

## **Hvilke erfaringer har studenter med First Year Study Environment? – Sett i et folkehelseperspektiv**

ELISABETH JOHNSEN LINDBOE

### **VEILEDERE**

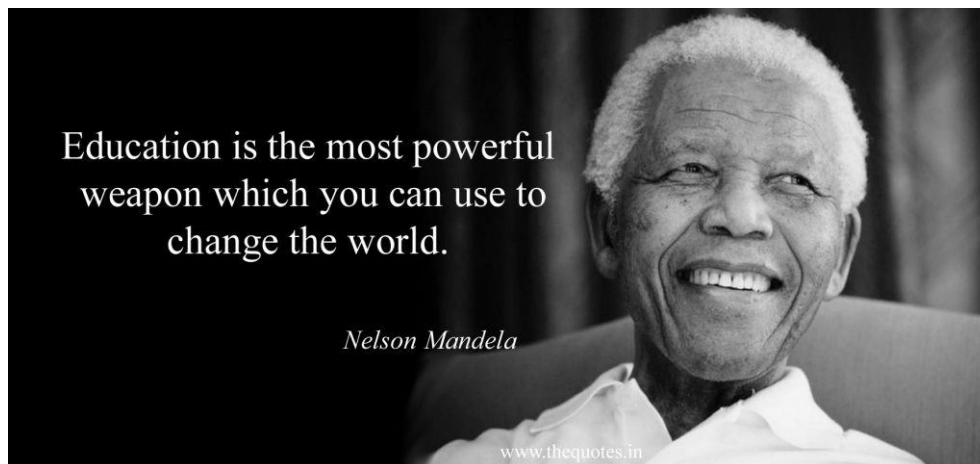
Anne Valen- Sendstad Skisland  
John Olav Glastad Bjørnstad

### **Universitetet i Agder, 2021**

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap  
Institutt for ernæring og folkehelse

Master

*«Hvilke erfaringer har studenter med First Year Study Environment? – Sett i et folkehelseperspektiv»*



## **Masteroppgave**

**Skrevet av: Elisabeth J. Lindboe**

Antall ord: 25495

Innleveringsdato: 18.05.2021

### **Universitetet i Agder**

Fakultet for Helse- og Idrettsvitenskap

Institutt for Ernæring og Folkehelse

Masterprogram Folkehelsevitenskap

Hovedveileder: Anne Valen-Sendstad Skisland

Biveileder: John Olav Glastad Bjørnstad

**Bilde hentet fra:** <http://thequotes.in/education-is-the-most-powerful-weapon-which-you-can-use-to-change-the-world-nelson-mandela/>

## SAMMENDRAG

**Bakgrunn:** Utdanning er gradienten som i størst grad benyttes i målinger av sosial ulikhet i helse. Personer med høyere utdanning lever lengre, er mer fysisk aktive, spiser mer frukt og grønt og er i mindre grad plaget med kroniske sykdommer og psykiske helseutfordringer. For å fremme folkehelse og utjevne sosiale ulikheter i helse, vil gjennomføring av utdanning derfor være viktig. Universitet i Agder startet i 2017 opp et studentmentorprogram, First Year Study Environment (FYSE), som skulle fremme trivsel samt minske frafall første studieår ved Fakultet for teknologi og realfag.

**Hensikt:** Undersøke studenters erfaringer med studentmentorprogrammet FYSE, hvilken betydning FYSE har for studentene det første studieåret på Universitetet. Målet er å få en dypere innsikt i studenters erfaringer med studentmentorprogrammet, sett i lys av et folkehelseperspektiv.

**Problemstilling:** Hvilke erfaringer har studenter med First Year Study Environment? – Sett i et folkehelseperspektiv.

**Metode:** Studien har et kvalitativt forskningsdesign med hermeneutisk tilnærming. Åtte studenter deltok i studien rekruttert gjennom strategisk utvalg. Semistrukturerte individuelle intervjuer ble gjennomført, og dataene analysert etter Kirsti Malteruds systematiske tekstkondensering (STC).

**Funn:** Et frivillig tilbud om studentmentorprogram der man får både faglig bistand og sosialt felleskap, skaper trygghet for studentene. Mine funn viser at motivasjon, sosial tilhørighet, faglig bistand, informasjon og studiemestring er det studentene trekker frem som de viktigste erfaringene med FYSE.

**Konklusjon:** Gode rammer og betingelser er viktig for gjennomføring av høyere utdanning. Studentmentorgrupper synes ifølge mine funn og aktuell forskning å ha betydning for trivsel, motivasjon, læring, karakterer og gjennomføringsevne. Aktuell forskning og mine funn oppfordrer til videre forskning på studentmentorgrupper og i hvilken grad studentmentorgrupper har betydning for gjennomføring av høyere utdanning.

**Nøkkelord:** Høyere utdanning, folkehelse, studentmentorprogram, studiemestring

## ABSTRACT

**Background:** Education is the gradient used to the greatest extent in measurements of social inequality in health. People with higher education live longer, are more physically active, eat more fruit and vegetables, are less exposed for chronic diseases and mental challenges. In order to promote public health and even out social inequalities in health, it's important for students to complete their education. In 2017 University of Agder started a student mentor program called First Year Study Environment (FYSE). This mentor program was supposed to promote well-being and lessen dropout for students starting their first year at the faculty for Technology and science.

**Purpose:** Investigate students' experiences with the student mentor program FYSE, what significance FYSE has for the students in the first year of study at the University. The aim is to gain a deeper insight into students' experiences with the student mentor program, in a public health perspective.

**Issue:** What experiences do students have with First Year Study Environment? - Seen in a public health perspective

**Method:** This study has a qualitative research design with a hermeneutic approach. Eight students participated in this study recruited through strategic selection. Semi-structured individual interviews were conducted, and the data were analyzed according to Kirsti Malterud's systematic text condensation (STC).

**Findings:** Offering a student mentor program where you receive both academic assistance and a social community, creates safety for the students. My findings show that motivation, social affiliation, academic assistance, information and study mastery are some of what the students highlight as the most important things about FYSE.

**Conclusion:** Emphasis should be placed on creating good conditions for the completion of higher education for students. According to research, student mentor groups seem to have an impact on well-being, motivation, learning, grades and ability to implement their studies. To promote better public health and even out health inequalities, getting more students to complete higher education can be a step in the right direction. Based on previous research and my findings, further research should be done on student mentor groups and the extent to which student mentor groups are important for completing higher education.

**Keywords:** Higher education, public health, student mentor program, study mastery

## Forord

Ideen til oppgaven kom til da jeg startet i min nåværende jobb som veileder for studenter som er i behov av tett oppfølging under studiene. Det individuelle mentortiltaket hadde stor betydning for den enkelte student; det betød i mange tilfeller forskjellen på stryk og bestått. Jeg fikk kjennskap til FYSE gjennom kolleger og ble svært interessert i dette mentortiltaket på gruppenivå og som et tilbud for *alle*, ikke bare studenter med særskilte behov. Dette gjorde at jeg valgte å skrive om FYSE i min masteroppgave.

Masteroppgaven har vært en lang reise for meg hva gjelder både innsikt i forskningsprosessen, kunnskap om betydningen av utdanning i et folkehelseperspektiv, og ikke minst dypere kjennskap til mine egne ressurser og begrensninger. Ved levering av denne oppgaven må jeg innrømme at jeg er svært stolt over meg selv! Dette har jeg klart på normert tid med full jobb og tvillinger på 4 år. Kveldene har kun vært avsatt til masterjobbing, og jeg har lært meg selv å kjenne som målbevisst og effektiv student til tross for at det er over ti år siden jeg sist tok utdanning.

Jeg har kjent på stor grad av forvirring og mange «løse tråder» jeg aldri trodde jeg kom til å få samlet i denne oppgaven. I den forbindelse ønsker jeg å rette en stor takk til mine tålmodige, støttende, presise og inspirerende veiledere Anne Valen- Sendstad Skisland og John Olav Glastad Bjørnstad. Tusen takk for at dere har holdt tritt med alle mine små og store spørsmål og gitt meg tydelige og svært gode innspill hele veien.

En stor takk rettes også til studentene som har deltatt i studien og gjort denne oppgaven mulig å gjennomføre. Dere har gitt meg innsikt i hvordan studiehverdagen kan oppleves med et studentmentorprogram, noe jeg ikke hadde kjennskap til på forhånd. Tusen takk til fagleder ved FYSE Halvard Øysæd som bisto med informasjon til studentene og oppfordret de til å delta. Jeg vil også takke bibliotekar Ellen Sejersted for verdifull hjelp til litteratursøk. Til sist ønsker jeg å takke min medstudent på masterstudiet i Folkehelsevitenskap Cecilie Hedda Fjelldal for å ha bistått med støtte, sparring, utløp for frustrasjon, heia-rop og morsom masterrelatert korrespondanse på sosiale medier.

Jeg håper denne oppgaven kan være til inspirasjon for eventuelle andre utdanningsinstitusjoner som ønsker å ta i bruk en studentmentorordning, eller til andre som ønsker å forske videre på studentmentorprogrammer ved høyere utdanning.

Lillesand 20.04.2021

## Innhold

1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.2 Hensikt.....	10
1.3 Problemstilling.....	11
1.4 Avgrensning og begrepsavklaringer .....	11
2.0 Teori .....	11
2.1 Folkehelse.....	12
2.2 Utdanning, studenter og læringsmiljø .....	14
2.2.1 Hvem er studentene? .....	15
2.2.2 Læringsmiljø.....	15
2.3 Motivasjon.....	16
2.4 First Year Study Environment – FYSE.....	17
2.5 Salutogenese .....	18
2.5.1 Opplevelse av sammenheng - OAS .....	19
2.5.2 Mestring.....	20
3.0 Aktuell forskning.....	21
3.1 Avgrensning .....	21
3.2 Søkestrategi .....	22
3.2.1 Litteraturgjennomgang .....	23
4.0 Metode.....	33
4.1 Forforståelse .....	33
4.2 Vitenskapsfilosofisk bakgrunn .....	34
4.2.1 Det positivistiske og det fortolkende paradigme .....	34
4.2.2 Bakgrunn for valg av metode .....	35
4.2.3 Hermeneutikk – fortolkning og mening .....	35
4.2.4 Vitenskapelig tilnærming .....	36
4.2.5 Forskningsetiske overveielser .....	36
4.3 Datainnsamling.....	37
4.3.1 Inklusjons og -eksklusjonskriterier.....	37
4.3.2 Individuelle semistrukturerte intervjuer .....	37
4.3.3 Intervjuguide.....	37
4.3.4 Rekruttering .....	38
4.3.5 Utvalg .....	38
4.3.6 Forberedelser til intervju .....	39

4.3.7 Gjennomføring av intervjuer .....	40
4.3.8 Etterarbeid og transkribering .....	41
4.4 Analyse.....	41
4.4.1 Helhetsinntrykk .....	42
4.4.2 Meningsbærende enheter .....	42
4.4.3 Kondensering .....	43
4.4.4 Syntese.....	44
4.4.5 Validering av analysen .....	50
4.4.6 Etiske overveielser i analysen.....	50
4.5 Metodekritikk .....	50
4.5.1 Validitet og reliabilitet.....	51
5.0 Resultater.....	52
5.1 Motivasjon.....	52
5.1.1 Faglig interesse .....	52
5.1.2 Sikker fremtid .....	53
5.1.3 Lokasjon .....	55
5.2 Sosial tilhørighet .....	56
5.2.1 Trygghet.....	56
5.2.2 Fellesskap .....	57
5.2.3 Faglig samarbeid.....	58
5.3 Faglig bistand .....	59
5.3.1 Studentmentorens betydning .....	59
5.3.2 Innspill om forbedringer .....	61
5.4 Informasjon .....	63
5.4.1 Praktisk informasjon.....	63
5.4.2 Forstå hensikt med FYSE .....	64
5.4.3 Første møte med UiA .....	65
5.5 Studiemestring.....	66
5.5.1 Struktur og egeninnsats .....	66
5.5.2 Relasjon til organisasjonen.....	68
6.0 Drøfting av resultater .....	69
6.1 «Jeg var veldig klar for å ta studiene seriøst!» - <b>Motivasjon</b> .....	69
6.2 «Alle kan lære seg ting, men uten venner så trives man på en måte aldri» - <b>Sosial tilhørighet</b> .....	73
6.3 «Når du sitter sammen så blir det jo lettere å jobbe enn om du sitter alene» - <b>Faglig bistand</b> .....	77

6.4 «De gjorde sitt beste på å forklare hva det gikk ut på» - <b>Informasjon</b> .....	80
6.5 «Hjalp meg å legge grunnlaget for å få gode vaner» - <b>Studiemestring</b> .....	81
7.0 Konklusjon .....	83
8.0 Litteratur.....	85
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	89
Vedlegg 2: Godkjenning fra FEK .....	90
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	91
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til deltakere .....	92



## 1.0 Innledning

Folkehelseinstituttet kom i 2014 med en rapport der det dokumenteres at gjennomføring av utdanning har stor betydning for både fysisk og psykisk sykdom senere i livet. Lite eller ingen utdanning knyttes blant annet til høyere forekomst av kronisk, akutt og psykisk sykdom.

I Norge skal det være mulig for alle å ta høyere utdanning uavhengig av sosial og økonomisk status. Utdanning finansieres gjennom lånekassen og en relativt lav semesteravgift til studentsamskipnadene. Sammenlikner man grupper i samfunnet, finner man systematiske forskjeller i helse. Jo lengre utdanning og høyere inntekt en gruppe har, jo høyere andel av gruppens «medlemmer» har god helse. Dette kalles sosiale helseforskjeller eller sosial ulikhet i helse (Folkehelseinstituttet, 2014).

Å være student kan oppleves svært krevende, enten man kommer rett fra videregående skole eller fra arbeidslivet og inn i studentrollen. Ifølge Drahus og Sundberg (2019) fullfører kun ca 50% av studentene utdanningen etter 6 år. Studenter som har foreldre med høyere utdanning gjennomfører i høyere grad utdanning enn studenter med foreldre med lav eller ingen utdanning (Drahus og Sundberg, 2019).

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke studenters erfaringer med et studentmentorprogram ved Universitetet i Agder. Hensikten med studentmentorprogrammet er å gi nye studenter en god start på studietilværelsen, samt kunne bidra til å besvare både faglige og praktiske spørsmål (Universitetet i Agder, 2021). Jeg søker innsikt i studenters opplevelser av å være en del av et studentmentorprogram og betydningen dette har for deres studiesituasjon. Oppgaven har et gjennomgående folkehelseperspektiv der jeg har valgt å benytte Aaron Antonovskys teori for å belyse betydningen av sammenheng, tilhørighet og mening.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

August 2017 startet Fakultetet for teknologi og realfag ved Universitetet i Agder (heretter UiA) studentmentorprogrammet First Year Study Environment (heretter FYSE). Formålet med studentmentorordningen var å øke trivselen blant studentene og få flere til å gjennomføre første studieår, da ingeniørutdanningen hadde en stor andel frafall av studenter første året. Det at studenter dropper ut av høyere utdanning har både et individuelt perspektiv, folkehelseperspektiv og et økonomisk perspektiv. På det individuelle plan vil det å droppe ut av høyere utdanning kunne oppleves som et nederlag og øke sjanser for å havne i utenforskap

i arbeidslivet. I et folkehelseperspektiv vil det at studenter dropper ut av høyere utdanning ha betydning for psykisk helse, fysisk helse og forventet levealder. Det økonomiske perspektivet viser at studenter som dropper ut av utdanning har større sjanse for å motta varige ytelser fra NAV, bidra mindre til fellesskapet gjennom skatt og det vil ha økonomisk betydning for Universitetet, som gjennom finansieringssystemet mottar statlig støtte som i større grad enn tidligere baserer seg på antall gjennomførte grader ved utdanningsinstitusjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 88). I denne oppgaven vil perspektivet være folkehelserettet.

FYSE skulle bidra til at flere studenter gjennomførte første året og dermed økte sjansene for å gjennomføre hele graden. Grunnen til at jeg ønsket å undersøke erfaringer med FYSE var fordi FYSE er et tilbud til samtlige førsteårsstudenter ved ingeniørutdanningen, ikke studenter med særskilte tilretteleggingsbehov. FYSE er et tilbud til *alle* uavhengig av tidligere skolegang, akademiske ferdigheter og tilpasningsbehov. På denne måten opplevde jeg at FYSE var en ekstraressurs studentene kunne benytte seg av som ikke fremmet stigma eller utenforskap ettersom den favnet alle. Jeg ønsket derfor med denne studien å undersøke hvilke erfaringer studenter hadde med å være i en slik mentorordning.

Denne oppgaven er en kvalitativ studie av studenters erfaringer med studentmentorprogrammet FYSE. I min nåværende jobb som veileder for studenter som har tilpasningsbehov under studiene, ser jeg betydningen av det individuelle mentortiltaket som kan tilbys gjennom UiA i samarbeid med NAV. Det individuelle mentortiltaket har i flere tilfeller vært avgjørende om studenter gjennomfører fag eller ikke. Jeg hadde ingen kjennskap til mentorordninger på gruppenivå før jeg startet på oppgaven og ønsket derfor å lære mer om dette.

## 1.2 Hensikt

Hensikten med denne studien er å belyse studenters erfaringer med studentmentorprogrammet FYSE. Jeg ønsker å danne meg kunnskap om og få en dypere innsikt i programmet FYSE og hvordan FYSE erfares av studentene. Målet er å utvikle ny kunnskap om studentenes erfaringer med FYSE og eventuelt belyse de aspektene som bidrar til gjennomføring. Jeg ønsker også å høre innspill til eventuelle forbedringer og tilpasninger av FYSE fra studentenes erfaringer.

### 1.3 Problemstilling

Oppgavens problemstilling formuleres slik:

*«Hvilke erfaringer har studenter med First Year Study Environment? – Sett i et folkehelseperspektiv»*

### 1.4 Avgrensning og begrepsavklaringer

FYSE er et tilbud til *alle* førsteårsstudenter, det er ikke obligatorisk å delta. Studentene velger selv om og i hvilken grad de ønsker å benytte seg av tilbudet.

Utvalget til denne studien er studenter som deltar eller har deltatt i studentmentorprogrammet FYSE første året på ingeniørutdanningen ved UiA, uavhengig om man i stor eller liten grad har benyttet seg av FYSE.

Av hensyn til personvern og oppgavens omfang er det gjort enkelte avgrensinger. Studien omtaler ikke hvilken studieretning studentene går, hvor de kommer fra i landet og eventuelle diagnoser eller personlige historier studentene selv fortalte om under intervjuene. Eventuelle omstendigheter rundt studentene er kun tatt med i studien dersom de har direkte betydning for å svare på problemstillingen, og at det ikke kan spores tilbake til studentene.

Studentmentoren er en student som er midlertidig ansatt av UiA og som leder FYSE-gruppene. Jeg har valgt å bruke ordet «studentmentor» om det studentene selv omtaler som «FYSE-coach» eller «coach». Grunnen til dette er at fakultetet selv omtaler lederne for FYSE-gruppene som studentmentorer, og at jeg anser dette som er mer dekkende begrep enn «coach». I sitater fra transkriberingen vil likevel ordet «coach» brukes, det vil da bety det samme som «studentmentor».

## 2.0 Teori

I dette kapittelet beskrives teorien som ligger til grunn for problemstillingen. Jeg vil her først fremheve betydningen av utdanning i et folkehelseperspektiv, deretter gi en innføring hvordan læringsmiljø kan ha betydning for gjennomføring av utdanning og kort forklare studentmentorordningen FYSE. Jeg vil i Antonovskys (2012) teori ta for meg teorien om «opplevelsen av sammenheng» (OAS) og elementene i OAS i lys av problemstillingen. Jeg vil også ta for meg Antonovskys teori om mestring sett i sammenheng med helse. Dette

beskrives kort i slutten av dette kapittelet. Bakgrunnen for at jeg har valgt teorien om salutogenese bunner i at teorien omfatter både stress og mestring, og i hvilken grad vi håndterer stress ut ifra vår opplevelse av for eksempel mestring og mening. Den salutogene teorien har et søkelys på det friske og hvordan bedre helse og ressurser for stresshåndtering kan fremmes ved å øke «opplevelsen av sammenheng», som blant annet innbefatter mening, håndterbarhet og begripelighet (Antonovsky, 2012).

## 2.1 Folkehelse

Ifølge Nasjonalforeningen for Folkehelse defineres folkehelse som befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning. Begrepet omfatter økonomiske, fysiske, psykiske og miljømessige forhold som påvirker helsetilstanden. Regjeringen definerer folkehelsearbeid som samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, og arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen. Usikkerheten rundt begrepsavklaringen om hva folkehelse faktisk er, kan vi blant annet spore tilbake til Helsedirektoratets rapport fra 2010: Folkehelsearbeidet - veien til god folkehelse for alle. Der forsøkte Helsedirektoratet å trekke et klart skille mellom folkehelsearbeid og helsetjenestene: “Folkehelsearbeid omfatter ikke kurative tjenester i form av klinisk diagnostikk, behandling, pleie og omsorg. Det omfatter heller ikke habilitering/rehabilitering” (Helsedirektoratet, 2010, s. 20). Med Folkehelseloven (2011) gikk man bort fra dette, ved å si at «folkehelsearbeid er samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen». Ut fra denne forståelsen har også helsetjenestene en rolle i det å sikre en bedre folkehelse, som del av samfunnets samlede innsats.

Ifølge Folkehelseprogrammet 2009-2014 er det overordnede målet å forbedre helsetjenester og folkehelsearbeidet i hvert enkelt land gjennom EØS-midlene på drøyt 184 millioner euro. Folkehelseprogrammet skal jobbe i tråd med FNs bærekraftsmål nr. 3 «sikre god helse og fremme livskvalitet for alle, uansett alder». Hovedsektorene innenfor EØS-midlene er delt i 5, der innovasjon, forskning, utdanning og handlekraft står øverst på listen for å bidra til utjevning av sosial ulikhet.

Et viktig aspekt ved folkehelsearbeidet er å redusere sosial ulikhet og sosial ulikhet i helse. Ofte måles ulikheter innenfor utdanning, yrke og inntekt for å gi en oversikt over sosial ulikhet i befolkningen. Utdanning er den mest brukte indikatoren både fordi det er lett å måle og fordi utdanning påvirker yrke som igjen påvirker inntekt. Utdanning er derfor et viktig utgangspunkt for folkehelsearbeidet, og i Norge har vi tilgang på gratis utdanning sett bort ifra semesteravgiften. Vi har på denne måten store muligheter i Norge for å kunne fremme folkehelsen ved å gjøre utdanning tilgjengelig og gjennomførbart, og tilrettelegge for at flest mulig gjennomfører uten å vike fra faglige krav. Ifølge Folkehelseinstituttets artikkel om sosiale helseforskjeller i Norge vil vi gjøre en betydelig forskjell i folkehelsearbeidet dersom vi klarer å få flere til å gjennomføre utdanning, da helseforskjellene vil kunne utjevnes i alle grupper (Folkehelseinstituttet, 2014).

Uansett hvilken definisjon vi velger å lene oss på, er folkehelse et tverrfaglig, tverrsektorielt arbeid og ansvar, og har ikke utelukkende med sykdom å gjøre. Folkehelse handler i stor grad om levekår; vilkår for å kunne oppnå best mulig helse ut ifra den enkeltes potensiale. Det handler om svangerskap, amming, oppvekstvilkår, psykisk helse, fysisk aktivitet, boliglokasjon, tilgang på grøntarealer, økonomisk trygghet, arbeidsvilkår og arbeidsmiljø, kosthold, skolegang, luftkvalitet og utdanning for å nevne noe.

Nelson Mandela hadde et reelt og viktig budskap da han uttalte at «Education is the most powerful weapon you can use to change the world». For er det noe vi bør sette søkelys på i fremtidens investering i folkehelse, så er det å få flere til å ikke bare starte på, men også gjennomføre utdanning.

Det er en helt tydelig sammenheng mellom utdanning og helse. Tall fra Folkehelseinstituttet (FHI) forteller oss at de med høyere utdanning lever lengre, har mindre psykiske plager, færre provoserte aborter, føder barn med høyere fødselsvekt, røyker mindre under svangerskapet, ammer lengre, får færre barn med kroniske helseplager og har bedre helse gjennom hele livet (Folkehelseinstituttet, 2009).

Tabeller hentet fra Folkehelseinstituttets rapport om sosial ulikhet i helse (Folkehelseinstituttet, 2007).

**Tabell 6.** Andel (%) med meget god/god helse i alderen 25-64 år, etter utdanningsnivå. Aldersjustert\*.

Utdanning	Menn			Kvinner		
	1995	1998	2002	1995	1998	2002
Ungdomsskole	76	78	75	73	68	74
Videregående	84	85	82	82	84	80
Universitet/høgskole	91	88	90	90	89	90

\* Norges befolkning 1.januar 1981 er standardbefolkning.

**Tabell 8.** Andel (%) med betydelige psykiske plager (HSCL-25>1,75), etter utdanningsnivå.

Utdanning	Menn 25-64 år		Kvinner 25-64 år	
	1998	2002	1998	2002
Ungdomsskole	12	14	20	20
Videregående	9	9	13	13
Universitet/høgskole	6	5	9	7

De som gjennomfører høyere utdanning har generelt bedre vilkår for stabil økonomi som gir muligheter for bedre levekår med tanke på for eksempel bolig, kosthold og fritidsaktivitet, psykisk og fysisk helse.

Ifølge Veenstra og Slagsvold (2009) kan årsaken til at de med høyere utdanning lever sunnere og dermed også lengre enn de med lavere/ingen utdanning være at det kreves kunnskap for å kunne tilegne seg kunnskap. Man lærer gjennom å fullføre høyere utdanning om hva som ligger til grunn for gode levevaner, hvilke muligheter man har for å påvirke egen helse og kunnskap til å endre egen helseatferd. Ifølge Veenstra og Slagsvold (2009) vil dette i praksis kunne bety at forebyggende tiltak kan forsterke utdanningsforskjeller i helseatferd, fordi de høyt utdannede lettest tar til seg informasjon om sunne levevaner.

## 2.2 Utdanning, studenter og læringsmiljø

Kunnskapssamfunnet Norge har i de siste to hundre årene vært i stadig utvikling, der utdanningsinstitusjoner og vitenskapsmiljøer har preget både selve kunnskapsutviklingen, men også utviklingen av samfunnet Norge som helhet. Utviklingen og endringene som er blitt gjort i sektoren for høyere utdanning er et resultat av både krav til samfunnet, teknologiske fremskritt og visjoner samfunnet har for fremtiden (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 3). Også internasjonalt er utdanning og retten til utdanning satt søkelys på. Retten til utdanning er en menneskerett som er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæringer og er også nedfelt som et eget mål i FNs bærekraftsmål. Etter regjeringens kvalitetsreform i høyere utdanning i 2007-2008 viser evalueringer at det er blitt etablert et tettere samarbeid mellom student og institusjon, og at det avlegges flere studiepoeng per student nå enn tidligere. Evalueringen oppfordrer også utdanningsinstitusjonene til å «sørge for prosesser og støttefunksjoner som sikrer at det pedagogiske utviklingsarbeidet løftes frem» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 2).

### 2.2.1 Hvem er studentene?

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (SSB) er den norske studenten i gjennomsnitt ca 25 år, 61% av studentene er kvinner. Studentene bruker mer tid på å jobbe ved siden av studiene sammenliknet med andre land i Europa og har også romsligere økonomi enn de fleste land i Europa. Kun 10% av studentene i Norge bor hjemme hos sine foreldre under utdanningen. (Statistisk sentralbyrå, 2018).

I Norge har det seg slik at hver fjerde student oppgir å ha en funksjonsnedsettelse, der de hyppigste årsakene til denne er kronisk sykdom, psykiske helseutfordringer og lærevansker (Statistisk sentralbyrå, 2018). For å sikre likeverdige muligheter for å gjennomføre studier, bør derfor utdanningsinstitusjonen tilrettelegge for studenter med nedsatt funksjonsevne, blant annet gjennom læringsmiljøet ved utdanningsstedet. Arbeidet med læringsmiljø er nedfelt lovverket som gjelder universiteter og høyskoler, og også i vedtekter ved universitetene lokalt.

### 2.2.2 Læringsmiljø

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet 2015). Dette gjelder hovedsakelig grunnskolen og videregående skoler, men mange av elementene fra Utdanningsdirektoratets definisjon er nedfelt i Lov om Universiteter og Høyskoler. I følge §4-3 i Universitets- og Høyskoleloven har utdanningsinstitusjonene plikt til å tilrettelegge for et godt studiemiljø fysisk og psykisk, fremme likestilling og motarbeide trakassering og diskriminering.

UiA har valgt å dele arbeidet med læringsmiljø inn i digitalt læringsmiljø, fysisk læringsmiljø, organisatorisk læringsmiljø, pedagogisk læringsmiljø, psykososialt læringsmiljø og tilrettelagt læringsmiljø. Læringsmiljøarbeidet omfatter altså de fleste deler av studiemiljøet ved UiA.

Mørken, Sølna og Villanger (2015) beskriver i sin artikkel om hvordan læringsmulighetene og motivasjonen kan ses i lys av Maslows behovspyramide. Øverst i behovshierarkiet finner vi ønsket om å realisere muligheter og tilegne seg mer kunnskap. Men dersom behovene under dette ikke er oppfylt, vil man ifølge Maslow ikke kunne være indre motivert for å tilegne seg læring og kunnskap. (Mørken et al. 2015). Artikkelen bygger på en studie gjort ved det Matematiske naturvitenskapelige fakultetet ved Universitetet i Oslo (UiO), og de beskriver at

det mest grunnleggende man kan gjøre for å legge til rette for studentenes læring er å få studentene til å etablere gode sosiale relasjoner. Relatert til dette er kultur for samarbeid og deling studentene imellom. I artikkelen påstår Mørken et.al (2015) at dersom vi ikke tar de sosiale relasjonelle sidene ved læringsmiljøet på alvor, vil studentene bruke mye energi på manglende sosial tilhørighet og konkurransekultur istedenfor på læring.

## 2.3 Motivasjon

Begrepet «motivasjon» stammer fra latin og betyr «det å bevege». Et motiv som får mennesker til å handle. Motivasjon kan altså betegnes som en indre tilstand som får oss til å «bevege» oss i retning av et mål. Motivasjonen er et samlebegrep for de kreftene som setter oss i gang og beveger oss i en bestemt retning (Håkonsen, 2003). Håkonsen (2003) beskriver videre at motivasjon kan knyttes til verdien på målet og forventninger om at vår atferd fører oss til målet. Det er mange teoretikere som har beskrevet begrepet «motivasjon», og felles for mange av disse er at motivasjonen er tillagt individet. Om vi derimot ser på sosial læringsteori, som vil være aktuelt i denne oppgaven, vil motivasjon kunne knyttes til krefter i våre omgivelser og vår vurdering av disse. Motivene bak våre handlinger vil ifølge sosial læringsteori utløse reaksjoner fra omgivelsene som vi registrerer og igjen tilpasser våre handlinger i tråd med. Positive reaksjoner øker sannsynligheten for at vi gjentar handlinger og motsatt ved negativ respons. Motivasjonen for våre handlinger vil ta utgangspunkt i de reaksjonene vi oppfatter som positive og/eller hensiktsmessige da vi lærte de aktuelle handlingene (Håkonsen, 2003). Grovt sett kan man dele motivasjon i «indre» og «ytre» motivasjon. Den ytre motivasjonen ligger til grunn om vi handler ut ifra at vi ønsker å oppnå noe, eller motta positiv respons på våre handlinger. Den indre motivasjonen ligger til grunn dersom vi utfører noe for vår egen del, der vi ikke har til hensikt å oppnå noe annet enn at handlingen skal utføres (Håkonsen, 2003).

Ifølge en forskningsoppsummeringsrapport gjort av E. Hovdhaugen i 2019 er det gjort analyser av hva som påvirker frafall i høyere utdanning. I rapporten fastslår Hovdhaugen at studentenes motivasjon og målbevissthet har betydning for gjennomføringsgraden. Med motivasjon menes faglig interesse, muligheter i yrket, læringsmiljø og tilknytningen til utdanning og yrket (Hovdhaugen, 2019, s.19-20).



## 2.4 First Year Study Environment – FYSE

First Year Study Environment (FYSE) er et prosjekt i regi av Fakultetet for Teknologi og Realfag ved UiA, Campus Grimstad. I FYSE blir førsteårsstudentene delt inn i grupper på ca 10 studenter som ledes av en andre- eller tredjeårsstudent; en studentmentor. Prosjektet hadde oppstart ved studiestart 2017 og hadde som formål å bidra til et godt og inkluderende fellesskap med studenter, hjelp til faglige og praktiske problemstillinger samt hjelpe studenter i gang med studiestrategi (Universitetet i Agder, 2021).

FYSE bygger på erfaringer fra det internasjonale prosjektet Supplemental Instruction-Peer Assisted Study Sessions (SI-PASS) som er en modell konstruert av Deanna Martin ved Universitetet i Missouri Kansas-City på 1970-tallet. Modellen bygger på kollaborativ læring i grupper der mellom 5 og 15 studenter møtes og ledes av en student som har tatt kurset tidligere. Studentmentoren skal ikke fungere som en lærer, men som et forbilde og en guide. Målet med gruppene skal være å løse oppgaver i fellesskap der studentmentoren skal være initiativtaker og moderator i diskusjonene. Hver studentmentor skal delta på et kurs i forkant der de skal tilegne seg kunnskap om rollen som studentmentor. Det finnes forskning som viser at studieresultater forbedres ved å ta i bruk SI-PASS på utdanningsinstitusjonene, og siden 1970 tallet har SI-PASS, eller ulike former for denne ordningen, spredd seg fra USA over store deler av verden som Australia, Sør-Afrika, Storbritannia, Sverige og Norge. Det er viktig å fremheve at denne ordningen ikke er en hjelpegruppe for svake studenter, men retter seg mot alle førsteårsstudenter der best resultater oppnås i heterogene grupper der studentene har ulike kunnskaper (Lunds Universitet, 2021).

En studie gjort ved et ingeniørstudie ved Lund Universitet i Sverige av Malm, Bryngfors og Fredriksson (2018) viser at studenter som har deltatt jevnlig på SI-PASS møter har større gjennomføringsprosent enn de som har deltatt lite eller ikke har deltatt på SI-PASS møter. Dette er illustrert i figur nedenunder:

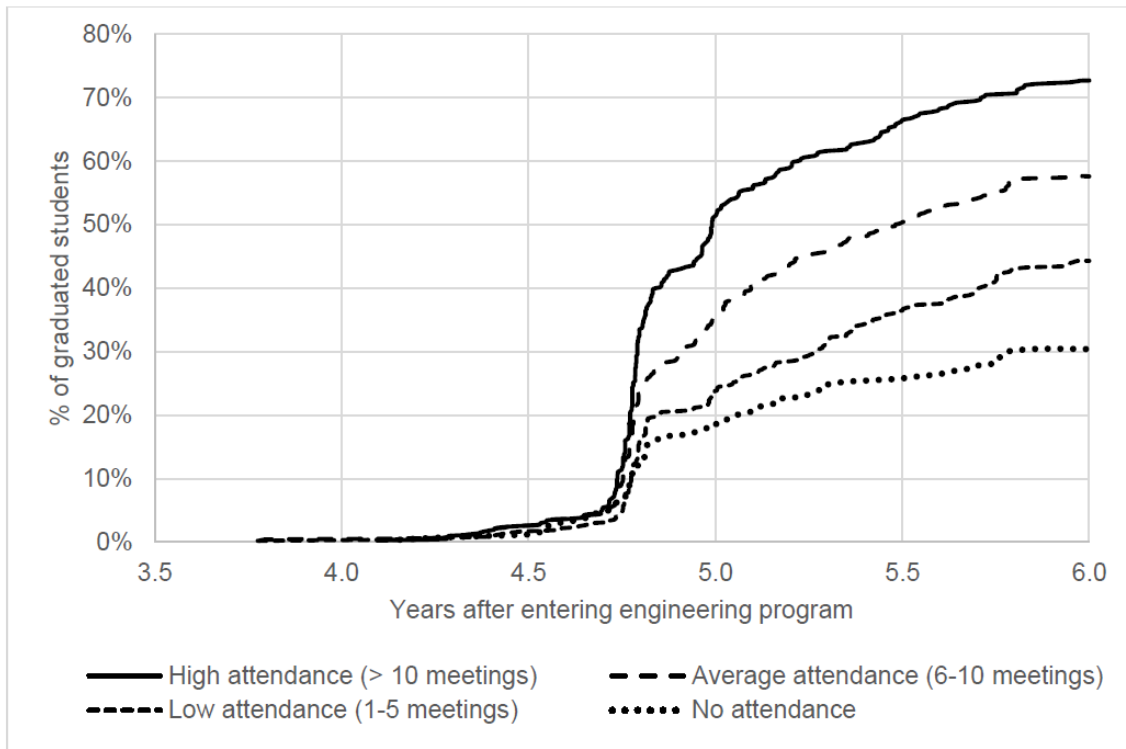


Figure 1. Percentage of students graduating from five year MSc engineering programs vs. SI attendance and time. Based on 1,617 students from ten different programs from the 2009 and 2010 cohorts.

## 2.5 Salutogenese

Ordet salutogenese kommer fra *saluto* (helse) og *genese* (tilblivelse, opprinnelse) og er en teori som gir motvekt til den tradisjonelle patogenesen der årsak til sykdom står i fokus. Teorien om salutogenese er utviklet av Aaron Antonovsky og skal gi oss en grundig innføring i hvordan mestring eller mening («*sense of coherence*», *SOC*, eller «*opplevelse av sammenheng*» *OAS på norsk*) kan skapes. I salutogenese er menneskers *historie* viktigere å ta utgangspunkt i enn menneskers diagnose, slik som i patogenetisk teori.

Antonovskys teori er lagt til grunn i denne oppgaven fordi teorien omfatter begreper som er svært relevant for mine funn. Antonovskys teori tar for seg et helsefremmende perspektiv, der han skisserer hva som kan fremme god helse hos den enkelte, som for eksempel sosial tilhørighet, motivasjon og målbevissthet. Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng gav meg dypere innsikt i mine funn både gjennom tolkningen og analysen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.

### 2.5.1 Opplevelse av sammenheng - OAS

Antonovskys teori om salutogense utgjør til sammen tre sentrale elementer; Begripelighet, Håndterbarhet og Mening. Disse tre elementene utgjør til sammen OAS og bidrar til grad av helse, mestring og velvære (Langeland, 2011)

Den første komponenten, «*begripelighet*», er når stimuli fra ytre eller indre miljø oppleves som kognitivt forståelige, velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon i motsetning til det han kaller «*støy*» som er stimuli som oppleves kaotisk, uorganisert, tilfeldig uventet og uforståelig (Antonovsky 2012). Ifølge Antonovskys teori vil mennesker som har en høy grad av begripelighet kunne håndtere fremtidige nederlag og fiaskoer ved å sette hendelsene inn i en forståelig sammenheng (Antonovsky 2012).

Den andre komponenten i OAS er «*håndterbarhet*» og er definert som i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å håndtere krav man blir stilt overfor av stimuliene (Antonovsky 2012). Her forklarer Antonovsky (2012) videre at «til rådighet» kan være både iboende ressurser hos personene selv, men også tillitspersoner i nær relasjon, for eksempel ektefeller, lærere, kolleger, Gud. En person som har en høy grad av håndterbarhet vil ifølge Antonovskys teori i større grad kunne rettferdiggjøre motgang som møtes fremfor å innta en offerrolle der man opplever av livet behandler en urettferdig, slik Antonovsky forklarer at mennesker med lav grad av håndterbarhet ofte vil oppleve (Antonovsky 2012).

Den tredje og siste komponenten i OAS er «*meningsfullhet*». Med dette menes at et menneske med høy grad av meningsfullhet vil ha krav eller forventninger i livet sitt som krever engasjement og krefter av personen, men at personen opplever at disse kravene og forventningene er verdt å bruke sine krefter på (Antonovsky 2012). Det handler om å engasjere seg i eget liv og oppleve at du har noen ting i livet det er verdt å bruke engasjement og krefter på for å stå i.

Antonovsky (2012) mener de tre komponentene i OAS er uløselig knyttet til hverandre da generelle motstandsressurser omfatter alle de tre erfaringene nevnt ovenfor.

Motstandsressurser er de ressursene vi har til å håndtere det som kommer oss i møte av «*støy*» som for eksempel utfordringer, nederlag, sorg og traumer. Videre er det ikke nødvendigvis slik at man til enhver tid har stor grad av OAS i alle deler av livet. Man vil for eksempel kunne ha en stor grad av håndterbarhet og begripelighet uten å ha en høy grad av meningsfullhet. Antonovsky bruker da eksempel med hjemmевærende husmødre i middelklassen som vil kunne oppleve stor grad av håndterbarhet og begripelighet i rollen som husmor, men muligens lav grad av meningsfullhet. (Antonovsky 2012).

Videre mener Antonovsky (2012) at stressfaktorer, enten det er kontinuerlig stress eller akutt stress, vil håndteres bedre av personer med sterk OAS enn de med lav OAS.

### 2.5.2 Mestring

Antonovsky forklarer i sin bok sammenhengen mellom sosial støtte og helse og ser på sosial støtte som en av mange variabler han kaller motstandsressurser og motstandsunderskudd (Antonovsky 2012). Stimuli som overskrider våre motstandsressurser, vil vi oppleve som stress. Stimuli som når hjernen vil primært deles opp i stress eller ikke-stress. Ifølge Antonovsky vil personer med sterk OAS ha lettere for å definere stimuli som ikke-stress, kunne tilpasse seg stimulusen og dermed ikke oppleve spenning som forvandles til stress i samme grad som en person med svak OAS (Antonovsky 2012). Dersom man er en person med sterk OAS, vil man i større grad være overbevist om at man er i stand til å vise den atferd som kreves for å skape et ønsket resultat. Man håndterer stress ut ifra mestringsmekanismer og forsvarsmekanismer, og Antonovskys teori hevder at mennesker med sterk OAS i større grad vil aktivere mestringsmekanismer fremfor forsvarsmekanismer ved stress/stimuli av negativ art. Dette betyr ikke at en person med sterk OAS har et bestemt mestringsmønster, men at personer med sterk OAS har *flere* mestringsmekanismer og vil i større grad velge mestringsmekanisme ut ifra hva situasjonen eller stressfaktoren krever. En person med sterk OAS vil derfor ha flere ressurser tilgjengelig for mestring enn en person med svak OAS (Antonovsky 2012).

I Antonovskys bok refereres det til flere andre tidligere teorier som Antonovsky har videreutviklet sin teori ut ifra. En av teoriene er psykolog Rudolf Moos' modell som blant annet omhandler hva som utgjør menneskers helse og velvære og hvordan vi responderer på omgivelser. Innenfor dette hadde Moos identifisert 10 dimensjoner menneskelige kontekster som kjennetegner ulike sosiale klimaer fordelt på 3 områder. De 3 relasjonsdimensjonene kaller han engasjement, kollegasamhørighet og støtte. De 3 dimensjonene som betegner personlig vekst eller målrettethet kaller han autonomi, oppgaveorientering og arbeidsbelastning. De 4 siste dimensjonene knytter han til bevaring og endring og kalles klarhet, kontroll, oppfinnsomhet og fysisk komfort (Antonovsky 2012).

Antonovsky skriver videre at Moos har fremsatt en hypotese om at oppfatninger man har av omgivelsene man befinner seg i, bestemmer hvilke ressurser og stressfaktorer – livserfaringer man får, som igjen påvirker mestringen og det helsemessige utfallet (Antonovsky 2012).

### 3.0 Aktuell forskning

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å finne litteratur, hvilke avgrensinger jeg har valgt og begrunne disse. Jeg har i mine litteratursøk ikke funnet forskning som omhandler spesifikt FYSE, men jeg fant forskning gjort på flere typer studentmentorprogrammer i flere land, blant annet en studentmentorordning som het First Year Environment (FYE) i New Zealand.

### 3.1 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense litteratursøket med følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier illustrert i tabell:

<b><u>Inklusjonskriterier</u></b>	<b><u>Eksklusjonskriterier</u></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Forskningsrapporter, artikler og statistikk som kan bistå til å svare på problemstillingen</li><li>• Forskningsartikler og kilder som oppfyller kravene for god kildekritikk</li><li>• Fortrinnsvis litteratur som omhandler høyere utdanning i Norge</li><li>• Noen eksempler på utenlandske artikler som kan ha relevans for min problemstilling, altså en grad av overførbarhet til Norge og høyere utdanning i Norge</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forskning og andre kilder som ikke oppfyller Kildekompassets kildekritiske retningslinjer</li><li>• Forskning som omhandler grunnskoleutdanningen*</li><li>• Litteratur om individuelle mentorordninger eller mentorordninger gjort i gruppe med spesielle behov, for eksempel norsk som andrespråk</li><li>• Forskning gjort på høyere utdanning som system i andre land, da strukturen og tilgangen på høyere utdanning er ulik i Norge</li></ul>

\* Jeg har valgt å inkludere én artikkel som omhandler videregående opplæring, da jeg anser den som relevant og at det kan trekkes paralleller mellom funnene i denne artikkelen og til min problemstilling og mine funn. Dette begrunnes nærmere nedenfor og i drøftingsdelen.

### 3.2 Søkestrategi

For å systematisere søket ble det brukt et PICO skjema. P står for pasient, populasjon eller problem man ønsker å finne noe om. I står for intervensjon; hva er det med denne populasjonen vi ønsker å vite? C står for comparison, sammenlikning og er ikke alltid aktuell, men kan inneholde en form for variabel vi ønsker å snevre søket inn mot. O står for outcome eller utfall; hva finner vi av interesse? (Strømme, 2017).

Eksempel fra PICO- skjema illustreres nedenunder:

PI(C)O	Søkeord/ søkestreng	Databaser
<b>P</b>  Studenter i høyere utdanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student* AND high* educat* Høyer* utdanni*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idunn</li> <li>• MEDLine (EBSCOhost)</li> <li>• ERIC (EBSCOhost)</li> </ul>
<b>I</b>  Mentorordning i høyere utdanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student* high* educat* AND peer* assist*</li> <li>• Student* high* educati* AND mentor* OR peer assist*</li> <li>• Student* high* educati* first year study* AND mentor*</li> <li>• Student* high* educat* complementi* AND sosial* learni* enviromen* OR peer assist* OR mentor*</li> <li>• ((Student* mentor*) OR «peer student» OR «peer teach*») AND (universit* OR educat* OR college* OR graduat* OR undergraduat*) AND (experience* OR qualitative OR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SCOPUS</li> <li>• MEDLine (EBSCOHost)</li> <li>• Idunn</li> <li>• ERIC (EBSCOhost)</li> </ul>

	phenomenology* OR thematic OR themes)	
<b>I</b>  Folkehelse og utdanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>Folkehelse* utdanning* sosial* ulikhet* helse* gjennomfør*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Idunn</li> </ul>
<b>O</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Gjennomføring av høyere utdanning</li> <li>Trivsel</li> <li>Læringsmiljø</li> <li>Mestring</li> <li>Mening</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trivsel* AND læringsmiljø*AND mestring* OR mening*AND høye* utdanning* AND gjennomføring* mentor*</li> <li>((Student* mentor*) OR «peer student» OR «peer teach*») AND (universit* OR educat* OR college* OR graduat* OR undergraduat*) AND (experience* OR qualitative OR phenomenology* OR thematic OR themes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Idunn</li> <li>ERIC(EBSCOhost)</li> </ul>

### 3.2.1 Litteraturgjennomgang

Etter litteratursøkene hadde jeg til slutt et titalls treff inkludert artikler, rapporter, forskningsoppsummeringer og studier etter at jeg hadde avgrenset som beskrevet ovenfor. Sammendrag og resymeer ble systematisk gjennomgått for å sikre relevans for min problemstilling. Inklusjonskriteriene var at funnene skulle kunne gi meg støtte til å svare på min problemstilling. Eksempler på eksklusjonskriterier kunne være artikler som omhandlet mentorordning til studenter med norsk som andrespråk, individuelle mentorordninger eller artikler fra land som har en helt annet utdanningsstruktur enn i Norge hvor det kan være utfordrende å sammenlikne funn. Ettersom oppgaven er en kvalitativ studie, ønsket jeg ikke å sitte igjen med svært mange aktuelle artikler, men forsøkte å finne forskning som kunne både understøtte og undergrave mine funn. For å kvalitetssikre min litteraturgjennomgang benyttet

jeg Kildekompasset sin sjekklister for å finne frem til troverdig forskning (kildekompasset.no/kildekritikk/). Det er disse kriteriene jeg har vurdert i kolonnen som heter «kvalitetsvurdering» i tabellen.

I rubrikkene nedenfor presenteres skjematisk hvilke artikler jeg har inkludert i min studie og hvorfor. Det er i henhold til disse artiklene, samt litteratur i teorikapittelet jeg legger til grunn i min drøfting opp mot mine resultater og problemstilling.

<b>Forfatter(e)</b>	Aurlien, Ida., Myren Bjørnsrud, Kari., Haugom, Erik., Thrane, Christer	
<b>Årstall</b>	2019	
<b>Tidsskrift</b>	Uniped (hentet fra databasen Idunn)	
<b>Land</b>	Norge	
<b>Tittel</b>	Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Kvantitativ studie, spørreundersøkelse av tidligere studenter våren 2016. 4496 potensielle respondenter, svar-prosent 24,2%.	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Kartlegge faktorer som påvirker sannsynlighet for frafall og gjennomføring av påbegynt studieløp. I studien er det fokus på faktorene «ulike former for sosial tilhørighet og integrasjon» og «studentenes evne til å sette seg mål og forplikte seg til å nå dem»	Lite eller ingen effekt av sosial integrasjon mellom studenter, men at relasjon mellom student og utdanningsinstitusjon kan ha betydning for gjennomføring.  Det å sette seg mål og forplikte seg til egne mål hadde ifølge resultatene sterk effekt på betydning av frafall og gjennomføring.	Studien belyser sosial tilhørighet blant studenter og mellom student og institusjon som en faktor for gjennomføring og frafall, noe som er relevant for min problemstilling. Det er også relevant med henblikk på mine egne funn under intervjuene.

<b>Forfatter(e)</b>	Dahl, Espen., Bergsli, Heidi., van der Wel, Kjetil	
<b>Årstall</b>	2014	
<b>Tidsskrift</b>	Fagarkivet, Oslo Met.	
<b>Land</b>	Norge	
<b>Tittel</b>	Sosial ulikhet i helse: En kunnskaps-oversikt	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Systematisk kunnskapsoversikt	



<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
<p>En kunnskapsoversikt gjort på oppdrag fra Helsedirektoratet for å kartlegge omfang, utviklingstrekk, årsaker og konsekvenser for sosial ulikhet i Norge.</p> <p>Oversikten gir også innblikk i politikken som føres og som bør føres for å jevne ut sosial ulikhet i Norge, men støtter seg også til tilsvarende rapporter gjort i Danmark, Sverige og England blant annet.</p>	<p>Sosial ulikhet i helse er et tverrpolitisk anliggende.</p> <p>Forskjellene i helse etter utdanningsnivå er fremdeles til stede, men er på vei til å flate ut for menn, ikke kvinner.</p>	<p>Oversikten gir et omfattende bilde av folkehelsen i Norge og betydningen av utdanning for fremtidig helse og levevaner. Dette er relevant for min problemstilling.</p>

<b>Forfatter(e)</b>	Hovdhaugen, Elisabeth	
<b>Årstall</b>	2019	
<b>Tidsskrift</b>	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)	
<b>Land</b>	Norge	
<b>Tittel</b>	Årsaker til frafall i høyere utdanning- En forsknings-oppsummering av studier basert på norske data	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Gjennomgang av 23 studier som forholder seg til frafall i høyere utdanning gjort fra 2005 og frem til publiseringstidspunkt (2019)	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
<p>Formålet med oppsummeringen er å se på ulike forklaringer til frafall som kommer frem i publisert forskning.</p> <p>Oppsummeringen ønsker også å gi lærestedene et bilde av hvordan frafallet ser ut; om studentene bytter grad ved samme lærested, flytter over til annet lærested eller</p>	<p>Oppsummeringen viser at faktorer både på individnivå, institusjonsnivå og egenskaper ved utdanningssystemet som helhet har betydning for frafallet.</p> <p>Kvalitetsreformen hadde lite innvirkning på frafall, og det knyttes lavere grad av frafall til profesjonsstudier enn til disiplinstudier.</p>	<p>Oppsummeringen gir et innblikk i frafall, men også i hvilke faktorer som påvirker frafallet. Dermed vil oppsummeringen også gi en indikasjon på hvilke faktorer som kan være av betydning for at studenter gjennomfører, noe som er relevant for min oppgave.</p> <p>Oppsummeringen tar for seg for eksempel målbevissthet og motivasjon som faktorer som kan</p>

forlater høyere utdanning for godt.		ha betydning for frafall (og gjennomføring).
-------------------------------------	--	--

<b>Forfatter(e)</b>	Lim, Jae Hoon., MacLeod, Bailey P., Tkacik, Peter T., Dika, Sandra L.	
<b>Årstall</b>	2017	
<b>Tidsskrift</b>	Mentoring and tutoring: Partnership in Learning Volume 25, 2017 – issue 4	
<b>Land</b>	USA	
<b>Tittel</b>	Peer mentoring in engineering: (un)shared experience of undergraduate peer mentors and mentees	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Dybdeintervjuer med 26 ingeniørstudenter (14 studenter og 12 studentmentorer) som deltok i studentmentorprogram mellom 2012 og 2014 ved ett universitet sørøst i USA	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Hensikten med studien var å forstå hvordan mennesker (studenter i dette tilfelle) opplever og tolker sin livserfaring og samhandler med andre i spesifikke sosiale og akademiske settinger.	Funnene viste at både studenter og mentorer benyttet den flytende strukturen i mentorgruppene til å fokusere på både sosiale relasjoner og profesjonelle gjøremål.  Mentorprogrammet fungerte som et sosialt rom der identiteten til disse studentene utviklet seg og skapte engasjement og selvrefleksjon.	Studien har mange likheter med min egen studie og jeg finner derfor funnene svært relevante for min studie, på tross av at studien er gjort i USA der utdanningsstrukturen er ulik Norges. Det er likevel erfaringene ved å være i en mentorgruppe ved ingeniørstudiet som kan relateres til min problemstilling da både sosial integrasjon, faglig bistand og engasjement er beskrevet i studien.

<b>Forfatter(e)</b>	Lundestad, Magritt
<b>Årstall</b>	2015
<b>Tidsskrift</b>	Fagbokforlaget (kapittel i bok)
<b>Land</b>	Norge

<b>Tittel</b>	Studentmentorordninger i høyere utdanning – en mulighet for gjensidig læring mellom studenter	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja, men finansiering kommer fra samme lære-sted som studien er gjort. Dette er tatt i betraktning ved bruk av resultater i min oppgave	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Artikkelen baserer seg på det de beskriver som samtaler mellom forfatter og studenter og forfatter og mentorer, samt tilbakemeldinger fra studenter og mentorer.	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Et studentmentorprosjekt ble etablert ved finansiering av INTERKULT- midler ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) i 2009. Målet med studentmentorprosjektet var å redusere frafall av studenter med minoritetsbakgrunn, bidra til bedre intergrering og utvikle tverkulturell kompetanse. Hensikten med denne artikkelen er å beskrive hvordan studentmentorordning har blitt etablert i Barnehagelærerutdanningen ved HiOA og belyse erfaringer knyttet til prosjektet.	Konklusjonen er at studentmentorordninger er en god pedagogisk praksis i høyere utdanning for studenter med både minoritet og majoritetsbakgrunn.  Særlig generelle studieferdigheter, hjelp til å forstå de faglige kravene, økt trygghet og tilhørighet trekkes frem som resultater i tilbakemeldingene.	Jeg har valgt å inkludere artikkelen til tross for at artikkelen fokuserer på fremmedspråklige studenter fordi jeg tenker at sosial integrasjon kan ha betydning for utdanningsløpet uavhengig av kulturell bakgrunn. Derfor er kun resultater som har med sosial integrasjon og for eksempel kjennskap til bygninger på lærestedet tatt med i min oppgave. Funntilbakemelding knyttet til interkulturell kompetanse og individuell mentorordning er ekskludert.

<b>Forfatter(e)</b>	Malm, Joakim., Bryngfors, Leif., Fredriksson, Johan.
<b>Årstall</b>	2018
<b>Tidsskrift</b>	Journal of Peer Learning, Volume 11
<b>Land</b>	Sverige
<b>Tittel</b>	Impact of Supplemental Instruction on dropout and graduation rates: an example from 5-year engineering programs
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	En kvantitativ studie av 1617 studenter ved ingeniørstudiet i perioden 2009-2010. Sammenligner karakterer og gjennomføring opp mot grad av

	deltakelse i SI-gruppene (mentorgruppene). Motivasjon var ikke en faktor man tok høyde for i denne studien.	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Vil fokusere på langtidseffekter av såkalt Supplement Instruction (SI) med henblikk på gjennomføring og frafall. SI er et studentmentorprogram. Hovedmålet med SI er å innføre førsteårsstudenter i gode studieteknikker og strategier	Resultatene fra studien viser en tydelig sammenheng mellom karakterer/ gjennomføring og deltakelse på mentorgrupper. Resultatene viser også at jo oftere studentene deltar i gruppene, desto bedre karakterer får de.	Svært relevant for min problemstilling da funnene tyder på en sammenheng mellom deltakelse på mentorgrupper og karakterer og gjennomføring av høyere utdanning.

<b>Forfatter(e)</b>	Malm, Joakim., Bryngfors, Leif., Mörner, Lise-Lotte.	
<b>Årstall</b>	2015	
<b>Tidsskrift</b>	European Journal of Engineering Education	
<b>Land</b>	Sverige	
<b>Tittel</b>	The potential of supplemental instruction in engineering education: creating additional peer-guided learning opportunities in difficult compulsory courses for first-year students	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	En såkalt «mixed method» der både kvalitativ og kvantitativ data fra 2010-2012 er innsamlet for å presenteres i artikkelen. Dataene omhandler førsteårsstudenter på ingeniørstudiet fra 9 ulike studieprogram. Til sammen ca 1400 studenter stod for det kvantitative materialet (700 pr akademiske skoleår).	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Studien gir et tydelig bilde av hva de ønsker å undersøke ved å formulere forskningsspørsmål i artikkelen. Jeg har kun forholdt meg til forskningsspørsmål nr 4 på grunn av relevans:  «Er det noen kvalitative ferdigheter studentene følte de ble bedre på ved at de deltok i SI-	Etttersom jeg har fokusert kun på forskningsspørsmål nr 4 til min oppgave, presenterer jeg funn angående dette forskningsspørsmålet.  Majoriteten av studentene følte de fikk bedre forståelse av hva som forventes faglig av utdanningsinstitusjonen. De følte også at de fikk kontinuerlig støtte og en dypere	Studentene svarte på spørreskjemaet at de opplevde at de turte å spørre spørsmål de ikke turte i forelesning, at de opplevde at gruppene var på deres premisser og at de gikk inngående inn i det som var utfordrende i fag.

gruppene som kan forklare at prestasjonen ble bedre enn til studenter som ikke deltok i SI-grupper?»	forståelse for hva faget innebar. Ca halvparten av studentene følte SI gjorde at de fikk en større interesse for faget.	Videre forteller studentene at de kan diskutere sammen, og dermed få andres innsikt og refleksjoner som er verdifulle.
--	---	--

<b>Forfatter(e)</b>	Mkonto, Nosisana.	
<b>Årstall</b>	2018	
<b>Tidsskrift</b>	Africa Education Review	
<b>Land</b>	Sør-Afrika	
<b>Tittel</b>	Peer-Facilitated Learning: Students' Experiences	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Utvalget bestod av 4 studentmentorer og 20 studenter som deltok i studentmentor-gruppe	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Undersøke motivasjonen bak studentenes deltakelse i studentmentor-grupper, og hvilke fordeler deltakelse i gruppene gir. I motsetning til tidligere forskning som viser at den akademiske måloppnåelsen blir bedre av å delta i studentmentor-grupper, ønsker Mkonto å utforske hvilke <i>andre</i> fordeler, enn rent akademiske, deltakelse i studentmentor-grupper kan gi	<p>Hovedfunnene ble delt i akademiske og sosiale.</p> <p>Akadamiske funn viser samme funn som tidligere forskning; at studentene følte de kunne gå dypere inn i temaene og få en dypere forståelse for emnene. De oppelvde også å forstå hva som var relevant å kunne i faget og følte de kunne bruke studentmentor-gruppene til å diskutere det de hadde behov for og turte å spørre om ting de ikke turte i forelesning.</p> <p>Et funn viste også at studentene tok mer eierskap til egne studier og mål.</p> <p>Sosiale funn viste at studentene opplevde emosjonell støtte og turte å vise sin «uvitenhet» og dermed stille spørsmål fordi de følte seg trygge på studentmentor. Studentene i studien gjentok at om det ikke hadde vært for</p>	De sosiale funnene i artikkelen samsvarer i stor grad med mine egne resultater i studien, og kan på den måten underbygge mine funn.

	<p>deltakelse i studentmentorgrupper kunne de «like gjerne droppet ut».</p> <p>Sosiale funn i studien peker også på vennskap innad i studentmentorgruppene som en motivasjon bak deltakelsen. Studentene tilbrakte fritiden sammen med de samme studentene som de deltok i mentorgruppe sammen med.</p>	
--	---	--

<b>Forfatter(e)</b>	Rawlinson, Catherine., Willimott, Michael.	
<b>Årstall</b>	2016	
<b>Tidsskrift</b>	Journal of Peer Learning, Volume 9	
<b>Land</b>	New Zealand	
<b>Tittel</b>	Social Justice, Learning Centredness and a First Year Experience Peer Mentoring Program: How Might They Connect?	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Litteraturstudie	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Hensikt er å beskrive og iverksette ulike prinsipper for det forfatterne kaller «sosial rettferdighet» som strategier innenfor studentmentor-grupper. I tillegg til rettigheter, tilgang på ressurser og likhet, fokuserer Forfatterne på sosial rettferdighet relatert til det de kaller sentrert læring, altså engasjement og å anerkjenne aktivt samansvar for læring mellom studenter, lærere/forelesere og det støttende nettverket i mentorgrupper.	Prinsippene om sosial rettferdighet og sentrert læring ble implementert i studentmentorprogrammet First Year Environment (FYE). Det skulle bedre kommunikasjon mellom universitetet og mentorer/studenter slik at studentene opplevde at de var med på å forme rammene i gruppene. Det skulle også bidra til en form for forventningsavklaring; hva som ble forventet av studentene og hva studentene kunne forvente av universitetet/mentorene. Funnene viste at kommunikasjonen ble bedre, en «kommunikasjonssløyfe» mellom universitetet og studenter. Funnene	Den eneste artikkelen i mitt utvalg som setter søkelys på sosial rettferdighet som man kan trekke paralleller til sosial ulikhet. Denne artikkelen kan dermed si noe om ulikhet knyttet til studentmentorgrupper, noe som vil være relevant for mitt folkehelseperspektiv i oppgaven.

	viste også at mentorene endret fokus fra å føle at de «måtte levere» som mentorer, til å fokusere på at de kunne bidra til en bedre overgang for studentene til universitetet.	
--	--	--

<b>Forfatter(e)</b>	Syse, John., Bjørnstad, Eyvin	
<b>Årstall</b>	2015	
<b>Tidsskrift</b>	Skriftserien fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold nr 15/2015	
<b>Land</b>	Norge	
<b>Tittel</b>	Læringsmiljø og gjennomføring i videre-gående skole: Kunnskapsbasert folkehelse-arbeid for å redusere sosiale helse-forskjeller	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Kvalitativ studie med fokusgruppeintervjuer. Forfatterne har fulgt 7 videregående skoler i tidligere Vestfold, Østfold og Buskerud gjennom ett skoleår (Kun besøkt skolene ved innledende og avsluttende fase av studien). Et inklusjons-kriterie var at skolene ønsket å delta i følgeforskning	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
Hensikten med studien er å belyse hvordan andelen av de som fullfører og består videregående skole kan økes gjennom styrking av læringsmiljøet.	Dataen som er innsamlet i studien beskriver forståelsen, iverksettelsen, forankringen og framdriften i konkrete tilnærminger for å styrke læringsmiljøet.  Det beskrives store forskjeller mellom skolene hva gjelder miljø, motivasjon relasjon til lærestedet og medelever. Selv om forskjeller på miljø er store blant skolene, er det svært mange likheter om oppfattelsen av et godt læringsmiljø og hva som skal til for å ha et godt læringsmiljø, som for eksempel sosiale behov og anerkjennelse	Jeg har valgt å inkludere artikkelen til tross for at studien gjelder videregående opplæring fordi jeg tenker at man kan trekke paralleller mellom behovene elevene gir uttrykk for på vgs til høyere utdanning. Studenter i høyere utdanning kommer jo ofte rett fra videregående, og det vil derfor være nærliggende å tro at behovene ikke endrer seg veldig fra videregående til høyere utdanning når det gjelder behov for anerkjennelse og sosiale behov som kan ha betydning for læringsmiljøet.

<b>Forfatter(e)</b>	Yomtov, Dani., Scott, W. Plunkett., Efrat, Rafi., Marin, Adriana Garcia	
<b>Årstill</b>	2017	
<b>Tidsskrift</b>	Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice	
<b>Land</b>	USA	
<b>Tittel</b>	Can Peer Mentors Improve First-Year Experiences of University Students?	
<b>Kvalitetsvurdering</b>	Ja	
<b>Forskningsmetode og utvalg</b>	Pretest-posttest, forfatterne kaller det «kvasiekperimentell design». Utvalget var 100 «klasser» som deltok i student-mentor-program og 100 studenter som ikke deltok i student-mentorprogram fra 19 ulike Universiteter. Deltakerne svarte online på et spørreskjema med både åpne og lukkede svaralternativer. De fikk utdelt spørreskjema ved semesterstart og semesterslutt	
<b>Hensikt med studien</b>	<b>Hovedfunn/resultater</b>	<b>Hvorfor er artikkelen relevant for min problemstilling?</b>
<p>Studien hadde fem forsknings-spørsmål de ønsket å besvare med studien.</p> <p>1: Opplever studenter som har deltatt i student-mentor-grupper seg mer støttet og integrert enn de som ikke deltar?</p> <p>2: Øker følelsen av støtte og intergrering signifikant fra semesterstart til semesterslutt for studenter som deltar i studentmentor-grupper?</p> <p>3: Var studentene som deltok i student-mentor-grupper fornøyde med gruppene og med mentorene?</p> <p>4: Hva var det studentene som deltok i student-mentor-gruppene opplevde som gunstig ved å være i en slik gruppe?</p> <p>5: Hvordan tenker studentene som deltok i student-mentor-gruppene</p>	<p>I posttesten svarte studentene som hadde deltatt på student-mentor-program signifikant høyere på integrasjon ved Universitetet, følte seg mer aktiv i studiene og opplevde en signifikant sterkere positiv tilknytning til universitetet. I tillegg viste resultatene at studentene i studentmentor-programmet i større grad svarte at de hadde minst én person de kunne henvende seg til for emosjonell og faglig støtte, enn studenter som ikke hadde deltatt i studentmentorprogrammet.</p> <p>På forskningsspørsmål 4 og 5 kom det frem at studentene som deltok på student-mentorprogrammet følte at de kunne spørre mentor om det meste, at de følte at mentorene ble en blanding av en faglig og sosial/emosjonell støtteperson.</p>	<p>Svært relevante funn i studien, da studien inkluderer svært mange studenter i sin undersøkelse. Svarene fra undersøkelsen underbygger mine funn og svarene fra studentene i studien kan i stor grad sammenliknes med svarene fra studentene i min studie, da studiene har fokus på noen like områder som sosial tilhørighet, faglig bistand og relasjon til Universitetet.</p>



at student-mentor-programmet kunne blitt enda bedre?		
--	--	--

## 4.0 Metode

I dette kapitlet beskrives forforståelse, bakgrunn for valg av metode, vitenskapelig ståsted og en trinnvis gjennomgang av mine undersøkelser for hvordan jeg har besvart min problemstilling.

Studien der jeg intervjuer studenter om deres erfaringer har et kvalitativt forskningsdesign for innhenting, vurdering, og tolkning av datamateriale. Det er gjennomført individuelle semistrukturerte intervjuer av ni studenter ved UiA, Campus Grimstad.

### 4.1 Forforståelse

Forforståelsen er det vi bringer med oss inn i et forskningsprosjekt før det starter. Vår forforståelse påvirker måten vi samler, leser og tolker vår data og kan enten være med på å gi næring og styrke til prosjektet, eller den kan bli en tung bølge som gjør at vi må avbryte.

Forforståelsen vår består av erfaringer, hypoteser, faglige perspektiver og teoretisk referanseramme (Malterud 2017).

Ifølge Malterud (2017) er forforståelsen vår ofte en viktig del av motivasjonen for prosjektet, og det stemmer også i mitt prosjekt. Jeg har gjennom 4 år fulgt mellom 15-18 studenter samtidig med behov for tilrettelegging og tett oppfølging under studiene, der målet har vært å gjennomføre en grad i høyere utdanning. Flertallet av de rundt 70 studentene jeg har fulgt gjennom studiet har hatt faglig individuell støtte i form av en studentmentor hele eller deler av studiet, og dette har i mange tilfeller vært avgjørende for resultatene de har oppnådd.

Studentmentorordningen FYSE var likevel nokså ukjent for meg, da jeg ikke har vært tilknyttet UiA campus Grimstad. Jeg hadde kun hørt om FYSE gjennom ansatte ved UiA og jeg ønsket derfor å undersøke erfaringer rundt studentmentorordningen i gruppe fremfor individuell mentorordning.

Forforståelsen kan som nevnt bidra til næring og motivasjon, men den kan også gjøre at studien blir av dårlig kvalitet fordi vi går inn i et prosjekt med skylapper og begrenset horisont der vi leter etter det vi ønsker å finne uten å nyansere bildet (Malterud 2017). Dersom en kvalitativ studie viser utelukkende ensidige og likelydige beskrivelser av fenomenet det undersøker, vil det kunne bety at forskeren har neglisjert det kunnskapsgrunnlaget som empirien representerer. Det kreves derfor at forskeren har et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse (Malterud 2017).

## 4.2 Vitenskapsfilosofisk bakgrunn

Det finnes svært mange ulike fremgangsmåter for å oppnå kunnskap, og metodikken styres av det man ønsker økt kunnskap om. Dersom man ønsker å kvantifisere, generalisere eller standardisere er det ulike fremgangsmåter for å oppnå kunnskap om dette, enn det vil være for å øke innsikt og kunnskap om menneskers erfaringer og opplevelser.

Under intervjuet produserer det kunnskap gjennom en prosess mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet og er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. Samtalebasert innhenting av data er en erkjennelsesprosess der de to partene (intervjuer og intervjuobjekt) i fellesskap skaper kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2012).

### 4.2.1 Det positivistiske og det fortolkende paradigme

Når uuttalt enighet om grunnleggende forutsetninger blir utfordret oppstår det *paradigmer* (Malterud, 2017). I det vitenskapsfilosofiske kunnskapsbildet, ble grunnforståelsen for kunnskap delt i *Det positivistiske paradigmet* og i *Det fortolkende paradigmet*. Førstnevnte bygger på et positivistisk perspektiv med deduktiv tilnærming der man søker å trekke slutninger fra det allmenne til det subjektive. Det fortolkende paradigme har en induktiv tilnærming der man ønsker å trekke slutninger fra det enkeltstående til det allmenne (Malterud 2017). Det er i det fortolkende paradigmet, med fenomenologisk forstående, hermeneutisk tolkende og sosialkonstruktivistisk kontekstforståelse at den kvalitative forskningsmetodikken har sin grobunn (Malterud 2017).

#### 4.2.2 Bakgrunn for valg av metode

For å i best mulig grad kunne svare på en problemstilling, vil man forsøke å ta i bruk datainnsamlingsmetoden som i størst grad kan bidra til å svare på det man ønsker å oppnå av kunnskap gjennom problemstillingen. I kvalitativ forskningsdesign skisseres flere metoder for innsamling av data. «Grounded theory» er deltakende observasjon der man samler data ved å aktivt observere det man ønsker å finne ut av og notere det man ser, hører og opplever under deltakelsen (Malterud, 2017). Ulike typer intervjuer er en annen måte å samle data på, man kan gjennomføre fokusgruppeintervjuer der flere deltakere intervjues samtidig om det samme, eller individuelle dybdeintervjuer der den enkeltes opplevelse er det sentrale. På bakgrunn av min problemstilling der jeg ønsker innsikt i de enkelte studenters erfaringer og opplevelser ved å være en del av en FYSE- gruppe, har jeg valgt å gjennomføre individuelle dybdeintervjuer.

Etter bearbeidelse av empirien og gjennom veiledning har jeg kommet frem til at for å i størst mulig grad kunne besvare min problemstilling har jeg valgt å befinne meg i hermeneutikken og den hermeneutiske fremgangsmetoden, da tolkningen av de subjektive opplevelsene vil være sentrale for kunnskapsgrunnet. Det ble også i veiledning klart for meg at studentmentorordningen ikke var å anse som et fenomen man kunne undersøke på lik linje som for eksempel med smerter eller smertelindring, og at jeg derfor beveger meg bort fra fenomenologien.

#### 4.2.3 Hermeneutikk – fortolkning og mening

Hermeneutikken har sitt opphav i det gamle Hellas og har hatt stor betydning for hvordan vi tolker og leser tekster helt tilbake til 1400 tallet. I hermeneutikkens startgrupp var det utelukkende Bibelens tekster samt juridiske tekster som ble tolket og analysert, men på 1700 tallet ble hermeneutikken utvidet til å kunne brukes på alle tekster. Da denne utvidelsen av hermeneutisk fortolkning av tekster oppstod ble det *fornuften* som fikk autoritet i fortolkningen, og man begynte å lese tekster *kritisk*, altså fortolke tekster ut ifra fornuften (Pahuus, 2006, s. 142).

Under Romantikken ble hermeneutikken igjen utvidet til nå å romme fortolkning av bakgrunn, opphav og meninger bakenforliggende i tekstene. Man fikk en forståelse av hvorfor historiske personer handlet som de gjorde, hva som gjorde at de landet på avgjørelser. Man tolket nå meninger; det man ville og følte i en situasjon, altså tolket man ut ifra et psykologisk perspektiv (Pahuus, 2006, s. 142). I oppgaven tolker jeg intervjuene ut ifra Kirsti Malteruds

(2017) systematiske tekstanalyse (STC) som bygger videre på dette aspektet innenfor hermeneutikken.

Hermeneutikken er delt inn i mening og fortolkning. Fortolkningen kan beskrives som begripelse av mening. (Pahuus, 2006, s. 140). Vi skal være oss bevisste på at vår fortolkning og forståelse av meningen forandres ut ifra kontekst som for eksempel tid og kultur. En tekst som leses i vår tid kan fortolkes på en helt annen måte enn i samtiden den ble skrevet.

Det er med utspring i den hermeneutiske bakgrunnsteorien at jeg har valgt å analysere empirien i form av kvalitativ innholdsanalyse; altså fortolke meningsenheter slik de fremstår i empirien og knytte de sammen i noe større som blir et tema gjennom kondensering. Denne fremgangsmetoden er av induktiv type, altså at jeg tar utgangspunkt i små enheter og deretter danner meg et større bilde.

Ifølge den hermeneutiske sirkel beveger man seg stadig mellom forståelsen av setninger og avsnitt og selve helheten. Dette er også noe jeg belyser i innholdsanalysen.

#### 4.2.4 Vitenskapelig tilnærming

På bakgrunn av min problemstilling og for å kunne besvare denne på best mulig måte befinner jeg meg i hermeneutikkens fortolkning av mening og videre inn i en induktiv tilnærming til empirien. Jeg søker studenters narrative erfaringer og tolker disse erfaringene inn i meningsfylte temaer innenfor problemstillingen.

#### 4.2.5 Forskningsetiske overveielser

Innhenting av data, oppbevaring av datamateriale, personvern og anonymisering er gjort i samsvar med personvernloven og er redegjort for i søknaden til Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og til Fakultetets Etikkomite (FEK) ved Universitetet i Agder, Fakultet for Helse og Idrettsvitenskap.

Studien bygger på frivillig deltakelse, og studentene kunne trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi grunn eller at det fikk konsekvenser for vedkommende.

Studien belyser ikke sårbare eller krenkende temaer som for eksempel psykisk helse, funksjonsnedsettelse eller pårørende. Studentene fikk i forkant av intervjuet informasjon om hva spørsmålene ønsket å besvare slik at intervjupersonene hadde noen tanker om hva som ventet under intervjuet.

## 4.3 Datainnsamling

### 4.3.1 Inklusjons og -eksklusjonskriterier

Inklusjonskriteriene var studenter som har hatt studentmentorordningen FYSE det første året. I utgangspunktet var det tenkt at kun andreårsstudenter skulle intervjues da disse hadde FYSE friskt i minne og de hadde kommet halvveis i studiene. Etter overveielser i veiledning kom vi frem til at det kunne være gunstig å intervjuer både andre og tredjeårsstudenter slik at studentmassen generelt i større grad ble representert. Studentene ble inkludert i studien uavhengig av studieretning, kjønn, alder, studieprogresjon og studieår. Dersom studenten hadde hatt FYSE første året og var andreårs eller tredjeårsstudent, var det ingen eksklusjonskriterier.

### 4.3.2 Individuelle semistrukturerte intervjuer

Som datainnsamlingsmetode gjennomførte jeg semistrukturerte individuelle intervjuer av studenter. Semistrukturerte intervjuer søker å forstå intervjupersonens egne perspektiver og beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig tolkning og meninger knyttet til den individuelle forståelsen (Kvale og Brinkmann 2009).

### 4.3.3 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide ut ifra hva jeg ønsket å få svar på sett i lys av problemstillingen (Se vedlegg 3) En semistrukturert intervjuguide baserer seg på åpne spørsmål ut ifra en strukturert rekkefølge. Det semistrukturerte intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreundersøkelse, men en samtale som bygger på en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden ble delt inn i tre deler; innledende spørsmål, substansspørsmål og avsluttende spørsmål. De innledende spørsmålene danner et uformelt bakteppe og skal bidra til å trygge studenten til å svare godt på substansspørsmålene. Substansspørsmålene handler om essensen, altså erfaringene den enkelte har med FYSE. De avsluttende spørsmålene skal gi studenten rom til å legge til ønskede bemerkninger, tanker eller spørsmål.

Intervjuguiden ble fulgt i alle intervjuene, men det var åpenhet for å legge til andre spørsmål fra både meg som forsker og studenten som ble intervjuet.

#### 4.3.4 Rekruttering

All forskning krever utvalgsstrategier som fører til at materialet inneholder data om det vi ønsker å utforske, samt grunnlag for overveielser om kunnskapens gyldighet og rekkevidde (Malterud 2017). Utvalget representerer gruppen vi ønsker å lære noe om eller av, og derfor bør utvalget kunne svare på problemstillingen.

I kvalitative studier må forskeren etablere et særlig skarpt blikk på utvalgets egenart og den betydning dette har for overførbarhet av kunnskapen som utvikles (Malterud 2017). I studien har jeg benyttet et strategisk utvalg for å rekruttere studenter til studien. Et strategisk utvalg er sammensatt ut fra en målsetting om at materialet best mulig kan belyse problemstillingen (Malterud 2017). Studentene ble rekruttert ved at jeg henvendte meg til fagansvarlig og prosjektansvarlig i FYSE. Fagansvarlig la ut en tekst i til alle andre og tredjeårsstudenter i Canvas med invitasjon til å delta i studien.

Videre benyttet jeg et tilgjengelighetsutvalg gjennom nettverket til studenter som allerede hadde blitt intervjuet. Grunnen til at det ble benyttet et tilgjengelighetsutvalg i tillegg til et strategisk utvalg var fordi det var få som responderte på å delta i studien i utgangspunktet. Da 5 intervjuer var gjennomført kontaktet jeg fagansvarlig for FYSE som henvendte seg direkte til studentmentorer for å invitere «sine» studenter til å delta. Jeg avsluttet også noen intervjuer med å si at dersom de visste om noen studenter som kunne tenke seg å delta, måtte de gjerne invitere disse til å ta kontakt med meg.

#### 4.3.5 Utvalg

Til sammen 9 studenter svarte at de ønsket å delta på studien og stille til intervju. En student trakk seg først på grunn av sykdom og da vi avtalte ny tid for intervjuet ønsket ikke studenten å delta likevel. 4 gutter og 4 jenter deltok på studien. 1 gikk førsteåret på bachelorprogrammet etter å ha hatt FYSE på forkurs, 4 gikk andreåret på bachelorprogrammet og 3 gikk tredjeåret på bachelorprogrammet.

På forhånd var det ønskelig å intervju 10 studenter, men det viste seg å være vanskelig å rekruttere til studien.

Studentene som deltok i studien representerte en heterogen gruppe. Informantenes alder varierte fra 20 til 37 år. En student hadde tidligere skolegang med fagbrev, noen kom rett fra videregående. En av studentene hadde to ufullførte bachelorgrader fra et annet universitet. Noen hadde tatt realfag på videregående, andre kom inn på studiet gjennom Y veien eller TRESS. Studentene representerte også alle linjer innenfor fakultetet for teknologi og realfag.

#### 4.3.6 Forberedelser til intervju

Studentene var ikke kjent for meg på forhånd. Min kontaktinformasjon ble formidlet til det strategiske utvalget av studenter (andre og tredjeårsstudenter som hadde hatt FYSE første året) og studentene tok selv kontakt med meg på telefon eller e-post for å avtale tid for intervju. Studentene som tok kontakt, fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskriv (se vedlegg 4) slik at de var godt informert om hensikt og bakgrunn for studien og hva de kom til å bli intervjuet om.

Tid og sted for intervjuene ble avtalt på telefon eller e-post.

For å gjøre det enklest mulig for studentene, valgte jeg å gjennomføre alle intervjuene på Campus Grimstad der jeg fikk låne et kontor. Jeg møtte studentene i hovedinngangen slik at vi sammen kunne gå til kontoret. I forkant av intervjuene fikk studentene tilbud om å velge en valgfri drikke i kaffebaren for å skape en god atmosfære og et trygt møte. Inne på kontoret forsøkte jeg å skape et nøytral men imøtekommende rom med god avstand grunnet COVID-19.

En av studentene ønsket å møtes digitalt på grunn av at han selv var i risikogruppen for COVID-19. Vi møttes da på Microsoft Teams. Jeg har i ettertid blitt oppmerksom på at Zoom er den digitale plattformen som skal benyttes til forskningsintervjuer. Etersom temaene ikke er av sårbar art eller at studenten kan identifiseres har jeg likevel valgt å bruke datamaterialet fra dette intervjuet.

Studentene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykke i forkant av intervjuene, men vi gjennomgikk også dette sammen før intervjuene startet. Dette for å sikre at studentene hadde forstått hensikten med studien, hvilke opplysninger som blir lagret, hvor lenge og hvem som har tilgang på informasjonen som blir lagret. Samtykkeskjemaene ble underskrevet, anonymisert med initialer og scannet inn på en ekstern server. Dokumentene ble makulert umiddelbart etter de var scannet.

#### 4.3.7 Gjennomføring av intervjuer

7 av intervjuene ble gjennomført på UiA Campus Grimstad på dagtid der jeg fikk disponere et nøytralt innredet kontor. Ett av intervjuene ble gjennomført digitalt på kveldstid. Det ble brukt båndopptaker utlånt gjennom UiA Bibliotek til å spille inn intervjuene på lydfiler. Intervjuene startet først etter at studentene hadde gitt klarsignal til meg om at de var klare. Intervjuene varierte veldig i tid, det korteste intervjuet var på 11 minutter og det lengste var på 47 minutter. I informasjonsskrivet hadde jeg estimert at studentene kunne forvente å bruke ca 30 min på et intervju. Det var kun ett intervju som tok mer enn 30 min, og jeg forsøkte å legge til rette for at vi ikke brukte mye mer tid enn en halvtime for å imøtekomme forventningene i informasjonsskrivet og ikke overskride studentenes tid som de satt av til intervjuet. Jeg forsøkte å utforske om eventuelle digresjoner kunne inneholde verdifull tilleggsinformasjon og stilte da spørsmål litt mer konkret knyttet til det jeg vurderte kunne være av relevans for å sirkle studenten inn på essensen.

I etterkant av hvert intervju fikk alle studentene mulighet til å legge til noe dersom de mente jeg burde vite om andre aspekter ved FYSE eller om det var noe de opplevde som viktig som jeg ikke hadde spurt om. De fikk også mulighet til å komme med avsluttende kommentarer. Ifølge Malterud (2017) er alle former for data en mer eller mindre vellykket gjengivelse av det som hendte, filtrert og redusert gjennom de valg som datainnsamlingen innebærer. Mine spørsmål bør derfor være balansert mellom åpne og likevel konkrete nok til at det er lite rom for misforståelser og feiltolkninger. For eksempel svarte noen at FYSE gjorde hverdagen mer strukturert. I disse svarene som var vanskelige for meg å tolke under intervjuene stilte jeg for eksempel spørsmålet «på hvilken måte opplevde du at FYSE gjorde studiehverdagen din mer strukturert?» Da fikk jeg mer konkrete svar på hva som kan være av betydning for erfaringen av å ha en strukturert studiehverdag og hvorfor det kan være viktig for studieprogresjon. Under det digitale intervjuet ønsket ikke studenten å ha kameraet sitt på og dette respekterte jeg. En klar svakhet ved dette kan være at verdifull nonverbal kommunikasjon har blitt forbigått under intervjuet da jeg ikke hadde anledning til å se ansiktsmimikk eller kroppsspråk under intervjuet. Mye av kommunikasjonen vi formidler, formidles gjennom nonverbal kommunikasjon. Nonverbale sider av kommunikasjonen kan representere en felles kunnskapskapital mellom intervjuer og deltaker som i høyeste grad former meningen i samtalen (Malterud 2017). Jeg hadde alltid papir og penn tilgjengelig under intervjuene for å kunne notere eventuell nonverbal kommunikasjon, emner jeg ønsket mer dybde rundt eller noe jeg var usikker på.



#### 4.3.8 Etterarbeid og transkribering

Lydfilene ble lagret på et SIM-kort i en båndopptaker tilhørende Biblioteket på UiA.

Lydfilene ble transkribert samme kveld som de ble gjort for at jeg skulle ha intervjuet friskt i minne og slik at det ikke skulle bli en enorm mengde filer som skulle transkriberes. Det var også et poeng at dersom jeg var usikker på noe på lydfilene, hadde jeg mulighet til å kontakte studentene for å oppklare, da de også hadde samtalen friskt i minne. Lydfilene ble aldri kopiert over på egen PC, kun oppbevart i båndopptakeren inntil de ble levert inn igjen til UiA Bibliotek der de ble destruert.

Lydfilene ble transkribert i et Word-dokument og det var kun jeg som transkriberte og kun jeg som hørte lydfilene. Dette var bra av hensyn til personvern, men kan ses på som en svakhet ved at det etterlater større rom for misforståelser, mistolkninger og oppfatninger av det som ble sagt. Transkripsjonen ble fullstendig anonymisert og inneholdt ikke navn, studieretning, alder eller kjønn. Intervjuene ble delt inn i «Student 1», «Student 2» osv.

Transkriberingen ble gjort ordrett for å best mulig kunne gjenspeile den ekte samtalen. Ifølge Malterud (2017) vil all nærkontakt med materialet innebære at forskeren setter spor i materialet som kan påvirke meningen i teksten. Transkripsjonen er bare ikke passiv og teknisk, men inngår i den analytiske prosessen i varierende grad (Malterud 2017). Likevel ble det gjort små redigeringer av meg der det kom frem opplysninger som kunne være personidentifiserende, som for eksempel studieretning, dialektord som kunne indikere hjemstedskommune og diagnoser.

Alt av korrespondanse mellom meg og studenter på telefon og e-post ble slettet etter transkriberingen. Alle data, det vil si samtykker og transkribering vil slettes når oppgaven er levert og vurdert av sensor.

#### 4.4 Analyse

For å analysere datamaterialet, transkriberingsteksten, ble det brukt Kirsti Malteruds Systematisk Tekstkondensering (STC) som metodisk fremgangsmåte. STC er en tverrgående analysemetode som brukes til å systematisere materialet inn i helhetsinntrykk, meningsbærende enheter, kondensering og syntese (Malterud 2017). Metoden er induktiv og iterativ og søker å utvikle kunnskap gjennom individuelle erfaringer for så å danne et større tematisk bilde (Malterud 2017).

For å best mulig systematisere transkriberingsmaterialet ble det brukt dataanalyseprogrammet NVivo 12 Plus. Programmet gjorde at jeg lett kunne holde oversikten over de ulike

kategoriene (Nodes i programmet), og veksle mellom opprinnelig tekst og meningskoder underveis i analysen. Nedenfor beskrives trinnvis analysemetodikken for denne oppgaven.

#### 4.4.1 Helhetsinntrykk

For å kunne danne meg et helhetsinntrykk av den transkriberte teksten, måtte jeg lese gjennom hele teksten flere ganger. Ifølge Malterud (2017) er helheten viktigere enn iøynefallende detaljer og det er viktig å ha teoretisk referanseramme og min forforståelse i en parentes under danningen av et helhetsinntrykk. Problemstillingen, sammen med teoretisk referanseramme og forforståelsen utgjør til sammen forutsetningen for at vi kan stille oss åpne for de inntrykk materialet formidler og for at vi skal kunne høre deltakernes stemmer tilstrekkelig tydelig (Malterud 2017).

Etter å ha hørt lydbåndene først hver for seg, deretter lest tekstene og til slutt lest transkriberingen mens lydbåndet gikk, dannet jeg meg noen temaer som for eksempel «Faglig og sosialt», «struktur i studiehverdagen», «alltid likt realfag» og «lite oppmøte».

Dette trinnet i analyseprosessen handler om fugleperspektivet og at man ikke skal systematisere teksten enda, kun tenke store røde tråder som til sammen danner noen foreløpige temaer som til sammen utgjør et helhetsinntrykk (Malterud 2017).

#### 4.4.2 Meningsbærende enheter

I denne delen av analysen ble hele transkripsjonsteksten flyttet inn i NVivo 12 Plus. Transkriberingen var overkommelig, 15 200 ord, uten at jeg strøk bort unødvendig tekst som for eksempel informasjon om diagnose, studieretning, min egen stemme eller irrelevante digresjoner.

Ut ifra problemstillingen og de foreløpige temaene jeg dannet meg under det første trinnet i analysen, kom jeg frem til noen koder (Nodes i NVivo) som jeg delte sitatene inn i. Det var ved flere anledninger at samme sitat havnet under samme kode, da jeg var usikker på hvilken kode som var «korrekt» eller at et sitat inneholdt meninger innenfor to av kodene.

Meningsbærende enheter ble markert og flyttet over til kodene fortløpende i teksten og markert med ulike farger. Etter første gjennomgang av hele teksten der jeg hadde delt inn i koder, var det rom for å endre på kodene slik at de bedre dekket både sitatene og stod riktigere

plassert med tanke på problemstilling. All tekst med meningsbærende enheter lå nå i ulike kodingskategorier i NVivo.

Underveis i kodingen ble de ulike kategoriene endret dersom jeg så at flere sitater ble ført inn i flere koder, eller jeg kom frem til at tekst manglet dekning i kodene jeg allerede hadde utviklet. Dette viser at denne delen av analysen ikke er lineær, men en fleksibel måte å jobbe på slik Malterud (2017) beskriver.

Til slutt satt jeg igjen med kodegrupper jeg opplevde var samstemt med intervjuene, problemstillingen og teorien. De fem kodene jeg til slutt satt igjen med etter prosessen var «motivasjon», «sosialt fellesskap og tilhørighet», «faglig bistand», «informasjon» og «studiemestring».

#### 4.4.3 Kondensering

I neste trinn i analysen skal de meningsbærende enhetene under hver kodekategori kondenseres til et «kunstig sitat» som oppsummerer flere meningsenheter innenfor samme kodegruppe. Dette sitatet ligger til grunn for å danne en mer konkretisert forståelse av tekstene i kodegruppene og er en vesentlig del av Malteruds (2017) metode, STC.

Tekstene fra de ulike kodingsgruppene ble flyttet fra dataprogrammet NVivo og inn i et Word-dokument.

For å kunne gå videre i prosessen dannes det «subgrupper» ut ifra kodegruppene. Hver av de fem kodegruppene ble delt inn i ytterligere 3-5 «subgrupper» som skulle reflektere de mest dekkende delene innenfor denne kodegruppen. Dette var et svært tidkrevende og omfattende arbeid, da kodingene ble noe endret underveis og dermed også subgruppene ettersom jeg fikk ny innsikt under arbeidet. Kondensatet av de utvalgte sitatene utgjorde til slutt et kunstig sitat som dekket det de 8 studentene til sammen sa om den utvalgte subgruppen. Et eksempel på dette fra kode 1 «sosial tilhørighet» og i subgruppen «Trygghet»:

*«Det gav meg en trygg start da jeg ankom UiA og Grimstad, en myk innføring i universitetsmiljøet. Jeg opplevde det tryggere å komme igjen neste dag, fordi vi hadde blitt plassert i en gjeng og hadde kjennskap til hvor ting var på Universitetet. Jeg likte at vi fikk utdelt en «base» på en måte som vi skulle samarbeide med. I gruppa kunne vi tulle og spørre om det man ville, og folk berømte deg istedenfor å le av deg»*

I det kunstige sitatet brukes «jeg»-form for å minne oss på at vi skal være så nær deltakernes sitat som mulig og at jeg representerer hver enkelt av deltakerne (Malterud 2017).

#### 4.4.4 Syntese

I etterkant av forrige trinn i metoden der man danner en abstrahering av flere sitater inn i ett kunstig sitat, ble det ytterligere kondensert til ett «gullsitat» som i størst mulig grad illustrerer den abstraherte teksten slik Malterud (2017) beskriver i hennes STC metodikk. For eksempel:

*«Det opplevdes som en trygg start å bli plassert i en gruppe der man kunne spørre om alt, både faglig og sosialt, uten at noen lo av deg»*

I dette fjerde trinnet av analysen ble teksten som bestod av de meningsbærende enhetene satt sammen til en sammenhengende tekst under hver kodegruppe. Denne teksten ble igjen «strammet opp» og det jeg opplevde ikke hadde sammenheng med spørsmålene, kodegruppene eller problemstillingen ble silt bort. Eksempler på dette var for eksempel studenter som snakket om hjelpemidler på barneskolen eller erfaringer fra tidligere arbeidsplasser som ikke hadde sammenheng med studiet.

Under arbeidet med syntesen, ble noen av kodegruppene slettet, endret eller slått sammen da jeg oppdaget at mange av de meningsbærende enhetene var svært like hverandre. Jeg satt til slutt igjen med en tekst på 6000 ord som inneholdt 5 kodegrupper med 3 subgrupper under hver kodegruppe. (Se skjema nedenfor som illustrerer hovedgrupper, kodegrupper og subgrupper). Ifølge Malterud (2017) er mellom 3 og 5 kodegrupper med 2-3 subgrupper optimalt for å ikke miste oversikten over tekstmaterialet.

Hver kodegruppetekst ble lest flere ganger og jeg laget så en analytisk tekst for hver kodegruppe, med en overskrift som gjenspeilet innholdet på mest mulig oppriktig måte med tanke på råmaterialet. Den analytiske teksten ble skrevet i tredjeperson etter Malteruds (2017) metode.

Det endelige resultatet av syntesen, de analytiske tekstene under hver kodegruppe, fortalte nå i essens hva studentene fortalte under intervjuene. Arbeidet med syntese var krevende og omfattende, men gav meg innsikt i svarene på en ny måte og bekreftet også at jeg hadde stilt riktige spørsmål med tanke på min problemstilling.

**Tabell:** Skjematisk presentasjon av meningsenheter, kodegrupper og subgrupper, henholdsvis trinn 1,2 og 3 i STC av Malterud (2017).

<b>Hovedgruppe</b>	<b>Kodegruppe</b>	<b>Subgruppe</b>
<p>Alltid likt realfag Virket interessant Nysgjerrig på ting Visste det ville bli realfag Alltid likt matematikk</p>	<p><b>MOTIVASJON</b></p>	<p><b>Faglig interesse</b></p>
<p>Ønsket om en stabilitet Få en sikker økonomi Ville ha en universitetsgrad Burde hatt «hus og heim» i min alder Ønsket ikke småjobber</p>		<p><b>Sikker fremtid</b></p>
<p>Nærme hjemme Ikke langt for foreldre å besøke meg Er fra området Virket som en hyggelig by Stort steg å flytte Har familie her Passer fritidsaktivitetene mine</p>		<p><b>Lokasjon</b></p>

<p>Betryggende i starten  Myk innføring i studiemiljøet  Har noen du vet du blir kjent med  De samme man jobber med  Alle skal tørre å bidra  Kan spørre om alt  Får utdelt en «base»</p> <p>Være en del av en gjeng  Både sosialt og faglig  Inkluderende miljø  Fikk venner fra dag 1  Et godt miljø  Sterk relasjon innad i gruppa  Blitt glad i de</p> <p>Å kunne spørre hvis man lurert  Ta ting på tavla  Hjelp til å få oversikt over fag  Få tilbakemeldinger fra medstudenter</p>	<p><b>SOSIAL  TILHØRIGHET</b></p>	<p><b>Trygghet</b></p> <p><b>Fellesskap</b></p> <p><b>Faglig bistand</b></p>
--	---------------------------------------	--

Visste hva som var viktig  
Lærte oss å sortere  
Tok oss med på ting  
Veldig inkluderende  
Dro oss i gang  
Svarte ærlig

Rustet til fag som kom senere  
Noen å henvende seg til  
De andre hanket deg inn  
Med FYSE fikk man med seg alt  
Prosjekter innad i gruppen

Ønsker om mer forutsigbarhet  
Plan over hva man jobber med faglig  
Kunne vært mer digitalt  
Kunne ønske FYSE varte lengre  
Enda mer matematikkfokus  
Få det til å virke nyttig

## FAGLIG BISTAND

**Student-  
mentorens  
betydning**

**Gruppesamarbeid**

**Innspill om  
forbedringer**

Hjelpe oss å komme inn i studiehverdagen  
Hvordan booke grupperom  
Hvor SiA helse var  
Hvordan bruke biblioteket  
Fikk høre vi skulle i gruppe  
Lettere å vite hvor vi skulle møte  
Starte med en plan  
Fikk mail fra coachen før oppstart

Trodde FYSE og fadder var det samme  
Bli kjent med likesinnede  
Hjelpegruppe  
Vi skulle være gruppe med gruppeledere  
Kom noen inn i en gruppe for å hjelpe  
En slags ekstra ressurs

Nervøs og forvirret  
Heldigvis hadde vi de med røde skjorter  
De viste hvor vi skulle gå  
Lite møte med FYSE  
Skjønte ikke så mye i starten  
Ikke så mye informasjon i starten

## INFORMASJON

### Praktisk informasjon

### Forstå hensikt med FYSE

### Første møte med UiA



<p>Både strukturert og ustrukturert</p> <p>Lager lister, følger de ikke..</p> <p>Går i alle forelesninger</p> <p>Veldig mye skippertak</p> <p>Arbeidsom, men ikke så effektiv</p> <p>Er en seriøs student</p> <p>Krever innsats og jobb</p> <p>Danne gode vaner</p> <p>Jobber best alene</p> <p>Gjør mitt beste</p> <p>Ikke lyst til å konge</p> <p>Litt lat</p> <p>Ekstremt strukturert og effektiv</p> <p>Føler meg mottatt av lærere</p> <p>Forstå at det lærerne sier bør du høre på</p> <p>God kjennskap til SiA</p> <p>Helse</p> <p>Kan spørre foreleserne om jeg lurer på noe</p> <p>Kjent på campus</p>	<p><b>STUDIE- MESTRING</b></p>	<p><b>Struktur og egeninnsats</b></p> <p><b>Relasjon til organisasjonen</b></p>
---	------------------------------------	---

#### 4.4.5 Validering av analysen

Selv om jeg under hele analyseprosessen har vært bevisst på at kondensering og analytiske tekster i størst mulig grad skal gjenspeile råmaterialet fra lydfilene og transkriberingen, foretok jeg likevel nok en test på om syntesen samsvarte med transkripsjonsteksten. Analysen er ikke en lineær oppgavebehandling, men en prosess som krever at man går noen runder frem og tilbake for å i størst mulig grad få med seg alt av relevans og ikke gå langt utenfor de opprinnelige intervjuene (Malterud, 2017). Jeg valgte derfor å lese gjennom transkriberingen nok en gang og siden lese gjennom de analytiske tekstene jeg hadde formulert ut ifra kondenseringen og syntesen. Jeg opplevde at tekstene i stor grad var like med det samme budskapet. Jeg forsøkte prøve ut mine resultater av analysen ved å finne sitater i transkriberingen som var motsigende mot det jeg hadde formulert i min analyse.

#### 4.4.6 Etske overveielser i analysen

Hele datamaterialet ble anonymisert som beskrevet ovenfor, men likevel var det viktig for meg å gå gjennom teksten som var resultatet av analysen for å undersøke om noe av informasjonen kunne gjenkjenne deltakerne. Det var også viktig for meg at alle studentene var representert i teksten og i noenlunde lik grad.

Jeg kunne ikke finne noe i teksten som kunne identifisere personene som ble intervjuet.

### 4.5 Metodekritikk

Jeg vil i dette avsnittet sette et kritisk blikk på egen metode og fremgangsmåte for å sikre at studien og oppgaven har validitet og reliabilitet. Jeg ønsker ikke å generalisere nettopp fordi jeg har valgt å skrive om studenters egne erfaringer. Å validere studien vil være å spørre om jeg undersøkte det jeg skulle? Kan mine funn være gyldige ut ifra den metoden og fremgangsmåten jeg har valgt? Ifølge Malterud (2017) kan vi sjelden svare «ja» eller «nei» på om det vi har funnet er sant, men det er viktigere å ta stilling til hva det er sant *om*; hvilken anledning metode og materiale gir til å si noe om resultatene og hvilken overførbarhet resultatene har (Malterud, 2017).

#### 4.5.1 Validitet og reliabilitet

Det første vi spør om under validitet, er hva resultatene er sant *om*, noe Malterud (2017) kaller for intern validitet. Intern validitet går på spesifikk fremgangsmetode for å komme frem til de resultatene som foreligger. Er mine spørsmål relevante med tanke på min problemstilling og har studentene oppfattet spørsmålene? Begreper kan defineres svært individuelt, for eksempel «smerte» eller «trivsel». Derfor gjennomgås verktøyene vi har brukt i datainnsamlingen for å validere i hvilken grad metode og referanseramme er egnet til å gi gyldige svar på problemstillingen (Malterud, 2017). Ettersom jeg ønsket å undersøke studenters egne erfaringer, opplever jeg at individuelle intervjuer var den beste fremgangsmåten for å få gyldige svar på min problemstilling. Ved å kontinuerlig stille spørsmål om gyldigheten, kan vi forebygge systematiske feil i forskningsprosessen (Malterud, 2017). Under intervjuene forsøkte jeg etter beste evne å følge opp svar jeg opplevde som uklare med oppfølgingsspørsmål, eller ja/nei spørsmål «om jeg hadde forstått det riktig at...?».

Ekstern validitet knyttes til kontekst og vi må spørre oss om våre resultater kan overføres til andre kontekster (Malterud, 2017). Kan erfaringene fra studentene i min studie ha overførbarhet til studenter ved andre universiteter i Norge eller i andre land? I så fall må vi se på konteksten; kan studier fra videregående opplæring ha overførbarhet til høyere utdanning? Viktigheten av et godt læringsmiljø kan muligens tenkes å kunne ha betydning for elever på videregående så vel som for studenter. Samtidig vil læringsmiljøet ha andre forutsetninger og rammer i videregående skole enn ved høyere utdanning da strukturen er svært ulik. For eksempel er det én lærer på cirka 30 elever i videregående, mens det på et universitet kan være en foreleser på flere hundre studenter. Dette *kan* ha betydning for eksempelvis relasjonen til lærer/foreleser, muligheter for individuelle tilpasningsbehov eller at det er enklere å bli kjent med medelever i et mindre miljø enn i en forelesningssal med flere hundre studenter.

Videre, kan jeg benytte forskning gjort i andre land som har ulike gradsstrukturer, ulik tilgang på utdanning og har en annen kultur enn Norge? Slike spørsmål må jeg tenke over når jeg leser forskningsartiklene som jeg bruker i drøftingen, og begrunne hvordan jeg tenker at ekstern validitet ivaretas.

Repetierbarhet, altså å oppnå like resultater ved gjentakelse av datainnsamlingen, er sjelden et aktuelt kriterium for at pålitelighet er ivaretatt i den kvalitative forskningsprosessen (Malterud, 2017). Antakeligvis vil andre forskere med andre studenter kunne få ulike resultater enn det jeg oppnådde i min studie, samtidig vil det kunne være enkelte likheter i funn og elementer. Dette kan blant annet være fordi det er vi som forskere som er

instrumentet for datainnsamlingen og vil derfor kunne feste oss ved ulike nyanser av datamateriale (Malterud, 2017). Reliabiliteten knytter seg til troverdigheten ved resultatene. Reliabiliteten i forskningsprosessen kan sees i lys av repeterbarhet som beskrevet ovenfor innen forskning generelt, men i den kvalitative forskningsprosessen der intervjuer blir brukt som datainnsamlingsmetode vil ofte reliabiliteten knyttes til for eksempel formuleringen av spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2012). Har jeg som forsker stilt ledende spørsmål eller har jeg bevisst eller underbevisst kommunisert hva jeg ønsker å finne i svarene som ble gitt under intervjuene? Jeg har i intervjuguiden etter beste evne forsøkt å stille åpne spørsmål og forsøkt å kommunisere til deltakerne i studien at jeg ønsker alle typer erfaringer, både positive og negative. En av studentene i studien fortalte at han ikke trodde han kunne bidra til studien fordi han ikke hadde spesielt gode erfaringer med FYSE. Jeg oppfordret han til å delta nettopp for å kunne gi et større bilde av FYSE og hva som kan være årsaken til at enkelte ikke deltar eller føler de får utbytte av det.

## 5.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene av det omfattende analysearbeidet. Resultatene presenteres i en oversiktlig kontekst med hovedgruppene i analysen som overskrifter med tilhørende subgrupper som underkategorier. Resultatene i de ulike hovedgruppene og/eller subgruppene blir også illustrert med sitater fra analysen.

### 5.1 Motivasjon

#### 5.1.1 Faglig interesse

Studentene hadde ulike grunner for å starte på studiet, slik de også hadde svært ulike bakgrunner. Flere av studentene hadde hatt realfag på videregående og var genuint opptatt av matematikk, fysikk og kjemi. Disse studentene oppgav alle en interesse for faget som grunnlag for valg av studie.

*«Jeg var veldig interessert i realfag, jeg var alltid nysgjerrig på ting. Også husker jeg at fra ungdomsskolen så synes jeg (studieprogram) virket gøy, husker at jeg hadde en oppgave om (studieprogram) og at jeg synes det var skikkelig gøy å skrive om. Så da*

*så jeg at man kunne studere (studieprogram) og jeg visste at jeg ville gå realfag så var det.. så virka det veldig interessant»*

En student var usikker på hvilken retning hun ønsket å velge innenfor studier, men hun var helt sikker på at hun ønsket å studere realfag. En annen student forteller at han er oppvokst i et miljø der han fikk mulighet til å hjelpe litt til med arbeidsoppgaver som var relatert til det han nå har valgt å studere.

*«Jeg er oppvokst med å hjelpe litt til med det jeg studerer nå så jeg hadde jeg en viss interesse for det fra før av. Så det passet veldig bra. Ja.. det passet bare bra for interessene mine egentlig»*

Flertallet av studentene fortalte om en faglig interesse allerede fra barndom eller tidligere skolegang der de hadde hatt realfag. Noen av studentene fortalte at de alltid hadde vært nysgjerrige på ting og at ingeniørfaget kom som et naturlig valg da de skulle velge høyere utdanning.

Andre studenter beskriver at de har valgt studiene *på tross* av det de selv omtalte som «tunge» realfagene. Spesielt matematikkfaget første året var det flere av studentene som opplevde som svært utfordrende, og matematikk var ofte det flertallet av studentene søkte bistand for i FYSE-gruppene. En av studentene kom inn på ingeniørstudiet ved å ta tress-veien; at man tar et forkurs i matematikk sommeren før studiestart og et ekstra matematikkfag det første semesteret. Denne studenten likte alle fagene bortsett fra matematikk, og det var også grunnen til at han valgte tress-veien og UiA.

*«Og grunnen til at jeg valgte UiA var jo egentlig bare for å slippe unna matematikk. For jeg måtte ha tress forkurs. Og UiA var den eneste skolen som jeg slapp å møte opp på sånn. For jeg hadde R1 kompetanse og siden de kjørte R2 kompetanse samtidig som semesteret og ikke om sommeren så slapp jeg møte opp på sommeren»*

### 5.1.2 Sikker fremtid

Studentene i studien varierte i alder som nevnt tidligere. De yngre studentene fortalte mer om tidlig faglig engasjement og interesse for realfag og ingeniøryrket. Studentene som hadde

studert tidligere eller hadde jobbet i ulike felt før de valgte ingeniørfaget, fortalte i større grad om økonomisk trygghet, sikker jobb etter studier og et ønske om å «skaffe seg en universitetsgrad».

*«Begynner å bli litt «gammel» og må tenke på at jeg skal ha en utdanning som jeg kan (...) dra nytte av da, få økonomien på stell. (...) At jeg får en økonomi da som ikke kun består av.. ja småjobber som man har ved siden av studiet»*

En av studentene fortalte om det han selv opplevde som forventinger fra samfunnet. At det forventes at man har oppnådd diverse når man når en viss alder.

*«Jeg gikk jo inn med et mål om at nå gjør jeg de tre åra ferdig uansett hvor kjipt eller «kjedelig» det kanskje ville være så ville jeg i alle fall gjøre de tre åra så jeg stod med en bachelorgrad i hånda i og med at jeg er i slutten av tyveårene. Og da burde man jo kanskje ha hus og heim og bil og sånt»*

En student fortalte at han hadde tatt en bachelorgrad fra et annet universitet og hadde også hatt flere jobber etter videregående. Han opplevde usikkerhet med tanke på hva han ønsket å jobbe som, og hadde stort sett forsøkt seg i arbeid med stor grad av fysisk anstrengelse. Etter flere slike jobber, hadde studenten kommet frem til at han i større grad ønsket å jobbe med kunnskap.

*«Jeg var veldig klar for å ta studiene seriøst (...) For jeg har hatt masse forskjellige jobber som har vært stort sett fysiske da, sånn lagermedarbeider (...) sånn type jobber og butikkmedarbeider og det er ikke for meg, jeg er nødt til å bruke hodet mitt. Så derfor jeg er veldig motivert for det her faget»*

En av studentene opplevde at medstudenter på ingeniørstudiet var svært «seriøse» studenter sammenliknet med det hun hadde sett for seg og slik hun oppfattet seg selv. Hun fortalte at hun av og til kunne kjenne på at hun ikke var like målbevisst som de andre studentene. Dette var ikke noe hun hadde tatt opp i FYSE- gruppen, kun en følelse hun satt med selv.

### 5.1.3 Lokasjon

Studentene var fra alle deler av Norge. Noen valgte UiA fordi det var på Sørlandet, andre havnet mer eller mindre tilfeldig opp ved UiA. Et fåtall av studentene valgte UiA nettopp på grunn av lokasjonen og at de da hadde mulighet for å bo hjemme mens de studerte eller bo i nærheten av familie og venner. En av studentene fortalte at hun var svært motivert for studier, men at det å flytte til et helt nytt sted var et stort steg. En annen student fortalte at han egentlig hadde søkt et annet sted som førstevalg, men ikke kom inn. Derfor var det helt tilfeldig at han startet på UiA, og han fortalte at han etter planen først ønsket å overflyttes til Oslo etter ett år, men valgte etter det første året å bli værende fordi han trivdes i Grimstad.

*«Det var egentlig litt mer flaks, for jeg hadde lyst på (studieprogram) også førstevalget mitt var i Oslo. Det var faktisk to førstevalg i Oslo. Men jeg kom ikke inn på dem også kom jeg inn hit også da tenkte jeg at jeg kan da iallfall møte opp og være her ett år så kanskje søker jeg andre året tilbake til Oslo. Men når jeg havnet her så var jeg egentlig veldig fornøyd med det så jeg ville bare fortsette løpet ut. Så det var lissom hell i uhell som man sier»*

Både lokasjon og selve studieprogrammet var motivasjonen for en av studentene da hun skulle velge utdanning og utdanningsinstitusjon.

*«Hovedsakelig det at Grimstad virket som en hyggelig by som ikke er sånn altfor langt unna der jeg kommer fra. Men det er et lite stykke unna samtidig som de hadde spesifikt (studieprogram) da. Da endte den opp på første plass til slutt.»*

En av studentene var fra et annet sted i landet, men hadde foreldre som var fra Sørlandet. Dette opplevde hun som en trygghet og oppgav nærhet til familie som en av grunnene til at hun valgte UiA som utdanningsinstitusjon. En annen student valgte UiA basert på fritidsinteresser, at hun kunne dyrke disse ved siden av studiene, og at det var grei kjøreavstand til hjemsted og foreldre. Balansen mellom det å være et lite stykke unna familien, og det å ikke ha de for langt borte, var det en av studentene som la til grunn for valg av studiested:

*«UiA fordi jeg er fra et sted ikke for langt vekk hvis jeg vil hjem, men det er langt nok til å ikke trenge å dra hjem til uviktige tingene da hvis du skjønner. Best av begge*

*deler. Så det ja.. nettopp derfor. Og fordi det er fint.. altså her i Grimstad og Sørlandet.»*

## 5.2 Sosial tilhørighet

Samtlige av studentene i studien trekker frem det sosiale miljøet i gruppen som noe positivt, selv den ene studenten som opplevde utrygghet i sosiale situasjoner. Selv om studentene benyttet FYSE i varierende grad, opplevde alle at gruppen kunne være en god arena for å bli kjent med medstudenter.

### 5.2.1 Trygghet

Flere av studentene opplevde at FYSE-gruppen var et sted der man kunne kjenne på trygghet, noe som flere fortalte var viktig da de ankom studiestedet første gang. Spesielt ved studiestart; å komme til en ny by med ukjente bygningsmasser og mennesker, gjorde at det å bli en del av en gruppe ved UiA opplevdes som betryggende i starten for en av studentene. Hun fremhevet det at man i FYSE-gruppen også utforsket byen og ikke bare campus som en stor fordel og at dette gjorde henne tryggere på sitt valg av studiested.

*«Det at du gir studentene trygghet at når de kommer første dagen på skolen.. det er sikkert mange som er i samme situasjon som meg. Har flytta dit for en uke siden i Grimstad og ikke kjent i det hele tatt. Og det å ha da de gruppene med medstudenter som man lissom kan bli kjent sammen»*

Flere av studentene, spesielt de som flyttet til Sørlandet fra andre steder i landet, opplevde at FYSE også kunne bidra til trygghet med tanke på hvordan man kunne orientere seg på campus og vite hvordan man fant frem til forelesningssaler og grupperom. Omvisningen sammen med FYSE-gruppen første dagen, fortalte studentene gjorde at man kunne være litt mer forberedt på hvor man skulle neste dag. Det gav en følelse av forutsigbarhet som gjorde at det var lettere for studentene å møte opp på campus, da de visste hvor de skulle gå. Studenten som selv fortalte hun opplevde utrygghet i spesielt ukjente sosiale situasjoner, erfarte at det å danne relasjoner på eget initiativ kunne være svært utfordrende da hun beskrev seg selv som introvert og sjenert. Det å bli tildelt en fast gruppe mennesker som hun kom til å



bli kjent med «uten å prøve», opplevde hun som en lettelse. Hun opplevde en trygghet i det å ikke måtte danne grupper selv, men at gruppene var dannet på forhånd slik at hun ikke måtte henvende seg til medstudenter for å danne gruppe. Også andre studenter synes det var godt å bli tildelt en gruppe studenter du skulle bli kjent med, fremfor å danne alle nye relasjoner på eget initiativ.

*«Du får jo på en måte utdelt en «base» som du skal jobbe med det første året.. så jeg tror nok det gjør at de lettere kommer seg gjennom første året dersom de stiller opp.»*

Flere av studentene erfarte at det var en fin balanse mellom det faglige og det sosiale i gruppen. De påpekte flere ganger under intervjuene at FYSE-gruppene ikke alltid hadde faglig fokus, men tok seg også tid til å «tulle og tøyse» og bli kjent med hverandre utenom det faglige. En av studentmentorene brukte mye humor for å forsøke å ufarliggjøre FYSE-gruppene og få studentene til å føle seg trygge nok i gruppen til å delta aktivt i samtaler og diskusjoner både faglig og sosialt. Det ble av flere studenter fremhevet at FYSE-gruppene bar preg av både «alvor og humor» og at balansen mellom det faglige og sosiale var svært god, som bidro til å kjenne på trygghet i gruppen. Flere nevnte at de var svært lettet over at det ikke utelukkende var et faglig seriøst fora der man ikke hadde romslighet for det menneskelige og den usikkerheten man opplever som ny student.

*«Og at man kan ha litt humor da, og at alle kan ta del og at det er sånn.. man gjør skole, men man kan også tulle og litt på en måte.. og ja.. hvis folk tør å si noe på en måte, at man berømmer det litt da. At det er bra da.. at alle skal tørre å bidra.»*

### 5.2.2 Fellesskap

Noe av det studentene trakk frem som det viktigste med FYSE, var det sosiale fellesskapet innad i gruppen, erfaringen av å være en del av en gruppe. Flere fortalte at fellesskapet i gruppen ble styrket av å gjøre sosiale ting sammen også utenfor studiene. Noen studenter fortalte at de tidligere ikke hadde vært en del av en «gjeng», men at de kanskje hadde hatt en eller to personer de hadde mye kontakt med av venner. En beskrev det som både skummelt og trygt på en gang, det å forholde seg til såpass mange personer samtidig i en gruppe over tid. Samtidig trygt ved at det var de samme personene over tid og at man ofte møtte på de samme

faglige utfordringene underveis og dermed skapte et fellesskap der man møtte disse utfordringene sammen.

*«Det er faktisk å være del av en gjeng. Og det har jeg egentlig ikke vært før jeg begynte her. Jeg hadde jo ikke så mange venner på ungdomsskolen og videregående, gikk mye alene. Måtte gjøre mye selv. Men nå så ble jeg kjent med en del under en klassesetur blant annet»*

Som nevnt ovenfor var det ifølge flere av studentene godt å ha en balanse mellom det faglige og det sosiale i gruppen. Det å finne på ting sammen utenfor campus, var med på å gjøre det lettere for studentene å bli kjent med hverandre og skapte en uformell og trygg sosial arena som kunne bidra til å styrke fellesskapet. Det å ha venner på studiet er det flere av studentene som trekker frem som svært viktig for å kunne trives, men også for å kunne gjøre det bra på studiene. Flere av studentene erfarte at de hadde fått vennskapelige relasjoner i FYSE-gruppen som de fremdeles har etter første året på studiet. En student fortalte at selv om FYSE-gruppen nå er splittet i ulike fagretninger, er det alltid de menneskene som var i gruppen som han vender tilbake til.

*«Alle kan lære seg ting, men uten venner du kan være med så trives man på en måte aldri da»*

### 5.2.3 Faglig samarbeid

Ved det faglige i gruppen, var det flere av studentene som erfarte trygghet i dette samarbeidet, da de fikk mulighet til å spørre om det de lurte på og høste konstruktive tilbakemeldinger fra medstudenter. En av studentene trakk frem det at hun, etter at hun startet i FYSE, innså at hun ikke hadde klart fagene på egenhånd uten bistand fra FYSE-gruppen. I forkant av studiene hadde hun vært nokså sikker på at hun var trygg på det faglige og at det skulle la seg gjennomføre på egenhånd, men ble overrasket over hvor utfordrende hun synes fagene var.

*«At du har noen å spør om.. når det er noe du lurer på faglig. At man har noen til å hjelpe seg, man klarer ikke å gjøre det sjøl. Og det har nok vært en liten «wake up call» altså, at du kan ikke gjøre alt selv, du må faktisk ha hjelp en eller annen gang. Så det tror jeg har vært veldig avgjørende for trivselen»*

Flere studenter trekker frem det å kunne spørre medstudenter i FYSE- gruppen som noe som opplevdes som god faglig bistand. En av studentene fortalte at hun ikke alltid turte å spørre om det hun lurte på under forelesning der det var mange til stede, men at hun turte å spørre FYSE- gruppen. Dette sa hun var fordi det var en god balanse mellom faglig og sosialt, og at man derfor ble tryggere på personene innad i gruppen.

*«Man satt og jobba i FYSE-møtene og når det kom en naturlig pause så satt man og jabba litt og fjasa litt også etter hvert så begynte man å jobbe igjen og kunne spørre hverandre. De er jo veldig gode medstudenter sånn synes jeg.»*

En av studentene erfarte at det var lav terskel for å spørre om noe i FYSE-gruppen. Hun fortalte at studentene lurte på alle mulige ting, og at det var takhøyde for å ta både trivielle og faglige så vel som praktiske spørsmål knyttet til for eksempel Grimstad eller campus.

*«Vi møttes i gangen eller si hei eller hallo og kunne sitte sammen og jobbe. Være litt faglige og sosiale»*

### 5.3 Faglig bistand

Selv om «faglig samarbeid» også er en subkategori under «Sosial tilhørighet», har jeg valgt å ha en egen hovedgruppe med «Faglig bistand» fordi det faglige arbeidet og samarbeidet i gruppene er en stor del av FYSE. Det er nettopp det å kunne bli trygg i fagene og tilegne seg kunnskapen som trengs for å gjennomføre som er noe av hensikten med FYSE. Derfor har jeg også lagt stor vekt på det faglige i det studentene har svart på i studien.

#### 5.3.1 Studentmentorens betydning

Studentene opplevde det at studentmentoren hadde hatt fagene året før var en stor gevinst for førsteårsstudentene i FYSE-gruppen. Da hadde studentmentor fagene såpass friskt i minne at de i større grad kunne huske hva som var relevant for eksamen og hva som var viktig å kunne for studentene i gruppen. Studentene erfarte at studentmentor var oppriktig med tanke på hva de kunne forvente til eksamen. Flere av studentene erfarte at de stolte mer på studentmentors anbefalinger enn faglærers om for eksempel pensum man måtte kunne, bøker man burde

kjøre og hvilke oppgaver man kunne få til eksamen. Studentmentor kunne også vise til egen erfaring hva gjaldt forståelse rundt fagene og hvor studentene kunne møte faglige utfordringer de burde jobbe ekstra mye med. I noen tilfeller la studentmentor også ut faglige materialer til studentene i gruppene fordi studentmentor visste at dette var relevant for forståelsen av faget.

*«... Hvilke bøker trenger jeg egentlig og.. Han kan svare ærlig på sånne ting. Som for eksempel så kan læreren i et fag si at «ja du må kjøpe disse to bøkene», men så kommer FYSE-coachen og bare «Jeg brukte ikke den ene boka, du trenger bare den andre boka».. for eksempel da. (...) De vet kanskje hvordan det er smart å jobbe i fagene også.»*

Flertallet av studentene fortalte at det ikke var noe fastsatt opplegg i FYSE-gruppene, men at man kunne ta det «på sparket» dersom man lurte på noe. Ofte var det opp til studentene å komme med innspill til møtene, da de selv kunne kjenne på hva de hadde behov for å øve på eller noe de trengte hjelp til å forstå. Studentene var i stor grad tilfreds med at opplegget i gruppene var på deres premisser ut ifra hva studentene i gruppen kjente de hadde behov for å få veiledning i.

På spørsmål om studentene deltok på de fleste møtene, var det varierende svar. En student fortalte at man ikke kan forvente at det tas opp de «riktige» temaene man har behov for i FYSE-gruppen og at noen kanskje da ikke ser helt relevansen, og velger å ikke delta. Da kunne man heller delta på neste møte om man hadde lyst. Den fleksibiliteten opplevde studenten som god. Det var ingen som ble «sure» for at man ikke møtte opp, men man ble heller godt tatt imot når man møtte opp. De fleste studentene i studien deltok på alle møtene de hadde anledning til å komme på, noen kom på de første møtene, men «falt av» etter et par ganger, mens noen fortalte at det ofte var flere til stede på gruppene når det begynte å nærme seg eksamen.

Flere av studentene erfarte at det faglige, spesielt matematikken, kunne være utfordrende. De opplevde det som en trygghet å kunne henvende seg til FYSE-gruppen med spørsmål som gjaldt det faglige, som man kanskje ikke ønsket å spørre om under forelesning. Noen av studentene trakk frem muligheten til å «tenke høyt sammen og gi hverandre tilbakemeldinger» som en stor ressurs i gruppen. Både studentmentor og studentene engasjerte seg i faglige spørsmål som ble diskutert i FYSE-gruppen.

*«Enten tok vi oppgaver og gjorde de alene og rakk opp hånda eller så delte vi å gå opp på tavla eller tok vi litt eksamener i fellesskap, delte på å gå på tavla og prøve å løse. Så da var det godt samarbeid»*

En av studentene fortalte at det var godt å kunne spørre om fag som nødvendigvis ikke gjaldt alle i gruppen, og at studentmentor støttet dette. Studenter som kommer inn på ingeniørstudiet via tress eller y-veien, har ekstra fag det første semesteret i tillegg til de nokså krevende fagene som allerede er på timeplanen.

*«Jeg husker på våren så hadde jeg et ekstra fag siden jeg manglet fysikken fra videregående. Og da kunne jeg sitte der og få hjelp av de andre som hadde hatt fysikk før. Og det var kjempefint!»*

### 5.3.2 Innspill om forbedringer

Under intervjuene spurte jeg om studentene hadde noen innspill til endringer eller forbedringer med FYSE. Noe de eventuelt hadde stor nytte av som man burde gjort mer av eller ting som kunne vært gjort på en bedre måte.

Selv om flere av studentene likte at man kunne ta ting på sparket i gruppene og ta det man kjente behov for der og da, var det en av studentene som savnet litt forutsigbarhet med tanke på hva som skulle tas opp av faglige emner i gruppene. Hun ønsket seg en oversikt over hva de ulike FYSE-gruppene skulle inneholde slik at man kunne delta på de møtene som var relevant for det man hadde behov for av faglig bistand.

*«Det var liksom ikke så tydelig at ja nå skal vi jobbe med ett emne, det var mer at vi møtte opp også kunne vi stille spørsmål om hva som helst.. og da ble det litt sånn.. ja.. hadde jo vært, hadde hjulpet ser jeg nå i ettertid at det hadde vært litt mer sånn Ok nå skal vi jobbe med kalkulus, nå skal vi jobbe med fysikk. Litt mer tydelig hva man skulle jobbe med».*

En annen student ønsket av flere grunner at FYSE-gruppen kunne møttes mer digitalt, og at ikke alle møtene måtte skje fysisk på universitetet. Noen av grunnene var engstelse for sykdom (COVID-19 smitte) og det studenten selv beskrev som «sosial tilbaketrukkethet». Dermed brukte studenten mye energi på de fysiske møtene, fordi hun engstet seg i forkant.

Det at FYSE kun ble gjennomført regelmessig i første semester, var det flere som påpekte at gjerne kunne vært gjort annerledes. Flere av de som benyttet seg av FYSE, kunne ønske at gruppene også hadde fortsatt gjennom andre semester, altså hele førsteåret på studiet. Flere påpekte at FYSE «skled ut» etter første semester, at noen av gruppene slo seg sammen til en stor gruppe og dermed mistet mye av den tryggheten og forutsigbarheter man hadde hatt innad i gruppen. Møtene ble heller ikke like regelmessige som i første semester, og derfor fortalte flere av studentene at de kunne ønske at strukturen rundt FYSE-gruppene hadde vart hele det første studieåret.

En av studentene fortalte at flere i hans gruppe ikke hadde sett hensikten med FYSE og latt være å delta på gruppene helt fra starten. Han kunne derfor ønske at det hadde blitt tydeliggjort hva som var hensikten med FYSE, hva det kunne bidra med og sett nytten av gruppene helt fra studiestart.

*«De som er med på FYSE-møtene er jo ofte de som klarer seg. Hvis folk velger å ikke komme så er det.. litt negativt. Så på et vis få det til å virke mer nyttig».*

Et av oppfølgingsspørsmålene ble ofte om studentene tenkte at FYSE burde være obligatorisk. Det var det delte meninger om. Enkelte mente det helt klart hadde vært nyttig å gjøre gruppene obligatoriske, da de erfarte at samtlige studenter kunne nyttiggjøre seg i alle fall deler av FYSE. Andre mente at det kanskje burde være obligatorisk de første gangene for å få vist nytten og hensikten med FYSE før folk eventuelt velger om de ønsker å delta eller ikke. Et fåtall av studentene mente det ikke burde være noe obligatorisk oppmøte i FYSE. En av studentene kunne ønske at det ble satt av enda mer tid til FYSE møtene, at det kunne vært mer utbytte av møtene dersom de varte lengre slik at man fikk jobbet seg gjennom det man hadde behov for. Dette erfarte studenten at hun ikke alltid hadde anledning til når møtene varte i 45 -60 min.

*«Kanskje satt av mer tid til det. (...) du får ikke alltid satt deg ned og gjort så veldig mye på den tiden så.. om mulig kanskje hatt en time eller to lengre i strekk. Sånn at du får bedre utnyttelse enn en time her og en time der. Det blir litt lite effektivt kanskje. Muligens det hadde vært en hjelp»*

## 5.4 Informasjon

Under intervjuene ble studentene spurt om hvilken informasjon de mottok om FYSE enten i forkant av studiestart eller ved første møte på UiA. Studentene hadde svært ulike opplevelser av i hvilken grad de ble informert om FYSE i starten eller før oppstart og informasjon om hensikten med FYSE. De ble også spurt om hvordan det første møte med UiA var da de ankom ved studiestart.

### 5.4.1 Praktisk informasjon

Flere av studentene synes det var vanskelig å huske tilbake til starten av studietiden, nettopp fordi man da skulle sette seg inn i svært mye informasjon på en gang. Samtidig var man spent og nervøs. En av studentene husket likevel nokså godt studiestarten og de første dagene og synes det var godt med praktisk informasjon i FYSE-gruppene. Hun erfarte å få god informasjon om både praktiske, faglige og eventuelle andre ting hun måtte lure på i starten av FYSE-gruppene.

*«Tidligere studenter som skulle hjelpe oss å komme inn i studiehverdagen på Universitetet, finne ut hvor de ulike tingene var, ikke bare liksom forelesningssaler og bibliotek, men også blant annet Sia Helse, ja hvordan man kunne ta i bruk de midlene man hadde, for eksempel biblioteket. Hvordan booke grupperom. (...) Har dere spørsmål så kom til oss, kan vi ikke svare dere, så peker vi i riktig retning sånn at dere kan få svar på det dere spør om eller lurer på.»*

På spørsmål om studentene mottok noe informasjon i forkant av studiestart, var det en student som mente på at de hadde mottatt en epost i forkant av oppstart. Underveis i intervjuet ble studenten usikker på om mailen var kommet før studiestart eller rett etter studiestart. Uansett synes studenten at det var godt å få en mail med informasjon, siden man da fikk det skriftlig i tillegg til å høre det muntlig fra FYSE-studentmentorene.

En student synes hun fikk tilstrekkelig med informasjon, og synes å huske at studentmentoren var lett tilgjengelig dersom hun skulle lure på noe, for eksempel hvor man skulle møte til timer og grupper.

En student hadde behov for noe forutsigbarhet med tanke på det praktiske, og hun erfarte derfor at det var godt at studentmentor la ut praktisk informasjon i Canvas (den digitale kommunikasjonsplattformen for studenter og faglærere).

En annen student trekker frem planlegging som en del av den praktiske informasjonen, og noe som gjør at studiehverdagen kan oppleves mer forutsigbar og oversiktlig.

*«De pleier å starte semesteret med en veldig god plan og hva vi skal ha om det tema for eksempel. Også skal man bare på forelesning i klasserom.. ganske greit egentlig»*

#### 5.4.2 Forstå hensikt med FYSE

Flertallet av studentene opplevde at de forstod hensikten med FYSE nokså tidlig etter studiestart. To av studentene synes likevel i starten at det var utfordrende å skille mellom FYSE-grupper og faddergrupper. Slik jeg forstod det som forsker, var det noen ganger at FYSE-gruppene og faddergruppene bestod av de samme studentene, men ikke alltid. Dette kan ha med at strukturen i FYSE ble endret fra første året det ble gjennomført til andre året, og at studentene derfor har svart ulikt på dette.

De fleste av studentene erfarte at hensikten med FYSE først og fremst var å få nye studenter til å trives med studiene og bli kjent med medstudenter innenfor de samme fagområdene.

*«Sånn som jeg har forstått det så er FYSE en del av det å få studentene til å trives og bli kjent med andre som kan jeg kalle det «likesinnede».*

Hensikten med FYSE var ifølge en av studentene at det skulle være et ekstra tilbud til studentene der man kunne jobbe i grupper en gang i uken. Ikke noe man måtte delta på dersom man ønsket å la være, men et tilbud dersom man ønsket å benytte seg av det.

I tillegg til trivsel, var det en av studentene som opplevde at FYSE skulle bistå til å håndtere overgangen fra elev til student på en god måte.

*«Jeg tror nesten det kan være sånn der at det var en hjelpegruppe greie for oss nye studenter. Som var ukjente med både området og miljøet og skolen. Til å bli kjent med både stedet og hverandre og hvordan vi skulle nå gå fra ungdomsskolen og videregående inn i hva som er ment å være mer voksent miljø.»*



### 5.4.3 Første møte med UiA

Det å komme som ny student ved et universitet eller en høyskole, kan være nokså utfordrende. Kanskje spesielt for studenter som kommer tilflyttende fra andre steder i landet og har lite eller ingen kjennskap til hverken medstudenter eller byen de skal studere i. Derfor ønsket jeg å finne ut av hvordan studentene i min undersøkelse opplevde sitt første møte med UiA. Svarene fra studentene var svært ulike, og alle hadde ulike opplevelser av sitt første møte med UiA. Noen mente at informasjonen og organiseringen var godt gjennomført, mens andre opplevde lite informasjon og kunne gjerne ha fått litt mer informasjon ved studiestart. Flere av studentene erfarte første møtet noe «forvirrende» da det var mye informasjon som skulle håndteres første dagen. Da var det en trygghet å ha noen som «tok litt styringen». Alle studentene svarte at de hadde fått informasjon om eller av FYSE første dagen på UiA. To av studentene mener å huske at det ble gjennomført et lite FYSE-møte allerede første dagen på UiA.

*«Jeg husker vi skulle møte coachen vår. Så etter vi hadde hatt klassens time eller noe sånt noe hele klassen, så kom coachen inn og så henta de gruppene sine. Så da hadde vi bare et kjapt møte akkurat den første dagen også ja ordentlig møte litt senere da»*

To av studentene erfarte at informasjonen om selve FYSE kunne vært bedre, og opplevde at den informasjonen de fikk ikke var tilstrekkelig den første dagen. En av studentene opplevde at han var usikker på hva ordningen betød for han som student.

*«De skulle dele noen studenter opp i grupper som de skal være gruppeledere.. det var liksom «åj hva i huleste er det som skjer?». Skjønte ikke så mye av det når vi starta. Så det var ikke den beste informasjonen. Det var bare sånn «nå skal vi på gruppe og sånn» så var det jo coachene som da forklarte litt men ja..er ikke helt sikker på om jeg skjønnte hva ordningen var..»*

En av studentene erfarte at FYSE-studentmentor ikke var til stede første dagen. Dette fortalte studenten kunne være negativt med tanke på å få tilstrekkelig informasjon om nytten av og hensikten med FYSE. Det å få masse informasjon om FYSE, var det en av studentene som mente var u hensiktsmessig, da man heller burde forstå hensikten med FYSE slik at man kunne bestemme seg for å benytte det eller ikke.

*«Altså vi ble jo bare skjøvet borti der liksom så.. det var vel nesten viktigere å bare skjønne prinsippet enn å få masse informasjon sånn»*

## 5.5 Studiemestring

Det kom frem av intervjuene at flere av studentene erfarte at FYSE bidro til en bedre studiemestring ved å fremme en form for struktur, motivasjon og forutsigbarhet. Innenfor studiemestring fortalte studentene om egen innsats, struktur og hvilket forhold de hadde til UiA som utdanningsinstitusjon; altså forelesere og administrativt ansatte.

### 5.5.1 Struktur og egeninnsats

Studentene ble spurt om de kunne beskrive seg selv som student, og dette erfarte mange at var et spørsmål de trengte litt tid for å reflektere over. Flere hadde ikke tenkt over hvordan de jobbet med studiene og sagt det høyt til noen eller seg selv før.

Et par av studentene forsøkte å lage og opprettholde en struktur i studiehverdagen ved å lage lister eller planer som de i større eller mindre grad fulgte opp selv. Studentene erfarte det som mer krevende å arbeide med struktur rundt studier alene enn å få det «servert» gjennom å delta på FYSE-møter. Spesielt to av studentene beskrev seg selv som en student som tar typiske «skippertak», altså jobber svært mye rett i forkant av prøver og eksamener, men ikke jevnt over hele studieåret. En student fortalte at han var litt for glad i å vente med å sette i gang med jobbingen inntil det nærmet seg eksamen eller innleveringer. En annen student fortalte at han jobbet mest intenst mot slutten av semesteret. Han valgte også å betale for ekstern faglig bistand opp mot eksamen for å fremme gjennomføring og ha en ekstra trygghet rundt det faglige. Dette gjorde han selv om han fortalte at han deltok på samtlige FYSE-grupper.

På spørsmål om hvordan FYSE bidro til studiemestringen, var det flere som nevnte at FYSE bidro til en struktur rundt studiene som de kanskje ikke hadde hatt ellers. FYSE gav også en motivasjon til å komme på campus og delta på forelesninger fysisk, fremfor digitalt hjemmefra. Da ble det ofte til at studentene ble på campus for å jobbe istedenfor å dra hjem etter forelesning, og dermed opplevde de selv at de var mer effektive i studeringen. En fortalte at han ofte kom tidligere og gikk senere enn han ville gjort dersom han ikke hadde hatt FYSE-

møter han skulle deltatt på. En annen student fortalte at FYSE bidro til grunnlag for bedre studievevaner.

*«I starten var det veldig viktig for å få lagt «baselinja» lissom. Hvor flink du blir som student. For det krever faktisk mye innsats og jobb og bare få den vanen. Det er jo som å legge opp en arbeidsdag nesten»*

Flere av studentene svarte at de opplever at de «gjør sitt beste» på studiene. Dette selv om studentene fortalte at de av og til prioriterer det sosiale over det faglige, eller ikke får toppkarakterer. En av studentene synes fagene var svært utfordrende og har gjennomført flere såkalte «konteeksamener», det vil si å ta eksamen på nytt på grunn av strykkarakter eller at man ikke er fornøyd med karakteren og ønsker å forbedre. Til tross for dette opplevde studenten at egen innsats var svært høy og at studenten gjorde sitt beste ut ifra egne forutsetninger. Studenten hadde aldri vurdert å avbryte studiene eller bytte studieretning. Enkelte av studentene hadde et ønske om å kun ta eksamener én gang, og at dette var en del av motivasjonen bak å gjøre sitt beste på den første eksamenen. En student sa hun av og til slet med å følge med i timene, men at hun svært gjerne ønsket å «passere» i alle fag og slippe konteeksamener da dette ville ta fokus fra fag hun hadde samtidig. Dermed ville hun risikere å «havne bakpå», noe hun nødig ønsket.

Flertallet av studentene erfarte at FYSE bidro til å forme studiehverdagen på et vis, enten ved at studentene opplevde at de fikk mer oversikt, rutiner og kontroll på ting eller ved å bidra til motivasjon for å møte opp eller å jobbe med fagene.

*«Ved hjelp av FYSE da så fikk man på en måte med seg alt som foregikk hvis man ikke klarte å holde styr på det selv. Og det var veldig greit.»*

En av studentene erfarte at han tilegnet seg gode rutiner med FYSE første halvåret, men at rutinene også forsvant med FYSE. Han kunne ønske at FYSE hadde vart lengre enn første semester, og mente det kunne ta tid å få på plass gode rutiner som skal vare.

*«Få de inn i hvordan det var og være en student og få rutiner og sånt, men når vi var på andre halvår så var på en måte.. man mistet det helt og da var det mye mer.. det var en veldig brå overgang i tillegg som gjorde at jeg på en måte.. en vanskelig situasjon».*

Et par av studentene nevnte en plan og/eller rapport som skulle bidra til struktur og oversikt i FYSE-gruppen og som ble laget i gruppen. Noen av studentene erfarte at hensikten med en slik plan og rapport var god, men at det i liten grad ble gjennomført. Et par av studentene opplevde at de selv var seriøse studenter som forsøkte å gjennomføre alt de skulle til gitte frister. En student beskrev seg selv om «arbeidsom, men ikke alltid effektiv». Med dette mente han at han jobbet lange dager og kvelder, inklusive helger for å klare å gjennomføre studiene. Han ønsket helst å jobbe sammen med andre, men opplevde at han av og til jobbet mest effektivt alene.

En annen student beskrev seg selv som en «sterk» student som har god struktur på studiene og samtidig skaper relasjoner «enkelt». Hun fortalte videre at nok mange studenter kan være «sjalu» fordi hun forstår fag veldig fort, jobber effektivt, er «ekstremt strukturert» og likevel svært trygg på sosiale relasjoner. Det at hun av og til synes det er vanskelig å prioritere det faglige over det sosiale livet, gjør at hun ofte sitter på nattestid og studerer, slik at hun ikke har distraksjoner rundt seg. Hun fortalte at det er på nattestid hun lærer mest.

En annen student trekker frem viktigheten av balansen mellom det faglige og det sosiale. Han erfarte at man som student også må kunne ta seg tid til fritid og venner for å kunne være i stand til å gjennomføre studiene. Han hadde aldri strøket i noe, selv om han tidvis prioriterte fritid og sosial omgang med venner fremfor å studere.

*Jeg vil beskrive meg som flink nok, men litt lat hvis du skjønner. Jeg kunne gjort mer for å få bedre... Fått bedre utbytte da eller karakterer, men må jo balansere det med å ha det litt gøy også da!».*

### 5.5.2 Relasjon til organisasjonen

I Intervjuguiden ble ikke studentene spurt spesifikt om sin relasjon til UiA som organisasjon eller utdanningsinstitusjon, men noen av studentene fortalte likevel noe om det i sine besvarelser.

To av studentene opplevde at noe av det viktigste for trivselen under studiene var relasjonen til forelesere.

*«Det at man føler seg mottatt av ja både medstudenter, men viktigst av alt er egentlig professorer og lærere.»*

*«Eller lærerne eller hvis jeg har noe problem eller ting å snakke om så kan jeg komme i kontakt med dem og få hjelp. Det tror jeg kanskje er noe av det viktigste.»*

En student trakk frem ærligheten rundt hva som var relevant å kunne til eksamen som en tillitserklæring. Hun erfarte at noen forelesere kunne gi en bredere forståelse av sammenhengen mellom fagene. Selv om hun ikke opplevde at alle fag var like relevant, kunne foreleserne knytte emnet opp mot forståelsen av andre emner og på den måten fikk hun en større forståelse av flere fag. En student forteller at han ikke forstod helt betydningen av at foreleserne til stadighet ønsket at studentene skulle lage en struktur på dagene sine inntil han var gjennom første studieår. Først da forstod han at det var takket være gode rutiner det første året at han klarte å beholde gode studievevaner som gjorde at han jobbet mer jevnt med fagene.

*«Jeg vet at de sier det hele tida de professorene og lærerne og alt det på Universitetet. De hamrer det inn helt fra starten at det her er å legge opp en arbeidsdag. Men du skjønner det ikke egentlig før du har gått der et år eller to. Og det er tilfellet.»*

## 6.0 Drøfting av resultater

Hvilke erfaringer har studenter med studentmentorprogrammet First Year Study Environment? I dette kapittelet drøftes funn og resultater opp mot problemstillingen, aktuell forskning og teori. Jeg diskuterer systematisk under hvert av de fem hovedkapitlene som presentert i kapittel 7.

### 6.1 «Jeg var veldig klar for å ta studiene seriøst!» - Motivasjon

Studentene i denne studien beskriver at motivasjonen bak valget om å ta høyere utdanning, velge utdanningsretning og studiested var svært individuell. Enkelte valgte UiA på grunn av lokasjon, andre havnet mer eller mindre tilfeldig opp som student ved UiA, men valgte å bli da de trivdes med både studiet og byen. En av studentene søkte på to studier ved et annet universitet, men kom inn på tredjevalget som var UiA. Han fortalte at han bestemte seg for å møte opp i begynnelsen for å se hvordan det var, men var ikke veldig motivert. Videre fortalte han:

*«Men når jeg havna her så var jeg egentlig veldig fornøyd med det, så jeg ville bare fortsette løpet ut.»*

Motivasjonen vår er det som driver oss fremover og gjør at vi ser relevans og nytte, og ønsker å bruke våre ressurser på å oppnå det vi er motiverte for slik Antonovsky (2012) beskriver i teori om salutogenese. Akkurat slik som studentene i denne studien svarte, fastslår Elisabeth Hovdhaugen (2019) at motivasjon styres ut ifra faglig interesse, muligheter yrket gir, læringsmiljø og tilknytningen til utdanningen.

Under intervjuene i studien utforskes studentenes motivasjon, og flere oppgir at de tidlig har hatt en interesse for realfag eller har erfaring fra arbeid innenfor realfagsrelaterte oppgaver som kunne være kilde til motivasjon. Motivasjon er et vidt begrep og kan i studiesammenheng knyttes til engasjement (Munthe, 2020), målbevissthet (Aurlen et.al 2019) og eierskap til egne studier (Syse og Bjørnstad, 2015; Mkonto, 2018). Antonovsky (2012) knytter motivasjon sterkt sammen med sin teori om opplevelsen av meningsfullhet. En student som har oppgaver, ansvar og plikter som studenten har og *ønsker* å bruke sine ressurser på, vil ifølge Antonovsky (2012) oppleve stor grad av meningsfullhet nettopp fordi studenten ser relevans og vil være motivert for å gjennomføre disse oppgavene. For eksempel kan en student, som har startet ingeniørstudiet, oppleve at matematikken er vanskelig. Det vil kunne kreve mye innsats, arbeid og engasjement for studenten å gjennomføre og bestå matematikkfaget. Studenter med opplevelse av mening vil da kunne fokusere på målsetningen om å fullføre ingeniørstudiet, og dermed kunne gi den innsatsen det kreves i matematikk for å kunne gjennomføre.

Studenter som gjennomfører høyere utdanning vil kunne tilegne seg nyttige verktøy for å kunne håndtere egne liv i etterkant av studier på en god måte (Dahl et.al., 2014). Flere av studentene i denne studien forteller om en motivasjon som bunner i en sikker fremtid. De forteller om økonomisk selvstendighet og «hus og hjem» som både en motivasjon og som en form for forventning fra samfunnet. Det å kunne se en konkret hensikt med sine studier er svært viktig for selve gjennomføringen, og derfor er også gjennomføringsgraden høyere i profesjonsstudier enn ved disiplinstudier (Hovdhaugen, 2019). Hovdhaugen (2019) beskriver i sin rapport at studentenes motivasjon og studiemål har betydning for frafall og gjennomføring. Dahl et.al, (2014) beskriver at utdanning vil kunne føre med seg en rekke ressurser som blant annet bekjentskaper, sosial kapital, status, prestisje, makt og innflytelse. Ifølge Antonovsky (2012) vil blant annet disse ressursene kunne bidra til en høyere grad av håndterbarhet, altså at man har iboende ressurser til å håndtere stress og «støy» som vil møte

studentene senere i livet, det være seg som eksempelvis arbeidstakere eller ektefeller/foreldre. Flere av studentene i studien baserte sin motivasjon og bakgrunn for valg av studie på tidligere erfaringer, interesser og forventninger.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2010) kan motivasjon sees på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Miljø og læringssituasjon har derfor stor betydning for elevenes/studentenes forståelse av læringsmiljøet. Dersom man skal tenke at studentenes motivasjon er situasjonsbestemte slik Kunnskapsdepartementet beskriver, vil det kunne være gunstig å skape en god atmosfære for læring der det «kreves» at studentene er motiverte, nemlig i arbeid med det faglige. Flertallet av studentene i denne studien trekker frem den avslappende og trygge atmosfæren i gruppene der man har mulighet til å spørre om det man lurer på, noe som da kan fremme motivasjonen om vi lener oss mot Kunnskapsdepartementets argument.

En av studentene i denne studien fortalte at hun først ble plassert i en FYSE-gruppe hun ikke følte tilhørighet i. I denne gruppen var det få som deltok på møtene og et stort aldersspenn mellom studentene i gruppen, noe som gjorde at hun følte hun ikke hadde mye til felles med gruppen. Etter at hun byttet gruppe, fortalte hun at motivasjonen i stor grad endret seg til det bedre, og hun bidro mer aktivt for å fremme trivsel i gruppen. Det å være i en velfungerende gruppe, vil kunne ha betydning for den enkelte student på individnivå, men også i samarbeid med andre. I følge Mkonto (2018) vil studenter som deltar i mentorgrupper blir mer motiverte og inngår lettere i samarbeid med medstudenter enn studenter som ikke deltar i mentorgrupper.

Flere av studentene i min studie fortalte at de ble motiverte til å møte opp på skolen og dermed også engasjere seg i det studiehverdagen innebar av forelesninger, gruppearbeid eller lunsj i kantina med medstudenter. Munthe (2020) beskriver at forskning på studentengasjement ikke er enhetlig siden det ikke er enighet i forskningen om hvilke faktorer som har betydning for studentengasjement samtidig som nye faktorer utvikles (for eksempel digitalt engasjement). Samtidig har det blitt utviklet en begrepsforståelse fra å kun forstå engasjement i lys av atferd (å være til stede eller antall timer brukt på studiet), til at begrepet nå er et sammensatt begrep som i hvert fall omfatter atferd, kognisjon og sosialt engasjement (Munthe, 2020). Selv om Munthe (2020) ikke setter motivasjon i samspill med engasjement, var det likevel slik at jeg tolket flere av studentene dit hen at de opplevde større engasjement i studiehverdagen ved å være en del av FYSE. Blant annet forteller en student at

*«Jeg ble motivert til å møte opp og dra på skolen. Generelt det å møte opp på skolen. Vanligvis satt vi møtene før eller etter forelesning og da var det sånn at man ble litt lengre eller kom litt før og da kom man seg lissom ut».*

Ettersom det var frivillig å delta i FYSE-programmet, vil det muligens være studentene som oppleves engasjerte og motiverte i sine studier som velger å delta i FYSE-gruppene. Det er derfor viktig å poengtere at det på den måten kan dannes et skjevt bilde av studentmassens motivasjon og engasjement, ettersom jeg ikke har en sammenligningsgruppe der jeg intervjuer studenter som *ikke* har deltatt i FYSE-gruppene.

Betydningen av sammenhengen mellom studentengasjement og hva utdanningsinstitusjonene gjør, har økt betydelig siste 30-40 år. Der man tidligere har forklart frafall ensidig som studentenes egne «feil», har høyere utdanning beveget seg mot å sette søkelys på kontekst og kritisk vurdere innsatsfaktorer som kan forebygge frafall og styrke studentenes engasjement og gjennomføring (Munthe, 2020). Flere av studentene i min studie trekker frem relasjonen til forelesere og faglærere som en av de viktigste forutsetningene for å trives under studiene. Dette støttes av Hovdhaugen (2019) der hun beskriver hvilke faktorer som påvirker frafall som tre «ringer» utenpå hverandre der ytterste ring er det høyere utdanningssystemet (I Norge). I ringen innenfor finner vi den enkelte utdanningsinstitusjons miljø, og i den innerste ringen finner vi den enkeltes students faktorer som egeninnsats, bakgrunn, tidligere utdanning og valg, herunder motivasjon (Hovdhaugen 2019). Ifølge denne modellen vil de enkelte studentene ikke ha de samme mulighetene for gjennomføring av studier dersom det institusjonelle rammeverket ikke legger til rette for et godt utdanningsmiljø i tilstrekkelig grad.

En av studentene i studien fortalte at «det er jo de som deltar i FYSE-gruppene som klarer seg» uten at han kunne utdype noe mer om hvorfor han mente det var slik. Bakgrunnen for at studenter som deltar i mentorgrupper gjør det bedre faglig enn studenter som ikke deltar, må forskes mer på ifølge Malm, Bryngfors og Mörner (2015). De oppfordrer til videre forskning på ulikheter som kjønn, motivasjon og studievaner.



## 6.2 «Alle kan lære seg ting, men uten venner så trives man på en måte aldri» - Sosial tilhørighet

Flertallet av studentene i denne studien trakk frem tryggheten ved det sosiale i FYSE-gruppene, og at terskelen var lav for å gjøre sosiale ting sammen både innenfor og utenfor universitetet. Mange opplevde trygghet i det å bli plassert i en gruppe du var «nødt» til å forholde deg til istedenfor å måtte danne nye relasjoner på eget initiativ den første tiden på studiet. Følelsen av en tilhørighet i en gruppe var noe enkelte av studentene ikke hadde opplevd tidligere, men som de fortalte gav både trygghet og trivsel. En av studentene sa det slik:

*«Man fikk venner fra dag 1 uten at det var noe tvang, men fremdeles var det jo de som hadde organisert det da. Også i begynnelsen så var det på en måte bare FYSE-gjengen man var med, også utover ble man kjent med andre FYSE-grupper og fikk flere venner og sånt»*

Disse erfaringene fra min studie støttes av funn gjort ved studentmentorordningen Supplemented Instruction – Peer Assisted Study Sessions (SI-PASS) ved Universitetet i Lund i Sverige, som FYSE har hentet mange av sine elementer fra. Hensikten med SI-PASS var, foruten å redusere frafall, blant annet å lære studenter å samarbeide om oppgaver, lære studiestrategi/strukturering av studier og lære å ta ansvar for egenstudier. I tillegg er også sosial støtte et viktig element i SI-PASS der man skal skape en «*sense of belonging*» eller følelse av tilhørighet med andre studenter der man jobber mot et felles mål. Man trenger ikke alltid å diskutere kun faglige temaer på studentmentorgruppene, man kan også diskutere og reflektere rundt utdanningsinstitusjonen og livet generelt (Malm, Bryngfors og Fredriksson, 2018). Også Antonovsky (2012) underbygger disse funnene i sin teori, der han setter begrepet «håndterbarhet» i sammenheng med tillitspersoner i nær relasjon. Disse tillitspersonene kan være seg familie, kollegaer, eller som i dette tilfellet studentmentorer og medstudenter i FYSE-gruppen. Disse ressurspersonene vil kunne bidra til at man er i stand til å håndtere tidvis krevende situasjoner, slik som studiene ofte kan være, med høyere grad av håndterbarhet og ressurser (Antonovsky, 2012). Flertallet av studentene trakk frem den sosiale tilhørigheten som noe av betydningen for deres deltakelse i gruppen og på studiet. Ifølge Ymtov, Plunkett, Efrat og Marin (2017) viser studier at studentmentorgrupper, spesielt første studieår ved høyere utdanning, har betydning for studentenes opplevelse av tilhørighet og integrering som igjen kan føre til gjennomføring.

Studentenes erfaringer med sosial tilhørighet og integrasjon i FYSE-gruppene støttes av flere studier, jf. Artikkelloversikt i kap.5. Særlig synes det som *mentorene* bidrar til økt trygghet og tilhørighet som kan føre til mindre frafall (Lundestad, 2015). Studenter som deltar i mentorgrupper i høyere utdanning føler seg mer integrert og knyttet til universitetet enn de uten mentorgrupper (Ymtov et.al, 2017). Mangel på sosial støtte er knyttet til frafall, og studentenes involvering, tilknytning og integrasjon i studiene er en viktig determinant for gjennomføring (Ymtov et.al, 2017). Dette støttes av en studie gjort i North Carolina av Lim, Mac Lead og Dika (2017) som peker på at studenter og mentorer er gjensidig støttende for hverandre og at begge parter har bedre grunnlag for å gjennomføre studiene. Mentorgruppene gir studentene en sterk opplevelse av tilhørighet og sosialt bånd innad i gruppen.

I gruppen er det et mindre miljø bestående av rundt 10 personer uten lærere og professorer til stede, noe flere av studentene i i min studie sa de opplevde som en trygghet. Gruppene ledes av en studentmentor som er et slags mellomledd mellom studentene og organisasjonen. Nettopp dette trygge miljøet innad i gruppen, er det flere av studentene som trekker frem som noe svært positivt som gjorde at de våget å stille spørsmål angående faglige utfordringer de ikke våget å stille spørsmål om under forelesninger eller større samlinger. Disse funnene underbygges av Malm, Bryngfors og Fredriksson (2018) som i sin artikkel beskriver at en av studentmentorens oppgave er å skape og opprettholde en god atmosfære i gruppen, og kan gjerne ta opp spørsmål av alle typer for å skape en trygg og god gruppedynamikk.

En av studentene fortalte at det var godt å være i en gruppe med det studenten kalte «likesinnede». Selv om FYSE-gruppene er tilfeldig sammensatt av studenter i alle aldre, studieretninger, tidligere skolegang osv., vil felles for alle studentene i FYSE-gruppen være det å være førsteårsstudenter ved ingeniørstudiet og møte de samme faglige kravene studiene krever. FYSE er ikke et studentmentorprogram som retter seg mot studenter med spesielle eller utvidede behov for tilrettelegging, men er derimot et tilbud til *alle* førsteårsstudenter. Dersom studentene hadde blitt plassert i grupper etter ulike «behov», ville det muligens kunne føre til stigmatisering rundt det å delta i grupper der man kan få mulighet for sosial tilhørighet og faglig bistand. Ifølge Rawlinson og Willimott (2016) vil deltakelsen og tilgangen til gruppene gi *alle* studentene muligheter til å benytte gunstige ressurser uavhengig av for eksempel sosial status. Antonovsky (2012) underbygger dette da en større grad av «opplevelse av sammenheng» (OAS), derunder håndterbarhet som er knyttet til sosial tilhørighet og tillitspersoner, vil kunne bidra til å håndtere både akutt og vedvarende stress.

Forskning på videregående skoler viser ifølge Kunnskapsdepartementet (2014) blant annet at dersom elevene deltar aktivt i og forstår læreprosesser, deltar i kommunikasjon og samarbeid, og at læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser, vil dette fremme læring. Vi kan bare anta at dette også muligens kan være gjeldene for studenter i høyere utdanning.

I en studie gjort ved 7 ulike videregående skoler viser resultater at elever og lærere i stor grad har lik oppfatning av et godt læringsmiljø, da spesielt med henblikk på sosiale behov og anerkjennelse. Disse forholdene beskrives som en suksessfaktor i utvikling av et godt læringsmiljø (Syse og Bjørnstad, 2015, s. 5). Samspill mellom alle skolens aktører, mestringsopplevelser og balanse mellom autoritet og varme fremstår som viktige dimensjoner for å forhindre frafall og styrke gjennomføring. (Syse og Bjørnstad, 2015, s.5).

Studien av de 7 ulike skolene belyser også det de kaller en helsefremmende skole, der man vektlegger «å se alle sider ved elevenes liv og personlighet, og tilstrebe å utvikle et læringsmiljø hvor elevene forstår hensikten med skolehverdagen, eksponeres for utfordringer som eleven kan håndtere og bygger eierskap til skolemiljøet gjennom å involvere elevene i beslutningsprosesser» (Syse og Bjørnstad, 2015, s. 16).

I yrkeslivet pekes det i litteraturen på flere faktorer som fremmer et salutogent nærvær på arbeidsplassen, hvor man kan dra paralleller til utdanningssituasjonene. To av faktorene er opplevelsen av at alle i miljøet vil hverandre vel, samt mestringsopplevelse. Nærvær forstås ikke utelukkende som fysisk tilstedeværelse, men innebærer også å oppleve seg psykisk og sosialt til stede i situasjonen med hele seg. En slik forståelse og tilrettelegging for nærvær kan styrke elevenes muligheter for selvrealisering (Syse og Bjørnstad, 2015, s. 17). Det å mestre stress, eller det å oppfatte stimuli som «ikke-stress», fremfor «stress» vil ifølge Antonovsky (2012) være mer tilgjengelig for en person som har motstandsressurser og har en sterk opplevelse av sammenheng. Dersom man har en sterk OAS<sub>2</sub> vil man kunne være i stand til å aktivere «mestringsressurser» fremfor «forsvarsmekanismer» under stress (Antonovsky, 2012). Man vil også ifølge Antonovsky (2012) ha «tilgang» på flere mestringsressurser dersom man har en sterk opplevelse av sammenheng.

Opplevelsen av tilhørighet for studentene kan være av betydning for engasjementet, og har vist seg å ha betydning for egen helse. Ungdom som rapporterer bedre tilhørighet til en kontekst, rapporterer også bedre helse (Munthe, 2020). Studentene i denne studien forteller i sine erfaringer om tilhørighet, der konteksten er FYSE-gruppen. Dette støttes også av Antonovsky, der han beskriver at både begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet knyttes til helse dersom man er i en kontekst man ser relevans i og ønsker å bruke ressurser på, har

tillitspersoner i nær relasjon og man mottar informasjon på en begripelig måte (Antonovsky, 2012).

Det at studentene er under utdanning og at de ser en relevans som knytter motivasjon og engasjement til fagene for å nå sine studiemål, kan relateres til Antonovskys (2012) opplevelse av mening. Flere av studentene erfarte at de fikk en tilhørighet i FYSE-gruppen og at de så en sikker fremtid som en del av motivasjonen bak valget av studier. Dette støttes også av Mkonto (2018) som skriver at studenter i mentorgrupper får mer eierskap til egen læring og opplever mentorgruppene som et godt verktøy for sosial og faglig støtte. Følelsen av tilhørighet, økt selvtillit, forme egen læring og dermed påvirke egne ambisjoner om å gjennomføre er noe av det viktigste med mentorprogrammer i høyere utdanning (Mkonto, 2018).

På den andre siden viser funn fra en kvantitativ studie gjort av Aurlien, Bjørnsrud, Haugom og Thrane (2019) at sosial integrasjon mellom studentene ikke hadde stor betydning for gjennomføring av utdanning, men at integrasjonen mellom student og lærested (ansatte ved utdanningsinstitusjonene) var av betydning. Den samme studien viste også at studentene som hadde stor grad av målbevissthet og forpliktelser til egne studiemål, i større grad gjennomfører utdanningen (Aurlien et.al, 2019). Slik som studenten sitert ovenfor fortalte at «det er jo de som deltar i FYSE-gruppene som klarer seg», vil kanskje studenter som deltar i FYSE ha en større grad av målbevissthet og forpliktelser til egne studiemål, da studentene som deltar på FYSE gjør dette av fri vilje. FYSE blir en form for mellomledd mellom «organisasjonen» og studentene, og skal vi tro funnene til Aurlien et.al. (2019) så kan det å være delaktig i FYSE oppleves som man får en bedre relasjon til organisasjonen, da studentmentorene i FYSE er studenter samtidig som de er ansatt av UiA.

Generelle råd, emosjonell støtte, engasjement, motivasjon, bistand til personlige og faglige utfordringer er noe av det studentene i en studie gjort i California sier om det å være en del av en mentorgruppe. (Ymtov et.al, 2017). Dette støttes av flere av studentene i denne studien som blant annet forteller dette om erfaringer med å delta i FYSE:

*«Og når vi satt med det faglige, så var det det faglige som gjaldt og da hadde vi spørsmål så prøvde vi å hjelpe hverandre og komme med ideer, og det var aldri noe som var.. kan du si.. flaut å spørre om. (...) Det var aldri vanskelig å henvende seg til noen av de hverken faglig eller sosialt.»*

Som nevnt tidligere i kapittel 2, bygger Maslows behovspyramide på en teori der grunnleggende essensielle behov som trygghet og sosiale behov må være dekket før man eventuelt kan motiveres til å utvikle sosial tilhørighet og selvrealisering (vekstbehov) (Mørken et.al., 2015). Om vi skal se relevansen av teorien opp mot studenter i FYSE, vil det kunne være vanskeligere for studenter som ikke opplever sosial tilhørighet under studiene å mestre studietilværelsen i samme grad som en person som opplever sosial tilhørighet under studiene. Det vil også ved mangel på trygghet med de ulike lokasjonene på campus eller faglig trygghet, kunne oppleves mindre motiverende å være student om man skal lene seg på Maslows teori. Dette henger sammen med Anotovskys salutogenese der sterk OAS nettopp vil føre til blant annet trygghet som igjen kan utløse rådighet over flere mestringsressurser til å håndtere studiehverdagen i større grad. Studentene selv fortalte i studien til Mørken et.al (2015) at det viktigste for å lykkes med studiene var tilhørigheten i et sosialt miljø, noen å løse oppgaver med og å spise lunsj med. Mørken et.al. (2015) beskriver videre i sin artikkel at det nettopp derfor er svært viktig at utdanningsinstitusjonene gjør det de kan for å sikre at studentene knytter sosiale relasjoner fra første dag. Disse funnene bekreftes og støttes også av mine funn der flesteparten av studentene trekker frem den sosiale tilhørigheten kombinert med den faglige bistanden som det de anser som de viktigste aspektene ved FYSE.

### 6.3 «Når du sitter sammen så blir det jo lettere å jobbe enn om du sitter alene» -

#### **Faglig bistand**

Studentmentorens rolle ble i min studie dratt frem som av stor betydning for hvordan gruppen fungerte. Studentene fortalte i stor grad om det å løse oppgaver i felleskap og hvordan diskusjoner innad i gruppen ofte kunne belyse flere synspunkter og gi en dypere forståelse av fagene. Videre fortalte studentene om studentmentorens betydning for den faglige bistanden. En av studentene sa:

*«At man hadde noen å henvende seg til når det var noen spørsmål faglig. At man hadde muligheter til å tenke høyt selv om det man tenkte på var helt ut på jordet så var de stadig vekk med på å hanke deg inn igjen på riktig spor. Og de kom med mye smart de også som man sjøl kanskje ikke hadde tenkt på. Så jeg følte jo de supplerte mye med faglig som jeg kanskje ikke hadde tenkt på selv. Som da gjør at ja, man kanskje er rusta til å takle fag som kommer senere da»*

Antonovsky (2012) beskriver i sin teori at dersom informasjon man skal prosessere eller tilegne seg er strukturert, sammenhengende og klar, vil man i større grad kunne være i stand til å begripe informasjonen man mottar. Videre vil studentene ifølge Antonovskys (2012) teori kunne oppleve en større grad av håndterbarhet fordi studentene har tillitspersoner (medstudenter i FYSE-gruppen og studentmentor) rundt seg som i seg selv kan være ressurser til å håndtere for eksempel faglige krav eller krevende pensumtekster. Om studentene da opplever større grad av begripelighet og håndterbarhet, vil de ifølge Antonovsky (2012) da også kunne ha større tilgjengelighet på sine mestringsressurser som igjen kan føre til økende motivasjon.

Det opprinnelige målet med studentmentorordningen SI-PASS, som FYSE bygger sin modell på, var at studentene skulle delta i kollektiv læring der studentmentoren både skulle ha rollens om en katalysator og en moderator i gruppen. Studentmentoren skulle fungere som en guide fremfor en lærer og dermed bidra til at studentene i gruppen fikk løse oppgaver sammen og samarbeide om utfordrende faglige oppgaver (Lunds Universitet, 2021). Som nevnt ovenfor bidrar studentmentorens balanse mellom medstudent og lærer/guide til en atmosfære der studentene opplevde å kunne spørre om den faglige bistanden de hadde behov for, men som de ikke våget å spørre forelesere om. Dette var det flere av studentene som erfarte at skapte et faglig engasjement i gruppen. Ifølge Munthe (2020) er det to områder som er svært betydningsfulle for studentengasjement; et godt, støttende og inkluderende læringsmiljø og aktiv og meningsfull undervisning og læring med temaer som oppleves relevante. Flere av studentene i min studie fortalte at de stolte på studentmentorene da de gav uttrykk for at visse kapitler var viktigere enn andre å kunne og hvilke bøker man kunne unnlate å kjøpe. En av studentene fortalte at studentmentor kunne peke i en retning av det som var relevant å kunne i emnet:

*«Hun var helt topp, hun fant alltid ting og materialer som vi kunne trenge som hun hadde fått tidligere. Ho visste at sånne og sånne fag.. dette kapitlet er vanskelig, der må vi være OBS. ja som sagt, la ut mye materialer ut til oss.»*

Funnene i min studie kan underbygges med Studien til Malm, Bryngfors og Mörner (2015) der studenter skulle svare på et spørreskjema om SI-PASS. Det studentene responderte i deres studie har svært mange likheter med mine funn. Studentene i deres studie svarte:

- At de opplevde at møtene var på deres premisser der studentene bestemte hva de skulle tematisere
- At man kan stille spørsmål man ellers ikke hadde våget å spørre om

- At man kunne jobbe saktere og mer dyptgående med temaer man ikke forstod
- At man hjelper hverandre og diskuterer mer, man løser problemer sammen og samarbeider
- At man får dypere innsikt i faget ved å diskutere løsninger og høre andre studenters tanker

Til sammenlikning til punktene ovenfor fortalte studentene i min studie blant annet:

*«Han (studentmentor, red.anm.) lurte jo alltid på hva vi hadde lyst til å gjøre og, ja han snakka jo med oss om hva vi ville og hva vi trengte og sånt.»*

*«Man kan også tulle og litt på en måte.. og ja.. hvis folk tør å si noe på en måte, at man berømmer det litt da. At det er bra da.. at alle skal tørre å bidra.»*

*«Hvis man faktisk lytter så kan det jo være greit å få hjelp av noen som nødvendigvis ikke er læreren eller studentassisten. Men kanskje man får hjelp av noen andre i gruppa»*

Som nevnt ovenfor kunne studentmentor bidra til en form for trygghet for studentene, både ved å være et mellomledd mellom studenter og UiA og ved å være en trygg «fagperson» man kunne spørre om både faglige og personlige temaer. Dette støttes av Ymotv et.al. (2017) som hevder at studentmentorene er en form for «sosial kapital» i universitetssettingen som bidrar til suksess og gjennomføring for studentene.

Enkelte av studentene i min studie erfarte at FYSE hadde noen forbedringsmuligheter, blant annet å kanskje nå flere studenter ved å også delta på digitale plattformer. På grunn av COVID-19 var det enkelte som ikke møtte opp på universitetet og dermed gikk glipp av mulig verdifulle fagutvekslinger. En annen student ønsket mer forutsigbarhet med tanke på hva som skulle tas opp som tema i de ulike gruppesamlingene. Forutsigbarhet kan oppleves trygt for enkelte, men dersom temaene skulle vært satt på forhånd, vil FYSE kunne risikere å miste mye av sin fleksibilitet som nettopp flertallet av studentene trekker frem som noe av det viktigste ved FYSE. Et par av studentene i studien ønsket også at FYSE skulle ha vært obligatorisk, i alle fall de første gangene slik at man fikk se nytten av FYSE før man valgte om man ønsket å delta eller ikke. Dette må eventuelt utprøves for å evaluere hvilken effekt dette kan ha for deltakelsen og erfaringene med FYSE.

#### 6.4 «De gjorde sitt beste på å forklare hva det gikk ut på» - Informasjon

Felles for alle studentene i denne studien er at de alle svarte at det var mange følelser knyttet til studiestart. Ord som «forvirret», «stressa» og «betryggende» ble brukt om å beskrive første møte med UiA ved studiestart. Det å treffe studentmentor allerede første dagen, opplevde flere som en trygghet fordi de blant annet kunne stille spørsmål, bli kjent med bygningsmassene og bli kjent med medstudenter innad i FYSE-gruppen. Studentmentorene gav også informasjon om andre nyttige tjenester på campus som for eksempel SiA Helse, biblioteket og kantina. Det å få en trygg innføring første dagen med tilstrekkelig informasjon, kan ifølge Antonovsky (2012) kunne bidra til en større grad av begripelighet og dermed minske stress. Dersom informasjonen som blir gitt er forståelig, velordnet, sammenhengende, strukturert og klar vil informasjonen kunne håndteres i større grad. Videre beskriver Antonovsky (2012) i sin teori at dersom man har en større grad av begripelighet, i dette tilfellet god og strukturert informasjon ved studiestart, vil man være bedre i stand til å håndtere det studiene bringer med seg av stress, kaos og nederlag. Dette støttes også av Lim et.al. som beskriver at nye studenter opplever engstelse, forvirring og stress ved både studiet, lærere og universitetssystemer, og at mentorprogrammet gir studentene mer eierskap til sitt studieløp (Lim et. al, 2017). Eierskapet til egne studier kan også knyttes videre til Antonovskys (2012) teori om meningsfullhet, altså at vi engasjerer oss og bruker våre ressurser og krefter på noe vi ser et relevant mål ved.

I 2009 gjorde Høyskolen i Oslo og Akershus (HiOA) et forsøk med studentmentorordning i barnehagelærerutdanningen. I artikkelen som har evaluert dette prosjektet trekkes studentenes behov for forståelse av strukturen ved utdanningsinstitusjonen og hvilke ferdigheter som forventes av faglærere frem. Ved større innsikt i systemet gjennom å treffe en mentor vil følelsen av tilhørighet kunne styrkes (Lundestad, 2015). Dette støttes av Hovdhaugen (2019) som i sin rapport påpeker betydningen av relasjon til organisasjonen for gjennomføringsgraden blant studentene.

Som tidligere nevnt defineres læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet 2015). Det kan derfor være nærliggende å tenke at læringsmiljø kan ha betydning for gjennomføringsgraden av studier. Munthe (2020) klassifiserer læringsmiljø i «indre» og «ytre» læringsmiljø, der institusjonelle faktorer som for eksempel strukturer og systemer som studenten blir en del av påvirker det «ytre læringsmiljø», mens det «indre læringsmiljø» påvirkes av det som foregår i undervisningen og læringsrelaterte aktiviteter.



Dersom man tenker at læringsmiljø har betydning for gjennomføring, vil det altså ifølge Munthe (2020) være utdanningsinstitusjonens ansvar å legge til rette for at både det ytre og indre læringsmiljøet ivaretas best mulig. Gjennom FYSE blir studentene kjent med medstudenter, får faglig bistand og relevant informasjon, som igjen kan gi en større forståelse av organisasjonen ettersom mentorene også fungerer som et bindeledd mellom student og organisasjon.

### 6.5 «Hjalp meg å legge grunnlaget for å få gode vaner» -Studiemestring

Flere av studentene i studien forteller at FYSE bidro til at de møtte opp på campus og deltok i undervisning fremfor å se undervisningen digitalt hjemmefra. Siden de likevel skulle delta på FYSE, var det også flere som fortalte at de kom tidligere og ble igjen etter FYSE-møtene for å sitte å jobbe med studiene. Studentene ble spurt om sin egen oppfattelse av seg selv som student, og der var svarene nokså spredt. Enkelte fortalte at de var ekstremt effektive og strukturerte, noen fortalte at de deltok på alt av undervisning, men ikke jobbet like mye utenfor skolen, mens andre fortalte at de ventet i det lengste med å sette seg ned å jobbe med fagene, noe som resulterte i såkalte «skippertak». Flere av studentene fortalte at de opplevde at FYSE kunne bidra til at de følte de hadde mer «kontroll» på studiene; hva fagene innebar av stoff, hvilke forventninger som ble stilt i de ulike fagene, hvordan man best kunne gå frem for å forme egen studiehverdag og informasjon som ble gjort tilgjengelig av studentmentor på digitale studentplattformer. En student fortalte at FYSE:

*«Følt ut som en fordel for man hadde mer kontroll over hva som skjedde»*

Opplevelsen av «kontroll» på omgivelsene, forventningene og fagene kan knyttes til Antonovskys (2012) begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Det at man opplever mer «kontroll» ved å få relevant informasjon slik flere av studentene erfarte at de fikk gjennom FYSE, kan ifølge Antonovsky føre til større grad av begripelighet. Ved å oppleve begripelighet knyttet til studiene, vil studentene kunne ha flere mestringsressurser til rådighet for å håndtere eksempelvis faglige utfordringer de til stadighet møter gjennom studiene, noe Antonovsky (2012) beskriver som håndterbarhet. Dersom man opplever større begripelighet og håndterbarhet knyttet til studiene, kan det være nærliggende å tenke at studentene kan se en relevans av å bruke ressurser og engasjement på nettopp studiene, noe som igjen vil føre til

økende grad av meningsfullhet. Ifølge Antonovsky (2012) vil de tre begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet være uløselig knyttet til hverandre, og kunne bidra til flere mestringressurser og kunne fremme bedre helse. I tillegg vil også sterkere OAS kunne føre til økt innsats, og dermed også gjennomføring om vi skal tenke at FYSE kan ha betydning for økende grad av meningsfullhet. Dette støttes av funn gjort av Malm, Bryngfors og Fredriksson (2018) som viser at studenter som deltar i mentorgrupper i høyere grad gjennomfører studier og får bedre karakterer. Det viser seg også at karakterene blir bedre jo flere mentorgruppemøter man deltar på. Funnene fra en kvantitativ studie gjort ved Universitetet i Lund i Sverige viser at alle studenter tjener på å delta i studentmentorgrupper, uavhengig av kjønn og tidligere utdanning (Malm, Bryngfors og Fredriksson, 2018). Den samme studien viser også at faren for frafall reduseres med om lag 20-40% dersom studentene deltar på mentorgruppemøtene. Etter seks år hadde studenter som hadde deltatt i SI-PASS grupper en gjennomføringsgrad på 73%, mens studenter som ikke deltok på SI-PASS grupper hadde en gjennomføringsgrad på 37% etter seks år (Malm, Bryngfors og Fredriksson, 2018). Flere av studentene i min studie fortalte at FYSE bidro til at de møtte opp på skolen, at de fikk mer kontroll på studenttilværelsen og at de opplevde en tilhørighet faglig og sosialt i gruppen. Dersom SI-PASS virker slik det var ment å virke, altså å bedre studentenes evner til å reflektere rundt faglige temaer, gi innsikt i medstudenters oppfatninger og syn på faglige emner, trene studentene til aktiv læring og ta ansvar for egne studier, vil det være naturlig at resultater viser at studenter som deltar på SI-PASS gjør det bedre enn de som ikke deltar (Malm, Bryngfors og Mörner, 2015). Dette støttes også av funnene til Lundestad (2015) som viste at førsteårsstudenter som får faglig hjelp av mentor, forbedrer sine studieferdigheter og får en større forståelse av faglige krav som stilles. Det å oppnå en større forståelse av de faglige kravene samtidig som man opplever å bli en del av et fellesskap i FYSE- gruppen, kan underbygges med Antonovskys (2012) teori om at man vil kunne ha flere mestringressurser til rådighet dersom man opplever høyere grad av forståelse/begripelighet, relevans/meningsfullhet og dermed også en større grad av håndterbarhet og sammenheng.

Overgangen fra første til andre semester var derimot svært utfordrende for flere av studentene som fortalte at mye av strukturen «falt sammen» da FYSE ble oppløst andre semester. En student beskrev det som:

*«Når vi var på andre halvår så var på en måte... Man mistet det helt og (...) det var en veldig brå overgang i tillegg som gjorde at jeg på en måte... En vanskelig situasjon».*

Ettersom det var flere som påpekte at overgangen fra å ha faste FYSE-møter ukentlig og ha opparbeidet seg en struktur til å måtte være i stand til å strukturere seg uten bistand fra FYSE var svært utfordrende. Flesteparten av studentene ønsket at FYSE hadde fortsatt gjennom andre semester også slik at de hadde hatt mulighet til å delta på FYSE hele første året. En av studentene ønsket at FYSE hadde vært et tilbud de to første årene.

Ifølge Rawlinson og Willinott (2016) vil det å jobbe i grupper gjennom et mentorprogram kunne bidra til en større sosial rettferdighet blant studentene, da gruppene legger til rette for medbestemmelse/empowerment og gir muligheter for studenter å nå sine ønskede mål. Like muligheter for utdanning har en stor rolle i den sosiale rettferdigheten, og dermed også folkehelsen, på grunn av de mulighetene utdanningen gir i etterkant av gjennomført studie (Rawlinson og Willinott, 2016). På denne måten knytter altså Rawlinson og Willinott folkehelseperspektivet direkte opp mot målbevissthet og empowerment under studiene, sett i lys av et studentmentorprogram. Dette kan underbygges med Anotovskys (2012) begrep om meningsfullhet og mestring, hvor høyere grad av meningsfullhet og mestring vil føre til en bedre helse.

Ifølge Malm, Bryngfors og Mörner (2015) er det behov for videre forskning på *bakgrunnen* for at det viser seg at studenter som deltar på SI-PASS har høyere gjennomføringsgrad og bedre karakterer enn de studentene som ikke deltar, det være seg kjønn, motivasjon og studievaner. I denne studien har jeg forsøkt å formidle studentenes erfaringer med FYSE, jeg har ikke intervjuet studenter som har valgt å ikke delta. Dette ville kanskje gitt meg en bedre forståelse av hvorfor noen velger å delta og andre ikke. Jeg tenker også at videre forskning på hva som gjør at studentene velger å delta eller å ikke delta på FYSE kan være av betydning for hvordan man eventuelt kan få flere studenter til å benytte seg av FYSE.

## 7.0 Konklusjon

I denne studien har jeg knyttet mine funn opp mot Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng og mening. Studentenes erfaringer med FYSE vil ifølge resultatene kunne bidra til en større opplevelse av sammenheng og dermed fremme helse under studiene.

Funn fra aktuell forskning viser at studenter som deltar i studentmentorgrupper gjennomfører utdanning i høyere grad enn studenter som ikke benytter seg av studentmentorgrupper. Det er viktig å påpeke at funnene fra denne studien kun representerer studenter som har valgt å benytte seg av FYSE. Det kan tenkes at studenter som velger å møte opp til slike grupper og

jobbe ukentlig med fag i utgangspunktet er motiverte og har en god studiestrategi. Det vil da ikke være uventet at studentene i FYSE gjennomfører i høyere grad og oppnår bedre karakterer. Dette *kan* danne et skjevt bilde av resultatene.

Da studentene i denne studien fikk spørsmål om hva de tenker kunne vært gjort annerledes eller bedre med FYSE, hadde flere innspill om endringer eller forbedringer. På bakgrunn av disse funnene kan det være nyttig å vurdere om FYSE skulle hatt lenger varighet, altså gjennom både første og andre semester. Det kan også vurderes om de første par-tre FYSE-møtene burde være obligatoriske for *alle* studenter slik at man får et innblikk i hva FYSE er og kan bidra med før man tar stilling til om man ønsker/har behov for å delta på FYSE. På grunn av pandemien COVID-19 var det også en av studentene som ønsket et digitalt tilbud, og en form for «samtalegruppe» eller «gruppechat» på en digital plattform der man eventuelt kunne spørre gruppen om det var noe man hadde behov for raskt svar på eller invitere alle til et felles treff.

Svaret på hva som er av betydning for *gjennomføring* av utdanningen, finnes hos den enkelte student, men det er interessant at resultatene i denne studien viser at studentene som har deltatt i FYSE opplever motivasjon, sosial tilhørighet, faglig bistand, informasjon og studiemestring som viktige aspekter ved å være en del av FYSE.

## 8.0 Litteratur

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk

Aurlien, I., Bjørnsrud, K. M., Haugom, E., Thrane, C. (2019). Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning. *Uniped*, 42(2), 125-138.

[https://www.idunn.no/file/pdf/67129316/betydningen\\_av\\_maalbevissthet\\_og\\_sosial\\_tilhoerighet\\_for\\_fraf.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67129316/betydningen_av_maalbevissthet_og_sosial_tilhoerighet_for_fraf.pdf)

Dahl, E., Bergsli, H., Van der Wel, K.(2014). *Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. Høyskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra

<https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/738/Sosial%20ulikhet%20i%20helse%20En%20norsk%20kunnskapsoversikt.%20Hovedrapport.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Det Kongelige Kirke-, utdannings, og forskningsdepartement (2001). *Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning* (Meld. St. 27 (2000-2001)) Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf>

Drahus, K. M., Sundberg, K. (2019). Halvparten av bachelorstudentene fullfører ikke på normert tid. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/halvparten-av-bachelorstudentene-fullforer-ikke-pa-normert-tid>

Folkehelseinstituttet (2007) Sosial ulikhet i helse: En faktarapport. Hentet fra

[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/sosial\\_ulikhet\\_i\\_helse\\_fhirapport2007\\_1.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/sosial_ulikhet_i_helse_fhirapport2007_1.pdf)

Folkehelseinstituttet (2014, 30. juni) Folkehelse rapporten. Hentet fra

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/#om-sosiale-helseforskjeller>

Folkehelseinstituttet (2017) Sammen for å redusere ulikhet i helse. Hentet fra

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/trykksaker/eos-brosjyre-lesevennlig.pdf>

Folkehelseloven. (2011). Lov om folkehelsearbeid (LOV-2011-06-24-29). Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>

Helsedirektoratet (2010) Folkehelsearbeidet – veien til god helse for alle. Hentet fra

<https://seniorporten.no/dokumenter/Folkehelsearbeidet%20-%20veien%20til%20god%20helse%20for%20alle.bmp.253934.pdf>

Hovdhaugen, E. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning: En forskningsoppsummering av studier basert på norske data* (NIFU Rapport, Arbeidsnotat 19:3). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593810/NIFUarbeidsnotat2019-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Håkonsen, K.M. (2003) *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kildekompasset (2021, 05. april). Hva er kildekritikk? Hentet fra <https://kildekompasset.no/kildekritikk/>

Kunnskapsdepartementet (2007). Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning: de viktigste punktene i St. Meld. 7 (2007-2008). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/kvalitetsref-evaluering/faktaark\\_kvalitetsreform.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/kvalitetsref-evaluering/faktaark_kvalitetsreform.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2010). Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet (Meld. St. 22 (2010 – 2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk

Langeland, E. (2011, 15. juli). Salutogenese- teori og praksis. Hentet fra <https://www.napha.no/content/14219/salutogenese---teori-og-praksis>

Lim, Jae Hoon, MacLeod, Bailey P., Tkacik, Peter T. og Dika, Sandra L. (2017). Peer mentoring in engineering: (un)shared experience of undergraduate peer mentors and mentees. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2017.1403628>

Lunds Universitet. (2021, 04. april). Om SI-PASS. Hentet fra <https://www.si-pass.lu.se/om-si-pass>

Lundestad, M. (2015). Studentmentorordninger i høyere utdanning – en mulighet for gjensidig læring mellom studenter. Jonsmoen, Kari Mari; Greek, Marit (Red.). *Språkmangfold i utdanningen*. (1 utg., Kapittel 15. s. 236-257). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Malm, J., Bryngfors, L., Fredriksson, J. (2018). Impact of Supplemental Instruction on dropout and graduation rates: an example from 5-year engineering programs. *Journal of Peer Learning* (11) Article 6. [https://www.si-pass.lu.se/sites/si-pass.lu.se/files/si\\_examination.pdf](https://www.si-pass.lu.se/sites/si-pass.lu.se/files/si_examination.pdf)

Malm, J., Bryngfors, L., Mörner, L. (2015). The potential of supplemental instruction in engineering education: creating additional peer-guided learning opportunities in difficult compulsory courses for first-year students. *European Journal of Engineering Education* 40 (4) 347-365. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03043797.2014.967179>

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Mkonto, N. (2018). Peer-Facilitated Learning: Students' Experiences. *Africa Education Review* 15(2) 16-31. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/18146627.2016.1224599>

Munthe, E. (2020). Studentengasjement i høyere utdanning: Hvilken innsikt gir Studiebarometeret?, 43(2), 104-116. [https://www.idunn.no/file/pdf/67215346/studentengasjement\\_i\\_hoeyere\\_uttanning\\_hvilken\\_i\\_innsikt\\_gir\\_.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/67215346/studentengasjement_i_hoeyere_uttanning_hvilken_i_innsikt_gir_.pdf)

Mørken, K., Sølna, H., Villanger, I. D. (2015). Hvordan skaper vi gode betingelser for læring? *Uniped, årgang 38.*( nr. 4-2015) s. 264–273 [https://www.idunn.no/file/pdf/66811544/hvordan\\_skaper\\_vi\\_gode\\_betingelser\\_for\\_laering.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/66811544/hvordan_skaper_vi_gode_betingelser_for_laering.pdf)

Pahuus, M. (2006). Hermeneutik. Collin, F., Køppe, S. (Red), *Humanistisk videnskapsteori* (1. utg. s. 139-170). København: DR Multimedie

Rawlinson, C., Willimott, M. (2016). Social Justice, Learning Centredness and a First Year Experience Peer Mentoring Program: How Might They Connect? *Journal of Peer Learning*. 9(1). 41-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115047.pdf>

Statistisk sentralbyrå (2018) Hver fjerde student har en funksjonsnedsettelse. Hentet fra <https://www.ssb.no/uttanning/artikler-og-publikasjoner/hver-fjerde-student-har-en-funksjonsnedsettelse>

Statistisk Sentralbyrå (2018) Visste du dette om studentene i Norge? Hentet fra <https://www.ssb.no/uttanning/artikler-og-publikasjoner/visste-du-dette-om-studentene-i-norge>

Strømme, H. (2017, 27. februar). Litteratursøking i kunnskapsbasert praksis og forskning. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2017/02/litteratursokning-i-kunnskapsbasert-praksis-og-forskning>

Syse, J., Bjørnstad, E. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring i videregående skole: Kunnskapsbasert folkehelsearbeid for å redusere sosiale helseforskjeller. *Skriftserien* 15 (1). <https://openarchive.usn.no/usn->

[xmlui/bitstream/handle/11250/300965/2015\\_15\\_Skriftserien\\_Syse\\_Bj%c3%b8rnstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://xmlui/bitstream/handle/11250/300965/2015_15_Skriftserien_Syse_Bj%c3%b8rnstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Utdanningsdirektoratet (2015). Veilederen Spesialundervisning. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/tilpasset-opplaring/1.3/>

Universitetet i Agder. (2021, 04. april). FYSE (First Year Study Environment). Hentet fra

<https://www.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-teknologi-og-realfag/fyse>

Universitets- og Høgskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=universitet>

Veenstra, M., Slagsvold, B. (2009) Hva betyr utdanning for vår helseatferd? Hentet fra

[https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/179150/Kap9-veenstra\\_Slagsvold.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/179150/Kap9-veenstra_Slagsvold.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., Marin, A. G. (2015). Can Peer Mentors Improve First-Year Experiences of University Students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 19(1) 25–44.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1521025115611398>



# Vedlegg 1

9/18/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Hvilke erfaringer har studenter med FYSE, som kan påvirke gjennomføringen av høyere utdanning?

#### Referansenummer

557825

#### Registrert

11.09.2020 av Elisabeth Johnsen Lindboe - elisabeth.j.lindboe@uia.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Skisland, anne.skisland@uia.no, tlf: 99227429

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Lindboe, el@avigo.no, tlf: 90848891

#### Prosjektperiode

17.08.2020 - 15.05.2021

#### Status

14.09.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

#### 14.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.09.2020, meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f3a731f-84b7-43d9-8db8-e18e3c760774>

1/3

## Vedlegg 2



Elisabeth Johnsen  
Lindboe

Besøksadresse:  
Universitetsveien 25  
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 23/09/2020

### **Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Hvilke erfaringer har studenter med studentmentorprogrammet FYSE som kan påvirke gjennomføringen av høyere utdanning?**

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av gjennomføring som beskrevet i søknaden. FEK påpeker at det samles inn indirekte personidentifiserende data som må anonymiseres.

Hilsen  
Forskningsetisk komite  
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap  
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER  
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND  
TELEFON 38 14 10 00  
ORG. NR 970 546 200 MVA - [post@uia.no](mailto:post@uia.no) -  
[www.uia.no](http://www.uia.no)

FAKTURAADRESSE:  
UNIVERSITETET I AGDER,  
FAKTURAMOTTAK  
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

# Intervjuguide

### **Innledende spørsmål**

- 1) Hva gjorde at du valgte akkurat denne bachelorgraden, og hvorfor på UiA?
- 2) Hva slags utdanning/skolegang har du fra tidligere?
- 3) Hvor motivert var du for studiene du startet på?
- 4) Hva er viktig for deg for å trives i en studiehverdag på UiA?

### **Substansspørsmål**

- 1) Hvilken informasjon fikk du om FYSE da du ankom UiA ved studiestart?
- 2) Hvordan vil du beskrive deg selv som student?
- 3) Hvordan opplevde du det å bli en del av en FYSE gruppe?
- 4) Hvordan opplevde du samarbeidet mellom studentmentoren og gruppen gjennom det første studieåret?
- 5) Hvordan opplevde du det sosiale i gruppen?
- 6) Er det noe med FYSE som du tenker gjorde at studiemestringen din ble bedre, og i så fall hva?
- 7) Er det noe med FYSE du tenker burde vært gjort annerledes for å fremme gjennomføringen hos studentene?
- 8) Hvordan er samarbeidet med medstudentene i FYSEgruppen *etter* første studieår?

### **Avsluttende spørsmål/kommentarer**

- 1) Er det noe ved FYSE du tenker er spesielt viktig å fremheve?
- 2) Har du noen avsluttende kommentarer?

## Vedlegg 4

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Hvilke erfaringer har studenter med studentmentorprogrammet FYSE som kan påvirke gjennomføringen av høyere utdanning”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å få innblikk i studenters erfaringer med å være en del av First Year Study Environment (FYSE) studentmentorprogram.

#### **Formål**

Jeg er student på master i Folkehelsevitenskap og ønsker i dette prosjektet å belyse studenters erfaringer med studentmentorprogrammet FYSE.

Hvordan opplevde studentene å være en del av FYSE?

Mine forskningsspørsmål er:

- 1) Hvordan kan studentmentorordningen FYSE bidra til at studenter i større grad velger å gjennomføre påbegynte studier?
- 2) Hvilke erfaringer har studenter i FYSE med å ta høyere utdanning?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder ved Student Elisabeth Lindboe og veileder Anne Valen Skisland er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du er student på siste året i din bachelorgrad og du var en del av FYSE programmet første året.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du velger å delta innebærer det et individuelt intervju, og det vil bli brukt båndopptaker. Intervjuene, som vil være godkjent av NSD, vil ha en varighet på 30-45 minutter. Jeg vil avtale med deg hvilket tidspunkt intervjuet skal gjennomføres. I intervjuene spør jeg om dine erfaringer med FYSE, hvordan du opplevde det å være i en studentmentorgruppe som student og gode og mindre gode erfaringer med gruppene. Jeg sletter lydfilene når transkriberingen er gjennomført. Alle data vil være anonyme og jeg bruker ikke navn, alder, kjønn, etnisitet eller bosted i intervjuene som kan spores tilbake til deg.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De som vil ha tilgang til opplysningene fra intervjuet er meg som forsker og eventuelt mine veiledere ved fakultetet. Navnet ditt vil anonymiseres til «Student» og et nummer. For eksempel «Student 3». Jeg sletter ditt nummer og eventuelt mailadresse og all vår korrespondanse når transkriberingen er gjennomført. Båndopptakeren jeg vil bruke er utlånt gjennom Biblioteket ved UiA.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres og alt vil være slettet senest når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai 2021.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Elisabeth Lindboe (masterstudent) på el@avigo.no eller tlf. 90848891
- Anne Valen Skisland (veileder og ansvarlig for prosjektet) på anne.skisland@uia.no eller tlf. 992 27 429
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen på ina.danielsen@uia.no eller tlf. 452 54 401

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig student*

(Forsker/veileder)

-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

å delta i at mine opplysninger kan lagres frem til prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)