

Bidrager online studiestartsforløb til social og faglig integration i overgangen til universitetet?

Laura Cordes Felby¹, Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet

Pernille Risør Elving, Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet

Abstract

Overgangen til universitetet kan være udfordrende for mange studerende. For at imødekomme disse udfordringer mødes de studerende oftest af en række af sociale og faglige arrangementer i løbet af studiestarten. I denne artikel præsenteres erfaringer fra det online studiestartsforløb Study@AU fra Aarhus Universitet. Med udgangspunkt i forskningslitteraturen om "den gode" overgang undersøges det i artiklen, på hvilken måde et online studiestartsforløb kan støtte studerendes overgang til universitetet i relation til deres faglige og sociale integration. Artiklen trækker på data fra 829 surveybesvarelser fra studerende samt data om de studerendes interaktion med forløbet fra Brightspace.

Resultaterne fra undersøgelsen viser, at der generelt er stor tilfredshed med forløbet. I artiklen diskuteres potentielle tiltag, der kan forbedre Study@AU, på baggrund af data fra forløbet og de studerendes evaluering af forløbet. Her præsenteres blandt andet overvejelser om at gøre forløbet obligatorisk.

Introduktion

Et af de første møder mellem universitetet og nye studerende sker i sensommeren, når nye håbefulde studerende modtages på deres nye uddannelser. Gående i flok, ofte anført af en ældre studerende i en T-shirt i skrigende farver, træder de fysisk ind i deres nye liv som studerende. I løbet af de første uger modtages de studerende oftest gennem stramt strukturerede introforløb, der fører dem gennem faglige og sociale tiltag, der på forskellig vis skal integrere dem på studiet og introducere dem til deres medstuderende. Oftest er disse uger fyldt med vigtige informationer om fagene, uddannelsen og universitetet, som gives iblandet højt humør, sjove tiltag, og – for de nye studerende – sikkert også en vis portion sommerfugle i maven og tømmermænd.

At overgangen til universitetet kan være udfordrende, er et velbelyst emne i både national og international forskning (Briggs et al., 2012; Cameron & Rideout, 2022; Dam et al., 2022; Holmegaard et al., 2014). Udfordringerne knytter sig til både faglige og sociale aspekter ved studielivet og er ikke kun isoleret til de første studieuger, men til hele det første studieår. Når omkring 25.000 bachelorstuderende (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2023) – heraf omkring 7.000 studerende på Aarhus Universitet (AU Uddannelse, 2023) – hvert år træder ind på en videregående uddannelse, er der således meget på spil.

¹ lcf@au.dk

Derfor er det også væsentligt, at nye studerende bliver støttet i overgangen i relation til deres sociale og faglige integration på deres nye studieplads. Indtil for få år siden lå denne støtte umiddelbart efter studiestart, men i de senere år har flere danske universiteter suppleret den fysiske studiestart med online introduktionsprogrammer forud for starten. Dette er også tilfældet på Aarhus Universitet, der siden 2020 har haft et online self-paced studiestartsforløb kaldet Study@AU. Netop dét online studiestartsforløb er genstand for denne undersøgelse.

Den gode studiestart – mellem akademisk og social integration

Forskning viser, at mange faktorer påvirker studerendes overgang til universitetet, herunder deres ressourcer, forventninger, oplevelse af det faglige og sociale miljø samt eksamensoplevelser (Larsen, 2000; Smith et al., 2020; Tinto, 1975).

Meget forskning i det første år på universitetet er inspireret af Vincent Tinto (Tinto, 1975, 1987, 2012, 2016), herunder hans 'Institutional Departure Model' (for en gennemgang se Qvortrup & Lykkegaard, 2022). Modellen er bygget op, så den både belyser faktorer, der går forud for studiestart, herunder familiebaggrund og tidligere uddannelse, og faktorer i studiestarten i både det sociale og akademiske system, herunder den studerendes oplevelse af social og akademisk integration. Hvor den akademiske integration blandt andet henviser til, hvordan de studerende klarer de faglige krav, og hvordan de identificerer sig med faget, henviser den sociale integration til den studerendes deltagelse i det sociale miljø og fællesskab på uddannelsen (Ulriksen et al., 2011). Integration kan i denne sammenhæng forstås som "(...) et resultat af mødet mellem individet og institutionen forstået som henholdsvis det sociale system, opdelt i ekstracurriculære aktiviteter og interaktioner med med-studerende, og det faglige system, opdelt i interaktion med fakultetspersonale og faglige præstationer." (Qvortrup et al., 2018, s. 153). I denne forståelse er integrationen således ikke noget, der alene ligger ved den studerende eller ved institutionen, men ved begge parter. Desuden er det væsentligt, at begge dele skal understøttes. Det er således ikke hensigtsmæssigt udelukkende at se på integration inden for ét af de to områder. For bedst muligt at støtte overgangen til universitetet rammesættes der institutionelt en række aktiviteter for de nye studerende. Støtten kan have både formel og uformel karakter samt både være rettet mod den sociale og akademiske integration af de studerende.

Harvey et al. (2006) fremhæver betydningen af et støttende forløb, der rammesætter starten på universitetet, herunder introduktion til det akademiske miljø gennem en proces, hvor de studerende får hjælp til at tilpasse sig livet på universitet og blive selvstændige studerende. Støtten gives bedst i den curriculære kontekst (Harvey et al., 2006, s. III), men kan også gives gennem andre studentercentrerede initiativer (Harvey et al., 2006, s. 17), herunder i de såkaldte førsteårsseminarer, som introducerer nye studerende til de grundlæggende akademiske kompetencer og krav til at gå på universitetet (Barefoot, 2004; Qvortrup et al., 2018). Et fokus på færdigheder og kompetencer i studiestarten kan iagttages som en måde at lette overgangen på for de studerende og forberede de studerende på de akademiske forventninger og krav (Gregersen, 2021). Samtidig er det dog også væsentligt, at man institutionelt er opmærksom på, at de nye studerende ikke oplever et 'information overload', når de både mødes af nye informationer, en ny kontekst, nye krav mv. (Briggs et al., 2012; Carayannopoulos, 2018).

I en dansk universitetskontekst vil de nye studerende i løbet af studiestarten blive introduceret til studiemiljøet på deres nye uddannelse. Oftest bliver denne introduktion primært rammesat af tutorer fra uddannelserne. Tutorernes opgave er at hjælpe de studerende med at navigere i den nye (faglige og sociale) verden og introducere de studerende til den akademiske og faglige kultur.

I en rapport fra EVA (2017) rapporteres det, at en god studiestart, som er tilstrækkelig lang og har fokus på sociale aspekter, er afgørende for at reducere frafald på universiteterne. Desuden fremgår det, at de studerendes

tilfredshed med den sociale, faglige og praktiske rammesætning er vigtigt, "måske fordi mange kan have svært ved at knække den akademiske kode" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, s. 10). I en anden rapport fra EVA (2021) fremgår det, at studerende, hvis forældre ikke har en akademisk uddannelse, har højere frafaldsrisiko på universitetet, især i det første semester, mens børn af ufaglærte forældre er mere udsatte gennem hele uddannelsen (EVA, 2021). Tidlig støtte til disse studerende er vigtig for at hjælpe dem med at forstå og navigere i de akademiske og kulturelle koder. En central pointe ift. dette fund er således, at indsatsen for at støtte studerende med forældre uden en akademisk uddannelse skal ske tidligt i studiestarten. Dette fund peger ligeledes på, at nye studerende ikke blot skal tilegne sig faglige færdigheder og kompetencer i studiestarten, men ligeledes skal knække de kulturelle koder, der er på uddannelsen, herunder det akademiske sprog (fx forskellen på at være elev og studerende), de akademiske koder (fx selvstudie og akademisk kvarter) og de akademiske studieformer (fx noteskrivning, tekstlæsning og deltagelse i undervisningen).

Samtidig er der dog også forskning, der peger på, at selvom mange indsatser i overgangen til universitetet er målrettet mod at fremme den sociale og akademiske integration for studerende, der er i særlig høj frafaldsrisiko, så er det ikke nødvendigvis de studerende, der faktisk tager imod indsatserne (EVA, 2018). I en vidensopsamling fra EVA (2018) fremgår det, at særligt de frivillige og bredt tilgængelige (dvs. ikke målrettede) tilbud "ofte anvendes af stærke og motiverede studerende end af svage og frafaldstruede studerende, der ellers kunne have mest gavn af tilbuddene." (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 6). Hvad der motiverer studerende til at deltage, kan iagttages gennem begreberne autonom motivation og kontrolleret motivation. Hvor autonom motivation handler om at have en oplevelse af vilje og valg, så handler kontrolleret motivation om, hvorvidt den enkelte gør noget, fordi denne føler sig presset eller tvunget (Vansteenkiste et al., 2006).

