

Sigrun Bakken

# Overgangen fra studier til arbeidsliv

En kvalitativ studie av nyutdannedes opplevelse  
av overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Kristin Landrø

Juni 2024



Sigrun Bakken

## **Overgangen fra studier til arbeidsliv**

En kvalitativ studie av nyutdannedes opplevelse av overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap  
Veileder: Kristin Landrø  
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne studien har som formål å undersøke nyutdannedes opplevelse av overgangen fra studier til arbeidsliv. Dagens syn på karriere omfatter alle aspekter ved livet, og opplevelsen av overgangen fra studier til arbeid påvirkes derfor i stor grad av både nåværende og tidligere erfaringer. Disse erfaringene kan bidra til å forme nyutdannedes møte med den nye hverdagen og deres evne til å tilpasse seg de nye kravene og ansvaret som arbeidslivet medfører. Overgangen fra studier til arbeidsliv innebærer betydelige omveltninger, hvor de nyutdannede tiltrer en ny rolle, tildeles nytt ansvar og møter en rekke nye relasjoner. Disse forandringene kan skje parallelt med en intensiv karrierelæring, både faglig og personlig, som ikke nødvendigvis kan oppnås i studietiden. I takt med samfunnets utvikling blir denne perioden derfor preget av nye utfordringer, krav til fleksibilitet og evnen til å håndtere egen karriere. Gode, støttende relasjoner kan derfor bidra til en mer behagelig overgang.

For å belyse studiens problemstilling ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju med fem nyutdannede helse- og sosialarbeidere. Alle deltakerne delte erfaringer fra studietiden, og i overgangen ved å inntre rollen som nyutdannet i arbeid. Disse intervjuene har blitt analysert ved bruk av tematisk analyse, og et fenomenologisk-hermeneutisk ståsted. Dette har gitt rike refleksjoner og bidrag for å besvare problemstillingen. Gjennom analysen identifiserte jeg fire hovedfunn; (1) *Et rolleskifte av høyere kompleksitet fremmer individuell selvstendighet*, (2) *Et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet*, (3) *Relasjoners betydning for læring i overgangen* og (4) *Den personlige ryggsekken i møte med overgangen*.

I oppgavens diskusjon ser jeg på de fire funnene i lys av teori og tidligere forskning tilknyttet relasjoners betydning, ulike former for kompetanse og karrierelæring. Disse punktene har jeg tatt i betraktning for å belyse deltakernes opplevelse av overgangen på en så god måte som mulig. Jeg diskuterer derfor de relasjonelle betydningene i møte med overgangen til arbeidslivet, hvor jeg legger særlig vekt på en mentorrolle eller andre erfarne arbeidstakere i møte med den nyutdannede. Dette har til hensikt å belyse opplevelsen av de relasjonelle aspektene i overgangen. Det handler om hvordan mer erfarne relasjoner kan bidra til læring, samtidig som det er viktig at den nyutdannede får tildelt ansvar og utforsker egen kompetanse. Jeg diskuterer også bevegelsen mot å bli en mer selvstendig profesjonsutøver, hvor det blant annet legges stor vekt på en reflekterende prosess over tidligere erfaringer. Avslutningsvis diskuteres en gjensidig relasjon på tvers av relasjonene mellom den nyutdannede og en mentor eller mer erfaren ansatt. Dette handler om hvordan den nyutdannede kan ses å ha med seg kompetanse inn på arbeidsplassen, som kan berike både den nyutdannede og andre ansatte. Samtidig viser funnene at det viktig å erkjenne at nyutdannede alltid må lære nye ferdigheter og tilegne seg kunnskap. En balansegang mellom å utrykke eksisterende kompetanse og være åpen for nødvendig læring kan derfor være av stor betydning for opplevelsen av en god og tilfredsstillende overgang til arbeidslivet.

Nøkkelord: *relasjon, karrierelæring, kompetanse, mentor, nyutdannet, arbeidslivet*



## Abstract

The aim of this study is to examine recent graduates' experience of the transition from higher education to working life. Today's view of the definition career, encompasses all aspects of life, and the experience of the transition from studies to work can be influenced by both current and previous experiences. These experiences can shape newly graduates' encounters with their new daily life and their ability to adopt to the new demands and responsibilities that working life entails. The transition from studies to work life involves significant change, where recent graduates take on a new role, are assigned new responsibilities and encounter a range of new relationships. These changes often occur alongside intensive career learning, both professional and personal, which may not necessarily be achieved during the study period. In line with societal development, this period in life can therefore be characterized by new challenges, demands for flexibility and the ability to manage one's own career. Supportive relationships can therefore contribute to a smoother transition.

To explore the research question, qualitative research interviews were conducted with five recent graduates within the field of health and social work. All participants shared experiences from their time as students and their transition into their new roles as newly employed professionals. These interviews were analysed by using thematic analysis with a phenomenological-hermeneutic perspective. This approach has provided rich reflections and contributions to answering the research question. I identified four main findings through the analysis; *(1) A role shift of higher complexity promotes individual independence, (2) A new set of glasses when entering the workforce, (3) The importance of relationships for learning experiences during the transition and (4) The personal «backpack» in facing the transition.*

The discussion section of this thesis I examine the four findings with theory and previous research related to the importance of relationships, different forms of competence and career learning. I have considered these to delineate the participants' experience of the transition as effectively as possible. Therefore, I discuss the relational significance in the transition to working life, with a particular emphasis on the mentor role or other experienced colleagues in relation to the newly graduates. This aims to highlight the experience of the relational aspects of the transition. It involves how more experienced relationships can contribute to learning while ensuring that the newly graduated are given responsibilities and opportunities to explore their own competencies. I also discuss the movement towards becoming a more independent professional, emphasizing a reflective process over previous experiences. Finally, I address the mutual relationships between the newly graduated and a mentor or more experienced employee. This pertains to how a newly graduated can bring competencies into the workplace that can enrich both themselves and other employees. At the same time, will my findings how that it is important to recognize that recent graduates always need to learn new skills and acquire knowledge. A balance between leveraging existing companies and being open to necessary learning can therefore be of great importance for experiencing a smooth and satisfying transition to working life.

Key words: *relationship, career learning, competencies, mentor, newly graduated, working life*





## Forord

Sommeren nærmer seg med stormskritt, noe som betyr at min tid som student snart er over. Etter mange år på NTNU er det noe vemodig å skulle tre inn i en ny hverdag, samtidig som jeg ser frem til nye utfordringer. Jeg har trivdes svært godt som student, men nå er det omsider min tur til å møte «overgangen fra høyere utdanning til arbeid», akkurat slik som denne masteroppgaven forsøker å belyse opplevelsen av.

De to siste årene på mastergraden i rådgivningsvitenskap har vært både spennende og utfordrende, og har bydd på personlig utvikling. Selve masteroppgaven har vært tidvis krevende, men også givende og lærerik. Jeg har kjent på både utfordringer og mestring, og sitter nå igjen med et produkt jeg er stolt av. I den anledning ønsker jeg å takke de som har støttet meg på veien.

Takk til alle deltakerne mine som har stilt opp til intervju og delt åpent om sine opplevelser og erfaringer. Det er dette som har gjort masteroppgaven min mulig, og ikke minst spennende å jobbe med.

Takk til medstudenter og forelesere som har gjort dette til to fine år, og takk til venner på lesesalen for faglige diskusjoner og hyggelige lunsjpauser. Takk til samboer for korrekturlesning underveis!

Til slutt vil jeg takke veilederen min ved NTNU, Kristin Landrø. Takk for gode tilbakemeldinger og litteraturtips til oppgaven, god kommunikasjon og raske svar. Du har vært en trygghet underveis i skriveprosessen og vist et stort engasjement for oppgaven.

*Sigrun Bakken*

Trondheim, juni 2024



# Innholdsfortegnelse

|   |            |
|---|------------|
| <b>SAMMENDRAG</b> .....                                       | <b>I</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>III</b> |
| <b>FORORD</b> .....   | <b>V</b>   |
| <b>1. INTRODUKSJON</b> .....                                  | <b>1</b>   |
| 1.1   AKTUALITET OG MOTIVASJON FOR FORSKNINGSEMNET .....      | 1          |
| 1.2   STUDIENS MÅL OG PROBLEMSTILLING .....                   | 2          |
| 1.3   BEGREPSAVKLARING .....                                  | 3          |
| 1.3.1   Karriere.....   | 3          |
| 1.3.2   Karrierekompetanse .....                              | 3          |
| 1.3.3   Karrierelæring .....                                  | 3          |
| 1.3.4   Overgang.....   | 3          |
| 1.4   OPPGAVENS OPPSETT .....                                 | 4          |
| <b>2. TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....    | <b>5</b>   |
| 2.1   KARRIERE I ET RÅDGIVNINGSPERSPEKTIV .....               | 5          |
| 2.1.1   Karriereovergang .....                                | 5          |
| 2.1.2   Relasjoners betydning.....                            | 6          |
| 2.2   MENTORRELASJON .....                                    | 7          |
| 2.3   AVHENGIG-, UAVHENGIG- OG GJENSIDIGHETSRELASJONER .....  | 7          |
| 2.4   KOMPETANSETREKANTEN.....                                | 8          |
| 2.5   PERSONLIG INNSTILLING.....                              | 9          |
| 2.6   DOTS-MODELLEN .....                                     | 9          |
| 2.7   KOLBS LÆRINGSSIRKEL.....                                | 10         |
| 2.8   EN VELLYKKET OVERGANG.....                              | 11         |
| 2.9   HELSE- OG SOSIALARBEIDERE I OVERGANGEN TIL ARBEID ..... | 12         |
| <b>3. METODE</b> .....  | <b>13</b>  |
| 3.1   VITENSKAPELIG STÅSTED .....                             | 13         |
| 3.2   KVALITATIV METODE.....                                  | 14         |
| 3.2.1   Kvalitative forskningsintervju og intervjuguide ..... | 14         |
| 3.2.2   Pilotintervju.....                                    | 15         |
| 3.3   DATAINNSAMLING .....                                    | 15         |
| 3.3.1   Utvalg og rekruttering.....                           | 16         |
| 3.3.2   Gjennomføring av intervju.....                        | 16         |
| 3.3.3   Transkripsjon.....                                    | 17         |
| 3.4   DATANALYSE.....   | 17         |
| 3.4.1   Tematisk analyse.....                                 | 18         |
| 3.4.2   Analyseprosessen.....                                 | 18         |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.5   STUDIENS KVALITET .....  | 20        |
| 3.5.1   Forskerrolle og forforståelse.....   | 20        |
| 3.5.2   Reliabilitet .....   | 21        |
| 3.5.3   Validitet.....   | 22        |
| 3.5.4   Overførbarhet .....  | 22        |
| 3.6   FORSKNINGSETIKK.....   | 22        |
| 3.6.1   Informert og frivillig samtykke.....   | 23        |
| 3.6.2   Konfidensialitet og anonymitet .....   | 23        |
| <b>4. PRESENTASJON AV FUNN.....</b>  | <b>24</b> |
| 4.1   ET ROLLESKIFTE AV HØYERE KOMPLEKSITET FREMMER INDIVIDUELL SELVSTENDIGHET ..... | 24        |
| 4.2   ET NYTT SETT MED BRILLER I MØTE MED ARBEIDSLIVET .....                         | 26        |
| 4.2.1   Nye oppdagelser og utvidet forståelse av yrkesutøvelsen på systemnivå.....   | 26        |
| 4.2.2   Spennet mellom å oppleve seg som ny og urutinert, og en ressurs .....        | 27        |
| 4.3   RELASJONERS BETYDNING FOR LÆRDOM I OVERGANGEN .....                            | 28        |
| 4.4   DEN PERSONLIGE RYGGSEKKEN SOM VERKTØY I OVERGANGEN .....                       | 30        |
| <b>5. DISKUSJON .....</b>  | <b>33</b> |
| 5.1   BETYDNINGEN AV RELASJONER .....  | 33        |
| 5.2   ORGANISERT OPPLÆRING I EN LÆRINGSPROSESS .....                                 | 34        |
| 5.3   I BEVEGELSE MOT EN SELVSTENDIG PROFESJONSUTØVER .....                          | 36        |
| 5.4   ET LIKEVERDIG SAMARBEID PÅ TVERS AV RELASJONENE .....                          | 39        |
| <b>6. AVSLUTNING .....</b>   | <b>42</b> |
| 6.1   OPPSUMMERING.....  | 42        |
| 6.2   STUDIENS IMPLIKASJONER FOR VIDERE PRAKSIS .....                                | 43        |
| 6.3   STUDIENS BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING .....                               | 43        |
| <b>LITTERATURLISTE .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>VEDLEGG .....</b>   | <b>49</b> |
| VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....   | 50        |
| VEDLEGG 2: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA .....                                      | 52        |
| VEDLEGG 3: GODKJENNELSE FRA SIKT .....   | 56        |

## Figurer

|  |    |
|--|----|
| FIGUR 1: KOMPETANSETREKANTEN .....         | 8  |
| FIGUR 2: KOLBS LÆRINGSSIRKEL .....         | 10 |
| FIGUR 3: PROSESSEN FRA KODER TIL TEMA..... | 20 |

## 1. Introduksjon

I takt med samfunnet og arbeidsmarkedets endringer i den vestlige verden, har overgangen fra høyere utdanning til arbeid blitt mer utfordrende, blant annet på grunn økende krav til fleksibilitet og håndtering av egen karriere (Akkermans et al., 2015, s. 65). Med dette følger et økt behov for oppdatert og variert kompetanse, og evnen til omstilling er sentral. Individets evne og motivasjon til læring, samt tilgangen til læringsmuligheter og implementering av læringsprosesser er derfor avgjørende faktorer i dagens arbeidsmarked (NOU 2016: 7, s. 28). Dette henger sammen med at det ikke bare kreves god utdanning og yrkeskompetanse isolert, det stilles også krav til det som kalles for karrierekompetanse (Haug, 2023, s. 28-29; Koivisto et al., 2007, s. 278). Karrierekompetanse kan ruste den enkelte med nødvendige ferdigheter, som kan bidra til å mestre utfordringer (Bakke et al., 2020, s. 50), inkludert overgangen fra studier til arbeid.

Det er nettopp det denne oppgaven tar sikte på å utforske; nemlig den spennende og utfordrende reisen nyutdannede gjennomgår i overgangen til arbeidslivet, som består av både en personlig og faglig utvikling. Via kvalitative forskningsintervju med nyutdannede har jeg undersøkt hvordan de opplever overgangen fra studielivet til arbeidstaker, bestående av nye roller og relasjoner, oppgaver og ansvar. Jeg skal utforske hvordan disse erfaringene former deres karrierelæring og profesjonelle vekst.

### 1.1 | Aktualitet og motivasjon for forskningsemnet

En undersøkelse fra *organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling* (OECD) (2018) påpeker at det er manglende samsvar mellom hva arbeidsgivere og høyere utdanningsinstitusjoner forventer og mener er viktig kompetanse i arbeidslivet. Med dette fremhever de viktigheten av et større samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner og arbeidslivets parter (Meld. St. 16 (2020-2021), s. 19; Modise, 2016, s. 163; OECD, 2018, s. 101). Samtidig understøtter den norske regjering at både myndigheter, utdanningsinstitusjoner, studenter og arbeidsgivere opplever stor enighet om viktigheten av å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2020-2021), s. 14). Undersøkelsen gjort av OECD (2018) påpeker også viktigheten av at norsk høyere utdanning gir arbeidslivet god og relevant kompetanse ved å prioritere mer enn kun fagspesifikke ferdigheter i utdanningen (NOU, 2019: 2, s. 80).

I studiebarometeret gjennomført i 2023, ble studenter stilt spørsmål om sin opplevelse av hvordan deres institusjon jobber med å informere studentene om muligheter i arbeidslivet, og hvordan arbeidslivet trekkes inn i studiene. Resultatene viste at det er en økende tilfredshet fra 2022 til 2023 til hvordan studentene opplever tiknytningen til arbeidslivet underveis i utdanningen (Hauge & Øygarden, 2024, s. 28-30). Dette understreker viktigheten av å fortsette arbeidet med å danne god kunnskap innenfor karriereveiledning, med fokus på arbeidsformidling. Dette kan støttes av flere studier som viser at mange studenter opplever et «overgangssjokk» eller «praksissjokk» i overgangen fra studier til arbeid (Clipper & Cherry, 2015, s. 448; Damsgaard & Eide, 2023, s. 69; Duchscher, 2009, s. 111; Elfering et al., 2007 s. 106; Graf et al., 2020 s. 3098; Henriksen, 2023, s. 804).

