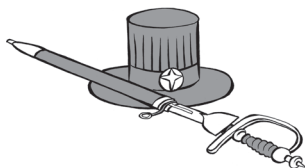


Katarina Perander



Klättra och kana vid övergången till högre utbildning

Katarina Peranders doktorsavhandling i pedagogik "Chutes and ladders in the transition to higher education" lades fram till offentlig granskning vid Pedagogiska Fakulteten vid Helsingfors universitet den 10 december 2021. Som opponent fungerade professor Carolyn Jackson, Lancaster University och som kustos fungerade professor Gunilla Holm, Helsingfors universitet.

Nyckelord: självreglerat lärande, akademiska emotioner, upplevd självförmåga, högre utbildning

"Din hjärna och ditt psyke kommer att tacka dig senare, när du inte kvällen före behöver sitta med ångest och panikkänslor på högsta nivå och nästan slänga böckerna i väggen av frustration för att du inser att du än en gång har börjat för sent, och det nästan verkar som en omöjlig uppgift att överhuvudtaget få något

åstadkommet eller memorera någon fakta till morgondagens tent."

Det här orden skrevs av en förstaårsstudent som deltog i denna studie. Den här studenten var dock långt ifrån den enda som uttryckte denna typ av frustration. Nu har regeringen i Finland ställt upp som mål att mer än hälften av alla unga vuxna år 2030 ska ha en högskoleexamen. Unga vuxna förväntas dock inte bara sikta på högre utbildningsnivåer, de förväntas också tidigt besluta vad de ska studera och utexamineras snabbare. Detta ställer höga krav på studenter som inleder sina universitetsstudier i dag. Samtidigt visar den senaste skolhälsoundersökningen i Finland en alarmerande ökning av ungdomars skolstress och utmattning, särskilt bland flickor (Institutet för hälsa och välfärd, 2021). Nästan hälften av alla flickor i gymnasiet upplevde skolan som utmattande, visar rapporten Häl-

sa i skolan som publicerades i september 2021. I jämförelse upplevde en femtedel av pojkarna skolan som utmattande. Detta tyder på att många studenter är trötta redan när de börjar vid universitetet.

Under de år jag arbetade på universitetet fick jag ofta ge råd om tidshantering och studieplanering till studenter i olika skeden av studierna. Jag var inte alls förberedd på den tacksamhet studenterna uttryckte över den hjälp jag gav, då jag tyckte att min insats inte var så märkvärdig. Jag hjälpte dem bara att hitta sin riktning genom att diskutera deras nuvarande situation och föreslå hur de skulle planera sina studier för att gå vidare med beaktande av de egna resurserna. Således blev jag lite förvånad när jag såg hurdan effekt lite hjälp kunde ha. Jag upplevde ofta att studenterna bara behövde någon som lyssnade på deras bekymmer och redan det i sig hjälpte dem.

Sålunda bestämde vi oss för att erbjuda kurser i form av workshoppar till studenter för att stödja deras studier och för att ge dem möjlighet att ge och få kamrattöd. Till en början var workshopparna frivilliga och öppna för alla studenter på alla nivåer vid universitetet. Workshopparna fylldes snabbt och studenter inom juridik, medicin, samhällsvetenskap, utbildningsvetenskap, matematik och så vidare deltog i dem. Den respons vi fick från dessa workshoppar var att studenterna önskade att de hade känt till det vi undervisade i under sina första år och de föreslog att workshopparna skulle vara obligatoriska för alla förstaårsstudenter vid universitetet. Därmed blev en obligatorisk workshop en del av förstaårsstudenternas studiehelhet. Jag blev således intresserad av att undersöka vad som främjar och vad som

försvårar övergången till högre utbildning bland förstaårsstudenter. Genom att identifiera, erkänna och förstå hur processen att bli universitetsstudent ser ut kan studenternas studier och välbefinnande bättre stödjas, vilket också är viktigt för deras lärande och motivation.

