



---

# Førsteårsdidaktik

---

## Hvad og hvordan?

Faglig rapport fra Arts

2020

Laura Cordes Felby & Bente Kristiansen



## Resumé

Denne rapport kortlægger national og international forskning om førsteårsdidaktik på videregående uddannelser med henblik på at kvalificere didaktiske tiltag på de studerendes første år på Aarhus Universitet. Rapporten bygger på en litteratursøgning, der mandede ud i 41 fuldtæklæsninger og er bygget op omkring fem dimensioner af betydning for de studerendes vellykkede overgang til universitetet: 'Struktur', 'Mestring', 'Aktivitet', 'Relation' og 'Transformation'.

Den vellykkede transformation fra elev til studerende er både en personlig og en faglig udvikling, og er en dimension for sig, men som trækker på de resterende fire dimensioner; For det første struktur, dvs. tydelige strukturer og klare forventninger til, hvordan den studerende skal studere. For det andet mestring, dvs. overkommeligt studiearbejde og anerkendelse af den studerendes arbejde. For det tredje aktiviteter, dvs. et læringsmiljø med mange former for aktiv læring. For det fjerde relationer, dvs. et læringsmiljø hvor der er dialog med både undervisere og medstuderende.



## Data

Serietitel og nummer	Faglig rapport fra Arts
Titel	FørsteårsdidaktikFørsteårsdidaktik
Undertitel	Hvad og hvordan?Hvad og hvordan?
Forfatter(e)	Laura Cordes Felby & Bente Kristiansen
Afdeling	Arts
Udgiver	Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet
Udgivelsesår	June 2020
Redaktion afsluttet	June 2020
Faglig kommentering	Tina Bering Keiding, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet
Sideantal	32

## Indhold

<b>Indledning.....</b>	<b>5</b>
<b>Forskningsspørgsmål.....</b>	<b>5</b>
<b>Metode.....</b>	<b>6</b>
<b>Overordnede kommentarer .....</b>	<b>8</b>
<b>Rapportens opbygning.....</b>	<b>9</b>
Struktur.....	10
Mestring.....	13
Aktivitet.....	14
Relation.....	17
Transformation.....	19
<b>Perspektivering.....</b>	<b>23</b>
<b>Opsamling .....</b>	<b>25</b>
<b>Referencer.....</b>	<b>28</b>

## Indledning

Denne rapport kortlægger national og international forskning om førsteårsdidaktik på videregående uddannelser og skaber der igennem øget indsigt i erfaringer og temaer, der jævnligt adresseres inden for førsteårspædagogik og -didaktik. Formålet med rapporten er at kvalificere de didaktiske tiltag på de studerendes første år på Aarhus Universitet.

I rapporten er fokus lagt på, hvad underviseren kan gøre for at sikre en god didaktisk rammesætning af det første studieår, herunder give de studerende faglige redskaber til at kunne fortsætte deres studier. Gennem fem overordnede dimensioner sættes der spot på, hvordan underviserne kan understøtte de studerendes transformation fra elev til studerende, blandt andet ved at lære dem at lære og ved at introducere dem til en ny faglighed, faglig (selv)forståelse og faglig kultur.

I rapporten fokuseres der som udgangspunkt på tiltag, der gavner majoriteten af de studerende, der vælger at påbegynde et studie. Det betyder, at der ikke fokuseres på studerende, der har særlige støttebehov på grund af eksempelvis læse-/skrivevanskeligheder, psykiske lidelser eller neurologiske lidelser.

## Forskningsspørgsmål

Hvordan studerende oplever overgangen til universitetet er oftest en kombination af individuel tilpasning til studiet (fagligt såvel som socialt) og institutionelle strukturer (se f.eks. Larsen & Studenterrådet ved Aarhus Universitet, 2000; Smith et al., 2020.).

Forskning peger på, at der er en række faktorer, der potentielt kan påvirke frafald – eller støtte fastholdelse<sup>1</sup>: studiemæssige ressourcer, den studerendes forventninger til studiet, det faglige miljø, faglig integration på studiet, det sociale miljø samt ikke-tilfredsstillende eller skuffende oplevelser til eksamen (Larsen, 2000; Tinto, 1999; Smith et al., 2020). Der kan argumenteres for, at en række af de individuelle faktorer, der kan påvirke fastholdelse, umiddelbart er uden for institutionel kontrol – herunder adgangsgivende gennemsnit. Omvendt er der også en række af de påvirkende faktorer,

---

<sup>1</sup> Om end det er væsentligt at understrege, at årsager til frafald ikke skal ses som en direkte spejling af årsager til fastholdelse jf. Troelsen (Troelsen, 2011)

der kan rammesættes institutionelt og dermed støtte fastholdelse. Tidligere studier viser, at denne rammesætning skal ske inden for det første studieår (Tinto, 2006, 1999; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017).

Faktorerne, der potentielt kan påvirke frafald og fastholdelse, kan konkretiseres gennem det, der kan kaldes 'SMART-dimensionerne' (Damsgaard, 2019). SMART-dimensionerne (struktur, mestring, aktivitet, relation og transformation) henviser til kvalitet i skole (skolelivskvalitet). Med begrebet skolelivskvalitet erstattes kvantificerbare kvalitetsdimensioner (som gennemførelse, fastholdelse, karakterer og økonomi) med mere subjektive erfaringer og oplevelser ved at være studerende. I denne rapport har vi ladet SMART-dimensionerne være styrende for strukturen og anvendt dem som en del af kodningen af studierne. SMART-dimensioner er valgt, da de giver en ramme til at forstå de studerende forventninger til og oplevelser af studiet, og hvordan universitetet som institution kan imødekomme og udfordre disse forventninger.

På baggrund af ovenstående lyder forskningsspørgsmålet;

*Hvordan beskriver national og international forskning den didaktiske rammesætning af førsteårsundervisningen? Hvilke udfordringer og løsninger skrives frem i forskningslitteraturen?*

## Metode

Besvarelsen af forskningsspørgsmålet bygger på et litteraturreview foretaget i foråret 2020. Formålet med litteraturreviewet er at skabe overblik over national og international forskning omkring førsteårsdidaktik, samt at give et indblik i de centrale temaer, problemstillinger og løsninger, der opstilles i litteraturen. Desuden har det været væsentligt at undersøge, hvordan førsteårsdidaktikkens kontekst (til hvem, af hvem, hvor, hvornår, hvor meget mv.) skrives frem. Der er søgt efter peer-reviewed studier fra 2000-2020, herunder empiriske, deskriptive og interventionsstudier samt andre litteraturreviews. Der er primært søgt efter studier, der skriver sig ind i en humanistisk uddannelseskontekst. Det har dog været nødvendigt – og gavnligt – at se mod andre uddannelsesretninger for inspiration.

