

Studieveiledning i høyere utdanning

– en kompleks og utfordrende oppgave

Student Counseling in Higher Education

– a Complex and Challenging Task

Kristin Landrø

Universitetslektor, Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk naturvitenskapelig universitet
kristin.landro@ntnu.no

Wenche M. Rønning

Forsker, Institutt for pedagogikk og livslang læring
Norges teknisk naturvitenskapelig universitet
wenche.m.ronning@ntnu.no

SAMMENDRAG

Denne studien undersøkte forholdet mellom studieveilederes oppfatning av sin egen kompetanse, og studentenes opplevelse av veiledningen de har fått. Studien ble gjennomført i 2015 ved et norsk universitet, og besto av spørreskjema til studieveiledere og fokusgruppeintervjuer med studenter.

Resultatene viser at studieveiledere er mer komfortable med å gi veiledning om teknisk-faglige spørsmål enn person- og helserelaterte spørsmål, ettersom dette vil kreve en annen type kompetanse. Mange (66 prosent), uavhengig av hvor de jobbet og hvor mye tid de hadde til veiledning, uttrykte behov for å bli bedre kvalifisert innenfor relasjonskompetanse for å kunne håndtere veiledninger hvor studentene kommer med personlige, gjerne sammensatte problemer. Dette funnet ble også reflektert i studentenes erfaringer med veiledningen de hadde fått. Mange savnet å bli sett som «hele» mennesker, med sammensatte behov og forventninger om hjelp. Noen få hadde imidlertid vært heldige å tilfeldig treffe på veiledere som kunne hjelpe dem også i slike spørsmål. Når våre funn tyder på at studieveiledningstilbudet til en viss grad er preget av tilfeldigheter, bør det vies oppmerksomhet slik at det kan forbedres.

Nøkkelord

studieveiledning, studiekvalitet, relasjonskompetanse, høyere utdanning

ABSTRACT

This study investigated the relationship between student counselors' perception of their own competence, and students' perception of the counseling they received. The study was conducted in 2015 at a Norwegian university, where counselors responded to a questionnaire and students were interviewed.

The results from the survey showed that student counselors are more comfortable addressing topics related to "technical" issues, than having to address personal and health related matters. In addition, 66 percent of the counselors expressed a need to become more qualified in terms of "relational" counseling. This result was not correlated with their position in the organization, nor with the proportion of student counseling included in their role description. This was also reflected in the students' own experiences with the counseling they had received. Many of them expressed missing being regarded as "whole" persons, with a diversity of needs, while a few considered themselves lucky that they by chance had met a counselor that was able to help in this respect. From this it may look like chance characterizes the type of help offered to students. Our conclusion is that expanding student counselors' competencies in the relational domain needs attention as part of the efforts to improve student counseling services.

Keywords

student counseling, study-quality, relational competence, higher education

INNLEDNING

Ett av våre største universiteter tok i 2014 initiativ til å forbedre sitt studieveiledningstilbud. Gjennom en årrekke hadde man observert at tilbudet fremstod som utydelig og fragmentert, både for veiledere og studenter. Dette ble fra institusjonens side tilskrevet at tilbudet hadde utviklet seg over mange år uten å være tilstrekkelig strategisk forankret (Rønning & Landrø, 2015). I fusjoneringen med flere høyskoler ønsket man å møte veiledningsbehovet hos en økt studentmasse i mange ulike studieløp. Våren 2015 ble det gjennomført en omfattende undersøkelse av studieveiledningstilbudet blant både studieveiledere og studenter for å få et bilde av situasjonen (Rønning & Landrø, 2015). Det var av særlig interesse å avdekke hva som definerer god og nødvendig veiledningskompetanse, sett både fra studieveilederes og studenters side. Med hovedvekt på studentenes opplevelse av veiledningskvaliteten presenterer vi i denne artikkelen sentrale funn fra undersøkelsen, som drøftes med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva karakteriserer studieveilederes kompetanse, og hvilken betydning har denne kompetansen for studentenes opplevelse av veiledningens kvalitet?

TEORI

Studieveiledningens oppdrag

Studiekvalitet i høyere utdanning vurderes ofte opp mot studenters trivsel, læring og gjennomføring (Evans & Reason, 2001; Aamodt & Hovdhaugen, 2011; Martin & Seifert, 2011;

Jacobsen, 2012). Studieveiledning betraktes som en viktig faktor i denne sammenhengen. Hvis institusjonen kan bidra til at studenter opprettholder sin motivasjon og opplever mestring, regnes det som suksessfaktorer av sentrale forskere på området (Astin, 1993; Bandura, 1997; Pintrich, 2000; Tinto & Pusser, 2006; Tinto, 2012, 2015). For studentenes del er det snakk om å finne en optimal balanse mellom utfordring og trygghet i ulike faser av studiet, og studieveiledere regnes for å ha en vesentlig rolle her (Perry, 1970; Rickinson, 1998; Anderson, 2016). Norsk Studentorganisasjon, NSO (2014) peker på betydningen av at utdanningsinstitusjoner har fokus både på faglige og personlige aspekter ved studenttilværelsen, med utgangspunkt i at man er kjent med at studentrollen kan by på utfordringer. For eksempel viste Læringsmiljøundersøkelsen ved NTNU fra 2015 at 7 av 10 hadde behov for å kontakte studieveiledere, 2 av 10 hadde behov for å kontakte psykososial rådgivningstjeneste, mens 30–40 prosent opplevde at kontakten ikke hadde vært tilstrekkelig i forhold til behovene. En betydelig del av studentene har med andre ord behov for hjelp og støtte av ulikt slag.