Forståelse for og kunnskap omkring rolleovergangen «student til arbeidstaker» vil derfor kunne gi et bidrag på både individ-, arbeidsliv- og samfunnsnivå. For den enkelte student, utdanningsansvarlige, arbeidslivet og samfunnet som helhet, er det nyttig å forstå og legge

til rette for en smidig overgang fra høyere utdanning til arbeidslivet. For den enkelte student innebærer dette å navigere seg i en ny og ofte kompleks arbeidsverden, og utvikle nødvendige ferdigheter og kompetanse for å lykkes (Yuliya & Gati, 2019, s. 141). Dette kan også handle om å forstå seg selv, ved å utforske «hvem er jeg», «hva vil jeg» og «hva kan jeg», som kan være nyttig personlig kompetanse i møte med overgangen (Law, 1999, s. 38). Utdanningsansvarlige har videre et ansvar for å tilrettelegge for studenters overgang ved å tilby relevant informasjon, ressurser og støttetjenester som kan bidra til å håndtere overgangen (Duchscher, 2009, s. 111), og for arbeidslivet er det avgjørende å forstå studentenes opplevelse av overgangen og tilpasse rekrutterings- og opplæringsprogrammer for å møte deres behov (Ng & Feldman, 2007, s. 115).

Personlig har jeg erfaring med denne overgangen, tilbake til da jeg var ferdig utdannet sosionom og beveget meg inn i arbeidslivet, i en jobb som karriereveileder. Dette var en overgang som opplevdes både spennende, skummel, overaskende og ikke minst lærerik. Som nyansatt lærte jeg viktigheten av å ta initiativ til egen læring på arbeidsplassen, på samme tid som jeg hadde tett oppfølging av en opplæringsansvarlig som ga meg trygghet i oppstarten. Jeg opplevde det selvstendige arbeidet kombinert med tett oppfølging i oppstarten som svært lærerikt. Etterhvert fikk jeg ansvar for opplæring av en nyansatt på arbeidsplassen. Den gode opplevelsen av å bli veiledet i overgangen, samtidig som jeg skulle veilede både en ansatt og deltakerne i firmaet, ga en økt interesse for viktigheten av læring i karriereveiledning, og derav inspirasjon til denne masteroppgaven. Nærmere bestemt kombinasjonen av veiledning, karriere og læring med fokus på overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet.

## **1.2 | Studiens mål og problemstilling**

Både på bakgrunn av de skisserte utfordringene nyansatte kan møte på, som blant annet overgangssjokket (Clipper & Cherry, 2015, s. 448), samt basert på egen erfaring i møte med overgangen – ønsker jeg at min masteroppgave skal bidra til ytterligere kunnskap og økt forståelse for tematikken. Ved å intervjuer nyutdannede helse- og sosialarbeidere som nylig har gått gjennom overgangen fra studier til arbeidsliv, ønsker jeg å undersøke deres erfaringer av overgangen ettersom de relativt nylig har opplevd den og dermed har den ferskt i minne. Det er et mål at jeg gjennom undersøkelsen kan bidra til en dypere forståelse av de utfordringene, erfaringene og suksessfaktorene som er involvert i denne overgangen. Dette kan videre være med på å identifisere behov, som nevnt kan være nyttig for utdanningsinstitusjoner, arbeidsgivere, rådgivningstjenester og andre relevante aktører – som videre kan gi retningslinjer for å forbedre støttetjenester, opplæringsprogrammer, karriereveiledning, og generelt samarbeidet mellom høyere utdanning og arbeidsmarkedet.

På bakgrunn av dette vil jeg utforske problemstillingen;

«Hvordan opplever nyutdannede overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet?»

Oppgaven er avgrenset til å utforske nyutdannede profesjonsutøvere med utdanning og arbeid innenfor helse- og sosialfag. Deltakerne representerer unge nyutdannede sine opplevelser, det vil si i alderen 23-27 år. I denne oppgaven vil nyutdannet bety at deltakerne har stått i arbeid fra 9 måneder til 2 år. Hovedfokuset mitt vender seg mot opplevelsen etter oppstart i arbeid, men vil også inkludere aspekt i slutten av studietiden. Denne begrensningen har jeg gjort på bakgrunn av ønsket fokus, samt at deltakernes vendte oppmerksomheten hit.

### **1.3 | Begrepsavklaring**

I følgende delkapittel ønsker jeg å presentere begrep som vil stå sentralt i oppgaven. Dette vil være begrepene karriere, karrierelæring og karrierekompetanse, samt begrepet overgang, i henhold til overgangen mellom studier og arbeidsliv.

#### **1.3.1 | Karriere**

Begrepet karriere har hatt flere betydninger gjennom årene, formet av samfunnets utvikling (Landrø, 2015, s. 99). I dagens paradigme kan karriere forstås som en livslang utviklingsprosess som integrerer liv, læring og arbeid. Alle rollene en person har gjennom livet bidrar til denne helheten (Landrø, 2015, s. 102; NOU, 2016: 7, s. 25-26), og hver enkelt har ansvar for å forvalte og utvikle sin egen karriere, uavhengig av bakgrunn og erfaringer i et livslangt perspektiv (Kjærgård, 2018, s. 260). Dette synet på karriere er læringsorientert og harmoniserer med dagens kompetansepolitikk og nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 47). Det er dermed dette synet på karriere som vil bli brukt i denne oppgaven.

#### **1.3.2 | Karrierekompetanse**

Karrierekompetanse handler om den kompetansen som gjør mennesker i stand til å håndtere sin egen karriere, også i forandringer og overganger. Kompetansen bidrar til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å ta valg og håndtere utfordringer i henhold til liv, læring og arbeid (Bakke et al., 2020, s. 52). Sultana (2012, s. 229) vektlegger at karrierekompetanse ikke bare handler om arbeidsrelaterte ferdigheter, men også mer personlige egenskaper, som kan sies å være i tråd med dagens karriere-paradigme

#### **1.3.3 | Karrierelæring**

Karrierelæring kan beskrives som en "...kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at man lever og erfarer" (Bakke et al., 2020, s. 57). Det handler med andre ord om det livet man har levd og lever, og hva som følger med det. Samtidig kan denne læringen foregå strukturert, slik som å bevisst lære seg noe nytt, aktivt ta i bruk den kompetansen man har eller via former for karriereveiledning ved bruk av læringsaktiviteter (Bakke et al., 2020, s. 57). Det blir dermed læringsprosessen frem mot utvikling av karrierekompetanser (Haug, 2023, s. 59).

#### **1.3.4 | Overgang**

Begrepet «overgang» vil bli brukt gjennomgående i oppgavens fortsettelse, og i den forbindelse vil jeg bruke William Bridges (1933-2013) sin definisjon av begrepet. Han hevdet at en overgang skilte seg fra en mer generell «endring» i livet. En endring innebærer at noe starter eller stopper, hvor noe som pleide å skje på en måte, begynner å skje på en annen måte. Det innebærer at endringen skjer på et bestemt tidspunkt, eller i flere stadier til forskjellige tider (Bridges, 1986, s. 25). En *overgang* på den andre siden er en tredelt psykologisk prosess som strekker seg over tid, og kan ikke planlegges eller styres av de samme rasjonelle formlene som ved en endring (Bridges, 1986, s. 25). En overgang handler med andre ord om å gi slipp på en tilværelse som har vært og ta fatt på en ny (Bridges, 2001, s. 2). Han deler dette inn i tre faser, som i denne oppgaven vil handle om å gi slipp på livet som student, fasen mellom studier og arbeid, og over i fasen som nyutdannet i arbeid.

#### **1.4 | Oppgavens oppsett**

Oppgaven vil presenteres i seks deler; 1) Introduksjon, 2) Teoretisk rammeverk og tidligere forskning, 3) Metode, 4) Presentasjon av funn, 5) Diskusjon og 6) Avslutning. Kapittel 2 vil inkludere teori og tidligere forskning knyttet til tematikk om relasjoner, kompetanse, ulike former for karrierelæring, samt overgangsteori og -forskning. I kapittel 3 presenteres mitt vitenskapelig ståsted, valg av kvalitative forskningsintervju som metode og tematisk analyse, samt hvordan disse har blitt gjennomført. Jeg vil reflektere over min rolle og posisjon som forsker og studiens kvalitet og etikk. I kapittel 4 presenteres studiens funn i form av fire temaer. Temaene representerer deltakerne sine opplevelser knyttet til relasjoner, et rolleskifte, personlig kompetanse og et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet. I kapittel 5 diskuteres studiens funn i lys av teori og tidligere forskning opp mot oppgavens problemstilling; «Hvordan opplever nyutdannede overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet?». I diskusjonen diskuterer jeg relasjoners betydning for opplevelsen av overgangen, tilrettelegging for oppæring, bevegelsen mot en selvstendig profesjonsutøver og hvordan et mer likeverdig samarbeid på tvers av relasjonene nyutdannet og mer erfaren utøver kan utvikles. Til slutt i oppgavens vil jeg komme med noen avsluttende ord i kapittel 6, hvor jeg oppsummerer oppgaven, presenterer studiens implikasjoner for videre praksis og begrensninger, samt forslag til videre forskning. Det vil også foreligge tre vedlegg tilknyttet oppgaven; intervjuguide, informasjon- og samtykkeskjema og godkjennelse fra SIKT.



## 2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for studien og gjennomgå relevant forskning. Fokuset vender seg mot karriere innenfor et rådgivningsperspektiv, ved å gå nærmere inn på relasjoner, ulike former for kompetanse og karrierelæring, samt tidligere forskning på overganger generelt og i lys av helse- og sosialarbeidere. Teorien og forskningen som presenteres har som hensikt å belyse fremtredende aspekt ved problemstillingen som handler om overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv, og som vil danne et grunnlag for diskusjon av funn i kapittel 5.

### 2.1 | Karriere i et rådgivningsperspektiv

Rådgivning handler om å bidra med hjelp og støtte i relasjoner og prosesser, samt å skape en arena for at læring og utvikling kan oppstå (Fikse & Kvalsund, 2015, s. 10). Dette kan foregå i mange kontekster, i både offentlig, privat og frivillig sektor. Rådgivning kan derfor ses å oppstå innenfor et karriere-perspektiv (Kvalsund, 2015, s. 85). Dette kan innebære karriereveiledning i skolesammenheng, karrieresenter, personalledelse og HR for å nevne noe (NTNU, u.å.), og som i stor grad handler om veiledning, relasjoner, læring og støtte.

Forståelsen av karriere har opp gjennom årene hatt flere betydninger, hvor flere bidragsytere har vært med på å forme og forandre det i takt med samfunnets utvikling (Landrø, 2015 s. 99). Kort fortalt kan en illustrere utviklingen av karriereveiledning med oppstart i industrialiseringen, hvor fokuset på karriere vendte seg mot vitenskapelige metoder og psykologiske tester for å skape en god «match» og tilpasning til arbeidsoppgaver og yrker (NOU, 2016: 7 s. 21). Etter hvert, i velferdsutbyggingen beveget perspektivene seg mer i retning av utvikling. I dagens paradigme ser en i stor grad på karriere i en læringsorientert tilnærming, der både ens liv, læring og arbeid ses som en helhet. Målet er å se karriere som en utviklingsprosess (Haug, 2023, s. 24), hvor alle roller du har hatt opp gjennom livet spiller en viktig rolle (Landrø, 2015, s. 102). På denne måten vil alle ha en livslang karriere, uansett bakgrunn og erfaringer, og vi selv har derfor ansvar for å forvalte og utvikle denne karrieren (Kjærgård, 2018 s. 260). Dette kan ses opp mot dagens kompetansepolitikk som fremheves i nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 47). Denne politikken skal bidra til gode overganger mellom ulike læringsarenaer, ved å styrke befolkningens kapasitet til å håndtere overganger, tilpasse seg endring og læring gjennom et livslangt perspektiv, som igjen vil kunne imøtekomme arbeidslivets behov (Bakke et al., 2020, s. 47; Haug, 2023, s. 31).

#### 2.1.1 | Karriereovergang

Overgangen fra studier til arbeid vil være en del av en persons livslange karriere, sett i lys av dagens forståelse. Bridges (1986, s. 25-26) hevder at overganger som mennesker går igjennom kan deles inn i tre faser; (1) de må «gi slipp» på den gamle situasjonen sin, samt identiteten som fulgte med den. Han antyder at det kan være utfordrende å begynne i en ny rolle uten først å ha gitt slipp på den gamle rollen. Videre må en (2) gå gjennom det han kaller for den «nøytrale sonen», som er sonen mellom ens gamle og nye virkelighet, hvor ting kan oppleves kaotisk og uklart, nettopp fordi en står i den gamle og samtidig er i, eller i bevegelse mot, det nye. Dette er en tid hvor en kan veksle mellom fortvilelse og meningsløshet, samtidig som det er i denne fasen den ekte reorienteringen starter. Til slutt har vi (3) «en ny begynnelse», en begynnelse som er mye mer kompleks enn en ny start som kreves ved en endring. Denne begynnelsen kan innebære å utvikle ny kompetanse,

etablere nye relasjoner, bli komfortabel med nye retningslinjer og prosedyrer, konstruere nye planer for fremtiden og lære å tenke i samsvar med nye formål og prioriteringer. I denne oppgaven vil de tre fasene være å gi slipp på livet og rollen som student, i fasen mellom studier og arbeid og nyutdannet i arbeid.

Selv om en muligens opplever å glede seg over rolleskiftet student til arbeidstaker, vil skiftet også innebære et tap som kan oppleves utfordrende (Anderson et al., 2022, s. 46). Bridges (2009, s. 26-30) hevder at det er viktig å anerkjenne skiftet som skjer i overgangen, og akseptere at det kan kjennes vanskelig og kompensere for tapet. Uansett om tapet eller overgangen til rolleskiftet er positivt eller negativt ladet, vil det innebære en periode i livet med nye tilpasninger og som kan gi opphav til økt stress (Anderson et al., 2022, s. 46). Ng & Feldman (2007, s. 117) påpeker at flere unge indikerer et tydelig skille mellom rollene som student og arbeidstaker, hvor de anser seg selv som enten det ene eller det andre. De beskriver dette distinkte skillet blant annet med de ulike forventningene som følger med rollene. For eksempel vil en student være forventet å være relativt passiv i en forelesningssituasjon ved å motta informasjon mens en arbeidstaker er forventet å praktisere det hen har lært i en organisatorisk setting. Et annet eksempel kan handle om økonomi, hvor en student ofte er avhengig av studielån, mens en arbeidstaker er forventet å være økonomisk uavhengig.

### **2.1.2 | Relasjoners betydning**

I et rådgivningsperspektiv kan vi se aspekter ved dagens forståelse av karriere i sammenheng med det som kalles for humanistisk eller personsentrert teori, som en blant annet finner hos Carl Rogers (1902-1987) (Haug, 2023, s. 22). Rogers hevdet at rådgiverens rolle ville være mest mulig støttende ved å gi veisøkeren mulighet til å finne egne løsninger til problemene sine (McLeod, 2019, s. 152). Med dette var han opptatt av at hvert enkelt menneske må få muligheten til å se sine kapasiteter og muligheter, for å kunne meste og håndtere sitt eget liv (Kvalsund, 2015, s. 73). Han mente med andre ord at en selv er ekspert på eget liv, og at en viktig brikke i karriereveiledning vil derfor være å ta kontroll over egen karriereutvikling (Haug, 2023, s. 23). Rogers (1961, s. 33) forteller videre at for å kunne fremme vekst og utvikling hos mennesker, er viktigheten av en god relasjon av stor betydning. Om rådgiver og veisøker klarer å skape en god relasjon seg imellom vil det legge til rette for at vekst og personlig utvikling vil kunne skje. I denne masteroppgaven kan denne relasjonen handle om forholdet mellom student og ansatte ved høyere utdanning eller ansatte på arbeidsplassen og den nyutdannede, for å nevne noe. En god relasjon mellom disse partene kan videre gi bedre forståelse av seg selv, en større åpenhet for erfaringer, gi opphav til mindre stress og frustrasjon, bli mer tilpasningsdyktig og sette mer pris på seg selv (Rogers, 1961, s. 36).

I en overgangsfase, som fra utdanning til arbeidsliv, vil individet ha ulike behov for støtte fra andre. Relasjonenes betydning blir særlig fremtredende i denne perioden, og dette kan handle om støtte fra nære relasjoner slik som familie, venner og annet nettverk. Det kan også innebære mer organisert støtte, i form av karriereveiledning (Anderson et al., 2022, s. 53). Å ha et støttende nettverk kan være med på å gjøre en mer klar for arbeidslivet i overgangen. Sosiale relasjoner i oppstarten, etter overgangen til den nye jobben har også vist seg å være av stor betydning. Ng & Feldman (2007, s. 1122) peker på at nyansatte har større sannsynlighet for å oppleve en behagelig overgang der kollegaer gir emosjonell støtte, er behjelpelige ved utfordringer og gir generell informasjon tilknyttet arbeidsplassens normer. De forteller også at det kan være nyttig for en nyansatt med tett oppfølging av en mer erfaren kollega for å effektivt kunne tilpasse seg arbeidet, hvor de

som er nødt til å håndtere overgangen alene har større sannsynlighet for å oppleve den utfordrende eller feile. Et eksempel på dette kan være en mentorrelasjon.