DET FÖRSTA ÅRETS BETYDELSE FÖR STUDIEFRAMGÅNG

Tidigare forskning visar att studenternas upplevelse av det första studieåret inom högre utbildning är viktig för deras studieframgång, deras vilja att fortsätta studera och deras utexaminering (Bowles m.fl., 2014; Hailikari m.fl., 2019; Holliman m.fl., 2019; Korhonen & Rautopuro, 2019). Dessutom kräver framgångsrika studier i högre utbildning att studenterna kan studera självständigt (Asikainen m.fl., 2014; Cassidy, 2011, Glogowska m.fl., 2007; Haarala-Muhonen m.fl., 2017; Richardson m.fl., 2012). Nya förväntningar och krav ställs ändå på studenterna när de börjar vid universitetet och många studenter blir tvungna att anpassa sina studiestrategier för att lyckas. Det kan vara känslomässigt mycket omvälvande när studenter behöver justera sina studiestrategier och under den processen också göra misstag, i stil med att misslyckas med att uppskatta hur mycket tid det tar att läsa akademiska texter eller fokusera på irrelevanta saker i tentamina. Dessutom har universitetsstudenter en historia av minst tolv års skolgång bakom sig och därför kan deras tidigare erfarenheter och hur de möttes av sina lärare påverka deras anpassning till universitetsstudier.

SYFTET MED MIN AVHANDLING

Som titeln på om min avhandling, *Klättra och kana vid övergången till högre utbildning*, antyder, är övergångsprocessen inte okomplicerad. Snarare är det en process av motgångar och framgångar en efter en. För denna avhandling var jag intresserad av hur förstaårsstudenter uppfattade och beskrev sina studiestrategier under sin första termin. Men eftersom studenter inte kommer till universitet som tomma ark ville jag lägga till ett socialpsykologiskt perspektiv till min forskning. För att förstå komplexiteten i övergångsprocessen och underliggande faktorer som kan påverka den, studerade jag gymnasielärares och studiehandledares uppfattningar och förväntningar på sina studerande. Slutligen ville jag undersöka hur de obligatoriska workshopparna om studiestrategier uppfattades av studenterna. För att förstå övergångsprocessen ur ett brett perspektiv formulerade jag därför följande tre forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar förstaårsstudenter sin övergång till högre utbildning och vilka utmaningar relaterade till studiestrategier upplever de?
2. Vilka uppfattningar och förväntningar har pedagoger i gymnasiet i fråga om studerandenas självförtroende, studiestrategier och akademiska emotioner och hur förhåller sig dessa uppfattningar och förväntningar till studenternas övergång till högre utbildning?
3. Hur kan studenternas övergång till högre utbildning stödjas och av vem?

För att kunna svara på dessa frågor analyserade jag 190 förstaårsstudenters reflektionsdagböcker och intervjuade 23 studiehandledare och lärare i naturvetenskap och psykologi från nio gymnasier i Finland. Jag analyserade reflektionsdagböckerna och de transkriberade intervjuerna genom kvalitativ innehållsanalys. De viktigaste begreppen som framkom i min forskning var relaterade till begrepp från social kognitiv teori: självreglerat lärande, tilltro till den egna förmågan och akademiska emotioner.

Självreglerat lärande definieras som en students förmåga att reglera sitt eget lärande i fråga om planering, motivation, metakognition, beteende och självreflektion (Zimmerman, 1986; 2000; 2002). Studenter behöver goda självregleringsfärdigheter för självständigt lärande. Tilltro till den egna förmågan innebär en trygghet i att man tror man faktiskt kan utföra en viss uppgift (Bandura, 1995). Och slutligen definieras akademiska emotioner som hela spektrumet av känslor som upplevs i förhållande till studier (Pekrun m.fl., 2002).

Tidigare forskning har visat ett tydligt samband mellan självreglerat lärande och studieframgång inom högre utbildning. Tilltro till den egna förmågan påverkar i sin tur akademiska prestationer genom reglering av ansträngning och genom de mål som ställs upp. Akademiska emotioner, å sin sida, förekommer i läroprocessens alla delar såväl före, under som efter en prestation. Slutligen har lärarnas förväntningar visat sig påverka hur studenterna presterar eftersom det skapar internaliserade föreställningar hos dem.