Tilhørighet

Det å lykkes i høyere utdanning handler blant annet om å føle tilhørighet (Astin, 1993; Tinto, 2012, 2015; Strayhorn, 2012). Opplevelsen av å være del av et studiemiljø, både akademisk og sosialt, er avgjørende for trivsel og kapasitet til å fullføre studiene. Bowden (2011) hevder at kvaliteten på de psykologiske og emosjonelle båndene mellom student og utdanningsinstitusjon har stor betydning for prestasjoner og tilfredshet. Opplevelsen av at studiemiljøet er engasjert i at de skal lykkes innebærer at studentene føler seg verdsatt. Det er dokumentert at dette spiller en vesentlig rolle for innsats, ansvarsfølelse og utholdenhet, også i møte med utfordringer (Tinto & Pusser, 2006; Tinto, 2012, 2015; Strayhorn, 2012). Denne innsikten støttes også av funn fra norske studier i høyere utdanning (Nedregård & Olsen, 2010; TNS-Gallup 2014). Men hva når studenten sliter med tilhørighet, trivsel, motivasjon og mestring, og som en følge av dette opplever å mislykkes eller gir opp studiene? Utdanningsinstitusjonen har en rolle i å hindre dette, og studieveiledning er sentralt i arbeidet med å bidra til at studenten føler seg integrert både i det akademiske og studiesosiale miljøet, mestrer studiene og fullfører dem (Tinto, 2012; 2015; Vianden & Barlow, 2014).

Forebygging

Forskning viser at problemer både av studieteknisk og personlig karakter kan utvikle seg i negativ retning dersom studenten ikke får hjelp. Furr, Westefeld og McConnell (2001) fant for eksempel blant ordinære studenter (uten tidligere diagnoser) at problemer med eksamen, ensomhet, relasjoner og pengeproblemer kunne utvikle seg til depresjoner hvis de ikke fikk hjelp i tide. Dette omtales av Keutzer, Morill og Holmes (1998) som «situasjonsproblemer», altså noe som kan ramme alle gjennom studieløpet. En amerikansk studie viste at i et representativt utvalg på 27 000 studenter i 4-årige studieløp, var denne typen problemer relativt utbredt (Zivin, Eisenberg, Gollust, & Golberstein, 2009). Rickwood og Braithwaite (1994) fant at kun 1 av 6 søker hjelp hos profesjonelle helsearbeidere dersom de

er i krise, noe også Martin & Cohen (2000) bekrefter. Joyce & Weibelzahl (2011) viser også til at få studenter med slike problemer henvender seg til studieveiledningstjenestene for å få hjelp. Mangel på innsikt, lite sosial erfaring, redsel for stigmatisering og det å ignorere sine psykiske lidelser, kan være noen av barrierene for å søke hjelp (Joyce & Weibelzahl, 2011). Studenten som strever kan også føle seg unormal, og ifølge Svinhufud, Voutilainen og Weiste (2017) er det et poeng at studieveilederen ser på studentens emosjonelle utfordringer som normale og kommuniserer dette tydelig. Denne formen for støtte kan gis gjennom at veilederen eksponerer aksept for studentens følelsesmessige opplevelse av sitt tema eller situasjon (Svinhufud et al, 2017). Det vil kreve noe kompetansemessig for utdanningsinstitusjonene å gi slik støtte.

Et eksempel som viser en slik tilnærming ble lansert ved to av våre universitet i form av ForVei-prosjektet (Sørensen og Villanger, 2012). Tilbudet besto av en forberedende veiledningssamtale med overordnet målsetting om at studenten skulle føle seg møtt, sett, respektert og likt. Dette ble gitt til alle førsteårsstudenter på noen studieprogram som et prøveprosjekt. ForVei-prosjektets hensikt var forebyggende; å fange opp uklare og ikke-formulerte problemstillinger studenter trenger veiledning på. Prosjektet ble av ressursmessige hensyn avsluttet i 2016 ved en av institusjonene, men er videreført på en vellykket måte ved den andre.

Veilederes kompetanse – et sammensatt bilde

Med utgangspunkt i dette, hva kreves så av studieveiledere? Generelt trenger veilederen å være en kompetent, profesjonell hjelper (Skau, 2011). Det å gi hjelp kan være komplekst, og for å ha effekt er det et viktig poeng at hjelpen som gis må oppleves hjelpsom av den som mottar den (*helpful help*) (Schein, 2011).

Det er stor variasjon i hva studieveilederne forventes å bidra med og faktisk bidrar med. De treffer alle typer studenter på alle nivå i studiet. De konfronteres med nybegynneres problemer, studiemestring, læringsutfordringer, motivasjon, sosiale og relasjonelle problemer, sykdom og helse. Deres veiledning kan spenne mellom å gi instrumentell hjelp som saksorienterte råd og «riktige» svar, og relasjonell hjelp som er en utforskende og spørrende tilnærming til studentens opplevelse av en sak (Kvalsund, 2004; Moen, 2009; Jacobsen, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012; Gjerde, 2013). Det å gi hensiktsmessig veiledning er med andre ord en mangefasettert utfordring, i den betydning at veilederen helst skal legge til rette både for studentens faglige og personlige utvikling. Jacobsen (2012) viser gjennom sin studie at det å hjelpe studentene til mestring og trygghet i studentrollen vil være avhengig av at veilederen både deler sin faglige kunnskap og utvikler en personlig relasjon i veiledningen, for slik å skape tillit mellom veileder og student.

Det å kunne bistå med faglig hjelp i form av informasjon om regler og rammer rundt studieprogrammene, fordrer at veileder har spesifikke kunnskaper om emner og innhold. I tillegg må de kunne hjelpe til med å finne informasjon om frister og muligheter, planer, studie- og karrierevalg. Studieveilederens kompetanse på slike områder vil dreie seg om å imøtekomme varierte behov både fra nye og erfarne studenter. Implisitt er det en fordel å være godt orientert om fagstrukturer, kunne finne raskt fram i databaser og i studiehåndboken, og de må være orientert om arbeidsmarkedsendringer med konsekvens for studie-

valg på kort og lang sikt. Dette omtales som at studieveiledere må være spesialister på tvers av organisasjonen («cross-organizational») (Tull & Kuk, 2012).

