i denna passage under olika lång tid beroende på harmonieringsinsatser och vilket socialt och kulturellt kapital de besitter. Nedan görs en sammanfattning av hur de olika informanterna beskriver studieövergången samt hur harmonieringsinsatser, eller en avsaknad av dessa, har påverkat passagens längd.

5.1.1 Kort passage med snabbt inträde i den nya diskursen

Christians passage beskrivs av honom själv som mycket kort. Han säger att han knäckte den akademiska koden direkt. Enligt Christian har varken gymnasiet eller högskolan underlättat övergången genom harmonieringsinsatser, utan han säger att han på egen hand, genom att söka reda på relevant information, har skaffat sig de kunskaper som krävs för att integreras i den nya diskursen, vilket han upplevde att han gjorde relativt omgående.

Även *Isaks* passage är kortvarig. En harmonieringsinsats från högskolans sida, i form av ett handledningstillfälle kring akademiskt skrivande, räckte för att Isak skulle behärska den nya diskursen. En av anledningarna till den snabba integreringen anser han gymnasiets harmonieringsinsatser vara.

5.1.2 Relativt kort passage med relativt snabbt inträde i den nya diskursen

Abbas beskriver att svårigheterna han mötte under passagen till största delen bestod av att erövra det akademiska språket, förstå den engelska kurslitteraturen, samt behärska nervositeten vid muntliga presentationer. Efter att ha fått stöd från lärare hur han skulle närma sig den engelska kurslitteraturen, tagit kontakt med en talpedagog samt kommit till insikt att han inte behövde ändra sitt uttryckssätt för att passa in, anser han att han relativt snabbt kunde integreras i högskolediskursen. *Abbas* har själv tagit initiativ till de harmonieringsinsatser han ansåg sig behöva för att lyckas med sina studier.

Även *Bashira* kan anses ha en kort passage före inträde i högskolediskursen. Den relativt korta passagen förklarar hon med att harmonieringsinsatserna i stort fungerade bra på gymnasiet. Det som främst bidrog till att en kamp trots allt kan sägas ha försiggått mellan de två institutionella normerna är det faktum att hon under gymnasietiden studerade svenska som andraspråk, vilket, enligt henne, ledde till en negativ särbehandling. *Bashira* upplevde att hon blev sämre förberedd för akademiskt skrivande än de som studerade svenska, eftersom deras skrivuppgifter närmade sig det akademiska skrivande som återfinns på högskolan, vilket inte skrivuppgifterna i hennes ämne gjorde. Att passagen trots detta blev relativt kort anser hon inte bero på harmonieringsinsatser från högskolans sida, utan på att hon kunnat utnyttja sitt sociala kapital. Detta kapital består av ett nätverk med ett flertal personer med erfarenheter av högre studier som hjälpt henne med det akademiska skrivandet. *Bashira* anser sig nu vara integrerad i den akademiska diskursen.

Jenny beskriver passagen mellan stadierna som relativt problemfri, främst tack vare harmonieringsinsatserna på gymnasiet. Det som gjorde att passagen trots det sträcktes ut i tid var det uteblivna stödet från högskolan, som resulterade i en osäkerhet kring förväntningar och det akademiska skrivandet. Att denna osäkerhet försvann relativt snabbt berodde främst på att *Jenny* med hjälp av sitt nätverk med erfarenheter av högskolestudier kunde stämma av att hon förstått de rådande normerna korrekt.

5.1.3 Relativt lång passage med inträde i den nya diskursen

Daniellas upplevelse av passagen kan beskrivas som delvis problematisk på grund av att harmonieringsinsatserna på både gymnasiet och högskolan var bristfälliga, främst vad gäller akademiskt skrivande. För att bredda passagen bör högskolan, enligt *Daniella*, synliggöra vad den akademiska diskursen innebär samt finnas till hands för handledning i olika former. Det

akademiska språket har dock efter hand känts allt mindre främmande och Daniella anser sig nu behärska den nya diskursen.

Ejona använder ord som ”oro” och ”osäkerhet” frekvent när hon beskriver sin stadiövergång. Passagen mellan stadierna upplevde hon delvis som trång på grund av att harmonieringsinsatserna på gymnasiet var obefintliga. Osäkerheten kring förväntningar och examinationsformer samt lärarnas otillgänglighet skapade stress och medförde att passagen förlängdes. Genom noggrann planering och stöd från kurskamrater har passagen efter hand breddats och oron minskat och *Ejona* anser sig nu vara väl integrerad.

Duman tyckte det var svårt att bryta sig loss från gymnasienormerna för att integreras i den nya diskursen. Han hade behövt en längre förberedelseperiod på gymnasiet, främst vad gäller det ökade ansvarstagandet. Harmonieringsinsatserna från högskolans sida beskrivs som otillräckliga och han anser sig ha haft behov av mer handledning för att minska osäkerheten. Passagen mellan stadierna upplevs som trång av *Duman* och det har tagit tid att förstå högskolans normer. Efter hand har dock osäkerheten minskat och vid intervju tillfället anser han att studierna fungerar väl.