## **2.2 | Mentorrelasjon**

En mentorrolle kan handle om å være en veileder med et ønske om å bidra til at den som veiledes skal ha gode muligheter for utvikling (Kvalsund, 2009, s. 41-42). Rollen handler også om å ønske den veiledede vel, oppmuntre, demonstrere ferdigheter, dele kunnskaper og erfaringer fra den aktuelle fagkulturen læringen foregår i. En mentorrolle kan derfor ses i sammenheng med en læringsorientert relasjon. Det kan ofte ses at det finnes behov for en mentorordning i ulike overgangssituasjoner, hvor det er en som har behov for hjelp og en som kan skape en mer helhetlig ramme for vekst, læring og utvikling (Kvalsund, 2009, s. 41-43). Mentoren har således ansvar for hele mennesket i sin utviklingsprosess, i en balanse mellom profesjonell og personlig utøvelse; altså ved å gi både instrumentell- og psykososial støtte. En mentoring som byr på begge disse, vil kunne legge til rette for en toveiskommunikasjon som gir et bedre grunnlag for å tåle opp- og nedturer i læringsprosessen (Kvalsund, 2009, s. 43 og 47).

I overgangen fra utdanning til arbeidsliv kan individet møte på mentorrollen eller en mentorrelasjon i flere sammenhenger. Nyere forskning indikerer at ulike mentorprogrammer har potensial til å forbedre sentrale aspekter ved læring på arbeidsplassen, inkludert psykisk, sosial og instrumentell støtte, samt en form for rollemodell (Deng et al., 2022, s. 387). Wikström et al. (2023, s. 746) viser i sin forskning til viktigheten av å kjenne på et fellesskap som kan oppstå i forbindelse med en mentorrelasjon i oppstarten av nytt arbeid. Dette kan resultere i at den nyutdannede utvikler seg til å bli en mer selvstendig arbeidstaker. De understreker at dette er nært knyttet til å bygge en felles forståelse av organisasjonen og til kunnskaps- og sosialutvekslingen mellom kollegaer fra ulike yrkesbakgrunner, både innenfor og utenfor arbeidsplassen. I Zhang et al. (2016, s. 143) sin gjennomgang av mentorordninger på arbeidsplassen for nyutdannede sykepleiere understreker de viktigheten av en god relasjon mellom mentor og den nyutdannede for å sikre en bærekraftig mentorordning. Wikström et al. (2023, s. 746) støtter dette perspektivet og hevder at en god relasjon vil være med på å skape læringsmuligheter og sosialisering på arbeidsplassen. Jeg kommer nå til å gå nærmere inn på dette, ved å introdusere tre type relasjoner mellom mentor og den lærende; avhengighets-, uavhengig- eller gjensidighetsrelasjoner (Kvalsund, 2009, s. 47).

## **2.3 | Avhengig-, uavhengig- og gjensidighetsrelasjoner**

Om det oppleves å være et gap, eller asymmetri mellom mentor og den lærende når det kommer til kunnskaper og erfaringer, vil relasjonen kunne beskrives som avhengig. Avhengighetsrelasjoner kan ses som positive der hjelpen vurderes som nødvendig, og mer negative om den hjelpetrengende ikke erkjenner behovet for hjelp (Kvalsund, 2020, s. 107). For at den lærende som befinner seg i en avhengighetsrelasjon skal oppleve en god læringsprosess vil mentorens evne til å skape tillit omkring ens prestasjon og utvikling være av betydning (Kvalsund, 2009, s. 48). Hvor lenge avhengighetsrelasjonen strekker seg, vil variere fra person til person, og vurderes i form av situasjonen, læringen, kunnskaps- og kompetanseutviklingen som har skjedd. Det kan oppstå en konflikt om det er uenighet mellom oppfattet utvikling, der mentor for eksempel oppleves å ta for stor kontroll (Kvalsund 2009, s. 52).

I en uavhengighetsrelasjon har en ikke lenger et like stort behov for støtte og en kan i større grad lene seg på egen fungering og er selvgående. Det betyr ikke at en ikke kan ha behov for bekreftelse og utveksling av ulike erfaringer, men makten overføres i større grad til den lærende- hvor det skapes en gjensidig forståelse ved å opprettholde hverandres uavhengighet ved anerkjennelsen av å være likeverdige (Kvalsund, 2009, s. 54). Det handler med andre ord om å ta fatt på sin egen selvstendighet, hvor den andre også må gi slipp på avhengigheten (Kvalsund, 2020, s. 107).

Til sist har vi den gjensidige relasjonen. Dette kan beskrives som en dynamikk der begge parter gjensidig respekterer hverandres uavhengighet og føler seg styrket av den andres selvstendighet og kompetanse. Relasjonen handler om at begge parter må jobbe for å ikke føre hverandre inn i en avhengighetsrelasjon (Kvalsund, 2020, s. 108).

#### 2.4 | Kompetansetrekanten

Mentorrelasjoner kan som nevnt innebære ulike typer relasjoner mellom mentor og den lærende. For å kunne forstå disse relasjonene i kontekst av overgangen mellom utdanning og arbeidsliv kan det være en fordel å forstå ulike aspekter ved kompetanse. Begrepet kompetanse er kontekstuekt, som betyr at det bare gir mening i *forhold til* noe. Dette kan være en oppgave, funksjon eller yrkesrolle (Skau, 2017, s. 57-58). Skau (2017, s. 58) har delt kompetansebegrepet inn i tre aspekter: *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. Disse aspektene henger sammen, påvirker hverandre og er avhengig av hverandre – og gir til sammen en profesjonell kompetanse.



Figur 1: Kompetansetrekanten

Figur 1 er hentet fra Skau (2017, s. 58). *Teoretisk kunnskap* innebærer faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. Utdanningsinstitusjoner verdsetter høyt slik kunnskap, og det kan handle om alt fra helse og sykdom i befolkningen, pedagogikk og historie for å nevne noe (Skau, 2017, s. 58). *Yrkesspesifikke ferdigheter* inkluderer profesjonsspesifikke ferdigheter, teknikker og metoder som kjennetegner ulike yrkesgrupper. Dette kan handle om å sy et operasjonssår, bake en kake eller tilrettelegge et undervisningsprogram. Disse ferdighetene er ofte av en mer praktisk art (Skau, 2017, s. 58-59). Den *personlige kompetansen* vender seg mot hvem vi er som person, både overfor seg selv og i samspill med andre. Denne kompetansen er ikke yrkesspesifikk, men vi bruker den likevel til å utøve yrket. Denne kunnskapen er også viktig i det private liv. Personlig kompetanse er subjektiv og erfaringsbasert. Den oppstår ved at man erfarer og deretter reflekterer over erfaringen (Skau 2017, s. 60-61). Andre eksempler på hvordan personlig kompetanse kan komme til uttrykk er vilje til å lære og utvikle seg som menneske, selvstendighet i tanke

og handling, åpenhet for alternative løsninger, tiltro til andres kompetanser og ressurser og personlig trygghet (Skau 2017, s. 72-73).

## 2.5 | Personlig innstilling

Egen innstilling til overgangen kan være et eksempel på personlig kompetanse, og kan være en viktig brikke i overgangen, hvor det kan ha innvirkning på hvordan overgangen oppleves og håndteres. Anderson et al. (2022, s. 50) hevder at individets innstilling har stor påvirkningskraft på opplevelsen av overgangen. En overgang vil i flere tilfeller være verken gjennomgående positive eller negativ, men en god blanding av disse (Akkermans et al., 2015, s. 73; Elfering et al., 2007, s. 97). Individets tanker knyttet til overgangen vil derfor ha stor påvirkningskraft. Positive holdninger kan gi økt sannsynlighet for tilfredshet versus negative holdninger. Dette handler om at personer med høy selvfølelse har høyere grad av mestringssatferd, og har derfor en sterkere tro på egen evne til å overkomme hindringer. I overgangen til arbeid vil nyutdannede stå overfor en rekke valg og utfordringer som de må forberede seg på. Å sette seg personlige mål kan derfor hjelpe dem med å fokusere på seg selv og sine ressurser og videre utvikle strategier for å håndtere overgangen (Akkermans et al., 2015, s. 69).

## 2.6 | DOTS-modellen

Sultana (2012, s. 229) sin definisjonen av karrierekompetanse som peker på at karrierekompetanse handler om både arbeidsrelaterte ferdigheter og personlige egenskaper, kan ses opp mot den såkalte DOTS-modellen, som er en kognitivt orientert læringsteori (Haug, 2023 s. 37). En læringsteori handler kort fortalt om hva læring er, hva som ligger til grunn for læring, hvordan det foregår og resultatet av læringsprosessen (Solberg, 2024), og kan derfor knyttes opp mot karrierelæring (Bakke et al., 2020, s. 57). I dag kan et karrierelæringsperspektiv virke som en naturlig måte å vurdere karriere på, men slik var det ikke nødvendigvis tilbake i 1977 da DOTS-modellen originalt ble utviklet. På den tiden var det et større fokus på trekk- og faktorteorier, som ønsker å finne en god «match» mellom jobb og person (Plant, 2014, s. 45). DOTS-modellen ble opprinnelig til for å danne et felles program for utdanning innenfor karriere og karriereveiledning (Law, 1999, s. 38; Plant, 2014, s. 45). I senere tid har den vært et viktig grunnlag for arbeidet med karrierekompetanse i europeisk fagpolitikk (Haug, 2023, s. 37), og jeg velger derfor å inkludere den i oppgaven da jeg har et fokus på nettopp karrierekompetanse.

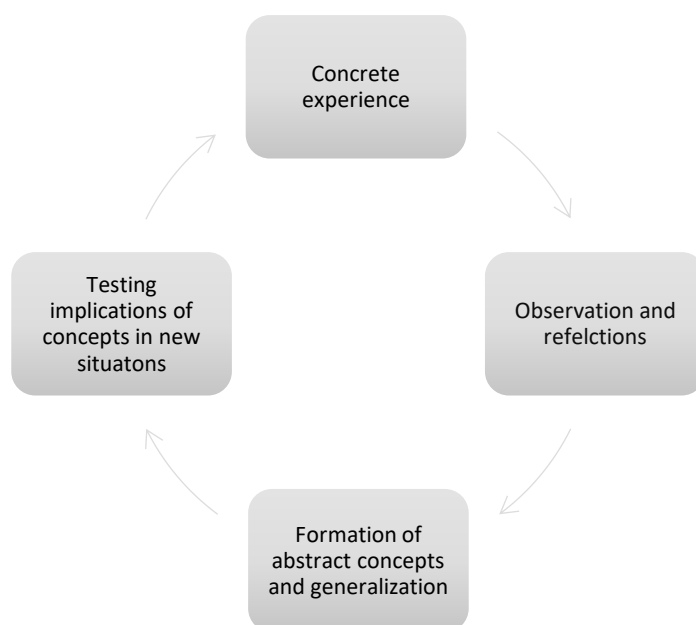
Bokstavene i DOTS-modellen representerer fire ulike aspekter; Decision making (D), Opportunity awareness (O), Transition skills (T) og Self-awareness (S). Om man legger Watts og Laws forståelse til grunn så handler valgkompetanse (D) om «hva vil jeg?»,- å være klar til å ta en beslutning (Law, 2001, s. 16). Det handler om å inneha god kompetanse til å foreta gode valg (Haug, 2023, s. 38). Videre handler mulighetsoppmerksomhet (O) om «hvor er jeg?»,- å kjenne til mulighetene sine (Law, 2001, s. 16). Det handler om å forstå både sine muligheter og begrensninger, som vil kunne hjelpe deg med å utvikle strategier for å vurdere egne evner opp mot ulike utdannings- og yrkesveier. Her er det viktig å kunne vurdere mulighetene i henhold til andre livsroller slik som i jobb, utdanning, familie og fritid (Haug, 2023, s. 38-39). Selvbevissthet (S) handler om «hvem er jeg?»,- å kjenne seg selv (Law, 2001, s. 16). Det handler om alt fra styrker, kvalifikasjoner, holdninger, praktiske evner, personlige kvaliteter og fysisk styrke. Her fremmes det at hver enkelt har en mulighet til å påvirke sin egen karrierefremtid, samtidig som man er åpen for og anerkjenner at ikke alle dører står åpne til en hver tid (Haug, 2023, s. 40).

Til slutt presenterer Law og Watts kompetanse i å takle overganger (T). Det handler om «hvordan vil jeg håndtere det?»,- å være klar for sin neste overgang (Law, 2001, s. 16). Med dette påpekes det at karriereutvikling er et livslangt prosjekt, hvor man gjennom livet vil møte på flere overgangsfaser som må håndteres. Dette kan, for å nevne noe, handle om å opparbeide seg en forståelse om at livet som student er annerledes enn arbeidslivet – hvor begge sider har sine fordeler og ulemper. Det kan handle om å hjelpe studenter til å relatere skolepensum til hendelser som vil oppstå senere i livet, eller forbedre deres kommunikasjonsferdigheter. Det handler med andre ord om å forberede studenter på hva de har i vente i deres karriereutvikling for å gjennomgå en tilfredsstillende overgang (Haug, 2023, s. 40).

DOTS-modellen kan således ses i lys av overgangen fra studier til arbeidsliv, hvor flere går inn i overgangen uvitende om hva som vil møte de (Law, 1999, s. 52). Når en er i stand til å knytte sine muligheter (O) til seg selv (S), og kan gjennomgå en overgang godt (T) – vil det til sammen være kunnskaper og ferdigheter som hjelper en ved å oppleve kontroll over egen karriere (Law, 2001, s. 16).

## 2.7 | Kolbs læringssirkel

David Kolb (1939-) er professor i organisasjonspsykologi og hevder at all vesentlig læring er erfaringsbasert (Haug, 2023, s. 64). Han definerer læring slik; «Learning is a process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (Kolb, 1984, s. 38). Han hevder med andre ord at læring handler om å skape ny kunnskap ved å bearbeide og omforme ens erfaringer. For å illustrere dette perspektivet på læring har han utarbeidet en figur ved fire stadier demonstrert i en sirkel:



Figur 2: Kolbs læringssirkel



Figur 2 er hentet fra Kolb (1984, s. 21). Han hevder altså at læring foregår sirkulært, ved at all ny læring baserer seg på det en tidligere har lært. Dette innebærer at du gjør deg en konkret erfaring for så å reflektere over erfaringen. Videre vil du danne deg konklusjoner og lære av erfaringen ved å tolke og analysere, som gjør deg rustet til å planlegge, ta beslutninger eller gjøre konkrete handlinger. Sirkelen vil så fortsette til en ny erfaring, som vil bygge på tidligere erfaringer (Haug, 2023, s. 64-65; Kolb, 1984, s. 21-22). Kolb (1984, s. 31) påpeker med dette at læring ikke er forbeholdt kun kognitive ferdigheter, men at det er en integrert, holistisk funksjon som inkluderer tanker, følelser, oppfatning og atferd.

## 2.8 | En vellykket overgang

Litteraturen fremhever flere viktige aspekter for å sikre gode overganger, særlig fra høyere utdanning til arbeidslivet. For studenter betyr dette å navigere seg i en ny, ofte kompleks arbeidsverden og utvikle nødvendige ferdigheter og kompetanse for å lykkes (Yuliya & Gati, 2019, s. 141).

De Schepper et al. (2023, s. 236) definerer to faktorer som kan indikere en vellykket overgang fra høyere utdanning til arbeidsmarkedet. De presenterer det de kaller for jobbkvantitet og jobbkvalitet. Jobbkvantitet handler i korte trekk om å finne seg en jobb, mens jobbkvalitet refererer til de ulike aspektene ved jobben og i hvilken grad den gir muligheter til å bruke kompetanse sin, ta initiativ, opplæringen du får, utvikling, variasjon på arbeidsplassen, grad av jobbsikkerhet og økonomiske rammer. De viser videre til at en jobb av høy kvalitet kan knyttes opp mot en følelse av arbeidsglede, sosialisering på jobben, karriereutvikling og god psykisk helse.

Koen et al. (2012, s. 396) hevder at en vellykket overgang til arbeidslivet handler om god forberedelse. Studien deres viser til at karriereforberedende tiltak kan gi universitetstudenter nyttige ressurser for å finne en passende jobb og generelt få en bedre start på yrkeskarrieren. I den forbindelse argumenterer Bridges (2004, s. 14) at det kan være nyttig å reflektere over tidligere avsluttede kapitler i livet, hvor han peker på at alle utvikler ulike mestringsstrategier for å håndtere overganger, og at vi tar med oss disse erfaringene inn i fremtidige overganger. Anderson et al. (2022, s. 47) hevder også at det er stor sannsynlighet for å bli påvirket av tidligere erfaringer, hvor en antar at en vil møte på de nye overgangene med den samme positive eller negative opplevelsen. Dette kan handle om tidligere arbeidserfaringer, som kan virke både positivt og negativt inn på håndteringen av overgangen.

Tar man et steg tilbake og ser på overgangen i et samfunnsperspektiv, hevder Ng & Feldman (2007, s. 115) at det kan oppstå negative konsekvenser om overgangen oppleves utfordrende. Dette kan vise seg i de unge voksnes arbeidsevne i løpet av sin karriere, det kan bidra til en antisosial atferd som igjen er forbundet med arbeidsledighet, samt påvirke statlige finansieringsbehov for ytterligere yrkesrådgivning og opplæring. Savickas (1999, s. 334) foreslår videre at lærere og veiledere som ønsker å legge til rette for å en god overgang, kan orientere, lære bort og coache studenter omkring deres bevissthet tilknyttet valg, og planlegging mot overgangen som venter de.