Online introduktionsprogrammer

At understøtte studerendes overgang til universitetet gennem online introduktionsprogrammer er ikke unikt for Study@AU. Der foreligger dog ikke meget forskning, der direkte undersøger sådanne forløb. Fælles for store dele af den foreliggende forskning er dog, at den enten drejer sig om en online introduktion til et online uddannelsesforløb (McKenzie et al., 2024; Schweighart et al., 2024), særlige grupper af studerende (Hayman et al., 2022), særlige discipliner (McIntyre, 2021) eller særlige kompetencer og områder af overgangen, der skal understøttes (Knight & Rochon, 2012; McIntyre et al., 2023). Derfor er der relativt lidt viden om online introduktionsprogrammer, der skal ramme hele grupper af studerende på tværs af discipliner, baggrunde etc. Dog er der pointer fra de mere snævre studier, der er værd at fremhæve i forhold til at undersøge, hvordan online programmer kan understøtte studiestarten, og hvad man med fordel kan være opmærksom på i implementeringen af sådanne programmer. Eksempelvis fandt Hayman et al. (2022), at deltagerne i et online introduktionsprogram især værdsatte, at de blev fortrolige med akademiske processer og funktioner, herunder LMS, fik en bedre forståelse af, hvad universitetsstudier indebærer, og fik kendskab til centraliseret studiestøtte. Dette resultat afspejler McIntyre (2021), som konkluderede, at et online introduktionsprogram hjalp studerende med at forstå institutionelle forventninger, herunder behovet for digitale færdigheder. McIntyre fandt desuden, at der er behov for at tilpasse den digitale støtte, der er tilgængelig for studerende, for at sikre, at de får tilstrækkelig information og støtte. Endelig påpegede McIntyre et al. (2023), at implementeringen af et online introduktionsprogram kan være kompleks, blandt andet på grund af udfordringerne ved at koordinere og integrere indholdet i det eksisterende curriculum.

På baggrund af at Aarhus Universitet har oprettet et studiestartsforløb – Study@AU – med det formål at støtte de studerende i denne overgang, spørger vi i denne artikel med udgangspunkt i ovenstående pointer fra vores forskningsgennemgang:

Oplever nye studerende, at det online studiestartsforløb, Study@AU, er relevant for dem, og hvilke forventninger har de til, at forløbet kan støtte dem i både den sociale og faglige del af overgangen til universitet?

Det er væsentligt at påpege, at det inden for rammerne af denne undersøgelse ikke er intentionen at undersøge, hvorvidt de studerende falder fra eller bliver på studiet, men i stedet, om de oplever at blive støttet fra institutionel side i løbet af studiestarten gennem et online studiestartsforløb.

Casebeskrivelse og metode

Study@AU: Et online studiestartsforløb

Study@AU er Aarhus Universitets online studiestartsforløb, der har til formål at understøtte studerendes overgang til universitetet ved at introducere dem til faglige, praktiske, tekniske og studierelevante informationer, før de starter på deres nye uddannelse. Study@AU kan således inddrage og udnytte tidsrummet mellem, at de nye studerende får besked om, at de har fået tildelt en studieplads, til det tidspunkt, hvor de første gang skal møde op på deres uddannelse. De studerende får besked om Study@AU, når de accepterer deres studieplads, og forløbet bliver således de studerendes første møde med universitetet og første led i deres studiestartsaktiviteter.

Forløbet blev udviklet til studiestarten i 2020 og udbudt på frivillig basis til alle nye bachelorstuderende på AU. Forløbet skulle tilbyde et online alternativ til de introforløb, der grundet coronapandemien og nedlukningen af universitetet ikke var muligt at gennemføre. Study@AU blev udviklet af en arbejdsgruppe, der både inkluderede repræsentanter for de studerende, medarbejdere fra vejledning og studieinformation samt pædagogiske konsulenter. På baggrund af erfaringer og feedback fra studerende er forløbet siden 2020 blevet revideret årligt. I 2021 gennemgik Study@AU en stor revision, hvor både indhold og teknisk opsætning blev markant ændret. Desuden blev formatet udvidet til at inkludere et forløb for henholdsvis bachelorstuderende, internationale studerende og kandidatstuderende samt et særskilt forløb for både sommeroptag og vinteroptag. Grundet det store redesign i 2021 tager undersøgelsen udelukkende udgangspunkt i bachelorforløbet fra 2021 og frem, hvilket inkluderer tre iterationer af forløbet med afholdelse i perioderne E21/F22, E22/F23 samt E23.

Indhold i Study@AU

Studiestartsforløbet for bachelorstuderende præsenterer indledningsvist de studerende for formålet, opbygningen og læringsmålene samt en forklaring af, hvordan de bør gennemgå forløbet. Selve forløbet består af seks moduler, som ses i tabel 1 nedenfor. Derudover afsluttes forløbet med en kort opsamling 'Klar til studiestart', der sender de studerende videre til uddannelsesspecifikke studiestartssider.

Modul	Læringsmål
M1: Din studie-start	- Kendskab til forskellen mellem universitetet og ungdomsuddannelser. - Bevidsthed om forventninger til studiestart.
M2: Rammerne	- Kendskab til universitetet som uddannelsesinstitution. - Kendskab til Aarhus Universitets overordnede organisering.
M3: Din uddannelse	- Kendskab til uddannelsens indhold og opbygning. - Kendskab til studieordning, ECTS-point og forventet arbejdsindsats som fuldtidsstuderende. - Refleksions over valg af uddannelse.
M4: Digitale platforme	- Kendskab til AU's væsentligste digitale platforme og hjemmesider. - Afprøvning af udvalgte funktioner på Mitstudie og i Brightspace.
M5: Dit studieliv	- Introduktion til elementer i den nye studiehverdag og praktiske forhold. - Gode råd til at opbygge gode studievaner og indgå i studiegrupper.
M6: Fællesskabet	- Overblik over nogle af de faglige og sociale fællesskaber på AU. - Indsigt i støttetilbud på AU, herunder studievejledning og specialpædagogisk støtte.

Tabel 1: Oversigt over moduler og læringsmål i Study@AU (omformuleret)

Studerende opfordres til at gennemgå forløbet i eget tempo og kan tage modulerne, når de ønsker det. De kan deltage i aktiviteter som refleksionsøvelser, quizzes, interaktive elementer, skriveøvelser, interviews, videoer og informationssøgning på udvalgte hjemmesider. To refleksionsøvelser kræver, at de skriver svar i et åbent forum, hvor de kan se andre studerendes svar og reflektere over deres uddannelsesvalg og studiestart.

Dataindsamling

Denne undersøgelse tager udgangspunkt i data fra de tre iterationer af Study@AU, som blev udviklet fra 2021. Dataindsamlingen baserer sig på statistikker fra læringsplatformen Brightspace, hvorfra de studerende gennemgår forløbet, indsigt i kursusaktiviteten, interaktion med forløbets moduler og fora. Derudover baserer dataindsamlingen sig på et spørgeskema, der har til hensigt at evaluere forløbet, få input til videreudvikling fra de studerende samt at få indsigt i, hvordan forløbet bidrager til de studerendes overgang til universitetet og oplevelsen af deres studiestart. Spørgeskemaet består af en kombination af kvantitative spørgsmål med likert-skala samt kvalitative fritekstelementer.

Ved hver iteration er der forhold, der potentielt har påvirket de studerendes brug af forløbet, blandt andet nedlukningen af Aarhus Universitet under coronapandemien i E21/F22, problemer med adgang til fora i E22/F23 samt sen adgang til forløbet i forhold til studiestart i E23.

Respondenter

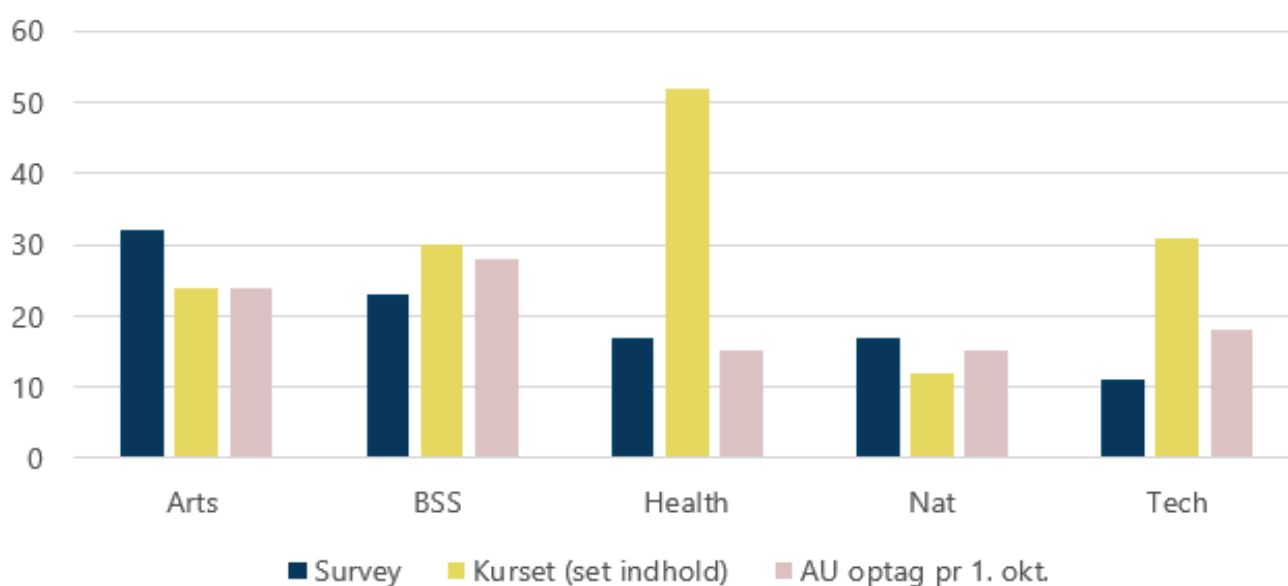
Spørgeskemaet ligger i forlængelse af forløbets indhold, og alle nye studerende har mulighed for at udfylde det. Der var 829 studerende, der besvarede spørgeskemaet (heraf var der 227 delvise besvarelser) over de tre perioder. Dette udgør en svarprocent på 8 % i forhold til de 10.316 studerende, der har tilgået forløbets indhold.