Arta beskriver gymnasiets harmonieringsinsatser som relativt lyckade. På grund av felval och bristande förkunskaper avbröt hon sina studier i Molekylär biologi. Övergången till forskolläroprogrammet upplever hon dock som relativt problemfri. Det som trots allt gör att passagen kan beskrivas som relativt lång och att *Arta* har haft svårigheter att till fullo integreras i högskolemiljön är den osäkerhet som infunnit sig när introduktionen av nya kursen varit otydlig. Känslan av att inte helt behärska de institutionella normerna vad gäller exempelvis examinationsformer har vid en del tillfällen varit så stark att hon funderat på att avbryta sina studier. Även det akademiska skrivandet har varit ett hinder, men *Arta* beskriver hur hon successivt har närmat sig den akademiska diskursen.

5.1.4 Lång passage, ännu inte inträde i den nya diskursen

Gunilla beskriver en mycket trång passage där otillräckliga harmonieringsinsatser, både från gymnasiet och högskolan, har medfört att hon har svårt att förstå lärarnas förväntningar och således nästan aldrig får godkänt vid det första examinationstillfället. Att ständigt ligga efter leder till stress, vilket får *Gunilla* att ofta fundera på att avbryta sina studier. Hon upplever att de institutionella normerna fortfarande är oklara och kan inte sägas ha till fullo integrerats i den akademiska diskursen.

5.2 Harmonieringsinsatser

För att passagen mellan två skeenden ska underlättas och upplevas som bred av individen måste harmonieringsinsatser ske. Dessa insatser måste påbörjas redan i det första skeendet, i detta fall på gymnasiet. Det står dock klart att många av informanterna efterfrågar ett gymnasium som bättre förbereder dem för högskolestudier. I undersökningen beskriver endast två av informanterna att de upplever att gymnasiestudierna på ett bra sätt har förberett dem för akademiska studier. De två informanterna som är nöjda med gymnasiet harmoniseringsinsatser studerade båda på högskoleförberedande program. Fem av informanterna, som även de har gått högskoleförberedande program, upplever dock att de inte har blivit förberedda på vad akademiska studier innebär, trots programmets karaktär. Det är förstås nödvändigt att gymnasielärare har kunskap om vad det innebär att studera på högskolan och i möjligaste mån påbörjar harmonieringsinsatser. Fokus bör främst vara på akademiskt skrivande (bl.a. Ask 2005:104, Kutz 1998) och ett ökat ansvarstagande för studierna (Högskoleverket 2009:45, Persson 1996:9), enligt min undersökning och redovisad litteratur. Informanterna beskriver behovet av att alla gymnasieelever, oavsett om de går ett yrkes- eller högskoleförberedande program eller om de läser svenska eller svenska som andraspråk, bör ges de förkunskaper som krävs för att studieövergången ska bli smidig.

Harmonieringsinsatserna måste alltså påbörjas redan på gymnasiet, men förstås även fortsätta i det andra skeendet, på högskolan. Gymnasieskolan och högskolan måste samarbeta kring studieövergången så att miljöerna inte skiljer sig för mycket från varandra. Man bör alltså sträva efter det Bronfenbrenner (1979:26) kallar *ecological congruence*. För att lyckas med detta måste högskolan ha kunskap om *the sending environment*, alltså nybörjarstudenterna och deras förkunskaper (Banning 1989:62). Enligt informanterna saknar högskolan i stor utsträckning denna kunskap. Informanterna vittnar om att lärarna utgår från att de har förkunskaper som de inte besitter, vilket skapar frustration och oro. Detta visar även andra undersökningar (Nelsson 2004:18). Informanterna upplever också att högskolan inte i tillräckligt hög grad synliggör den akademiska diskursen med dess förväntningar, konventioner och terminologi, vilket stämmer väl överens med tidigare forskning (Grace & Gravestock 2009:15, Assarsson 2009:67, Wickström 2011:84, Haggis 2006:523). I passagen mellan gymnasiet och högskolan måste lärare synliggöra de institutionella normer som finns för att alla studenter efter hand ska ges möjligheten att bli en del av den nya diskursen (Ask 2005b:14). Målet för en lyckad studieövergång med en bred passage måste alltså vara *ecological congruence* mellan gymnasiet och högskolan, vilket kräver ett utökat samarbete.

5.3 Retention för att minska ofrivilliga avhopp

För att göra passagen bred i stadiövergången måste ett retentionsarbete påbörjas redan i början av högskolestudierna. Om man skapar trivsel minskar risken för oro och avbrutna studier (Tinto 1993:165ff). Min undersökning visar dock att endast två informanter upplever stödet vid studentmottagandet som tillräckligt. Enligt informanterna består mottagandet oftast av någon enstaka introduktionsföreläsning, vilket en majoritet inte anser räcka för att skapa trygghet i övergången. Stödet informanterna fått i stadiövergången är beroende av vilket program de går på och vilka lärare de möter, vilket stämmer överens med Trackit-projektets undersökning (Smidt m.fl. 2013:9). Duman beskriver hur vissa lärare har förmågan att överbrygga glappet mellan de två stadierna, medan andra saknar denna förmåga. De förstnämnda lärarnas förmåga beskriver han med liknelsen av en våg:

så finns det lärare som klarat av detta [högskoleövergången] bättre /.../ alltså man får nästan se det som en våg, att du är här och med tiden så kommer du att vara liksom där, så att det blir mindre av den [gymnasienormer] och mer av det andra [högskolenormer].