Det kan også oppstå behov for studieveiledning som går ut over det saksorienterte og rent faglige. Når studentens velvære og trivsel står på spill involveres det personlige og sårbare ved det å være student (Anderson, 2016). Mather (2010) viser til forskning som støtter at det å føle velvære og tilfredshet bidrar til læring og utvikling. Han mener det er viktig at studieveiledere har slik innsikt (s.160). Veiledning som er av mer personlig og relasjonell karakter, krever altså kompetanse utover saksbehandling og organisasjonsforståelse. Kvaliteten på relasjonen mellom student og veileder blir avgjørende for at studenten utvikler selvinnsett og forstår seg selv bedre (Kvalsund, 2004; Schein, 2011). Et kvalitetstrekk ved studieveiledning kan, med utgangspunkt i dette, være veiledere som hjelper studenten til å se sammenhenger mellom sine spesifikke problemer og opplevelsen av disse. Hva er det studenten opplever som vanskelig? Og hva skal til for at studenten opplever mestring? Hva er det som motiverer studenten til å gjøre en innsats? Når en studieveileder stiller spørsmål som dette kan det bidra til at studenten blir mer selvstendig, og i større grad kan hjelpe seg selv.

For å kunne vurdere kvaliteten i studieveiledning blir det dermed viktig å se på kravene til hva studieveilederne skal bidra med, ved å ta utgangspunkt i hvordan hjelpen oppleves både av den som gir og den som mottar hjelp. Spørsmålet en først og fremst må stille, er om studieveiledere skal/bør gi spesialisthjelp, generalisthjelp eller begge deler? For å kunne svare på dette var det naturlig å gå gjennom stillingsbeskrivelser og -instrukser for studieveiledere på høyskoler og universiteter. Vi har i liten grad lyktes med å finne utfyllende beskrivelser av hva studieveiledning faktisk innebærer, men vi fant at «studieveiledning» var en av mange oppgaver. Dette gjelder også for informasjonen som er tilgjengelig for studenter på nettet (Rønning & Landrø, 2015, s. 15–18).

Alt i alt kan de relativt åpne kravene og uspesifiserte definisjonene av studieveiledning innebære at andre styringsprinsipper enn stillingsbeskrivelser blir bestemmende for kvaliteten i veiledningen. Studieveilederne som har den *formelle* veiledningsfaglige kompetansen som «tillegges vekt» i en del stillingsinstrukser, kan dermed ha et bredere repertoar i sin hjelp-portefølje enn de som ikke har det. En kan for eksempel tenke seg at disse vil kunne hjelpe studenter med både faglig-tekniske-, og med personlige og relasjonelle spørsmål. Det blir med andre ord den enkelte veilederens primære styrke som bestemmer kvaliteten på veiledningen.

METODE

Design

Det ble valgt et design som kunne fange opp erfaringer både fra de som gir og de som får veiledning. En kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ tilnærming ble valgt. Det ble utviklet et spørreskjema til studieveilederne, og det ble gjennomført fokusgruppeintervjuer med studenter. Tema i intervjuguiden var matchet med spørsmål i spørreskjemaet. Tanken bak å velge fokusgruppeintervjuer var å skape en kontekst hvor studentene kunne utveksle erfaringer, med utgangspunkt i våre spørsmål. Vi la opp til en uformell samtale, hvor studentene satt rundt et bord og fikk ta ordet etter tur. En mulig ulempe med dette

kan være at personlige tema ikke kommer fram i en gruppekontekst hvor ingen kjenner hverandre fra før, men studentene viste seg å være svært åpne om både personlige og mer studietekniske hjelpebehov.

Utvalg og rekruttering

Kriteriet for å delta i surveyen var at man hadde en funksjon som studieveileder. Det finnes studieveiledere på flere nivå ved universitetet; sentralt i studieadministrasjonen, ved fakulteter, institutter, ved Studentsamskipnaden og hos Studentprestene. De har ulike stillingsbetegnelser (studieveileder, konsulent, rådgiver) og oppgaver (saksbehandling, studieadministrasjon, mottak av nye studenter, studentrekruttering, sekretær oppgaver for råd og utvalg, formidling, web og studieveiledning), men fellestrekket er at veiledning er definert inn som *en* av oppgavene, på deltid eller fulltid. I alt 218 personer fylte kriteriene og alle mottok spørreskjema elektronisk.

Det var viktig å høre studentenes stemmer. Kriteriene for deltakelse i undersøkelsen var egen erfaring med studieveiledning ved institusjonen. Studentene ble rekruttert via studieveiledere som satt i en arbeidsgruppe for dette prosjektet (representanter fra 8 fakulteter). I alt 5 studieveiledere sendte ut forespørsler til studenter som hadde vært til veiledning, og som hadde sagt seg villige til å delta i undersøkelsen. 31 meldte seg og vi fikk navnelister med mailadresser. Annethvert navn på listen ble tilfeldig trukket. En mail med forespørsel og konkret dato for intervju ble sendt ut. Det ble noe frafall fra det opprinnelige utvalget, noen kunne ikke likevel, mens andre ikke svarte på henvendelsen. Vi supplerte med navn fra listen til vi hadde et utvalg på 17 stykker, som vi anså tilfredsstillende. For å ivareta størst mulig grad av anonymitet ble det besluttet å ikke be om personlige opplysninger fra studentene, ut over at vi visste hvilket fakultet de kom fra.

Instrument

Spørreskjemaet ble utviklet i perioden november 2014 til februar 2015. Skjemaet er strukturert med faste svaralternativer som er gjennomgående kodet 1–6, fra «ikke i det hele tatt» til «i svært stor grad». Det er også inkludert noen åpne spørsmål. Skjemaet består av 8 undertema: *bakgrunnsopplysninger, veiledningskompetanse, ansvarsområder, anerkjennelse, støtte og hjelp, samarbeid med kolleger og nettverk, kjennskap til studentenes veiledningstilbud, veiledningsfunksjonens forbedringspotensial.*

Fremstillingen i denne artikkelen er basert på følgende utvalgte tema fra datamaterialet: *bakgrunnsopplysninger, veiledningskompetanse og ansvarsområder.*

Intervjuguiden til fokusgruppene ble tematisk bygget opp rundt en del av temaene fra spørreskjemaet. Spørsmålene var sentrert rundt hvordan studentene *opplevde kommunikasjonen, organiseringen og synligheten av tilbudet, og kvaliteten i møtet med institusjon og veileder.* Det ble lagt vekt på å stille åpne spørsmål som inviterte til utdyping, refleksjon og samtale om erfaringer de hadde gjort.