Opgøres svarprocenten i forhold til de i alt 4.333 studerende, der har gennemført forløbet (og dermed "fundet frem" til spørgeskemaet ud fra en logik om kronologisk gennemførelse), er svarprocenten på 19 %.

Gennemsnitsalderen for respondenterne er 22 år, og 63,3 % af respondenterne identificerer sig som værende kvinde, 35,3 % som værende mand, mens 1,3 % identificerer sig som værende andet. Gennemsnitsalderen er repræsentativ for AU, ligesom der også er en overvægt af kvinder ved studiestart på AU, dog med en procentvis mindre forskel, på hhv. 53 % kvinder og 47 % mænd på tværs af de aktuelle perioder. På trods af den lave svarprocent er respondentgruppen således relativt repræsentativ for den gennemsnitlige AU-studerende, dog med en overvægt af kvinder.

I nedenstående tabel ses, hvordan de studerende fordeler sig på de fem fakulteter henholdsvis i spørgeskemaet, i kurset (de studerende, der har set indhold) samt i det samlede optag på Aarhus Universitet pr. 1. oktober på tværs af de tre perioder E21/F22, E22/F23 og E23. Evalueringen er overrepræsenteret af studerende fra Arts i forhold til fordelingen af fakulteter i kurset og på AU. Derudover er studerende fra Tech underrepræsenterede i spørgeskemaet

Fordeling af studerende pr. fakultet (%)



Tabel 2: Fordeling af studerende pr. fakultet for spørgeskema, tilgået indhold samt i optag på AU i procent

I spørgeskemaet bliver de studerende spurgt ind til deres baggrund og forudsætninger både i forhold til deres primære beskæftigelse op til studiestart samt deres forældres højeste gennemførte uddannelse. 56 % af de studerende kommer fra sabbatår og herefter henholdsvis direkte fra deres ungdomsuddannelse eller fra ufaglært erhvervsarbejde². Med hensyn til forældres højeste uddannelse har 66-74 % af respondenterne mindst én forælder med en videregående uddannelse, mens 21-27 % har forældre, der kun har fuldført grundskole eller ungdomsuddannelse.

² Valgmulighederne 'sabbatår' og 'ufaglært erhvervsarbejde' udelukker ikke nødvendigvis hinanden, da den nye studerende kan have haft ufaglært erhvervsarbejde i sit sabbatår. De to valgmuligheder er dog repræsenteret i spørgeskemaet, hvorfor de nævnes her.

Dataanalyse

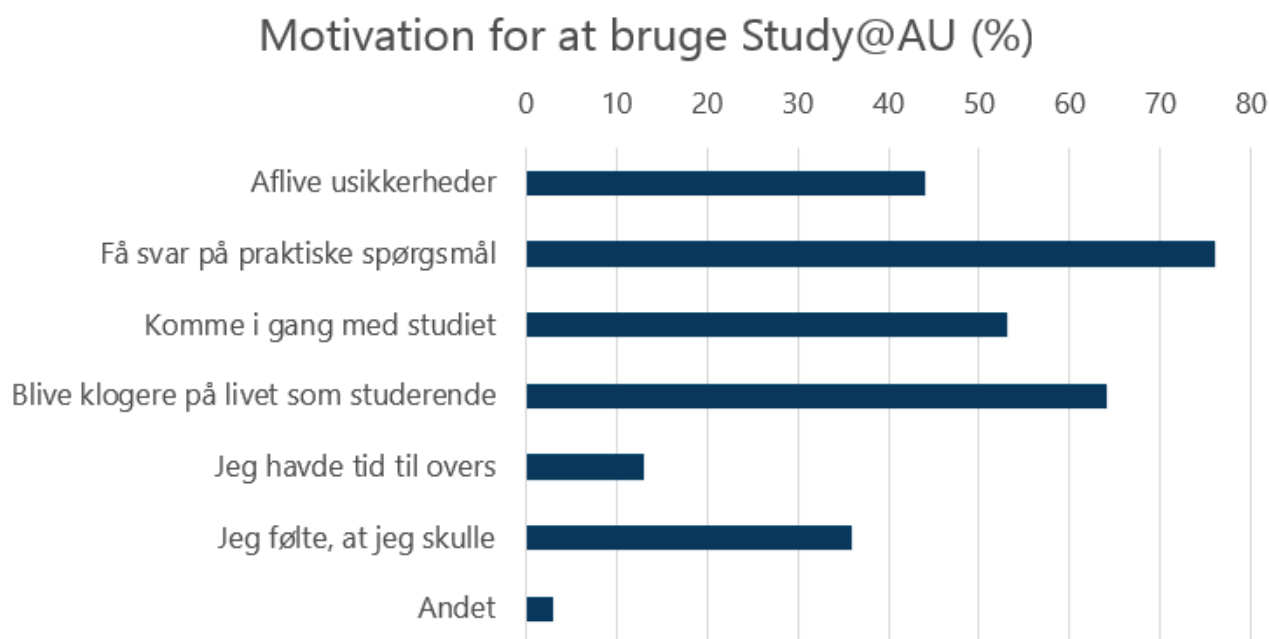
De kvantitative svar fra spørgeskemaet og data fra LMS blev samlet på tværs af undersøgelsesår og opsat i samlende figurer og tabeller af artiklens ene forfatter. De kvalitative besvarelser i fritekstfelterne blev analyseret gennem en åben, datadrevet kodning af materialet. Denne kodning blev foretaget i Nvivo. Kodningen blev gennemført af begge artiklens forfattere. Koderne kan findes i appendiks 1.

Resultater

Motivation for at bruge Study@AU

Over de tre perioder for Study@AU er der i gennemsnit blevet optaget 19.586 studerende på AU (AU Uddannelse, 2023). Der er i alt 15.133 studerende, der har tilgået forløbets velkomstsider, men kun 10.316 studerende, der har tilgået minimum ét indholdselement i forløbet. Dette betyder, at 53 % af de optagne studerende tilgår forløbets indhold, og heraf er det 42 %, som gennemfører forløbet (vurderet ved interaktion med minimum fem indholdselementer) og derved en gennemførselsprocent på 22 % ift. antal optagne studerende samlet set over de tre perioder.

I evalueringsskemaet blev de studerende spurgt, hvad deres motivation var for at deltage i forløbet. Svarene ses nedenfor i figur 1:



Figur 1: Motivation for at bruge Study@AU for periode 2, 3 og 4 i procent

Som det fremgår af figur 1, fremhæver 76 % af de studerende, at deres motivation for at bruge Study@AU primært bunder i et behov for at få svar på praktiske spørgsmål. 64 % ønsker at blive klogere på livet som studerende, mens 53 % ser det som en mulighed for at komme i gang med studiet. Slutteligt motiveres 44 % af de studerende af, at de kan aflive usikkerheder. Disse fire motivationsfaktorer taler alle til en autonom motivation for at deltage i forløbets indhold (Vansteenkiste et al., 2006). Blandt de studerendes uddybning i de kvalitative fritekstelementer skriver flere studerende, at de gerne ville sikre sig, at de var ordentligt klædt på til studiestart. To studerende skrev blandt andet:

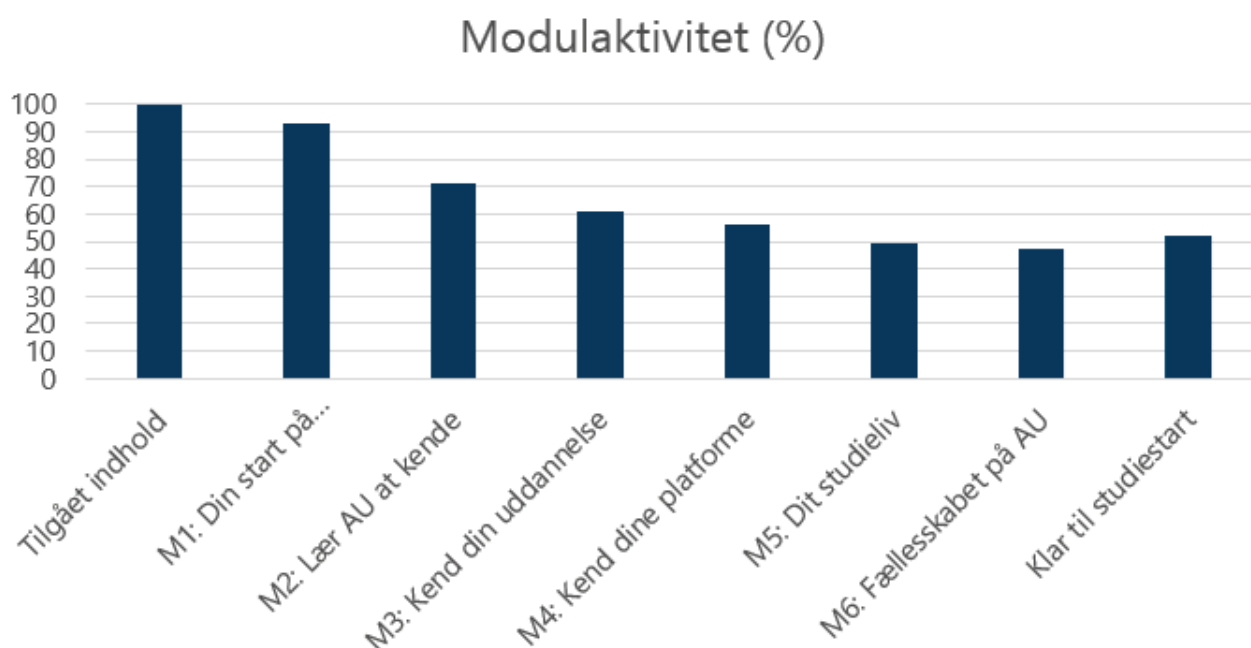
"Jeg kan godt lide at være så forberedt som muligt, når man begynder på noget nyt, da jeg synes det er mindre overvældende, når man har gjort sit for at have styr på nogle ting." (E21/F22)

"For at være nogenlunde sikker på, der ikke er noget vigtigt information, man er gået helt glip af inden introdagene" (E21/F22).

Dette er i modsætning til den næstsidste motivation, som udgør en kontrolleret motivationsfaktor for at deltage i forløbet; nemlig at de følte, at de skulle, hvilket gør sig gældende for 36 % af de studerende. Slutteligt er der 13 % af de studerende, som blot havde tid til overs.

Interaktion med og vurdering af forløbets indhold

Årligt er der i gennemsnit 3.439 studerende, der tilgår forløbets indhold pr. periode (dvs. besøgt minimum ét indholdselement og ikke blot velkomstsiden). Der er et fald i antal studerende for hvert modul i forløbet. Dette vil sige, at de studerende begynder aktivt med en interaktionsprocent på 93 % i M1. Herefter er der et større deltagerfald på 23 % til M2, som 71 % af de studerende har besøgt. Herefter er der et fald på 2-10 % mellem de resterende moduler. Det mindst besøgte modul er M6, hvor 47 % af de studerende, der tilgår forløbets indhold, også har været inde. Der er en lille stigning fra sidste modul til det afsluttende indholdselement 'Klar til studiestart', hvor 52 % af de studerende deltager.

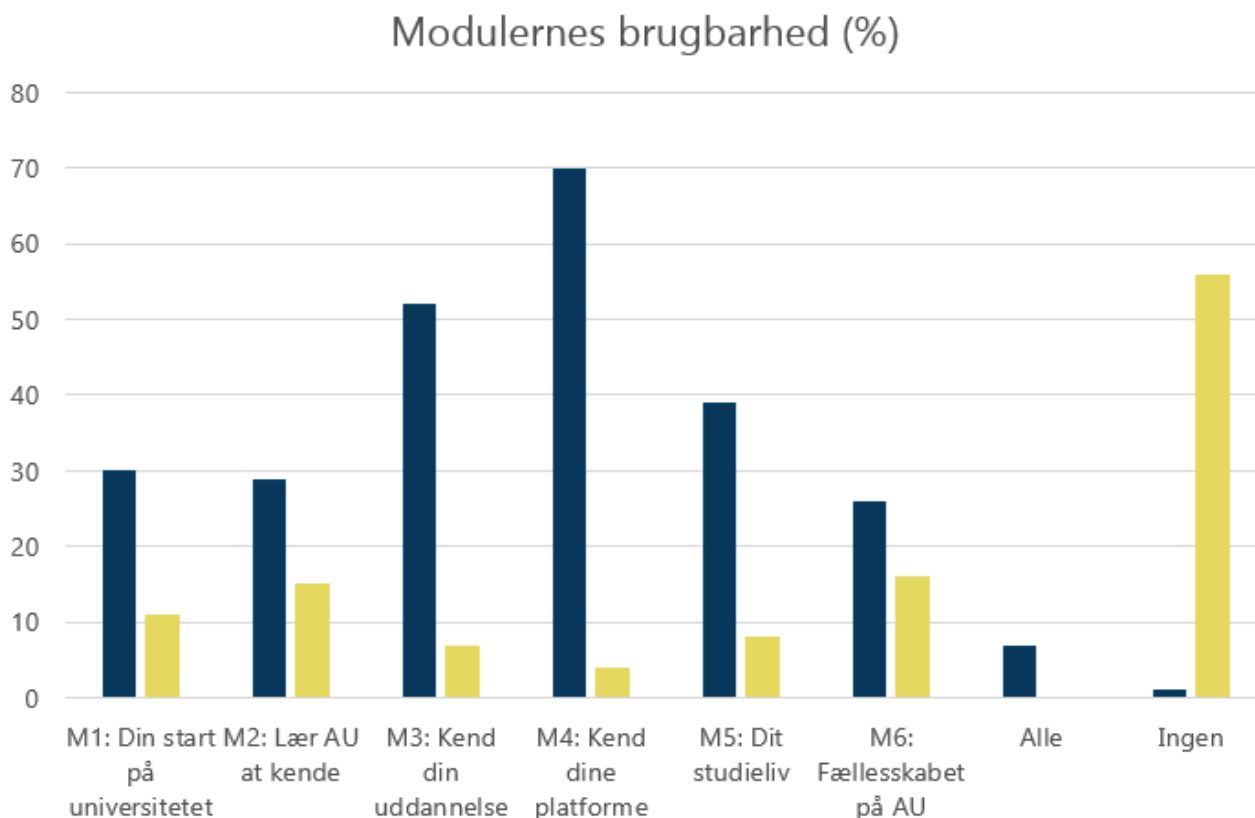


Figur 2: Modulaktivitet målt i procent ift. antal studerende, der har set forløbets indhold

Det antages, at de studerende følger forløbet kronologisk og løbende falder fra frem for at vælge de mest relevante moduler. Forløbet er designet til at starte bredt med generelle oplysninger om studielivet og derefter blive mere konkret og relevant for den enkelte. Men hvis de studerende falder fra undervejs, kan de gå glip af de moduler, der er mest relevante for dem.

Når de studerende i evalueringsskemaet spørges, hvordan de oplever modulernes relevans, ser billedet anderledes ud end ved modulaktiviteten. I evalueringen kan de studerende krydse de enkelte moduler af som hhv. *brugbar* og *mindre brugbar*. Som illustreret i figur 3 nedenfor ses en anden fordeling blandt modulernes relevans end i modulaktiviteten. Figuren bygger på 988 markeringer fra de studerende om hhv. brugbarhed eller

mindre brugbar. De studerende kan i spørgeskemaet markere lige så mange moduler hhv. brugbare og mindre brugbare som de ønsker. Spørgeskemaet er som tidligere nævnt placeret til sidst i forløbet, hvorfor det antageligt kun er de studerende, der har gennemført modulet, som vurderer modulernes brugbarhed.



Figur 3: Vurdering af særligt brugbare og mindre brugbare moduler i procent

70 % af de studerende fandt modulet 'Kend dine platforme' særligt brugbart, hvilket gør det til det bedst vurderede modul i forløbet. Modulet introducerer de studerende til digitale platforme som Brightspace og mit.studie.au.dk og guider dem i konkrete opgaver som at finde deres indskrivningsbekræftelse. Mange studerende værdsatte muligheden for at udforske systemerne og opnå konkrete resultater, hvilket gav dem ro før studiestart. Eksempelvis fremhæver en studerende: "Jeg kan godt lide at snuse til sådanne ting inden starten, så jeg ikke er helt forvirret over alle programmer og platforme." (E22). Kun 4 % af de studerende vurderede modulet som mindre brugbart, hvor de fleste begrundede dette i, at de forventer et overlap af denne type information i forbindelse med den fysiske studiestart.