Jag anser det vara otillfredsställande att högskolan inte har ett introduktionsprogram för nybörjarstudenter, som har samma innehåll oavsett program och lärare. Liksom Upcraft och Gardner (1989:5) menar jag att det måste finnas specifika och kommunicerade mål för det första året på högskolan. För att detta arbete ska lyckas tror jag, vilket även Johnston (2010:8) poängterar, att varje högskola bör ha lärare som har specialkunskaper kring första årets retentionsarbete och att detta arbete ges hög status.

Sambandet mellan utebliven retention och studieavhopp är starkt (Tinto 1993:165ff). Informanterna beskriver hur en stor andel av deras kurskamrater har hoppat av utbildningen, vilket kan stämma överens med statistik som visar att ca en tredjedel av lärarstudenterna avbryter sina studier (Högskoleverket 2012:25f). Sex av informanterna har funderat på studieavbrott under det första året. Orsakerna till funderingarna är komplexa och av skiftande karaktär, vilket även forskning visar (bl.a. Thomas 2008:70f). Det är av stor vikt att retentionsprogram introduceras under det första året, då de flesta avhopp sker, för att upptäcka studenter i farozonen och undvika ofrivilliga avhopp (Tinto 1993:165ff). Informanterna anser dock inte att högskolepersonal har funnits tillgänglig för att ge stöd vid kritiska tillfällen utan det som förhindrade dem från att avbryta sina studier, trots problem, var deras starka vilja att bli lärare.

De åtgärder informanterna föreslår för att öka retentionen under det första året och minska risken för ofrivilliga avhopp går hand i hand med inkluderande undervisningsstrategier som exempelvis en mer studentcentrerad undervisning med större studentinflytande (Lönnheden & Olstedt 2005:116f, Thomas 2008:71f), större uppmärksamhet kring behov av stödresurser (Ollerton 2002:124) samt ett mer personligt förhållande mellan studenter och lärare (Thomas 2002:432, Grace & Gravestock 2009:139f). Informanter beskriver hur kurskamrater avbröt sina studier efter underkänt resultat på den första examinerande uppgiften och påtalar vikten av att tillhandahålla stöd vid dessa tillfällen. För att minska tidiga avhopp, som kan bero på en osäkerhet kring examinationskraven, kan en väg vara att göra, vilket Yorke (2001:7) föreslår, de första examinationerna mer formativa till sin karaktär, vilket framför allt skulle gynna studenter från studieovana hem.

5.4 Utländsk bakgrund som hinder eller tillgång

Informanterna med utländsk bakgrund beskriver inte sin bakgrund som något hinder i studierna utan tvärtemot som en tillgång, speciellt under den verksamhetsförlagda utbildningen men i viss mån även i andra studiesituationer. Denna informantgrupp lyfter fram sin mångkulturella bakgrund som en styrka, som gör att elever de möter under den verksamhetsförlagda utbildningen känner samhörighet och förtroende för dem och Abbas menar att hans mångkulturella uppväxtmiljö har gjort honom till "en dynamisk människa", som har förmågan att passa in i alla miljöer. Jag anser det viktigt att lyfta informanternas upplevelse av att deras multietniska bakgrund faktiskt inte innebär ett hinder utan snarare ses som ett kulturellt kapital, vilket även informanterna i Widigsons (2013:157) avhandling gör. Att ha erfarenheter av flera världar beskrivs också som en kompetens av informanterna i Trondmans (1994:417f) avhandling om klassresenärer. Min undersökning och tidigare forskning (ibid.) indikerar dock att trots att informanterna själva upplever sina erfarenheter som en kompetens, värderas inte dessa erfarenheter i någon högre grad av högskolevärlden.

I intervjuerna beskriver endast en av informanterna med utländsk bakgrund att studieövergången i viss mån har försvårats av faktumet att undervisningsspråket inte är förstaspråket. De problem med språket som beskrivs är av mer generell karaktär och är desamma som en hög andel av informanter med svenska som förstaspråk upplever, alltså en osäkerhet kring vad det akademiska språket i allmänhet innebär och hur man behärskar det akademiska skrivandet. Denna beskrivning stämmer överens med hur högskolelärare beskriver studenters bristande språkkunskaper

(Högskoleverket 2009:56). Informanterna, oavsett språklig bakgrund, känner en frustration över att högskolelärare verkar förutsätta att de behärskar det akademiska skrivandet och efterlyser mer undervisning och handledning i skrivprocessen för att successivt närma sig den akademiska skrivdiskursen. Jag tror att studenterna hade känt mindre oro och stress om lärare hade sett på de texter som nybörjarstudenter skriver som ett *interimspråk* (Ask 2005b:16, Kutz m.fl. 1993:32) som är i en utvecklingsfas och som nödvändigtvis inte behöver behärskas till fullo i början av studierna.