## 2.9 | Helse- og sosialarbeidere i overgangen til arbeid

Henriksen (2023, s. 793) hevder at overgangen fra utdanning til arbeid innen sosialt arbeid i Norge er en sentral utfordring. Garcia-Aracil et al. (2021, s. 55) kan vise til støttende litteratur, hvor de i sin studie hevder at fagfeltene samfunnsvitenskap og humaniora i mindre grad opplever at studiene forberede de på overgangen til arbeidslivet sett opp mot for eksempel ingeniørstudenter.

Det viser seg å være stor enighet i forskningen rundt det som gjerne kalles for «overgangssjokket», eller «praksisjokket» i overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet (Clipper & Cherry, 2015, s. 448; Damsgaard & Eide, 2023, s. 69; Duchscher, 2009, s. 111; Elfering et al., 2007, s. 106; Graf et al., 2020, s. 3098; Henriksen, 2023, s. 804;). Henriksen (2023, s. 804) beskriver det som en slags angst, skapt av oppgavene og forventningene som venter de i yrkesutøvelsen. Overgangssjokket kan videre beskrives som opplevelsen av å gå fra den kjente rollen som student, til den mindre kjente rollen som praktiserende yrkesutøver (Duchscher, 2009, s. 1104). Duchscher (2009, s. 1104) utforsket i sin studie hvordan nyutdannede sykepleiere opplever overgangen fra student til yrkesutøver hvor det blir beskrevet som et skifte i ansvar, kunnskaper, relasjoner og yrkesforventninger. Tham & Lynch (2019, s. 400) sin studie på sosialarbeidere gir en beskrivelse av overgangen som en «kaotisk» oppfatning av arbeidsplassen, med en usikkerhet tilknyttet fremtiden. Funnene deres illustrerer en sårbarhet som nyutdannet, med viktigheten av å gi tilstrekkelig med støtte i deres nye yrkesroller. Clipper & Cherry (2015, s. 450) støtter dette, og peker på studier som hevder at en effektiv overgangsprosess for sykepleiere bør inkludere støtte og coaching for å orientere nyutdannede.



### 3. Metode

I dette kapitlet presenteres den metodiske fremgangsmåten og forskningsprosessen som har blitt benyttet for å besvare oppgavens problemstilling. Kapitlet starter med å introdusere mitt vitenskapelige ståsted, før jeg går videre inn i det kvalitative arbeidet som jeg har gjennomført. Her vil jeg vise til valg av intervju som datainnsamlingsmetode og hvordan dette har foregått med fokus på utarbeidelse av intervjuguide, utvalg og rekruttering, gjennomføring av intervjuene og transkripsjon. Videre vil jeg redegjøre for den analytiske prosessen, hvor jeg har forholdt meg til tematisk analyse. Til slutt kommer en refleksjon og vurdering rundt studiens kvalitet ved forforståelse og forskerrolle, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, samt tematikk innenfor forskningsetikk og refleksivitet.

#### 3.1 | Vitenskapelig ståsted

I en forskningsprosess er det viktig å ha reflektert rundt eget vitenskapelig ståsted da dette vil ha innvirkning på alt fra valg av forskningsmetode til hvordan forskning oppfattes, tolkes, og forstås. Derfor starter jeg med presentere mitt vitenskapelige ståsted, da dette vil bidra med å tydeliggjøre mine valg gjennom forskningsprosjektet. Dette handler om mitt ontologiske og epistemologiske ståsted. Ontologien handler i korte trekk om *læren om det som eksisterer*. Det handler om hvordan man forstår virkeligheten eller oppfatter verden omkring seg (Sohlberg & Sohlberg, 2020, s. 54). Epistemologien defineres videre som *læren om kunnskap eller viten*. Det handler om hvordan vi får og forstår kunnskap om verden og om kunnskapens gyldighet (Sohlberg & Sohlberg, 2020, s. 74; Tjora, 2017, s. 257). Forståelsen av ontologien og epistemologien er med andre ord med på å forme våre perspektiver om virkeligheten og hvordan vi tilegner oss kunnskaper om de. I kvalitative studier forholder en seg ofte til det som kalles for det fortolkende paradigmat, hvor fokuset vender seg mot deltakernes mening og meningsdanning (Tjora, 2017, s. 24). Dette perspektivet vil være utgangspunkt for min oppgave, hvor jeg vil ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til vitenskapen.

Jeg vil starte med å presentere fenomenologien, som tar utgangspunkt i Edmund Husserls (1895-1938) filosofi og metode (Sohlberg & Sohlberg, 2020, s. 70). I fenomenologiske ståsted er det særlig utbredt å forsøke å forstå deltakerne sin subjektive opplevelse, via levde erfaringer eller livsverden (Laverty, 2003, s. 21; Thagaard, 2009, s. 38; Tjora, 2017, s. 27). Livsverden kan forstås som det vi opplever, uten å ty til kategorisering eller konseptualisering, og inkluderer derfor ofte det vi tar for gitt. Når en studerer disse fenomenene videre, har det til hensikt å undersøke disse tatt for gitte opplevelsene og kanskje avdekke nye og/eller glemte betydninger (Laverty, 2003, s. 22). Hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermeneuein*, som betyr å tolke (Sohlberg & Sohlberg, 2020, s. 309). Det handler om å søke tolkninger av samfunnsmedlemmenes virksomhet, med et særlig fokus på språk for å skape en forståelse (Robson & McCartan, 2016, s. 165; Ryen, 2002, s. 37). Det dreier seg om å tolke noe for å tillegge spesifikke meninger til handlingene som har blitt beskrevet (Thagaard, 2009, s. 39).

En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har derfor som mål å presentere rike beskrivelser av enkeltpersoners erfaringer i deres livsverden, og fremme deres betydning av fenomenene via refleksjon. Tilnærmingen forsøker altså å forstå deltakernes subjektive livsverden, samtidig som en erkjenner utfordringen av å ikke forholde seg til ens forforståelse og derav tolkninger av datamaterialet (Kafle, 2011, s. 191). I denne studien har jeg som mål å utforske og forstå opplevelsen til nyutdannede i forbindelse med

overgangen fra studier til arbeidsliv. Med dette formålet i tankene, anser jeg det som hensiktsmessig å få et innblikk i de nyutdannede sin livsverden, det vil si deres subjektive opplevelser, for å kunne skape en dypere forståelse for deres opplevelser. Samtidig søker fenomenologien å oppnå forståelse uten en form for forforståelse (Kafle, 2011, s. 189; Laverty, 2003, s. 23). Dette er en utfordring i min oppgave, ettersom jeg er klar over at det vil være fortolkende elementer i min forskning. Derfor har jeg valgt å også belyse hermeneutikken i mitt vitenskapelige ståsted. Jeg beskriver derfor mitt vitenskapelige ståsted som fenomenologis-hermeneutisk, da jeg vil forsøke å forstå deltakerne mine sin livsverden, samtidig som mine tolkninger og forforståelse vil ha en aktiv rolle i forskningsprosessen og i presentasjonen av funn og diskusjon.

### **3.2 | Kvalitativ metode**

I forskningens verden kan en primært skille det som kalles for kvalitativ og kvantitativ metode. På bakgrunn av masteroppgaven tematikk og formål har jeg i denne oppgaven tatt i bruk en kvalitativ tilnærming. Dette handler i korte trekk om at kvalitative forskere i stor grad ønsker å tolke fenomener ut fra den mening som folk gir dem, og søker derfor å skape en dypere forståelse av sosiale fenomener (Ryen, 2002, s. 19). Å utforske tematikken «opplevelsen av overgangen fra studier til arbeidsliv» vil således ses i tråd med kvalitative metodevalg, ettersom oppgaven søker å skape en forståelse for opplevelser snarere enn å finne et korrekt svar eller løsning på en problematikk.

Kvalitativ forskning medfører ofte en nærhet til deltakerne, via metodikk som for eksempel intervju og observasjon (Tjora, 2017, s. 15). Det finnes mange former for intervju, hvor jeg i denne oppgaven har utført kvalitative forskningsintervju. Dette henger sammen med både tid og ressurser vedrørende oppgavens omfang, samt at oppgavens problemstilling trolig vil bli besvart på best mulig vis ved å ha direkte kontakt med deltakergruppen via intervju som metode. Ved å ha en samtale i form av intervju sammen med deltakerne, ønsker jeg å skape en dialog som med stor sannsynlighet kan gi rom for å oppfatte og forstå deres opplevelser bedre, sett i motsetning til for eksempel en spørreundersøkelse på nett.

#### **3.2.1 | Kvalitative forskningsintervju og intervjuguide**

I et forskningsintervju vil du som intervjuer være instrumentet til datainnsamling, hvor det er dine spørsmål som legger til rette for gode svar (Dalland, 2017, s. 64). Kvalitative forskningsintervju har som hensikt å utføres på en måte som fremskaffer autentisk og ekte kunnskap fra deltakerne (Ryen, 2002, s. 16). Du skal kunne innhente beskrivelser av deltakerne sin livsverden, og videre fortolke disse i relasjon til oppgavens problemstilling (Dalland, 2017, s. 64). Gjennom bruken av denne intervjuformen har de nyutdannede som har blitt intervjuet i forbindelse med denne oppgaven fått mulighet til å reflektere over, og ta opp tematikk som har betydning for de, noe som kan bidra til å besvare problemstillingen.

Jeg har videre valgt å benytte meg av semistrukturerte intervju, som vil si at man bringer en intervjuguide inn i samtalen, men beholder samtidig en fleksibilitet ved å kunne tilføye spørsmål underveis (Tjora, 2017, s. 153). På denne måten har jeg hatt muligheten til, og forsøkt å gå i dybden på det deltakerne selv trekker frem. Fremgangsmåten tillater også å endre på rekkefølgen av spørsmålene underveis i intervjuet, om det skulle kjennes mer naturlig der og da ut fra hvor deltakerne fører samtalen (Robson & McCartan, 2016, s.

285). Videre ønsker jeg å vise hvordan jeg har lagt opp intervjuguiden min, hvor jeg har bestrebet å møte deltakerne mine på en så god måte som mulig.

I min intervjuguide (se vedlegg 1) har jeg først lagt opp til oppvarmingsspørsmål for å få tak i generell informasjon fra deltakeren, samt å skape en trygghet mellom meg som intervjuer og deltaker, dette i tråd med Tjora (2017, s. 146). Dette inkluderte spørsmål omkring utdanning, arbeidsplass, hvor lenge man har jobbet osv. Det er med andre ord spørsmål som ikke krever noe form for refleksjon, men som gir en slags ramme av hvor deltakeren befinner seg i sin livsverden. Etterhvert gikk jeg over i spørsmål som legger opp til refleksjon, og som bygger på deltakernes opplevelser og erfaringer knyttet til overgangen fra studier til arbeid, samt tematikken karrierelæring og karrierekompetanse. Det er en stor fordel at disse spørsmålene ikke er ledende, men åpne slik at svarene reflekterer deltakerens personlige følelser, historier og erfaringer. Dette kan gi innsamling av gode data, som kan gi rom for ny og viktig informasjon til studiens problemstilling (Kallio et al., 2016, s. 2960). I min intervjuguide var derfor størsteparten av hovedspørsmålene åpne og lite førende, men med noen underspørsmål om deltakeren skulle oppleve utfordringer med å svare. Til slutt avsluttet jeg ved å gi rom for å tilføye mer informasjon enn det som har blitt etterspurt tidligere i intervjuet. Dette har jeg gjort for å forsikre meg om at deltakeren ikke skal sitte igjen med en opplevelse av å ikke ha fått delt noe de opplever som viktig. På denne måten fikk de muligheten til å dele erfaringer utover det jeg hadde forberedt i intervjuguiden, eller spørsmål som har kommet underveis.

### **3.2.2 | Pilotintervju**

Før jeg startet opp datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju med en relevant deltaker. Målet med et pilotintervju kan være å bekrefte kvaliteten på spørsmålene, og innholdet i intervjuguiden for å utforske om man eventuelt burde trekke fra, legge til eller omformulere spørsmål. På denne måten har man muligheten til å identifisere forbedringspotensial i intervjuguiden, og eventuelt gjøre endringer før man starter datainnsamlingen for fullt (Kallio et al., 2016, s. 2960). Det kan også være med på å identifisere andre utfordringer ved studien, som ikke har kommet frem ved tidligere forberedelser. Jeg valgte å intervjuer en deltaker fra eget nettverk som jeg kjente meg trygg på. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ønsket å være komfortabel til å prøve og feile da jeg aldri har gjennomført intervju til et forskningsprosjekt tidligere. Den viktigste refleksjonen jeg gjorde meg i pilotintervjuet var at det kan være utfordrende å se tilbake på tiden «nyutdannet» jo lenger tid det har gått. Jeg intervjuet en deltaker som hadde jobbet som sykepleier i tre år, og hennes svar og tilbakemeldinger antydte i stor grad at det var noe utfordrende å se tilbake på tiden som «nyutdannet». Som et resultat senket jeg deltakergruppens erfaringsomfang fra 0,5-3 år, til 0,5-2 år i arbeid. På denne måten har deltakerne erfaringene enda ferskere i minnet, som trolig gir bedre svarmuligheter. Utover dette opplevde jeg å få gode svar på spørsmålene jeg spurte, og valgte derfor å ikke gjøre endringer i intervjuguiden.

### **3.3 | Datainnsamling**

I dette delkapittelet ønsker jeg å gi en innføring i hvordan jeg har samlet data til masteroppgaven. Jeg vil vise til både utvalget og rekrutteringen, samt hvordan intervjuene og transkriberingen har foregått.

### **3.3.1 | Utvalg og rekruttering**

Første steg ved datainnsamlingen vil alltid være å identifisere eller velge hvilken type deltakergruppe en ønsker å intervju (Ryen, 2002, s. 81). Basert på pilotintervjuet ble det naturlig for meg å velge nyutdannede som har stått i arbeid et halvt år og opp mot to år. På denne måten er det sannsynlig at de har overgangen fra studiene til arbeid ferskt i minnet, samtidig som de har opparbeidet seg erfaring som kan skape gode refleksjoner til forskningsspørsmålene.

Videre innhentet jeg deltakere via eget nettverk. Jeg har selv tatt kontakt med personer jeg vet av, men ikke har stor kjennskap til og etterspurt deres ønske i å delta. De resterende deltakerne har medstudenter vært behjelpelige med å rekruttere. Det var viktig for meg å ikke rekruttere deltakere jeg hadde et vennskapelig forhold til, da jeg ikke ønsket denne type nærhet til deltakerne mine. Jeg ønsker ikke denne nærheten da det trolig kunne påvirket min posisjon som forsker, knyttet til forforståelse. På grunn av at masteroppgaven er ressursbegrenset på tid og omfang, fant jeg det også hensiktsmessig å benytte meg av en slik rekrutteringsprosess. Ved rekruttering har jeg utlevert et informasjon- og samtykkeskjema (se vedlegg 2), som ga den potensielle deltakeren informasjon om prosjektet og deres rettigheter. Dette i tråd med Ryen (2002, s. 83) som påpeker viktigheten av at de som velger å delta er informert om prosjektet, kontaktinformasjon, samt om retten til å trekke seg om de skulle ønske det. Etter de fikk en e-post av meg, hvor jeg introduserte meg selv, samt la ved informasjon- og samtykkeskjemaet, fikk de mulighet til å vurdere deltakelse. De deltakerne som ønsket å ta del i masterprosjektet mitt, har jeg hatt kontakt med via e-post, og avtalte videre tidspunkt for intervju. Jeg har opplevd få utfordringer i rekrutteringsprosessen, da de fleste jeg har vært i kontakt med har hatt et ønske om å delta. Jeg har likevel opplevd å miste et par deltakere som har vist interesse, men falt av underveis i prosessen. Bakgrunnen for dette er jeg noe usikker på da jeg aldri fikk svar på e-postene jeg sendte sammen med informasjonsskrivet. Til slutt endte jeg opp med fem relevante deltakere.

Mitt utvalg av deltakere inkluderer fem arbeidstakere i alderen 23-27 år. Alle er kvinner og jobber innenfor helse- og sosialfag. De har utdanning innenfor sosialt arbeid, vernepleier og sykepleier. Fire av deltakerne ble ferdigutdannet våren 2023, og har dermed jobbet innenfor sitt yrke i ca. ni måneder. En av deltakerne har jobbet i to år. For å oppnå tilfredsstillende anonymisering, velger jeg å ikke presentere hver enkelt deltaker nærmere.

### **3.3.2 | Gjennomføring av intervju**

Etter å ha gjort avtaler med alle deltakerne mine, satt jeg opp alle intervjuene i tidsramme på tre uker. Intervjuene har i stor grad blitt utført på forhåndsbookede grupperom. Et av intervjuene ble gjennomført på deltakerens arbeidsplass. Jeg har forsøkt å være åpen for møteplass så lenge det har vært et lukket rom uten noe form for ytre forstyrrelser. Dette har jeg gjort for å gjøre det så enkelt som mulig for deltakerne å stille til intervju. Alle deltakerne mine har stilt til riktig tid og sted. Intervjuene har i gjennomsnitt vart i 45-50 minutter, med unntak av et som varte i 25 minutter. Alle deltakerne kunne fortelle meg at de hadde lest over informasjon- og samtykkeskjemaet som de hadde fått tilsendt. Jeg ga likevel en kort introduksjon til masteroppgavens tematikk før jeg startet selve intervjuet.