Gjennomføring

Datainnsamlingen ble gjennomført våren 2015. Et web-basert spørreskjema (SelectSurvey) ble distribuert til mailadressene som ble gjort tilgjengelig fra institusjonen. Av 218 utsendte skjema kom det fullstendige svar fra 120 studieveiledere, noe som tilsvarer en svarprosent på 55. Det ble foretatt 2 purringer. Det kom svar fra studieveiledere fra henholdsvis Studieavdelingen/Studentservice, fra fakulteter og institutter, og fra Studentsamskipnaden/Studentprestene.

Det ble gjennomført 4 fokusgruppeintervjuer med de 17 studentene, 6 menn og 11 kvinner. Intervjuene foregikk på et eget rom og det ble gjort lydopptak. Studenter anbefalt fra de 5 veilederne representerte humaniora, samfunnsvitenskap og sivilingeniørutdanning, både bachelor- og masternivå. Ingen var nybegynnerstudenter. Noen hadde hatt én samtale med studieveileder, mens andre hadde hatt flere. Noen av studentene hadde deltatt på kurs i regi av Studentservice og Studentsamskipnaden, andre hadde vært i samtaler med Psykososial helsetjeneste, Studentprestene eller Internasjonal Seksjon.

Analyse av data

Spørreskjemadata ble analysert ved hjelp av SPSS versjon 21. Det ble først gjennomført en rekke deskriptive analyser (frekvensanalyser, korrelasjonsanalyser, kji-kvadratanalyse). De sammensatte spørsmålene som viser studieveilederens tilnærming til sin veiledning ble så faktoranalyser (PCA, varimax rotasjon, kriterium på 0.40 for å bli inkludert i faktoren). Faktorene ble reliabilitetstestet ved hjelp av Cronbachs alfa, og danner grunnlag for sumvariablene som presenteres i artikkelen (Tabell 1 og 2) (Field, 2009). Deretter ble det brukt variansanalyse (ANOVA) for å sammenlikne de 3 gruppene i utvalget i forhold til sumvariablene (1: Studieavdelingen/Studentservice, 2: fakulteter og institutter, 3: Studentsamskipnaden/Studentprestene).

Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert. De ble så analysert ved å se informasjonen fra studentene i lys av perspektiver om tilhørighet og studiemestring (Tinto, 2012, 2015; Bandura, 1997), hjelpeperspektiver, rådgivnings- og veiledningsteori (Schein, 2011; Kvalsund og Fikse, 2015). Utsagnene ble analysert i forhold til om hjelpen de hadde fått var av faglig eller relasjonell karakter (Røkenes & Hanssen, 2012). Kategorienes mening ble diskutert forskerne i mellom fram mot en avklaring og enighet om funnene (Patton, 2015).

SENTRALE FUNN

Studieveilederens forutsetninger

Resultatet fra kartleggingen viser at de aller fleste veilederne (95,8 prosent) har høyere utdanning (høgskoleutdanning, bachelor-, master- eller doktorgrad), mens en relativt liten andel (36 prosent) har veiledningsfaglig utdanning som del av sin kompetanse. Av de som har tatt slike kurs oppgav om lag 30 prosent at kursene var på høyere utdanningsnivå, 23 prosent hadde brukt private arrangører, mens den største andelen (52 prosent) hadde tatt slike kurs i regi av veiledernetverket ved institusjonen. Kurskategoriene er ikke gjensidig utelukkende.

I gjennomsnitt har de jobbet med studieveiledning i 9,3 år. Kun et fåtall (6,7 prosent) jobber full stilling med studieveiledning, i gjennomsnitt bruker veilederne 34,6 prosent av sin stilling til dette formålet. Resultatene viser at om lag 28 prosent i stor eller noen grad opplever at de har for lite tid til studieveiledningen (Rønning & Landrø, 2015, s. 69). Det er ingen forskjell mellom veilederne etter hvor de jobber, eller hvor mange timer de har avsatt til veiledning i stillingen sin.

Veiledernes opplevelse av egen kompetanse

Resultatene viser at alle studieveilederne får et bredt spekter av henvendelser fra studentene. Ingen har spesialområder som er synlige verken for dem selv eller studentene (Rønning & Landrø, 2015). I undersøkelsen ble de spurt om hvor komfortable de følte seg med å veilede innen så vidt ulike områder; fra forespørsler om studieprogresjon og gjennomføring, motivasjon og studieteknikker, til mer personlige og helsemessige forhold.

Resultatene viser at i gjennomsnitt er studieveilederne i «ganske stor grad» (skåre 4.48) komfortable med å håndtere studietekniske forhold som *studieprogresjon og gjennomføring* av studiene (Tabell 1a). Men det er forskjeller innad i veiledergruppen i disse spørsmålene. Noen skårer høyt (skåre 6.00), mens andre er svært lite komfortable med å gi slik hjelp (skåre 1.50). Det er veiledere ved fakulteter og institutter som er mest komfortable med denne typen veiledning, de skårer signifikant høyere enn veiledere ved Studieavdelingen/Studentservice og hos Studentskipnaden/Studentprestene ($F= 35,807$, $p=0.000$). De to sistnevnte gruppene skåret likt.

Det andre aspektet i kategorien «studietekniske forhold» er hjelp og veiledning til *motivasjon og studieteknikker* (Tabell 1b). Veilederne skårer i gjennomsnitt noe lavere her (skåre 4.01), men variasjonen i gruppen er relativt stor. Noen er altså svært komfortable (skåre 6.00) med å veilede på slike tema, mens andre er lite komfortable (skåre 1.67). Også her er det signifikante forskjeller mellom veiledere etter hvor de jobber. De ansatte ved fakulteter og institutter skårer lavest, mens veiledere ved Studieavdelingen/Studentservice og hos Studentskipnaden/Studentprestene skårer høyere ($F= 9,198$, $p=0.000$). Det var ingen forskjeller mellom de to sistnevnte gruppene.

Tabell 1. Komfortabel med å gi studieteknisk hjelp, to aspekter (N=113).

Veiledning av studieteknisk karakter					
	N	Mean	Min	Max	Std.d
a) Komfortabel med å veilede om studieprogresjon og gjennomføring	113	4.48	1.50	6.00	1.160
b) Komfortabel med å veilede om motivasjon og studieteknikker	113	4.09	1.67	6.00	1.107

På spørsmål om hvordan de opplevde å veilede om «helsemessige og personlige» forhold, kom det fram at gruppen sett under ett i liten grad var komfortable med slik veiledning (skåre 2.50) (Tabell 2). Det var imidlertid stor variasjon innad gruppen, fra de som ikke var komfortable i det hele tatt (skåre 1), til de som følte at de var det i stor grad (skåre 5.57). En nærmere analyse av denne faktoren viste at ansatte ved fakulteter/institutter skåret signifikant lavere enn de som arbeider ved Studieavdelingen/Studentservice og hos Studentskipnaden/Studentprestene ($F=28,374$, $p=0.000$). De to sistnevnte gruppene skåret likt.

Tabell 2. Komfortabel med å gi hjelp i spørsmål om personlige og helsemessige forhold (N=113).

Veiledning om personlige og helsemessige forhold					
	N	Mean	Min	Max	Std.d
Komfortabel med å veilede om personlige og helsemessige forhold	113	2.50	1.00	5.57	1.119

Disse resultatene gir et bilde av at studieveilederne sett under ett er mer komfortable med studietekniske spørsmål, enn de er med helsemessige og personlige spørsmål. Dette gjenspeiles også i at de fleste opplevde å komme til kort i møte med problemer av relasjonell karakter, vurdert ut fra at over 66 prosent av dem følte behov for en kompetanseoppgradering på det veiledningsfaglige området. Det var ingen signifikante forskjeller mellom veilederne etter hvor stor andel av stillingen deres som var satt av til veiledning (4 kategorier ble analysert; under 10 prosent, 11–30 prosent, 31–60 prosent og 61–100 prosent), eller hvor de jobbet.

Det er altså stor variasjon innen veiledergruppen med hensyn til de ulike områdene de veileder på. Det kan være problematisk for studentene at studieveilederne i liten grad er synlig spesialiserte i systemet, etter hvor deres primære styrke ligger. Konsekvensen for studentene er at det blir relativt tilfeldig hvor de henvender seg og hvilken hjelp de får.

STUDENTENES ERFARINGER OG BEHOV FOR HJELP

Hovedinntrykket fra intervjuene var at noen hadde positive erfaringer og hadde fått god hjelp, mens andre følte at de ikke hadde nådd frem i sin søken etter hjelp. Et bredt spekter av hjelpebehov kom fram, fra psykiske og relasjonelle problemer, til mer «tekniske» problemer som valg av emner, bytte av fag og forhold rundt eksamen. Det var stor variasjon i gruppen med hensyn til hvor alvorlige problemer de hadde.

Studieteknisk versus personlig hjelp

Studentene i vårt materiale ønsker at studieveiledere må kunne hjelpe dem både med studietekniske og personlige utfordringer. Opplevelsen av at det tekniske og det personlige går over i hverandre var tydelig.

(...) si at du har dette teknisk – menneske- aspektet som jeg tenker sånn i hodet mitt er veldig viktig da. Si at jeg vet at jeg har et teknisk problem, og så vet jeg ikke helt om jeg trives.

(...) jeg synes den tekniske hjelpen har vært ganske god, men den har også vært veldig teknisk. Altså (...) så kan jeg gå til den rådgiveren og få hjelp til (...) hva jeg får lov til og ikke lov til (...), ikke så mye mer enn det da! På godt og vondt. Og det kan være helt ålreit hvis jeg vet helt konkret hva problemet er.

Det å bli sett og få prate om hvordan de trives og finner seg til rette er viktig for noen av studentene. Det kan virke beroligende og bidra til at de føler seg normale selv om de strever. Det vil igjen kunne gi økt mestring, både av studier og av livet for øvrig, med andre ord, det som karakteriseres som hjelpsom hjelp. Det kom til uttrykk at en studieveileder som fanger

opp og hjelper studenten til å sette ord på forvirring og usikkerhet ved å inkludere også slike tema i veiledningen, gir god veiledning. Spesielt overgangsfaser kan oppleves utfordrende.

(...) det var jo en litt mer sånn personlig samtale, prata om hvordan det var å studere, og hvordan jeg følte at jeg hadde kontroll og om jeg var klar for en ny eksamensperiode og såne ting. Og da fikk jeg på en måte inntrykk av at jeg hadde ganske god kontroll da, at selv om jeg kanskje føler meg ganske stressa. Så det var veldig beroligende da.

(...) for (universitetet) er vanvittig stort, og veldig mange har liksom gått fra å være en veldig stor fisk i en liten dam hjemme, i hvert fall har jeg det. Alt har vært liksom skikkelig bra (før), og så kommer du her til en knallstor institusjon hvor du liksom skal planlegge deg gjennom alt og finne ut hva du kan og ikke kan, og hva som fungerer av det reint praktisk-teoretiske, hvordan en skal strukturere studieplanen sin, og så skal en finne ut av fagene sine og studentorganisasjoner. (...). Noen ganger vet en ikke hva en lurer på en gang! Det er rein forvirring ja.

Disse utsagnene vitner om at studenter opplever kvaliteten på den veiledningen de fikk noe ulikt. Når behovet deres går ut over en rent studieteknisk utfordring, og veileder kan imøtekomme dette, oppleves hjelpen å være av god kvalitet.

Tidsfaktoren

De færreste studieveilederne i vår undersøkelse driver med veiledning på heltid. De fleste har i varierende grad andre, tidkrevende oppgaver ved siden av (Rønning & Landrø, 2015). Når studieveiledere føler tidspress i jobben, ser det ut som studieveiledningen står i fare for å nedprioriteres. Dette ble gjenkjent av studentene. Studentens opplevelse av å bruke for mye av veilederens knappe tid, kan hindre deres trivsel, læring og gjennomføring av studiene.

Jeg følte at veilederen hadde kjempedårlig tid, vi kunne nesten ikke snakke, jeg måtte spørre om det jeg skulle og gå fortest mulig.

Da jeg var til samtale på (veilederens) kontor følte jeg at jeg avbrøt vedkommende i arbeidet, de er jo på arbeidsplassen sin og driver sikkert med masse andre ting. Litt den følelsen av ... kan jeg forstyrre deg litt?