I min undersökning beskriver inte informanterna med annat förstaspråk än undervisningsspråket att brister i svenskan har försvårat deras studier, men naturligtvis finns det många studenter med utländsk bakgrund som upplever språket som ett hinder. I dessa fall måste högskolan ha en beredskap för att tillgodose de behov av språkstöd som kan finnas och utveckla ett förhållningssätt kring hur man bedömer och utvecklar dessa studenters språk.

Min undersökning visar alltså att informanternas språkliga bakgrund inte verkar påverka deras uppfattning om studieövergången. Kategoriseringen av studenter utifrån förstaspråk är dock problematisk. Det val av definition av förstaspråk som jag gjort påverkar troligtvis undersökningens resultat. Eftersom jag valt att definiera förstaspråk som det språk som barnet lär sig först (Viberg 1993:18) och socialiseras på i hemmet (Axelsson m.fl. 2005:8), hamnar fyra informanter som har bott hela sitt liv i Sverige och således haft hela sin skolgång i den svenska skolan i denna grupp. De använder svenska mer än sitt förstaspråk och några anser svenska vara sitt starkaste språk. Om jag hade valt en annan definition av förstaspråk (Skutnabb-Kangas 1981:22ff) hade resultatet med största sannolikhet sett annorlunda ut. Gränserna mellan första- och andraspråkstalare är inte så klara som de vid en första anblick kan verka vara utan kan, som Fraurud och Boyd (2011:67) konstaterar, vara flytande. Det kan alltså vara vanskligt att se på studenter med utländsk bakgrund som en homogen grupp med specifika problem. Resultatet av min undersökning visar att denna studentgrupp inte utmärker sig på något sätt som skiljer sig från studenter med svensk bakgrund utan upplever samma övergångsproblem, som mer verkar påverkas av vilka förkunskaper och vilket socialt kapital man har än av språklig bakgrund.

5.5 Kulturellt och socialt kapital

Bourdieu (2007:84ff) menar att ett kulturellt och socialt kapital underlättar studier, vilket också bekräftas av informanterna i min undersökning. Ett par av informanterna har en akademisk bakgrund, vilket innebär att de har

kunnat få hjälp med sina studier hemifrån. En majoritet beskriver att de har fått stöd hemifrån i sitt beslut att studera, men att de är de första i familjen, och ibland även i vänkretsen, som studerar på högskolan, vilket innebär att de inte har kunnat få något mer konkret stöd, en beskrivning som även återfinns i Tahas (2012:99) undersökning. Gunilla beskriver hur hon kan genomskåda vilka studenter som har en akademisk bakgrund och hon påpekar vikten av ett sådant kapital, eftersom så många av examinationerna är i form av hemuppgifter, där det är möjligt för vissa studentgrupper att få stöd i hemmiljön. Gunilla, däremot, som inte innehar detta kapital, har valt att själv bekosta det stöd hon anser sig behöva för att klara sina studier, genom att anlita en privatlärare.

Informanterna upplever inte att högskolepersonal varit ett stöd för att underlätta studieövergången, vilket även andra undersökningar visar (*Studentspegeln* 2007:49). De som inte har fått med sig det kulturella kapitalet hemifrån hänvisas således till att förlita sig på kurskamraters hjälp. I stort sett samtliga informanter anser att studiekamraterna har varit ett betydande stöd i övergången, vilket stämmer överens med andra undersökningar (Nelsson 2004:27f). Många påtalar hur viktig den sociala integreringen är för att trivas på högskolan och att man kan få problem med sina studier om man saknar social kompetens eller inte hamnar i rätt studiegrupp. Sambandet mellan ett socialt nätverk och lyckade studier påtalar i flera andra undersökningar (Thomas 2002:435, Nelsson 2004:22, Wilcox m.fl. 2005:707ff). Informanternas funderingar kring vikten av att finna passande studiegrupper för att klara sina studier lyfter frågan om hur viktigt det är att lärare skapar samsarbetsformer som är inkluderande för alla studentgrupper. Det negativa samband mellan etnisk bakgrund och social inkludering, som bl.a. Nelssons (2004:30) undersökning visar återfinns inte i min undersökning. Inte någon av informanterna, oavsett bakgrund, beskriver att de upplever sig socialt exkluderade på högskolan, förutom möjligtvis Gunilla, som upplever att hennes ålder och familjesituation gör att hon har svårare att bli en del av gemenskapen. Det har troligtvis betydelse att informanterna studerar på ett lärarprogram på Malmö högskola, där en hög andel av studenterna har en icke-akademisk och/eller utländsk bakgrund.