Ved gjennomføring av mine intervju har jeg tatt i bruk taleoptak. På denne måten kan man opptre som en bedre lytter fordi man slipper å måtte ta grundige notater underveis i intervjuet. Ved å være mer til stede i intervjusituasjonen kan man fange opp viktig tematikk som man ellers kan gå glipp av om man skulle konsentrere seg for mye om å

notere, og stille gode oppfølgingsspørsmål (Ryen, 2002, s. 110). Her opplevde jeg god erfaring til kommunikasjonsferdighetene som har vært et fokusområde de to siste årene på rådgivningsstudiet. Personlig har jeg benyttet meg av telefonapplikasjonen «Diktafon». Alle deltakerne mine har fått beskjed om at intervjuet vil bli tatt opp på forhånd, via informasjon- og samtykkeskjemaet som de fikk tilsendt (se vedlegg 2). På samme tid har jeg alltid informert og etterspurt om dette er i orden før jeg har startet taleopptaket. Dette er et viktig element innenfor god forskningsetikk da den som deltar har krav på å bestemme om en ønsker å delta eller ikke (Ryen, 2002, s. 110). Alle deltakerne mine ga meg tillatelse til å ta i bruk taleopptak, og intervjuene har derfor blitt tatt opp ved bruk av applikasjonen. Både i etterkant av intervjuene, samt underveis har jeg notert egne tanker, refleksjoner og assosiasjoner knyttet til intervjuene. Disse notatene er gjerne del av det første analysearbeidet (Ryen, 2002, s. 123-124), og ble verdifulle i senere analyse.

### **3.3.3 | Transkripsjon**

Å transkribere betyr å transformere, altså å endre fra en form til en annen. I dette tilfellet handler det om å transformere lydopptak til et skriftlig produkt (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 3). Dette gjøres for å skape et mer detaljert verktøy til nærmere analyse, samtidig som det er en innledende del til selve analysearbeidet. I arbeid med denne oppgaven har jeg transkribert fem intervju manuelt på min datamaskin.

Applikasjonen jeg brukte for lydopptak, Diktafon sendte intervjuene direkte til nettsiden Nettskjema for automatisk transkribering. Denne automatiske transkriberingen fant jeg ikke tilstrekkelig akseptabel i forhold til videre analyse, og jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene manuelt. Dette var noe tidkrevende, og jeg kunne trolig spart tid ved å forsøke finne alternative løsninger. Jeg var likevel bevisst i valget med å gjøre det på denne måten, da jeg allerede her fikk et god dypdykk i datamaterialet mitt. Ryen (2002, s. 111) hevder at det er en fordel å skrive ut opptakene, til tross for at det er noe tidkrevende. Ved å transkribere hvert et ord mine deltakere la frem, fikk jeg derfor gjort meg gode tanker og refleksjoner som jeg tok med meg inn i videre analyse. Ved transkribering fra tale til skriftform vil man automatisk miste deler av intervjuet som innebærer kroppsspråk, stemmeleie og bruk av ironi, for å nevne noe (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg har derfor forsøkt å bruke tegn, samt notere der deltakeren ler, og har en lengre tenkepause og lignende for å gjenskape intervjuet så godt som mulig.

### **3.4 | Datanalyse**

Etter man har samlet og transkribert data starter prosessen med å analysere datamaterialet. Jeg kommer derfor til å vise til valg av analysemetodikk, samt gjennomføring av denne for å gi et innblikk i hvordan jeg har jobbet for å komme frem til funnene mine, som vil presenteres i kapittel 4. Det finnes flere ulike fremgangsmåter for å analysere et datamateriale på. Uansett hvilken analysemetodikk du velger å benytte deg av, er det viktig å beskrive analyseprosessen godt. Du skal kunne demonstrere kvaliteten av analysen din, som vil inkludere hvordan du har kommet frem til din tolkning via datamaterialet (Robson & McCartan, 2016, s. 461). Den kvalitative analysen handler i korte trekk om å gjøre det enkelt for leseren av forskningen å få økt kunnskap om forskningsområdet uten å selv måtte lese gjennom det innsamlede datamaterialet som er gjort (Tjora, 2017, s. 195). Det krever mye tankearbeid og en åpenhet for hva som finnes i datamaterialet utover de forventningene som en eventuelt allerede har (Tjora, 2017, s. 195).

I det analytiske arbeidet kan en jobbe ut i fra et *induktivt* eller *deduktivt* perspektiv. Kort fortalt handler det deduktive synet om å tolke innsamlet forskningsdata hvor det finnes en form for forforståelse tilknyttet det som skal tolkes. I et induktivt perspektiv vil tolkningen i større grad vokse frem utfra det materialet som foreligger (Sohlberg & Sohlberg, 2020, s. 309). I denne oppgaven har jeg verken forholdt meg konsekvent til enten induktiv eller deduktiv tilnærming, men heller en *abduktiv* tilnærming. Denne tilnærmingen handler om å starte ut fra empiri, slik som ved induksjon, men samtidig vil teoretiske perspektiv ha en innvirkning i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2018, s. 14). Dette handler om at jeg allerede i forkant av intervjuene hadde satt meg inn i relevant litteratur og forskning, som trolig har vært med på å forme både intervjuguide og forforståelse i analyseprosessen. På samme tid har jeg forsøkt å gå inn i datainnsamlingen og tolkningen av datamaterialet med en epistemisk åpenhet, hvor jeg har vært åpen for å skape ny forståelse uten for stor påvirkningskraft av tidligere arbeid. Dette har likevel ikke vært mulig å gjøre et hundre prosent, med tanke på både lest litteratur og egen erfaring. Det vil derfor foreligge en analyse med en abduktiv tilnærming.

### 3.4.1 | Tematisk analyse

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av tematisk analyse. Dette valget bunner i at metoden er robust og godt anvendelig for de som ikke har gjort kvalitativ analyse før (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Dette er også en analysemetode som gir deg en systematisk måte å arbeide på, noe som passer min arbeidsstil godt. Det handler om å skape tema som forsøker å belyse tematikk på en god måte, noe som passer problemstillingen min godt, da jeg søker å skape forståelse av en opplevelse.

Kort forklart handler tematisk analyse om å utvikle, analysere og tolke mønstre på tvers av det kvalitative datamaterialet, som involverer systematiske prosesser for datakoding, for videre å utarbeide ulike tema (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Den tematiske analysen gir deg et sett med retningslinjer, teknikker, konsepter og praksis for å organisere og tolke datamaterialet ditt (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Videre er forskerens subjektivitet et primært verktøy for arbeidet. Subjektiviteten anses ikke som et problem eller noe som må fjernes, men det er viktig å være bevisst og bruke det som en ressurs i analyseprosessen. En kan derfor ikke utvikle objektiv vitenskap, men kunnskap som er mer eller mindre overbevisende, utviklet, med en dyp forståelse og kompleksitet (Braun & Clarke, 2022, s. 8). Jeg kommer nå til å presentere den systematiske delen av tematisk analyse, ved å gå gjennom Braun & Clarke (2006, s. 87) sine seks faser ved anvendelse av analysemetoden. Parallelt med dette kommer jeg til å vise hvordan jeg har gjennomgått disse punktene i arbeid med datamaterialet som er innsamlet til denne masteroppgaven.

### 3.4.2 | Analyseprosessen

Første fase i tematisk analyse (1) innebærer å *gjøre seg kjent med datamaterialet*. Dette handler først om å transkribere for så å lese over de transkriberte intervjuene flere ganger, samt notere ned ideer som eventuelt skulle dukke opp underveis (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I og med at jeg transkriberte intervjuene mine manuelt, fikk jeg allerede her god kjennskap til datamaterialet. Parallelt med transkriberingen opprettet jeg et dokument, hvor jeg noterte tanker og ideer som dukket opp i prosessen. For min del startet analysen allerede her, hvor jeg i løpet av transkriberingen oppdaget mye spennende og nyttig som jeg tok med meg videre inn i analyseprosessen.



Da alle intervjuene var ferdig transkribert startet jeg med å se over de på nytt, for å få et enda bedre overblikk av materialet før jeg gikk videre til neste fase. Her starter (2) *kodingen* av meningsbærende trekk ved datamaterialet. Dette skal foregå på en systematisk måte på tvers av hele datasettet, og handler om å identifisere disse meningsbærende enhetene for å organisere og analysere informasjonen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). For å gjøre dette på en systematisk måte valgte jeg å benytte meg av ulike farger. Jeg startet med å skrive ut det transkriberte datamaterialet, slik at jeg hadde alle intervjuene i papirform. Etterhvert som jeg gikk gjennom alle intervjuene, markerte jeg kodene i marginen ved bruk av ulike fargestifter. Jeg lagde meg også et separat dokument hvor jeg samlet de ulike kodene i kodegrupper etter farge. Disse gruppene hadde likhetstrekk, slik at jeg allerede her startet å sortere kodene i kategorier, altså fargene. Eksempler på dette var fargen rosa, som omhandlet koder om sosiale aspekt og turkis om ulike former for læring. Det ble tilsammen 48 koder i 9 ulike kodegrupper, altså kategorier. Etter et grovarbeid, gikk jeg over kodene på nytt, og allerede her fjernet jeg noen av kodene da de ikke ble relevant for å besvare problemstillingen min. Da disse kodene ble fjernet, ble kodegruppene slått sammen til 8.

Etter man har gjennomført kodingen starter man (3) å *søke etter tema*. Det handler altså om analysere og sortere kodene for å danne overordnede tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Dette steget hadde jeg i bakhodet ved kodingen av datamaterialet, og gjorde meg opp tanker underveis ved dannelse av de ulike kodegruppene. Likevel var det ikke før jeg var ferdig med kodingen at jeg startet å analysere kodene systematisk. Her analyserte jeg de ulike kodegruppene jeg allerede hadde dannet meg til tema. Etter at man har fått samlet kodene inn i ulike tema må en (4) *revurdere temaene*. Dette handler om å gå over temaene sine, hvor noen kanskje går inn i hverandre, andre mangler støttende data, noen må deles opp eller slås sammen. Jeg slo sammen flere av temaene mine allerede i fase 3, da de hadde støttende datagrunnlag som jeg anså til å danne gode data for videre analyse og diskusjon. Fase 3 og 4 ble dermed gjennomført med noe overlapp i prosessen.

Etter man har gjennomgått temaene sine, går man inn i neste fase hvor man skal (5) *navngi og definere temaene*. Dette innebærer å identifisere essensen av hva hvert tema representerer og omhandler (Braun & Clarke, 2006, s. 92). For å navngi temaene så jeg gjennom alle sitatene som hørte til under de ulike kodene til temaene jeg hadde satt sammen, for å utforske den samlede essensen. Her endte jeg opp med følgende tema og undertema:

1. Et rolleskifte av høyere kompleksitet fremmer individuell selvstendighet
2. Et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet
  - a. Nye oppdagelser og utvidet forståelse av yrkesutøvelsen på systemnivå
  - b. Spennet mellom å oppleve seg som ny og urutinert, og en ressurs
3. Relasjoners betydning for læring i overgangen
4. Den personlige ryggsekken som verktøy i overgangen

Til slutt skal en (6) *produsere rapporten*, som i dette tilfellet tilsvarer funnkapittelet. Formålet er å fortelle historien om dataene dine på en måte som gir leseren et innsyn i verdien og gyldigheten av analysen din (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I arbeidet ved å legge frem funnene mine har jeg forsøkt å presentere de på en systematisk og oversiktlig måte. Gjennom analyseprosessen har jeg gått grundig gjennom datamaterialet og identifisert de mest relevante delene som er knyttet til temaene, og den overordnede problemstillingen. Braun & Clarke (2006, s. 93) belyser viktigheten av vise til tilstrekkelig

med materiale under de ulike temaene, altså gode utdrag fra datamaterialet for å demonstrere temaet. For å gjøre dette har jeg hatt et fokus på å sikre at alle deltakerne er godt representert i hvert av temaene mine. I kapittel 4 vil resultatene bli nærmere presentert og gjennomgått.



Figur 3: Prosessen fra koder til tema

Figur 3 representerer prosessen som beskrevet ovenfor i kapittel 3.4.2, hvor jeg har jobbet systematisk med å samle de ulike kodegruppene til overordnede tema som ønsker å besvare problemstillingen til oppgaven; nyutdannedes opplevelse av overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv.

### 3.5 | Studiens kvalitet

Det vil alltid være ulike oppfatninger av hvor god kvaliteten på kvalitative data er (Ryen, 2002, s. 176). Jeg ønsker derfor å presentere min rolle som forsker og forforståelse i forskningsprosessen, for å illustrere min posisjon og hvordan dette kan ha påvirket både prosessen og resultatene av studien. Det er også mange som benytter seg av de tre kriteriene; reliabilitet, validitet og overførbarhet for å belyse oppgavens kvalitet (Tjora, 2017, s. 231). Dette vil jeg vurdere opp mot oppgaven som presenteres.

#### 3.5.1 | Forskerrolle og forforståelse

Uansett hva man forsker på, og om man har nærhet til problemstillingen eller ikke, er det viktig å ta forskerens rolle og forforståelse i betraktning gjennom hele prosjektet. For i den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning baserer seg på, vil en ett hundre prosent nøytralitet aldri kunne være oppnåelig (Tjora, 2017, s. 235). Det er derfor viktig å redegjøre for, og forklare ens posisjon i feltet. Dette kan beskrives som refleksivitet, hvor en viser til, og til en hver tid er bevisst hvordan dine tolkninger av datamaterialet kan formes av en rekke ulike forhold. Dette kan handle om alt fra kjønn, ditt, alder, språk, personlig erfaringer, politikk, religion og andre forhold (Berger, 2015, s. 220). Slike refleksjoner over eget ståsted kan være med på å øke troverdigheten til oppgaven, og gir leseren et innblikk i forskerens prosjekt (Tjora, 2017, s. 237).



I og med at jeg har lik eller lignende utdanning som deltakerne, personlig erfaring med tematikken som undersøkes, er i samme aldersgruppe, kjønn og nasjonalitet, har det vært svært viktig for meg å være oppmerksom på min rolle og forforståelse. Disse likehetstrekkene betyr ikke at jeg har de samme opplevelsene til forskningsspørsmålene som mine deltakere, men at jeg må være bevisst og reflektere over egen posisjon som forsker, da disse erfaringene og likhetene med deltakerne kan legge føringer for videre analyse. Selv er jeg utdannet sosionom, hvor flere av deltakerne mine hadde samme utdanningsbakgrunn. Jeg var påpasselig med å ikke fortelle deltakerne mine om min bachelorgrad i forkant av intervjuene, med mindre dette ble etterspurt på eget initiativ av deltakerne. Dette gjorde jeg da jeg ønsket at de skulle gi en så grundig beskrivelse av sin opplevelse som mulig. Jeg ønsket ikke at deltakerne mine skulle snakke til meg som om jeg allerede hadde en forståelse av deres utdanningsbakgrunn og/eller arbeidserfaringer.

I intervjuene kunne jeg godt merke at jeg både kjente meg igjen og ikke kjente meg igjen i deltakernes beskrivelser. Jeg forsøkte å være bevisst dette, og hadde et fokus på det deltakeren fortalte meg, og spilte videre på det. Dette følte jeg fikk fint, men oppdaget ved gjennomgang av lydopptakene og transkribering at jeg en sjelden gang kunne stille noe lukkede spørsmål der jeg følte på god kjennskap til tematikken og ble mindre nysgjerrig eller rask til å forstå. Mine likhetstrekk med deltakerne kan også ses å ha utjevnet maktforholdet mellom meg som forsker og de som deltaker. Maktaspektet kan dermed ses å være mindre fremtredende, enn om jeg for eksempel hadde hatt mer arbeidserfaring eller en annen alder. I tillegg til dette har semistrukturerte intervju vist seg å være en vellykket metodikk som muliggjør en gjensidighet mellom deltaker og intervjuer (Kallio et al., 2016, s. 2955). Men selv om jeg opplevde maktforholdet som lite fremtredende i mine intervju, vil relasjonen mellom deltaker og forsker aldri være enkel. Dette kan handle om mine kunnskaper, der forskeren normalt sett innehar større teoretisk kompetanse innenfor forskningsfeltet, samt retten til å forme spørsmål og agenda (Brinkmann, 2007, s. 129; Taylor, 2011, s. 9), som ubevisst kan ha påvirket forskningsprosessen og resultatene.

### **3.5.2 | Reliabilitet**

Reliabilitet, også kalt pålitelighet handler om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet og om forskningen er til å stole på (Tjora, 2017, s. 231). Dersom forskningen har høy reliabilitet, antyder det at andre kan oppnå tilsvarende resultater ved å følge den samme metoden (Thagaard, 2009, s. 198). Dette kan være noe utfordrende å få til i kvalitative studier, men det representerer likevel viktigheten av å være transparent i sin fremstilling av forskningen, med god dokumentasjon av fremgangsmåte ved valg av metode, gjennomføring av datainnsamlingen, analyse og teori (Silverman, 2014, s. 84). Jeg har på best mulig vis forsøkt å gjøre en god beskrivelse av framgangsmåten og metodikker i oppgavens metodekapittel, ved å være åpen om utvalget og rekrutteringsprosessen, ved å fremstille utfordringer og endringer som har oppstått underveis i prosessen og hvordan datamaterielat har blitt samlet inn, tolket og brukt i oppgaven. Dette er presentert i kapittel 3, om metode.