På baggrund af litteratursøgningen og læsning af abstracts blev 41 studier udvalgt til fuldtekstlæsning. Disse tekster blev efterfølgende kodet med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet, en række undersøgelsesspørgsmål samt de såkaldte SMART-dimensioner.

## Overordnede kommentarer

Et litteraturstudie som dette har et indledende benspænd; nemlig begrebet 'didaktik', der langt fra har en entydig definition. Tværtimod defineres det vidt forskelligt på tværs af lande og kulturer og bærer meget forskellige konnotationer med sig. I en nordisk og tysk sammenhæng forstås ordet didaktik overvejende positivt som stillingtagen til undervisningens mål og metoder, mens det i de angelsaksiske lande oftest forstås negativt, eksempelvis som en meget stram styring af undervisningen, præget af en transmissionsforståelse af læringen. I de engelsksprogede søgninger er didaktik derfor erstattet med enten 'methodology', 'pedagogy', 'teaching' og/eller 'curriculum' samt 'firstyear experience'.

I tilbagevende tema i studierne om organisering af førsteårsundervisning og de nye studerendes overgange til universitetet, er de *sociale forhold* og generelt *de studerendes oplevelse med overgangen*. Meget lidt af den fundne forskning ser eksplicit på universitetets og underviserens rolle i rammesætningen af 'det gode første år'. Med undtagelse af Qvortrup et al.'s artikel (2018) fylder selve undervisningens metoder, organisering mv. – altså didaktikken – meget lidt i litteraturen. Når forskning om fastholdelse/frafald jf. ovenstående ofte konkluderer, at fastholdelse eller frafald skyldes både individuel tilpasning til studiet og institutionelle strukturer, er det slående, hvor lidt der egentlig skrives om de institutionelle aktørers (herunder undervisere, ledelse mv.) ansvar for at sikre fastholdelse – eller for at imødekomme de studerendes forventninger og faglige 'bagage'. Dette kan skyldes et øget fokus – både i forskning, policy og institutionelt - på 'læring' frem for 'undervisning', herunder studentercentreret læring, aktiv læring mv. (Justice et al., 2009) Med disse begreber bliver læring ofte et individuelt anliggende, og ikke nødvendigvis noget, der skal rammesættes af underviseren eller af institutionen.

At netop de studerendes perspektiv og oplevelse fylder meget, bliver også tydeligt, når vi ser på, hvor mange af de endeligt inkluderede studier (og for så vidt også størstedelen af de ekskluderede studier), der enten implicit eller eksplicit behandler transformationen fra elev til studerende. Et eksempel på dette ses i den lange række af studier, der undersøger årsager til frafald (eksempelvis Larsen, 2000; Tinto, 1999; Smith et al., 2020; Herrmann et al., 2015; Everett, 2013; Stenalt et al., 2019; Thøgersen, 2011). Studierne om frafald behandler oftest den ikke-vellykkede overgang fra *elev* i eksem-



pelvis gymnasium eller college til *studerende* på universitetet – altså hvor den studerende på baggrund af en mislykket faglig eller social integration dropper ud af studiet. Få andre anskuer det omvendt; altså hvad der understøtter en vellykket integration på studiet og vellykket transformation fra elev til studerende.

I forlængelse heraf peger litteraturen overordnet set på, at vellykket undervisning på første år på den ene eller anden måde må forholde sig til, at de nye studerende kommer med en tidligere 'undervisnings-bagage' – altså en måde at lære og formulere sig på samt modtage undervisning på, der adskiller sig fra den klassiske universitetsundervisning, hvilket der må tages hensyn til. I den forståelse skal de studerende ses som nogle, der kommer med potentialer, kompetencer og ressourcer og ikke med mangler (deficits). Dog beskrives der i mange tilfælde undervisere, der primært fokuserer på manglerne – eller antager, at de studerende 'blot skal lære det' – og dermed ikke får stilladseret førsteårsundervisningen optimalt (se eksempelvis McEntee & Harper, 2007; Skinner, 2014; Green, 2006; Brinkworth et al., 2009).

## Rapportens opbygning

Rapporten er opbygget med udgangspunkt i fem dimensioner – struktur, mestring, aktivitet, relation og transformation (akronym SMART). SMART-dimensionerne er hentet fra den norske rapport 'Studielivskvalitet - Studenters erfaringer med og oplevelse av kvalitet i høyere utdanning' (Damsgaard, 2019). Denne rapport bygger på et større empirisk kvalitativt datamateriale fra norske universiteter samt inddrager relevant teori fra det pædagogiske, læringsteoretiske, psykologiske og sociologiske forskningsfelt. Fokus i rapporten er hverken specifikt på første år på universitetet eller på didaktisk rammesætning. Alligevel er rapporten identificeret som et centralt studie, da der gives et godt overblik over en række temaer, som de studerende finder relevante for kvalitet, og som ligeledes findes relevante i relation til dette review. På baggrund af interviews med studerende opstilles de fem teoretisk forankrede SMART-dimensioner. Kendetegnene ved de fem dimensioner kan ses nedenfor.

<b>SMART</b>	<b>Kendetegn</b>
<b>Struktur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rammerne og organiseringen af undervisningen og læringen.</li> <li>• Betydningen af klare forventninger og forudsigelighed.</li> <li>• Sammenhæng mellem struktur, forventninger og ansvar.</li> </ul>
<b>Mestring</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammenhæng mellem de studiemæssige udfordringer og de studerendes tilgængelige ressourcer.</li> <li>• Det de studerende gør og det underviserne gør.</li> </ul>
<b>Aktivitet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisnings- og læringsformer, der kan fremme dialog mellem underviser og studerende, samt studerende imellem, samt fremme deltagelse.</li> <li>• Den studerende som aktiv medspiller.</li> <li>• Vægt på vigtigheden af skrivning og feedback.</li> </ul>
<b>Relation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relationen mellem underviser og studerende, samt mellem studerende.</li> <li>• Underviser som fagligt og socialt engageret.</li> <li>• Relationen mellem underviser og studerende skal være kendetegnet af både krav, forventninger og støtte.</li> <li>• Relationen mellem studerende skal understøttes.</li> </ul>
<b>Transformation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformation er forandring, udvikling og dannelse.</li> <li>• Transformation peger tilbage til de andre dimensioner, da både struktur, forudsigelighed, mestringserfaring, aktiviteter og relationer fremmer transformationen.</li> </ul>

I de følgende fem afsnit bliver de fem dimensioner beskrevet yderligere med udgangspunkt i Damsgaards undersøgelse og den inkluderede litteratur fra reviewet. Det er væsentligt at fremhæve, at der er tale om en analytisk opdeling, og at dimensioner i praksis vil være overlappende.