Det är olyckligt att studenter i så hög grad måste förlita sig på andra än högskolepersonal för att lyckas med sina studier. En konsekvens av den breddade rekryteringen är att många studenter inte har ett socialt och kulturellt kapital som kan stödja akademiska studier. Högskolan har fått uppdraget att ge alla studenter som tas in på högskolan möjligheten att också fullfölja sina studier (Rekryteringsdelegationen 2004:59) och måste således också kunna tillhandahålla det stöd som krävs. Om studenter

tvingas förlita sig på stöd utanför högskolan är risken stor att glappet mellan studenter från akademiska respektive studieovana hem vidgas.

5.6 Slutord

Sammanfattningsvis kan det konstateras att resultatet i min undersökning i stort stämmer överens med forskning och tidigare undersökningar. Jag har fått svar på mina forskningsfrågor och syftet med uppsatsen, att undersöka studenters uppfattning om studieövergången mellan gymnasiala och akademiska studier, kan således sägas vara uppfyllt. Undersökningen har resulterat i nya frågeställningar kring ämnet. Efter att ha studerat studieövergången ur ett studentperspektiv känns det angeläget att undersöka vilka harmonieringsinsatser lärare på gymnasie- respektive högskolenivå anser krävs för att göra passagen mellan stadierna så bred som möjligt och hur eventuella hinder för detta harmonieringsarbete kan undanröjas.

Det som främst bör lyftas i undersökningens resultat anser jag vara den syn studenter med utländsk bakgrund förmedlar kring sin bakgrund som snarare en tillgång än ett hinder i utbildningen och att de språkliga problemen de erfar liknar de som studenter med svensk bakgrund förmedlar, alltså främst att behärska det akademiska skrivandet. Undersökningen visar hur komplext det är att kategorisera studenter i olika grupper och att en kategorisering utifrån förstaspråk kanske inte är den mest intressanta i detta sammanhang.

Min förhoppning är att undersökningen bidrar till att högskolan fjärrar sig från den mediabild som ofta figurerar, där man främst ser på studenter ur ett bristperspektiv och att man istället fokuserar på att införa ett retentionsprogram, där gymnasiet och högskolan samarbetar kring att fastställa vilka harmonieringsinsatser som behövs för att studenter ska uppleva studieövergången på bästa möjliga sätt. Såväl min undersökning som tidigare forskning visar att ökat stöd kring framför allt akademiskt skrivande, men även studieteknik samt en undervisning som syftar till att synliggöra den akademiska diskursen bör finnas med bland harmonieringsinsatserna. I retentionsarbetet bör naturligtvis studentperspektivet vara i fokus.

Referenser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arevik, Niklas & Rudhe, Elisabet (2012). Lärarutbildning – bygge i förfall? *Lärarnas Nyheter*, 20121115. <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/11/15/lararutbildning-bygge-forfall>. Hämtad 20140123.
- Ask, Sofia (2003). Svenskämnet – ett sorteringsinstrument? I: Einarsson, Jan & Malmgren, Gun. (red.), *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Malmö högskola, s. 103-124.
- Ask, Sofia (2005a). Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. Studenter möter universitetets textvärldar. I: Lindgren, Maria (red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Växjö: Växjö universitet, s. 93-105.
- Ask, Sofia (2005b). *Tillgång till framgång. Lärare och studenter om stadieövergång till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet.
- Ask, Sofia m.fl. (2004). Mångfald och stadieövergång. I: Fritzén, Lena (red.), *På väg mot integrativ didaktik*. Växjö: Växjö universitet, s. 93-102.
- Assarsson, Liselotte (2009). Institutionaliserat lärande – om kommunikationens villkor och möjligheter. I: Stigmar, Martin (red.), *Att vara professionell som lärare i högskolan*. Stockholm: Liber, s. 59-78.
- Avellan, Heidi (2013). ABC använder aporna aldrig. *Sydsvenskan*, 20130406. <http://www.sydsvenskan.se/opinion/heidi-avellan/abc-anvander-aporna-aldrig/>. Hämtad 20140123.
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar – flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.
- Bakken, Pål (2011). *Kvalitetsreformen: gjennomstrømning og frafall blant studenter*.
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Foredrag%20og%20artikler/UA%202011/Bakken_P%C3%A5_Kvalitetsreformen_gjennomstr%C3%B8mning_og_frafall_061211.pdf. Hämtad 20140110.

Banning, James (1989). Impact of College Environments on Freshman Students. I: Upcraft, Lee & Gardner, John (red.), *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s. 53-62.

Bergman, Lotta, Olsson Jers, Cecilia & Thurén, Camilla (2013). Studentens språkutveckling är högskolans ansvar. *Universitetsläraren* 2013/16:21.

Bourdieu, Pierre (1986). The Forms of Capital. I: Richardson, John (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, s. 241-258.

Bourdieu, Pierre (2007). The Forms of Capital. I: Sadovnik, Alan (red.), *Sociology of Education: A Critical Reader*. New York: Routledge, s. 83-95.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic (2010). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Sjätte upplagan. Oxford: Polity Press.