En annen måte å opprettholde kvalitet i form av reliabilitet i kvalitative intervju, er forsikre seg om at alle deltakerne får åpne spørsmål og forstår spørsmålene på samme måte (Silverman, 2014, s. 87). I og med at jeg hadde en intervjuguide å forholde meg til, ble alle spørsmålene spurt på samme måte, samt oppklart på samme vis om det var behov for dette. Samtidig benyttet jeg meg av en semistrukturert intervjuguide, som indikerte at jeg også kom med oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene var det naturligvis ikke alle

som fikk, og deltakerne har derfor ikke fått alle de samme oppfølgingsspørsmålene. Skulle intervjuene blitt utført på et annet tidspunkt, med andre deltakere eller en annen forsker er det ikke sikkert at datagrunnlaget ville blitt det samme.

### **3.5.3 | Validitet**

Validitet handler om at oppgaven skal være gyldig. Dette henger tett sammen med at det må være en tydelig logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og hvorvidt disse samsvarer med problemstillingen som skal besvares (Tjora, 2017, s. 231). Dette handler blant annet om valg av datainnsamlingsmetode, hvor jeg har valgt intervju. Denne tilnærmingen er godt egnet for å fange individuelle opplevelser (Thagaard, 2009, s. 12), og samsvarer derfor godt til oppgavens hensikt med å utforske deltakernes subjektive opplevelser. Jeg har gjennomført et pilotintervju og brukte mye tid på intervjuguiden slik at den tematisk samsvarte med problemstillingen. Validitet handler også om viktigheten av at forskeren tydeliggjør hvordan analysen gir grunnlag for de funn som blir presentert (Thagaard, 2009, s. 201). Dette har jeg gjort ved å være transparent i analysefremgangsmåten og hvordan jeg velger å presentere funnene mine, samt ved å vise til sitat fra intervjuene for å bygge opp under funn.

### **3.5.4 | Overførbarhet**

Til slutt vil jeg presentere overførbarheten, som vender seg mot studiens relevans utover de enheter som faktisk har blitt undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Det handler med andre ord om hvordan de tolkningene som er gjort i oppgaven kan være relevante i andre sammenhenger. Det er derfor viktig at de resultatene og tolkningene av studien som utvikles kan bli utprøvd og videreutviklet i andre undersøkelser, slik at en kan bygge videre på resultatene (Thagaard, 2009, s. 207).

Jeg har forsøkt å gjøre en grundig beskrivelse av utvalget som studeres, slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt funnene er relevante for eventuelt videre arbeid med studien min. I diskusjonen har jeg vurdert tidligere forskning på lignende områder opp mot mine funn og teori, for å gjenspeile overførbarhet. Problemstillingen min har videre blitt utforsket ved å intervjuer kvinnelige helse- og sosialarbeidere, og vil derfor ikke kunne gjenspeile alle studenters eller nyutdannedes stemmer. Dette handler om at andre fagretninger eller menn kanskje ville vektlagt andre aspekt i intervjuene, som kunne ha formet funnene mine annerledes. Jeg mener likevel en kan se overføringsverdi i funnene mine på tvers av fagfelt og kjønn da tematikken som tas opp ikke bare er relevant innenfor de yrkene som deltakerne mine praktiserer, eller er kvinnedominerende. Uansett kjønn, utdanning og arbeidsplass vil en gå gjennom en fase som nyutdannet i en opplæringstid, og funnene knyttet til for eksempel en mentorrolle vil derfor kunne være relevant innenfor andre fagfelt.

## **3.6 | Forskningsetikk**

Når en utøver kvalitative forskningsprosjekt kommer en ikke utenom å være i kontakt med mennesker, hvilket automatisk innebærer viktigheten av å være bevisst etiske dilemma gjennom hele forskningsprosessen (Robson & McCartan, 2016, s. 205; Ryen, 2002, s. 207). For å sikre en etisk forsvarlig forskningsprosess, har jeg sendt inn og fått godkjenning av prosjektet fra Sikt (se vedlegg 3), før jeg startet opp selve forskningsarbeidet. Jeg ønsker også å nevne at jeg har brukt KI (OpenAI, 2024) som verktøy til synonymordbok. Dette har jeg gjort for å skape variasjon i språket, og har alltid kvalitets-sjekket synonymene som har blitt foreslått opp mot oppgaven. Et eksempel på

dette kan være i diskusjonen hvor jeg har ønsket å variere ulike ord, slik som «i lys av», «på den andre siden», «alternativt», eller lignende. Jeg har ikke brukt KI utover dette. Videre skal jeg gå nærmere inn på viktigheten av informert og frivillig samtykke, konfidensialitet og anonymitet, samt hva jeg har gjort for å ivareta dette i masteroppgaven.

### **3.6.1 | Informert og frivillig samtykke**

Informert samtykke handler om at de som deltar i forskningsprosjektet har rett på å vite at de blir forsket på, samt å få informasjon om selve forskningen (Ryen, 2002, s. 207). Dette har jeg ivaretatt ved å 1) få samtykke før oppmøte til intervju via e-post og 2) fått deres underskrift på informasjon- og samtykkeskjemaet (se vedlegg 2) som beskriver hensikten med forskningsprosjektet, hvordan deres rettigheter vil bli ivaretatt, inneholder kontaktinformasjon og muligheten for å trekke seg fra studien. Ved oppmøte har jeg alltid gjort de oppmerksom på at det er frivillig å delta, at de kan trekke seg når som helst og etterspurt om det er noe som har vært uklart i informasjon- og samtykkeskjemaet.

### **3.6.2 | Konfidensialitet og anonymitet**

Konfidensialitet handler om å beskytte deltakerne sitt privatliv og identitet. Dette er viktig slik at leseren av oppgaven ikke kan kjenne igjen og identifisere deltakere som har deltatt i prosjektet (Ryen, 2002, s. 209). Viktigheten av dette bunner i å ikke utsette deltakerne for negative konsekvenser på bakgrunn av oppgavens resultat (Robson & McCartan, 2016, s. 220). I denne oppgaven bruker jeg derfor fiktive navn når jeg legger frem data. Jeg bruker heller ikke andre opplysninger som arbeidsplass og studiested som kan identifisere deltakerne. De transkriberte intervjuene er skjermet for gjenkjennbarhet ved å fjerne dialekt og ble videre lagret i NTNU sitt filområde NICE-1, slik at filene ikke skulle komme på avveie. Opptakene av intervjuene vil bli slettet så fort prosjektperioden er avsluttet.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg funnene mine basert på analysen av datamaterialet. Gjennom den tematiske analysetilnærmingen har jeg identifisert fire hovedtemaer som skal belyse problemstillingen «Hvordan opplever nyutdannede overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet?». Funnene har fått navnene:

1. Et rolleskifte av høyere kompleksitet fremmer individuell selvstendighet
2. Et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet
  - a. Nye oppdagelser og utvidet forståelse av yrkesutøvelsen på systemnivå
  - b. Spennet mellom å oppleve seg som ny og urutinert, og en ressurs
3. Relasjoners betydning for læring i overgangen
4. Den personlige ryggsekken som verktøy i overgangen

I presentasjonen vil jeg benytte sitat fra det transkriberte datamaterialet. Dette gjør jeg for å illustrere funnene mine, og for å bedre uttrykke deltakernes opplevelse til tematikken ved bruk av deres ord og uttrykk. Deltakerne har fått pseudonymene Marie, Silje, Hilde, Oda og Nora for å ivareta anonymiteten deres. Lengre sitat vil bli presentert i *kursiv* med innrykk i teksten. Jeg kommer også til å ha med kortere utdrag fra deltakere i teksten, som vil symboliseres ved bruk av «» og *kursiv*. I noen tilfeller kommer jeg til å presentere funn ved å uttrykke «flere av deltakerne...», dette gjøres ikke for å kvantifisere funnene, men for å vise temaenes styrke. For å oppnå fullstendig anonymisering har jeg valgt å utelate noen ord i sitatene, dette har jeg markert slik: [fjernet ord].

### 4.1 | Et rolleskifte av høyere kompleksitet fremmer individuell selvstendighet

Det første funnet handler om deltakernes opplevelse knyttet til rolleskiftet fra student til arbeidstaker. Deltakerne forteller om en kompleksitet tilknyttet rolleskiftet, hvor den nye rollen førte med seg økt vanskelighetsgrad, større ansvar og utfordrende situasjoner sett opp mot studietiden. Denne økte kompleksiteten tolker jeg til å ha ført til gjennomgående økt selvstendighet, via læring i prosessen. Nora forklarer det slik:

*Hm, den største forskjellen er den selvstendigheten. At nå står du på en måte veldig mye mer støtt på dine egne ben, og skal ta avgjørelser. Så er man jo veldig vant til å si at "nei det må jeg ta med sykepleieren, jeg er bare studenten", nå må jeg på en måte, nå må jeg reagere i situasjoner, nå må jeg ta vurderingene på når er det, når synes jeg pasienten er.. ja. Og det synes jeg på en måte er vanskelig, men så er det jo det som gjør at man har blitt en sykepleier. At man kan se de forskjellene. (Nora)*

Her forteller Nora om hvordan overgangen fra studentrollen til arbeidstakerrollen har ført til økt selvstendighet. Hun illustrerer hvordan valg og vurderinger ofte må tas på egenhånd, hvor hun i større grad kunne lene seg på en veileder under praksisstudier. Videre uttrykker hun at disse avgjørelsene ikke nødvendigvis er enkle å ta, men at det er disse som gjør henne til en sykepleier. Hilde forteller også om et økt ansvar, hvor hun i overgangsfasen startet opp i en nattevaksstilling. I denne stillingen var hun eneste helsefaglige på jobb, og var derfor nødt til å ta mange avgjørelser på egenhånd. Hun forteller at hun måtte «stole på egen kompetanse og tørre å si meningen sin», og at dette har ført til en bratt læringskurve i oppstarten av arbeidslivet. Både Hilde og Nora forteller at de fikk prøve seg på egenhånd i oppstarten av nytt arbeid, hvor Hilde videre uttrykker «...uten at noen stod over meg, og da må man jo prøve og feile, det er sånn man lærer». Nora beskriver videre

at hun har vært selvstendig i praksis via studier, men at hun alltid har hatt noen «*som kan dobbelkontrollere*», og at selv om hun kjente seg sikker i oppgaven benyttet hun seg av en ekstra kontroll. I overgangen forteller både Nora og flere andre deltakere om å måtte stole mye mer på seg selv, i motsetning til da en var student. Denne selvstendigheten som resultat av det økte ansvaret, uttrykker flere at har vært den største utfordringen i overgangen, samtidig som de trekker frem den bratte læringskurven de har fått av å stå i det.

Denne ansvarsfølelsen har vært gjentakende tematikk hos alle deltakerne, og særlig tilknyttet utfordrende, vanskelige eller komplekse situasjoner på arbeidsplassen. Disse situasjonene har handlet om alt fra å jobbe med syke mennesker, overdosefare hos rusavhengige og kompliserte livssituasjoner i møte med flyktninger. Nora forklarer rolleskiftet slik:

*Fordi at på en måte som student så står man jo ikke til ansvar for noe, og nå har man jo hele det ansvaret. Går det noe galt så kan det være på grunn av meg. Hvis jeg ikke gjør riktige vurderinger, på en måte. (Nora)*

Silje deler en liknende erfaring, hvor hun synes det er «*sykt*» at hun i overgangen ble gitt så mye ansvar som hun fikk. Hun forteller at hun syntes det var «*skummelt*» i starten, men at det har gått seg til og at hun ikke tenker like mye over det et halvt år senere. Oda forteller at det var «*skummelt*» med et økt ansvar, og refererer videre til skiftet fra å ha en rolle som tilkallingsvikar til fast ansatt:

*Det er jo skummelt da [Latter]. Litt, ehm, jeg føler jeg har lært mye bare etter at jeg fikk fast stilling, så føler jeg har lært mye mer bare da. Bare på den tiden. Bare å gå fra tilkalling til fast stilling, man har jo to stykker som man er primærkontakt for, at du blir liksom litt mer sånn "ja ok, men da kan jeg ta å ringe til de for å undersøke det", at du føler litt, liksom litt mer sånn ansvar, tilhørighet, eller litt mer sånn kontinuitet. (Oda)*

Oda startet opp som tilkallingsvikar på arbeidsplassen, før hun senere fikk fast stilling. Med dette rolleskiftet innad på arbeidsplassen forteller hun om en økt ansvarsfølelse, hvor hun blant annet ble tildelt oppgaven som primærkontakt for flere av brukerne. Denne oppgaven, og ansvaret som hun ble tildelt hadde hun ikke hatt tidligere og hun uttrykker økt læring ved å tre inn i den nye rollen. Hun uttrykker også hvordan hun har fått økt tilhørighet og kontinuitet i arbeidet etter rolleskiftet. Denne læringen er det flere andre deltakere som også uttrykker. Nora forteller om en situasjon hvor hun som sykepleier stod overfor en alvorlig situasjon. I situasjonen måtte hun «*reagere fort*», men samtidig «*beholde roen*». I etterkant opplevde hun å ha mestret situasjonen, en situasjon hun aldri hadde vært med på før. Hun uttrykker «*...det var på en måte også en sånn god lærdom, å vite at man klarte å holde roen, man klarte å håndtere det*».

Oppsummert handler funnet «Et rolleskifte av høyere kompleksitet fremmer selvstendighet», om deltakernes erfaringer i møte med den nye rollen som arbeidstaker. Dette rolleskiftet har gitt dem nye oppgaver, og et stort ansvar som i mindre grad har vært tilstede i studietiden. Mine tolkninger av deltakernes fortellinger og sitater fører til oppfattelsen av at med økt ansvar, i møte med komplekse og utfordrende situasjoner følger også økt læring. Flere av deltakerne snakker i denne sammenheng om den «bratte læringskurven» i relasjon til kompleksiteten. Det uttrykkes at dette har blitt mindre

fremtredende med tiden, og at selve oppstarten i arbeidet, altså at i starten av overgangen er denne tematikken mest aktuell.

## **4.2 | Et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet**

Dette funnet handler om hvordan møtet med overgangen til arbeidslivet har ført til nye oppdagelser, ny lærdom eller å ha gjenoppdaget element fra studietiden som nyansatt. Funnet velger jeg å dele i to, hvor første del a) vender seg mot deltakerne opplevelse av å ha blitt oppmerksom på samfunnsstrukturer og velferdssystemet, altså deres oppdagelser på systemnivå. Den andre delen av funnet handler om b) å møte arbeidsplassen med blanke ark og en nysgjerrighet tilknyttet rutiner på arbeidsplassen, samt et ønske om å bli hørt som nyansatt.

### **4.2.1 | Nye oppdagelser og utvidet forståelse av yrkesutøvelsen på systemnivå**

Deltakerne forteller om hvordan overgangen til arbeidslivet har ført til nye oppdagelser og ny lærdom innenfor det yrket de har valgt. Dette handler om deres forståelse av yrkesutøvelsen på systemnivå, med oppdagelser til det komplekse velferdssystemet og tverrfaglig arbeid på tvers av yrkesgrupper og arbeidsplasser. Nora beskriver overgangen til arbeidslivet slik:

*Jeg føler jeg har lært, lært hele sykepleien på nytt på et vis, liksom. Føler jeg har, på en måte re-oppdaget informasjon og vært litt sånn "åja, men det er sånn det fungerer" og fått mye mer forståelse for alt, da. (Nora)*

Hun forteller om hvordan hun har fått en større forståelse for hvordan arbeidet som sykepleier egentlig fungerer. Dette har jeg tolket til at oppstarten i arbeidslivet har ført til økt forståelse for den yrkesutdannelsen hun har tatt, og at sammenhengen mellom utdanning og arbeidsliv har ført til god læring i overgangen. Også Hilde forteller om en økt forståelse etter oppstarten i arbeidslivet. Hun beskriver et «*overblikk over samfunnet*», som har gitt økt bevissthet til velferdssystemet:

*[...] Jeg hadde jo ikke det overblikket over samfunnet før, som jeg har nå, på en måte. At det er så mange som har utfordringer. Og at de, man går jo forbi dem [rusmiddelavhengige] hver dag, som jeg ikke tenkte over før. Som jeg er mer bevisst nå. Og hvordan systemet fungerer, NAV, spesialhelsetjenesten.. har jo et større innblikk i de tiltakene, skulle jeg til å si, kommunen og.. (Hilde)*

Silje deler en liknende erfaring som Hilde, hvor hun forteller at hun har lært mye om hvordan «*NAV-systemet henger sammen som helhet*» i overgangen. Silje jobber blant annet med arbeidsformidling, og forteller at hennes kunnskaper tilknyttet kommunens arbeidsmarked har økt betraktelig etter oppstart i arbeid. Oda forteller om sin oppdagelse av de ulike etatene i velferdssystemet. Hun forteller om en opplevelse av å bli møtt med en forventning i arbeidslivet, hvor hun som nyutdannet sosionom skal bære med seg en kunnskapsbagasje som tilsier at man har god kontroll på de ulike etatene som velferdssystemet har. Hun forklarer det slik: «*... "men du er sosionom, du kan jo mye om NAV, og du kan jo mye om samarbeid og sånn", også er det bare sånn, nei, jeg visste ingenting*». Hun beskriver videre at denne kunnskapen har økt ettersom hun har fått mer arbeidserfaring det siste halvåret, og at hun kan møte forventningene yrkestittelen har ytterligere ettersom hun får mer erfaring. Hun beskriver også at hun har fått en helt annen

«forståelse for velferdssystemet» i etterkant av overgangen sett opp mot før og i starten av overgangen til arbeidslivet.