Modulet 'Kend din uddannelse' blev vurderet som særligt brugbart af 52 % af de studerende, hvilket gør det til det næstbedst vurderede modul. Her introduceres de studerende til uddannelsens opbygning, hvor de skal finde deres studieordning og lære om de fag, de skal have. Modulet informerer også om formelle krav som ECTS-point og forventet arbejdsbelastning. For nogle gav det klarhed: "Det var faktisk lidt en øjenåbner til, hvad jeg egentlig skal i gang med." (E22). Kun 7 % fandt modulet mindre brugbart, primært fordi de allerede kendte informationen fra deres studievalgsproces: "Inden jeg søgte ind, reflekterede jeg meget over og undersøgte nærmere, hvad uddannelsen bygger på, så meget af det, der blev fortalt i dette modul, vidste jeg godt i forvejen." (E23).

'Dit studieliv' introducerer de studerende til hverdagen som studerende og til gode råd om at opbygge gode

studievaner og strukturere sin tid. 39 % vurderer modulet særlig brugbart og italesætter både, at det er rart at få gode råd, se hvordan andre studerende gør, og at det skaber en ro. En studerende fremhæver fx den beroligende effekt af modulet: "Jeg har været bekymret omkring omfanget af et fuldtidsstudie. Her fik jeg et indtryk af, at det er hårdt, men at man stadig kan have fritid" (E23). De 8 %, der vurderede det mindre brugbart, begrundede blandt andet dette i, at de enten allerede havde styr på deres studievaner og tidsstrukturering, eller at de endnu ikke kunne applicere det, fordi de endnu ikke er begyndt på studiet. En studerende udtrykker, at "Det er dejligt at se, hvordan man kan planlægge ens tid, men siden man ikke er begyndt, så er det lidt svært at relatere." (E23). Dette modul gennemgår altså indhold, der bliver yderst relevant for de studerende senere, men som de har svært ved at integrere med det samme, da deres hverdag som studerende ikke er begyndt endnu.

30 % af de studerende vurderer modulet 'Din start på universitetet' særlig brugbart, mens 11 % vurderer det mindre brugbart. Om det opfattes brugbart eller mindre brugbart, afhænger, jf. de kvalitative fritekstelementer, i høj grad af, hvordan den personlige relevans vurderes. Det blev vurderet irrelevant ved studerende, der havde læst en masse informationer allerede, og særligt hvis de studerende tidligere har gået på universitetet: "Jeg stoppede i gymnasiet for 10 år siden og har taget en anden uddannelse i mellemtiden. Derfor var det ikke så relevant." (E22). Men for mange studerende medvirker modulet til en forventningsafstemning i forhold til overgangen til en videregående uddannelse: "Det var rart at få et overblik over, hvad der forventes af en – og hvad man selv kan forvente." (E23).

Modulet 'Lær AU at kende' vurderes særligt brugbart af 29 % og mindre brugbart blandt 15 % af de studerende. Modulet giver blandt andet introduktion til universitetets historie og organisering. For nogle studerende er dette modul for abstrakt og indholdstungt, ift. hvad de har brug for af information her og nu, og fordi den "ikke gav nogen direkte hjælp til en selv" (E22). Modulet har dog også mere konkrete elementer fx en introduktion til, hvordan de studerende finder rundt på universitetet, hvilket nogle studerende synes er rart. Derudover værdsatte flere studerende, at de fik en grundlæggende forståelse for universitet, som de måske ikke havde fået indsigt i ellers. En studerende skriver, at "Det gav vigtig information om universitetet og uddannelserne, som man nok ikke ville vide på forhånd, medmindre man kender en akademiker eller færdes i akademiske kredse" (E23).

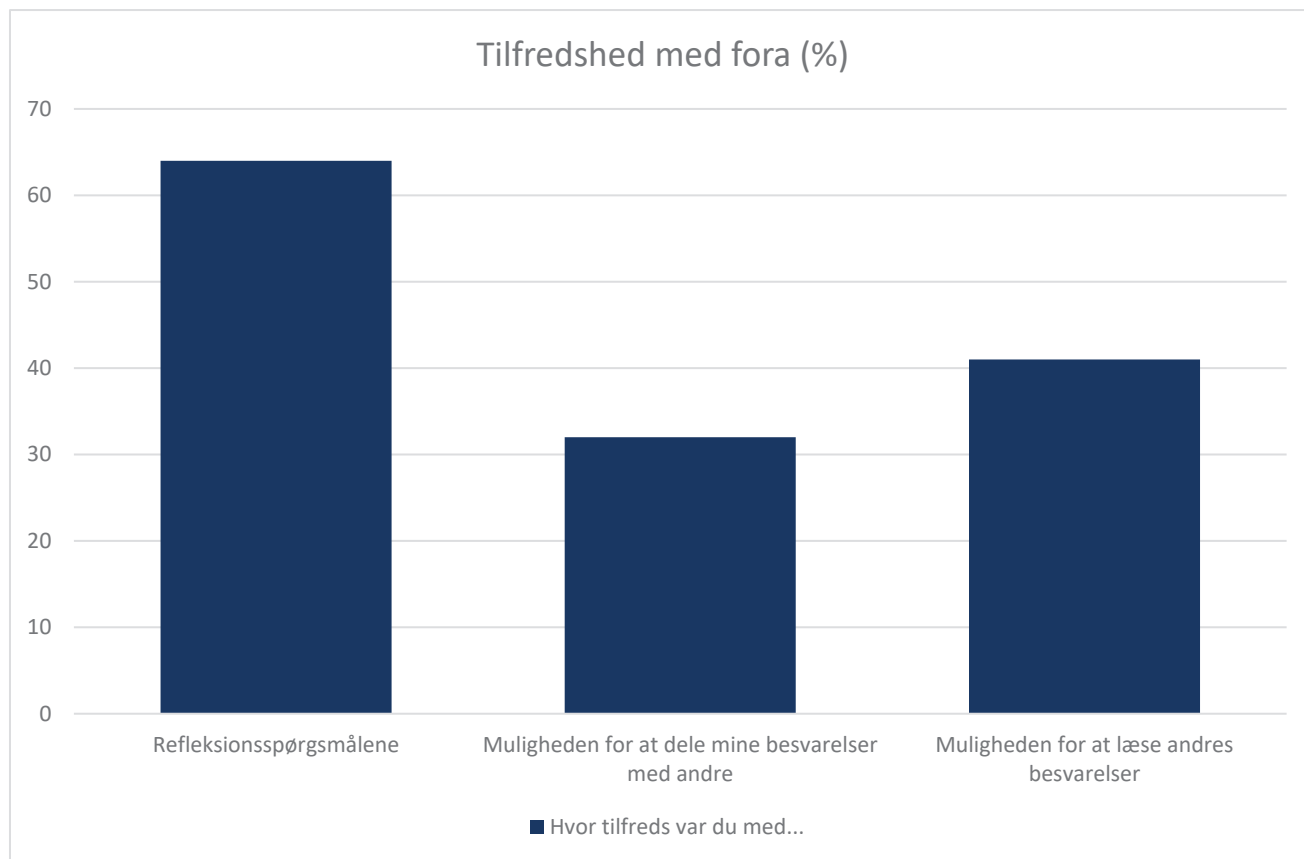
Modulet 'Fællesskabet på AU' introducerer de studerende til, hvor de kan finde fællesskaber på Aarhus Universitet, og hvor de kan få hjælp og støtte, blandt andet ved Rådgivnings- og støttecenteret, studievejledningen og studenterrådet. 26 % vurderede modulet som særligt brugbart, mens 16 % vurderede det som mindre brugbart, hvilket gør det til det dårligst vurderede modul i hele forløbet. Flere studerende begrundede deres vurdering med, at der er overlap med informationer ift. den fysiske studiestart, at de ikke går så meget op i det sociale fællesskab på universitetet eller at det kun er det nære fællesskab på deres uddannelse/hold, der er vigtigt for dem. Nogle studerende udtaler dog ligeledes både, at det er rart at få indsigt i det sociale fællesskab frem for blot det faglige, og at det giver dem en oplevelse af, at de ikke er alene: "Dejligt at vide, at man ikke er den eneste, der er bekymret/presset, og der er hjælp at hente, hvis det bliver hårdt." (E22).

Generelt vurderes modulernes brugbarhed særligt ud fra, hvorvidt de studerende kan bruge informationerne direkte i praksis, hvor tidligt præcist informationerne kommer, samt hvor relevante de er for dem personligt. De mest brugbare moduler i forløbet er de midterste moduler (M3-5) 'Kend dine platforme', 'Kend din uddannelse' samt 'Dit studieliv', hvilket ikke er i overensstemmelse med fordelingen af modulaktiviteten, jf. figur 2. Over halvdelen af de studerende (56 %) vurderede, at ingen af modulerne var mindre brugbare.

Oplevelse af fora

De studerendes indstilling til brug af refleksionsspørgsmål var overordnet positiv, hvor 64 % i gennemsnit over

de tre perioder vurderede refleksionsspørgsmålene relevante. Der var dog delte meninger om, hvorvidt det var relevant at se andres svar og dele egne besvarelser i et fælles forum. 41 % af de studerende synes i gennemsnit, at det var godt at læse andres besvarelser, hvor kun 32 % af de studerende synes, at det var relevant at dele deres besvarelser.