Boylan, Hunter (2004). Access Is More: Issues of Student Performance, Retention, and Institutional Change. I: Osbourne, Michael, Gallacher, Jim & Crossan, Beth (red.), *Researching Widening Access to Lifelong Learning. Issues and Approaches in International Research*. London: Routledge, s. 103-114.

Bron, Agnieszka & Lönnheden, Christina (2005a). Lärande utifrån symbolisk interaktionism. I: Bron, Agnieszka & Wilhelmson, Lena (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber, s. 36-50.

Bron, Agnieszka & Lönnheden, Christina (2005b). Identitetsförändring och biografiskt lärande. I: Bron, Agnieszka & Wilhelmson, Lena (red.) *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber, s. 51-58.

Bron, Agnieszka, Edström, Eva & Thunborg, Camilla (2012). Forming Learning Identities in Higher Education in Sweden. *Studies for the Learning Society* 2012/2-3:23-34.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Denscombe, Martyn (2012). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Den öppna högskolan (2001). Prop. 2001/02:15.

Enefalk, Hanna m.fl. (2013). Våra studenter kan inte svenska. *UNT.se* 20130102. <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/11/15/lararutbildning-bygge-forfall>. Hämtad 20140123.

Enkvist, Inger (2005). *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*. Hedemora: Gidlunds Förlag.

Farr, Marcia (1993). Essayist Literacy and Other Verbal Performances. *Written Communication* 1993/10(1): 4-39.

Fraurud, Kari & Boyd, Sally (2011). The native – non-native – speaker distinction and the diversity of linguistic profiles of young people in multilingual urban contexts in Sweden. I: Källström, Roger & Lindberg, Inger (red.), *Young Urban Swedish. Variation and change in multilingual settings*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 14. Göteborg: Göteborgs universitet, s. 67-87.

Grace, Sue & Gravestock, Phil (2009). *Inclusion and Diversity. Meeting the Needs of All Students*. New York: Routledge.

Haggis, Tamsin (2006). Pedagogies for Diversity: Retaining Critical Challenge amidst Fear of "Dumbing Down". *Studies in Higher Education* 2006/31(5): 521-535.

Heagney, Margaret (2008). Student Success and Student Diversity. I: Crosling, Glenda, Thomas, Liz & Heagney, Margaret (red.), *Improving Student Retention in Higher Education*. New York: Routledge, s. 17-28.

Helg Granbom, Anna (2012). Hur uppfattar studenter övergången mellan gymnasiala och akademiska studier? Specialarbete: Göteborgs universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32540>. Hämtad 20140119.

Högberg, Ingela & Holmeros Skoglund, Kerstin (2007). *Orsaker till ofullständiga studieresultat bland förstaårsstudenter – kan vi göra någonting åt detta?* Rapport 2007:2. Borås: Studentsupport vid Högskolan i Borås.

Högskoleförordningen (2002). SFS 2002:271.

Högskoleverket (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Rapport 2009:16R. <http://www.hsv.se/download/18.1dbd1f9a120d72e05717ffe3991/0916R.pdf>. Hämtad 20140123.

Högskoleverket (2010). *Orsaker till studieavbrott*. Rapport 2010:23R. <http://www.hsv.se/download/18.4dfb54fa12d0dded8958000459/1023R-orsaker-studieavbrott.pdf>. Hämtad 20140112.

Högskoleverket (2012). *Högskoleverkets årsrapport 2012*. Rapport 2012:10R.

<http://www.uk-ambetet.se/download/18.197ecc1140ee238b58f82/1210R-universitet-hogskolor-arsrapport.pdf>. Hämtad 20140103.

Johnston, Bill (2010). *First Year at University: Teaching Students in Transition*. Maidenhead: Mc Graw-Hill Professional Publishing.

Justiz, Manuel & Rendon, Laura (1989). Hispanic Students. I: Upcraft, Lee & Gardner, John (red.), *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s. 261-286.

Kutz, Eleanor (1998). Between Student's Language and Academic Discourse: Interlanguage as Middle Ground. I: Zamel, Vivian & Spack, Ruth (red.), *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 37-50.

Kutz, Eleanor, Groden, Suzy & Zamel, Vivian (1993). *The Discovery of Competence. Teaching and Learning with Diverse Student Writers*. Portsmouth: Heinemann.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lagerholm, Per (2005). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Levitz, Randi & Noel, Lee (1989). Connecting Students to Institutions: Keys to Retention and Success. I: Upcraft, Lee & Gardner, John (red.), *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, s. 65-94.

Lillis, Theresa & Turner, Joan (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns. *Teaching in Higher Education* 2001/6(1): 57-68.

Lindberg, Joel (2013). Måste förbättra kunskapsnivån. *Västerbottenskuriren* 20130702. <http://www.vk.se/926675/maste-forbattrakunskapsnivan>. Hämtad 20140123.

Lönnheden, Christina & Olstedt, Ewa (2005). Med erfarenhet som utgångspunkt. I: Bron, Agnieszka & Wilhelmson, Lena (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber, s. 104-118.

Nelsson, Olof (2004). *Första året. Nybörjare och deras erfarenheter av Lunds universitet*. Rapport 2004:224. Lund: Lunds universitet.