Deltakerne beskriver videre hvordan disse oppdagelsene knyttet til yrkesutøvelsen og samfunn- og velferdssystem har gitt de ny lærdom som ikke nødvendigvis er mulig å oppnå på skolebenken. Flere av deltakerne bruker uttrykk som at ordninger som høres bra ut på papiret, fungerer ikke i virkeligheten, hvor de refererer til de ulike hjelpeapparatene og deres samarbeid. Oda beskriver dette slik:

*Men kanskje mer sånn praktiske ting, sånn mer hvordan ting fungerer, typ samarbeidsmøter, har jo ikke peiling på hvordan liksom det fungerer, man har jo liksom bare hørt om det, eller bare sånn tverrfaglighet, ehm. Og bare hvor sykt mye ting som stopper opp, ting høres på én måte på papiret på skolen så er det liksom veldig sånn, sånn og sånn og sånn blir det gjort, og sånn skal det gjøres, dette har man krav på, også kommer man på jobb også er det bare sånn, ja alt dette skal egentlig gjøres, men det funker ikke, fordi, jeg vet ikke, en eller annen plass i liksom systemet så bare stopper det, eller at det er ikke nok tilbud, det er ikke nok, ja. (Oda)*

Oda beskriver opplevelsen av at hjelpeapparatet ikke alltid fungerer slik som det er tenkt eller blitt fortalt på studiet. Hun utdyper videre hvordan hun nå må forholde seg til andre yrkesgrupper i et tverrfaglig arbeidsmiljø, og at det kan by på utfordringer en ikke nødvendigvis hadde forestilt seg i forkant. Dette fører meg over til del b), som vil gå nærmere inn på møtet med det ukjente.

#### **4.2.2 | Spennet mellom å oppleve seg som ny og urutinert, og en ressurs**

I møte med overgangen og den nye arbeidshverdagen uttrykker flere av deltakerne en opplevelse av å møte arbeidsplassen med «blanke ark». De beskriver det ved å både måtte tilegne seg kunnskap som man ikke har mulighet til å lære via studier, slik som rutiner på arbeidsplassen, men også hvordan deres posisjon som nyutdannet bringer med seg et sett med nye briller som kan oppleves fordelaktig for arbeidsplassen. Marie beskriver det slik:

*Jeg husker bare det, det som har vært mest sånn, ehm, det som jeg har tenkt mest på er sånn å lære meg rutiner på en ny plass, på en måte. Som er utfordrende, også er det utfordrende fordi at det er så innarbeidet rutiner for de, de tenker ikke alltid over liksom, å gå gjennom det i opplæringen, også må du på en måte være veldig frempå og stille spørsmål. Også er du nyutdannet så du har ikke lyst til å høres ut som du er dum, for du vil at de skal tro at du er kompetent og du kan klare den jobben her. Men samtidig så må du stille de spørsmålene som kanskje høres litt dumme ut, fordi at du vet ikke, for du har ikke jobbet sånn før, på en måte. (Marie)*

Det Marie forteller kan tilsi at rutiner på en arbeidsplass er noe som må læres i oppstarten av overgangen, og at det ikke nødvendigvis er noe man kan lære seg i forkant. Hun beskriver videre en følelse av å ikke ville bli oppfattet som «dum», ved å stille spørsmål til det som ikke allerede er innarbeidet kunnskap for andre ansatte ved oppstart i nytt arbeid. Hilde forteller om å stille spørsmål til kollegaer vedrørende arbeidsplassens rutiner, og ved spørsmål om hvordan hun har blitt møtt som nyutdannet, svarer hun slik:



*Ehm, nei alle er jo forskjellige. Og noen har jo jobbet lenge og noen er nettopp nyutdannet, noen har jo inngrudde rutiner og hvordan man skal gjøre det, som ikke er så villige til endring, kan man si. Så det synes jeg har vært litt interessant [...] Ja.. litt sånn kritiske spørsmål, undrende spørsmål der.. enkelte har vært liksom sånn "nei sånn er det og sånn gjør vi det", så det er litt spennende...*

Videre ble Hilde spurt om hun føler at hun blir hørt som nyutdannet, hvor hun svarte slik:

*Ehm, til en viss grad, ja. Kanskje mer sånn, noen bedre enn andre. Hvis det er lov å si, ja. Det handler vel, tror jeg da om at de har jobbet såpas lenge og gjort det på sin måte, kanskje vært med å startet opp noe og liksom, har en viss formening om hvordan det skal være, og da ikke så villige til endring. (Hilde)*

Her forteller Hilde om sin opplevelse knyttet til å utfordre de rutinene som allerede finnes på arbeidsplassen, og hvordan dette har blitt møtt både positivt og negativt. Marie forteller om sine erfaringer knyttet til å komme med innspill eller utfordre de rutinene som allerede finnes på arbeidsplassen. Hun beskriver det som utfordrende å «diskutere» eller «ta opp» nye tanker eller ideer til de som har lengre erfaring på arbeidsplassen eller i yrket generelt. Hun beskriver det videre som at det kan oppleves som de er noe «låst i sin tankegang», og at hun som nyutdannet kjenner på å ha med seg en kunnskapsbagasje som kan ses å være nyttig i ulike situasjoner. I denne situasjonen og liknende situasjoner som andre deltakere beskriver, bruker de uttrykk som frustrerende, utfordrende og spennende for å forklare tematikken. Særlig frustrerende opplever Marie det å ikke bli hørt, der hun kjenner på å ha gode argument:

*Det er litt sånne situasjoner da, der jeg har liksom argument for hvorfor jeg synes det burde være greit, hvorfor vi burde gjøre det, men så blir det bare "nei sånn gjør vi det ikke". Det kan være litt frustrerende. (Marie)*

Oppsummert handler funnet «et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet» om deltakernes opplevelse av at overgangen til arbeidslivet har ført til nye innsikter og læring ved bevisstgjøring av samfunnsstrukturer og velferdssystemet, samt et ønske om å bli hørt som nyansatt på arbeidsplassen. De har derav fått et nytt sett med briller i overgangen, som har gitt de større innsikt i deres nåværende og fremtidige yrkesutøvelse.

### **4.3 | Relasjoners betydning for lærdom i overgangen**

Mitt tredje funn handler om relasjoner i overgangen. Dette handler om deltakernes opplevelse av å ha gode, støttende relasjoner omkring seg for opplevelsen av en god overgang. Relasjonene har vært med på å legge til rette for læring både i jobb og studier, hvor opplæringstiden i starten av overgangen til arbeidslivet har vært et sentralt tema. Nora beskriver det slik:

*Jeg prøver jo å være flink på å lære meg ting underveis og, og benytte meg av de som er ansatte. Jeg har jo noen som holder på å bli... [fjernet ord] sykepleier nå, og benytte meg litt av de når jeg har de på vakt og se litt på [fjernet ord] og se litt på liksom, klare å lære det lille man kan lære da, og bare på det så får man jo mye utbytte. (Nora)*

Her forteller Nora om hvordan hun benytter seg av andre ansatte på arbeidsplassen for å oppnå mer læring knyttet til yrket sitt. Dette er et utdrag fra hvor hun forteller om en



sykepleier som innehar mer kompetanse enn seg selv, og viktigheten av å utnytte de ressursene man har rundt seg i det daglige. Nora beskriver hvordan hun alltid kan spørre en «rå-dyktig sykepleier på avdelingen» i de tilfellene hvor hun møter på situasjoner med behov for hjelp eller veiledning. Både Nora og flere andre deltakere forteller at det er viktig å være ærlig på hva de kan og hva de ikke kan, og benytte seg av kollegaer på arbeidsplassen. Silje forteller om at oppstarten i nytt arbeid har vært noe «overveldende», men at hun har «fått den hjelpen jeg trenger» og at støtten fra kollegaer i stor grad har hjulpet henne med å «mestre» arbeidets form og struktur. Oda kommer med lignende utsagn som Nora og Silje, hvor hun forteller at det er lærerikt å observere og være tilknyttet andre kollegaer på arbeidsplassen:

*[...] jeg synes det er greit når man er flere på jobb da, at hvis man er sammen i miljøet [fellesområde for brukere og ansatte] så, og står sammen om det i situasjoner, man lærer også av de man jobber med. Og litt sånn, eller bare litt sånn "oi det var bra sagt", eller bare litt sånn "ja det var smart forklart", sånn kan jeg forklare det neste gang. (Oda)*

Oda beskriver hvordan hun tar til seg lærdom ved å være sammen med andre kollegaer i form av miljøarbeid. Dette illustrerer hun ved at hun kan plukke opp kommunikasjonsferdigheter hos andre, som hun selv kan ta med seg videre i sitt arbeid. Særlig helt i oppstarten av arbeidsforholdet hvor opplæring er et aktuelt tema, har flere av deltakerne fortalt om viktigheten av gode, lærende relasjoner på arbeidsplassen og generelt i livet. Silje forteller om det hun beskriver som en «rotete opplæring» og at det burde vært mer «orden» i oppstarten. Ved spørsmål om hvordan hun ser for seg at en optimal opplæring kunne sett ut, svarer hun dette:

*Ehm, og at det kanskje var en person som var, sagt at du har litt ekstra ansvar. Ikke det at den personen skal legge fra seg alle sine oppgaver liksom, men at det er en person som jeg kan spørre. I starten så visste jeg jo ikke hvem som jobbet med hva en gang, så det var liksom litt sånn "hei, kan du hjelpe meg med det her?". Ehm, så det kanskje. Bare en slags mentor da, som man kan lene seg litt ekstra på. (Silje)*

Silje beskriver en form for mentorrolle, som kan være en fast, støttende relasjon til den nyansatte i opplæringstiden. Hun forteller at hun hadde en slags mentor den første uken, hvor hun fikk delta på ulike arbeidsoppgaver sammen med mentoren. Dette avtok etter en uke, og Silje forteller at opplæringen hun hadde da var «kjempebra». Opplæringen opplevdes likevel ikke som tilstrekkelig, og hun ytret derfor et ønske om å være tilknyttet en fast mentor over lengre tid. Nora hadde dog en annen opplevelse av opplæringen, der hun følte seg «veldig godt ivaretatt på avdelingen» av de andre ansatte. Nora kunne også fortelle at hun hadde to faste mentorer i to uker av oppstarten, noe hun var svært fornøyd med:

*Mhm, to uker, så da hadde jeg to sykepleiere jeg byttet på da. To kjempedyktige sykepleiere, så jeg fikk på en måte gått med de og se hvordan de gjør ting, men også prøve meg frem. Så det var på en måte lagt opp som en praksisperiode, bare klemt inn på to uker. (Nora)*

Hun forteller at å ha dannet denne mentor-relasjonen tidlig, gjorde henne mer rustet for å spørre spørsmål og søke hjelp av kollegaer i utfordrende situasjoner senere.

Nora forteller videre om en annen type relasjon, i form av vennskap. Hun beskriver at disse relasjonene har vært svært «nyttige» og «kjempe-gull» å ha i overgangen:

*Jeg er veldig heldig med at jeg bor med fire forskjellige andre, som er ferdigutdannet sykepleiere. Så at vi søker veldig mye råd og på en måte, drøfter mye sammen vi da. Så vi har mange diskusjoner om kasuser [...] Og det er veldig, veldig godt å kunne få blåst ut hva man har opplevd, og på en måte ha litt debriefing når man kommer hjem fra jobb og bare "det her har skjedd i dag" og "hvordan løste du det", og "jeg ville kanskje gjort det sånn" og tips og råd, og sånn "hvordan blander du den antibiotikaen her", nei "hvis du gjør sånn og sånn så blir det lettere", også liksom, vi kan dele litt kunnskaper og erfaringer. (Nora)*

Her påpeker Nora viktigheten av å dele kunnskaper og erfaringer med hverandre, og hvordan dette har gjort overgangen til arbeidslivet mer overkommelig. Hun forteller at det er «interessant» å lære og oppdage fra andre sine «perspektiver», samt å kunne dele «erfaringer» med andre.

Oppsummert handler funnet «relasjoners betydning for læring i overgangen» om de relasjonene som legger til rette for en mer behagelig og lærerik overgang fra studier til arbeidslivet. Dette ses i en opplæringssituasjon, hvor deltakerne har hatt både gode og mindre gode opplevelser. Uansett om det har vært positivt eller negativt, forteller flere av deltakerne om en mentor, som kan være støttende i overgangen. Alle deltakerne forteller på hver sin måte hvordan de gode ansatte-relasjonene de har, har vært nyttige i en læringsprosess. Det kan også være andre former for relasjoner, hvor det blant annet nevnes vennskap.

#### **4.4 | Den personlige ryggsekken som verktøy i overgangen**

Det siste temaet handler om den personlige kompetansen som man bringer med seg inn i overgangen. Alle deltakerne snakker i varierende grad om hvordan de har håndtert ulike situasjoner, tanker og utfordringer i møte med arbeidslivet. Gjennomgående forteller de om hva de har med seg fra tidligere erfaringer, og hvordan disse erfaringene har gitt gode verktøy i møte med det nye og ukjente. Dette har jeg tolket som deltakernes innstilling, selvstøtte og håndtering av overgangen, og hvordan deltakerne snakker om og til seg selv. Her forteller Silje hvordan hun møtte overgangen og de nye arbeidsoppgavene:

*Ja, og bare det at jeg følte at "herregud her var det mye nytt" liksom, men jeg er jo ikke, ja som sagt jeg følte jo at jeg hadde en ganske god innstilling med at "ja det her er nå, og nå prøver vi det, så får vi se hvordan det går", også gikk det nå bra da. Også følte jeg jo på en mestring fordi jeg var sånn "jeg har taklet det her helt selv" på en måte, jeg har jo kanskje vokst fortere, eller den læringskurven har jo gått ganske bratt opp fort. (Silje)*

Dette sitatet illustrerer Siljes innstilling til seg selv, hvordan hun støtter seg selv og ikke setter for høye krav i møte med det som er nytt. Hun forteller «...nå prøver vi det, så får vi se hvordan det går», hvor hun ikke legger noe indre press på seg selv i form av å allerede inneha all kompetanse – hvor det viser seg at hun opplevde mestring og læring. Silje forteller videre at det for henne var «naturlig» å innstille seg på å gjøre en god jobb, da man ikke vil være den «nyutdannede som ikke får til noe». Nora forteller om en liknende opplevelse, der hun forteller om å være ærlig med seg selv i henhold til kompetansenivå. Hun påpeker at det ikke alltid har vært lett å være «trygg på seg selv», men at hun ser på

seg selv som «reflektert», og at denne refleksiviteten har gitt henne en økt tilfredshet i overgangen. Hun illustrerer refleksiviteten og ærligheten gjennom å vise til at hun heller inviterer en mer kompetent sykepleier til å observere henne i en utrygg situasjon enn å gjøre feil.

Både Silje og Nora forteller om tidligere erfaringer opp mot sin innstilling til egen kompetanse i overgangen. Her beskriver Silje hvordan hun har tatt med seg personlig kompetanse fra tidligere deltidsarbeid i studietiden, hvor hun har blitt mindre sjenert, mens Nora kan fortelle at hennes deltidsjobb har gjort henne bedre rustet til å håndtere stress:

*Så har jeg tatt med meg mer sånn hvert fall i forhold til litt sånn faglige ting, kanskje fra studier. Men sånn som jeg er som person og hvordan jeg møter folk, der føler jeg mer læring fra den jobben jeg hadde. Ehm, for jeg var jo kanskje mer sjenert før, og at det kanskje gjorde at jeg var mer utadvendt og turte å spørre og grave mer i den jobben jeg har nå. (Silje)*

*Også har jeg også lært veldig masse ved å ha hatt en jobb som ikke er helserelatert, hvor jeg har jobbet på et industribakeri, hvor vi pakket. Og det har jo på en måte ingenting med helse å gjøre, men det handler veldig mye om å håndtere stress, og en stressende hverdag [...] Jeg har fått god grunnlæring i håndtering av stress og uforutsigbare arbeidshverdag. Og det er jo jobben min nå, jobben min nå er jo det. (Nora)*

I disse sitatene forteller både Silje og Nora om tidligere arbeidserfaring og hvordan det har gitt de en personlig kompetanse i form av henholdsvis mer utadvendthet og bedre håndtering av stress, samt hvordan de har brakt dette med seg inn i overgangen ved oppstart av nytt arbeid. Jeg tolker flere av deltakerne til å ha en motiverende indre stemme, som peker på deres innstilling til den nye hverdagen. I forbindelse med at Silje hadde opplevelsen av en noe skuffende opplæring, opprettholdt hun likevel en positiv innstilling. Hun forteller seg selv «ja, men det her er jo bare sosialt arbeid», i møte med arbeidsoppgavene, samtidig som hun påpeker at de faglige spørsmålene hun har «kan jeg jo bare spørre en kollega om». Jeg tolker det til at Silje ikke overvurderer de arbeidsoppgavene som hun har fått, men har en positiv innstilling til at det alltid vil ordne seg.