Figur 4: Vurdering af tilfredshed med fora i procent

I figur 4 ses fordelingen af den samlede vurdering af tilfredshed med fora over de tre perioder. Der var dog forskel på, hvordan fora var sat op, og hvor godt de teknisk virkede fra periode til periode. Generelt var der stor tilfredshed med refleksionsspørgsmålene i sig selv på tværs af de tre perioder, men der var stor variation i forhold til muligheden for at dele egne og læse andres besvarelser.

I E21/F23 var fora opdelt i sektioner, hvor det kun var studerende fra samme uddannelse, der kunne se hinandens svar. Dette bevirkede, at der ikke var særlig mange svar i hvert forum, særligt på meget små uddannelser. I E22/F23 blev fora opdelt i fakulteter, så de studerende kunne se en del flere svar, men her var der tekniske komplikationer som gjorde, at en stor mængde af de studerende ikke kunne tilgå forummet. I E23 var fora ligeledes opdelt i fakulteter, og fora virkede for de studerende. Derudover havde et par udvalgte tutorer på forhånd besvaret spørgsmålene og delt i fora, hvorfor de studerende ikke kom ind til et helt tomt forum. E23 udgør det ønskede setup, og her ses en 25 % større tilfredshed i deling af egne besvarelser og 28,5 % større tilfredshed med læsning af andres besvarelser, i forhold til de to tidligere perioder.

Hvor tilfreds var du med...	E21/F22	E22/F23	E23	GNS
Refleksionsspørgsmålene	57 %	62 %	73 %	64 %
Muligheden for at dele mine besvarelser med andre	25 %	23 %	49 %	32 %
Muligheden for at læse andres besvarelser	36 %	27 %	60 %	41 %

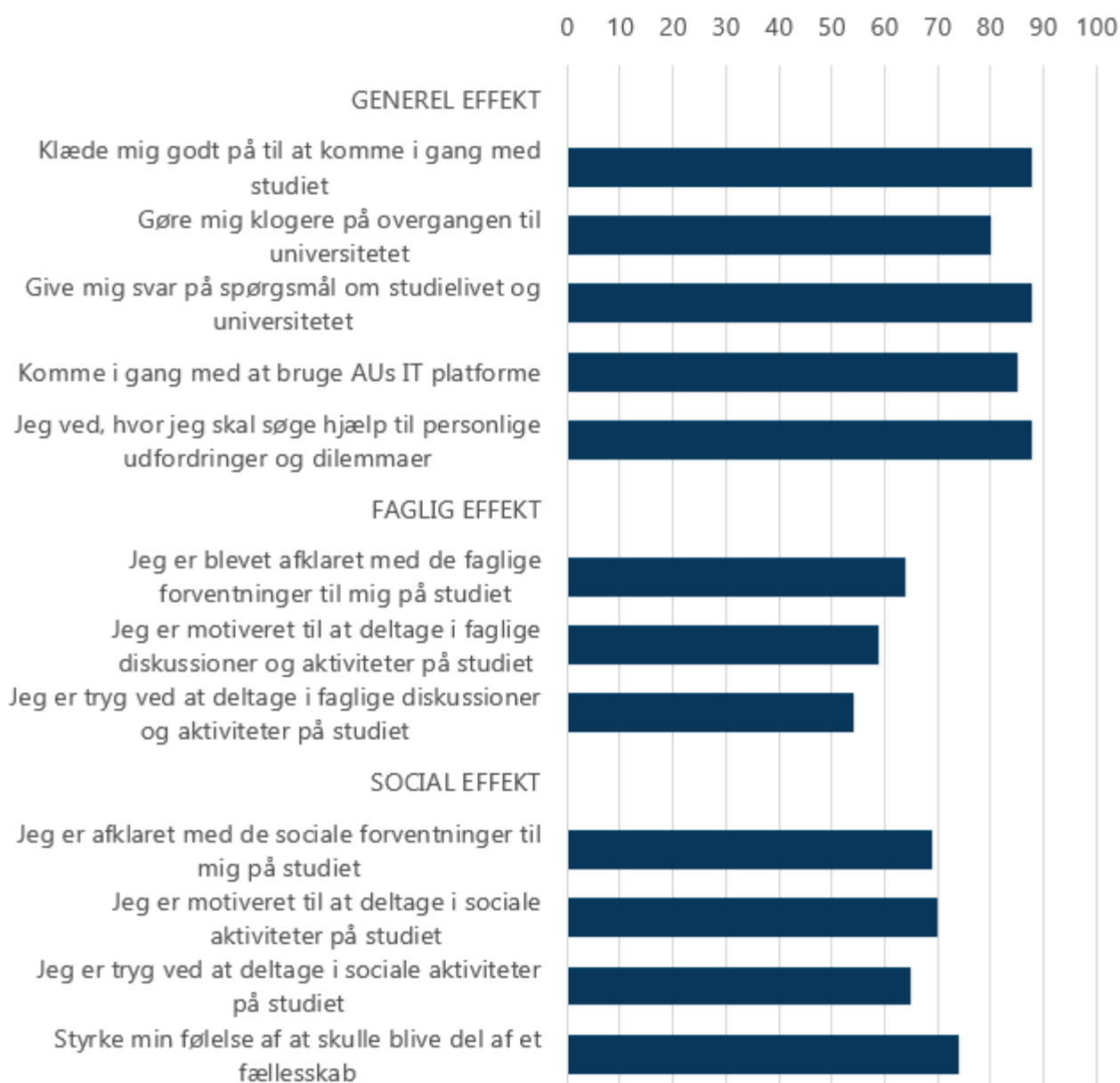
Tabel 3: Vurdering af tilfredshed med fora fordelt over de tre perioder i procent

Ud fra de kvalitative fritekstelementer vurderes den øgede tilfredshed i E23 at være forbundet med, at de studerende kunne se andre besvarelser fra start: "Det er dejligt at se, hvad andre har svaret og få et indblik i, hvad andre tænker om studiestart og livet som studerende" (E23). I evalueringen fra henholdsvis E21/F22 og E22/F23 ytrer flere studerende, at det kan være grænseoverskridende at dele sine svar – særligt, hvis der endnu ikke er andre, der har delt deres. En studerende udtalte, at vedkommende "Kan rigtig godt lide refleksionsspørgsmålene, men ville ikke dele dem, når jeg umiddelbart ikke kan se, at andre har gjort det" (E21/F22). Det er således vigtigt for de studerendes motivation for at deltage i fora, at der fra start allerede er etableret en form for fællesskab, som de kan træde ind i ved at svare på spørgsmålene. Dog er fora ikke nødvendigvis tiltalende for alle studerende: "Jeg synes personligt, at det var lidt tidligt at skulle dele sine besvarelser/refleksioner med mennesker, man endnu ikke har mødt" (E22/F23), hvis de fx ønsker at blive en del af fællesskabet i forbindelse med den fysiske studiestart i stedet for i et online forløb.

Effekten af deltagelse i Study@AU

I spørgeskemaet bliver den oplevede effekt af Study@AU målt gennem et spørgsmål om, hvad de studerende oplever Study@AU samlet set bidrager til. Der måles på en oplevet generel, faglig og social effekt.

Study@AU har bidraget til at...



Figur 5: Vurdering af effekten af deltagelse i Study@AU

De studerendes vurdering af den generelle effekt af deltagelse i Study@AU ligger på 80-88 %. 88 % af de studerende vurderer både, at de bliver klædt godt på til at komme i gang med studiet, at de får svar på spørgsmål om studielivet og universitetet og får indsigt i, hvor de kan søge hjælp til personlige udfordringer og dilemmaer. Derudover vurderede 85 %, at de kom i gang med at bruge AU's IT-systemer, og 80 %, at de blev klogere på overgangen til universitetet.

Den sociale effekt scorer næsthøjest samlet set og ligger mellem 65-74 %. Der er højest effekt af følelsen af at blive en del af et fællesskab (74 %) og herefter motivation til at deltage i sociale aktiviteter (70 %), afklaring om sociale forventninger til dem på uddannelsen (69 %) og at give tryk til at deltage i sociale aktiviteter (65 %).

I relation til den sociale effekt fremgår det af de kvalitative fritekstelementer, at fora havde en særlig god effekt, fordi de studerende kunne spejle sig i hinanden. En studerende skriver, at "Det fungerer godt, at der er mulighed for at dele sine tanker/oplevelser og ikke mindst læse om andres. Det er inspirerende, og det giver også lidt ro at vide, man ikke er alene om at være ny" (E23). Derudover har det en positiv indflydelse på den sociale effekt, at de studerende bliver introduceret til og får tilpasset sine forventninger til det sociale liv på universitetet, hvor en studerende fx fremhæver modulerne om studielivet og fællesskabet på AU som særligt relevante: "De moduler kommer godt rundt om det, jeg går og spekulerer mest over inden studiestart. Hvad man kan forvente, hvordan det sociale vil fungere med studiet og, hvis nødvendigt, hvor man kan søge hjælp og vejledning" (E23/F24).