### **Struktur**

Den første dimension i SMART er 'Struktur' (Damsgaard, 2019). Med struktur henvises der til rammerne og organiseringen af undervisningen og læringen, samt betydningen af klare forventninger og forudsigelighed fra underviseren. Med andre ord,

henvises der til at der skal være sammenhæng mellem og klarhed i struktur, forventninger og ansvar. Strukturen må dog ikke være så bundet, at den går ud over de studerendes selvstændighed – tværtimod henviser struktur både til et struktureret studieprogram og til de studerendes egen strukturering af deres arbejde. Det ligger således i dimensionen, at der skal være en fornuftig balance mellem struktur og fleksibilitet samt mellem underviser medieret og selvstændigt arbejde, så de studerende oplever autonomi og ejerskab i forhold til egen læringsproces. Det er både den enkelte studerende, underviseren og ledelsens ansvar at skabe gode rammer for struktur. Om dette skriver Damsgaard:

*”For at fremme aktørernes frihed og ansvar er det nødvendigt, at strukturelle forhold ikke ses som stive føringer eller reduceres primært til at være et administrativt spørgsmål. Udvikling af passende strukturer med gode rutiner og organisatorisk forudsigelighed skal snarere være en del af den faglige og professionelle uddannelsesledelse og en del af samarbejdet om at udvikle en fælles kvalitetskultur.”* (Damsgaard, 2019, s. 86, egen oversættelse)

Et tema i en række af de inkluderede studier, er teorien om constructive alignment (Herrmann et al., 2012, Skinner, 2014, Herrmann et al., 2015). Med constructive alignment henvises der til at læringsmål, undervisningsaktiviteter og vurderingskriterier (Herrmann et al., 2012, Biggs, 2014) undervisningen skal struktureres, så de studerende oplever, at der er sammenhæng mellem fagenes læringsmål, de aktiviteter, der hjælper de studerende til at opnå målene samt de midler og kriterier, som de studerende afslutningsvis vurderes på (Skinner, 2014). Med alignment er der således større chance for, at de nye studerende oplever, at der er struktur, forudsigelighed og klare forventninger. Ansvar for at sikre alignment ligger ved institution og underviser og er dermed én af de institutionelle faktorer, der kan sikre de nye studerende en god overgang til universitet og potentielt støtte fastholdelse.

I litteraturen italesættes dimensionen struktur også gennem de studerendes egen strukturering og organisering af læring. På universitetet møder de nye studerende indtil en hverdag, hvor de selv skal strukturere og organisere størstedelen af deres læsning og arbejdsbelastning, og hvor relationen mellem studerende og undervisere er ander-

ledes, end den, de studerende er vant til (Green, 2006, Hermann et al., 2012). Hermann og kollegaer (2012) skriver, hvordan nye studerende ikke er bevidste om disse ændrede roller og krav og derfor udvikler uhensigtsmæssige studievaner;

*”Dette ses ofte ved slutningen af første semester, hvor mængden af ulæste tekster tynger. De virkeligt motiverede, nye studerende har ofte store forventninger til deres studium og kaster sig over fagets kerne fra første dag, men selv en meget motiveret studerende risikerer at løbe sur i uddannelsen, hvis ikke der etableres gode studievaner fra start.”* (Hermann et al., 2012)<sup>2</sup>

Det er således ikke en selvfølge, at de studerende – end ikke de mest motiverede – selv kan organisere og strukturere deres læsning og arbejdsbelastning. Her er det således et institutionelt ansvar at sikre, at de studerende bliver bekendt og fortrolig med *”(...) hensigtsmæssig studiepraksis [der red.] er forankret i fagets indhold, dets metode, normer og værdier”* og som bevæger *”(...) sig ud over det generiske og forholde[r red.] sig til studiepraksis på fagets præmisser.”* (Hermann et al., 2012, s. 2). Dette kan eksempelvis ske gennem kurser og workshops i studiekompetencer. I forlængelse heraf fremhæver Hermann et al., at studiekompetencer ikke skal anskues som teknik, men nærmere som en del af fagets praksis, herunder arbejdet mellem timerne (Hermann et al., 2012). Da netop fagets praksis er en essentiel del af opbygningen af studiekompetencer, er det væsentligt, at workshops og kurser ikke udelukkende afholdes af eksempelvis konsulenter fra de universitetspædagogiske centre – hvis kurset skal tage udgangspunkt i faget og fagets metoder, må underviserne inkluderes:

*”Underviserne er repræsentanter for faget, lige som det er underviserne, der fastsætter læringsmål, organiserer læringsaktiviteter, og bedømmer eksamener. Mange velmente råd om studieteknik og dybdelæring vil være forgæves, hvis eksamen belønner overfladelæring, hvis der ikke er overensstemmelse mellem mål og aktiviteter, eller hvis intentionen bag de didaktiske valg ikke er klart kommunikeret.”* (Hermann et al., 2012, s. 4).

---

<sup>2</sup> Dette perspektiv kan også ses i Elving & Hansen, 2019

Derfor er det også væsentligt at fremhæve, at underviseren skal være en aktiv spiller og planlægger i en eventuel rammesætning af førsteårsdidaktikken, herunder arbejdet med generiske og fagspecifikke færdigheder (Waters, 2003)

## Mestring

I SMART-dimensionerne henvises der med mestring til, hvorvidt der er sammenhæng mellem de studiemæssige udfordringer og de studerendes tilgængelige – faglige og sociale – ressourcer. Positive mestringserfaringer og –forventninger (eller positiv self-efficacy) har betydning for de studerendes faglige og sociale studieliv, deres handlinger og følelser, samt deres oplevelse af mening og motivation (Damsgaard, 2019). Damsgaard skriver, at de studerende oplever følelsen af mestring, når de eksempelvis opnår noget, de har kæmpet for eller tvivlet på, at de kunne gøre, samt når de har fået ny indsigt eller nye færdigheder. Mestring kan ses som et grundlag for læring, samt understøtte oplevelsen af, at ens studie er meningsfyldt og relevant.

I Damsgaards materiale fremgår det, at de studerende;

*”(...) lægger vægt på betydningen af oplevet tryghed i studiesituationen og når de erfarer, at de udfordringer, de står over for, er overkommelige. De [studerende red] beskriver også betydningen af små og store sejre for udvikling af egen selvtillid. (...) Sådanne erfaringer øger deres motivation.” (Damsgaard, 2019, s. 89)*

Det er dog væsentligt at understrege, at de studerendes oplevelse af mestring ifølge Damsgaard ikke skal være et individuelt anliggende – eller en individuel problematik. Mestring hænger sammen med både individuelle faktorer og studiemiljøets tilrettelægning af læring og undervisning (Damsgaard, 2019). De studerendes oplevelse af mestring bliver således også en del af den faglige integration – blandt andet når de oplever, at de forstår faget og udvikler en faglig selvforståelse. Alligevel er det værd at nævne, at oplevelse af mestring, positive mestringsforventninger og self-efficacy ofte bliver beskrevet som et individuelt anliggende i en række af de inkluderede studier – altså, som noget, den studerende ’har’ eller ’ikke har’, og som styrer den studerendes valg, orientering og motivation (Justice et al., 2009; Thaïss et al., 2016).