ÖVERGÅNGEN TILL HÖGRE UTBILDNING ÄR ETT KOMPLEXT FENOMEN SOM BÖR FÖRSTÅS SOM EN HELHET

Det här är vad jag kom fram till. För det första uppfattas övergången till högre utbildning som krävande av många studenter. Särskilt de allmänna akademiska färdigheterna, som att anteckna, läsa omfattande mängd litteratur eller skriva akademiska texter, skiljer sig väsentligt från akademiska färdigheter som krävs i gymnasieutbildningen. Dessutom uppfattades självstudier som en stor utmaning av många studenter. Studenterna beskrev denna insikt som en akademisk chock. Ingen påminde dem om uppgifter och ingen kollade upp dem. För många universitetslärare var de helt anonyma, särskilt i början. Studenterna insåg halvvägs in på sin första termin att föreläsningarna bara var en liten del av att studera på heltid. De förväntades studera självständigt mellan föreläsningarna, men ofta insåg de det för sent.

För det andra: Även om studenterna kände igen flera fördelaktiga studiestrategier de använde, kämpade de också med självreglerat lärande. Särskilt tidshantering uppfattades som svårt. Förhållning, det vill säga att fördröja eller skjuta upp uppgifter, var en vanlig strategi tätt sammanflätat med akademiska emotioner. Förhållning följdes ofta av skuld känslor och självanklagelser. Å andra sidan kunde förhållning också föregås av känslor av osäkerhet och självtvivel. För det tredje beskrev nästan alla studenter akademiska emotioner i sina reflektionsdagböcker. Positiva akademiska emotioner – som spänning eller tillfredsställelse – förekom hos

en tredjedel av studenterna, men negativa akademiska emotioner förekom hos tre fjärdedelar. Dessa känslor var till exempel ångest, stress eller osäkerhet. Studenterna kunde dock inte klassificeras som optimister eller oroare, utan samma student kunde uppleva och beskriva en bergochdalbana av dessa akademiska emotioner beroende på situation och sammanhang.

För det fjärde beskrev pedagogerna på gymnasiet flera könsstereotypa uppfattningar kopplade till studerandena. Flickor uppfattades som oroliga och hårt arbetande, medan pojkar uppfattades som lata och lättsamma som klarade sig tack vare förmåga snarare än ansträngning. Detta problematiserades dock inte av pedagogerna. De såg inte sin egen roll i att bidra till dessa roller på samma sätt som de beskrev effekterna av till exempel sociala medier eller föräldrarnas förväntningar. Detta är problematiskt på många sätt. Kvinnor är fortfarande underrepresenterade inom naturvetenskap, teknik, ingenjörsvetenskap och matematik, och män är underrepresenterade inom utbildning samt hälso- och sjukvård. I Finland är denna diskrepans bland de största av alla OECD-länder (Brunila & Edström, 2013; Lahelma, 2011; Stoet & Geary, 2018; Voyer & Voyer, 2014). Detta visar tydligt att det fortfarande finns arbete kvar att göra för att uppnå jämställdhet inom utbildningen.

Slutligen uppfattades de workshoppar som jag tidigare nämnde som stärkande av studenterna. Genom att erbjuda förstaårsstudenter en trygg miljö där de kunde diskutera, dela och reflektera över sina utmaningar och styrkor kunde stigmat att uppfattas som en dålig student upplösas. När studenterna insåg att de

inte var de enda som kämpade kände de lättnad, och istället för att skylla sig själva för att inte vara tillräckligt bra, kunde de fokusera på att hitta studiestrategier som var lämpliga för dem.