Den faglige effekt ligger på 54-64 %, hvor der er højest effekt på afklaring af faglige forventninger (64 %), herefter hhv. motivationen til (59 %) og trygheden (54 %) ved at deltage i faglige diskussioner og aktiviteter. I de kvalitative fritekstelementer nævner flere studerende trygheden ved at kende til de forventninger, der haves til dem som studerendes, samt en værdsættelse i at genbesøge informationer om uddannelsen. En studerende fremhæver: "Jeg synes modulerne om 'Kend din uddannelse' og 'Kend dit studieliv' var særlig brugbare for at få en forståelse af uddannelsens faglighed, og hvor meget der forventes af mig som studerende" (E21/F22).

Overordnet set har Study@AU en generelt højt vurderet effekt, og de studerende fremhæver forskellige aspekter af studielivet i evalueringen. Som en studerende skriver;

"Forløbet Study@AU har givet mig et indblik i mange forskellige aspekter af studielivet. Med mig videre tager jeg først og fremmest; En bevidsthed om vigtigheden af tidsstyring samt til- og fravalg i hverdagen, tillid til, at der altid er hjælp at hente, øget motivation for at komme i gang med studiet, og en endnu større lyst til møde mine kommende medstuderende" (E22/F23).

Det er dog en gennemgående pointe i de studerendes besvarelser, at ikke alt kan dækkes optimalt i det online forløb. Blandt andet skriver en studerende, at studiestarten er "noget, man selv aktivt udlever og tager del i – derfor vil spændtheden og usikkerheden vedblive, indtil man selv står i det og finder ud af det på sin måde" (E21/F22). Dette aspekt vender vi tilbage til i diskussionen.

Opsamlende diskussion

Study@AU er udviklet med det formål at understøtte både den faglige og sociale integration på studiet. Det enkelte modul er dog hverken tilrettelagt eller designet til at understøtte enten den ene eller den anden dimension, men der kan med henvisning til Tinto (Tinto, 1975; Qvortrup & Lykkegaard, 2022) argumenteres for, at M5 og M6 primært understøtter det sociale system mhp. social integration, mens M2, M3 og M4 primært understøtter det akademiske system mhp. faglig integration. M1 understøtter lige dele den sociale og akademiske integration.

Med denne opdeling af modulerne in mente er det paradoksalt nok den faglige støtte og integration, som de studerende generelt set vurderer højest i spørgsmålet om modulernes brugbarhed (jf. figur 3), mens de i spørgsmålene om effekten af Study@AU generelt vurderer den faglige effekt lavest (jf. figur 5). Hvis vi ser på de kvalitative svar, kan det dog diskuteres, om den vurdering eventuelt bunder i et spørgsmål om, hvorvidt de finder det *personligt* relevant. Dette fremgår blandt andet, når de studerende skriver, at noget information er formuleret for generelt ift. deres konkrete behov og uddannelse, eller når de studerende fremhæver, at *nogle* måske har brug for noget viden, men at *de* ikke har det.

Deltagelse – frivilligt eller obligatorisk?

Ser vi udelukkende på de studerende, der deltager i evalueringen, tyder det på, at udbyttet ved deltagelse i Study@AU er højt. Selvom alle nye studerende opfordres til at deltage i Study@AU, er deltagelsen i sidste ende frivillig. Da det kun er 53 % af de nye studerende, der tilgår, og af dem 42 %, der gennemfører forløbet, må det vurderes, at ikke alle nye studerende finder alle dele af forløbet relevant, ud fra det løbende fald i gennemførelse af forløbet.

For at ramme flere studerende, og dermed flest muligt af de studerende, der har brug for ekstra støtte i overgangen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, 2021), samt understøtte det lange studiestartsforløb (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017), kan det overvejes fra institutionel side at gøre deltagelse i forløbet obligatorisk. Jf. begreberne om autonom og kontrolleret motivation (Vansteenkiste et al., 2006) er der dog en risiko for, at et krav om deltagelse kan påvirke de studerendes motivation for deltagelsen negativt. På nuværende tidspunkt er det kun 36 %, der føler, at de skal deltage (kontrolleret motivation), hvorimod størstedelen af de studerende deltager med autonom motivation. Herunder fordi de ønsker at få svar på praktiske spørgsmål (76 %), blive klogere på livet som studerende (64 %), ser det som en mulighed for at komme i gang med studiet (53 %) og aflive usikkerheder (44 %). Det bør derfor overvejes, om den autonome motivation, der lige nu er dominerende blandt de studerendes grund til at deltage, potentielt vil formindskes og blive til kontrolleret motivation, hvor de studerende i højere grad handler af tvang (Vansteenkiste et al., 2006), hvis forløbet gøres obligatorisk med det formål at brede forløbet ud til flere. Det skal vurderes fra institutionel side, om det ville være hensigtsmæssigt.

Adgang – i god tid eller just in time?

Studiestarten er fyldt med informationer om, hvordan man studerer, hvad man skal studere, hvem man skal studere med, for blot at nævne nogle. I det fysiske studiestartsmøde bliver disse informationer, som nævnt indledningsvist, leveret i en ny kontekst, hvor meget er på spil. Alle de nye informationer kan gøre, at de studerende oplever et 'induction' eller 'information overload' (Briggs et al., 2012; Carayannopoulos, 2018). Med et online studiestartsforløb a la Study@AU er det muligt at genbesøge mange af de informationer, der leveres i studiestarten – men som måske først er aktuelle senere. Generelt er der en tendens til, at de studerende værdisætter højt, at alt information er tilgængeligt ét sted, og at de kan tilgå det løbende. Der er dog enkelte studerende, der fremhæver, at Study@AU også på nogle områder indeholder for meget eller beskriver elementer af studielivet, der endnu ikke er relevante for de studerende. Det gælder bl.a. i modulet 'Dit studieliv', hvor der introduceres til nogle overordnede studieteknikker. Her oplever enkelte studerende, at de mangler erfaring med hverdagen som studerende, før det giver mening at læse om det og afprøve forskellige teknikker. Dette taler for, at der kunne introduceres et modul om studieteknikker og studievaner senere på semesteret, hvor de studerende har fået de første erfaringer og eventuelt haft de første udfordringer med at være universitetsstuderende.

At de studerende kan tilgå den store mængde af information løbende, fremhæver de studerende som noget positivt, der overordnet set mindsker deres usikkerhed ifm. studiestart. Dette fund er i overensstemmelse med tidligere fund om effekten af online studiestartsforløb, herunder McIntyre (2021) og Hayman et al. (2022). Et online introduktionsforløb som Study@AU kan dog på visse områder også gøre det modsatte, nemlig øge de studerendes usikkerhed, herunder når noget ikke virker. Her øges usikkerheden, fordi de studerende har en klar forventning om, at det er vigtig information eller vigtig deltagelse, som de går glip af. Når fx enkelte videoer eller adgangen til fora ikke virker, så oplever de studerende, at hjælpen er langt væk – meget længere væk end i det fysiske møde.

Indhold/format – online og/eller fysisk studiestart?

Som det er nu, udbydes Study@AU som ét samlet format til alle studerende på AU. Det betyder, at indholdet på Study@AU grundlæggende er alment formuleret og har et overordnet fokus på at introducere til en basal forståelse af universitetet som institution, og dét at være universitetsstuderende. Den mere fagnære og fagspecifikke toning får de studerende i højere grad i den fysiske studiestart (hvor de møder nye studerende, ældre studerende og undervisere fra det specifikke fagmiljø), end i det almene, online studiestartsforløb. Her fremhæver flere studerende dog, at det til tider er *for* alment, og at de *mangler* den mere fagspecifikke toning.

En løsning kunne være at lave en fakultetsopdeling af indholdet i Study@AU. Dette ville dog fortsat være relativt fjern fra det enkelte studie. En anden mulighed er at sikre en højere grad af alignment mellem dét, der kommunikeres i hhv. det online og fysiske studiestartsforløb. Det kan ske ved, at tutorerne (og andre, der møder de studerende i overgangen) i det fysiske møde, står for den fagnære validering og fokusering af indholdet fra Study@AU, mens Study@AU fortsat holdes alment. Her er det særligt afgørende, at de studerende har gennemgået Study@AU, hvorfor det bør overvejes at gøre forløbet obligatorisk, som tidligere argumenteret for. Dette ville ligeledes imødekomme nogle af de studerendes utilfredshed med, at visse informationer gentages i hhv. den online og fysiske studiestart.

Også det indhold, der understøtter den sociale integration, kan de studerende opleve som mangelfuldt eller ikke tilsvarende deres behov i det online studiestartsforløb. Nogle studerende udtrykker blandt andet en forventning om, at de sociale aspekter foregår som del af den fysiske studiestart. Ift. det sociale er det desuden gennemgående, at de studerende gerne vil spejle sig i de andre nye studerende og se andres oplevelser, men oplever det grænseoverskridende at bringe sig selv i spil, blandt andet i fora. Det er dog en væsentlig pointe, at de studerende, der udtrykker, at de får noget ud af fora, rent faktisk får *meget* ud af dem, da de oplever netop at blive spejlet og set af deres kommende medstuderende (på fakultetsniveau). Derfor er det værd at beholde fora, men det kan diskuteres, hvorvidt deltagelsen i fora skal forblive frivilligt – uanset om selve forløbet gøres obligatoriske eller ej.