Ollerton, Mike (2002). Redesigning Success and Failure. I: Peelo, Moira & Wareham, Terry (red.), *Failing Students in Higher Education*. Buckingham: Open University Press, s. 124-136.

Olstedt, Ewa & Lönnheden, Christina (2005). En miljö för lärande. I: Bron, Agnieszka & Wilhelmson, Lena (red.), *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber, s. 140-149.

Persson, Anders (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet: Reflektioner över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildning*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten.

Rekryteringsdelegationen (2004). *Breddad rekrytering. En fråga om visioner, incitament och attityder*. Dnr 22/04. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Samuelsson, Marielouise (2013a). Studenter på 13-åringsnivå kräver nya arbetssätt. *Universitetsläraren* 2013/5.

<http://www.sulf.se/Universitetslararen/Arkiv/2013/Nummer-5-13/Studenter-pa-13-aringsniva-kraver-nya-arbetsatt/>. Hämtad 20140123.

Samuelsson, Marielouise (2013b). Modellen som ändrar lärarnas arbetssätt. *Universitetsläraren* 2013/16: 6.

SCB (2012a). *Övergång från gymnasieskola till högskola, läsåret 2010/11*. http://www.scb.se/sv_/Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Utbildning-och-forskning/Befolkningens-utbildning/Overgang-gymnasieskola-hogskola/Aktuell-pong/2011L12/Behallare-for-Press/Overgang-fran-gymnasieskola-till-hogskola-lasaret-201011/. Hämtad 20140102.

SCB (2012b) *Högskolenybjörjare 2011/12 och doktorandnybjörjare 2010/11 efter föräldrarnas utbildningsnivå*.

http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0205/2011L12D/UF0205_2011L12D_SM_UF20SM1204.pdf. Hämtad 20131231.

SCB (2012c). *Utländsk bakgrund för studenter och doktorander 2010/11*.

http://www.scb.se/Statistik/UF/UF0205/2010L11G/UF0205_2010L11G_SM_UF19SM1201.pdf. Hämtad 20140102.

SCB (2013). *Universitet och högskolor. Genomströmning och resultat på grundnivå och avancerad nivå till och med 2011/12*.

<http://www.uk-ambetet.se/download/18.575a959a141925e81d11f2e/Genomstromning-resultat-2011-12-SM-1303.pdf>. Hämtad 20140408.

SFS (2001). *Högskolelag*: 2001:1263.

- Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Smidt, Hanne, Lindqvist, Magnus & Makne, Lindha (2013). *Trackit Malmö högskola. En kartläggning av hur Malmö högskola följer och följer upp sina studenter före, under och efter studierna*. Malmö: Malmö högskola. <http://www.mah.se/upload/Utvecklingsprojekt/Trackit%20-%20kartl%C3%A4ggning%20Malm%C3%B6%20h%C3%B6gskola.pdf>. Hämtad 20140119.
- SOU 2000:47. *Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Spack, Ruth (1997). The Acquisition of Academic Literacy in a Second Language: A Longitudinal Study. *Written Communication* 1997/14(1): 3-62.
- Studentspegeln* (2007). Rapport 2007:20R, Stockholm: Högskoleverket.
- Taha, Rehan (2012). Lärarstudenter med utländsk bakgrund. Magister-upsats: Malmö högskola. http://nu.se/polopoly_fs/1.69250!Rehan%20Taha%20L%C3%A4rarstudenter%20med%20utl%C3%A4ndsk%20bakgrund.pdf. Hämtad 20140226.
- Thomas, Liz (2002). Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *J. Education Policies* 2002/17(4): 423-442.
- Thomas, Liz (2008). Learning and Teaching Strategies to Promote Student Retention and Success. I: Crosling, Glenda, Thomas, Liz & Heagney, Margaret (red.), *Improving Student Retention in Higher Education*. New York: Routledge, s. 70-81.
- Thormark, Catarina (2013). Studenter och lärare måste samarbeta. *Universitetsläraren* 2013/7: 16-17.
- Tinto, Vincent (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Andra upplagan. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trondman, Mats (1994). *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons.
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Upcraft, Lee & Gardner, John (1989). A Comprehensive Approach to Enhancing Freshman Success. I: Upcraft, Lee & Gardner, John (red.), *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s. 1-12.

Van der Meer, Jacques, Jansen, Ellen & Torenbeek, Marjolein (2010). "It's almost a mindset that teachers need to change": First-Year Students' Need to Be Inducted into Time Management. *Studies in Higher Education* 2010/35(7): 777-791.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Hämtad 20131228.

Viberg, Åke (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Lärarbok 2. Stockholm: Natur och kultur, s. 13-83.

Wickström, Johan (2011). *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*. Rapport 10. Uppsala: Uppsala universitet, avdelningen för universitetspedagogisk utveckling.

Widigson, Mats (2013). *Från miljonprogram till högskoleprogram. Plats, agent och villkorad valfrihet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Wilcox, Paula, Winn, Sandra & Fyvie-Gauld, Marylynn (2005). "It was nothing to do with the university, it was just the people": the Role of Social Support in the First-year Experience of Higher Education. *Studies in Higher Education* 2005/30(6): 702-722.

