

Når forventningerne ikke stemmer overens med virkeligheden.

En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser

Henriette T. Holmegaard, postdoc, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.

Lene Møller Madsen, lektor, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.

Lars Ulriksen, lektor, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.

Reviewet artikel

Denne artikel præsenterer resultater fra et forskningsprojekt, hvor studerende er fulgt fra slutningen af gymnasiet og ind på en lang videregående teknisk eller naturvidenskabelig uddannelse. Fokus er på de studerendes løbende forventningsafstemning i mødet med den nye uddannelse og de forhandlinger, der finder sted over tid, når de studerende forsøger at blive akademisk integreret. Analysen fokuserer på de studerende der oplever dette som særligt vanskeligt. Tre forhandlingsstrategier identificeres: at udholde at ens forventninger ikke bliver indfriet; gentagende afprøvnings af, om det, man møder, kan tilpasses ens forventninger; at indordne og tilpasse sine forventninger til det, man møder. De tre forskellige strategier fol-des ud i analysen med konkrete eksempler og viser, at de studerendes iden-titetsarbejde er en vigtig del af progressionen i de studerendes første stu-dieår. Konsekvenserne og implikationerne for praksis diskuteres afslut-ningsvist.

Overgang, progression eller frafald – hvad er problemet?

Blandt de studerende, som bliver optaget på en universitetsuddannelse, er der en del, som afbryder før tid. Det gælder ikke mindst for humaniora og det tekniske og naturvidenskabelige område. Det er både et problem for de institutioner, der mister deres studerende, for samfundet, der mister fremtidig arbejdskraft og for de unge mennesker, hvis drømme og planer brister.

Et litteraturstudie af forskningen i frafald på de lange videregående uddannelser særligt inden for teknat-området viste, at selv om en stor del af de hidtidige undersøgelser har haft fokus på de studerendes manglende faglige forudsætninger og vedholdenhed, det vil sige som utilstrækkeligheder hos den studerede, så står denne tilgang ikke længere alene. Fra at forstå frafald som de studerendes problemer med at tilpasse sig de institutionelle krav, flyttes fokus til relationen mellem de studerende og institutionen (Ulriksen, Madsen, & Holmegaard, 2010; Ulriksen, Madsen, & Holmegaard, 2011). Frafald betragtes som en proces der finder sted over tid (Tinto, 1993), og som spiller sammen med flere forskellige faktorer. Det gælder det, de studerende bringer med sig (fx de studerendes begrundelser for at vælge studiet og deres forventninger til det), det, de studerende møder på uddannelsen, men også faktorer, der er knyttet til personlige forhold uden for institutionen eksempelvis sygdom (Yorke & Longden, 2004). Inden for sciencefagene viste Seymour og Hewitt, at de studerende, der falder fra, i vid udstrækning ligner dem, der bliver. Begge grupper oplever samme udfordringer, men de adskiller sig i måden, de *håndterer* udfordringerne på (Seymour & Hewitt, 1997).

I forskningslitteraturen efterlyses flere studier, der kan udfolde denne håndtering (Johannsen, Rump, & Linder, 2013), især studier med fokus på de studerendes identitetsarbejde, der kan undersøge, hvordan identiteter skabes, omformes, og begrænses i samspil med de materielle og strukturelle betingelser, der formidles af studiet (Ulriksen et al., 2010). Dette forhold bliver særligt synligt i overgangen fra én kulturel kontekst til en anden, som fx når man begynder på universitetet. I den overgang bestræber nye studerende sig på at blive en del af deres studium ved at gøre sig genkendelig og indtage bestemte positioner, som gør dem genkendelige som legitime studerende (Hasse, 2002).

I denne artikel vil vi netop undersøge *relationen* mellem nye studerende og den uddannelse, de begynder på. Ved at anlægge et længdesnitperspektiv kommer studiet af overgangen til at omfatte de studerendes overvejelser over tid, dvs. deres valgovervejelser, deres forventninger og endelig deres møde med universitetet det første år. Fokus er på de studerendes bestræbelser på at blive en del af deres studium og dermed på deres identitetsarbejde. Vi stiller to forsknings spørgsmål:

- Hvordan er forholdet mellem på den ene side studerendes forventninger til deres fremtidige uddannelse og på den anden side deres erfaringer med den?
- Hvordan håndterer de studerende uoverensstemmelse mellem deres forventninger og erfaringer? Og ikke mindst, hvordan spiller deres håndtering sammen med deres identitetsarbejde og integration på studiet, herunder beslutninger om at blive eller afbryde studiet?

Der er med andre ord fokus på de studerendes oplevelser og erfaringer med at begynde på en uddannelse, deres forsøg på at skabe mening og sammenhæng i deres oplevelser og på, hvilken betydning disse forsøg og forhandlinger har for de studerendes beslutning om at blive eller afbryde uddannelsen. Perspektivet er således de studerendes erfaringer og forhandlinger, og herigennem diskuterer vi afslutningsvis hvilke overvejelser, det er værd at gøre sig, ud fra et underviser- og uddannelsesperspektiv i relation til undervisningsformer og uddannelsernes ansvar.

Identiteter i overgange

Den amerikanske uddannelsesforsker Vincent Tintos model for studerendes frafald har en fremtrædende plads inden for store dele af frafaldsforskningen (Pascarella & Terenzini, 2005). Foruden den pointe, at frafald sker som en proces over tid, er et centralt element i modellen de studerendes sociale og faglige integration på uddannelsen (Tinto, 1993; 2006-2007). For at få en forståelse af de processer, som er i spil i disse integrationsprocesser, kan man inddrage transitionsteori til at supplere Tintos overvejende sociologiske forståelse. Transitionsteorien bidrager med en forståelse af de identitetsforhandlinger, de studerende indgår i, i deres bestræbelse på at opnå en følelse af at *høre til*. I denne proces tilpasser de sig det, de identificerer som institutionelt og kulturelt anerkendte deltagelsesstrategier (Ecclestone, 2007; Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010).

Tilgangen giver adgang til at forstå, hvordan studerende løbende skaber mening i og forholder sig selv til den kulturelle sammenhæng, de møder. Det betyder også, at identiteter i denne optik opfattes som noget, der til stadighed er under forandring. Samtidig er der en stabilitet indlejret i den enkeltes hverdagsforståelser af sig selv og af andre, og denne stabilitet fastholder en træghed i identitetsforhandlingerne: Man forstår sig selv og andre som sammenhængende på tværs af tid og rum (Bruner, 1990; Polkinghorne, 1988). Det betyder, at når de studerende møder nye kulturelle sammenhænge med nye rammer, krav og ressourcer, så må de skabe en fortælling, der skaber sammenhæng mellem på den ene side deres fortid og det blik, de har haft på sig selv, og på den anden side, hvordan de begrundet at høre til på det nye studieum, og hvilket perspektiv de har med uddannelsen (Holmegaard, 2013; Roth & Tobin, 2007). Transition kan på denne måde forstås som en læreproces (Colley, 2010), hvor de studerende lærer at blive studerende og at konstruere sig selv, så de balancerer deres blik på sig selv med deres forsøg på at høre til. Denne læreproces er fokus i denne artikel.

Metode

Udvalg af informanter og narrative interviews

Denne artikel udspringer af et projekt, som undersøgte unges valg af videregående uddannelse efter gymnasiet, hvilke overvejelser og processer, som indgår i dette valg, og hvordan, de nye studerende oplever og håndterer overgangen fra gymnasiet

til videregående uddannelser, med et særligt fokus på fastholdelse og frafald. Projektet koncentrerede sig om valg, fravalg og overgang til tekniske og naturvidenskabelige uddannelser og især på lange videregående uddannelser. Tidligere artikler har haft fokus på valg af uddannelse (Holmegaard, Ulriksen, & Madsen, 2014) og fravalg og valg af tekniske og naturvidenskabelige uddannelser (Holmegaard, Madsen, & Ulriksen, 2014). Nærværende artikel er en bearbejdet og forkortet udgave af (Holmegaard, Madsen, & Ulriksen, 2013), der har fokus på de studerendes handlingsstrategier, når de starter på en videregående uddannelse.

For at indfange procesaspektet af valg, overgang og fastholdelse valgte vi et længdesnitsdesign i empiriproduktionen. Seks 3. g-klasser blev kontaktet få måneder før de afsluttede gymnasiet: fire stx-klasser med naturvidenskabeligt orienteret studieretning og to htx-klasser. Klasserne blev valgt, så der var en sandsynlighed for, at flere af eleverne efterfølgende ville vælge en teknat-uddannelse. Af logistiske grunde lå alle seks skoler øst for Storebælt, men i forskellige lokalområder (to i områder i en større by, to i forstæder og to i provinsen). Skolerne blev ligeledes valgt, så de reflekterede social variation.

Alle 134 elever i klasserne udfyldte et spørgeskema, hvor de bl.a. svarede på erfaringer med naturvidenskab i gymnasiet og overvejelser over studievalg. Ud fra skemaerne blev 38 elever udvalgt til individuelle interview (19 elever) eller gruppeinterview (19 elever). Disse interview blev gennemført i april måned i 3. g.

Ved studiestart samme år og det følgende år blev alle 134 elever kontaktet for at høre, hvad de var i gang med. Inden for disse to år efter endt ungdomsuddannelse startede 25 af de 38 studerende på en teknat-uddannelse. Det lykkedes at holde kontakt med 20 af disse studerende i en to-årig periode, og de blev løbende interviewet i perioden op til seks gange. For yderligere specificering af antallet og tidspunkt for interview se Holmegaard, Madsen, & Ulriksen (2014). Vi valgte en interviewform som kunne give adgang til de unges forståelser, fortolkninger og bevægelser. Der er tale om narrative interview (Andrews, Squire & Tamboukou, 2008), hvor de unge blev opfordret til at fortælle og beskrive snarere end at begrunde og forklare. Interviewene blev lydoptaget og transskriberet ordret.

Analysestrategi

Det første forskningsspørgsmål behandles gennem en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I denne analyse sammenholdes de studerendes beskrivelser fra gymnasiet af deres valgovervejelser og forventninger til en fremtidig uddannelse med deres faktiske møde med deres tekniske eller naturvidenskabelige universitetsuddannelse. Herefter blev de studerende kategoriseret i grupper i relation til størrelsen af den kløft de mødte mellem deres forventninger og deres faktiske erfaringer i overgangen til uddannelsen. I denne artikel udfoldes først analysen af en af de studeren-

de (Christian), der oplever en stor kløft mellem det, han forventer af uddannelsen og det, han møder. Dernæst gives der en oversigt over temaer fundet på tværs af alle interview. For en mere detaljeret analyse og oversigt over alle studerende se Holmegaard et al. (2013).

Det andet forskningsspørgsmål analyseres gennem begrebet 'turning points', der beskriver, hvordan betydningsfulde hændelser skaber en platform for en genfortælling af narrativet (Palmer, O'Kane & Owens, 2009). Narrativet kan i løbet af ganske kort tid uproblematisk skifte fra "jeg har altid interesseret mig for litteratur" til "jeg har altid villet være ingeniør", hvis en hændelse som for eksempel mødet med litteraturvidenskab viser sig at være en skuffelse (Holmegaard, Ulriksen, et al., 2014). Vi forstår 'turning points' som *dynamiske sekvenser* i den studerendes narrativ, hvor de redefinerer, hvem de er, hvem de var, og hvem de bliver. Denne optik tillader os at undersøge de studerendes forhandlings- og integrationsprocesser i bevægelsen ind på deres nye uddannelse. Dette kalder vi de studerendes forhandlingsstrategi. For yderligere beskrivelse af de enkelte handlingsstrategier (A, B, C, D og E) se Holmegaard et al., (2013).

Analysen omfattede alle de interviewede studerende, men for i denne artikel at kunne give et indblik i proceskarakteren og den tidslige dimension af de studerendes oplevelser og håndteringer af dem har vi af formidlingsmæssige hensyn valgt at gå i dybden og udfolde tre studerendes forventninger og forhandlingsstrategier i relation til deres uddannelse (Christian, Emily og Filip, der repræsenterer forskellige forhandlingsstrategier, nemlig A, B og D). Disse tre studerende er alle tre startet på ingeniøruddannelser. Dette betyder dog ikke, at resultaterne udelukkende er gældende for ingeniøruddannelserne. Derimod har vi fundet samme resultater også på de naturvidenskabelige uddannelser (Holmegaard et al., 2013).

Analyse

Analysen er struktureret i to dele, der behandler hvert af de to forskningsspørgsmål. Første del af analysen undersøger forholdet mellem studerendes forventninger til deres nye uddannelse og deres erfaringer i mødet med uddannelsen. Anden del udfolder de studerendes forhandlingsstrategier.

Del 1. Kløften mellem forventninger og erfaringer

Som eksempel på en studerende, der oplever en stor kløft mellem sine forventninger og det, han møder på studiet, har vi valgt at fortælle historien om Christian. Efter gymnasiet holder Christian pause, og hjemme foran computeren finder han ud af, at han har lyst til at gå videre med datalogi og programmering. Især forestiller han sig, hvordan konkrete problemer i virksomheder kan løses gennem programmering, og han finder ud af (efter besøgsdag og søgen rundt på diverse hjemmesider), at det vil

have de bedste muligheder, hvis man kombinerer it med ingeniør, der netop beskæftiger sig med projekter og programmering som redskab til at løse praktiske problemstillinger.

I interviewet et par måneder efter studiestart fortæller han, hvordan programmering indtil videre kun har udgjort en forbavsende lille del af indholdet, og den programmering, der har været, har været svært at lære, da han modsat mange andre på studiet ikke har tidligere programmeringserfaring. Første semester består primært af et generelt kursus i matematik, som Christian har vanskeligt ved at se relaterer til programmering. I en stor del af interviewet forklarer han, at han har svært ved at tage sig sammen, at han er for dårlig til at organisere sin tid og for doven til at lave alle opgaverne:

Forsker: *"Hvad er det du synes der er allersjovest, rent fagligt lige nu?"*

Christian: *"[pause] Ikke noget af det tror jeg... [lav stemme] Øh, nej, men lige nu synes jeg generelt, at det er lidt kedeligt fordi jeg synes der er så meget, og det går meget op ad bakke lige nu, så, så synes jeg ikke at det er særligt sjovt generelt noget af det."* (1. interview).

Christian har svært ved at genfinde sin begejstring for programmering i de fag, han møder, og han forsøger at finde en relation mellem sin interesse og det indhold, han præsenteres for, fx hvorfor han skal have et kursus i fysik:

"Når jeg kommer ud i det virkelige liv senere, og jeg skal programmere et program for en eller anden, jamen, så vil det hjælpe hvis jeg kender til fysikkens verden og hvordan den hænger sammen hvis det nu er sådan noget i den retning han skal have programmeret for eksempel." (1. interview).

Den eneste begrundelse Christian kan finde for at skulle gennemføre et kursus i fysik er, at det engang kan blive relevant, hvis han senere skal programmere for en fysiker. Lige nu giver det ingen mening. Christians oplevelser gør det vanskeligt for ham at fastholde sin gnist. For det første møder han begrænset programmering. For det andet føler han, at den programmering, han præsenteres for, forudsætter, at han ved en smule om programmering i forvejen. For det tredje har han vanskeligt ved at relatere de øvrige fag på første semester, til sin forestilling om den uddannelse, han går på. Hans reaktion er at bebrejde sig selv for manglende evne til organisering, manglende engagement og dovenskab.

Eksemplet med Christian rummer træk, der går på igen i flere af interviewene med de førsteårsstuderende. Først og fremmest viser analysen af interviewene, at alle studerende har vanskeligt ved at få indfriet deres forventninger på deres nye studium. Ikke alle studerende oplever så stor en kløft mellem deres forventninger og erfaringer som Christian, men fælles er *at alle oplever en kløft*.

Et generelt tema på tværs af interviewene er også, at de studerende har vanskeligt ved at genkende den uddannelse, de har søgt ind på. For de fleste studerende er det en overraskelse, at det indhold, de præsenteres for, ikke uden videre kan relateres til deres forestillinger om uddannelsen. Men kløften handler også om de akademiske krav (fx oplevelsen af ikke at kunne programmere), om undervisningsaktiviteterne (fx hvordan man får noget ud af forelæsningsne) og om studieteknik (fx hvordan man forbereder sig bedst hjemme, herunder prioriterer og organiserer sin tid). I mindre udstrækning var det sociale element et selvstændigt tema i beskrivelsen af kløften mellem forventninger og erfaringer i de studerendes fortællinger.

Del 2. Præsentation af forhandlingsstrategier

I dette afsnit præsenterer vi tre forskellige strategier, de studerende bruger for at håndtere kløften mellem deres forventninger og deres oplevelser. Strategierne er både forskellige mht., hvor stor kløften er, og hvordan, den studerende forsøger at håndtere kløften.

Forhandlingsstrategi A: at udholde kløften mellem forventninger og erfaringer

Christian er et eksempel på en studerende, der anlægger forhandlingsstrategi A. Fordi han har svært ved at finde en relevans og motivation for sine kurser, og fordi han ikke oplever at få understøttet sin programmeringsinteresse, så involverer han sig mere og mere i aktiviteter uden for studiet og omvendt mindre i selve studiet. Det interessante i Christians tilfælde er, at disse aktiviteter relaterer sig indirekte til studiet. Christian deltager nemlig i en gruppe på kollegiet, der arbejder sammen på forskellige programmeringsopgaver, som de selv organiserer både undervisning og opgaver i. Christians forhandling er forsimplet opstillet i figur 1.

Finder det svært at se hvordan softwareingeniørstudiet handler om at løse problemer. Kun få kurser støtter ham i hans interesser og i hans opfattelse af at være softwareingeniør. Han ser sig selv som en studerende, der endnu ikke har fundet en rigtig måde at studere på. Han håber konstant på at møde mere computerrelateret indhold senere i uddannelsen.

Stopper med at deltage i forelæsninger og involverer sig i at løse computerproblemer andre steder. Beskriver sig selv som en studerende der studerer uafhængigt. Til sidst opgiver han sine forventninger til, at studiet vil blive interessant. Han forbliver på studiet og forsøger at motivere sig gennem sit ønske om at blive softwareingeniør.

Finder det svært at forene sine interesser med sit studie. Han opfatter sig selv som en studerende, der endnu ikke har fundet den rigtige måde at studere på.

Figur 1. Forhandlingsstrategi A: Christian

De studerende, der anlægger forhandlingsstrategi A, er kendetegnet ved, at *de udholder kløften som en måde at håndtere afstanden mellem deres forventninger og oplevelser på*. Det er et resultat af, at de oplever det som vanskeligt at se, hvordan deres forventninger kan inkluderes på deres studium og efter få forhandlinger i forsøget på at tilpasse sig studiet accepterer de, at det indhold, de præsenteres for, ikke nødvendigvis vil give mening for dem. De håber, at deres forventninger og interesser vil imødekommes senere på studiet, eller når de engang bliver færdiguddannede og får et interessant job. De studerende i denne gruppe sigter ikke på at tilpasse deres identiteter til det, de oplever som den akademiske kultur og norm på studiet. I stedet holder de ud.

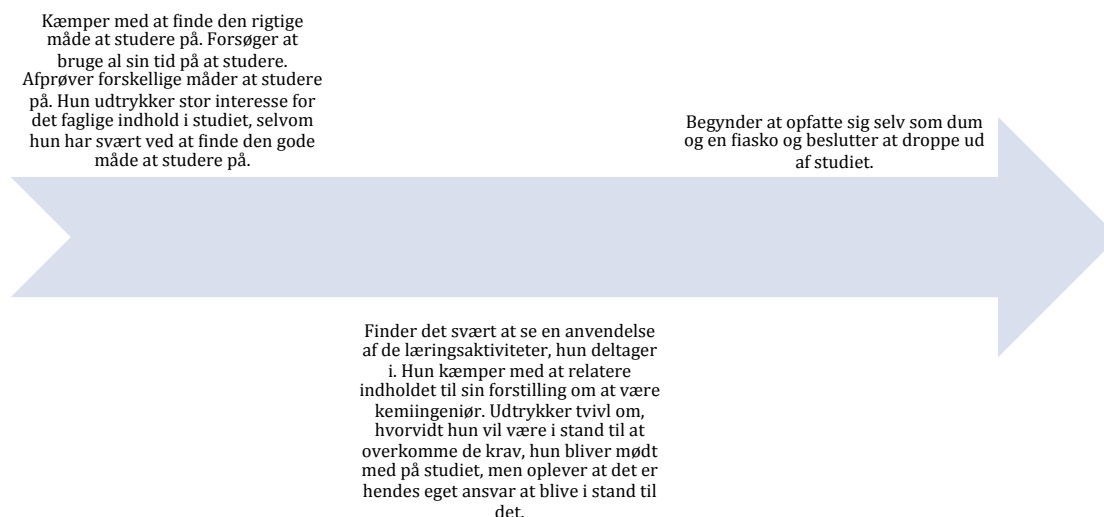
Forhandlingsstrategi B: at tilpasse sig studiet ved at anlægge forskellige studiestrategier

I slutningen af htx, var Emily sikker på, at hun ville søge ind på en ingeniøruddannelse. Det projektorienterede og anvendelsesfokuserede fra htx var hun nemlig glad for, og det kendetegner også ingeniøruddannelserne, fortæller hun. Hun fremhæver kemi og muligheden for at koble det med noget miljø senere. Derudover har hun hørt en masse godt om det sociale studiemiljø, som hun glæder sig til at blive en del af.

På kemiingeniøruddannelsen har Emily dog svært ved at relatere forelæsningsne til virkeligheden, og hun møder heller ikke projektarbejdsformen. Især overraskes hun dog af tempoet, som hun har svært ved at holde trit med, og hun overvejer at udskyde nogle kurser for at få ordentlig tid til dem, hun har. Hun finder en måde at læse på, hvor hun lærer udenad i stedet for at prøve at forstå. Selvom hun synes, det giver et begrænset læringsudbytte, er det en måde at hænge ved, forklarer hun. I det andet interview kæmper hun med at se anvendeligheden af indholdet, og hun er utilfreds med undervisningsformen, der primært består af forelæsninger, som gør det svært at holde styr på de mange formler, der gennemgås. Der er intet laboratoriearbejde, og underviseren er den eneste, der laver forsøg. Samtidig forklarer hun, at det er hende selv, der bør finde en bedre måde at studere på – en måde at følge tempoet og stadig forstå indholdet. Hendes motivation er ikke den samme, men hun håber, det bliver bedre i det følgende semester. Gennem interviewene på første semester holder hun fast i, at hun vil være ingeniør – hun ser intet alternativ. De vedholdende forsøg på at passe ind afspejler en identitetsproces, hvor Emily forsøger at etablere en balance mellem sine erfaringer og sit selvbillede. Dette balancearbejde lykkes ikke, og til sidst har Emily vanskeligt ved at opretholde oplevelsen af sig selv som en ansvarlig og flittig studerende, og hun ender med at forlade studiet. Hun forklarer:

”Jeg synes sådan, jeg følte mig dum, og jeg syntes, at de andre kunne finde ud af tingene. Jeg syntes ikke, jeg var motiveret til at læse, og det blev bare for surt, og jeg syntes ikke, at jeg ligesom kunne beholde min selvtilid og selvrespekt, når jeg fik den der oplevelse af at føle mig dum hver dag. Så tænkte jeg, jeg bliver nødt til at lægge en plan om, hvad jeg skal gøre.” (Emily, tredje interview).

Emilys forhandling kan forsimplet opstilles som i figur 2.



Figur 2. Forhandlingsstrategi B: Emily

De studerende der anlægger en forhandlingsstrategi B, kæmper konstant med at tilpasse sig studiet ved at anlægge forskellige studiestrategier. Dette kræver, at de studerende løbende reflekterer over, hvad der kræves af dem i det enkelte kursus og anlægger en strategi der kan flytte dem derhen. Hvis det ikke lykkes, må de studerende skabe ny mening og anlægge nye studiestrategier. Hvis det over tid ikke lykkes, ser vi eksempler på, at studerende ændrer forhandlingsstrategi til A og udholder kløften, eller, som i Emilys eksempel, forlader deres studie.

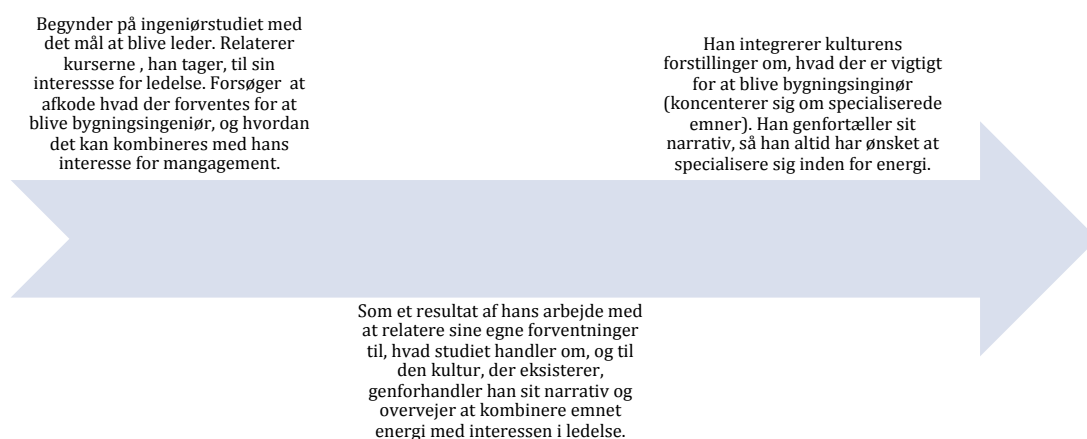
Forhandlingsstrategi C: at tilpasse sin identitet til studiet og opnå en fornemmelse af at høre til

Et eksempel på en forhandlingsstrategi C er Filip, som i gymnasiet var overbevist om, at han skulle være ingeniør. Han var især interesseret i ledelse. Selv om få tænker over det, fortæller Filip, arbejder ingeniører også med mennesker – bare på en anden måde. I første interview fortæller han, at han glæder sig til mødet med den del af studiet, der handler om, hvordan man leder projekter og håndværkere. Førsteårskurserne oplever han som nødvendige, selvom de ikke direkte vedrører hans interesse. Ved andet interview en måned efter har hans interesse ændret sig. Han fortæller om en professor, han har fået tildelt som tutor:

"Han har en utrolig indsigt i den verden, vi skal ud i, og han siger, at lad være med at læse for meget til ledelse, fordi det er for arrogant at komme ud på arbejdsmarkedet som ingeniør og så sige, jeg vil godt være leder her, altså, jeg er ikke så god til matematik, jeg er ikke så god til teknik, men jeg vil godt være leder for jer, det er der ikke noget i. Der er en masse fra CBS, der kommer med den baggrund, der kan mere med matematik. Så i stedet for "læs noget teknik", siger han, "læs noget, der interesserer jer inden for de mange retninger, man kan gå på min linje". Så det, jeg konkluderer ud fra det, er, at jeg vil gå lidt en vej, der hedder energi og så ledelse samtidig."
(Filip, andet interview)

Filip beslutter at følge sin mentors råd, han forklarer, hvordan han mener, energi er vigtigt for vores samfund i fremtiden. Da vi interviewer Filip på andet år, er ledelse helt forsvundet fra hans narrativ, og han forklarer, hvordan han *altid* har været interesseret i energi, siden han var barn faktisk.

Filip passer på mange måder ind i billedet af den succesfulde studerende. Selvom han ikke oplever alle kurser som lette, og han kæmper med, at han ikke længere er den klogeste i klassen, så lykkes det ham at bevare motivationen. Hans forhandlingsstrategi er tilpasning. Han formår at reformulere sin interesse, så den stemmer overens med de institutionelle forventninger, der formidles gennem hans tutor. Men ikke nok med det., Det lykkes ham at oversætte og integrere disse forventninger i sit eget narrativ. Hans forhandling er så gennemgribende, at han uproblematisk rekonstruerer sin interesse fra ledelse til energi på en måde, som både påvirker hans nuværende perspektiv på sig selv og sin uddannelse, og hans blik på fortiden. Han oplever derfor sin interesse som stabil. Filips forhandling kan forsimplet opstilles som i figur 3.



Figur 3. Forhandlingsstrategi C

Forhandlingsstrategi C er karakteristisk for studerende, som *formår at tilpasse deres identitet til studiet og opnå en fornemmelse af at høre til*. Denne fornemmelse opnås også, selv om de begynder på et studium, der ikke lever op til deres forventninger. Disse studerende formår både at aflæse koderne for, hvordan man skal begå sig på studiet, og at forhandle deres identitet på plads – også selv om det kræver markant identitetsarbejde.

Diskussion og konklusion

Vores analyse af førstårsstuderende på teknat-uddannelser viste, at alle studerende i større eller mindre grad oplevede en kløft mellem deres forventninger og deres oplevelser på studiet. Ligeledes viste analysen, at de studerende for at håndtere denne kløft anvender forskellige forhandlingsstrategier. Disse forhandlingsstrategier er en del af de studerendes identitetsarbejde på deres nye uddannelse. Uddannelser og undervisere på videregående uddannelser skal med andre ord gå ud fra, at de førstårsstuderende er optagede af at genfortælle, hvem de er, og hvorfor de er på uddannelsen. Dette identitetsarbejde kræver de studerendes opmærksomhed og ressourcer. Samtidig er det et arbejde, de står ret alene med. Der er i interviewene kun få eksempler på, at uddannelserne bidrager til de studerendes forhandlingsproces, hvor en repræsentant fra uddannelsen forholder sig til den studerendes interesser og perspektiv og eksplicit udtrykker, hvad kulturen på uddannelsen prioriterer. De studerende må selv forsøge at finde ud af, hvorfor de har vanskeligheder, og hvad de kan gøre ved det. De fleste studerende er overladt til frustrationer og famlen i et forsøg på at få deres interesser, forestillinger og oplevelser til at mødes.

Det er kendetegnende, at flere af de studerende i deres forhandlinger veksler undervejs, når de skal forklare deres vanskeligheder: Det er fordi de ikke selv yder nok; fordi undervisningen er for dårlig; fordi de ikke er dygtige nok; fordi uddannelsen ikke var den rigtige for dem; fordi kurserne er kedelige. I deres forhandling peger de studerende skiftevis på sig selv og på studiet som årsag til de vanskeligheder, de har. Uanset om de oplever, de selv eller studiet er utilstrækkelige, kræver det en genforhandling, fordi det enten vil bryde med deres selv billede eller med deres forestillinger om, hvad de læser, og dermed om hvad og hvem, de er ved at blive. Det skal være muligt for de studerende at konstruere et sammenhængende narrativ, som er legitimt for både dem selv og deres omgivelser.

Vi kan ikke ud fra vores interviews sige noget om, hvorfor nogle studerende anlægger én forhandlingsstrategi, og andre anlægger en anden, og som nævnt er der også eksempler på, at studerende skifter strategi – fra en vedvarende kamp for at overvinde kløften til at udholde den manglende sammenhæng mellem forventninger og oplevelser. Der er dog ikke noget i vores interviews der tyder på, at det afhænger af, hvor meget de studerende har sat sig ind i studiet.

De studerendes fortællinger peger imidlertid i retning af, at samspillet mellem den studerende og studiet er vigtigt for deres oplevelse af progression i uddannelsesforløbet. Det er i mødet med studiets indhold og undervisningsformer vanskelighederne opstår, men det er også her, de studerende skal søge efter et nyt narrativ. Det var et mønster hos flere af de studerende, at de i sidste ende placerede ansvaret for vanskeligheder med at følge med og i sidste ende gennemføre studiet i deres egen indsats og formåen. Det betyder også, at hvis oplevelsen af ikke at kunne følge med og ikke at kunne genfinde sin interesse fortsætter over længere tid, så undergraver det de studerendes selvbillede, og det identitetsarbejde, de er nødt til at gennemføre, bliver truende for dem – og så bliver det en relevant løsning at afbryde studiet.

Set fra underviser- og uddannelsesperspektiv er det værd at hæfte sig ved mindst to forhold i de studerendes forhandlingsstrategier:

- Alle studerende skal forhandle oplevelsen af en kløft mellem forventninger og oplevelser. De studerendes første studieår omfatter derfor et stykke identitetsarbejde, som foregår sammenvævet med den faglige læring. Den glatte, uproblematisk overgang er undtagelsen og identitetsarbejdet skal med andre ord tænkes ind i progressionen i første studieår.
- Det er tilsyneladende begrænset hvad uddannelserne bidrager med til denne del af de studerendes oplevelse af progression. Det er relevant at overveje, om og i så fald hvordan undervisningen forholder sig til kløften – ikke mindst til de studerendes forudsætninger – og om den eksplicit udtrykker sammenhænge og perspektiver med undervisningens form og indhold: Hvorfor skal de studerende lære det? Hvorfor på den måde? Hvor peger det hen i forhold til senere anvendelser eller brug? Det er ikke tilstrækkeligt at forholde sig til indholdet i uddannelsen – man må også forholde sig til undervisningsformerne og til hvordan, de studerende kan hjælpes til at håndtere dem.

Indsats for gennemførelse og mod frafald handler i denne optik også om at give de studerende rammer og ressourcer til at kunne konstruere levedygtige, legitime og sammenhængende fortællinger om deres uddannelse.

Henriette T. Holmegaard forsker i unges (fra)valg af teknik og naturvidenskab samt integrationsstrategier og frafald på de længere videregående teknat-uddannelser. Er særligt interesseret i overgangen fra gymnasium til universitet og fra universitet til arbejdsliv. E-mail: htholmegaard@ind.ku.dk

Lene Møller Madsen forsker dels i geografi-didaktik: Bl.a. udviklingen af spatial tænkning, studerendes møde med geografi-undervisning, institutionelle rammers indflydelse på betydningstilskrivningen af feltarbejde. Og dels inden for det universitetspædagogiske område: Studerendes akademiske integration, fastholdelse og frafald. E-mail: lmmadsen@ind.ku.dk

Lars Ulriksen forsker i mødet mellem studerende og uddannelser, især på de videregående uddannelser, men også på de gymnasiale uddannelser, og med særligt fokus på de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser. E-mail: ulriksen@ind.ku.dk

Litteratur

- Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (Eds.). (2008). *Doing narrative research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications Ltd.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Colley, H. (2010). Time in learning transitions through the lifecourse: A feminist perspective. In: K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*. London and New York: Routledge.
- Ecclestone, K. (2007). *Lost and found in transition: the implications of 'identity', 'agency' and 'structure' for educational goals and practices*. Paper presented at the *International conference on transition in lifelong learning*, University of Stirling.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (Eds.). (2010). *Transitions and learning through the lifecourse*. London and New York: Routledge.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse - fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holmegaard, H., Madsen, L. & Ulriksen, L. (2013) A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*: 1-32.
- Holmegaard, H. T. (2013). *Students' narratives, negotiations, and choices. A longitudinal study of Danish students' transition process into higher education science, engineering and mathematics*. Doctoral Dissertation, University of Copenhagen, Copenhagen.
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. & Ulriksen, L. (2014). To choose or not to choose science: Constructions of desirable identities among young people considering a STEM higher education programme. *International Journal of Science Education*, 36(2): 186-215. (2012/12/05).
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M. & Madsen, L. M. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1): 21-40. (2012/06/21).
- Johannsen, B., Rump, C. & Linder, C. (2013). Penetrating a wall of introspection: A critical attrition analysis. *Cultural Studies of Science Education*, 8(1): 87-115.
- Palmer, M., O'Kane, P. & Owens, M. (2009). Betwixt spaces: Student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies in Higher Education*, 34(1): 37-54.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2 ed., Vol. 2). San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.

- Roth, W.-M. & Tobin, K. (Eds.). (2007). *Science, learning, identity. Sociocultural and cultural-historical perspectives* (Vol. 7). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Seymour, E. & Hewitt, N. M. (1997). *Talking about leaving. Why undergraduates leave the sciences*. Boulder, Colorado (US): Westview Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. (Second ed.). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(1): 1-19.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46(2): 209-244.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2011). Hvorfor bliver de ikke? - Hvad fortæller forskningen om frafald på de videregående STEM-uddannelser. *MONA*, 2011(4): 35-55.
- Yorke, M. & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead, UK: Open University Press.