Underviseren kan dog spille en rolle ift. de studerendes oplevelse af mestring, blandt andet ved at møde de nye studerende i øjenhøjde, anerkende, hvad de kommer med og bygge videre på det, samt udfordre og støtte dem (Green, 2006). Dette kan

eksempelvis gøres gennem løbende mulighed for feedback, hvor de studerende får indsigt i egen læring og højner deres self-efficacy (Skinner, 2014).

## Aktivitet

I SMART-dimensionerne henviser aktivitet primært til undervisnings- og læringsformer, der kan fremme dialog mellem underviser og studerende, studerende imellem samt – ikke mindst - fremme aktiv deltagelse. Aktiviteter skal rammesættes således, at de studerende ikke er passive modtagere af (underviserens) viden, men derimod er værdsatte deltagere i undervisningen. Altså ansues læring her som en proces, der fordrer dialog og samarbejde (Damsgaard, 2019, s. 37). Dette gælder også for forelæsningerne, som i Damsgaards materiale fremskrives som en af de læringsaktiviteter, der har størst betydning for de studerende. Forelæsningerne skal dog – ligesom den øvrige undervisning og de øvrige aktiviteter – være præget af dialog med mulighed for at reflektere over fagstoffet og udvide faglige perspektiverne. Damsgaard skriver, at det er;

*”(...) af betydning for de studerende, at de møder undervisning, der er præget af at underviserne ikke opfatter dem, som nogle, der skal fyldes med kundskab. Når der er plads til at spørge og deltage i diskussioner og fælles refleksioner, så giver det en oplevelse af at være inkluderet og respekteret, ligesom det danner grundlag for en følelse af mestring.”* (Damsgaard, 2019, s. 118, egen oversættelse).

At skabe et undervisningsrum, der er præget af aktiviteter med dialog og refleksion har således betydning for både læring, oplevelse af mestring og overordnet studielivskvalitet. Dette gælder for studerende gennem hele deres studieliv, men kan med fordel indgå som et særligt fokuspunkt i førsteårsdidaktikken, hvor de studerendes faglige og sociale integration skal rammesættes og støttes.

I det følgende vil vi fremhæve tre studier, der arbejder med hhv. læringsteknologi og case-arbejde, og som undersøger, hvordan disse kan fremme aktiv deltagelse og faglig integration.

I en artikel af Stenalt et al. (2019) undersøger forfatterne gennem et systematisk review, hvorvidt læringsteknologi kan reducere frafald på de videregående uddannelser. Resultatet af undersøgelsen peger på, at læringsteknologi kan være med til at fastholde og motivere de studerende, samt påvirke de studerendes faglige integration.

(Stenalt et al., 2019) Det kræver dog, at brugen af læringsteknologi hviler på et pædagogisk rationale og et didaktisk formål, eksempelvis at motivere eller aktivere de studerende – med andre ord ikke teknologi for teknologiens skyld. Læringsteknologi kan indgå som en aktivitet, der inviterer de studerende til aktiv deltagelse, både i forberedelsen og efterbehandlingen af undervisningen, samt undervejs i undervisningen. Et eksempel på en læringsteknologi, der kan være medskaber af et aktivt og motiverende læringsrum – også i auditorieundervisning – er digitale afstemningsværktøjer. Af læringsteknologier, der kan anvendes i både forberedelse til og efterbehandling af undervisningens indhold fremhæves blogs og videokonferencesystemer over eksempelvis LMS. Desuden kan de digitale læringsteknologier også bruges til at sende emails til de nye studerende om progression, anerkendelse af arbejdsindsats, forslag til læringsaktiviteter mv., og dermed højne de studerendes motivation.

To andre aktivitetsformer, der kan medvirke til at støtte de studerendes aktive deltagelse, er case-arbejde og undersøgelsesbaseret arbejde (Stanford et al., 2017; Justice et al., 2009; Levy & Petrulis, 2012). I en artikel af Stanford og kollegaer (Stanford et al., 2017) redegøres der specifikt for det såkaldte STIRS-framework. STIRS-frameworket opnås ved at stilladsere;

*“(...) through the implementation of scaffolded “cornerstone,” “connector,” and “capstone” experiences. In brief, cornerstone experiences establish a foundation in evidence-based thinking, connector courses help students draw connections between their general education and major-related education, and capstone experiences promote integration of knowledge and application to real-world problems.”* (Stanford et al., 2017)

STIRS-casestudier er designet, således at de studerende bruger evidensbaseret tænkning i relation til samfundsmæssigt relevante emner og indhold – samtidig med at emnet og indholdet knyttes til den specifikke faglige disciplin og udvikler de studerendes kritiske tænkning. Generelt kan casearbejde – altså uanset om man underviser indenfor STIRS-rammesætningen eller en anden form - fremhæves som en relevant aktivitetsform for førsteårsstuderende, da casearbejde får de nye studerende til at

sætte fag og indhold i relation til aktuelle problematikker og gennem dialog og feedback – og eventuelle fremlæggelser - styrker de studerendes faglige selvforståelse og oplevelse af mestring. Det samme gælder ved undersøgelsesbaserede læringsformer:

*“The rationale for pedagogies based on inquiry and research (...) demonstrates that students are more likely to adopt deep learning strategies when engaged with tasks that are authentic to their field, using its techniques and tools” (Levy & Petru-  
lis, 2012, s. 87)*

Med de aktiviteter, der fremmer aktiv deltagelse, kan underviseren veksle mellem svag og stærk rammesætning;

*“(...) et stærkt rammesat forløb karakteriseres ved, at kontrollen overvejende er hos underviseren, som det eksempelvis er tilfældet i den klassiske forelæsningsituation på universitetet. I et svagt rammesat undervisningsforløb flyttes en del af denne kontrol til den enkelte studerende, eksempelvis i form af case-arbejde, vejledning eller rekvireret undervisning, som vil sige, at der undervises i emner foreslået af de studerende.” (Bom & Troelsen, 2016, s. 22)*

Ved at veksle mellem svag og stærk rammesætning veksles der også mellem underviserstyring og studenterstyring – hvilket fremmer de studerendes motivation, faglige selvforståelse, viden om faget og oplevelse af mestring.

I rapporten af Damsgaard (2019) lægges der ligeledes vægt på vigtigheden af skrivning, der både understøtter læring, udvikler de studerendes skrivefærdigheder og giver de studerende selvtillid. Den akademiske skrivning skal ifølge Damsgaard kombineres med feedback og tilbagemelding (Damsgaard, 2019). De studerende i Damsgaards empiriske materiale fremhæver skrivning og tilbagemeldinger på skriftligt arbejde som et grundlag for faglig tryghed, mestring og udvikling.