Perspektivering og konklusion

Denne artikel har undersøgt, hvordan det online studiestartsforløb Study@AU kan støtte studerendes overgang til universitetet, i relation til deres sociale og faglige integration, og hvordan de studerende oplever denne støtte.

Tidligere forskning har vist, at universitetsovergangen er både vigtig og udfordrende på både det sociale og faglige plan. Derfor er det afgørende at støtte de nye studerende gradvist, så de kan tilpasse sig både det sociale miljø og de faglige rammer. Forskning har også vist, at studiestarten kan have indflydelse på, om studerende fortsætter deres uddannelse, samt deres generelle trivsel.

Study@AU er tilgængeligt for alle nye studerende på AU og har til formål at lette overgangen til universitetet. Resultaterne af undersøgelsen indikerer, at de fleste studerende, der deltager i forløbet, oplever det som en positiv støtte i relation til de sociale og faglige aspekter. Selvom Study@AU generelt er positivt modtaget, er der plads til forbedringer for at sikre, at det bedre imødekommer de studerendes behov og giver mere effektiv støtte i overgangen til universitetet.

I artiklen diskuteres potentielle tiltag til at forbedre Study@AU og lignende initiativer. Diskussionen inkluderer overvejelser om at gøre deltagelse obligatorisk for at sikre, at flere studerende drager fordel af forløbet, skabe større alignment og mindre overlap mellem de online og fysiske studiestartinitiativer samt at tilpasse indholdet mere direkte til studerendes behov og oplevelser i deres første semester. Dette kunne foregå ved at tilpasse rækkefølgen på modulerne i forhold til deres vurderede relevans samt gennem løbende frigørelse af

studietekniske indholdselementer undervejs i første studieår.

I artiklen spurgte vi, om nye studerende på AU oplever det online studiestartsforløb, Study@AU, som relevant, og hvilke forventninger de har til, at forløbet kan støtte dem i den sociale og faglige overgang på universitetet. Hertil kan det på baggrund af de aktuelle data konkluderes, at de studerende finder forløbet relevant og oplever, at de bliver støttet i både det sociale og faglige system i deres interaktion med Study@AU. De oplever at få hjælp til at navigere i overgangen, både i relation til det faglige og sociale liv. Gennem de studerendes besvarelser viser der sig dog ligeledes muligheder for at forbedre forløbet samt et billede af, at de studerende også har forventninger til at det fysiske studiestarts-møde skal støtte deres faglige og sociale integration. Konklusionen er derfor også, at selvom det online studiestartsforløb både bidrager til den faglige og sociale integration, så bør det ikke stå alene men derimod sammentænkes med den fysiske studiestart.

Inden for rammen af denne undersøgelse har det ikke være muligt at undersøge, hvorvidt Study@AU rammer de "rigtige" studerende, forstået som de studerende, der har mest brug for støtten i overgangen. Det kunne, jf. tidligere nævnte studier fra EVA, bl.a. være de studerende, der kommer fra ikke-akademiske hjem. I et fremtidigt studie kunne det således være interessant at dykke mere ned i de studerendes baggrundsdata, end det har været muligt i denne artikel, og sammenholde fx de studerendes vurderede relevans af Study@AU med forældres baggrund og højest gennemførte uddannelse. Undersøgelsen åbner yderligere op for videre forskning om, hvordan studerende oplever yderligere støtte, hvis introduktionsforløbet udvides. Et andet potentiale for videre praksisudvikling og forskning er ligeledes en sammenligning på tværs af danske og internationale universiteters online introduktionsforløb. Derudover ville det være relevant at interviewe studerende for at få flere nuancer og mere fylde på deres oplevelse af Study@AU.

Referencer

- AU Uddannelse. (2023). *Studienøgletal og -statistikker*. https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/studieadministration/Studienoegletal_og_-statistik/2023/Opgoerelse_Oktober-optag_Bachelor_2023.pdf
- Barefoot, B. O. (2004). Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 9–18. <https://doi.org/10.1080/0268051042000177818>
- Briggs, A., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18, 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Cameron, R. B., & Rideout, C. A. (2022). 'It's been a challenge finding new ways to learn': First-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*, 47(3), 668–682. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783525>
- Carayannopoulos, S. (2018). Using chatbots to aid transition. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(2), 118. <https://www.proquest.com/docview/1990762819?accountid=14468&bdid=18882&bd=sh6zsEjav7W0cBdh7nMcCoh6lc4%3D>
- Dam, L., Bundgaard, K., & Haugaard, R. (2022). Stopklods eller trappe? En undersøgelse af overgangen fra ungdomsuddannelse til et sprogstudium. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), Article 32. <https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.129433>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser* (Studiestart og frafald, p. 49). EVA. <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/studiestartens->

betydning-fracfaldet-paa-videregaaende-uddannelser

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Fastholdelse af studerende på videregående uddannelse Videnopsamling om forskning i indsatser til at mindske fracfald* (Studiestart og fracfald, p. 42). EVA. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-10/Videnopsamling%20om%20forskning%20i%20indsatser%20til%20at%20mindske%20fracfald.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Fracfald og forældres uddannelse* (Forældres uddannelse og fracfald på universiteter, p. 12). EVA. <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/fracfald-foraeldres-uddannelse>
- Gregersen, A. F. M. (2021). *Developing Viable Study Practices and Student Identities: An Investigation of First-year Students' Work with Decoding, Navigating and Negotiating the Cultural Norms of Their Study Programme*. Department of Science Education, Faculty of Science, University of Copenhagen University of Copenhagen.
- Harvey, L., Drew, S., & Smith, M. (2006). *The First-Year Experience: A Review of Literature for the Higher Education Academy*. The Higher Education Academy.
- Hayman, R., Wood, M., Wharton, K., & Shotton, L. (2022). Supporting the integration of first-year undergraduate widening participation sport students into university: The role of online programme induction. *SN Social Sciences*, 2(12), 268. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00574-7>
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). Når forventningerne ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(16), Article 16. <https://doi.org/10.7146/dut.v9i16.8832>
- Hultberg, J., Plos, K., Hendry, G. D., & Kjellgren, K. I. (2008). Scaffolding students' transition to higher education: Parallel introductory courses for students and teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 47–57. <https://doi.org/10.1080/03098770701781440>
- Knight, J., & Rochon, R. (2012). Starting online: Exploring the use of a Social Networking Site to Facilitate transition into Higher Education. *Electronic Journal of E-Learning*, 10(3), Article 3. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1632>
- Larsen, U. (2000). *Fracfald og studiemiljø* (p. 136). Studenterrådet ved Aarhus Universitet. <http://sr.au.dk/PDF/fracfald/FFrapport.pdf>
- McIntyre, K. (2021). Bridging the gap: Implementation of an online induction course to support students' transition into first year medicine. *MedEdPublish*, 9, 193. <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000193.2>
- McIntyre, K., Weitz, N., & Sherman, S. (2023). (Re)developing an online pre-entry course to support student transition into Higher Education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.552>
- McKenzie, S., Castle-Herbert, A., Verriès-Wade, A., & Silk, H. (2024). Building communities for student success: Facilitating student belonging through online inductions. *Widening Participation & Lifelong Learning*, 26(1), 145–165. <https://doi.org/10.5456/WPLL.26.1.145>
- Qvortrup, A., & Lykkegaard, E. (2022). Study environment factors associated with retention in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 37–64. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2072361>

- Qvortrup, A., Smith, E., Rasmussen, F., & Lykkegaard, E. (2018). Studiemiljø og frafald i videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), Article 25. <https://doi.org/10.7146/dut.v13i25.97282>
- Schweighart, R., Hast, M., & Trautwein, C. (2024). Transition into distance education: A scoping review protocol. *PLOS ONE*, 19(2), e0298882. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298882>
- Smith, E., Reimer, D., & Kjeldsen, C. C. (2020). Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko—En analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(28), Article 28. <https://doi.org/10.7146/dut.v15i28.115942>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press, 5801 S.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Tinto, V. (2016). Student success does not arise by chance. In P. Bonne & D. Nutt (Eds.), *Ten times the first year Reflections on ten years of the European First Year Experience Conference*.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2023). *Optagelsen 2023 Oversigt over optagelsen pr. 28. Juli* (Optagelsen 2023, p. 13). Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2023/optagelsen-til-de-videregaende-uddannelser-pr-28-juli-2023.pdf>
- Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2011). Hvorfor bliver de ikke? – Hvad fortæller forskningen om frafald på videregående STEM-uddannelser? *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, 4. <https://tidsskrift.dk/mona/article/view/36087>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© Copyright
 DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk