



Hvem er de nye studenter?

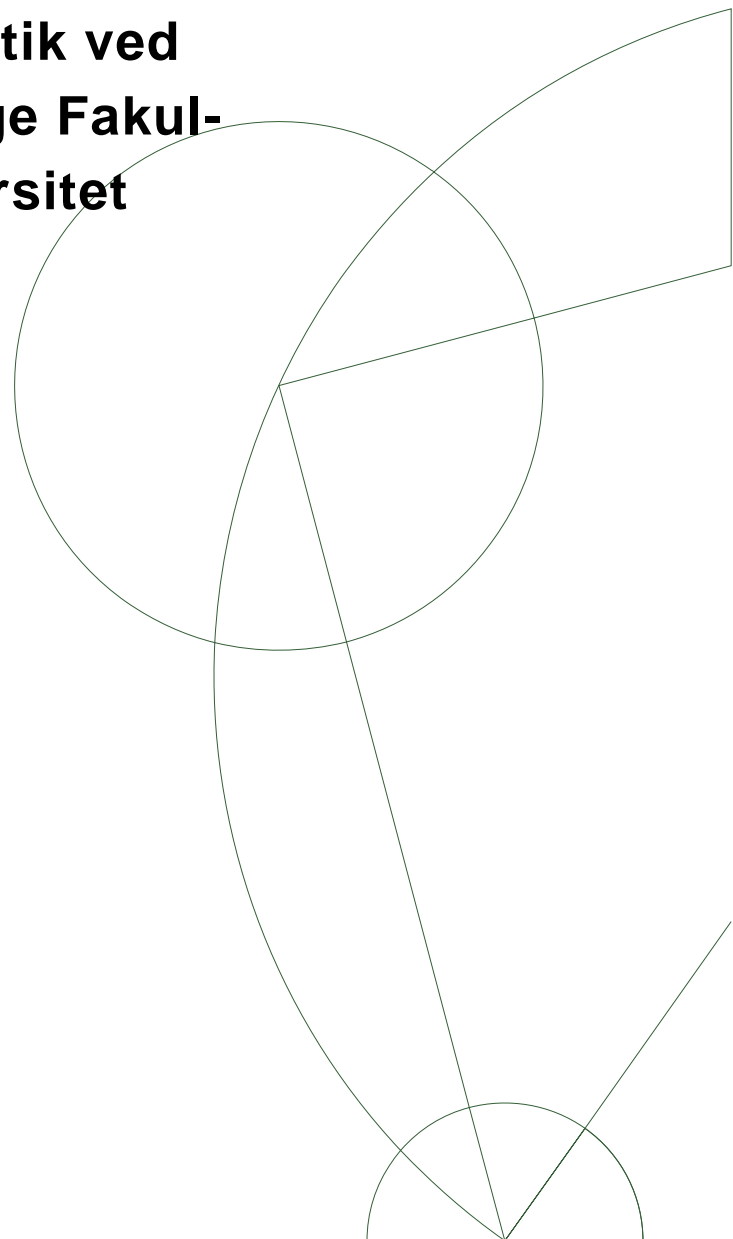
Baggrund, interesse & uddannelsesstrategi - en studiestartsundersøgelse på Biologi og Geografi & Geoinformatik ved Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet

Philipp Lorenzen

Specialerapport

Januar 2010

IND's studenterserie nr. 15



Alle publikationer fra Institut for Naturfagenes Didaktik (IND) er tilgængelige via hjemmesiden www.ind.ku.dk.

INDs studenterserie

- Nr. 1: Ellen Berg Jensen: 15-åriges viden om klimaforskelle (2007)
- Nr. 2: Martin Sonnenborg: The Didactic Potential of CAS (2007)
- Nr. 3: Karina Søgaard og Sarah Kyhn Buskbjerg: Galoisteori i Gymnasiet (2007)
- Nr. 4: Ana Hesselbart: Mathematical reasoning and semiosis (2007)
- Nr. 5: Julian Tosev: Forskningslignende situationer (2007)
- Nr. 6: Niels Nørskov Laursen: En Covarians-tilgang til Variabelssammenhænge I gymnasiet (2007)
- Nr. 7: Katja Vinding Petersen: Lyd og Liv (2007)
- Nr. 8: Jesper Bruun: Krop og computer i fysikundervisning (2008)
- Nr. 9: Jakob Svendsen: Matematiklærerens forberedelse (2009)
- Nr. 10: Britta Hansen: Didaktik på tværs af matematik og historie (2009)
- Nr. 11: Nadja Ussingkær: En didaktisk undersøgelse af brudte lineære funktioner i rammerne af tysk fritidsmatematik (2009)
- Nr. 12: Thomas Thrane Design og test af RSC-forløb om vektorfunktioner og bevægelse
- Nr. 13: Flemming Munch Hansen: Samspil omkring differentialregningens elementer i gymnasiets matematik og fysik (2009)
- Nr. 14: Hasan Ademovski og Hatice Ademovski: Proportionalitet på mellemtrinnet - Design af didaktiske situationer baseret på stofdidaktisk analyse (2009)
- Nr. 15: Philipp Lorenzen: Hvem er de nye studenter? Baggrund, interesse & uddannelsesstrategi (2010)**

Abstract

Et faldende optag af nye studenter og lav gennemførelse er kerneproblemerne på nogle af de naturvidenskabelige uddannelser på Københavns Universitet. Årsagerne til dette, er der desværre ikke rigtig klarhed om, men ikke desto mindre er det blevet til en vigtig strategisk satsning for fakultetet at forbedre disse forhold.

Med afsæt i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse ved studiestart på Biologi (n=175) og Geografi & Geoinformatik (n= 71) samt 12 efterfølgende uddybende forskningsinterviews vil denne undersøgelse stille skarpt på hvem de nye studenter er. Dette med henblik på at give uddannelsesinstitutionen et bedre redskab for specifikt at definere tiltag til den strategiske satsning mod faldende optag og lav gennemførelse.

Undersøgelsen viser, at de nystartede studenter på begge uddannelser er en sammensat og heterogen population, der primært har valgt uddannelse på baggrund af en interesserede motivation. I en analyse af studenternes overvejelser omkring uddannelsesvalget og fremtidige mål, nuancerer undersøgelsen begrebet interesse og identificerer overordnet tre forskellige studentergrupper, der indholdsudfylder begrebet på forskellig måde. Undersøgelsen viser endvidere at studenterne har anlagt forskellige uddannelsesstrategier, som alle i deres kerne må betragtes som selvrealiserende og i mindre grad som instrumentelle, dvs. at studenterne i mindre grad betydningstilskriver et fremtidigt jobsigte ved begyndelsen af deres uddannelse.

IND's studenterserie består af kandidatspecialer skrevet ved eller i tilknytning til Institut for Naturfagenes Didaktik. Disse drejer sig ofte om uddannelsesfaglige problemstillinger, der kan interessere en vid kreds af undervisere, administratorer mv. både inden for og uden for universitetets mure. Fra og med 2007 publiceres specialer elektronisk i IND's studenterserie, naturligvis under forudsætning af samtykke fra forfatterne. Det skal understreges at der tale om studenterarbejder, og ikke endelige forskningspublikationer.

Hvem er de nye studenter? Baggrund, interesse & uddannelsesstrategi - en studiestartsundersøgelse på Biologi og Geografi & Geoinformatik ved Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet



Specialerapport, 2010

Philipp Lorenzen

Institut for Naturfagernes Didaktik

Københavns Universitet

Vejleder: Lene Møller Madsen

*Hvem er de nye studenter? Baggrund, interesse &
uddannelsesstrategi – en studiestartsundersøgelse på
Biologi og Geografi & Geoinformatik ved Det
Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet*

Specialerapport, 2010

Philipp Lorenzen

Institut for Naturfagernes Didaktik

Københavns Universitet

Vejleder: Lene Møller Madsen

Forsidebillede: Immatrikulation på Københavns Universitet, d. 2. september 2009

Kilde: Universitetsavisen (2009)

RESUMÉ

Hvem er de nye studenter? Baggrund, interesse & uddannelsesstrategi - en studiestartsundersøgelse på Biologi og Geografi & Geoinformatik ved Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet

skrevet af Philipp Lorenzen

Et faldende optag af nye studenter og lav gennemførelse er kerneproblemerne på nogle af de naturvidenskabelige uddannelser på Københavns Universitet. Årsagerne til dette, er der desværre ikke rigtig klarhed om, men ikke desto mindre er det blevet til en vigtig strategisk satsning for fakultetet at forbedre disse forhold.

Med afsæt i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse ved studiestart på Biologi (n=175) og Geografi & Geoinformatik (n= 71) samt 12 efterfølgende uddybende forskningsinterviews vil denne undersøgelse stille skarpt på hvem de nye studenter er. Dette med henblik på at give uddannelsesinstitutionen et bedre redskab for specifikt at definere tiltag til den strategiske satsning mod faldende optag og lav gennemførelse.

Undersøgelsen viser, at de nystartede studenter på begge uddannelser er en sammensat og heterogen population, der primært har valgt uddannelse på baggrund af en interessedreven motivation. I en analyse af studenternes overvejelser omkring uddannelsesvalget og fremtidige mål, nuancerer undersøgelsen begrebet interesse og identificerer overordnet tre forskellige studentergrupper, der indholdsudfylder begrebet på forskellig måde. Undersøgelsen viser endvidere at studenterne har anlagt forskellige uddannelsesstrategier, som alle i deres kerne må betragtes som selvrealiserende og i mindre grad som instrumentelle, dvs. at studenterne i mindre grad betydningstilskriver et fremtidigt jobsigte ved begyndelsen af deres uddannelse.

Nøgleord:

Biologi, Geografi, studiestartsundersøgelse, interesse, uddannelsesstrategi

ABSTRACT

Who are the new students? Background, Interests & Educationstrategy - a Study at Biology and Geography & Geoinformatics, Faculty of Science, Copenhagen University.

written by Philipp Lorenzen

Decreasing admission numbers of new students and low retention are the core problems in some of the science study programs at the University of Copenhagen. Reasons for this are unfortunately not very clear, but nonetheless it has become an important strategic bet for the Faculty of Science to improve these conditions.

Derived from a quantitative survey at the study programs in Biology (n = 175) and Geography & Geoinformatics (n = 71) and 12 subsequent in-depth research interviews, this study will focus on who the new students are. This is to give the educational institutions a better tool for specifically defining approaches to the strategic effort against declining admission and low completion rates.

The study shows that both classes consist of an diverse and heterogeneous student population which have predominantly chosen their education based on an interest-driven motivation. An analysis of students' considerations of educational choices and future objectives, refines the concept of interest and identifies three main different student groups, who define the concept in different ways. The study also shows that students have different strategies concerning education, which all in their core are considered self-realising and less instrumental, which means that the students are mostly ignorant towards the job aspect when it comes to selecting their education.

Keywords:

Biology, Geography, survey, interests, educationstrategy

INDHOLDSFORTEGNELSE

<i>Forord</i>	3
1. Indledning	4
1.1 <i>Problemformulering</i>	5
1.2 <i>Rapportens opbygning</i>	6
2. Teoretisk tilgang	7
2.1 <i>Felt</i>	7
2.2 <i>Kapitalbegrebet</i>	8
2.3 <i>Habitus</i>	10
2.3.1 <i>Klasse-habitus</i>	10
2.4 <i>Interesse & uddannelsesvalg</i>	11
2.4.1 <i>Familien & arvens modsigelser</i>	12
2.5 <i>Uddannelsesstrategier i det senmoderne samfund</i>	13
2.5.1 <i>Kulturel frisættelse & kulturen i det senmoderne samfund</i>	14
2.5.2 <i>To uddannelsesstrategier i det senmoderne samfund</i>	15
2.5.3 <i>Kulturel frisættelse set i lyset af kulturel & social reproduktion</i>	16
3. Metodisk tilgang	18
3.1 <i>Den kvantitative metode - spørgeskemaundersøgelsen</i>	18
3.1.1 <i>Spørgeskemakonstruktion & opbygning</i>	19
3.1.2 <i>Pilottest</i>	21
3.1.3 <i>Gennemførelse af dataindsamling</i>	21
3.1.4 <i>Behandling af data</i>	22
3.2 <i>Den kvalitative metode - semistrukturerede interviews</i>	23
3.2.1 <i>Udvælgelse af informanter</i>	24
3.2.2 <i>Afholdelse af interviewene</i>	24
3.2.3 <i>Transskriptionsprocedure</i>	25
3.3 <i>Metodetriangulering</i>	26
3.4 <i>Repræsentativitet & validitet</i>	27
4. Uddannelserne	29
4.1 <i>Biologi og geografi - bløde naturvidenskabelige uddannelser</i>	29
4.1.1 <i>Uddannelsernes optag</i>	30
4.1.2 <i>Uddannelsernes opbygning</i>	30
4.1.3 <i>Undervisningsformer & kontakt til underviserne</i>	31

4.1.4 Fysiske rammer	32
5. Tematisk analyse	33
5.1 Nye studenter begynder på uddannelsen	33
5.1.1 Køn	33
5.1.2 Aldersfordeling	34
5.1.3 Social baggrund	35
5.1.4 Uddannelsesbaggrund	35
5.1.5 Overgangen mellem skolen og studiestarten	39
5.2 Drivkraften bag uddannelsesvalget	42
5.3 Interesse og uddannelsesstrategier	45
5.3.1 Det er mit drømmestudie	46
5.3.2 Skolen - en vigtig inspirationskilde	48
5.3.3 En bred uddannelse med mange muligheder	52
6. Sammenfattende konklusion og perspektivering	55
6.1 Studenternes sociale og faglige baggrund	55
6.1.1 Studenternes sociale baggrund	55
6.1.2 Studenternes faglige baggrund	56
6.2 Interesse - en central begrundelse for uddannelsesvalget	57
6.2.1 Barndommen	57
6.2.2 Skolen	58
6.2.3 Efter skolen	59
6.3 Selvrealiserende vs. instrumentel	60
7. Litteraturliste	63
Bilag 1 - Spørgeskema	65
Bilag 2 - Interviewguide	75
Bilag 3 - Informantliste fra interviews	76
Bilag 4 - De normerede uddannelsesforløb	79

FORORD

Dette speciale er udarbejdet som afsluttende del i uddannelsen cand.scient. i Geografi & Geoinformatik med tilvalg i Biologi, Institut for Naturfagenes Didaktik og Institut for Geografi og Geologi ved Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

I forbindelse med arbejdsprocessen vil jeg gerne takke Institut for Naturfagenes Didaktik og dets medarbejdere for al den støtte og sparring jeg har fået i forbindelse med udarbejdelsen af mit speciale. Her vil jeg især fremhæve Henriette Tolstrup Holmegaard og Lars Ulriksen, som altid havde tid til en god diskussion omkring emnet af mit speciale.

Til sidst en stor stor tak til min vejleder Lene Møller Madsen, Institut for Naturfagenes Didaktik for altid hurtig respons og imødekommende, kyndig vejledning under hele projektforsøget.

Philipp Lorenzen, København 2010

1. INDLEDNING

Nedskæringer. Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet, fremover forkortet som SCIENCE, står i disse tider over for en meget svær opgave - mange millioner kroner skal spares i lønbudget, dvs. der skal fyres undervisere. For fakultetet er det andet år i træk at en stor afskedigelsesrunde gennemføres, som til dels skyldes faldende indtægter i studenternes STÅ-produktion, dvs. de midler som universiteterne får for at studenterne gennemfører deres uddannelse. Årsagen til en faldende STÅ-produktion er typisk formindsket optag af nye studenter og en lav gennemførelsesprocent for de allerede indskrevne studenter.

I de sidste 10 år har optagelsen på bacheloruddannelserne på SCIENCE været faldende, men har inden for de sidste 5 år ligget på omkring 1000 nyoptagne studenter, med undtagelse i 2008, hvor optaget har været helt nede på omkring 752 nye studenter (Wang, 2009). Ser jeg konkret på gennemførelsesprocenterne for bachelorårgangene 2001-2004 viser der sig nogle skræmmende tal. Kun gennemsnitlig 13 % af studenterne har gennemført deres uddannelse på normeret tid og omkring 40 % af studenterne på årgangen er ophørt på uddannelsen (KU, 2009a). Endvidere viser en nyere opgørelse for bachelorårgangene 2005-2007, at der i gennemsnit er ophørt omkring 18 % af de nyoptagne studenter på første studieår (KU, 2009b). Det betyder, at omkring én femtedel af studenterårgangen typisk falder fra i løbet af det første studieår og at dette tal svarer til cirka halvdelen af det samlede antal studenter der ophører på uddannelsen.

Årsagerne til den faldende optagelse, lave gennemførelse og det høje frafald, især på første studieår, er der desværre ikke rigtig klarhed om, men tallene kan umuligt være tilfredsstillende. Det er således en alvorlig problemstilling for fakultetet og som det fremgår af fakultetsstrategien fra 2008 "SCIENCE 2013", vil fakultetet i de kommende år især satse på at rekruttere nye studenter, at mindske gennemførelsestiderne og at fastholde flere studenter på fakultetets uddannelser. Specifikt skriver man, at der skal sættes på vejledning, studiestart og på at synliggøre forventninger overfor studenterne samt på en særlig indsats for frafaldstruede studenter (SCIENCE, 2008). Men hvordan gennemføres disse tiltag på den bedst mulige måde?

I en større kvalitativ undersøgelse af studenter på Det Humanistiske Fakultet i 2001-2002, heriblandt også frafaldne studenter, konkluderer man blandt andet, at der er mange, komplekse og forskellige årsager til frafald (Boeskov et al., 2003). Overordnet handler det om, at den frafaldne student ikke har fået opfyldt sine betingelser for *det gode studieliv* og derfor dropper ud af studiet. Med udgangspunkt i

at studenter er en sammensat og heterogen gruppe, har man således vha. af kvalitative interviews fremanalyseret fem overordnede studiemønstre, der synliggør og systematiserer studenternes forskellige relationer og tilgange til uddannelse. Eftersom man har fundet mange forskellige opfattelser og krav til betingelser for det gode studieliv, konkluderer man ligeledes, at ethvert tiltag og enhver omstrukturering på uddannelsen kræver, at man har kendskab til studentergruppen og er bevidst om dens kompleksitet (Boeskov et al., 2003).

Med afsæt i en studiestartsundersøgelse på Biologi og Geografi & Geoinformatik (fremover kun Geografi), to uddannelser på SCIENCE, som er stærkt berørt af faldende STÅ-produktion, er det derfor mit formål med specialet at give et bedre billede af de nyoptagne studenter. Dette med henblik på at give uddannelsesinstitutionen et bedre redskab for specifikt at definere tiltag, som gør at studenterne i fremtiden kan have en bedre begyndelse på uddannelsen og at det høje frafald i starten af uddannelserne mindskes.

Med inspiration fra den franske uddannelsessociolog og socialantropolog Pierre Bourdieu vil jeg anskue de unges tanker omkring deres nye uddannelse som en relationel størrelse, der netop ikke alene foretages af den unge individuelt, men derimod som relationer mellem den unges habitusrelaterede dispositioner, familien og uddannelsessystemet. Endvidere vil jeg som et slags modspil til Bourdieu anskue studenternes relation til uddannelse i et modernitetsperspektiv. Her vil jeg tage udgangspunkt i Thomas Ziehes teori om kulturel frisættelse i samspil med Camilla Hutters to uddannelsesstrategier - den selvrealiserende og den instrumentelle (Hutters, 1998). På den baggrund kan specialets problemformulering formuleres i følgende spørgsmål:

1.1 Problemformulering

- *Hvem er de nye studenter?* - At få kendskab til studenternes sociale og faglige baggrund.
- *Hvorfor har studenterne valgt at læse uddannelsen?* - At få indblik i studenternes begrundelser for uddannelsesvalget, samt hvad der har inspireret dem til at vælge uddannelsen.

- *Hvilket mål har studenterne med uddannelsen?* - At give et billede af hvilken uddannelsesstrategi studenterne har anlagt for deres fremtidige videregående uddannelse.

1.2 Rapportens opbygning

I det følgende vil jeg kort skitsere specialerapportens opbygning for derved at give læseren et overblik til den videre læsning.

I afsnit 2 vil jeg introducere min teoretiske tilgang og tage afsæt i Pierre Bourdieus praksisteori i form af tre centrale begreber: habitus, kapital og felt. Begreberne vil jeg i særlig grad henlede til Bourdieus tanker om kulturel og social reproduktion. Som modspil til Bourdieu vil jeg endeligt udfolde Camilla Hutters to uddannelsesstrategier i samspil med Thomas Ziehes modernitetsteoretiske perspektiv.

I afsnit 3 vil jeg gennemgå min empiriproduktion gennem to metodiske tilgange. I den kvantitative metodedel vil jeg redegøre for min spørgeskemaundersøgelse. Her vil jeg blandt andet komme ind på konstruktionen og opbygningen af spørgeskemaet, min pilottest og gennemførelse af dataindsamling. I den kvalitative metodedel vil jeg redegøre for min metodetilgang i form af den semistrukturerede interviewform. Her vil jeg beskrive udvælgelsen af informanter, interviewaktionen og transskriptionsproceduren. Afsnittet afrundes med metodetriangulering, repræsentativitet og validitet som retter sig mod både den kvantitative og kvalitative metodetilgang.

I afsnit 4 vil jeg beskrive de to undersøgte uddannelser, for at give et indtryk af de rammer og vilkår, de nye studenter møder når de begynder at læse på uddannelserne.

I afsnit 5 vil jeg præsentere de samlede analyser fra den empiriske undersøgelse. Afsnittet er fremstillet ud fra en række temaer, som præsenteres i selvstændige afsnit og repræsenterer dermed de tyngdepunkter, jeg har lagt vægt på i præsentationen af de nye studenter.

Afslutningsvis vil jeg i afsnit 6 præsentere de centrale konklusioner fra den tematiske analyse. Her vil problemformuleringen blive gjort til genstand for en sammenfattende diskussion, hvori besvarelser af denne vil indgå. Undersøgelsens resultater vil herefter perspektiveres. Bagerst i specialet forefindes en liste over anvendt litteratur og en række bilag.

2. TEORETISK TILGANG

I det følgende vil jeg redegøre for min "teoretiske optik" i forhold til unges valg af videregående uddannelse. Jeg tager i den forbindelse primært afsæt i Pierre Bourdieu og dennes praksisteori (Bourdieu & Wacquant, 1992). Denne praksisteori karakteriseres ofte som en synteseteori, der forbinder aktør og samfund og dermed giver et aktuelt bud på et af teorihistoriens mest omdiskuterede problemer: Forholdet mellem individ (aktør) og samfund (struktur) (Priour & Sestoft, 2006). I relation hertil præsenterer jeg tre nøglebegreber: *felt*, *kapital* og *habitus* som ifølge Bourdieus praksisteori udgør en syntese mellem de såkaldte *objektive strukturer* og muligheder for menneskelig handlen (strukturerende strukturer).

Med Bourdieu tager jeg afsæt i hans såkaldte *strukturalistiske konstruktivisme*, som udgør to centrale nedslagspunkter for forståelsen af syntesen mellem aktør og struktur. For det *første* strukturalisme som en række *objektive strukturer* der ligger uden for aktørens bevidsthed og som bliver skabt i den sociale verden. For det *andet* konstruktivisme, hvor aktøren på den *ene* side kan forstås som (re)produktion af tanker og handlinger og på den *anden* side som (re)produktion af socialt konstruerede strukturer.

Bourdieu tager afstand fra objektive strukturer i positivistisk forstand, dvs. klare målbare strukturer i samfundet. I stedet forstår Bourdieu de *objektive strukturer* i den sociale verden som bestående af en dobbelthed, hvor objektivitet af *1. grad* er de samfundsmæssige, økonomiske og materielle betingelser og objektivitet af *2. grad* er de strukturerede strukturer i habitus som mentale og kropslige dispositioner (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Jeg vil indledningsvis præsentere Bourdieus tre nøglebegreber: felt, kapital og habitus. Derefter vil jeg vise deres sammenhæng i forbindelse med uddannelsessystemet og unges strategier ved uddannelsesvalget. Afslutningsvis vil jeg trække på andre former for uddannelsesstrategier. Her vil jeg tage udgangspunkt i Camilla Hutters (1998), som ser uddannelsesstrategier i relation til den sociale baggrund baseret på Pierre Bourdieu og modernitetens sociale vilkår baseret på Thomas Ziehe.

2.1 Felt

En grundlæggende pointe hos Bourdieu er, at samfundet består af en række autonome felter, det vil sige *sociale felter* med specifikke logikker og krav. Et socialt felt er for Bourdieu kendetegnet ved at være et netværk eller en samling af relationer mellem

forskellige positioner af aktører, som kæmper om de goder eller interesser, som er på spil i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Bourdieu har i løbet af sin forskerkarriere studeret en masse sociale felter primært knyttet til eliterne i det franske samfund. Konkret henviser Bourdieu til felter med forskellig karakter: det økonomiske felt, det litterære felt, det universitære felt, men også feltet inden for det humanistiske fakultet (Bourdieu, 1988). Dermed bliver det sociale felt et vigtigt analyseredskab til at betragte et udsnit af det sociale liv, som har en egen på forhånd struktureret verden.

Denne strukturerede verden afspejler sig i en specifik *doxa* (et sæt spilleregler), der med sin egen indforståethed og forestillinger om, hvad der er ret-uret, normal-unormal, principper for kvalificering-diskvalificering, beskriver de kulturelle logikker som majoriteten tager for givet og derved ikke stiller spørgsmålstejn ved. Sagt på en anden måde, kan et felt opfattes som et spil mellem forskellige aktører og institutioner, hvor deltagerens engagement ikke er underlagt eksplicitte regler, men at de er underlagt usynlige regelmæssigheder, værdier og normer. Således når en ny aktør indtræder på feltets præmisser og ønsker en aktiv deltagelse i spillet må vedkommende tilegne sig feltets *doxa*, idet aktøren stillende accepterer de begrænsninger og muligheder, som er uadskilleligt med spillet (Bourdieu, 1994).

Denne tilpasning til feltets *doxa* vil dog aldrig ske fuldstændigt, og der vil derfor til stadighed herske en kamp om magten til at definere hvilke regler og værdier der gør sig gældende i feltet (Bourdieu, 1994). Bourdieu mener derfor, at det sociale felt skaber rammen for konflikter og magtkampe. Bourdieu beskriver dette som "magtens felt", hvor "*the field of power is a field of forces structurally determined by the state of relations of among forms of power, or different forms of capital*" (Bourdieu, 1989). Derved kan begrebet felt ifølge Bourdieu tænkes som socialt strukturerede områder, der er organiseret omkring bestemte typer kapitalsammensætninger (Bourdieu & Wacquant, 1992). Kapitalsammensætningen har derfor en afgørende betydning for, om man kan indtræde og færdes i det sociale felt eller ej.

2.2 Kapitalbegrebet

Kapitalbegrebet er i Bourdieus forstand individets symbolske og materielle ressourcer (Broady, 1998). Man skal således ikke forveksle begrebet med kapital i traditionel marxistisk forstand, det vil sige alene en økonomisk størrelse, der er magtgivende. På den måde er Bourdieus kapitalbegreb en udbygning og en kritik af Marx, idet det

nuancerer magt på flere niveauer. Kapital skal således forstås som ressourcer, som i den sociale verden tillægges værdi.

Bourdieu's kapitalbegreb eksisterer i tre hovedformer: For det første *økonomisk kapital*, som i sin grundform repræsenterer penge, velstand og materielle ressourcer. For det andet *social kapital*, som kommer til udtryk ved de sociale ressourcer, som aktøren er i besiddelse af ved at være medlem af bestemte netværk. Således omfatter denne kapitalform forhold som familie, venskaber og andre sociale relationer. Og for det tredje *kulturel kapital*, der indebærer et kendskab til kulturens historie, sprog og politik i et sådant omfang, at aktøren blandt andet kan navigere indenfor finkulturen, det vil sige opnå adgang til den kulturelle kapital i form af litteratur, videnskabelige teorier og lignende. Den kulturelle kapitalform omfatter derfor til dels uddannelse, idet uddannelse er adgangsgivende til titler, og dels finkulturelle færdigheder, dvs. evnen til at tolke (majoritets)kulturens referencesystem. Endvidere kan den kulturelle kapitalform findes i en kropslig form som præferencer og vaner, altså den smag, dannelse og evne til at gebærde sig, som er knyttet til personens krop og fremtræden (Priour & Sestoft, 2006).

I relation til kulturel kapital ser jeg en supplerende kapital: *en uddannelsesmæssig kapital*. Denne kapitalform siger noget om, hvordan aktøren er fagligt disponeret for at opnå gode resultater indenfor uddannelsessystemet. Det betyder, at der på den ene side er uddannelsessystemet, som skal reproducere den legitime kultur og på den anden side aktøren, der skal være i stand til at imødekomme uddannelsessystemets "akademiske" og boglige kultur. Nogle sociale klasser er tættere på uddannelsessystemets kultur end andre og aktørens dispositioner og deres faglige kundskaber er mere eller mindre kompatible med denne uddannelsesmæssige kultur. Ifølge Bourdieu er aktøren primært produceret uden for uddannelsessystemet (familie og samfundet), som danner grundlaget for kundskaber og i sidste ende uddannelsesmæssige præstationer hos aktøren. På baggrund heraf mener jeg, at unge vælger en uddannelseskariere alt efter om deres kapitalsammensætning fordrer, at de kan tilegne sig "uddannelseskulturen" med lethed eller ved hjælp af hårdt arbejde, da det er afgørende med en tilpas mængde uddannelsesmæssig kapital for dermed at kunne navigere indenfor dette felt.

Et andet kapitalbegreb er *symbolsk kapital*, der er en overordnet kapitalform, som de andre kapitalformer transformeres til, når denne anerkendes eller opfattes af de sociale grupper indenfor feltet som legitim og værdifuld (Broady, 1998).

De unge, som jeg refererer til i min undersøgelse, kan i større eller mindre grad være i besiddelse af disse kapitalformer, og det er sammensætningen af disse, der udgør den

samlede kapitalvolumen, der er afgørende for, hvilke positioner og magt de kan indtage i det sociale felt.

2.3 Habitus

I aktørens deltagelse i feltet gør den enkelte brug af sin *habitus*. Ifølge Bourdieu er *habitus et socialt konstitueret system af strukturerede og strukturerende holdninger, der er tilegnet i en praksis og konstant er orienteret mod praktiske mål* (Bourdieu & Wacquant, 1992). Habitus betegner således en socialiseret krop, en struktureret krop, en krop, der har tillagt sig strukturerne i den verden, den lever i. De ydre strukturer er blevet til indre strukturer, i form af mentale dispositioner, som tillader aktøren at handle, tænke og orientere sig i den sociale omverden. Ifølge Bourdieu er der en tæt forbindelse mellem begreberne habitus og kapital, idet habitus er formet af kapitalernes fordeling, og det er netop forskelle mellem aktørernes habitus, der kan forklares ved sammensætningen af den erhvervede kapital. Et menneskes habitus grundlægges således af et sæt erhvervede, i betydningen tillærte dispositioner, som det blandt andet tilegner sig gennem familien og uddannelsessystemet via kapitalsammensætningen. Bourdieu nævner i den sammenhæng, at tidlige (habitusrelaterede) erfaringer fra familien er afgørende for, hvordan den enkelte agerer senere i livet, og at disse tidlige erfaringer har stor betydning for hvilke muligheder for læring, der kan modtages indenfor uddannelsessystemet, som igen danner muligheder for den habitus, der er nødvendig på arbejdsmarkedet (Prieur & Sestoft, 2006). Det betyder ifølge Bourdieu, at *“habitus er dette generative og samlede princip, der omsætter de indre og relationelle karakteristika i en position til en samlet livsstil, dvs. til et samlet sæt af personvalg, valg af goder, valg af praktiker [...]”* (Bourdieu, 1994).

Men det skal gøres klart, at habitus ikke alene er et produkt af de strukturerede strukturer, men også kan være strukturerende. En aktør er selvfølgelig i stand til at generere en fri produktion af tanker, vurderinger og handlinger, som kan føre til social forandring, såfremt disse er kompatible med de objektive strukturer, som karakteriserer aktørens habitus. Habitus bliver dermed en fast forankret, men foranderlig størrelse, idet habitus er et uafsluttet projekt, der er under udvikling gennem hele livet.

2.3.1 Klasse-habitus

I forbindelse med afklaringen af habitus ser Bourdieu endvidere en relation mellem en individuel habitus og en kollektiv klasse-habitus. Bourdieu påpeger, at der indenfor

enhver klasse er en tendens til, at den individuelle habitus har ensartede habitusrelaterede dispositioner med andre aktører af samme klasse (Bourdieu, 2005). Dette er ifølge Bourdieu et resultat af, at enhver habitus indenfor enhver klasse er et produkt af de samme objektive strukturer. Det betyder dog ikke, at alle fra den samme klasse er ens, idet klasse-habitus ikke skal opfattes som en homogen gruppe. Man skal således tale om, at legemliggørelse af de objektive strukturer også må være legemliggørelse af en bestemt position i samfundet, og det er i den forstand, at man ifølge Bourdieu kan tale om distinkte samfundsklasser med en distinkt klasse-habitus (Prieur & Sestoft, 2006). Bourdieu pointerer desuden dette kollektive element i habitus, hvor de aktører der legemliggør lignende livsbaner har den samme klasse-habitus. På denne måde består et samfund af klasser med forskellig adgang til magt, hvor de mange livsstile, livsbaner og klassebaserede magtforskelle i det moderne samfund afspejler tilstedeværelsen af forskellige typer habitus. For eksempel er den sociale baggrund, som den unge kommer fra - blandt andet forældrenes uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige position i Danmark - en afgørende faktor for den klasse-habitus, der kan opnås. Klasse-habitus betyder i den forstand, at individer indenfor samme klasse for det første har den samme materielle baggrund og for det andet har et tilnærmelsesvist ensartet system af værdier og habitusrelaterede dispositioner.

2.4 Interesse & uddannelsesvalg

Habitus udmønter sig ofte i et ikke-bevidst beslutnings- og handlingsmønster - som en kropsliggjort *praktisk sans* i aktøren. Den praktiske sans bliver således det ikke-bevidste princip, som ligger bag alle valg, hvilket opererer "bag ryggen" på aktøren (Bourdieu, 1994). Den praktiske sans bliver således en form for kropsliggjort erfaring, som udstyrer den unge med et mønster for rigtig eller forkert adfærd; herunder hvilke (uddannelses)valg og beslutninger, der er muligt at træffe. Habitus bliver således drivkraften bag de interesser, uddannelsesvalg og strategier som aktøren udvikler, hvilket sætter uddannelsessystemet og i særlig grad familien i centrum for de uddannelsesmæssige beslutningsprocesser og valgorienteringer. Det er oplevelsen af spillet indenfor et givent felt, der skaber aktørens interesse - som Bourdieu betegner *illusio* - i spillet, hvor "... interesse i sin primære betydning ganske præcist betegner det som jeg beskriver med begrebet *illusio*, nemlig det forhold at man tilskriver et socialt spil en betydning, at man mener det der foregår i dette spil, er betydningsfuldt for dem der er involveret i det og grebet af det." (Bourdieu, 1994). Interessen er ligeledes tæt knyttet til det begreb, som Bourdieu kalder "social libido", som er indlejret i aktørens kroppe.

Bourdieu trækker her på Sigmund Freuds begreb om biologiske drifter og peger på, at disse drifter gennem socialisering omsættes i en social libido eller socialt konstituerede interesser, der udelukkende eksisterer i forbindelse med et socialt felt, hvor visse ting er af betydning, mens andre ikke gør en forskel (Bourdieu, 1994). Den sociale libido er et tegn på, at aktøren er grebet af spillet indenfor feltet, anerkender værdierne, der er på spil og ønsker at tage del i det, der spilles om. Bourdieu henviser desuden til den latinske forståelse af begrebet *inter-esse* som "at være en del af", at deltage som noget der indebærer anerkendelse, hvilket gør det "værdifuldt" at spille spillet (Bourdieu, 1994). Dette kan forklare, at unge kan have en oplevelse af, at det er værd at spille med, og at mødet mellem den enkeltes dispositioner og (uddannelses)feltets struktur skaber interessen for at spillet opleves som betydningsfuldt.

En anden vigtig pointe er, at den unge må arbejde kontinuerligt på at forudane, hvor spillet bevæger sig hen. For at kunne forudane, hvor spillet bevæger sig hen, må aktøren ifølge Bourdieu skabe en række *strategier* for at opnå en succesfuld position indenfor feltet. Hvorvidt aktøren opnår en god position afhænger af den praktiske sans for at spille spillet i feltet succesfuldt og muligheden for at investere sine kapitaler rigtigt. Aktøren kan derved kun være forud for spillets udvikling ved at spillets regler er i nogenlunde overensstemmelse med den kropsliggjorte tilstand, som udgøres af habitus i en praktisk sans, hvor den unge er ét med spillet.

En succesfuld strategi kan godt føre til, at den unge ændrer sin objektive position indenfor feltet og derved skaber en form for social mobilitet for sig selv. Her er det vigtigt at huske, at strategibegrebet ikke er udtryk for en bevidst intenderet handlemåde, men er et udtryk for de måder hvorpå aktøren "spiller sine kort" for at opnå noget. Aktøren spiller netop sine kort ud fra de ressourcer og kapitalformer, vedkommende er i besiddelse af. Dette kunne eksempelvis illustreres ved, at en aktør anvender sin sociale kapital i form af netværk og sociale relationer, som kan hjælpe denne med at opnå eksempelvis viden om hvordan det er at være student på et universitet. Den kropslige libido bringes i spil hos aktøren i forhold til spillet i et konkret socialt felt og bliver da et udtryk for en uddannelsesstrategi om at opnå succes indenfor feltet.

2.4.1 Familien & arvøens modsigelser

Interessen i spillet og de strategier, der tages i anvendelse for at opnå "noget", knytter sig dermed til et ønske om social opstigning og forandring, hvilket konkret tager form indenfor uddannelsessystemet. En interesse for spillet rækker derfor også længere end den position, som aktøren indtager i udgangspunktet, hvor interessen konkret kan

blive omsat i en bestræbelse på at maksimere sine kapitaler og sætte dem i spil på nye måder, hvormed den enkelte kan opnå mere privilegerede positioner indenfor feltet. Interesse knytter sig imidlertid ikke blot til aktørens relation til uddannelsesfeltet, men skal, som en del af habitus, også ses i tæt relation til den sociale baggrund, den enkelte kommer fra. Som nævnt tidligere, peger Bourdieu på, at familien og særligt forældrene sætter rammerne for aktørens positioneringer på mere end én måde. Først og fremmest ved at aktøren reproducerer forældrenes samfundsmæssige sociale positioner. Dernæst ved at forældrene motiverer aktøren til at skabe social opstigning, idet den enkelte forventes at skulle realisere forældrenes egne drømme og ambitioner. Jeg forstår disse ambitioner og ønsket om social opstigning hos de unge som inkorporeret gennem opvæksten fra forældrene til konkrete uddannelsesstrategier.

Bourdieu omtaler dette som et bestemt "succeskriterium", som aktøren tager på sig for derved selv at stræbe efter at "gå ud over" forældrenes position. Dette vil vise sig ved, at aktøren vil stræbe efter at nå længere end forældrene og opnå mere privilegerede uddannelsesmæssige og jobmæssige positioner i det samfundsmæssige hierarki (Prieur & Sestoft, 2006).

Ifølge Bourdieu værner familien om sin enhed, ud fra det formål at føre kapitalen videre eller opgradere den, hvilket betyder, at familien bliver den primære enhed for de kulturelle og sociale reproduktionsstrategier og social forandring (Bourdieu, 1994). I relation til de unge får det den konsekvens, at man identificerer individuelle særinteresser med familiens fælles interesser, hvor familien fremstår som beslutningsgrundlag for en række sociale praktikker; herunder de uddannelsesorienteringer, som de unge søger mod. Disse modsætninger bliver den skæbne, som selve arven fra familien består af, hvor de subjektive drømme og ønsker står på den *ene* side og de objektive muligheder på den *anden* side. Det betyder endvidere, at hvis den unge accepterer forældrenes uddannelsesambitioner og ønsker - og har mulighed for at indfri disse - opstår der ingen modsætninger. Derimod kan der opstå spændinger i de familier hvor arvefølgen og forældrenes uddannelsesambitioner rækker udover deres børns evner og præstationer, når eksempelvis sønnen får til opgave at skulle realisere forældrenes urealistiske idealer om at blive læge.

2.5 Uddannelsesstrategier i det senmoderne samfund

Efter at have gennemgået Pierre Bourdieus teori om kulturel og social reproduktion, vil jeg nu præsentere en anden teoretisk position i forbindelse med unges

uddannelsesstrategier. I den forbindelse vil jeg tage udgangspunkt i en undersøgelse fra Camilla Hutters (1998). Her kommer hun frem til, at unges uddannelsesstrategier ikke blot vedrører social baggrund, men også en række modernitetsvilkår som de unge i vor tid må navigere i forhold til. I undersøgelsen tager hun afsæt i Thomas Ziehes forståelse af senmoderniteten og den såkaldte *kulturelle frisættelse*. Hensigten er at udfordre Bourdieus teoretiske opfattelse om kulturel og social reproduktion.

2.5.1 Kulturel frisættelse & kulturen i det senmoderne samfund

Thomas Ziehe mener som udgangspunkt, at den kulturelle frisættelse skal forstås som et resultat af den moderniseringsproces, der har fundet sted i den samfundsmæssige historiske virkelighed (Ziehe & Stubenrauch, 1983). På baggrund af dette beskriver Ziehe, at begrebet *kulturel frisættelse* dækker over opløsningen af tidligere tiders traditioner, som medfører, at den kulturelle overlevering af værdier og normer, handlings- og fortolkningsmønstre, der før fandt sted, er nedbrudt. Traditioner og normer bliver dermed ikke i samme omfang overleveret fra generation til generation, hvilket medfører, at subjektet i det senmoderne samfund, har vanskeligere ved at hente støtte i dets familiemæssige baggrund end tidligere. Den klasse- og kønsmæssige herkomst spiller derfor en mindre rolle end tidligere, således at det i senmoderniteten i højere grad er op til den enkelte at skabe sin egen identitet, normer og værdier (Ziehe, 1989). I det feudale samfund levede subjektet efter traditionerne, og den overleverede livsform udgjorde en tolkning af den enkeltes livshistorie. Den enkeltes sociale position var i høj grad samfundsbestemt igennem social og kulturel reproduktion.

Ziehe mener dog ikke, at denne kulturelle frisættelse betyder, at individet reelt set er blevet mere frit, men at der er sket en frisættelse eller udvidelse af det, subjektet selv forventer, drømmer og forestiller sig om sig selv, selvom drømmene ikke altid kan blive realiseret (Ziehe, 1989). Endvidere er der som følge af den kulturelle forandringsproces sket en vidensksplosion, der har bevirket, at subjektet konstant udsættes for en strøm af social og kulturel viden, som skal bearbejdes og vurderes. Det betyder, at subjektet får sværere ved at orientere sig og tage stilling til, hvad det skal mene eller tro på og tvinges ud i kontinuerlige afsøgningsprocesser og afprøvningsprocesser, hvor det må søge efter et fast holdepunkt. Ziehe konkluderer, som øvrige modernitetsteoretikere (Giddens et al., 1994), at subjektet i det senmoderne samfund i stadig højere grad har mulighed for at deltage i konstruktionen af meningen med dets liv.

Med udviklingen i det moderne samfund er der skabt et helt nyt forhold mellem subjektet og de strukturelle betingelser. Fælles for modernitetsteoretikerne er, at de mener, at individualisering og det at individualisere sig, er blevet en betingelse, der pålægges subjektet, samtidig med at individualiseringen også har åbnet for flere praksisser, hvor subjektet i højere grad frisættes til at skabe sig selv. Der er tilknyttet en dobbelthed og ambivalens til denne situation, da subjektet i højere grad alene må bære ansvaret for sine valg og ethvert valg medfører ligeledes bevidstheden om en række fravalg. Med denne situation er der fare for en oplevelse af tab af mening. En måde at kompensere for denne oplevelse er gennem det "*kulturelle orienteringsforsøg*", som Ziehe benævner "*ontologisering*", hvorigennem subjektet søger efter sikkerhed, ægthed og mening. Ziehe betoner her specifikt muligheden "*for at forme sig*", med begrebet "*refleksive vidensformer*" og det "*at individualisere sig*" som grundvilkår og krav i det senmoderne samfund (Ziehe & Stubenrauch, 1983). Ziehe pointerer, at subjektet i det senmoderne samfund har en oplevelse af, at alt er formbart og at det selv deltager aktivt i sin egen selvudvikling og selvbiografi. Betingelserne for denne formbarhed er imidlertid, at subjektet er i stand til at begrunde sine valg og handlinger.

2.5.2 To uddannelsesstrategier i det senmoderne samfund

I denne sammenhæng mener Hutters (1998), at unge overordnet i dag navigerer mellem to former for uddannelsesstrategier, og at disse må ses i relation til den øgede grad af samfundsmæssig *detraditionalisering*, der udspiller sig i senmoderniteten (Hutters, 1998). Den ene af de to uddannelsesstrategier er den *instrumentelle uddannelsesopfattelse*, hvor uddannelsessystemet anskues som hierarkisk og med "*sigten*" som metafor. Uddannelse forstås endvidere som lineære forløb til social mobilitet og opstigning i samfundskulturen. Her vælger den unge den uddannelse, der er evner til, hvor optagelse sker på baggrund af karakter og hvor uddannelse forudsætter målorientering og disciplin. Uddannelserne rangeres i fag og *længdehieraki*, hvor lange naturvidenskabelige uddannelser ligger øverst. Uddannelse anses for at være midlet til målet om social mobilitet. Det betyder, at målet med uddannelsen bliver det vigtigste, og manglende uddannelse resulterer i dårlige jobs på arbejdsmarkedet (Hutters, 1998).

Den anden af de to uddannelsesstrategier er den *selvrealiserende uddannelsesopfattelse*, hvor uddannelsessystemet er pluralistisk og "*viften*" anvendes som metafor. Indenfor denne opfattelse forstås uddannelse som et kroget forløb. Her vælger den unge uddannelse ud fra det, den brænder for og uddannelse forudsætter energi og lyst.

Optagelse sker på baggrund af personlige erfaringer. Uddannelserne rangeres i et *identitetshieraki*, hvor de kreative og musiske uddannelser ligger øverst og uddannelse skal medføre en selvudvikling. Det indebærer, at det er processen mens man uddanner sig, der er det vigtigste, frem for hvad uddannelsen konkret fører til. Uden uddannelse opstår der en følelse af tomhed og mindreværd (Hutters, 1998).

Med udgangspunkt i de ovenfor definerede uddannelsesstrategier, mener Hutters, at hvis den unge aktivt kan deltage i den kulturelle frisættelse, vil den enkelte søge at vælge en selvrealiserende strategi til uddannelse. Ser den unge i stedet uddannelse som praktisk nødvendighed, vil valget være mere traditionsbundet og af instrumentel karakter, hvor den unge vil orientere sig mod genkendelige uddannelser, der fører til en fastdefineret stilling. Den instrumentelle uddannelsesstrategi vil ofte være styret af, hvad andre i familien har gjort, eksempelvis forældre eller søskende. En sådan tilgang orienterer sig mod, at uddannelse skal føre til et bestemt erhverv, hvor den unge uddanner sig, fordi det er nødvendigt og ikke for sin egen selvrealiserings skyld. I forlængelse heraf og med henvisning til Hutters uddannelsesstrategier kan jeg således undersøge, hvilke bevæggrunde de unge har for at vælge uddannelse i et modernitetsperspektiv. Det skal pointeres, at jeg mener, at de to strategier har nogle klare begrænsninger særligt i relation til to forhold. Først og fremmest mener jeg, at de to strategier er for dikotomiske og entydige. De lægger op til, at unge enten er instrumentelle eller selvrealiserende i deres tilgang til uddannelse. Dette er misvisende, da jeg mener, at unge sagtens kan kombinere og trække på dele fra de to strategier samtidig. Dernæst synes jeg, at der i opstillingen af de to strategier er indbygget implicit normativitet, hvor den selvrealiserende strategi tenderer at fremstå i et positivt og fordelagtigt lys, mens den instrumentelle tenderer at blive tilskrevet en negativ betydning. Således gør jeg brug af strategiopdelingen, men problematiserer den samtidig.

2.5.3 Kulturel frisættelse set i lyset af kulturel & social reproduktion

Jeg mener afslutningsvis, at *kulturel og social reproduktion* er væsentligt at fastholde, da det skærper fokus på det sociale betydning og magtrelationerne i det sociale rum, der har betydning for de unge og deres uddannelsesvalg. *Kulturel frisættelse* og *individualisering* er ligeledes væsentlige begreber, der giver mening netop i samspil med begrebet om *kulturel og social reproduktion*, da begge teoretiske positioner kan indfange komplekse sammenhænge i den sociale virkelighed og unges identitetsdannelse i det senmoderne samfund. Begrebet om *kulturel frisættelse* kan indfange unges refleksivitet,

deres individuelle livsprojekter samt deres opgør med traditionelle strukturer, normer og værdier. Dermed kan den kulturelle frisættelse indfange de ambivalenser og muligheder, de unge stilles overfor i det senmoderne samfund, hvor der stilles krav til den enkeltes evner til at skabe en sammenhængende biografi, *delvist* løsrevet fra traditioner og sociale klasser. Den kulturelle frisættelse kan dog være dobbeltsidet. Samtidig med, at individet frigøres fra traditionernes begrænsninger, afskaffes de samfundsmæssige og økonomiske rammer ikke, hvilket skaber det paradoks, at det frie valg ikke altid realiseres, men kun reflekteres. De samfundsmæssige strukturer kan den *sociale og kulturelle reproduktion* i stedet indfange. På den måde bliver udfordringen at indfange det komplekse og ambivalente forhold mellem disse to teoretiske positioner og hvordan de begge på forskellig vis giver mening i samspil med de unge og deres uddannelsesstrategier. Hvordan denne kompleksitet og ambivalens udfolder sig som dobbelthed, vil jeg undersøge nærmere i analysen af min undersøgelse. Men først vil jeg fremsætte specialets metodiske refleksioner.

3. METODISK TILGANG

Jeg har fra begyndelsen i mit speciale været opmærksom på betydningen af at indfange subjektive forståelser, såvel som strukturelle forudsætninger. De subjektive forståelser mener jeg primært kan indfanges gennem individuelle kvalitative interviews, mens de strukturelle forudsætninger for disse i højere grad må indfanges gennem en kortlægning af sociale og kulturelle baggrunde. Her har jeg set spørgeskemaundersøgelsen som et kvalificeret redskab til at opnå dette. Metodisk er jeg derved på den *ene* side inspireret af den kvantitative metodes forklaringskraft i forhold til at afdække sociale og kulturelle baggrunde i den totale population. På den *anden* side har jeg hovedsagligt tilstræbt at forstå det individuelle subjekt gennem dybdegående kvalitative interviews med udvalgte respondenter fra populationen.

Projektdesignet består således af henholdsvis en kvantitativ og en kvalitativ del. Med afsæt i de vigtigste resultater fra den kvantitative del har jeg konstrueret min interviewguide til de kvalitative interviews. Selvom jeg lader den kvantitative del være genererende for den kvalitative del, betyder det dog ikke, at jeg gennem den kvantitative del har opnået en mere rigtig eller kvalificeret viden. Det er væsentligt at understrege, at begge typer data har indsamlet viden om sociale strukturer, og at disse sociale strukturer på forskellig vis er til stede i begge typer af data; kvantitativt såvel som kvalitativt. De kvalitative interviews er med til at nuancere og udbygge de tendenser, der fremtræder i bearbejdningen af det kvantitative materiale. På den måde har jeg haft gode muligheder for at komme i dybden med de fremtrædende sammenhænge, der viser sig i den kvantitative del, men også, og ikke mindst, produceret mere nuanceret viden end den, der fremgår af spørgeskemaundersøgelsen. Til sidst men ikke mindst har en analytisk bearbejdning af det empiriske grundlag ud fra min egen teoretiske optik skabt relationen mellem teori og praksis. Derved må jeg være min egen teoretiske position bevidst og vide, at jeg, med min position, også er med til at konstruere rammerne for genstanden, jeg undersøger. Det betyder blandt andet, at spørgsmålene, jeg stiller i de kvalitative interviews, såvel som i spørgeskemaet, i høj grad er afledt af min egen personlige teoretiske optik.

3.1 Den kvantitative metode - spørgeskemaundersøgelsen

Kendetegnede for spørgeskemaundersøgelser er, at der med udgangspunkt i et relativt stort antal personer bliver undersøgt et relativt begrænset antal variable og at

belysningen af de nævnte forhold sker på et relativt overfladisk niveau. I forbindelse med mit speciale har jeg valgt at lave en skriftlig spørgeskemaundersøgelse (se bilag 1), hvor populationen blev defineret til at være alle nyoptagne studenter i studieåret 2009/2010 på bacheloruddannelserne i Biologi og Geografi på SCIENCE.

3.1.1 Spørgeskemakonstruktion & opbygning

Mit valg af spørgsmål og svarkategorier er bestemmende for, hvad der kan gives svar på. Denne standardisering er på den *ene* side et vilkår, der har sine begrænsninger, idet min mulighed for at udvikle viden gennem nye spørgsmål til studenterne undervejs, er udelukket. Når det sidste spørgsmål i skemaet er formuleret, afsluttes kontakten til respondenterne. På den *anden* side er standardiseringen også en styrke, da den i sig selv udgør grundlaget for en systematisk indsamling af viden og giver mulighed for at indhente svar på de samme spørgsmål fra større grupper af respondenter. Til selve indholdssiden af spørgeskemaet har jeg været inspireret af andre undersøgelser omkring studievalg, studiestart og frafald, såvel som kulturel og social reproduktion (Larsen, 2000; Boeskov et al., 2003; Damsholt et al., 2008). Jeg har formuleret spørgsmålene ud fra et ønske om at afdække den sociale og uddannelsesbaggrund hos studenterne, særligt med fokus på dennes betydning for uddannelsesvalget og deres drivkræfter til det at starte på en uddannelse. Spørgsmålene blev efterfølgende inddelt i nedenstående seks afsnit, som danner spørgeskemaets konstruktion:

1. Almene oplysninger
2. Social baggrund
3. Uddannelsesbaggrund
4. Studievalg
5. Forventninger til studiet
6. Fremtidig karriere

Ved opbygningen af spørgeskemaet valgte jeg at placere baggrundsvariabler som køn, alder samt social og uddannelsesbaggrund først i skemaet. Dette skyldes, at disse variable er vigtigt for overhovedet at kunne gennemføre en meningsfuld undersøgelse. Desuden skriver metodelitteraturen, at umotiverede informanter har nemmere ved først at blive præsenteret for lette og mindre krævende spørgsmål (Olsen, 2005). Endvidere synes jeg, at det historisk var mere naturligt først at spørge efter uddannelsesbaggrunden og derefter om uddannelsesvalget.

Det fjerde afsnit "Studievalg" er med sine 13 spørgsmål det største afsnit i spørgeskemaet og efter baggrundsvariablerne den vigtigste del af spørgeskemaet i forhold til de to afsluttende afsnit. Spørgsmålene retter sig konkret mod at afdække, hvordan studenterne har oplevet uddannelsesvalget. Dette gør jeg specifikt ved at spørge ind til motiverne bag uddannelsesvalget samt hvad for nogle inspirationskilder studenterne havde i valgprocessen.

Som afslutning af spørgeskemaet har jeg adspurgt studenterne om deres interesse at deltage i et efterfølgende kvalitativt interview ved at de skulle opgive deres navn, mobilnummer og e-mailadresse. Her valgte langt den overvejende part at opgive deres personlige oplysninger.

Ved formuleringen af spørgsmålene skulle jeg som det første vælge, om spørgsmålet og dets svarkategori skulle være åbent eller lukket. De spørgsmål, hvorpå respondenterne selv kan udforme et svar, kaldes åbne spørgsmål, hvorimod lukkede spørgsmål er spørgsmål, der har forhåndsdefinerede svarkategorier, som respondenterne kan sætte kryds i.

I metodelitteraturen skriver man om lukkede spørgsmål, at de er lettere og mindre tidskrævende at besvare og analysere end åbne spørgsmål og de giver erfaringsmæssigt en højere svarprocent. Omvendt giver de udelukkende respondenterne mulighed for at svare indenfor fast definerede svarkategorier (Olsen, 1998). I modsætning er åbne spørgsmål at foretrække i tilfælde, hvor man ønsker en yderligere uddybning af et lukket spørgsmål eller hvor det ville virke uoverskueligt med dækkende svarkategorier. Endvidere er åbne spørgsmål gode til at give indsigt og anvendelig viden, som man måske ikke havde forudset ved konstruktionen af spørgeskemaet (Olsen, 2005). Svagheden ved de åbne spørgsmål er, at de kræver en større aktiv deltagelse fra respondenternes side end de lukkede spørgsmål, hvorfor det ofte kan ses, at det kun er respondenter med en meget stærk holdning til et emne eller med megen tid og skrivelyst, som udfylder disse spørgsmål. Hermed kan der være fare for at få et forvrænget billede af respondenternes holdninger (Olsen, 1998). En anden svaghed ved åbne spørgsmål er, at de typisk er meget tidskrævende i den efterfølgende analyse og derfor kræver en større indsats fra forskerens side.

I udformningen af mit spørgeskema har jeg gjort brug af både lukkede og åbne spørgsmål. De lukkede spørgsmål blev primært anvendt til de faktuelle spørgsmål, som alder, køn, typen af ungdomsuddannelse osv. De åbne spørgsmål har jeg derimod inddraget, hvis jeg ville afdække individuelle interesser, motiver for uddannelsesvalget samt forventninger til at begynde på studiet. Endvidere har det været en vigtig pointe

for mig ikke at præge studenterne med nogle på forhånd givne svarmuligheder i disse spørgsmål, da jeg primært er interesseret i de vilkår, der har haft indtryk/ indflydelse på studenterne. Endvidere håber jeg via de åbne spørgsmål at finde frem til de studenter, som har særligt interessante synsvinkler i forhold til emnet, og lyst til at bidrage med supplerende vinkler i de efterfølgende kvalitative interviews.

3.1.2 Pilottest

Inden jeg omdelte mit spørgeskema, valgte jeg at lave pilottestning af spørgeskemaet. Denne fandt sted på SCIENCE, hvor fem første års studerende (to fra Biologi, to fra De fysiske fag og én fra Geografi) deltog. Begrundelsen for netop denne konstellation er, at disse første års studerende har været nemt tilgængelige og stadig været forholdsvis tæt på deres eget uddannelsesvalg. Jeg anvendte "tænke højt metoden", hvor de studerende kommenterede og vurderede spørgsmålene, mens de udfyldte skemaet (Olsen, 1998). Der viste sig at være enkelte spørgsmål, der vakte undren eller som blev misforstået, hvilke jeg derefter omformulerede eller udelod i det rettede spørgeskema. Grundlæggende viste pilottestningen, at bestræbelserne på at anvende formuleringer, som de studerende selv brugte og forstod, var vellykket, da jeg kun måtte foretage få ændringer.

3.1.3 Gennemførelse af dataindsamling

Selve dataindsamlingen er blevet udført i forbindelse med studiestarten efter aftale med uddannelsernes studieledere. På Biologi er dataindsamlingen præcist blevet gennemført d. 25. august 2009 (2. dag på studiet) og på Geografi er den blevet gennemført d. 26. august 2009 (1. dag på studiet). Tidspunktet for gennemførelsen af dataindsamling var et bevidst valg fra min side, da jeg gerne ville komme i kontakt med de studenter, der på den *ene* side havde besluttet sig for lang tid siden at begynde på uddannelsen, men også på den *anden* side de studenter, der beslutter sig i sidste sekund at begynde på uddannelsen. Endvidere har det været vigtigt for mig, at studenterne i forbindelse med besvarelsen af spørgsmålene omkring deres forventninger til studiet, ikke skulle have fået for mange indtryk af det nye studie. Selve spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget i et klassisk universitetsauditorium, hvor studenterne blev bedt om at udfylde spørgeskemaet skriftligt i hånden.

Inden studenterne begyndte at udfylde skemaet, introducerede jeg mig selv og projektet. Det skal siges, at denne introduktion var kortfattet, da jeg ikke ville præge deres besvarelser for meget. Jeg introducerede mig som specialestuderende på Biologi

og Geografi og fortalte dem, at jeg vil lave en undersøgelse omkring studenters valgprocesser med fokus på de naturvidenskabelige uddannelser Biologi og Geografi. Afslutningsvis pointerede jeg, at det ville være en stor hjælp for mig og undersøgelsens budskab, hvis studenterne ville besvare spørgsmålene. Herefter havde respondenterne ca. én time tid til at udfylde spørgeskemaet. Erfaringerne fra pilottesten havde vist, at det tog ca. 40-55 minutter at udfylde spørgeskemaet, dvs. der var ikke tidspres. Alt i alt gik dataindsamlingen som forventet, der var nogle enkelte spørgsmål fra studenter med specifikke forhold, men dem kunne jeg besvare, notere mig og tage højde for i den senere behandling af data.

3.1.4 Behandling af data

I min behandling af spørgeskemaerne har jeg gjort brug af statistikprogrammet SPSS, som blev anvendt til indtastning og den fortolkningsmæssige analyse. Jeg har primært foretaget komparative og tematiske analyser ud fra simpel frekvens analyse og krydstabulerede figurer, hvor jeg har sammenholdt forskellige variable med hinanden. Ved at krydse de enkelte variable med hinanden har jeg kunnet finde sammenfald og tendenser i svarene.

Som tidligere nævnt består spørgeskemaundersøgelsen af en række åbne spørgsmål. Svarene fra disse spørgsmål har jeg forsøgt at kode til nogle simple kategorier. Kategoriseringen har således kunnet reducere og strukturere de omfattende besvarelser til nogle kvantitative data, der bliver afbildet i tabeller og figurer (Kvale, 1994). Typisk er denne såkaldte meningskategorisering opstået i løbet af analysen i forbindelse med respondenternes egne udtryk i besvarelserne. Som et eksempel kunne jeg nævne spørgsmål 4.1 i spørgeskemaet: *"Hvorfor har du valgt at læse dit nye studie?"* På baggrund af dette spørgsmål har en del af studenterne udtrykt deres interesse for uddannelsen frem for andre begrundelser såsom jobmuligheder. Således har jeg kunnet identificere nogle fælles formuleringer, der har givet anledning til en kategorisering i "Interesse for uddannelsen". I analysen har følgende ord/formuleringer givet anledning til en tælling i denne kategori: *interesse, interessant, interesseret, at kunne lide, glad for, at elske, lyst, spændende, fascinerende, fedt samt vild med*. Jeg er bevidst om, at jeg i denne proces har foretaget en tolkning og forenkling af de kvalitative udsagn, men har synes, at det var en nødvendighed for at kunne vise tendenserne i datamaterialet.

3.2 Den kvalitative metode - semistrukturerede interviews

Den kvalitative interviewmetode kan anvendes til at opnå viden om udvalgte informanternes subjektive fortolkninger og holdninger til et givet emne. Det kvalitative forskningsinterview er baseret på et princip om dialogiske samtaler og udgør i sin form en professionel samtale. Igennem samtaler kan man opnå viden om et andet menneskes oplevelser, viden, erfaringer, holdninger, følelser og forhåbninger om det levede liv. I det kvalitative forskningsinterview er det hensigten at indhente beskrivelser af informantens livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener (Kvale, 1994). Forskningsinterviewet er imidlertid ikke en samtale mellem ligeværdige parter, idet jeg på forhånd definerer, hvilket emne der er relevant for interviewet. Dette sker eksempelvis i kraft af min anvendelse af en interviewguide og gennem min kontrol over samtalen. Kontrollen udøves alene ved at stille spørgsmål til informanten og derved sættes rammen for samtalen (Kvale, 1994).

En måde at skabe mindre kontrol og dermed tilstræbe at åbne interviewsituationen yderligere for ny viden, kan være gennem anvendelsen af en mere narrative interviewform. I specialet har jeg overordnet valgt at benytte mig af det semistrukturerede forskningsinterview, men har forsøgt at tilstræbe den narrative tilgang til interviewet. Kendetegnende for denne metode er, i modsætning til det semistrukturerede forskningsinterview, en lav grad af styring i interviewsituationen fra interviewers side, hvor denne søger at sætte parentes om sig selv og dermed tilstræber, at lade informanten tale mest muligt. De subjektive meningssammenhænge som jeg får adgang til gennem informantens fortælling er de meningssammenhænge, der konstitueres, når informanten tillægger begivenheder relevant betydning og mening. Fortællingerne giver både indblik i det hændte levede livsforløb (fortid), de betydninger som forløbet har for informantens nuværende perspektiv på sin livssituation (nutid) samt betydningsfulde forhåbninger vedrørende hvad det levede liv skal bibringe (fremtid). Således åbner den narrative interviewform for at indfange studentens identitetsdannelse som en narrativ konstruktion, der relaterer sig til fortid, nutid og fremtid. Men fortællingerne er ikke fiktive, idet de er forbundet til en kontekst, som har givet den enkelte students liv mening i form af virkelige oplevelser, der har udspillet sig i de sociale, kulturelle, historiske og institutionelle kontekster, denne har indgået i gennem livet.

Hensigten med det narrative interview i sin rene form er, at gøre op med det asymmetriske magtforhold mellem interviewer og interviewede ved at opbryde de traditionelle roller mellem disse parter. I specialet har jeg dog ikke anvendt den reneste

form af denne metode, da jeg har medtaget en let struktureret interviewguide (se bilag 2), som primært er blevet udledt af den kvantitative del af undersøgelsen. Således har jeg under selve interviewseancen vekslet mellem at spørge ind til temaer fra informantens fortællinger og supplerende har jeg trækket på temaer fra interviewguiden, når informanten gik i stå. Jeg har tilstræbt at anskue informanten som ekspert for sit eget liv, hvor det væsentlige for mig var, at det er informantens forståelser og interesser, der bliver gjort til genstand for efterfølgende fortolkning.

3.2.1 Udvælgelse af informanter

Min måde at udvælge og komme i forbindelse med informanterne til de kvalitative interviews gik gennem de besvarede spørgeskemaer. De studenter, der havde ønsket at deltage i et senere interview havde under selve spørgeskemabesvarelsen angivet deres navn, mobilnummer og e-mailadresse bagerst i besvarelsen, jf. afsnit 3.1.1. Dermed blev det muligt for mig at udvælge informanter på baggrund af deres specifikke besvarelser af spørgeskemaets spørgsmål. Dette betød helt konkret, at det blev muligt at skabe mere konsistens i min udvælgelse, ligesom det blev muligt for mig at tegne en profil af personerne på forhånd. Der lå flere forhold til grund for den stratificerede udvælgelse af informanterne til de kvalitative interviews. Jeg valgte informanter ud fra følgende variable fra det kvantitative materiale: køn, forældres uddannelsesmæssige baggrund, ungdomsuddannelse, sabbatår, fagligt niveau i henholdsvis biologi og geografi fra ungdomsuddannelsen, første uddannelsesvalg eller studieskiftere, prioritet i uddannelsesvalget samt oplevelsen af uddannelsesvalget. På baggrund af disse kriterier har jeg valgt at interviewe otte studenter fra Biologi og fire studenter fra Geografi (se bilag 3).

3.2.2 Afholdelse af interviewene

Interviewene blev afholdt i slutningen af første undervisningsblok, dvs. 6-7 uger efter at studenterne var begyndt på deres nye uddannelse. Dette tidspunkt for afholdelse af interviewene var et bevidst valg fra min side, da studenterne skulle have en chance for at komme i en vis personlig rutine efter studiestarten. Jeg valgte at udføre interviewene i et tilfældigt lokale på SCIENCE, men som typisk befandt sig i nærheden af, hvor studenterne gik til dagligt på studiet. Da det at blive interviewet er uvant for de fleste mennesker, tilstræbte jeg at interviewe studenterne i deres vanlige omgivelser. Samtidig var jeg opmærksom på, at stedets lokalitet kunne have betydning for indholdet af det, der blev fortalt, og at en konsekvens kunne blive informantens

tilbøjelighed til at forholde sig mindre kritisk overfor uddannelsesinstitutionen. Idet den kvalitative interviewform udspiller sig som en samtale, vil der altid være sociokulturelle dynamikker på spil mellem informant og forsker. Dette har jeg forsøgt at imødekomme ved at præsentere mig som specialestuderende, uafhængig af uddannelsesinstitutionen samt give min interesse til kende, for at jeg specifikt vil give studenterne en stemme i undersøgelsen. Til trods for det, er jeg i den forbindelse bevidst omkring, at min adgang til informanternes livsverden er underlagt en professionel situation, hvor samtalens oprindelige form ændrer sig fra at være gensidig og åben til at være ensidig og åben (Kvale, 1994). Mine interviews har dermed mest karakter af at være ensidigt fortrolige samtaler. Åbenheden i situationen er i høj grad afhængig af den tillidskontrakt som jeg fra begyndelsen har indgået med informanterne. Her har jeg tilstræbt at interviewe ud fra en række grundlæggende idealer som spontanitet og opmærksomhed. Under selve interviewene var jeg opmærksom på at benytte disse to forhold for at få informanterne til at føle, at deres fortællinger var spændende og relevante. Udtryk som "hmm" og "ja" blev brugt som løbende opfordringer til, at informanterne skulle fortsætte deres fortælling ligesom smil, gestik, kropssprog og lignende signaler blev anvendt som redskaber til at opfordre fortælleren til at tale videre og derved forstyrre informanten mindst muligt. Enhver forskningsproces er et etisk anliggende. Når jeg inddrager mennesker i interviews, er det i særlig grad væsentligt at forholde sig til de etiske aspekter i processen. Jeg valgte derfor at informere alle mine informanter klart og præcist om formålet med interviewet og om selve specialet. Derudover sikrer jeg deltagernes anonymitet ved give dem nogle nye navne i specialerapporten (se bilag 3). Endvidere understregede jeg overfor informanterne, at ingen andre end mig og min vejleder ville læse og høre det fuldstændige interview. Da et interview kan være meget personligt og intim valgte jeg at gøre meget ud af "briefing" og "debriefing". Efter selve interviewet valgte jeg ligeledes at spørge informanterne, hvordan de havde oplevet det, at deltage. På den måde forsøgte jeg at undgå, at nogle skulle gå derfra med en ubehagelig følelse af at have udleveret alt for personlige elementer af sit liv til en helt fremmed person.

3.2.3 Transskriptionsprocedure

Interviewene med de 12 informanter er kun til dels blevet transskriberet "fra tale til tekst". Konkret betyder det, at kun de citerede dialoger i specialerapporten er blevet transskriberet. Jeg har valgt denne fremgangsmåde, da tidsforbruget for en fuldstændig transskription ville have været for stor i forhold til specialet arbejdsomfang.

I forbindelse med transskriptionen er jeg bevidst omkring, at transskriptioner af interviewene er kunstige konstruktioner og kan i sig selv betragtes som en fortolkningsproces (Kvale, 1994). Jeg har ikke fulgt nogen specifik transskriptionsprocedure, men har foretaget nogle overordnede overvejelser og retningslinjer. I bearbejdelsen af de bandede interview har jeg tilstræbt at transskribere dialogerne ordret. Dog har jeg valgt at kondensere sætninger og passager, der bærer præg af gentagelser og fyld, ligesom jeg benytter mig af generel tegnsætning for at gøre dialogudskriften læsevenlig. Dette begrundes med, at de sproglige nuancer ikke har været mit fokus for analysen og derfor ikke er relevante i denne sammenhæng.

3.3 Metodetriangulering

Først og fremmest er jeg af den opfattelse, at det må være undersøgelsesobjektets formål, dets problemstilling og genstandsfelt, der bør være afgørende for, hvilke metodiske fremgangsmåder jeg betjener mig af. Således agiterer jeg for et pragmatisk videnskabssyn, hvor metodevalget ikke bør være bestemt af, hvilken fremgangsmåde forskeren tilfældigvis har kendskab til eller synes bedst om. Ofte fremstilles kvantitative metoder som rundet af positivistisk erkendelse, mens kvalitative metoder tillægges fænomenologisk og hermeneutisk epistemologi (Kvale, 1994). Frem for at havne i en ukonstruktiv og skævvredet modstilling, vil jeg, uden at assimilere metoderne, fastholde den klare pointe, at alle videnskabelige metoder, kvalitative som kvantitative, er teoretiske konstruktionsprocesser udført af forskere med forforståelser og interesser i feltet. Jeg mener, det er vigtigt at overkomme modsætningsforholdet mellem metoderne og i stedet påpege hvor og hvordan, de kan supplere hinanden på en frugtbar måde. Jeg kan derved fremhæve, at der i den kvantitative metode foreligger en række sammenfaldende kvalitative trin, som kan sidestilles med en hermeneutisk fortolkningsproces af tal såvel som i konstruktion af spørgeskemaet. I selve fortolkningsfasen af de kvantitative data skal det pointeres, at jeg ikke blot beskriver og fremstiller tal, men at jeg i stedet bevidst har valgt at bruge kvalitative og teoretiske begreber. Således har jeg skabt en fremstilling, der bærer præg af en balanceakt mellem tal, figurer og kvalitative fortolkninger.

I specialet anvender jeg flere forskellige empiriproducerende metoder til at undersøge det samme sociale fænomen, idet jeg kombinerer spørgeskemaundersøgelsens resultater med kvalitative interviews. Metoderne kan understøtte hinanden, og på den måde validere undersøgelsens resultater gensidigt. Yderligere er metoderne hver for sig velegnede til at afdække forskellige dimensioner af den sociale virkelighed, hvor

“det drejer sig om at vælge forskellige indsamlingsteknikker, der supplerer hinanden”, og hvor de svagheder, der knytter sig til de kvantitative metoder, opvejes af de stærke sider ved kvalitativ empiri (Andersen, 2002). Hensigten med denne metodetriangulering er dermed også at få afdækket undersøgelsesgenstanden fra flere perspektiver. De kvantitative data er i min undersøgelse velegnede til eksempelvis at belyse sociale strukturer, sociale baggrunde og sociokulturelle parametre hos en større gruppe af respondenter. Her bliver det muligt at beskrive sammenhængen mellem forskellige sociale fænomeners udbredelse hos forskellige sociale grupper (Andersen, 2002). De kvalitative data derimod sigter i højere grad mod at afdække enkelttilfælde og går i dybden med den enkeltes personlige følelser, erfaringer, motivationer og livsverden. Særligt kan det kvalitative interview åbne for komplekse og specifikke forhold, der gør sig gældende i en *“valgsituation”*, eksempelvis studenternes individuelle begrundelser for deres studievalg. Jeg kan få adgang til, hvorfor studenten alligevel valgte at gøre eller handle på bestemte måder af enten nødvendige eller fordelagtige grunde. Den kvalitative metode kommer mere i dybden i forhold til at kunne give subjektive forklaringer på de tendenser, der viser sig i de kvantitative analyser. Ligeledes åbner brugen af kvalitative interviews, i forlængelse af den kvantitative del, for nye perspektiver og svar på undersøgelsens problemstilling, da interviewerens har mulighed for at stille nye vedvarende spørgsmål til informanten undervejs i interviewet. På den måde åbnes der op for en dybere forståelse af det undersøgte sociale fænomen. Dermed kan de to typer af data forenes i en metodetriangulering, hvor resultaterne fra den kvantitative del kan efterprøves og udbygges med svarene i de kvalitative interviews. Ved at kombinere de to metoder kan jeg samlet set hente øget forklaringskraft i forståelsen af, hvad der kendetegner studenternes interesser, motivation og forventninger i forbindelse med deres studievalg. På den baggrund kan jeg opnå en dybere forståelse for de bevæggrunde, der ligger til grund for deres uddannelsesorienteringer og strategier og dermed give et svar på min problemformulering.

3.4 Repræsentativitet & validitet

I forbindelse med spørgsmålet om repræsentativitet er jeg, bevidst om, at der udelukkende kan tales om statistisk repræsentativitet i forbindelse med den kvantitative del af undersøgelsen. Den 1. september 2009 var der således henholdsvis 190 og 78 studenter, der takkede *“JA-tak”* til en studieplads på Biologi og Geografi. Deraf besvarede 175 biologistudenter og 71 geografistudenter spørgeskemaet, hvilket

svarer til en svarprocent på henholdsvis 92 % og 91 %. I lyset af denne pæne svarprocent repræsenterer den kvantitative del af min undersøgelse de nyoptagne studenter på henholdsvis Biologi og Geografi.

I modsætning hertil er der ikke tale om statistisk repræsentativitet i den kvantitative del af undersøgelsen. Dette skyldes primært det lave antal informanter på henholdsvis otte og fire for Biologi og Geografi, men også grundet udtrækningsmetoden, som ikke har været tilfældigt, men selektivt. Alligevel mener jeg, med særlig udgangspunkt i Flyvbjergs argumentation, at jeg kan generalisere undersøgelsen udover sin egen kontekst. Det kan jeg, fordi studenterne, som jeg har udvalgt, er fundet på baggrund af de før nævnte kriterier, der med rimelighed kan formodes også at vedkomme andre end kun den enkelte (Flyvbjerg, 1991).

I forbindelse med spørgsmålet om validitet forsøger jeg at tilstræbe en fortolkningsproces, der er valideret på forskellige niveauer. Først og fremmest i en teoretisk forstand, idet min teori giver mig hypoteser, begreber og perspektiver, hvormed jeg kan analysere og fortolke mit materiale. Validitet tilstræbes også i forbindelse med metodetriangulering, hvor de resultater, der fremanalyseres gennem de anvendte metoder, gensidigt kan supplere, udbygge og understøtte hinanden. Den kvantitative undersøgelse validerer jeg særligt i kraft af, at jeg gennemgående har tilstræbt at følge de procedurer og metodiske retningslinjer, der henvises til indenfor for den kvantitative videnskab. Samlet set anvendes validitet og reliabilitet gennem undersøgelsen i kraft af, at jeg på alle niveauer tilstræber høj grad af gennemsigtighed i forhold til alle valg, der er truffet i forskningsprocessen.

4. UDDANNELSERNE

Som tidligere nævnt har jeg valgt at udføre min empiriske undersøgelse på to forskellige uddannelser, Biologi og Geografi. Om disse to uddannelser kan karakteriseres som to selvstændige sociale felter, jf. afsnit 2.1, afhænger af, om der inden for disse uddannelser gælder en specifik doxa og om der er særlige regler for, hvilke kapitalsammensætninger der har værdi. I den følgende tekst vil jeg præsentere disse to uddannelser for at give et indtryk af de rammer og vilkår, de unge møder når de begynder at læse på en af uddannelserne. Dette er et forsøg på at opridse de to uddannelsesfelter set fra en nyankommen students perspektiv. Således skal det på ingen måde være en fuldstændig karakterisering af uddannelsesfelterne, da jeg er klar over, at en sådan beskrivelse vil kræve større empiriske undersøgelser med fokus på flere forskellige aktører inden for feltet.

4.1 Biologi og geografi - bløde naturvidenskabelige uddannelser

Ofte karakteriseres de naturvidenskabelige uddannelser som enten bløde eller hårde. Definitionen på om en uddannelse er hårdt eller blødt er vanskeligt at svare på, da den ikke er entydigt. De fleste vil opfatte et fag som hårdt, hvis det i almindelighed opfattes som svært og omvendt blødt, hvis det falder væsentlig lettere. Ligeledes vil mange have den opfattelse, at en hård uddannelse vil kræve en større intellektuel kunnen. Men evnen til at klare sig på en hård uddannelse behøver ikke nødvendigvis være et spørgsmål om intellektuel formåen eller uformåenhed, men kan langt hen ad vejen handle om at kunne "knække koden", dvs. at kunne aflure de essentielle krav fra uddannelsen, som f.eks. at kunne forstå uddannelsesspecifikke sprog og metode.

Almindeligt bliver fysik og kemi karakteriseret som hårde naturvidenskabelige uddannelser, hvorimod biologi og geografi som bløde. Dolin (2001) argumenterer for at faget fysik er et hårdt naturvidenskabeligt fag, da der skal skabes en overensstemmelse mellem det matematiske begrebsapparat og realiteternes verden, som for mange unge er kompleks og abstrakt. På den anden side argumenterer han for, at faget geografi er et blødt fag, da man i højere grad end i fysik arbejder med en umiddelbar erfarbar omverdenstilknytning. Her indlejres den naturvidenskabelige dimension i en meningsskabende kontekst, hvilket giver en mere livsnær og relevant naturvidenskabelighed, som tilfalder mange unge væsentlig lettere (Dolin, 2001).

Rasmussen (2001) går et skridt videre, idet han pointerer, at uddannelserne biologi og geografi har en bredere og større tiltrækningskraft hos unge end fysik og kemi. Dette

skyldes efter hans opfattelse, at fagene har en større omverdensforståelse, idet man typisk ser på konkrete og aktuelle problemstillinger, hvor samfund og natur bliver set i sammenhæng. Arbejdsformerne er både teoretiske og praktiske, idet man kombinerer kvalitative og kvantitative metoders forklaringskraft. Især det praktiske arbejde ude i den "virkelige" verden eller i "laboratorie-naturen" bidrager med en oplevelsesdimension, som er af stor betydning både direkte indlæringsmæssigt og indirekte gennem den sociale effekt (Rasmussen, 2001).

4.1.1 Uddannelsernes optag

Bacheloruddannelsen i Biologi er den største uddannelse på SCIENCE med et årligt optag på omkring 200 nye studenter, hvoraf lidt mere end 60 % er kvinder. Bacheloruddannelsen i Geografi er en mellemstor uddannelse og optager omkring 70 studenter årligt, hvoraf omkring halvdelen er kvinder¹. Optaget på begge uddannelser har gennem de sidste 5 år været nogenlunde stabilt, men det skal bemærkes, at Geografi for 15 år siden har været en betydelig større uddannelse med et årligt optag på omkring 150 nye studenter. Årsagen til dette fald er der desværre ikke konkret viden om. Biologi er en af de uddannelser på SCIENCE med den største procentdel kvinder. Det er kun biologilignende uddannelser som Biokemi og Molekylær biomedicin der ligger enten på samme niveau eller højere. Sammenlignet har Datalogi og De fysiske fag respektivt en procentdel for kvinder på 10 % og 30 %.

4.1.2 Uddannelsernes opbygning

Både bacheloruddannelsen i Biologi og Geografi består af et obligatorisk forløb på to år og et valgfrit forløb på ét år, hvoraf halvdelen skal tages udenfor fagområdet, se uddannelsesforløbene (se bilag 4). Med det fælles obligatoriske forløb på første og anden studieår er det hensigten at give studenterne en solid grundviden inden for de biologiske/geografiske hovedområder. Der fokuseres på en bred indføring i de vigtigste teorier, begreber og metoder. Alle studenter får dermed en basisuddannelse for derefter at kunne begynde en specialisering i det valgfrie forløb, som primært ligger på uddannelsens tredje studieår og senere på kandidatuddannelsen. Sammenlignet med en af de specialiserede flerfaglige uddannelser, som f.eks. Molekylær biomedicin, hvor studenterne har et obligatorisk forløb på 2,5 år, er der

¹ Begge uddannelser havde et mindre optag i 2008. Biologi 123 nye studenter og Geografi 51 studenter.

betydelig større muligheder for at planlægge et individualiseret studieforløb på Biologi og Geografi.

4.1.3 Undervisningsformer & kontakt til underviserne

Undervisningen på Biologi og Geografi består typisk af forelæsninger, holdundervisning samt evt. ekskursioner eller feltture. Forelæsningerne er klassiske forelæsninger på universitetet. De foregår i auditorier, hvor typisk alle studenter fra én årgang er til stede og underviseren, ved hjælp af envejskommunikation, præsenterer nyt stof. Holdundervisningen sker i mindre hold på maks. 30 studenter og er tidspunktet, hvor studenter gennemgår og diskuterer stoffet med undervisere og medstuderende. På Biologi kan disse timer ligeledes tilrettelægges som eksperimentelle laboratorieøvelser, hvor der typisk efterfølgende afleveres grupperapporter. Endvidere er Biologi og Geografi kendetegnet ved, at der i løbet af undervisningstiden arrangeres nogle ekskursioner eller feltture. Et eksempel kunne være en 5-dages Jyllandsekskursion på 1. studieår på Geografi, hvor studenterne kommer ud i praksis for at anvende den lærte teori fra undervisningen på universitetet. Som nævnt før, bidrager disse praktiske undervisningsformer med en oplevelsesdimension, som for mange studenter er af stor betydning både direkte indlæringsmæssigt og indirekte gennem den sociale effekt. Det skal siges, at graden af ekskursioner og feltture er betydelig større på Geografi end Biologi. Årsagen til dette er nok årgangens størrelse og de dermed forbundne økonomiske omkostninger. Derfor er ekskursioner eller feltture på Biologi typisk valgfrie, på nær det obligatoriske feltbiologi på første studieår. Men selvom de er valgfrie, er de meget eftertragtede, da studenterne her for alvor kan afprøve deres teoretiske kunnen ude i naturen.

Både på uddannelsen i Biologi og Geografi er der i løbet af studieårene en del projektarbejde, hvor man typisk arbejder i grupper for at løse en på forhånd given eller selvudtænkt problemstilling. Dette arbejde fremmer kompetencerne i samarbejde, samt styrker evnen til en skriftlig og mundtlig formidling af faget, idet projektarbejdet typisk er forbundet med en efterfølgende rapport skrivning samt mundtlig præsentation af arbejdet. I forbindelse med arbejdet bliver studenterne vejledt af enten undervisere eller erfarende studerende, der fungerer som hjælpelærere. På Geografi bliver disse erfarende studerende kaldt *studiesalsvagter* og bliver ansat af instituttet med tilknytning til et bestemt kursus, så at uerfarende studenter har en fast kontaktperson, som de specifikt kan spørge til råds. Denne ordning udelukker ikke, at studenterne kan spørge underviserne til råds, da der generelt er en åben-dør-politik på fakultetet, dvs. at man altid kan komme og spørge når døren står åben. Det gøres fra

begyndelsen af uddannelsen tydeligt, at der ikke findes dumme spørgsmål. Det vigtigste er, at man spørger, når man er i tvivl om noget. Mange nye studenter er dog ved begyndelsen af uddannelsen en smule hæmmet, da deres forventninger typisk er, at underviserne er meget travle personer, som man ikke må forstyrre. De finder dog hurtigt ud af at underviserne kan bruges som en ressource til studiet.

4.1.4 Fysiske rammer

Hvis man sammenligner de fysiske rammer for Biologi og Geografi er de meget forskellige. Geografi er hjemme i Geocenter Danmark og er dermed kun lokaliseret i én bygning, hvor alt undervisning og forskning finder sted. Endvidere er der læsepladser, grupperum, IT-faciliteter, bibliotek og en stor fælles kantine, som er det naturlige opholdssted i frokostpausen og hvor studenterne og underviserne mødes.

Biologi derimod er lokaliseret i mange forskellige bygninger og geografiske områder. De forskellige bygninger afspejler typisk forskningsafdelingerne på instituttet, så de studerende færdes i de bygninger, hvor de har undervisning. Bygningerne er af meget forskellig størrelse og hovedbygningen er det såkaldte Biocenter, hvor hovedsagligt de molekylær biologiske forskningsafdelinger sidder. Endvidere er der en stor kantine, som mange studenter bruger som opholdssted i deres mellemtimer, da der ellers ikke er mange andre naturlige opholdssteder for biologistuderende.

5. TEMATISK ANALYSE

I det følgende vil jeg præsentere mine resultater og diskussioner som den empiriske undersøgelse har udkrystalliseret. Jeg har valgt at præsentere dette i en tematisk analyse, hvor en række temaer vil tegne et billede af de nye studenter på Biologi og Geografi. Hvem er de nye studenter? Hvilken drivkraft ligger bag deres uddannelsesvalg? Og hvilket mål har studenterne med uddannelsen? Dette er nogle overordnede spørgsmål, som jeg har stillet mig i forbindelse med udarbejdelsen af dette kapitel.

Jeg vil præsentere de to uddannelser samlet, således at temaerne virker mere læsevenlige og sammenhængende. At føre eksempelvis en diskussion af studenternes uddannelsesbaggrund for hver uddannelse med flere siders mellemrum og gentagelser af pointer fra teori og sekundær litteratur ville være uhensigtsmæssigt.

Det teoretiske grundlag for de tematiske analyser udgøres af den teoretiske tilgang fra kapitel 2. Udover dette har jeg forsøgt at inddrage sekundære undersøgelser i forhold til de specifikke temaer, som jeg primært vil bruge til diskussion og perspektivering af de empiriske data.

5.1 Nye studenter begynder på uddannelsen

Det første analyseafsnit vil fokusere på de nye studenters baggrundsdata såsom køn, alder og social baggrund samt uddannelsesbaggrund. Endvidere vil jeg i grove træk karakterisere studenternes vej til uddannelsen. Her vil jeg især fokusere på tiden mellem endt ungdomsuddannelse og studiestarten på Biologi eller Geografi.

5.1.1 Køn

Som tidligere nævnt er der 175 biologistudenter og 71 geografistudenter, der har besvaret undersøgelsens spørgeskema. På Biologi er der 115 kvinder og 60 mænd, som resulterer i en kønsfordeling på 65,7 % kvinder og 34,3 % mænd. På Geografi er der 39 kvinder og 32 mænd, som resulterer i en kønsfordeling på 54,9 % kvinder og 45,1 % mænd. Det vil sige, at der er begyndt forholdsvis flere kvindelige studenter på Biologi end på Geografi. Hvis jeg sammenligner disse kønsfordelinger med årgangene 2006-2008, så må jeg konstatere at andelen af kvinder er svagt stigende på begge uddannelser (se tabel 5.1) (Wang, 2009). Kvindernes andel på universiteterne i Danmark er ligeledes generelt svagt stigende. Siden 1950'erne er kvindernes andel på universitetet steget kraftigt, og i slutningen af 1990'erne kom kvinderne for første gang

i overtal blandt de studenterne (Danmarks Statistikbank) og lå i 2008 på omkring 55 % (Videnskabsministeriet, 2009). På Geografi er der dog et fald fra 2008 til 2009 på omkring 10 %, men dette skyldes nok at årgangen i 2008 ikke har været en repræsentativ årgang især pga. årgangens mindre størrelse.

Tabel 5.1 Kvindernes procentdel af antal optagne pr. 1. oktober 2006-2008 + Studiestart 2009				
	2006	2007	2008	Studiestart 2009
Biologi	61 % (202)	64 % (211)	63 % (123)	65,7 % (175)
Geografi	45 % (60)	47 % (77)	65 % (51)	54,9 % (71)

Tallene i parentes angiver antal optagne studenter for årgangene.

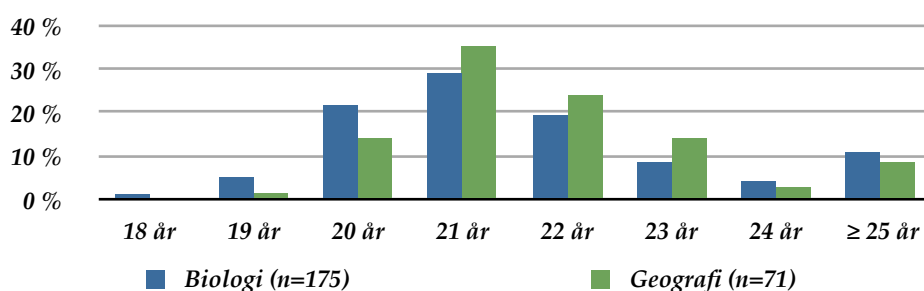
Kilde: Wang, 2009 + Spørgeskemaundersøgelse

Som tidligere nævnt er kvindernes procentdel på Biologi og Geografi noget højere end på andre naturvidenskabelige uddannelser (se afsnit 4.1.1). Årsagen til dette kunne være uddannelsernes tværdisciplinære karakter. Biologi indeholder som eksempel mange fagområder, der har et sundhedsperspektiv i sig. Geografi derimod indeholder mange bløde samfundsvidenskabelige fagområder, såsom sociologi og antropologi. Disse fagområder er betydelig mere kvindedominerede end de tekniske og "hårde" naturvidenskabelige fagområder, som f.eks. fysik eller datalogi, der traditionelt er mere mandsdominerede (Videnskabsministeriet, 2009).

5.1.2 Aldersfordeling

Figur 5.1 viser aldersfordelingen på Biologi og Geografi. På begge uddannelser er der flest studenter, der ved studiestarten er 21 år gamle. Endvidere kan man se, at aldersgruppen 18-20 år er akkumuleret dobbelt så stor på Biologi end på Geografi. Hvorimod der på Geografi er flere studenter, der er 22-24 år gamle. Det vil sige, at Biologi har en større andel yngre studenter end Geografi. Det skal bemærkes, at kategorien >25 er en restgruppe og består af flere forskellige aldersgrupper.

Figur 5.1 - Aldersfordelingen for de nye studenter på Biologi og Geografi



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

5.1.3 Social baggrund

Tabel 5.2 viser forældrenes højeste uddannelsesniveau, som er en anvendt og god indikator for studenternes sociale baggrund (Thomsen, 2008). I min spørgeskemaundersøgelse har jeg spurgt de nye studenter om forældrenes højeste uddannelse er en mellemlang (MVU) eller lang videregående uddannelse (LVU). Hermed antager jeg, at forældre med en LVU eller MVU har kendskab til en boglig/teoretisk uddannelseskultur, som den bliver praktiseret på uddannelserne.

På Biologi og Geografi har henholdsvis 77,1 % og 84,5 % af studenternes forældre en MVU eller LVU. Af dem har de fleste en lang videregående uddannelse (se tabel 5.2). Sammenligner jeg disse tal med en undersøgelse af de danske universitetsuddannelser, der blev foretaget i 2002 (Thomsen, 2008), så er der betydelig flere studenter på Biologi og Geografi, der har forældre med en MVU eller LVU end resten af de danske universitetsstuderende (se tabel 5.2). Det vil sige, at der på begge uddannelser er en overpopulation af forældre, der må have kendskab til uddannelseskulturen på universitetet.

Mere specifikt svarer på Biologi og Geografi respektive 23,4 % og 36,6 % af studenterne, at mindst én af deres forældre har en lang videregående uddannelse med en naturvidenskabelig toning, som f.eks. biologi, lægevidenskab, civilingeniør mv. Det vil sige forældre der har kendskab til naturvidenskabens rolle og betydning i samfundet. Alt i alt formidler tallene et klart billede af, at Biologi og Geografi i høj grad rekrutterer nye studenter fra veluddannede familier.

Tabel 5.2 Forældrenes højeste uddannelsesniveau						
	LVU	MVU	KVU	EUD	Gymnasialt niveau	Folkeskoleniveau
Biologi (n=175)	40 %	37,1 %	-	-	-	-
Geografi (n=71)	47,9 %	36,6 %	-	-	-	-
DK i 2002	16,1 %	27,4 %	5,3 %	30,3 %	4,3 %	16,6 %

Det samlede tal for Danmark omfatter universitetsstuderende i 2002 og deres forældre (Thomsen, 2008). LVU, MVU, KVU og EUD betyder henholdsvis lang, mellemlang og kort videregående uddannelse samt erhvervsuddannelse. Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen + Thomsen (2008)

5.1.4 Uddannelsesbaggrund

Med virkning fra d. 1. august 2005 er alle fire gymnasiale uddannelser - STX, HF, HHX og HTX - blevet ændret i deres opbygning og indhold. Det har været et vigtigt sigte

med reformen af de gymnasiale uddannelser at styrke både naturvidenskab og sprogfagene. Inden for naturvidenskab i STX er geografi således blevet omdefinert til *naturgeografi* og store dele af den oprindelige læseplans kulturelle og samfundsvidenskabelige del er blevet fjernet. Fysik C er blevet obligatorisk for alle og mindst ét af fagene biologi, kemi eller det nye naturgeografi skal være på mindst B-niveau for studenter, der ikke har fire fremmedsprog. Denne omstrukturering har fået den konsekvens, at geografi C ikke længere er obligatorisk for alle og naturgeografi skal nu vælges som et valgfag. Konkret har det betydet, at 57,6 % (21,3 % på B og 36,3 % på C) af studenterne fra 2008 havde naturgeografi i STX, hvorimod 100% (2,7 % på B og 97,3 % på C) af studenterne fra 2007 havde geografi i STX (Bech, 2009b). Det vil sige, at langt færre studenter har naturgeografi i STX efter gymnasireformen, men dem der har valgt faget, har det i højere grad på B-niveau end før reformen. For biologi ses det samme billede, flere studenter har faget på B-niveau end før gymnasireformen, mens antallet af studenter, der har biologi på A-niveau er stort set uforandret. Generelt er der omkring 10% færre studenter der har haft biologi i STX efter reformen (Bech, 2009b).

I 2008 og 2009 har de første elever således afsluttet deres gymnasiale uddannelse efter reformen. Da det i Danmark er almindeligt at holde en pause mellem ungdomsuddannelsen og den lange videregående uddannelse optages i disse år både studenter med en gymnasial uddannelse før og efter gymnasireformen. På Biologi har 52,5 % af de undersøgte studenter afsluttet deres uddannelse før reformen, mens det på Geografi er 66,2 %. Det vil sige, at flertallet af undersøgelsens studenter stadig kommer fra den gamle gymnasiestruktur.

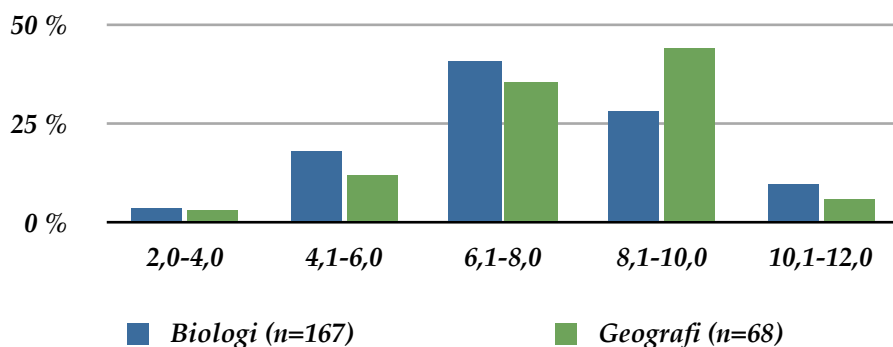
Langt de fleste studenter, der begynder på Biologi eller Geografi har en afsluttet ungdomsuddannelse fra det almene gymnasium (STX). På Biologi er denne andel på 75,4 %, mens den på Geografi er helt oppe på 90,1 %. Dette er en almindelig rekrutteringsfordeling for uddannelserne gennem de sidste mange år og skyldes nok den lange kulturbundne tradition, fagene har i STX (Wang, 2007). Hvis jeg sammenligner dette tal med den generelle fordeling i Danmark (se tabel 5.3), så er der langt flere fra STX end fra de andre gymnasiale uddannelser. Man kan undre sig over, hvorfor ikke flere unge fra HTX vælger at læse en biologi-uddannelse på KU, da mange skoler udbyder studieretninger, hvor der specifikt satses på det biologiske fagområde. Men dette skyldes nok, at disse elever primært søger mod de mere specialiserede tekniske uddannelser, som f.eks. udbydes på Danmarks Tekniske Universitet (DTU).

	STX	HTX	HF	HHX	Udenlandsk
Biologi (n=175)	75,4 %	10,9 %	9,7 %	0 %	4,0 %
Geografi (n=71)	90,1 %	4,2 %	2,8 %	0 %	2,8 %
DK i 2008	58,2 %	7,3 %	14,8 %	19,7 %	

Kilde: Danmarks Statistikbank + Spørgeskemaundersøgelsen

Gennem de sidste år har der både på Biologi og Geografi ikke været en adgangsgivende kvotient ved optagelsen, alle studenter er blevet optaget og der har været ledige pladser på uddannelsen. Også i 2009 er alle studenter, der kunne opfylde de område- og uddannelsesspecifikke adgangskrav, blevet optaget. På Biologi er den gennemsnitlige kvotient på 7,5 (7-trins-skala), hvorimod den på Geografi er på 7,8. Sammenlignet med landsgennemsnittet i 2008 på 6,9, ligger de studenter, der er begyndt på Biologi og Geografi, en smule højere (Bech, 2009a). Gennemsnitskvotienten er i sig selv måske ikke så interessant, i stedet er det mere interessant at belyse hvordan kvotienterne fordeler sig (se figur 5.2 og tabel 5.4). Hvis jeg betragter minimum og maksimum værdien for begge uddannelser, så viser der sig et stort interval. På Biologi spænder kvotienterne fra 2,4 til 12,0 og på Geografi fra 3,7 til 11,4. Medianen, dvs. den kvotient der deler populationen i to lige store halvdele, ligger på Biologi på 7,5 og på Geografi på 8,1. Det vil sige, at fordelingen på Biologi er normalfordelt, mens det på Geografi er tæt på normalfordelt (en smule højreskæv), se også figur 5.2. Da kvotienterne er et generelt udtryk for, hvor gode studenterne har været i ungdomsuddannelsen, må jeg konstatere, at de undersøgte populationer primært grupperer sig omkring gennemsnittet, men som samlet billede virker noget forskelligt. Endvidere har de studenter, der er blevet optaget på Geografi, været lidt bedre i ungdomsuddannelsen end studenterne på Biologi.

Figur 5.2 - Adgangsgivende kvotienter i procent for de nye studenter på Biologi og Geografi



Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Tabel 5.4 Statistiske oplysninger for den adgangsgivende kvotient				
	Gennemsnit	Median	Min.	Maks.
Biologi (n=167)	7,5	7,5	2,4	12,0
Geografi (n=68)	7,8	8,1	3,7	11,4

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Som nævnt tidligere skal de optagne studenter opfylde nogle område- og uddannelsesspecifikke adgangskrav for at blive optaget på uddannelserne. Både for Biologi og Geografi gælder de samme områdespecifikke adgangskrav som er dansk A, engelsk B og matematik A. På Biologi skal studenter endvidere opfylde nogle uddannelsesspecifikke adgangskrav som er fysik B og kemi B. Geografi havde i 2008 de samme uddannelsesspecifikke adgangskrav som Biologi, men efter en ændring af Adgangsbekendtgørelsen i januar 2009, er kravet om fysik B og kemi B blevet fjernet. Imidlertid er der dog ikke blevet foretaget ændringer i uddannelsen, således kræves der stadigvæk den samme faglige kunnen indenfor fysik og kemi under gennemførelsen af kurserne på uddannelsen. Et eksempel er kurset "Klima, Jord og Vand" (blok 3, 1. studieår) (se bilag 4), som indeholder elementer af jordkemi. I lektionsplanen under kursets faglige mål står der således skrevet: "...kendskab til definition og beregning af basale jordkemiske parametre som Cation Exchange Capacity, ombyttelige baser og pH" (www.sis.ku.dk/nat). Det er bekymrende, at studenter kan gennemføre en ungdomsuddannelse uden at have haft kemi og starte på en uddannelse, hvor man kræver kemi på et højere niveau end gennemgået i folkeskolen. I min undersøgelse er der således 18,3 % af studenterne på Geografi, der ikke har haft kemi siden folkeskolen. Endvidere er der 14,1 %, der ikke har haft fysik siden folkeskolen, som ligeledes vil få store udfordringer ved gennemførelsen af bestemte obligatoriske kurser pga. af manglende kundskaber i fysik. Det skal dog nævnes, at problematikken med fysik kun er et mindre overgangsproblem, da fysik C er blevet obligatorisk for alle efter gymnasireformen.

Som det fremgår af ovenstående tekst, er det ikke nødvendigt på Biologi og Geografi at have haft det respektive gymnasiale fag for at blive optaget. Ikke desto mindre er det interessant at se på hvor mange og på hvilket niveau studenterne har haft det gymnasiale fag, som de nu begynder at læse. På Biologi har 32,8 % haft biologi A; 28,7 % biologi B; 33,3 % biologi C og 5,2 % har ikke haft biologi i ungdomsuddannelsen. Det vil sige, at årgangen deler sig nogenlunde ligeligt op i alle tre niveauer, som er et

udtryk for en stor faglig niveau forskel inden for det biologiske område. På Geografi har 32,4 % haft geografi/ naturgeografi B; 50,7 % geografi/ naturgeografi C og 16,9 % angiver, at de ikke har haft faget i ungdomsuddannelsen. Årgangen på Geografi virker måske knap så diverse sammenlignet med Biologi, da lidt over halvdelen har haft geografi/ naturgeografi C. Men der er forholdsvist mange flere studenter på Geografi end på Biologi, der ikke har haft det respektive gymnasiale fag, hvilket gør at jeg vil karakterisere årgangen som noget forskelligt.

I september 2007 har Institut for Geografi og Geologi, KU gennemført en mindre intern studiestartsundersøgelse og heraf fremgår det, at 15 % har haft geografi B og 84 % geografi C og kun én person angiver i denne undersøgelse ikke at have haft geografi i ungdomsuddannelsen (IGG, 2007). Ved sammenligning af disse tal kan man tydeligt mærke, hvordan den nye gymnasireform langsomt begynder at slå igennem. Færre har haft faget naturgeografi i ungdomsuddannelsen, flere har naturgeografi B og en mindre andel har det på et C-niveau. I denne sammenhæng bliver det interessant at belyse, hvilken drivkraft studenterne har for at læse Geografi, selvom de ikke har haft faget i ungdomsuddannelsen. Dette vil jeg gøre i afsnit 5.3.

5.1.5 Overgangen mellem skolen og studiestarten

Gennem de sidste mange år har det ofte været fremført fra landets politikere, at de unge begynder deres videregående uddannelse for sent. Dette fører til en kortere tid på arbejdsmarkedet, hvilket ifølge en simpel samfundsanalyse er uheldigt. Men er der sket en ændring i, hvor hurtigt de nye studenter så starter på universitetet efter endt adgangsgivende eksamen?

Tabel 5.5 viser således, hvor gammel studenternes adgangsgivende eksamen har været ved studiestart. På Biologi er der 10,9 %, der går direkte videre til at læse på universitetet, mens det på Geografi er 5,6 %. Det vil sige, at et klart mindretal af studenterne, der har valgt Biologi eller Geografi som uddannelse vælger at gå direkte videre i uddannelsessystemet. Omkring to tredjedele af studenterne på begge uddannelser begynder ét eller to år efter endt ungdomsuddannelse. Mere præcist er tendensen på Biologi at begynde efter ét år (36,6 %), hvorimod det på Geografi er efter to år (36,6 %). Sammenligner jeg tallene med 2004-årgangen (Wang, 2007), så ses det, at færre studenter er kommet direkte fra den gymnasiale uddannelse, mens der er flere studenter, der har en adgangsgivende eksamen der er ét eller to år gammel. Overordnet betyder dette, at flere studenter starter tidligere på deres uddannelse, især på Geografi er der langt færre (27,9 %-point), som har en adgangsgivende eksamen, der er 4 år eller ældre. Budskabet i den megen politiske debat kan således siges at

være på vej til at slå igennem hos de studenter, der vælger Biologi eller Geografi som videregående uddannelse.

Tabel 5.5 Alder for studenternes adgangsgivende eksamen ved studiestart sammenlignet med 2004					
	Direkte	1 år	2 år	3 år	4 år eller mere
Biologi (n=175)	10,9 %	36,6 %	25,7 %	13,7 %	13,1 %
Biologi i 2004	13 %	25 %	25 %	15 %	22 %
Geografi (n=71)	5,6 %	28,2 %	36,6 %	15,5 %	14,1 %
Geografi i 2004	7 %	18 %	18 %	15 %	42 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen + Wang, 2007

Årene mellem endt gymnasial uddannelse og studiestarten bliver brugt meget forskelligt. For nogle studenter kan uddannelsesvalget være en vanskelig og uigennemsigtig affære, som kan udmønte sig i en langstrakt proces (Hutters, 2004). Også på Biologi og Geografi er det ikke alle studenter, der vælger uddannelsen som deres første uddannelse. Tabel 5.6 viser årgangens sammensætning. Heraf ses det, at der på Biologi og Geografi er respektive 69,1 % og 69,0 % af studenterne, der har valgt uddannelsen som deres første uddannelse efter endt gymnasial uddannelse. De resterende studenter er enten studieskiftere, tofags-kandidater eller studenter, der allerede har en afsluttet uddannelse i bagagen og som nu er startet på deres anden uddannelse. Studieskifterne udgør heraf klart den største gruppe. På Biologi og Geografi er det respektive 21,7 % og 23,9 % af studenterne, der kommer fra en anden uddannelse.

Tabel 5.6 Årgangens sammensætning				
	1. uddannelse	Studieskiftere	Tofags-kandidater	2. uddannelse
Biologi (n=175)	69,1 %	21,7 %	3,4 %	5,7 %
Geografi (n=71)	69,0 %	23,9 %	2,8 %	4,2 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Udover at studenterne måske har været studerende på en anden uddannelse, foretager de sig også andre aktiviteter i perioden mellem endt gymnasial uddannelse og studiestarten. Konkret dækker det såkaldte *sabbatår* over flere, forskellige forløb. For nogle er sabbatår udtryk for et *tilvalg*. De har brug for en pause, inden de fortsætter i

uddannelsessystemet. For andre er sabbatår en *nødvendighed*. Enten fordi de er i tvivl om, hvilken uddannelse de med udgangspunkt i deres uddannelsesinteresser, har mulighed for at vælge. Eller fordi de skal bruge perioden til at kvalificere sig til at komme ind på den ønskede uddannelse (Hutters, 2004).

På Biologi og Geografi angiver respektive 58,9 % og 37,9 % af studenterne, at de har suppleret fagligt efter endt gymnasial uddannelse. Hvilke niveauer studenterne har suppleret, fremgår af tabel 5.7. På Biologi har de fleste studenter således suppleret kemi fra C-niveau til B-niveau (25,1 %), matematik fra B-niveau til A-niveau (23,4 %) og fysik fra C-niveau til B-niveau (17,7 %). På Geografi har de fleste studerende suppleret matematik fra et B-niveau til A-niveau (28,2 %), endvidere fremgår det af tabellen, at nogle studenter alligevel har suppleret fysik og/eller kemi til et B-niveau, selvom niveauerne ikke var krævet ved studiestart. Dette skyldes nok, at Videnskabsministeriet har foretaget den før omtalte afskaffelse af de uddannelsesspecifikke adgangskrav med kort varsel, således at ikke alle studenter var klar over det eller måske allerede havde afsluttet den faglige supplerings på det tidspunkt. Af tabel 5.7 fremgår det ligeledes, at det er almindeligt ikke kun at supplere ét fag, men ofte to eller tre. På Biologi er det således omkring halvdelen af de supplerende studenterne, der har suppleret to eller tre fag, mens det på Geografi har været lavere. Det vil sige, at omkring én tredjedel af studenterne på Biologi må have taget en gymnasial uddannelse, hvor naturvidenskabelige fag ikke har været i fokus. Hvis jeg sammenligner suppleringsbehovet for studenterne på Geografi med den interne undersøgelse fra Institut for Geografi og Geologi i 2007, så er behovet faldet med 33,1 %-point (IGG, 2007). Det vil sige at langt færre studenter skal supplere fagligt end før, men den afledte diskussion fra før eksisterer stadig (se afsnit 5.1.4).

Tabel 5.7 Faglig supplerings mellem endt gymnasiale uddannelse og studiestarten		
	Biologi (n=175)	Geografi (n=71)
Matematik fra 0 -> A	2,9 %	1,4 %
Matematik fra C -> A	7,4 %	4,2 %
Matematik fra B -> A	23,4 %	28,2 %
Fysik fra 0 -> B	16,0 %	8,5 %
Fysik fra C -> B	17,7 %	2,8 %
Kemi fra 0 -> B	13,1 %	8,5 %
Kemi fra C -> B	25,1 %	5,6 %
Supplering af ét fag	29,1 %	23,9 %
Supplering af to fag	14,4 %	7,0 %
Supplering af matematik, fysik og kemi	15,4 %	7,0 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Tabel 5.8 viser andre aktiviteter, som studenterne har foretaget sig mellem afsluttet gymnasial uddannelse og studiestarten. Langt over halvdelen af studenterne på Biologi og Geografi angiver, at de har taget et erhvervsarbejde i Danmark. Derudover er der også mange studenter, der har foretaget rejser af mere end én måneds varighed, især på Geografi, hvor 57,7 % af studenterne har været ude at rejse. Derudover er der 23,9 % af studenterne på Geografi der har taget et højskoleophold, mens det på Biologi er 10,9 %. Ud fra tallene i tabel 5.8 kan man tydeligt fornemme, hvordan aktivitetsniveauet for studenterne på Geografi er højere end på Biologi. Dette passer fint i overensstemmelse med at studenterne på Geografi har taget flere sabbatår og er generelt ældre, når de starter på uddannelsen. Om studenterne således foretager disse aktiviteter af *lyst* eller *nødvendighed* er et interessant spørgsmål, som jeg vil gå videre med i afsnit 5.3.

Tabel 5.8 Andre aktiviteter mellem endt gymnasial uddannelse og studiestarten		
	Biologi (n=175)	Geografi (n=71)
Erhvervsarbejde i Danmark	62,3 %	73,2 %
Rejse (af mere end en måneds varighed)	38,9 %	57,7 %
Erhvervsarbejde i udlandet/ Au Pair	7,4 %	12,7 %
Højskole	10,9 %	23,9 %
Værnepligt/ militærnægtertjeneste	6,3 %	4,2 %
Barselsorlov	2,9 %	0 %
Jobtilbud i forbindelse med kontanthjælp/ dagpenge	2,3 %	1,4 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

5.2 Drivkraften bag uddannelsesvalget

“Hvorfor har du valgt at læse dit nye studie?” Dette var det første spørgsmål i min spørgeskemaundersøgelse, hvor studenterne havde mulighed for frit at skrive en individuel besvarelse. Trods den individuelle besvarelse har en majoritet af studenterne givet nogle enslydende svar, som jeg vil belyse i dette og næste afsnit.

Studenternes begrundelser for uddannelsesvalget kunne inddeles i fire overordnede kategorier (se tabel 5.9). Det fremgår af tabellen, at der på Biologi og Geografi er respektive 94,3 % og 97,2 % af studenterne, som angiver *interesse for uddannelsen* som begrundelse for deres uddannelsesvalg.

Tabel 5.9 Begrundelser for uddannelsesvalg		
	Biologi (n=175)	Geografi (n=71)
Interesse for uddannelsen	92,6 %	97,2 %
Generelle beskæftigelsesmuligheder	5,7 %	14,1 %
Specifik erhvervsønske	8,6 %	2,8 %
Ikke kommet ind på 1. prioritet	7,4 %	2,8 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen

Derimod begrundes kun 14,3 % af studenterne på Biologi og 16,9 % af studenterne på Geografi deres uddannelsesvalg med fremtidige beskæftigelsesmuligheder. Her skal det bemærkes, at en større andel af studenterne på Biologi angiver et *specifik* erhvervsønske, hvorimod de fleste studenter på Geografi udelukkende argumenterer med *generelle* beskæftigelsesmuligheder. Endvidere fremkommer alle former for fremtidige beskæftigelsesmuligheder aldrig som enestående begrundelse, de bliver altid kombineret med en udtrykt *interesse for uddannelsen*. For eksempel fortæller en biologistudent følgende:

“Jeg har altid interesseret mig for dyr og planter, særligt planter. Jeg vil derfor gerne være botaniker og arbejde for en bedre beskyttelse af de vilde planter, særligt i skandinavien.”

Hvorimod en geografistudent beskriver sine fremtidige erhvervsønsker på denne måde:

“Geografi er et bredt fag som åbner for mange muligheder, når jeg skal til at søge job. Der hører så mange interessante ting under geografi at der sandsynligvis vil være noget af det jeg synes er spændende. Jeg tror desuden at det i det hele taget giver en god bred faglig viden, som altid vil være god at have i forbindelse med mit fremtidige job.”

Der er således lidt flere geografistuderter, der begrundes deres uddannelsesvalg med et fremtidigt erhvervsperspektiv, men typisk uspecificeret og åbent.

7,4 % af studenterne på Biologi og 2,8 % af studenterne på Geografi begrundes deres uddannelsesvalg med at de ikke er kommet ind på den uddannelse, som de har valgt som deres 1. prioritet. Det er således lige nøjagtig disse studenter, som ikke har

begrundet deres uddannelsesvalg med en interesse for uddannelsen. En student fra Biologi begrundet derfor sit uddannelsesvalg på følgende måde:

“Jeg vil gerne være læge, hvilket er grunden til at jeg søgte medicin som 1. prioritet. Da jeg desværre ikke kom ind på medicin i år, valgte jeg at læse biologi et år, for dernæst at søge ind på medicin igen næste år. Jeg valgte biologi på baggrund af dets relevans til medicin, og for at forøge mine chancer for at blive optaget på medicin i år 2010.”

Det skal bemærkes, at ikke alle studenter direkte begrundet deres uddannelsesvalg med, at de ikke er kommet ind på deres 1. prioritet. 19,4 % af studenterne på Biologi er således ikke kommet ind på deres 1. prioritet. Udover dette angiver 17,1 % af studenterne, der har valgt Biologi som 1. prioritet, at de har undladt at søge ind på en anden uddannelse, fordi de ikke mente at have en chance for at blive optaget. Det betyder, at 36,5 % har valgt Biologi som en slags *alternativ* uddannelse. Langt hovedparten af disse studenter ville gerne have søgt ind på uddannelser som medicin, veterinærmedicin, molekylær biomedicin, odontologi eller psykologi. Uddannelser, som er karakteriseret ved at være særdeles velrenommeret i samfundet, have en stor studentsøgning og høje adgangsgivende kvotienter, men som alligevel må siges at stå i tæt relation til fagområdet biologi. Således er Biologi blevet det bedste alternativ for studenterne, da uddannelsen på nogle områder imødekommer de studenternes interesser og måske giver en chance for senere at komme ind på “drømmestudiet” via kvote 2.

På Geografi er der to studenter, der direkte begrundet deres uddannelsesvalg med at de ikke er kommet ind på deres 1. prioritet. En geografistudent begrundet sit uddannelsesvalg på følgende måde:

“Fordi jeg havde brug for en fall-back i tilfælde af jeg ikke kom ind på statskundskab. Af de muligheder jeg havde lød geografi som det bedste alternativ.”

På Geografi viser sig et billede lignende som på Biologi. Reelt er 9,9 % af studenterne ikke kommet ind på deres 1. prioritet, mens 16,9 % af studenterne, der har valgt Geografi som 1. prioritet angiver, at de har undladt at søge ind på en anden uddannelse, fordi de ikke mente at have en chance for at blive optaget. På Geografi er der således 26,8 % af studenterne, der har valgt uddannelsen som et *alternativ*. De oprindelige ønskede uddannelser kunne dog ikke grupperes så tydeligt som på

Biologi, da de kommer fra alle hovedområder: naturvidenskab, sundhedsvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora.

At langt de fleste af studenterne, som har valgt uddannelsen som *alternativ*, ikke begrundet deres uddannelsesvalg med at de ikke er kommet ind på den ønskede uddannelse, viser at de har haft uddannelsen som "plan B". Ud fra studenternes tilkendegivelser af *interesse for uddannelsen* virker det endelige uddannelsesvalg således at være accepteret. Det skal dog nævnes i denne sammenhæng, at omkring 75 % af disse studenter på begge uddannelser udtrykker sig negativt omkring oplevelsen af uddannelsesvalget, dvs. at det har været svært, frustrerende eller forvirrende. Dette indikerer, at valget ikke var en let proces og for nogle er forbundet med nederlag i forhold til ikke at blive optaget på den først ønskede uddannelse.

I modsætning hertil har de studenter, som ikke har udtrykt en *interesse for uddannelsen* i forbindelse med uddannelsesvalget, stadig et håb om at komme ind på den reelt ønskede uddannelse. For de studenter må uddannelsen således betragtes som et stærkt middel frem for et mål. Chancen for at disse studenter forlader studiet kunne være forholdsvis stor og det ville være interessant at finde ud af, om der er nogen af disse studenter, der har skiftet mening og gerne vil fortsætte på uddannelsen efter første studieår.

5.3 Interesse og uddannelsesstrategier

Tallene i tabel 5.9 viser, at en udtrykt *interesse for uddannelsen* er den centrale begrundelse for studenternes uddannelsesvalg. Thomsen (2008) finder således samme resultat i sin undersøgelse og beskriver ytringerne som en ritualiseret del af en italesættelse af overvejelserne omkring uddannelsesvalget for unge uddannelsessøgende. Begrebet *interesse* må således indeholde mange forskellige udtryk og facetter. Derfor vil jeg i det følgende afsnit forsøge at se nærmere på, hvordan informanterne i undersøgelsen har betydningstilskrevet begrebet. Konkret vil jeg med udgangspunkt i studenternes fortællinger belyse, hvordan de har tilkendegivet deres interesse for derefter at kunne sige noget om, hvilken uddannelsesstrategi studenterne har anlagt i begyndelsen af deres videregående uddannelse.

Ud fra den empiriske undersøgelse har jeg således belyst tre overordnede studentergrupper, som adskiller sig ved forskellige indholdsudfyldelser af begrebet *interesse*. Interviewene har i den forbindelse nuanceret de noget enklere begrundelser fra spørgeskemaet og dermed produceret ny viden.

5.3.1 Det er mit drømmestudie

22,9 % af studenterne på Biologi har overvejet at søge ind på netop denne videregående uddannelse allerede inden de startede på den gymnasiale uddannelse. Næsten alle af disse studenter nævner, som begrundelse for uddannelsesvalget, en tidlig optagethed af og interesse for biologien. Det er især de gode oplevelser i naturen, naturmuseer eller zoologiske haver fra barndommen, som studenterne mindes, når de beskriver deres interesse. Endvidere angiver 96 % af disse studenter, at især deres forældre eller andre familiemedlemmer tidligt har inspireret dem til at vælge uddannelsen. Langt de fleste af disse studenter beskriver således interessen som noget der *altid* har været der. Her fortæller Birgitte, hvordan hendes mor (uddannet agronom) og farfar har haft tidlig indflydelse på, hvordan hendes interesse for biologi er opstået:

Birgitte: "Jeg har altid været interesseret i biologien. Jeg tror, at det er meget min mor der har påvirket mig, fordi hun er altid ude i haven og når vi var ude i skoven så har hun altid fortalt mig om dyrene og planterne....og min farfar har været fisker, så jeg har været meget ude at sejle med ham da jeg var lille og han har bare vidst alt om fugle og fisk. Jeg tror, at det er meget det der har gjort at jeg er blevet interesseret for biologien..."

Bo fortæller ligeledes, at hans interesse for biologi kommer fra barndommen, da han er opvokset på en gård i Midtjylland:

Bo: "Min morfar bliver ved med at sige, at jeg blev ved med at vende sten på gårdspladsen i en alder af 4 år, for at samle på bænkebidere i et syltetøjsglas. Så det [interessen for biologi] har nok altid været der. Og lige nøjagtig indenfor dette område har jeg bevæget mig, det er det zoologiske jeg er mest interesseret i...jeg skal have fingrene i jorden og tingene skal være i en vis størrelse, så at jeg kan forholde mig til det....så det er krybdyr, padder og insekter som jeg synes er super spændende."

Begge informanter fortæller om hvordan familien og især forældrene har haft en stor indflydelse på, hvordan deres interesse for biologien er opstået. Hvor det for Birgitte har været fælles ture i naturen, så har det for Bo været forældrenes erhverv på gården, som har gjort at interessen allerede i en tidlig alder blev etableret. Familiens indflydelse virker dog indirekte, da de typisk ikke har haft en eksplicit rolle i forbindelse med det senere uddannelsesvalg. Familiens strategi synes at have ligget i selve socialiseringen og ikke nødvendigvis aktivt målrettet mod at barnet skulle starte på Biologi. Ikke desto

mindre har det været en forberedelse og kvalificering af barnets senere uddannelsesvalg.

Studerne tilkendegiver således deres interesse som værende dybt forankret i deres barndom. Retrospektivt skaber de dermed mening i forhold til deres uddannelsesvalg. I forhold til Bourdieu viser de dermed samtidig, hvordan deres sociale libido gør, at de er stærkt grebet af spillet i det nye (uddannelses)felt og ønsker at deltage aktiv i spillet. Studenterne synes således til at være stærkt interesserede i forbindelse med deres uddannelsesvalg. I denne sammenhæng udtrykker 75 % af disse studenter sig positivt omkring uddannelsesvalget, hvilket tyder på, at valget for dem har været ret nemt og sikkert. Som Bo selv præcist siger:

Bo: "Det har bare altid ligget i kortene...Det er mit drømmestudie!"

Kun ganske få af disse studenter nævner at fremtidige beskæftigelsesmuligheder har haft betydning for deres uddannelsesvalg. Det virker som om, at deres stærke interesseorientering i forbindelse med valget har bevirket, at et fremtidigt jobsigte træder i baggrunden. Det skal dog bemærkes, at 22 % af studenterne har angivet, at de ønsker at læse til en endt Ph.D-grad, hvilket tyder på, at de gerne vil arbejde med forskning efter uddannelsen. Over halvdelen af studenterne angiver desuden, at gennemførelsen af uddannelsen er mindre vigtig.

I forhold til min teoretiske optik vil jeg karakterisere disse studenteres uddannelsesstrategi som *selvrealiserende*. Studenterne har valgt uddannelsen på baggrund af deres lyst og interesse. Sat på spidsen, er det noget, de brænder for og er fascineret af. Studenterne skal kunne dyrke deres interesser, og uddannelsesforløbet skal være et personligt identitetsprojekt, hvor fokus er fordybelse og selvudvikling. Målet for studenterne bliver dermed uddannelsen i sig selv. At omkring én fjerdedel af studenterne har angivet, at de gerne vil arbejde med forskning efter endt uddannelse, viser, at man i denne gruppe kan finde den glade "evigt lærende student".

Det interessante ved disse studenter er endvidere, at 25 % af studenterne begrundede deres uddannelsesvalg med en meget *specialiseret* interesse. En student fra denne gruppe begrundede således sit uddannelsesvalg på følgende måde:

"Jeg har sådan set allerede fra tidlig alder interesseret mig for den zoologiske del af biologien, og indså at universitetet med biologi ville være en god måde at komme til at arbejde med zoologien."

Et andet eksempel kunne igen være Bo. Han nævner, at han er meget interesseret i det zoologiske fagområde og begrundet dette med, at det for ham er håndgribeligt. Derimod nævner han i forbindelse med en fortælling omkring faget i gymnasiet, at han ikke er så interesseret i fysiologien eller mikrobiologien:

Bo: *"I forhold til min interesse var biologi i gymnasiet ikke super relevant. For det meste var det fysiologien eller mikrobiologien, som vi blev undervist i. Der var også en smule økologi og evolutionsbiologi, som kom tættest på min interesse."*

Philipp: *"Hvad synes du så om fysiologien eller mikrobiologien?"*

Bo: *"Det var bedre end billedkunst, men det fortjener ikke min største interesse. Det er for småt og abstrakt for mig."*

Nogle af studenterne udtrykker således en meget specialiseret interesse for typisk ét af uddannelsens fagområder, som f.eks. zoologi, marinebiologi eller botanik. Da uddannelsen i begyndelsen har et forholdsvist langt fælles obligatorisk forløb, hvor studenterne skal igennem stort set alle fagområder i biologi, kunne det for nogle studenter måske blive uinteressant og en mulig studietvivl kunne opstå.

På Geografi er der derimod ingen af studenterne, der udtrykker samme grad af interesse for uddannelsen, som de ovenfor beskrevne studenter på Biologi. Kun én respondent har overvejet at søge ind på uddannelsen inden hun startede på den gymnasiale uddannelsen og fire studenter på Geografi oplyser, at de *altid* har været interesseret i faget. I modsætning til studenterne på Biologi forbinder ingen af dem deres interesse for uddannelsen direkte med barndommen.

Ved nærmere omtanke er dette heller ikke overraskende. Geografien beskæftiger sig typisk med processer og strukturer, som kræver en forståelse for samspil mellem samfund, miljø og natur. Sammenlignet med zoologi, marinebiologi eller botanik er dette knap så interessant og håndgribeligt for yngre børn. Studenterne på Geografi begynder således først at interessere sig for fagområdet i den gymnasiale uddannelse.

5.3.2 Skolen - en vigtig inspirationskilde

På Biologi og Geografi angiver respektive 37,7 % og 29,6 % af studenterne, at de i løbet af deres gymnasiale uddannelse for første gang har overvejet at søge ind på uddannelsen. Omkring 75 % af disse studenter angiver endvidere, at fagene biologi eller geografi/naturgeografi i den gymnasiale uddannelse har inspireret dem til at læse

uddannelsen på universitetet. Generelt er fagene i den gymnasiale uddannelse den største inspirationskilde, som studenterne fra begge uddannelser har angivet.

80,3 % af studenterne på Biologi i denne gruppe har haft biologi på A- eller B-niveau og 57,1 % af studenterne på Geografi har haft geografi/ naturgeografi på B-niveau. På Geografi er der således en overpopulation af studenter i denne gruppe, der har haft faget på B-niveau (se afsnit 5.1.4), mens det på Biologi kun er i mindre omfang. Det vil sige, at studenterne i denne gruppe har haft det respektive gymnasiale fag på et højt fagligt niveau.

48 % af de studenter på Biologi, som har overvejet at søge ind på uddannelsen i løbet af den gymnasiale uddannelse begrundet dog stadigvæk deres uddannelsesvalg med en interesse, som de *altid* har haft. Sammenlignet med de før omtalte studenter på Biologi (se afsnit 5.3.1) beskriver disse studenter dog sjældent interessen med oplevelser fra barndommen, i stedet er det oplevelser med det gymnasiale fag, som studenterne fremhæver i beskrivelserne. Her fortæller en student fra Biologi, hvordan han blev inspireret af sin biologilærer i gymnasiet:

“Biologi har altid været spændende, så valget lå meget nært, men min gymnasie-biologi-lærer har helt sikkert ”skubbet” mig ud over kanten. For første gang oplevede jeg en lærer med en brændende passion for biologi, og så var valget truffet.”

Ud fra disse studenters fortællinger må det således betyde, at mange af biologistudenternes interesse har rødder i barndommen, men at de først for alvor blev *manifestet* i den gymnasiale uddannelse. På Geografi derimod ses det at studenternes interesse først bliver *konstitueret* i den gymnasiale uddannelse. En geografistudent begrundet således sit uddannelsesvalg på følgende måde:

“Jeg havde naturgeografi i gymnasiet og det var både et fag jeg var rigtig god til og rigtig godt kunne lide. Mine lærere (jeg havde to) var super motiverende og dygtige.”

Udover at studenten begrundet sit uddannelsesvalg med at have haft det gymnasiale fag, nævner han også sin faglige kunnen som begrundelse. I forhold til min teoretiske optik tyder dette på, at studenten har haft en tilpas mængde af uddannelsesmæssig kapital i forbindelse med faget. At studenten således vælger uddannelsen efter endt skoletid kunne tyde på, at studenten vil knytte an til den stærke positionering fra gymnasiet.

Også i mine interviews tegner der sig et klart billede af, at fagene i den gymnasiale uddannelse er en vigtig "rekrutteringskilde" for uddannelserne. Således fortæller Benedikte, som siden 7. klasse ville læse veterinærmedicin, men som siden gymnasiet blev i tvivl om dette, om hvordan interessen for biologien blev mere betydningsfuld:

Benedikte: "Det var så der [Gymnasiet], hvor jeg blev i tvivl om det skulle være dyrelæge alligevel, fordi biologien var så spændende...vi havde en fantastisk biologilærer, der overførte rigtig meget af det engagement hun havde til os elever, på det tidspunkt blev jeg rigtig tændt på biologien. Vi lavede en del om kroppen....vi var med i et større sundhedsprojekt, som vores lærer var en del af. Her skulle vi så i en periode på 8 uger forsøge at spise sundere og skrive dagbog om hvad vi spiste og hvor meget vi motionerede...det var rigtig fedt det der projekt, fordi man følte at det kunne bruges til noget fornuftigt...det var meget anvendt og knap så teoretisk..."

Et andet eksempel er Bjørk, som fortæller om sin biologilærer, der motiverede hende til at læse biologi:

Bjørk: "Jeg blev interesseret i biologien pga. min nye biologilærer i 2.g, som fangede min interesse ved at hive os ud i naturen. Det er den oplevelse som gummistøvlebiolog der interesserer mig virkelig meget. Hun var så kreativ i hendes formidling af teoretisk stof, det blev bare meget mere håndgribeligt og spændende. Hun opfordrede mig til at læse biologi, da hun sagde til mig, at jeg tænker meget logisk og det er det biologer har brug for.... Hun var meget opbyggende og overbærende ved mig, idet jeg nogle gange måtte aflevere mine rapporter senere og hun hjalp mig også i den forbindelse...."

Også Gitte fortæller om hendes erfaringer med faget geografi fra gymnasiet:

Gitte: "I 2.g hvor jeg havde det på obligatorisk C-niveau var det helt fantastisk. Jeg havde en rigtig god lærer. Han var dog den første lærer jeg har haft, der ikke kunne finde ud af at skrive noter på tavlen, men det gjorde så, at man læste på sine lektier endnu mere og sad og tog notater selv. Jeg synes, at det har været et fantastisk fag...en god blanding mellem natur- og kulturgeografi, vi havde dog meget med klima, som var svært, men også utrolig spændende pga. temaets aktualitet . Så jeg tog det på B-niveau i 3.g...."

Alle tre informanter beretter således positivt om fagene i den gymnasiale uddannelse. Især gymnasielæreren bliver fremhævet som motiverende og inspirerende. Men også fagenes særlige bidrag til at få en forståelse af omverdenen koblet sammen med inddragelsen af aktuelle problemstillinger, som f.eks. fedme eller klima, gør at

studenterne bliver interesserede. Endvidere fornemmes en tendens til at arbejdsformer forskellige fra den almindelige klasseundervisning, såsom projekt- eller feltarbejde er med til afkræve et engagement af studenterne som de synes er spændende og udfordrende.

Ligesom de før omtalte studenter, der forbinder deres interesse med barndommen, virker studenterne, som forbinder deres interesse med skolen, interesserede i forbindelse med deres uddannelsesvalg. De har dog ikke det samme eksistentielle forhold til faget, hvilket bevirker at interessen ikke er så fremtrædende i deres fortællinger. Alligevel virker deres uddannelsesvalg velreflekteret og sikkert. Kun 15 % af studenterne på Biologi og 12 % af studenterne på Geografi udtrykker sig negativt omkring uddannelsesvalget, dvs. at det har været svært, frustrerende eller forvirrende. Omkring 20 % af studenterne på Biologi nævner fremtidige beskæftigelsesmuligheder som begrundelse for uddannelsesvalget, mens det på Geografi er på 38,1 %. For begge uddannelser er der således en overpopulation af studenter i denne gruppe, der begrundet deres uddannelsesvalg med fremtidige beskæftigelsesmuligheder.

I forhold til de før omtalte studenter, som forbinder interessen med barndommen, begrundet disse studenter således uddannelsesvalget mere som en blanding af en interesseorientering og en anvendelsesorientering. Det virker som om, at uddannelse skal være sjov, spændende og interessant, men på den anden side skal uddannelsen også formidle en fornemmelse af, at der er et arbejde bagefter. I denne sammenhæng er det ligeledes interessant at bemærke, at over halvdelen af studenterne på begge uddannelser angiver, at det er vigtigt at gennemføre uddannelsen på normeret tid, som indikerer at tiden efter endt uddannelse tillægges betydning.

Alligevel må jeg konstatere, at et fremtidigt erhvervsperspektiv for de fleste studenter på begge uddannelser virker fjernt. Jeg formoder, at disse perspektiver enten er underordnede i forbindelse med begrundelsen for uddannelsesvalget eller står som en selvfølge, da mange studenter er af den opfattelse, at både Biologi eller Geografi er brede uddannelser med mange efterfølgende erhvervs muligheder. Derfor forventer de fleste studenter en vis garanti for beskæftigelse efter afslutningen af den lange videregående uddannelse.

I forhold til min teoretiske optik vil jeg karakterisere disse studenters uddannelsesstrategi som hverken rent *instrumentel* eller *selvrealiserende*, men derimod som en *kombination* af disse. Ud fra studenternes fortællinger har de primært valgt uddannelse på baggrund af deres faglige interesse, som de har opnået i forbindelse med det gymnasiale fag. Uddannelsen skal derfor stadig give mulighed for fordybelse

og selvudvikling. Dog er denne selvrealisering for nogle studenter kun betydningsfuld i en periode, da en efterfølgende beskæftigelse også tillægges betydning. Derfor virker det som om, uddannelsen for nogle studenter kan opfattes som et middel til at kvalificere sig til efterfølgende beskæftigelse.

5.3.3 En bred uddannelse med mange muligheder

39,4 % af studenterne på Biologi har først overvejet at søge ind på uddannelsen efter endt gymnasial uddannelse, mens det på Geografi er 69 % af studenterne. Det vil sige, at studenterne på Geografi i højere grad først senere opnår en interesse for uddannelsen sammenlignet med studenterne på Biologi.

57,4 % af disse studenter på Biologi har haft biologi på C-niveau og 61,2 % af studenterne på Geografi har haft geografi/ naturgeografi på C-niveau. I begge tilfælde er dette en overrepræsentation i forhold til de før omtalte grupper. Endvidere befinder to tredjedele af de geografistuderende, der ikke har haft det gymnasiale fag, i denne gruppe. Det er altså typisk for disse studenter at have haft det respektive gymnasiale fag på et lavere niveau eller ikke at have haft faget i den gymnasiale uddannelse. Endvidere er det typisk for disse studenter at have valgt uddannelsen som en slags "2. prioritet", da langt de fleste studenter i denne gruppe enten ikke er kommet ind på deres først ønskede uddannelse (se afsnit 5.2) eller ikke har været tilfreds med deres første uddannelsesvalg og derfor har skiftet uddannelse (se afsnit 5.1.5).

Interessen for uddannelsen tilkendegiver de fleste studenter i denne gruppe ved at fortælle, at uddannelsen *lyder* spændende. Dette indikerer at interessen for uddannelsen må være forholdsvis ny, da studenterne typisk ikke forbinder interessen med *historiske* oplevelser fra barndommen eller skoletiden. Her fortæller Gustav, hvordan han tilfældigvis er stødt på uddannelsen. Det skal bemærkes, at han havde det obligatoriske geografi C i gymnasiet:

Gustav: *"Det [Geografi] var aldrig noget jeg tænkte, at man kunne læse. Første gang jeg kom i kontakt med uddannelsen var da jeg så på hovedtallene fra året før. Her kiggede jeg på, hvad det krævede på de enkelte uddannelser at komme ind på. Jeg tænkte, hvad det mon indeholder...så der blev jeg nysgerrig og gik ind på hjemmesiden for at kigge hvad det gik ud på....jeg kom hurtigt ind på SCIENCE.ku.dk, hvor jeg læste mere om uddannelsen...og det lød rigtig spændende...og så så jeg de der videoer på hjemmesiden, hvor der var geografistuderende der udtalte sig omkring studiet...disse har haft stor indflydelse på uddannelsesvalget, da man hører noget direkte fra studerende og ikke bare læser en "salgstekst"..."*

Ligesom Gustav "tilfældigvis" er stødt på uddannelsen, er der en række andre studenter på Biologi og Geografi, som har oplevet uddannelsesvalget på samme måde. Her fortæller to studenter på Biologi og to studenter på Geografi om, hvad der har inspireret dem til at vælge uddannelsen:

"Jeg læste tilfældigvis om biologi på nettet, og snakkede med en biolog om hvad det ville indebære at læse på uddannelsen"

"Jeg synes, at biologi lyder virkelig spændende. Desuden læser min storebror biologi og han har fortalt rigtig mange gode ting om studiet."

"Jeg har en veninde som har talt varmt for geografi. Endvidere gik jeg ind på KU's hjemmeside og læste om de forskellige fag og der syntes jeg, at Geografi var klart det mest spændende."

"Verdenssituationen, medier, tidligere gymnasiekammerater, som nu går på 2. år." (Geografi)

Den første kontakt sker typisk tilfældigt via internettet eller i en snak med familie, venner, bekendte eller studievejledere, der har kendskab til uddannelsen. Omkring 45 % af studenterne på Biologi og Geografi, der først har begyndt at interessere sig for uddannelsen efter endt gymnasial uddannelse angiver, at deres sociale netværk har inspireret dem til at vælge uddannelsen. Endvidere er der omkring én fjerdedel af studenterne, der angiver at aktuelle problemstillinger frembragt i medierne, har motiveret dem til at læse uddannelsen. Uddannelsernes aktualitet og studenternes sociale netværk virker således at være betydningsfulde inspirationskilder, for studenter der først interesserer sig for uddannelserne efter endt skoletid. Men samtidig betyder det også, at studenten skal besidde en vis form for kapitalsammensætning for at kunne opnå denne kontakt med uddannelsen. Hvis en student for eksempel ikke har et socialt netværk, som færdes i det universitære uddannelsessystem eller ikke har tilstrækkelig med kulturel kapital, således at den kan navigere indenfor finkulturen, så vil det være svært for personen at opnå en interesse for og kontakt med uddannelsen.

Ser jeg mere konkret på disse studenters begrundelser for uddannelsesvalget, så begrundes lidt mere end 75 % af studenterne på begge uddannelserne, at de har valgt uddannelsen pga. dens bredde og dens mange muligheder. En biologi- og geografistudent skriver følgende som begrundelse:

“Fordi biologi virker spændende og meget, bredt. Så jeg stille og roligt kan vælge de fag hen af vejen, som er med til at skabe den retning jeg vil...for lige nu ved jeg virkelig ikke hvad jeg vil i fremtiden.”

“Det virker som en god kombination af naturvidenskab og samfundsvidenskab, som jeg synes lyder spændende og interessant. Godt med bredden, som forhåbentligt giver mange muligheder. Virker også som en relevant uddannelse, noget man kan bruge til noget bagefter.”

På Geografi kan bredden i langt de fleste fortællinger karakteriseres ved at være den tværvidevidenskabelige kombination af naturvidenskab og samfundsvidenskab, hvorimod det på Biologi er mere den store båndbredde af forskellige afgrænsede fagområder.

Endvidere kan det udfra eksemplerne ses, at det for nogle studenter går i retning af et udskudt uddannelsesvalg. Forstået på den måde, at studenterne tilkendegiver en meget åben og fleksible interesse og at valget af Biologi eller Geografi imødekommer et behov for ikke at lægge sig fast og for ikke at fravælge for meget på forhånd. Kun omkring 10 % af disse studenter på begge uddannelser nævner fremtidige beskæftigelsesmuligheder som begrundelse for uddannelsesvalget. Og over halvdelen af disse studenter vurderer det som mindre vigtigt at gennemføre uddannelsen på normeret tid. Ud fra studenternes fortællinger lyder det således, at det primært er lysten, der driver strategien og ikke et bestemt fremtidigt erhverv.

I forhold til min teoretiske optik virker disse studenter således at have en mere selvrealiserende uddannelsesstrategi, da det mere er viften af mulighederne, der motiverer studenterne til have valgt uddannelsen. Dog forventes det, at uddannelsen kan vække en eller anden form for faglig interesse hos studenterne, og give en fornemmelse af, at der er en fremtid med denne. I denne sammenhæng vil jeg ikke udelukke, at disse studenter kunne blive mere instrumentel i deres uddannelsesstrategi efter at et bedre kendskab til uddannelsen er blevet etableret og de har kunnet tegne sig et eget billede af deres fremtidige muligheder.

På nuværende tidspunkt er de dog mere optaget af, om de har valgt det rigtige. Lidt over halvdelen af studenterne på begge uddannelser nævner således, at de er mest usikkert på om uddannelsesvalget var det rigtige. I forhold til min teoretiske optik vil det sige, at en forholdvis stor gruppe af studenter på Biologi eller Geografi stadig står i en afsøgningsproces om at finde det helt rigtige. En mulig konsekvens af dette kunne være, at hvis ikke disse studenter forholdsvist hurtigt kan identificere sig med uddannelsen, er der større chance for studietvivl og studenter kan droppe ud af uddannelsen.

6. SAMMENFATTENDE KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

I det følgende vil jeg sammenfatte de vigtigste resultater som jeg har kunnet fremanalysere i den tematiske analyse, og sætte dem i relation til min problemformulering. Resultaterne fremkommer under temaer der løbende svarer på de spørgsmål som blev stillet i problemformuleringen (se afsnit 1.1). Som afslutning på hvert tema vil jeg forsøge at diskutere budskabet og perspektivere, ved at pege på nogle handlemuligheder, som vil kunne bidrage til at forbedre situationen på uddannelsen.

6.1 Studenternes sociale og faglige baggrund

6.1.1 Studenternes sociale baggrund

Undersøgelsen har vist, at den nye årgang på Biologi og Geografi, som udgangspunkt består af en studenterpopulation, der fortrinsvis har veluddannede forældre. Det vil sige, mere end tre fjerdedele af studenterne kommer fra en social baggrund, hvor en boglig/ teoretisk uddannelseskultur er almindelig. Derfor må man antage, at langt de fleste studenter har en habituel kapitalsammensætning som understøtter en tilegnelse af uddannelseskulturen på universitetet og derfor ikke vil få problemer med at tilpasse sig dens spilleregler. Dette passer fint sammen med at også langt de fleste af studenterne har taget det almene gymnasium (STX) som ungdomsuddannelse, hvilket ligeledes afspejler den boglige/ teoretiske uddannelseskultur.

Set i det perspektiv at uddannelser som Biologi eller Geografi burde stræbe efter at så mange studenter som muligt gennemfører uddannelsen, må man ikke glemme at omkring én fjerdedel af studenterne stadig kommer fra familier, som ikke nødvendigvis har kendskab til kulturen på universitetet. Det vil sige, at det især for disse studenter er meget nyt og udfordrende at begynde på uddannelsen, da de typisk ikke har en kapitalsammensætning som understøtter uddannelsens "akademiske" og boglige kultur. I denne sammenhæng er det meget vigtig for uddannelsen som aktør at være sig bevidst omkring dette og forsøge ikke at være for indforstået i formidlingen af krav og forventninger til studenterne. I stedet er det vigtigt at ekspliciterer formålet, dvs. forklare studenterne hvad der lægges vægt på og hvordan der vurderes, samt fortælle om baggrunden for dette.

6.1.2 Studenternes faglige baggrund

Ser man specifikt på studenternes faglige baggrund, så viser sig et mere nuanceret billede end for studenternes sociale baggrund. Først og fremmest ved at studenternes adgangsgivende kvotienter spænder over et stort interval, som er et udtryk for at nogle studenter er mere fagligt disponeret for at opnå gode resultater indenfor det akademiske uddannelsessystem end andre. Dernæst ved at der er betydelige forskelle i det faglige niveau på de respektive gymnasiale fag.

På Biologi er studenterpopulationen således nogenlunde ligeligt opdelt i alle tre faglige niveauer, som er et udtryk for en stor faglig niveau forskel indenfor det biologiske fagområde. Endvidere er det blevet vist, at omkring én tredjedel af studenterne på Biologi har taget en gymnasial uddannelse, hvor naturvidenskabelige fag ikke har været i fokus, da de efterfølgende har måttet supplere to eller tre naturvidenskabelige fag. Således er der flere af studenterne fra Biologi, som ikke nødvendigvis har et længerevarende kendskab til naturvidenskab, da faglig supplerings typisk er et stærkt komprimeret forløb.

På Geografi virker studenterpopulationen noget anderledes, da omkring halvdelen har haft faget på C-niveau, dog blev der ligeledes konstateret en stigende andel af studenter, som ikke har haft faget i den gymnasiale uddannelse. Det betyder, at lidt mindre end en femtedel af studenterne på Geografi har ikke kendskab til faget fra den gymnasiale uddannelse. Endvidere er det blevet påpeget at mange studenter på Geografi ikke har haft kemi eller fysik siden folkeskolen, hvilket kan betyde, at disse studenter vil få store udfordringer i forbindelse med gennemførelsen af bestemte kurser på uddannelsen.

De betydelige forskelle både i studenternes almene præstation og deres faglige niveauer fra ungdomsuddannelsen giver anledning til at karakterisere årgangene som sammensatte og heterogene. Igen set i det perspektiv at uddannelsesinstitutionen bør stræbe efter at så mange studenter som muligt skal gennemføre uddannelsen, må det være en udfordring for underviserne at forene disse niveauer og planlægge/ udføre en samlet undervisning, som er spændende og motiverende for alle. Ikke desto mindre er det særdeles vigtigt som underviser, at være sig bevidst om niveausammensætningen af de studenter som skal modtage ens undervisning. En mulig løsning på dette kunne være at administrationen sender oplysninger omkring studenternes faglige niveauer til uddannelsens undervisere. Dette vil især være betydningsfuldt for underviserne på første studieår. Specifikt på Geografi vil jeg anbefale at genindføre de gamle uddannelsesspecifikke adgangskrav for ikke at udhule det faglige niveau på

uddannelsen, da jeg ser det meget bekymrende at studenter kan blive optaget på en uddannelse uden reelt at have kendskab til bestemte faglige emner. Faren for at disse studenter ikke kan gennemføre kurser eller kun består på et ringe niveau er således stor, og det kan give anledning til studietvivl som fra begyndelsen kunne undgås.

6.2 Interesse - en central begrundelse for uddannelsesvalget

Da kun lidt mindre end en femtedel af studenterne på begge uddannelser begrundet deres uddannelsesvalg med en fremtidig beskæftigelse og næsten alle studenterne begrundet deres uddannelsesvalg med en udtrykt interesse, må det konkluderes at en udtrykt *interesse for uddannelsen* er den mest centrale begrundelse for studenternes uddannelsesvalg. Ved hjælp af en analyse af studenternes forskellige indholdsudfyldelse af begrebet *interesse* har jeg kunnet vise at begrebet indeholder mange forskellige udtryk og facetter. For at de mange forskelle i brugen af begrebet, som undersøgelsen har fremvist, ikke blot skulle resultere i et billede af uanvendelig kompleksitet har jeg fremanalyseret tre overordnede studentergrupper, som har vist sig relevante i forhold til at synliggøre og systematisere forskellene i studenternes betydningstilskrivelse af begrebet. I denne sammenhæng er det vigtigt at pointere, at disse grupper er blevet skabt i og til analysen og de er således ikke endeligt faste grupper. Det vil sige, at de er mere analytiske modeller, der kan bruges til at få øje på de principielle forskelle i mangfoldigheden. Således kan en student godt have beskrevet karakteristika fra nogle grupper, men stadigvæk høre under en anden gruppe.

6.2.1 Barndommen

I den første gruppe findes de studenter der oplever deres interesse for uddannelsen som værende dybt forankret i barndommen. Her er det fælles ture i naturen med forældrene der typisk har været inspirationskilden for det senere uddannelsesvalg. De har valgt uddannelse på baggrund af lyst og interesse og deres uddannelsesforløb anser de som et personlig identitetsprojekt, hvor fokus er fordybelse og selvudvikling. Deres uddannelsesstrategi betegnes således som stærkt *selvrealiserende*, da et fremtidigt jobsigte typisk træder i baggrunden. De er begyndt på deres drømmestudie.

Som det blev vist i analysen er der udelukkende omkring én fjerdedel af studenterne på Biologi der befinder sig i denne gruppe. Ingen af studenterne på Geografi forbinder således deres interesse med barndommen, hvilket er ret interessant, og viser at samfundsforståelsen for faget geografi ikke må være særlig stor. Fælles ture i naturen

bliver ud fra studenternes fortællinger således kun sat i forbindelse med biologi og aldrig med geografi.

Ud fra beskrivelsen må denne studentergruppe være at betragte som uddannelsesinstitutionens "yndlingsstudenter". De brænder for faget ligesom mange af underviserne, og er derfor på mange områder mere på "bølgelængde" med dem. Men på den anden side er der nogle af disse studenter der udelukkende udtrykker en specifik interesse og derfor virker knap så interesserede i biologiens bredde. De vil derfor gerne have overstået det fælles obligatoriske forløb for at kunne specialisere sig i interesseområdet. Ud fra en betragtning af at Biologi har et forholdsvis langt obligatorisk forløb, kunne en mulig konsekvens være at en sådan student bliver studietræt af det. I den forbindelse er det vigtigt for uddannelsesinstitutionen at kunne mærke denne passion og begynde at se studenterne som en ressource. Her tænker jeg specielt på at studenterne tidligere kunne tilbydes at være en del af forskningsenhederne. Her kunne de udbrede sig i deres fritid ved at tilbyde deres hjælp, eller måske kunne de indsættes som hjælpeinstruktører på frivillig basis. Dette vil især styrke deres tilknytning til uddannelsen i det ønskede område.

6.2.2 Skolen

Den anden gruppe italesætter deres interesse for uddannelsen med oplevelsen af at have haft enten biologi eller geografi i den gymnasiale uddannelse. Således bliver den gymnasiale uddannelse den største inspirationkilde for disse studenter. De har valgt uddannelsen på baggrund af deres interesse, dog ikke så eksistentielt fremtrædende, som de studenter der forbinder deres interesse med barndommen. Undersøgelsen har endvidere vist at en overpopulation af disse studenter begrundes deres uddannelsesvalg med fremtidige beskæftigelsesmuligheder. Således begrundes disse studenter uddannelsesvalget mere som en blandning af interesseorientering og en anvendelsesorientering. Studenternes uddannelsesstrategi kan således karakteriseres ved at være en kombination af en *selvrealiserende* og en *instrumentel* tilgang til uddannelsen.

Omkring to femtedele af studenterne på Biologi og én tredjedel af studenterne på Geografi tilhører denne gruppe. De positive oplevelser som studenterne fortæller om indikerer ligeledes, at studenterne må have haft en god positionering i faget, hvilket kunne tyde på at de vil knytte an til denne positionering på den videregående uddannelse. Men hvad er så konsekvenserne af, at de respektive gymnasiale fag bliver brugt som en slags "rekrutteringsspringbræt"? Det vigtigste i denne sammenhæng er nok, at studenterne gerne skulle møde et fagindhold på den videregående uddannelse,

lignende det som de er blevet præsenteret for i den gymnasiale uddannelse. Ellers kunne der opstå skuffede forventninger og chancen for at frafalde er stor. Efter min vurdering er der nu til dags en sammenhæng mellem fagindholdet på begge uddannelser. Geografi indeholder dog større dele af f.eks. kultur- og samfundsgeografien, som ikke længere i samme grad bliver undervist i gymnasiet, pga. indførelsen af det nye fag *naturgeografi* med gymnasireformen.

Undersøgelsen har vist at mange studenter bliver rekrutteret fra den gymnasiale uddannelse, i det at studenterne har haft de respektive gymnasiale fag. Med hensyn til det fremtidige optag af nye studenter ser jeg derfor en problemstilling på Geografi. Jeg har vist i undersøgelsen at langt færre elever i gymnasiet har naturgeografi i gymnasiet efter reformen, dvs. at rekrutteringspotentialet er faldet markant. Det betyder, at uddannelsen i takt med at der kommer flere studenter med en afsluttende eksamen efter reformen skal forsøge at rekruttere andre studenter, som ikke har haft faget i gymnasiet. På nuværende tidspunkt virker det som om at f.eks. den aktuelle klimadebat gør at interessen for uddannelsen bliver skabt, men om det kan blive ved er et godt spørgsmål. Således er det ikke en nem opgave uddannelsen står over for, da man fremover ikke længere har den sikkerhed at alle studenter har en fornemmelse af hvad fagområdet går ud på.

6.2.3 Efter skolen

Den tredje studentergruppe er således karakteriseret ved at bestå af studenter, som først har overvejet at søge ind på uddannelsen efter endt skoletid. Endvidere er det typisk for studenterne i denne gruppe, at have skiftet studie eller have valgt uddannelsen som en slags *alternativ* uddannelse.

Interessen for uddannelsen tilkendegiver de fleste studenter i denne gruppe ved at fortælle, at uddannelsen *lyder* spændende, hvilket indikerer at interessen er forholdsvis ny. Uddannelsernes aktualitet og studenternes sociale netværk synes at være de mest betydningsfulde inspirationskilder i uddannelsesvalget. Studenterne vælger uddannelsen pga. dens bredde og dens mange muligheder, hvilket nogle studenter bruger som argument for at udskyde uddannelsesvalget. De vil ikke lægge sig fast, og tilkendegiver derfor en mere åben og fleksibel interesse. Mange studenter i denne gruppe er stadig usikre på om uddannelsesvalget har været det rigtige, hvilket indikerer at de stadig befinder sig i en afsøgningsproces. Studenternes uddannelsesstrategi virker *selvrealiserende*, da det primært er lysten i kombination med viften af mulighederne der motiverer studenterne til at vælge uddannelsen. Det er dog

ikke udelukket, at denne strategi kan udvikles til at være mere instrumentel efter et bedre kendskab til uddannelsen er blevet etableret.

Omkring to femtedele af studenterne på Biologi og to tredjedele af studenterne på Geografi befinder sig i denne gruppe. Det vil sige, at majoriteten af studenterne på Geografi først opnår en interesse for uddannelsen efter endt skoletid. Det passer også fint sammen med at studenterne på Geografi generelt er ældre og afholder flere sabbatår. Disse sabbatår virker dog præget af *nødvendighed*, da studenterne ikke har en forestilling om hvad de skal læse efter endt skoletid.

Men er det så godt eller skidt, at så mange studenter tilkendegiver en meget ung interesse for uddannelsen? Da undersøgelsen viser, at mange studenter i denne gruppe stadig er i tvivl om uddannelsesvalget er det rigtige, er det nok en gode idé for uddannelsesinstitutionen at stille skarpt på uddannelsens muligheder allerede fra begyndelsen af uddannelsen. F.eks. kunne nyoptagne studenter præsenteres for et katalog af ældre studerende, der er gået forskellige karriereveje inden for uddannelsen. Dermed er der større chance for at de nye studenter i en vis forstand kan identificere sig med uddannelsens muligheder og tvivlen kunne mindskes. En anden mulighed kunne være en mere specifik faglig vejledning, som ikke bliver gennemført af studenter eller af underviserne, men af en mere uafhængig professionel uddannet vejleder med speciale i det respektive fag. Formålet med sådan en vejleder er eksplicit at vise perspektiverne i uddannelsen for dermed at forsøge at øge gennemførelsen på uddannelsen.

6.3 Selvrealiserende vs. instrumentel

Jeg har gennem den tematiske analyse vist hvordan studenterne står mellem en instrumentel og selvrealiserende uddannelsesstrategi. Ud fra min analyse må jeg klart konkludere, at jeg forstår langt de fleste studenter som *selvrealiserende* og i mindre grad som *instrumentelle*. Her må jeg problematisere Hutters (1998) kategorisering af lange naturvidenskabelige uddannelser som instrumentelle, da min undersøgelse viser det modsatte. Denne undersøgelse viser således, hvordan studenter der har valgt Biologi og Geografi, som lang videregående uddannelser italesætter deres uddannelsesvalg som stærkt interesserede og de ser uddannelseprocessen som det vigtigste, frem for hvad uddannelsen konkret fører til. Endvidere har jeg kunnet vise at der er nogle begrænsninger i forhold til strategiopdelingen. Studenterne kan sagtens kombinere og trække på dele fra de to strategier. I denne sammenhæng vil jeg nævne, at uddannelsesstrategier ikke skal forstås som statiske. Forestillinger om den "rigtige"

strategi skifter for mange studenter i løbet af uddannelsestiden, og det kan være at mange af de i analysen medvirkende studenter, allerede på nuværende tidspunkt har anlagt en anden strategi for uddannelsen.

Undersøgelsen viser endvidere at der kan forekomme forskellige grader af selvrealisering hos studenterne. De tre identificerede studentergrupper, som alle kan karakteriseres som selvrealiserende, viser alligevel nogle tydelige forskelle i hvordan begrebet bliver italesat af studenterne. Forskellene i studenternes selvrealiserende uddannelsesstrategi ser jeg primært i hvordan studenterne har indholdsudfyldt deres *interesse for uddannelsen*. Her har undersøgelsen vist hvordan selvrealiseringen står i lyset af den kulturelle og sociale reproduktion, da interessen for uddannelsen typisk kan relateres tilbage til familien, skolen (uddannelsessystemet) eller det sociale netværk. Dette kan åbne for en diskussion omkring, hvad selvrealisering egentlig er i studenternes perspektiv. Jeg har gennem studenternes fortællinger set, at selvrealisering er en slags *norm* når studenterne udtrykker sig omkring uddannelsesvalget. Thomsen (2008) fører dette videre og konkluderer at *"...understregningen af uddannelsesvalget som identitetsprojekt kan hermed også ses som udtryk for bestemte socialklassers kulturelle logik, mere end det i generel forstand udtrykker "nutidens unge" eller en tidsepokes ungdomsmentalitet."* Således argumenterer Thomsen for, at hvis studenter betydningsætter uddannelse som en del af et konstant identitetsarbejde, så er det ikke nødvendigvis et udtryk for modernitetens gennemslag, men skal snarere ses som en bestemt gruppe individers socialiserede måde at ytre sig på (Thomsen, 2008). I forhold til min undersøgelse betyder dette, at studenter, som kommer fra veluddannede familier, vil fortrinsvis udtrykke sig selvrealiserende i forbindelse med uddannelsesvalget. Da langt hovedparten af undersøgelsens studenter kommer fra familier, som er veluddannet, giver dette en forklaring på, hvorfor en så stor andel af studenter anser uddannelsen som en selvrealiserende proces. Set i dette perspektiv kunne undersøgelsen tyde på at der er en sammenhæng mellem studenternes sociale baggrund og den uddannelsesstrategi studenten har anlagt. Dette kan jeg dog ikke med klarhed konkludere og står dermed stadig til fortsat diskussion.

Denne undersøgelse har således givet et mere nuanceret billede af de studenter der blev optaget på Biologi og Geografi ved studiestart i september 2009. Selvom at uddannelserne i udgangspunkt bliver kategoriseret som forholdsvis ens i forhold til resten af de naturvidenskabelige uddannelser, er undersøgelsen kommet frem til at studenterne, som optages på uddannelserne er ret forskellige. Derfor viser denne

undersøgelse, at det ville være uhensigtsmæssigt at gennemføre de samme strategiske tiltag på de naturvidenskabelige uddannelser. Indledende burde man i stedet igangsætte flere studenterundersøgelser på alle uddannelser, således at man kan få et bedre billede af hele det naturvidenskabelige spektrum. Denne undersøgelse er således kun en begyndelse for et forhåbentligt større kortlægningsarbejde af hvem de nye studenter på naturvidenskab er.