At skrivning er en væsentlig del af den akademiske transformation fra elev til studerende fremgår også af den inkluderede litteratur. Jaafar et al. (2018) understreger blandt andet i deres artikel om skrivning på førsteårs seminarer (de såkaldte FYS, der vil blive beskrevet i et senere afsnit) at skrivning skal ses som et vigtigt pædagogisk



værktøj og kritisk aspekt ved de studerende læring, der fremmer dybere faglig indsigt og forståelse, samt integration af viden fra forskellige kontekster (Jafaar et al., 2018).

Desuden fremmer skriveopgaver de studerendes læseforståelse og analytiske skrivekompetencer. På første år kan fokus i skrivning både ligge på 'writing-to-learn' – altså små skriveøvelser, der fremmer kritisk tænkning og refleksion over fagligt relevante temaer og problematikker – og 'Writing in the Disciplines' (eller 'learning to write') – altså hjælpe de studerende med at skrive sig ind i det faglige felts særlige sprog, normer, formater og diskurser (Jafaar et al., 2018). Igen er det i denne forbindelse væsentligt at fremhæve, at en sådan støtte i skrivning kan gives i form af generiske kurser, workshops og skriftligt materiale (eksempelvis fra AU Studypedia og lign. digitale læringsteknologier), men for at sikre den faglige forankring skal undervisere eller uddannelsesaktiviteter fra fagene inkluderes. Generiske råd til skrivning og råd til gode studievaner forbereder ikke nødvendigvis de studerende til de specifikke skriftlige opgaver inden for fagene. I en artikel af McEntee & Harper (2007) beskrives det, hvordan netop de første skriftlige opgaver – og feedbacken og/eller karakteren på dem – kan komme som et chok for førsteårsstuderende, og dermed kan give dem en negativ oplevelse. I artiklen fremhæves det, at mange undervisere mener, at de studerende "bare skal lære det" og at mange opgaver bygger på en forventet viden – altså nogle uudtalte normer og forståelser inden for faget, som de nye studerende ikke kender til. De studerende har brug for hjælp til at lære de specifikt faglige (skriftlige) akademiske koder og den hjælp skal komme før den første skriftlige opgave (eller undervejs i skriveprocessen). Hjælpen skal dog ikke være pacificerende, men derimod aktivt inkludere de studerende (McEntee & Harper, 2007).

## Relation

R'et i SMART-dimensioner omhandler relationer. Både relationen mellem underviser og studerende, og relationerne de studerende imellem. I Damsgaards rapport (2019) skrives det frem, at de studerende finder det væsentligt, at underviseren er fagligt engageret, brænder for sit fag og den faglige formidling, samt er engageret i den sociale relation. Relationen har dermed både et fagligt og et mellemmenneskeligt aspekt. Relationen mellem underviser og studerende skal være kendetegnet af både krav, forventninger og støtte. Samtidig fremgår det af Damsgaards empiriske materiale, at det er væsentligt, at relationen mellem studerende ligeledes understøttes, da denne ikke

bare er vigtig for det faglige udbytte, men også for den sociale trivsel og den overordnede bevidsthed om egen læringsproces.

At underviserens rolle, personlige og faglige engagement ikke skal underkendes fremgår i en række af de inkluderede studier (Bom & Troelsen, 2016; Herrmann et al., 2013; Green, 2006; Herrmann et al., 2015). Det er væsentligt for de studerendes faglige og sociale integration på universitetet, at underviseren brænder for sit fag, viser fagligt engagement og nærhed. Disse faktorer knytter sig mere til underviserens personlighed end til de didaktiske og institutionelle muligheder. Der er dog nogle få 'greb', der bliver fremhævet i litteraturen som værende effektive, herunder at lære de studerendes navne at kende, at se dem som enkeltindivider og ikke bare 'grupper af studerende' (Jørgensen, 2012)

De studerendes relation til hinanden er, som det fremgår af Damsgaards (2019) rapport, en væsentlig faktor, når det kommer til de studerendes faglige udbytte, sociale trivsel samt bevidsthed om egen læringsproces. I undervisningen kan de studerendes relation (og deltagelse) være præget af, at nye studerende til tider er meget optagede af, hvordan deres medstuderende opfatter dem (Bager & Hermann, 2013). De studerende vil ikke fremstå uintelligente, uvidende eller forstyrrende, hvilket begrænser deres handlingsrum for deltagelse i undervisningen. Underviseren har et ansvar for at udvide de nye studerendes oplevede handlingsrum for deltagelse, blandt andet ved at se på, hvorvidt undervisningen er organiseret sådan, at den ikke giver de studerende mulighed for at indgå som aktive deltagere - eksempelvis hvis forelæsninger og holdundervisning er så indholdstungt, at man som underviser må forelæse sig gennem undervisningen, og *"(...) dermed giver indtryk af, at deltagelse er et forstyrrende element og forberedelse er unødvendig."* (Bager & Hermann, 2013)

Underviseren kan med fordel introducere de nye studerende til normerne for god undervisning på det givne fag, skabe et trygt og positivt læringsrum (Ulstrup & Jepsen, 2010), og adressere, hvis der opstår en kultur, hvor de studerende ikke tør at deltage, stille spørgsmål eller engagere sig. Bager & Hermann (2013) argumenterer dog for, at det også er en *"(...) institutionel opgave at spørge de studerendes normer frem og konfrontere dem, hvis de er skadelige for aktiv deltagelse. Et universitetsstudie handler ikke kun om at mestre fagets teorier og metoder. Det handler også om at blive en del af et fagligt fællesskab med normer og værdier. En del af denne socialisering er, at den studerende tager ansvar og indgår som aktiv deltager i den faglige samtale."* (Bager & Hermann, 2013)

En anden måde at styrke den faglige og sociale integration på studiet, er ved at etablere gode studiegrupper. Her er det igen væsentligt, at enten underviseren eller pædagogiske konsulenter – med kendskab til faget og fagtraditionerne – hjælper de studerende med at facilitere grupperne. Et eksempel på en sådan rammesætning kan findes på DPU's kandidat i pædagogisk psykologi<sup>3</sup> (Adriansen & Ravn, 2012). Her blev en række studerende, på baggrund af dårlige trivselsmålinger, tilbudt en uddannelse som facilitatorer på faget. ”Uddannelsen” bestod af en to-dage workshop på internat, hvor facilitatorerne blev trænet i at facilitere gruppediskussioner i studiegrupper á 12-14 studerende. Facilitatorernes job var at stimulere den faglige læring – eksempelvis ved at skabe struktur og orden i diskussioner, samt stille ’akademiske’ eller ’erfaringsorienterede’ spørgsmål. Trivslen på studiet steg både fagligt og socialt<sup>4</sup>. Mindre omfattende tiltag for organisering af studiegrupper, kan også være gavnlige. Eksempelvis gennem en studiekompetencedag, som beskrevet i Herrmann et al. (2013). Uanset organisering, er det væsentligt at understrege vigtigheden af god organisering af studiegrupper på første år.

## Transformation

I SMART-dimensionerne henvises der med transformation blandt andet til forandring, udvikling og dannelse. I teksten af Damsgaard (2019) beskrives transformationen flere gange som en – både faglig og personlig - rejse. Overordnet set sker transformationen gennem de andre dimensioner, da både forudsigelige og forståelige strukturer, positive mestringserfaringer, varierende aktiviteter og gode relationer fremmer transformationen. Transformation er således både et produkt og en proces.

Overordnet set er der i litteraturen om førsteårsdidaktik og –pædagogik en tendens til at fokusere på transformationen fra elev til studerende. At gå fra elev til studerende henviser både til personlig og faglig udvikling. Herrmann et al. (2013) skriver om dette:

*”Langt det meste læring [på universitet red.] finder sted – og skal finde sted – når undervisere og studerende ikke er sammen. Herved adskiller universitetet sig fra dét, de fleste studerende har været vant til som elever på ungdomsuddannelserne, hvor en stor del af læ-*

---

<sup>3</sup> Selvom der er tale om en kandidatuddannelse, er den inddraget i dette review om førsteårsdidaktik, da størstedelen af de studerende på DPU's kandidater ikke kommer fra en universitetsbachelor.

<sup>4</sup> Dog skal det nævnes at dette blot var ét af en række tiltag.

*ringsaktiviteterne foregår i timerne, når elever og lærere er sammen. At være universitetsstuderende stiller derfor store krav til den studerendes evne til at strukturere og organisere egen læring.”*  
(Herrmann et al., 2013)

På universitetet bliver de nye studerende således mødt med nye krav, nye måder at formidle stof, tilegne sig stof og viden på, samt et andet ansvar for egen læring, end det den studerende kender fra tidligere uddannelse (grundskole og gymnasium). Herrmann et al. skriver, at mange nye studerende ikke er bevidste om, hvordan rollerne for både studerende og underviser er ændret, og at de nye studerende derfor ofte udvikle uhensigtsmæssige studievaner (Herrmann et al., 2013). Også flere studerende i Damsgaards undersøgelse beskriver, hvordan transformationen sker gennem en stejl læringskurve *”(...) der kræver indsats og vilje til både at tænke og arbejde anderledes. Det er en krævende proces at bevæge sig uden for det man er vant til, men det er samtidig nødvendigt og berigende”* (Damsgaard, 2019, s. 147, egen oversættelse). Dette understøttes i et studie af Brinkworth et al. (2009) hvori det beskrives, hvordan en succesfuld overgang *”(...) is not solely due to academic ability, but depends also on an ability to make a rapid adjustment to a learning environment that requires greater autonomy and individual responsibility than students expect upon commencement.”* (Brinkworth et al., 2009, s. 168). Studiet af Brinkworth et al. viser også, at de nye studerende på den ene side er bevidste om, at universitetet er 'noget andet' end deres tidligere skoler, men at de på den anden side forventer de ikke en anderledes hverdag. Eksempelvis var de nye studerende klar over, at kommunikationen og relationen til underviserne ville være anderledes på studiet, men samtidig forventede de hurtig feedback, nem adgang til lærerne og feedback på opgavekladder. Der er således en klar diskrepans mellem de nye studerendes forventninger og studiets realiteter.

Samtidig peger flere studier også på, at underviserne på universitetet ikke nødvendigvis er klar over – eller tager hensyn til – at de nye studerende kommer fra en anden didaktisk kontekst. De antager, at de studerende blot tilpasser sig de nye rammer og forventninger (Smith, 2005; McEntee & Harper, 2007), hvilket underkender de studerendes udvikling fra elev til studerende. I forlængelse af dette skriver McEntee & Harper (2007) at det er underviserens ansvar at rammesætte undervisningen eksplicit

og systematisk, så de nye studerende kan tilegne sig de fagspecifikke og generiske færdigheder (herunder akademiske skrivefærdigheder, kritiske tænkefærdigheder og forskningsbaseret tænkning), der er nødvendige for at få succes på universitetet.

En succesfuld transformation fra elev til studerende stiller dermed krav til undervisningsplanlægning, undervisningsforståelse, rammesætning og kommunikation fra både den nye studerende, underviserne og organisationen og er essentiel for både fastholdelse, motivation og opbygning af faglig identitet.

I en amerikansk kontekst arbejdes der på en række universiteter og colleges med transformationen fra elev til studerende gennem de såkaldte 'First-Year Seminar programs' (FYS). Forskellige analyser og evalueringen af FYS-programmer er genstanden i en række af de inkluderede studier. Et FYS-program har overordnet til hensigt at hjælpe nye studerende med at lykkes både personligt, socialt og fagligt i overgangen til universitetet (Everett, 2013). Hvordan et FYS-program er bygget op og hvilke pædagogiske og didaktiske strategier det anvender varierer dog fra institution til institution.

Overordnet set foregår FYS-programmer ofte på mindre hold og har som fokuspunkt at fremme interaktionen mellem de nye studerende og underviserne samt at opbygge relationer de studerende imellem. Der arbejdes eksempelvis med en bred vifte af aktiviteter, herunder problembaseret læring, tværfaglig undervisning samt andre varierende undervisningsformer, foruden opbygning af fagidentitet, herunder akademisk skrivning, læsning og noteteknik, klare rammer og opmuntring til, at de studerende taler og arbejder sammen (Padgett et al., 2013; Chanock et al., 2012; Everett, 2013; Bordelon et al., 2019). På enkelte universiteter og colleges arbejdes der tværfagligt på FYS-seminarerne (Bordelong et al., 2019), og her er der således mere fokus på, at de studerende falder til og opbygger generiske akademiske kompetencer, frem for fagspecifikke. I artiklen af Bordelong et al. (2019) beskriver de eksempelvis, hvordan FYS-seminarerne er bygget op omkring temaerne borgerengagement, globalt medborgerskab og bæredygtighed, og at universitetsundervisere og nye studerende mødes om et tema, de alle interesserer sig for. I en anden artikel af Thaiss et al., (2016) beskrives det, hvordan underviserne arbejder med et tema, der ikke nødvendigvis repræsenterer deres faglighed. Et konkret eksempel er en underviser i medicin, der på sit FYS-seminar arbejder med 'The History of Motion Pictures'. Ligesom i Bordelong et al.'s under-

søgelse, ligges der her vægt på generiske universitetskompetencer, herunder akademisk skrivning, informationskompetencer, evne til at samarbejde i grupper, evne til at diskutere og præsentere mv.

## Perspektivering

Jævnfør de tiltag og didaktiske refleksioner, der indgår i det ovenstående, kan det siges, at førsteårsdidaktikken både er det samme som og noget andet end dét, der normalt ville kaldes god undervisning. Det er noget andet i den forstand at det er en særlig intensivisering og særlig understøttelse af gode undervisningspraksisser, og det er det samme, ved det, at vi kan genkende mange af refleksionerne inden for den empiriske uddannelsesvidenskab, der netop bidrager med viden om, hvad der bidrager til eller begrænser elevers læring og mulighed for deltagelse. I en artikel fra 2014 sammenstiller Qvortrup & Keiding blandt andet forskellige fund fra den empiriske uddannelsesvidenskab, herunder fra Helmke (2013), Meyer (2005) og Hattie (2009). I artiklen fremhæves der blandt andet tre punkter, der kan vejlede praksis og dermed didaktikken i relation til at skabe klarhed og struktur; *”Kommunikationen skal være forståelig, præcis og fagligt korrekt. [(2) red] Undervisningens læringsmål og disses succeskriterier skal være klare, også for de studerende. [(3) red.] Overensstemmelse mellem mål, indhold og metoder – af mange kendt som ’alignment’”* (Qvortrup & Keiding, 2014). Disse punkter og vejledninger for god undervisning kan genkendes i litteraturen inden for førsteårsdidaktikken og i de fem dimensioner, der er gennemgået ovenfor. Foruden disse tre punkter for klarhed og struktur fremhæver Qvortrup & Keiding – på baggrund af deres analyse af den empiriske uddannelsesvidenskab – desuden at god undervisning består af ægte læretid, at undervisningen er fagligt udfordrende og foregår i et læringsfremmende klima.

Fælles for disse punkter er det, at underviseren spiller en væsentlig rolle i blandt andet faciliteringen og rammesætningen af de studerendes lærings(s)processer). I relation til litteraturen om førsteårsdidaktik træder underviseren frem, som én der har en dobbeltfunktion; på den ene side skal underviseren understøtte den studerendes *faglige* integration og udvikling, og på den anden side skal underviseren understøtte den *sociale* integration og udvikling. Underviserens sociale rolle kommer særligt til udtryk i relationen – både til den enkelte studerende, gruppen af studerende, samt i rammesætningen af de studerendes relation (og samarbejde) til hinanden. I forhold til den faglige integration, så er det væsentligt at fremhæve, at underviserne (i det mindste i løbet af de første studieår) er en direkte personificering af faget og fagligheden. Derfor kan og skal førsteårsdidaktikken ikke adskilles fra underviseren/undervisergruppen. Det er en rolle, som undervisergruppen på fagene skal være bevidste om,

ligesom ledelsen skal være bevidste om det. Dette kan eksempelvis gøres ved at diverse akademiske kurser – eksempelvis akademiske skrivekurser - tilpasses de enkelte fagligheder i højere grad end tidligere, blandt andet gennem underviserdeltagelse og -inddragelse. På den måde bliver disse, ofte mere generiske, kurser en integreret del af de studerendes uddannelseskontekst, og ikke et individuelt ansvar.



## Opsamling

Med det overordnede spørgsmål til denne rapport blev der spurgt til, hvordan national og international forskning beskriver rammesætningen af førsteårsundervisningen, samt hvilke løsninger og udfordringer, der skrives frem i forskningslitteraturen. Med udgangspunkt i den aktuelle litteratursøgning kan det være svært at besvare dette spørgsmål entydigt. Som vi har peget på gennem reviewet, forholder litteraturen sig langt mere til fastholdelse og trivsel med udgangspunkt i individuelle forhold, frem for institutionelle strukturer og mulig didaktisk rammesætning på første år. Der er således mere fokus på individuelle fejl, mangler, motivation, mestringsforventninger, strukturer mv., end der er fokus på, hvordan universitetet som institution, ledelsen som medspiller og underviseren som aktør kan påvirke de strukturelle forhold, der kan støtte transformationen fra elev til studerende. I den inkluderede litteratur er der dog beskrevet en række tiltag, som kan integreres i den didaktiske rammesætning af førsteårsundervisningen.

Når de individuelle faktorer og forhold fylder så meget i litteraturen, bliver det imidlertid tydeligt, at en stilladsering af undervisningen af førsteårsstuderende skal tænkes holistisk og didaktisk – altså forholde sig til både de faglige og de sociale aspekter af en vellykket overgang og integration på studiet. Alle de nye studerende på universitetet skal gennemgå en transformation fra elev til studerende, og til denne transformation kan majoriteten af studerende have brug for hjælp. Den hjælp, som de studerende skal have for at få en vellykket overgang til universitetet, skal ikke blot være generisk. De studerende skal have viden om eksempelvis akademisk skrivning, facilitering af gruppearbejde med videre – men denne viden kan ikke være afkoblet fra fagene og fagligheden. Jo tættere koblingen mellem den faglige udvikling, sociale integration og curriculum er, jo mere vellykket bliver det første år. Underviseren skal ikke blot være repræsentant for faget eller fagligheder samt de særlige normer, koder og læringsstile, der er på studiet, men for universitetet som institution. Med Tintos ord:

*” They [universities red.] would move beyond the provision of addition services and establish those educational conditions on campus that promote the retention of all, not just some, students. To be serious about student retention, institutions would recognize that the roots of attrition lie not only in their students and the situations they*

*face, but also in the very character of the educational settings, now assumed to be natural to higher education, in which they ask students to learn.” (Tinto, 2009)*

Litteraturen på feltet peger på, at nye studerende skal være aktive deltagere i læringen. De har brug for et undervisningsrum, hvor deres tilstedeværelse anerkendes, og deres input er velkomne – hvad enten det er spørgsmål, diskussioner eller refleksioner. Der til kan det højne deres motivation og faglige selvforståelse, hvis førsteårs-forløb starter ud med aktuelle (fagligt relevante) problemstillinger, der optager majoriteten af studerende. Dette kunne eksempelvis være et indledende tema, der bearbejdes gennem læsning, skriftlige øvelser og gruppearbejde samt feedback.

Kort opsummeret peger studierne inkluderet i denne rapport på flere indsatsområder af betydning for de studerendes vellykkede transformation fra elev til studerende:

- **Stuktur:** Studerende har brug for tydelig og konsistent information om hvad, der forventes af dem. Det kan bl. a. indfries gennem alignment mellem læringsmål og de daglige aktiviteter, klare kriterier for opgaveløsninger samt introduktion til gode studiepraksisser i relation til faget.
- **Mestring:** Studerende har brug for, at studiearbejdet føles overkommeligt, og at de får anerkendelse som deltagere på universitetet. Det kan bl.a. indfries gennem undervisernes anerkendelse og feedback på deres arbejde.
- **Aktivitet:** Studerende har brug for at være i dialog med underviserne og med de øvrige studerende. Det kan indfries med mange former for aktiv læring, og med mange muligheder for faglige refleksioner. Der ligger bl.a. muligheder i e-lærings-teknologier som forskellige afstemningsværktøjer. Teknologierne giver også muligheder for at følge den enkelte studerende og sende remindere, opmuntringer eller yderligere materialer. Derudover er casebaseret undervisning og undersøgelsesbaseret undervisning begge velegnede til at knytte de studerendes egne erfaringer med fagligheden. Flere studier peger på betydningen af faglig skrivning som en måde at lære faget på, samtidig med at skriveprocesserne kan udvikle selvtillid.