Tid er med andre ord en viktig faktor i studieveiledning. Dersom studentene føler at de trenger seg på, ser det ut til at det går ut over deres utbytte av veiledningen.

Forberedelse til samtalen

Det anbefales på universitetets nettsider at studentene forbereder seg og melder inn tema før de kommer til veiledning. Intensjonen er at studentene blir selvhjulpne i større grad. Risikoen kan imidlertid være at det bygges opp under en saksorientert tilnærming til veiledning hvor konkrete svar og «fiksing» av problemer blir hovedsaken. Gjennom intervjuene kom det fram at det ikke er alle tema som kan beskrives i forkant av en samtale. Det kom fram en uro for å belaste veilederen unødige.

Jeg føler vel at veilederen litt forventer at du vet hva du vil før du kommer, at det på en måte er litt lettere (...) hvis du har konkrete spørsmål, enn hvis du er heilt blåst og ikke vet verken fram eller tilbake.

(...) mye kunne nok vært unngått om jeg hadde fått – ja, litt mer sånne kloke spørsmål. Hvor jeg hadde hatt svarene selv. (...) En veileder kunne jo spurt: Hvordan har du det? ... for eksempel. (...) ett spørsmål kunne vært nok.

Det å forberede seg til veiledningssamtalen er ikke alltid så enkelt, på tross av at det er ønskelig fra institusjonens side. Det kan skape ubehag hos studentene dersom ikke spørsmålene er klare på forhånd. Det kan også medføre at noen ikke søker hjelp.

Opplevelser av studieveilederes kompetanse

Basert på studentenes erfaringer ser vi at de har store forventninger til studieveileder. Studentene mener det er viktig og selvsagt at veilederen har samme faglige bakgrunn som dem selv. Da vet de hva de snakker om, og kan gi råd ut fra fagspesifikk kjennskap og egen erfaring. Dette betraktes som en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å gi hjelp; en veileder må også være imøtekommende og kunne noe om å kommunisere.

(...) det er jo bare en tilfeldig person, føler jeg, i hvert fall veilederen på vårt institutt. Det er jo ikke noe kompetanse som rådgiver der i det hele tatt, bare kun master i vårt fag. (Studieveilederen) kan ikke noen ting om hvordan en skal prate med folk.

Når veilederen både har en fagspesifikk ekspertise og en veiledningsfaglig kompetanse, handler ikke veiledningen bare om å løse konkrete problemer, men også om å se studentens studiesituasjon og øvrige liv i sammenheng. Når veilederen anerkjenner studentens ekspertise på seg selv ved å etterspørre om samtalen har vært til hjelp, sikres god kommunikasjonsmessig kvalitet mellom student og veileder.

Se studenten som helt menneske

Studentene i vårt materiale understreker at en helhetlig tilnærming til veiledning er ønskelig. En veileder som er åpen for at det kan handle om noe mer, og kanskje annet, enn det studenten kommer til veiledning med, kan lettere fange opp at noen sliter.

(...) de burde ha kurs i å kjenne igjen tegnene, hvis du ikke har vært der selv, hvis du ikke har noen kunnskap om det, så vet du ikke hva du skal se etter. Du ser ikke om en person er deprimert, det er vanskelig å se det. (Hvis) personen er vanskelig å kommunisere med og faller ut av samtalen, ikke klarer å følge med, det er veldig tydelige tegn. Men det er ikke noe kursing i det, det er bare noen få åpne personer som har kunnskap om det.

Jeg tror det er ganske mange som kvier seg for å anerkjenne for seg selv at de ikke vet helt hva de gjør, for det er litt tabubelagt da. De fleste tenker liksom at jeg har nå en gang begynt her og da vet jeg hva jeg driver med (...), og så plutselig finner man ut at skitt, kanskje ... begynner å tvile da, på om man har gjort et riktig valg, og det sitter langt inne ...

Det kom frem svært positive erfaringer fra de som hadde fått veiledning gjennom ForVei da de var nybegynnere. Trivselen på studiet og tilhørigheten til institusjonen kom raskere på plass, og en økt forståelse og aksept av seg selv i studiesituasjonen virket forebyggende på en mulig negativ utvikling.

(...) og da gikk jeg til ForVei, for å snakke med noen utenforstående, som ikke hadde noen link til studiet eller noen ting, og det var veldig deilig. Da kunne vi på en måte fokusere på de tankene som jeg hadde, og hvor de kom fra, og ... ja ... da fikk jeg gå noen runder med meg sjøl.

(...) du trenger ikke å ha psykiske problemer heller, eller det trenger ikke å ha gått så langt, men hvis du flytter til en by og ikke kjenner noen her fra før ... Du flytter fra familie, kanskje rett fra videregående skole. Der du bodde før hadde du masse venner, og kanskje dreiv med fritidsinteresser (...), du hadde et nettverk da ...

En veileder som «ser» kan med andre ord forhindre at problemer vokser og eventuelt utvikler seg til psykiske problemer. En slik forebyggende tilnærming oppfattes som et kvalitetstegn ved veiledningen. Dersom studentens emosjonelle utfordringer blir møtt, vil båndene mellom studenten og utdanningsinstitusjonen styrkes. Dette vil bidra til at studenten opplever tilhørighet og står studieløpet ut.

DRØFTING OG KONKLUSJON

Hensikten med denne studien var å få innblikk i hva som karakteriserer studieveilederes kompetanse, og hvilken betydning denne kompetansen har for studentenes opplevelse av veiledningens kvalitet.

Hovedinntrykket fra undersøkelsen er at studieveiledere får et bredt spekter av henvendelser fra studentene, alt fra forespørsler om studieprogresjon, gjennomføring, motivasjon og studieteknikker, til henvendelser om hjelp til personlige og helsemessige forhold. Studentene på sin side ønsker at studieveileder kan hjelpe dem med mange ulike aspekter ved studentlivet. Dette gjelder både det som er umiddelbart åpenbart for dem selv (for eksempel studieprogresjon, eksamener, emnevalg), men også at de kan få hjelp til å hente fram dypere liggende årsaker til problemer som eventuelt vil kunne hindre dem i å lykkes som student (føle seg utenfor, prestasjonsangst, depresjoner etc.). For å mestre en krevende, gjerne langvarig studietid, er det viktig at studentene føler seg ivaretatt, sett og inkludert, både i det akademiske og i det sosiale miljøet. Det faglige og emosjonelle/trivselsmessige henger tett sammen (Astin, 1993; Bandura, 1997; Pintrich, 2000; Tinto & Pusser, 2006; Bowden, 2011; Tinto, 2012, 2015; Strayhorn, 2012).

Dette reiser spørsmål som i hvilken grad studieveiledning skal være en tjeneste preget av generalist- eller spesialistkompetanse, hvordan arbeidet skal fordeles mellom veilederne, og hvordan tilbudet skal kommuniseres. En generalist vil måtte ha både konkret, fagorientert handlingskompetanse og relasjonskompetanse. En slik veileder vil, i tillegg til å kunne hjelpe studenten med faglig-tekniske problemer, også kunne fange opp andre og kanskje bakenforliggende problemer, slik at adekvat hjelp kan settes inn tidlig (Røkenes og Hanssen, 2012). Dersom studieveiledningstilbudet derimot skal være mer spesialisert, skal *noen* veiledere, med relevant fagspesifikk kompetanse, ha som oppgave å ta seg av faglig-

tekniske problemer, mens *andre* veiledere i organisasjonen skal hjelpe studenten med personlige utfordringer. Disse vil måtte besitte relevant veiledningsfaglig kompetanse. Dette vil kreve et tydelig organisert studieveiledningstilbud hvor veilederne er godt kjent med *hva* som er riktig instans for ulike henvendelser. På den måten kan studenter henvises videre og sikres kvalitetsmessig egnet hjelp ut fra sine behov.

Denne studien bekrefter initiativet til at undersøkelser av studieveiledningstilbudet ble satt i gang, nemlig at tilbudet fremstår som utydelig og fragmentert, både for veiledere og studenter, og med utilstrekkelig strategisk forankring (Rønning & Landrø, 2015). Det kan se ut som at studieveilederkorpsset i praksis forventes å besitte en generalistkompetanse, mens få har den nødvendige kompetanse som kvalifiserer dem som generalister. De fleste har fagspesifikk kompetanse på plass, men relativt få (36 prosent) har spesifikk, veiledningsfaglig kompetanse. Hverdagen preges dermed av knapphet på ressurser (få «rendyrkede», fulltids studieveiledere), lite synlighet (veiledere har mange ulike oppgaver og titler) og mangel på spesialistkompetanse i for eksempel relasjonshåndtering.

Resultatene viser at mange veiledere får henvendelser de er lite komfortable med å håndtere, de føler at de kommer til kort, særlig i møte med studentenes problemer av relasjonell og personlig karakter. Dette gjelder særlig veiledere på institutt- og fakultetsnivå. Resultatene viser også at veilederens opplevelse av egen kompetanse på ulike veiledningstema spriker, uavhengig av hvor de er ansatt i organisasjonen.

Dette gjenspeiles i at en del studenter opplever at de har kommet «feil» når de har oppsøkt hjelp. Noen er redde for å forstyrre veilederen i «viktigere» arbeid. De må skynde seg å fremføre sitt ærend, også i tilfeller hvor de egentlig har mer på hjertet enn «lettere» studietekniske spørsmål. Når veilederen kun er fagekspert (Eide m.fl., 2015) og mangler både tid og kompetanse til å legge til rette for studentens opplevelse og bevissthet om egen prosess, kan veiledningens egentlige oppdrag bli skadelidende (Kvalsund, 2004; Moen 2009; Gjerde, 2013). For at studentenes trivsel og mestring av egen studiehverdag skal være ivaretatt, trenger de en imøtekommende veileder som eksponerer tro på deres potensial. Noen har imidlertid blitt godt ivaretatt, men omtaler dette som «flaks». Våre data indikerer altså at studieveiledningstilbudet ikke i tilstrekkelig grad er tilpasset studentenes behov. Årsakene til dette er sammensatt, men våre data gir noen svar på hvorfor det er slik. Tiden er en utfordring. Studieveilederne oppgir at de i gjennomsnitt bruker litt over en tredel av stillingen sin til veiledning av studenter, og relativt mange (28 prosent) opplever at de har for lite tid til denne oppgaven, uavhengig av tid avsatt til veiledning. I tillegg rapporterer hele 66 prosent at de trenger (mer) veiledningsfaglig kompetanse. Så ønsket og viljen til å yte «helpful help» (Schein, 2011), eller hensiktsmessig hjelp ut fra studentens behov, ser ut til å være til stede hos veilederne, men de hindres av knapphet på tid og mangel på kompetanse. Dette bygger opp under en anbefaling om at studieveiledningstilbudet trenger en strukturell omorganisering med økt satsning på relevant kompetanse tilpasset en studentgruppe med et bredt spekter av behov for hjelp. Dette kan vise seg å utløse mer tid til å ivareta studieveiledning.

Behovet for relasjonskompetente veiledere kommer klart til uttrykk hos studentene. Resultatene viser at det ikke er uvanlig at studenter først ber om hjelp til noe rent faglig, men at de egentlig har andre problemer som kan være vanskelig å bringe opp. Dette kan potensielt true både mestring av studiehverdagen og evnen til å fullføre studiene.

Om studenten derimot fritt kan formidle sine tanker og følelser, opplever de at det skapes grunnleggende tillit og trygghet i relasjonen (Sørensen & Villanger, 2012). Når en studieveileder engasjerer seg i at studentene skal trives og lykkes, føler studentene seg verdsatt og er mer robuste når de møter motgang (Tinto & Pusser, 2006). Flere studenter gav eksempler på gode erfaringer fra sitt første studieår og kontakten med ForVei-prosjektet (Sørensen & Villanger, 2012). Tema for samtalene måtte ikke være bestemt og forberedt på forhånd, men var opp til studenten å velge der og da. Samtalene var av personlig karakter, og handlet om hvordan studenten trivdes og fant seg til rette både sosialt og faglig. Disse møtene hadde en forhåndsavtalt varighet, slik at de slapp å føle at de forstyrret. De hadde følt seg sett og møtt som hele mennesker, ikke bare som en tilfeldig student som skal gjennomføre et studieløp. Ett viktig utbytte var at de hadde blitt mer bevisste på egne styrker og utfordringer, og opplevde mer kontroll i studiehverdagen. Ergo en god investering for å takle motgang og å holde stø kurs.

Denne undersøkelsen bekrefter at studieveiledernes oppdrag er viktig. Våre data indikerer imidlertid at de trenger å få en klarere posisjon i organisasjonen, større synlighet og mer kompetanse. Det er mye å vinne på å få på plass tilstrekkelige ressurser til dette med henblikk på studiekvalitet og gjennomstrømming, altså et utbytte både for institusjon, veiledere og studenter.

Vi har gjennom studien fått verdifull kunnskap om hva som karakteriserer studieveiledningstilbudet i dag, både når det gjelder veiledernes kompetanse og studentenes behov for hjelp. Det gjenstår å se konsekvensene for den fremtidige organiseringen av tilbudet. Det vil være avgjørende at tilbudet har en tydelig organisasjonsmodell med klart definerte roller, oppgaver og arbeidsfordeling. Videre må tilbudet kommuniseres på en klar og synlig måte, både innad og utad i organisasjonen. Til sist vil kvaliteten på veiledningstilbudet måtte gjenspeiles ved at organisasjonen ansetter veiledere med hensiktsmessig kompetanse, og kontinuerlig ivaretar faglig utvikling og oppdatering. Dette kan være tema for videre forskning.

LITTERATUR

- Anderson, D. S. (Red.) (2016). *Wellness Issues for Higher Education; a guide for student affairs and higher educational professionals*. New York, NY: Routledge.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bowden, J. L.-H. (2011). Engaging the student as a customer: A relationship marketing approach. *Marketing Education Review*, 21(2), 211–228.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid H. I. & Aasland, D. G. (2015). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evans, N. J. & Reason, R. D. (2001). Guiding principles: A review and analysis of student affairs philosophical statements. *Journal of College Student Development*, 42, 359–377.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd ed.* London: Sage Publications.
- Furr, S. R., Westefeld, J. S. & McConnell, G. N. (2001). Suicide and depression among college students: a decade later. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 97–100.
- Gjerde, S. (2013). *Coaching, hva, hvorfor, hvordan. 3. utg.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, T.-I. (2012). Å være studieveileder for sykepleierstudenter. Kva kan kreves? *Klinisk Sykepleie*, 1, 4–8.

- Joyce, D. & Weibelzahl, S. (2011). Student Counseling Services – Using Text Messaging to Lower Barriers to Help Seeking. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 287–299.
- Karlsdottir, R. & Kvalsund, R. (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Keutzer, C. S., Morill, W. H. & Holmes, R. H. (1998). Precipitating events and presenting problems of university counseling center clients: some demographic differences. *Journal of College Student Psychotherapy*, 12, 3–23.
- Kvalsund, R. (2004). *Learning and Discovery for Professional Educators: Guides, Counselors, Teachers*. Trondheim: Tapir.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2009). Subjektivitet rundt hjelpeforholdet – en Q-metodologisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet. I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 109–139). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martin, G. L. & Seifert, T. A. (2011). The Relationship Between Students' Interactions With Student Affairs Professionals and Cognitive Outcomes in the First Year of College. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(4), 389–410.
- Martin, A. & Cohen, D. J. (2000). Adolescent depression: Window of (missed?) opportunity. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1549–1551.
- Mather, P. C. (2010). Positive Psychology and Student Affairs Practice: A Framework of Possibility. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(2), 157–173.
- Moen, F. (2009). Coaching – metode for å fremme utvikling og vekst. I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (Red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 67–108). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nedregård, T. & Olsen, R. (2010). SHoT 2010. *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*. TNS Gallup.
- NSO (2014). *Frafall i høyere utdanning*. <http://student.no/content/uploads/2014/05/Politisk-dokument-om-frafall-i-hoyere-utdanning-2014.pdf>.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perry, W. G. Jr. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Rickinson, B. (1998). The Relationship between Undergraduate Student Counselling and Successful Degree Completion. *Studies in Higher Education*, 23(1), 95–102.
- Rickwood, D. & Braithwaite, V. (1994). Social-psychological factors affecting help-seeking for emotional problems. *Social Science and Medicine*, 39, 563–572.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. & Landrø, K. (2015). *Studieveiledningstilbudet til NTNU-studenter, status og utfordringer*. Rapport. Trondheim: NTNU-trykk.
- Schein, E. H. (2011). *Helping: How to offer, give and receive help*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Latvia: Livonia Print SIA.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York, NY: Routledge.
- Svinhufvud, K., Voutilainen, L. & Weiste, E. (2017). Normalizing in student counseling: Counselors' responses to students' problem descriptions. *Discourse Studies*, 19(2), 196–215.

- Sørensen, L. T. & Villanger, I. D. (2012). *ForVei-prosjektet 2011/2012, rapport*. Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
<http://www.mn.uio.no/studier/forvei/rapport/forvei-rapport-2011-2012.pdf>
- Tinto, V. (2012). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (3^{ed}). Chicago IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and practice*, 0(0), 1–16. SAGE. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1521025115621917>.
- Tinto, V. & Pusser, B. (2006). *Moving From Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).
https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_report/pdf
- TNS Gallup (2014). *SHoT 2014. Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*.
<http://www.sib.no/no/helse/shot-2014/sammendrag-shot-2014>
- TNS Gallup (Politikk og samfunn) (2015). *Læringsmiljøundersøkelsen ved NTNU 2015*.
- Tull, A. & Kuk, L. (2012) (Red.). *New realities in the management of student affairs: Emerging specialist roles for changing times*. Sterling, VA. Stylus.
- Vianden, J. & Barlow, P. J. (2014). Showing the love: Predictors of student loyalty to undergraduate institutions. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(1), 16–29.
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117(3), 180–185.
- Aamodt, P.-O. & Hovdhaugen, E. (2011). *Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter kvalitetsreformen*. Oslo, NIFU-rapport 38.