7. LITTERATURLISTE

- Andersen, I. (2002). Den skinbarlige virkelighed - vidensproduktion indenfor samfundsvidenskaberne. Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur.
- Bech, H. (2009a). De gymnasiale eksamensresultater 2008. København, UNI C Statistik & Analyse.
- Bech, H. (2009b). Fagvalg i de gymnasiale uddannelser 2005-2008. København, UNI C Statistik & Analyse.
- Boeskov, S., K. I. Dannesboe, M. k. Larsen, N. F. Olsen, P. H. Sørensen, L. Sørensen and T. Damsholt (2003). De gode studieliv - En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet. København, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Bourdieu, P. (1988). Homo Academicus. Cambridge, UK, Polity Press.
- Bourdieu, P. (1989). The State Nobility - Elite schools in the field of power. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994). Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen. København, Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. (2005). Udkast til en praksisteori. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. and L. J. D. Wacquant (1992). Refleksiv sociologi - mål og midler. København, Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. (1998). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. In J. Bjerg. (Ed.) Pædagogik - en grundbog til et fag. København, Hans Reitzels Forlag.
- Damsholt, T., S. Horst, P. M. Hussmann, M. K. Petersen, I. Netterstrøm, F. V. Christiansen and C. Rump (2008). Udvikling af et spørgeskema til analyse af studiemønstre i universitetsuddannelser. København, Københavns Universitet.
- Dolin, J. (2001). "Samspillet mellem fagene." Undervisningsministeriet, Uddannelse 5.
- Flyvbjerg, B. (1991). Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab. København, Akademisk Forlag.
- Hutters, C. (1998). De krogede forløb, speciale, Roskilde Universitetscenter.
- Hutters, C. (2004). Mellem lyst og nødvendighed - en analyse af unges valg af videregående uddannelse. Ph.d.-afhandling. Roskilde, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- IGG (2007). Intern studiestartsundersøgelse fra 2007. København, Institut for Geografi og Geoogi.
- KU. (2009a, 02.01.2010). "Gennemførelsestal for de 8 fakulteter på Københavns Universitet 2005-2008 ", from <http://us.ku.dk/studiestatistik/studiestatistik/aarsopgoerelser/gennemfoerelse/>.

- KU. (2009b, 02.01.2010). "Frafald på bacheloruddannelsens 1. år (nøgletal F 3.1)." from <http://us.ku.dk/studiestatistik/akkreditering/>.
- Kvale, S. (1994). InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København, Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, U. (2000). Frafald og studiemiljø. Århus, Studenterrådet, Århus Universitet.
- Olsen, H. (1998). Tallenes talende tavshed - Måleproblemer i surveyundersøgelser. København, Akademisk Forlag.
- Olsen, H. (2005). Fra spørgsmål til svar. Konstruktion og kvalitetssikring af spørgeskemadata. København, Akademisk Forlag.
- Prieur, A. and C. Sestoft (2006). Pierre Bourdieu - en introduktion. København, Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2001). "Biologi og geografi: Årsager til en "succes"."
Undervisningsministeriet, Uddannelse 5.
- SCIENCE (2008). SCIENCE 2013 - Strategi for Det Naturvidenskabelige Fakultet. København, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.
- SCIENCE. (2009, 02.01.2010). from www.science.ku.dk/studerende.
- Thomsen, J. P. (2008). Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser. Roskilde, Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Videnskabsministeriet (2009). Universiteternes bachelor- og kandidatuddannelser. København, Videnskabsministeriet.
- Wang, J. E. (2007). Det Naturvidenskabelige Fakultets studiereform 2004 - De studerende årgang 2004 og deres vej gennem de tre første års studier. København, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.
- Wang, J. E. (2009). Nøgletal - Maj 2009. København, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.
- Ziehe, T. (1989). Ambivalenser og mangfoldighed. København, Politisk Revy.
- Ziehe, T. and H. Stubenrauch (1983). Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. København, Politisk Revy.

Bilag 1 - Spørgeskema

Kære studiestarter

Vi har set frem til at møde dig! Din årgang er blevet udvalgt til at deltage i vores forskningsprojekt. Projektet har til formål at undersøge studerendes forventninger til deres nye naturvidenskabelige uddannelse.

I de næste måneder vil vi følge dig og din årgang og jeres start på universitetet. I første omgang vil vi bede dig udfylde dette spørgeskema. Det er vigtigt, at du udfylder de kategorier vi beder dig om. Hvis der noget du er i tvivl om, skal du endelig bare spørge.

Det er vigtigt at du:

- Læser alle svarmuligheder inden du sætter kryds.
- At du sætter et kryds pr. udsagn på nær de få steder, hvor du bliver bedt om at sætte flere krydser.
- Hvis du sætter et forkert kryds, er det vigtigt, at du tydeligt streger det ud.
- At du udfylder skemaet så omhyggeligt som muligt, da svarene har stor værdi i vores undersøgelse.

Det er kun forskergruppen, der vil have adgang til oplysningerne, og din besvarelse af spørgeskemaet vil blive behandlet *med største fortrolighed*. Hverken dine kommende undervisere, administrationen eller kammerater vil kunne finde ud af, hvad du har svaret. Sidst i spørgeskemaet beder vi om dine personlige oplysninger, så vi kan komme i kontakt med dig, hvis du bliver udvalgt til et senere individuelt interview.

På forhånd tak for din indsats.

Med venlig hilsen

Forskergruppen på Københavns Universitet

Lene Møller Madsen, Lars Ulriksen, Henriette Tolstrup Holmegaard, Rie Malm og Philipp Lorenzen

1. Dine almene oplysninger

1.1) Hvilket studie er du optaget på?

- Biologi
- Geografi & Geoinformatik
- Geologi-geoscience

1.2) Hvad er dit køn?

- Mand
- Kvinde

1.3) Hvad er dit fødselsår?

1.4) Hvor har du din nuværende bopæl?

Postnummer: _____

1.5) Er du flyttet på grund af påbegyndelse af dit nye studie?

- Ja, hvor boede du før? Postnummer: _____
- Nej

2. Din sociale baggrund

2.1) Har en af dine forældre en mellemlang eller videregående uddannelse?

(Er du i tvivl? Du må gerne ringe eller sms'e til dem lige nu og spørge dem.)

- Ja, en mellemlang videregående uddannelse (f.eks. lærer, sygeplejerske, pædagog mv.)
- Ja, en lang videregående uddannelse med naturvidenskabelig toning (f.eks. geograf, læge, civilingeniør mv.)
- Ja, en anden lang videregående uddannelse (f.eks. advokat, psykolog, økonom mv.)
- Nej

2.2) Har du søskende der er i gang med eller har afsluttet en mellemlang eller lang videregående uddannelse?

(Er du i tvivl? Du må gerne ringe eller sms'e til dem lige nu og spørge dem.)

- Ja, en mellemlang videregående uddannelse (f.eks. lærer, sygeplejerske, pædagog mv.)
- Ja, en lang videregående uddannelse med naturvidenskabelig toning (f.eks. biologi, medicin, civilingeniør mv.)
- Ja, en anden lang videregående uddannelse (f.eks. jura, psykologi, statskundskab, økonomi, dansk mv.)
- Nej

3. Din uddannelsesbaggrund

3.1) Hvilken ungdomsuddannelse har du taget?

- Almen Studentereksamen (STX)
- HF
- HTX
- HHX
- GSK/ GIF (Gymnasialt Indslusningskursus for flygtninge)
- HF for fremmedsprogede
- Udenlandsk adgangsgivende eksamen

Anden, skriv venligst her: _____

3.2) Hvilket år afsluttede du din ungdomsuddannelse?

3.3) Hvad er din adgangsgivende kvotient?

Kvotient: _____

Efter gammel 13-skala

Efter ny 7-trins-skala

3.4) Hvilket fagligt niveau og afsluttende karakter har du i følgende fag fra din ungdomsuddannelse? (Skriv den bedste karakter som du har fået, lige meget om mundtlig eller skriftlig.)

	Jeg har ikke haft faget	A-niveau	B-niveau	C-niveau	Afsluttende karakter
Engelsk:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Matematik:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fysik:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kemi:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Biologi:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Naturgeografi/ Geografi:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Idræt:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Teknologi:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Samfundsfag:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3.5) Hvordan bedømmer du selv dine studiemæssige kompetencer?

	Meget god	God	Hverken / eller	Dårlig	Meget dårlig
At forberede mig til undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At tage notater i undervisningstiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At planlægge og prioritere min tid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At arbejde i grupper.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At arbejde for mig selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At formulere mig klart og tydeligt skriftligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At formulere mig klart og tydeligt mundtlig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At gå til skriftlig eksamen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
At gå til mundtlig eksamen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.6) Har du måttet supplere for at opfylde de specifikke adgangskrav til dit nye studie?

- Ja
 Nej

3.6.a) Hvis ja, fra hvilket niveau?

(Sæt gerne flere krydser.)

- Matematik fra 0 -> A
 Fysik fra 0 ->B
 Kemi fra C ->B
 Matematik fra C -> A
 Fysik fra C -> B
 Andet, skriv venligst her:
 Matematik fra B -> A
 Kemi fra 0 ->B
-

3.7) Hvis din adgangsgivende eksamen er fra 2008 eller tidligere, hvad har du da foretaget dig i den mellemliggende periode?

(Sæt gerne flere krydser.)

- Rejse (af mere end 1 måneds varighed)
 Au Pair/ erhvervsarbejde i udlandet
 Erhvervsarbejde i DK
 Anden uddannelse, skriv venligst hvilken: _____
 Højskole
 Værnepligt/ militærnægtertjeneste
 Barselsorlov
 Jobtilbud i forbindelse med kontanthjælp/ dagpenge
 Andet, uddyb venligst her: _____

4. Dit studievalg

4.1) Hvorfor har du valgt at læse dit nye studie?

4.2) På hvilket tidspunkt overvejede du første gang at søge ind på dit nye studie?

- Før du begyndte din ungdomsuddannelse (stx, htx, hhx mv.)
- Mens du læste din ungdomsuddannelse
- I tiden mellem afsluttet ungdomsuddannelse og ansøgningen til Den Koordinerede Tilmelding (KOT)
- I umiddelbar forbindelse med ansøgningen til Den Koordinerede Tilmelding (KOT)
- I tiden mellem den 30. juli 2009 og studiestarten
- Mens du læste en anden videregående uddannelse

4.3) Hvad har inspireret dig til at have valgt dit nye studie?

4.4) Hvordan har det været med at skulle vælge en uddannelse?

- Sjovt
- Forvirrende
- Let
- Spændende
- Frustrerende
- Svært
- Andet, uddyb venligst her: _____

4.5) Har du søgt optagelse gennem:

- Kvote 2 (inden 15. marts 2009)
- Kvote 1 (inden 5. juli 2009)
- Tom-plads-ordning (efter 30. juli 2009)

4.6) Er du kommet ind på din 1. prioritet?

- Ja
- Nej, skriv venligst din 1. prioritet her: _____

4.7) Var der uddannelser, som du undlod at søge ind på, fordi du ikke mente du kunne komme ind?

- Ja, hvilke(n)? _____
- Nej

4.8) Beskriv din måde hvorpå du har søgt information/ vejledning omkring dit nye studie:

4.9.a) Nævn 5 emner fra din informationssøgning i prioriteret rækkefølge, der har været vigtigst for dig at få afklaret i forbindelse med dit studievalg:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

4.10) Har du diskuteret dit studievalg med dine forældre? Havde de nogen meninger om det? Hjalp de? Beskriv dine forældres rolle i forbindelse med dit studievalg.

4.11) I hvor høj grad har du diskuteret med andre af følgende personer i forbindelse med dit studievalg?

	I meget høj grad	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søskende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kæreste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anden familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venner/ bekendte, som læser eller har læst på studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre venner/ bekendte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studievejledere på din ungdomsuddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studievejledere fra dit regionale studievalgcenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studievejledere på universitetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.12) Hvad ser du mest frem til, ved at læse på dit nye studie?

4.13) Hvad er du mest usikker på, i forhold til at læse på dit nye studie?

5. Dine forventninger til studiet

5.1) Generel, hvilke forventninger har du til livet som studerende på dit nye studie?

5.2) Hvilke 5 faglige områder indenfor dit nye studie i prioriteret rækkefølge ser du mest frem til at lære noget om?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

5.3) Hvilket forhold forventer du at have til dine kommende undervisere?

5.4) Hvordan forventer du at lære bedst som studerende?

(Sæt venligst kun ét kryds.)

- Jeg lærer bedst ved arbejde i projektgrupper/ læsegrupper.
- Jeg lærer bedst for mig selv.
- Jeg lærer bedst ved først at blive præsenteret for teorien af underviseren og derefter udføre en øvelsesopgave.
- Jeg lærer bedst ved praktisk arbejde, såsom laboratorieforsøg eller feltarbejde.
- Jeg lærer bedst ved, at jeg først må udforske emnet og derefter får den teoretiske forklaring af underviseren.
- Jeg lærer bedst ved først at blive præsenteret for teorien af underviseren og derefter deltage i en ekskursion, hvor jeg bliver præsenteret for teorien i virkeligheden.

Andet, uddyb venligst her: _____

5.5) Hvordan forventer du at arbejdspresset generelt bliver på studiet?

- Meget stort Stor Passende Lille Meget lille

5.6) Hvilke forventninger har du til det sociale liv på dit nye studie?

5.7) Hvor mange timer om ugen tror du, du vil befinde dig på universitetet (undervisning og andre aktiviteter)?

- 5-15 timer 25-35 timer 45-55 timer
 15-25 timer 35-45 timer 55 timer eller mere

6. Din fremtidige karriere

6.1) Regner du med at læse dit nye studie til en endt:

- Bachelorgrad (normeret til 3 års studier)
- Kandidatgrad (normeret til 5 års studier)
- Ph.D.-grad (normeret til 8 års studier)
- Ved ikke

6.2) Hvor vigtigt er det for dig at gennemføre din uddannelse på normeret tid?

- Meget vigtigt Vigtigt Mindre vigtigt Ikke vigtigt

6.3) Tag dine drømmebriller på. Hvor ser du dig selv om 10 år?

(Skriv gerne noget om, hvor og hvordan du arbejder samt hvilke arbejdsområder du beskæftiger dig med.)

Som en del af forskningsprojektet vil vi følge dig og din årgang de første måneder af jeres nye studie. I denne proces vil vi gerne gennemføre nogle individuelle interviews. I tilfælde af, at du bliver den studerende vi gerne vil interviewe, vil vi meget gerne kunne kontakte dig senere. Oplys derfor meget gerne dit navn, e-mail-adresse og mobilnummer. De personer som vi udvælger kontakter vi ca. 4 uger efter studiestarten. Du vil være anonym i undersøgelsen, og dine oplysninger er kun nødvendige for, at vi kan få fat i dig. Vi håber, at du vil deltage og på den måde øge viden om, hvilke udfordringer unge møder ved deres start på universitetet.

Mit mobilnummer er 42 36 42 05 og min e-mailadresse er plo@science.ku.dk. Du er til hver en tid velkommen til at kontakte mig, hvis du har spørgsmål eller ønsker mere viden om undersøgelsen.

De bedste hilsner Philipp

Dit navn: _____

Dit mobilnummer: _____

Din e-mail-adresse: _____

Bilag 2 - Interviewguide

Social baggrund, livshistorie:	Fortæl lidt om din opvækst. Hvad er dine interesser? Hvad laver dine forældre og evt. søskende?
Faglig baggrund:	Hvilke faglige niveauer har du valgt og hvorfor? Var du tilfreds med din ungdomsuddannelse? Vurder om den har forberedt dig til at starte på X-uddannelsen? Er du glad for at have taget sabbatår?
Studievalg: historik	Hvordan fandt du vej til X-uddannelsen? Hvornår besluttede du at søge ind på X-uddannelsen? Hvor kom inspirationen fra? Hvordan har studievalget været? Svært, sjovt etc.
Studievalg: karriere eller studiet i sig selv?	Hvorfor har du valgt at læse X-uddannelsen? Hvilke kriterier valgte du studie ud fra? (Fremtidige jobmuligheder, drømmestudie, interesse, forældres forventning, praktiske forhold etc.)
Studievalg: familie og netværksstrategier:	Har du diskuteret dit uddannelsesvalg med dine forældre/ havde de nogen meninger om det? Hjalp de? Deres rolle? Familiær interaktion? Venner? Lærere, eller andre personer? Fortæl noget om din informationssøgning.
Fremtidige strategier:	Hvad vil du bruge uddannelsen til? Hvad er dine fremtidsforventninger?

Bilag 3 - Informantliste fra interviews

Den følgende liste er en oversigt over denne undersøgelses samlede informantgruppe, der blev indhentet gennem de kvalitative interviews.

Alle informanter er anonymiseret i den forstand, at den enkelte informant optræder med et andet navn. Denne navngivning er blevet foretaget på den måde, således at alle biologistuderende har navne der begynder med "B" og alle geografistuderende har navne der begynder med "G". På denne måde kan læseren nem og hurtig finde ud af hvilken af de to uddannelser der er tale om.

I de tilfælde, hvor sammensætningen af visse informanters oplysninger efter min vurdering ville være for let genkendelig, er disse desuden ændret i det påkrævede omfang - dog med den hensigt, at det samlede billede af informanten ikke derved ændres væsentligt.

Studenter fra Biologi:

1. **Benedikte.** Kvinde. 19 år. Mindst én part af forældrene har en lang videregående uddannelse med en naturvidenskabelig toning. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2009. Har haft biologi på B-niveau. Hun har valgt biologi som 1. prioritet, men ville gerne have læst veterinærmedicin. Det er hendes første studievalg. Var en smule frustreret med at finde en alternativ uddannelse, men fandt så biologi, som hun nu er glad for.
2. **Britta.** Kvinde. 22 år. Mindst én part af forældrene har en lang videregående uddannelse med en naturvidenskabelig toning. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2006. Har ikke haft biologi i ungdomsuddannelsen. Hun har valgt biologi som 1. prioritet. Hun har skiftet uddannelse fra Naturressourcer på LIFE. Hun har oplevet hendes uddannelsesvalg som spændende, men er også i tvivl om hun har valgt rigtig.
3. **Birgitte.** Kvinde. 18 år. Mindst én part af forældrene har en lang videregående uddannelse med en naturvidenskabelig toning. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2009. Har haft biologi på C-niveau. Hun har valgt biologi som 1. prioritet og det er hendes første uddannelse. Hun har oplevet hendes uddannelsesvalg som let.
4. **Bjørk.** Kvinde. 21 år. Forældrene har ingen akademisk uddannelse. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2007. Har haft biologi på A-niveau. Hun har valgt biologi som 1. prioritet og det er hendes første studie. Hun har oplevet hendes uddannelsesvalg som forvirrende.

5. **Birte.** Kvinde. 22 år. Mindst én part af forældrene har mellemlang videregående uddannelse. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2007. Har haft biologi på A-niveau. Har valgt biologi som 1. prioritet. Hun har skiftet uddannelse fra Biologi-Bioteknologi på LIFE. Hun har oplevet hendes uddannelsesvalg som forvirrende.
6. **Berit.** Kvinde. 21 år. Mindst én part af forældrene har mellemlang videregående uddannelse. Har taget en højere teknisk eksamen (HTX) med afslutning i 2008. Har haft biologi på B-niveau. Hun har valgt biologi som 1. prioritet og det er hendes første uddannelse. Hun har oplevet hendes uddannelsesvalg som spændende.
7. **Benny.** Mand. 20 år. Mindst én part af forældrene har en lang videregående uddannelse. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2008. Har haft biologi på A-niveau. Han har valgt biologi som 1. prioritet, men var i tvivl, da han også overvejede Naturressourcer på LIFE. Det er hans første uddannelse og han har oplevet hans uddannelsesvalg som svært.
8. **Bo.** Mand. 20 år. Forældrene har ingen akademisk uddannelse. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2008. Har haft biologi på B-niveau. Han har valgt biologi som 1. prioritet og det er hans første uddannelse. Han har oplevet hans uddannelsesvalg som let.

Studenter fra Geografi

1. **Gitte.** Kvinde. 23 år. Mindst én part af forældrene har mellemlang videregående uddannelse. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2006. Har haft geografi på B-niveau. Hun har valgt geografi som 1. prioritet og det er hendes første uddannelse. Hun har oplevet hendes studievalg som let.
2. **Grete.** Kvinde. 21 år. Mindst én part af forældrene har mellemlang videregående uddannelse. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2008. Har haft naturgeografi på B-niveau. Hun har valgt geografi som 1. prioritet. Hun har skiftet uddannelse fra det internationale samfundsvidenskabelige basisstudium på RUC efter 1. studieår. Hun har oplevet hendes uddannelsesvalg som forvirrende og frustrerende.
3. **Gustav.** Mand. 21 år. Mindst én part af forældrene har en lang videregående uddannelse med en naturvidenskabelig toning. Har taget en almen studentereksamen (STX) med afslutning i 2007. Har haft geografi på C-niveau. Han har haft Folkesundhedsvidenskab som 1. prioritet. Han har

skiftet uddannelse fra HA (dat) på CBS efter første semester. Han har oplevet hans uddannelsesvalg som svært.

4. **Gregor.** Mand. 20 år. Mindst én part af forældrene har en lang videregående uddannelse med en naturvidenskabelig toning. Har taget en højere teknisk eksamen (HTX) med afslutning i 2009. Har ikke haft naturgeografi i ungdomsuddannelsen. Han har haft Japan-studiet som 1. prioritet og geografi er hans første uddannelse. Han har oplevet hans uddannelsesvalg som spændende, men også svært, da der var mange uddannelser at vælge imellem.

Bilag 4 - De normerede uddannelsesforløb

Nedenfor er det normerede uddannelsesforløb for bacheloruddannelserne i Biologi og Geografi illustreret med et såkaldt *kassogram*. Kassogrammet skal læses nede fra venstre hjørne, og størrelsen af de enkelte kasser svarer til kursets omfang, som er enten 7,5 ECTS-point eller 15 ECTS-point. Ét årsværk svarer således til 60 ECTS-point. ECTS er en forkortelse af European Credit Transfer System, som er et fælles pointsystem for uddannelserne i EU mhp. at gøre disse sammenlignelige (SCIENCE, 2009).

Uddannelserne på SCIENCE adskiller sig fra de fleste andre danske universitetsuddannelser ved at have indført den såkaldte *blokstruktur* i stedet for den traditionelle semesterstruktur. Det betyder, at studieåret er opdelt i fire blokke, hvor studerende typisk følger to forskellige kurser i otte uger, efterfulgt af en eksamensuge. Kurserne bliver dermed mere intensive og kommer hurtigere til afslutning end ved semesterstrukturen.

Bacheloruddannelsen i Biologi:

	Blok 1	Blok 2	Blok 3	Blok 4
3. år	*	*	Bachelorprojekt	
	*	*	*	*
2. år	Almen cellebiologi	Almen mikrobiologi	*	*
	Almen molekylærbiologi	Menneskets fysiologi	Biologisk videnskabsteori	Evolutionsbiologi
1. år	Organismernes diversitet	Populationsbiologi	Almen økologi	Feltbiologi I, II og III
		Matematik & statistik	Kemi	Almen biokemi
	Obligatoriske kurser	* Valgfrie kurser		

Bacheloruddannelsen i Geografi:

	Blok 1	Blok 2	Blok 3	Blok 4
3. år	*	*	Bachelorprojekt	
	*	*	*	*
2. år	Globalisering & rumlig forandring	Globale geografiske regioner	*	*
	Samfundsmæssigt væsentlige vækststrømme	Videnskabsteori & etik	Problemorienteret projektarbejde & metoder	
1. år	Natur - & Kulturlandskabet		Vækst, velfærd & regulering	Naturgeografisk sommerkursus
	GIS & kartografi	Grundlæggende statistik	Klima, jord og vand	Kulturgeografisk sommerkursus
	Obligatoriske kurser	* Valgfrie kurser		