Låt mig exemplifiera med två olika lärprocesser som sammanfattar mina resultat. En ond cirkel i lärprocessen kan börja med låga förväntningar från en själv eller från andra på grund av socialt konstruerade roller som blir självuppfyllande. Dessa låga förväntningar kan leda till låg tilltro till den egna förmågan. Och när studenterna saknar tro på den egna förmågan kan de bli rädda för att misslyckas. Denna rädsla kan i sin tur leda till självhandikappande aktiviteter, såsom förhållning, som i sin tur påverkar prestationerna. Och låga akademiska prestationer minskar framtida förväntningar på framgång. Sålunda är cirkeln sluten. En god cirkel kan dock främjas genom att man uttrycker höga förväntningar, vilket kan öka tilltron till den egna förmågan. När studenterna tror på att de kan utföra en viss uppgift kommer deras motivation att öka. Motiverade studenter tar också till mer målmedvetna självreglerade lärstrategier som påverkar prestationer positivt. Och höga prestationsnivåer kan i sin tur höja förväntningarna. Dessa cirklar visar de många faktorer som påverkar lärprocessen, och vad som också framkommer är att interventioner kan riktas mot olika delar av processen för att stödja lärandet.

ATT INLEDA UNIVERSITETSSTUDIER ÄR EN OMVÄLVANDE PROCESS SOM BEHÖVER STÖDJAS

Början av universitetsstudierna innebär alltså en bergochdalbana av känslor, framgångar och motgångar. Dessutom visar denna forskning att akademiska emotioner och färdigheter i självreglerat lärande är komplext och tätt sammanflätade. De faktorer som försvårade övergången till högre utbildning var svaga färdigheter i självreglerat lärande, låg tilltro till den egna förmågan, överväldigande negativa akademiska emotioner och internaliserade förväntningar från omgivningen. Övergången till högre utbildning kunde däremot främjas genom stödjande av goda studievänor, självreglerat lärande, tilltron till den egna förmågan samt känsloregleringen.

Det är viktigt att lyfta fram att färdigheter i självreglerat lärande är något som alla studenter kan utveckla. För vissa studenter är det lättare än för andra. Men genom att öka medvetenheten om de olika delarna av den självreglerade lärprocessen, dvs. förtanke-, utförande- och självreflektionsfasen, och de faktorer som påverkar dem, kan studenterna lära sig verktyg för att hantera de utmaningar de identifierar i sina egna studievänor. Och genom att bli medveten om att akademiska emotioner är sammanflätade i var och en av dessa tre faser kan de normaliseras och studenternas känsloreglering, eller psykologiska flexibilitet, kan stödjas. Dessutom behöver universitetslärare vara medvetna om mångfalden av bakgrunder förståårsstudenter kommer från. Alla studenter hade inte stöttande familjer och

alla studenter hade inte stöttande lärare. Ändå bör alla studenter ges en likvärdig chans att lyckas, vilket jag hoppas att denna forskning visar.

Sammanfattningsvis visar den här forskningen att övergången till högre utbildning är en komplex process som behöver uppmärksammas inom universitetspedagogiken. Vi har alla varit nybörjare någon gång i livet och vi har förmodligen alla fruktat misslyckande, varit osäkra och saknat motivation. Endast situationen och sammanhanget har varit annorlunda. Studenter i dag kan välja friare, de är medvetna om det enorma antalet alternativ i livet och de kan jämföra sig med unga vuxna på andra sidan jorden. De har också fler distraktioner än någon tidigare generation har haft. Och de bör inte klandras för det. Snarare behöver de verktyg och stöd för att bli medvetna om sina studievänor – inte bara sina brister utan också sina styrkor – och därmed kunna reglera sitt lärande.

LÄRMILJÖER DÄR DET ÄR TILLÅTET ATT LÄRA SIG AV MISSTAG BEHÖVS OCKSÅ VID UNIVERSITETEN

Universiteten behöver främja lärmiljöer där studenterna kan prova och hitta de lärstrategier som är mest användbara för dem. Genom att tillåta misstag och behandla misslyckanden som lärorika erfarenheter kan universitetslärare främja studenternas metakognitiva färdigheter, färdigheter i självreglerat lärande och tilltro till den egna förmågan. Tydlighet gällande förväntningar och hur man uppfyller dem behöver bli en del av universitetsun-

dervisningen. Dessutom är det viktigt att bli medveten om att studenterna har en historia av erfarenheter relaterade till studier som kan påverka deras anpassning till högre utbildning. Tidigare förväntningar har format dem som studenter. Dessutom upplever ett växande antal studenter utmattning redan på lägre utbildningsnivåer, vilket kan påverka deras allmänna välbefinnande under övergången till högre utbildning. Genom att se övergången som en process snarare än en engångshändelse kan universitetslärare vara mer uppmärksamma på utmaningarna under studenternas hela akademiska resa. De kan stödja studenternas känsloreglering och därmed också hur de hanterar utmaningar och krav.