Yorke, Mantz (1999). *Leaving Early. Undergraduate Non-completion in Higher Education*. London: Falmer Press.

Yorke, Mantz (2001). Formative Assessment and its Relevance to Retention. *Higher Education Research & Development* 2001/20(2): 115-126.

Zamel, Vivian (1998). Strangers in Academia: The Experiences of Faculty and ESL Students Across the Curriculum. I: Zamel, Vivian & Spack, Ruth (red.), *Negotiating Academic Literacies. Teaching and Learning Across Languages and Cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 249-264.

Bilaga 1. Intresseförfrågan

Hej!

Jag skriver en magisteruppsats på Institutionen för svenska språket på Göteborgs universitet. Uppsatsens syfte är att undersöka hur studenter uppfattar övergången mellan gymnasiala och akademiska studier. Uppsatsen har ett tydligt studentperspektiv och jag behöver därför din hjälp. För att få svar på frågor kring studenters upplevelser, planerar jag att genomföra tio intervjuer. Intervjuerna kommer att genomföras på Malmö högskola på en tidpunkt som passar dig och ta 30-45 min. Som tack för hjälpen får du 100 kr.

Min förhoppning är att Malmö högskola utifrån undersökningens resultat kommer att föra diskussioner kring hur högskolan på bästa sätt kan ge studenterna det stöd de efterfrågar för att göra övergången så smidig som möjlig och att undvika avhopp under det första studieåret.

Du kan avbryta deltagandet om du önskar, du är helt anonym och alla data kommer att behandlas konfidentiellt. Om du har några frågor kring undersökningen får du gärna kontakta mig.

Om du är intresserad av att delta, kontakta mig via mail och föreslå några alternativa tider som passar dig för intervju, fr.o.m. vecka 45. Tack på förhand för din hjälp!

Vänliga Hälsningar

Anna Helg Granbom

0733 72 97 97

annagranbom@hotmail.com

Bilaga 2. Intervjuguide

Intervjufrågor:

- Vilket högskoleprogram går du på nu?
Hur tycker du att övergången från gymnasiet till högskolan har fungerat?
- Vilket gymnasieprogram har du gått?
Tycker du att dina gymnasiestudier har förberett dig för dina högskole-studier på ett bra sätt?
Om ja: På vilka sätt?
Om nej: Vad saknar du?
- Har du upplevt problem i övergången?
Om ja: Hur löste du/någon annan dessa problem?
Hur hade dessa problem kunnat undvikas?
- Fick du något stöd vid övergången? Av lärare / annan personal / studiekamrater /släkt / vänner?
Om ja: Tyckte du att detta stöd hjälpte dig? På vilket sätt?
- Saknar du något stöd som hade kunnat underlätta studieövergången?
Om ja: Hur hade du önskat att detta stöd skulle ha sett ut?
- Har du någon gång under dina högskolestudier funderat på att avbryta studierna?
Om ja:
Vid vilken tidpunkt under dina studier?

Varför funderade du på avbrott?

Vad fick dig att bestämma dig för att fortsätta dina studier?

Om nej: Vad tror du har gjort att du aldrig har funderat på avbrott? Tror du att det kan finnas några gemensamma framgångsfaktorer för dem som inte har funderat på avbrott?

- Vilket/vilka språk anser du vara ditt/dina förstaspråk? Definition: Förstaspråk är det språk som du började lära dig i tidig ålder, det vill säga vanligen som spädbarn genom dina föräldrar. När använder du detta/dessa språk?

Tillägg för informanter med annat förstaspråk än svenska:

- När började du lära dig svenska? Hur har du lärt dig svenska? När använder du svenska?

Alla informanter:

- Tycker du att dina språkkunskaper är tillräckliga för att klara av högskolestudierna?

Om nej: Vid vilka tillfällen räcker de inte till?

Precisera vid behov: Tycker du att ditt muntliga språk fungerar bra vid muntliga presentationer, gruppdiskussioner, grupparbeten etc? Är din läsförståelse tillräckligt bra för att du ska kunna förstå kurslitteraturen? Räcker ditt skriftliga språk till vid uppsatsskrivning, tentamen etc?

Tillägg för informanter med annat förstaspråk än svenska:

- Tycker du att du har haft någon nytta av dina erfarenheter av flera språk och kulturer vid dina studier på högskolan?

Om ja: På vilka sätt?

Om nej: Hur tror du att dessa erfarenheter hade kunnat vara en tillgång vid högskolestudier?

- Tror du att det faktum att svenska inte är ditt förstaspråk har gjort det svårare för dig att studera på högskolan?

Om ja: På vilket sätt? Hur hade dessa svårigheter kunnat undvikas?

Alla informanter:

Jag har nu ställt mina frågor. Har du några andra tankar eller erfarenheter kring stadiövergången mellan gymnasiet och högskolan som du skulle vilja berätta om?