- **Relation:** Studerende har brug for relationer både til underviserne og til de medstuderende. Det kan bl.a. indfries gennem studiegrupper og gennem at sikre de studerendes deltagelse i undervisningsaktiviteterne, fx gennem aktiv læring.
- **Transformation** fra elev til studerende er både en personlig og en faglig rejse, hvor studerende har brug for en meget tydelig rammesætning både socialt og fagligt. En rammesætning med mere tydelige og eksplicite forventninger end underviserne ofte er sig bevidst.

## Referencer

- Adriansen, H. K., & Ravn, I. (2012). "Det er blevet et socialt netværk"—Forbedring af studiemiljøet gennem studiefacilitering. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 14–26.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 18.
- Bom, A. K., & Troelsen, R. (2016). Stilladsering i praksis—Mellem ramme og læringsfællesskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 21–30.
- Bordelon, D. E., Sexton, C. M., & Vendrely, A. M. (2019). Designing for Students: Creating a Robust Interdisciplinary First Year Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(1). <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i1.26781>
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157–173. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>
- Chanock, K., Horton, C., Reedman, M., & Stephenson, B. (2012). Collaborating to embed academic literacies and personal support in first year discipline subjects. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss3/3>
- Constructive alignment in university teaching (pp. 5-22) | herdsa.org.au.* (u.å.). Hentet 14. maj 2020, fra <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>
- Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og oplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. <https://www.doabooks.org/doab?func=fulltext&ui-Language=en&rid=43060>

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Elving, P. R., & Hansen, R. (2019). *Undersøgelse: Arts-studerendes blik på overgangen til universitetet*. Aarhus Universitet.
- Everett, M. C. (2013). Reflective Journal Writing and the First-Year Experience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 213–222.
- Green, A. (2006). University Challenge: Dynamic subject knowledge, teaching and transition. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(3), 275–290.  
<https://doi.org/10.1177/1474022206067625>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnostisering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Herrmann, Kim J, Troelsen, R., & Bager-Elsborg, A. (2015). Med tvivlen som følgesvend: En analyse af omfang af og kilder til studietvivl blandt studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. 17.
- Herrmann, Kim Jesper, Jensen, T. K., & Lassesen, B. (2012). Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? – En analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 1–13.
- Herrmann, Kim Jesper, Lassesen, B., Bager, A. J., & Jensen, T. K. (2013). Studiekompetencedag: Et koncept for udvikling af universitetsstuderendes studievaner. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(15), 135–144.
- Justice, C., Rice, J., & Warry, W. (2009). Developing Useful and Transferable Skills: Course Design to Prepare Students for a Life of Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2).  
<https://doi.org/10.20429/ijsofl.2009.030209>

- Jørgensen, A. H. (2012). "Jonas, derefter Katrine og Sebastian"—En enkel metode til at lære alle de studerendes navne. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 70–78.
- Jaafar, R., Boumlik, H., & Alberts, I. (2018). Creating a network between community college students in first-year seminars and in capstone courses using writing assignments. *Cogent Education*, 5(1), 1548051.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1548051>
- Larsen, U., & Studenterrådet ved Aarhus Universitet. (2000). *Frafald og studiemiljø* (s. 136). <http://sr.au.dk/PDF/frafald/FFrapport.pdf>
- Levy, P., & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85–101.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- McEntee, J., & Harper, R. (2007). First Years, First Marks and Rude Shocks: Developing More Explicit and Effective Ways of Preparing Humanities Students for the First Written Assignment at University. *International Journal of Learning*, 14(5).
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning*. København: Gyldendal.
- Padgett, R. D., Keup, J. R., & Pascarella, E. T. (2013). The Impact of First-Year Seminars on College Students' Life-long Learning Orientations. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(2), 133–151. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0011>
- Qvortrup, A., & Keiding, T. (2014). Undervisningens vidensdomæner: Erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(17), 6–19.
- Qvortrup, A., Smith, E., Rasmussen, F., & Lykkegaard, E. (2018). Studiemiljø og frafald i videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 151–178.

- Skinner, K. (2014). Bridging gaps and jumping through hoops: First-year History students' expectations and perceptions of assessment and feedback in a research-intensive UK university. *Arts and Humanities in Higher Education*, 13(4), 359–376. <https://doi.org/10.1177/1474022214531502>
- Smith, E., Reimer, D., & Kjeldsen, C. (2020). Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko – en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), 164–181.
- Smith, K. (2005). Great Expectations: Sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(3), 304–318. <https://doi.org/10.1177/1474022205056173>
- Stanford, J., Carmichael, T., Zerr, R., Byrne, L., & Riegelman, R. (2017, januar 6). *Actual and Potential Uses of STIRS Case Studies in Courses and Curricula* [Text]. Association of American Colleges & Universities. <https://www.aacu.org/peerreview/2016/Fall/Carmichael>
- Stenalt, M. H., Lassesen, B., Rossen, D. S., & Bager-Elsborg, A. (2019). Kan videregående uddannelser mindske frafald ved hjælp af læringsteknologi? Et systematisk review. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26), 82–102.
- Thaiss, C., Moloney, K., & Chaozon-Bauer, P. (2016). “Freeing Students to Do Their Best”: Examining Writing in First-Year Seminars. | *Semantic Scholar*. Undefined. <https://www.semanticscholar.org/paper/%22Freeing-Students-to-Do-Their-Best%22%3A-Examining-in-Thaiss-Moloney/71f26477f4e24f013cc9f658ca507063f5d45da5>
- Thøgersen, U. (2011). Samskabelse af engagement – om fastholdelse af de studerendes deltagelse i undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 45–51.
- Tinto, V. (2006). *RESEARCH AND PRACTICE OF STUDENT RETENTION: WHAT NEXT?* 19.

- Tinto, V. (2009). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. 8.
- Tinto, V. (1999). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*. 5. <https://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Troelsen, R. (2011). Frafald på de videregående uddannelser – hvad ved vi om årsagerne? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10, 37–44.
- Ulstrup, E., & Jeppesen, M.-B. H. (2010). Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 59–62.
- Waters, D. (2003). *Supporting First-Year Students in the Bachelor of Arts: An Investigation of Academic Staff Attitudes*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/147402220300023006>