Som nämnts visar denna forskning att övergången till högre utbildning kan vara utmanande för många studenter. Att börja vid universitetet innebär dock mycket mer än att studera. Det är en tid av frigörelse från barndomen till vuxenlivet under vilken livslånga sociala kontakter knyts. Många studenter flyttar hemifrån och lämnar den familjära omgivningen bakom sig. Jag tror att detta är en viktig utvecklings-tid där studenterna lär sig om sig själva som människor. Det är en värdefull tid som behöver självreflektion för att unga vuxna ska kunna utveckla en stabil vuxenidentitet. Studierna kan, som bäst, stödja denna identitetsutveckling. Studenterna behöver hitta sätt att reglera sina känslor på och rikta sina handlingar mot det de tycker är viktigt. Jag tror att i den moderna världen, där framgång och prestationer hyllas och misslyckanden och brister döljs, behöver vi mer medkänsla för varandra och mer självmedkänsla gentemot oss själva. Och vi måste behandla varan-

dra som individer, inte som medlemmar av en grupp som är kopplad till förvrängda rollförväntningar.

Ett annat citat från en förstaårsstudent lyder så här:

”Genom att analysera sig själv, som denna kurs också eftersträvar till, så finner du en kunskap, en medvetenhet om hurdan just DU är och vad som fungerar för just DIG. Om man frågar mig, anser jag detta vara en av de största faktorerna till garanterad framgång, inte bara inom studierna, utan även inom vardagen och livet i sin helhet.”

Världen står i dag inför enorma utmaningar med klimatförändringar, ojämlikhet, fattigdom, svält och pandemier. Framtiden behöver utbildning och unga utbildade vuxna inom alla studieområden som tror på sitt syfte och sin kompetens i att förändra denna värld till en bättre plats. Universiteten kan stödja dessa unga studenter i att utveckla resiliens när de misslyckas, att se misslyckanden som stunder av lärande och att förbli hoppfulla trots motgångar. Detta kan bara göras genom att erkänna utmaningarna och stödja studenterna i att övervinna dem.

Världen behöver människor som tror på att en förändring är möjlig.

Information om författaren:

Katarina Perander, PeD, Pedagogiska fakulteten, Helsingfors universitet, katarina.perander@helsinki.fi

REFERENSER

- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2017). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2017.1281889>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692>
- Bowles, A., Fisher, R., McPhail, R., Rosenstreich, D., & Dobson, A. (2014). Staying the distance: students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 212–225. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832157>
- Brunila, K., & Edström, C. (2013). The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it—Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 300–313.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989–1000. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503269>
- Glogowska, M., Young, P., & Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63–77. <https://doi.org/10.1177/1469787407074115>
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education*, 74(6), 949–962. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0087-8>
- Hailikari, T., Sund, R., Haarala-Muhonen, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2019). Using individual study profiles of first-year students in two different disciplines to predict graduation time. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623771>
- Holliman, A. J., Sheriston, L., Martin, A.J., Collie, R.J., & Sayer, D. (2019). Adaptability: does students' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction? *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1444–1455. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2018.1491957>

- Institutet för hälsa och välfärd (2021). Hälsa i skolan 2019 och 2021. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=600836&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_0=v2019&kouluaste_0=161293#
- Korhonen, V., & Rautopuro, J. (2019). Identifying Problematic Study Progression and "At-Risk" Students in Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1056–1069. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476407>
- Lahelma, E. (2011). Gender awareness in Finnish teacher education: an impossible mission? *Education Inquiry*, 2(2), 263–276. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21979>
- Pekrun, R., T. Goetz, W. Titz, & R.P. Perry. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research". *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. <https://doi.org/10.4324/9781410608628-4>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2018). The gender-equality paradox in science, technology, engineering, and mathematics education. *Psychological Science*, 29(4), 581–593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2