Oda uttrykker videre at «den du er som person» har mye å si i møte med overgangen. Hun uttrykker med andre ord at det ikke bare er den tillærte personlige kompetansen som kan ses nyttig i overgangen, men også dine personlighetstrekk, eller aspekt ved deg som person. Hun uttrykker det slik:

*Også føler jeg bare, jeg vet ikke, kommunikasjon er jo sikkert det viktigste som sosionom, eller sånn måten man, eller sånn, vet ikke, meg og du kan jo sikkert si to helt forskjellige men samme ting, men du høres kanskje mye mer troverdig ut enn det jeg gjør, eller sånn at "jeg gjør heller det som du sier for det høres mye bedre ut i forhold til...", så sikkert bare sånn tonefall, kroppsbruk, hvordan man ordlegger seg, ehm, ja.. og det er noe jeg fortsatt synes er vanskelig [...] Ja, det går sikkert mye på hvem man er som person også.. sånn sett. (Oda)*

Her forteller Oda at hun kan oppleve aspekter ved god kommunikasjon på arbeidsplassen som utfordrende, og at hun fortsatt har mye å lære her. Hun påpeker også tanker knyttet

til personlige ulikheter, som kan gi ulike forutsetninger i en arbeidssituasjon, og kanskje særlig som nyutdannet.

Oppsummert handler funnet «Den personlige ryggsekken som verktøy i overgangen» om deltakerens opplevelse knyttet til personlige egenskaper, slik som selvstøtte og gode holdninger i møte med overgangen fra studier til arbeid. Flere av deltakerne antyder at tidligere arbeidserfaring, slik som deltidsstillinger underveis i studiene har gitt de verdifull kunnskap i møte med arbeidslivet etter endte studier. På samme tid fremkommer det at måten de snakker om seg selv i tredje person ofte antyder en positiv innstilling, og som jeg derav kobler opp mot tilfredshet. Tidligere erfaring og en positiv innstilling viser seg derfor å være fremtredende som gode verktøy i møte med overgangen.

## 5. Diskusjon

I diskusjonskapittelet kommer jeg til å drøfte funnene i lys av teori og forskning presentert i kapittel 2 og 3, som har til hensikt å besvare problemstillingen «Hvordan opplever nyutdannede overgangen fra høyere utdanning til arbeid?». Diskusjonen vil foregå under følgende overskrifter: betydninger av relasjoner, organisert opplæring i en læringsprosess, i bevegelse mot en profesjonell profesjonsutøver og et likeverdig samarbeid på tvers av relasjonene. Disse skal bidra med å belyse flere viktige aspekter ved overgangen fra studier til arbeidsliv.

De relasjonelle betydningene vil danne grunnlaget for oppgavens diskusjon, hvor det legges vekt på hvordan relasjoner med en mentor, kollega eller annet nettverk påvirker og former opplevelsen av overgangen. Først vil jeg se på organisert opplæring, hvor jeg diskuterer hvordan en strukturert opplæring kan bidra til å forme den nyutdannedes læringsprosess og profesjonelle utvikling. Fokuset vil så vende seg mot utviklingen av å bli en trygg og kompetent yrkesutøver gjennom erfaringsbasert læring og refleksjon på egenhånd og i relasjon til andre. Til slutt diskuteres betydningen av et likeverdig samarbeid, hvor gjensidig kunnskapsformidling og samarbeid fremheves som sentrale faktorer for en vellykket overgang til arbeidslivet.

### 5.1 | Betydningen av relasjoner

Deltakerne beskriver viktigheten av gode, støttende relasjoner i overgangen, og at disse har vært viktige bidragsyttere til opplevelsen av en vellykket overgang i møte med den nye hverdagen. Funnene mine belyser hvordan flere av de nyutdannede har fått god oppfølging i opplæringen ved nytt arbeid, som kan knyttes opp mot en mentorrolle. En mentors ansvar er å veilede den nyutdannede, med et ønske om å bidra til vekst og utvikling, samt dele kunnskaper og erfaringer fra arbeidsplassen (Kvalsund, 2009, s. 41-42). Denne formen for veiledning kan i stor grad knyttes opp mot yrkesspesifikk kompetanse (Skau, 2017, s. 58). Deltakerne illustrerer ulike opplevelser tilknyttet deres erfaringer med en mentorrolle, men likevel en enighet omkring viktigheten av støttende relasjoner ved opplæring i overgangen til arbeid. Dette funnet kan støttes av forskningen til Clipper & Cherry (2015, s. 450) og Tham & Lynch (2019, s. 400) som påpeker betydningen av god støtte i overgangsperioden for nyutdannede, da dette er en ekstra sårbar fase i deres karriere. Også Ng & Feldman (2007, s. 117) understreker viktigheten av oppfølging fra en mer erfaren kollega på arbeidsplassen. Funnene indikerer imidlertid at det er viktig å finne en balanse, da den nyansatte vil ha behov for større ansvar i arbeidsoppgavene, samt selvstendig vekst og utvikling.

I rolleskiftet fra student til arbeidstaker er det ikke uvanlig å kjenne på en form for sjokk eller angst (Henriksen, 2023, s. 804) i møte med nye forventninger, et økt ansvar og nye relasjoner (Duchscher, 2009, s. 1104). Deltakerne assosierte ofte den nye rollen med økt kompleksitet, særlig i henhold til ansvaret som medfølger. I en slik situasjon vil det kunne ses fordelaktig å ha et støttende nettverk omkring seg både før, underveis og etter overgangen (Anderson et al., 2022, s. 53). Rogers (1961, s. 36) er også opptatt av viktigheten av gode relasjoner, hvor han mener at en god relasjon kan bidra til å oppleve mindre stress og frustrasjoner. Zhang et al. (2016, s. 143) støtter dette prinsippet og peker på viktigheten av en god relasjon for å sikre en bærekraftig mentorrelasjon i opplæring. Deltakerne beskrev hvordan både kollegaer og venner har vært støttespillere i overgangen, og at det har vært med på å gjøre overgangen mer overkommelig.

På den andre siden fremhever funnene mine deltakere som ikke har erfart å ha en slik støtte i overgangen og hvordan dette har gitt opphav til en «kaotisk start på overgangen». Forskingen til Ng og Feldman (2007, s. 1122) peker også på dette, hvor de forteller at nyansatte har større sannsynlighet for å oppleve en behagelig overgang der de opplever emosjonell støtte, hjelp ved utfordringer og en generell innføring i arbeidet som nyansatt. Det kan derfor ses å være et behov for ulike mentorroller i overgangssituasjoner, hvor en ofte befinner seg i en læringsprosess (Kvalsund, 2009, s. 41-43). Denne læringsprosessen kan i stor grad knyttes opp mot karrierelæring, som foregår via ens levde erfaringer i livet generelt, samt en mer strukturert form for læring (Bakke et al., 2020, s. 57). Karrierelæringen fører videre til karrierekompetanse, som handler om både yrkesspesifikke og personlige ferdigheter knyttet til hverdag, læring og arbeid – som bidrar til å håndtere forandringer og overganger (Sultana 2012, s. 229). Dette danner grunnlaget for neste del, som vil utforske hvordan organisert opplæring kan støtte overgangen fra studier til arbeid, og bidra til å forme den nyutdannedes læringsprosess og profesjonelle utvikling.

## **5.2 | Organisert opplæring i en læringsprosess**

En strukturert form for karrierelæring kan i denne oppgaven knyttes opp mot opplæring i nytt arbeid, gjerne i relasjon til en mentor. Funnene mine peker på at denne strukturerte opplæringen opplevdes fordelaktig ved oppstart på en ny arbeidsplass, hvor de har tilegnet seg nye kunnskaper, samt gjenoppdaget elementer fra studietiden i oppstarten. Dette kan handle om det som ikke kan læres på studier, slik som retningslinjer og rutiner på arbeidsplassen (Bridges, 1986, s. 25-26). Flere av deltakerne deler erfaringer om å måtte lære seg arbeidsoppgaver og rutiner som de ikke hadde kjennskap til fra tidligere. De understreket viktigheten av å være frempå og spørre andre ansatte da de sto overfor det ukjente og manglet kunnskapen som trengtes. I forbindelse med dette trekker de frem viktigheten av, og tryggheten ved å ha en støttende relasjon å forholde seg til i oppstarten da de opplevde å måtte lære mye nytt. Ikke alle deltakerne nevnte nødvendigvis betegnelsen mentor i denne sammenhengen, jeg tolker det likevel til at en systematisk opplæring i form av for eksempel en mentorordning vil kunne lette på en følelse av å kjenne seg «dum» i overgangen, slik som Marie beskrev det.

Gjennom mine funn illustrerer jeg hvordan mentorrelasjonen ble opplevd positivt av flere av deltakerne som hadde en slik tilknytning. Imidlertid var det flere deltaker som ikke hadde en mentor, og deres opplæring ble derfor tilsynelatende mer tilfeldig organisert. Dette kan trolig føre til økt sårbarhet, da det ofte er behov for grundig opplæring i arbeidet som nyansatt. På samme tid påpeker flere av deltakerne at de oppsøkte mer erfarne kollegaer på egenhånd, uten at de hadde en mentorrolle og at dette også hadde gitt positive opplevelser. Det å være ny kan videre ses opp mot en avhengighetsrelasjon i oppstarten, hvor relasjonen mellom nyansatt og mentor eller kollega ofte speiler en asymmetri (Kvalsund, 2020, s. 107), der mentoren eller en erfaren kollega vil inneha mer yrkesspesifikk kompetanse og erfaringer enn den nyansatte (Skau, 2017, s. 58). På grunn av dette kunnskap- eller erfaringsgapet kan den nyutdannede ses å ha behov for ekstra tett oppfølging i denne fasen av overgangen.

Om det er enighet om avhengighetsrelasjonen fra begge parter og den ses nødvendig, vil relasjonen kunne oppleves som positiv (Kvalsund, 2020, s. 107), slik som flere av deltakerne beskriver. Deltakerne beskriver hvordan de har benyttet seg av mer erfarne kollegaer eller mentorer, og at de verdsetter den kompetansen de har. En kompetanse de selv ikke hadde på gitt tidspunkt. Ng & Feldman (2007, s. 117) påpeker at flere unge indikerer et tydelig skille mellom rollene som student og arbeidstaker, særlig opp mot

forventningene tilknyttet rollene. De bruker eksempelet som at en student forventes å være mer tilbaketrukket i en forelesningssal, sett opp mot praktisk læring i arbeid. Bridges (1986, s. 25-26) hevder også at en må gi slipp på sin gamle rolle, som i denne oppgaven er student, for å tre inn i den nye rollen, som arbeidstaker. Dette kan ses i lys av opplevelsen av å ha behov for en mentor i oppstarten, siden man i studietiden i større grad er «vant til» en mer passiv form for læring. Å motta tett oppfølging fra en mentor sammenlignet med å måtte orientere seg på egenhånd kan derfor oppfattes som en myk overgang fra de forventningene som en tidligere har hatt som student til den nye rollen. Funnene mine illustrerer i denne sammenheng at en nært tilknyttet mentor ble opplevd som betryggende i opplæringen, hvor Nora uttrykker en opplevelse av å bli «veldig godt ivaretatt».

Funnene mine peker også på et annet aspekt ved relasjonen mellom den nyansatte og mentor, nemlig ulike former for kompetanse som teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, slik som Skau (2017, s. 58) har beskrevet. Selv om en mentorordning byr på mange læringsmuligheter, kan det oppstå utfordringer når den nyutdannedes teoretiske kunnskaper ikke blir fullt ut anerkjent eller integrert. Flere av deltakerne uttrykte en opplevelse av å ikke bli hørt da de kom med innspill på arbeidsplassen som nyansatt. Dette ble beskrevet som opplevd frustrasjon ved å ikke bli møtt på sine forslag der de selv hevder å ha hatt gode argumenter. Argumentene baserte seg på deltakernes teoretiske kunnskaper ervervet i studietiden, samt personlige kompetanse (Skau, 2017, s. 58 & 60). Likevel opplevde de ikke at deres kompetanse alltid ble verdsatt i en rolle som nyutdannet. I slike tilfeller kan den avhengige relasjonen ses å oppleves mer negativ enn positiv (Kvalsund, 2020, s. 107). Om denne frustrasjonen vedvarer kan det bidra til å opprettholde en negativ avhengighetsrelasjon, som igjen kan tenkes å føre til en relasjon av lavere kvalitet mellom nyansatt og mentor eller kollega. I lys av Rogers (1961, s. 33) vil dette kunne medføre mindre grad av vekst og utvikling hos den nyutdannede. Dette kan understreke viktigheten av at den nyansatte får muligheten til å prøve seg, og får tid til å utvikle egen personlig kompetanse. Her ser vi igjen hvor viktig gode relasjoner er for at utvikling skal kunne skje. Uten en god relasjon kan det oppstå vanskeligheter med å oppnå økt åpenheten for nye opplevelser og redusere stress og frustrasjon. Dette er spesielt relevant i overgangsperioder, hvor enkeltpersoner kan oppleve nettopp økt usikkerhet og stress (Anderson et al., 2022, s. 46). Dette understrekes også av deltakerne, som forteller om sine positive mentorrelasjoner, og hvordan disse har bidratt til at de har mestret arbeidets form og struktur. Dette støttes av Wikström et al. (2023, s. 746) sin forskning på mentorrelasjoner, som viser at en god relasjon vil kunne bidra til å skape læringsmuligheter.

Med andre ord står støttende mentorrelasjoner sentralt for mestring av arbeidets form og struktur, noe som understreker viktigheten av å adressere utfordringene ved mangel på tilstrekkelig støtte. Likevel inkluderer funnene også erfaringer fra flere av deltakerne som opplevde å ikke få frem sin stemme i relasjon til kollegaer, nettopp fordi de var nyutdannet. Både oppgavens funn, samt tidligere forskning antyder at om en organisert opplæringsprosess skal oppleves bærekraftig må også relasjonene være det. Om relasjonen ikke oppleves som et bidrag, men heller hemmende i arbeidet, kan opplæringen gå i mot sin hensikt. En god, strukturert opplæring som gir en god opplevelse i oppstarten kan også ses bærekraftig i et større samfunnsperspektiv, ved å beholde nye arbeidsgivere på arbeidsplassen. Dette støttes av Ng & Feldman (2007, s. 115) som hevder at det kan oppstå negative konsekvenser om overgangen oppleves som for utfordrende, som i ytterste konsekvens kan føre til arbeidsledighet hvor en kanskje ikke ønsker å bli værende

på arbeidsplassen eller i yrket generelt. For å kunne bevege seg ut av avhengighetsrelasjonen i oppstarten av et nytt arbeid, og oppleve en vellykket overgang kan det derfor ses nødvendig 1) å ha en støttende mentorrelasjon ved en organisert opplæring av arbeidets form og struktur, samtidig som de får 2) prøve seg frem på egenhånd og komme med innspill på arbeidsplassen, ved å utnytte sin kompetanse.

### **5.3 | I bevegelse mot en selvstendig profesjonsutøver**

En overgang representerer noe midlertidig, hvor målet er at man skal over i en mer stabil eller bærekraftig tilstand. I det foregående har jeg diskutert avhengighetsrelasjonen mellom mentor og den nyutdannede. For å utvikle seg til en selvstendig profesjonsutøver, må relasjonene, som beskrevet av Kvalsund (2009 & 2020), bevege seg mot en uavhengighetsrelasjon hvor den nyutdannede blir mer selvgående og gjensidige. Dette handler dermed om utviklingen til å bli en trygg og kompetent yrkesutøver gjennom erfaringsbasert læring og refleksjon på egenhånd og i relasjon til andre.

For at de nyutdannede skal oppleve å bevege seg ut av avhengighetsrelasjonen, kan det ses fornuftig å lene seg på egen fungering og opptre mer selvgående. Makten over læringen overføres i større grad til den nyutdannede for å skape en mer uavhengig relasjon (Kvalsund, 2009, s. 54). Her ønsker jeg å trekke frem funnet mitt, som beskriver hvordan deltakerne etter hvert opplevde viktigheten av å være ærlig på hvilke kunnskaper de hadde, og hvilke de ikke hadde. De uttrykker at man alltid kunne spørre en dyktig kollega om det skulle være behov for hjelp, og at det heller var et ønske å invitere en mer kompetent kollega til observasjon av det som kunne oppleves som en utrygg situasjon, enn å gjøre feil. Sett i henhold til DOTS-modellen kan flere av deltakere gjenspeile god mulighetskompetanse (O), der de selv var oppmerksom på både den kompetansen de hadde, samt sine begrensninger (Haug, 2023, s. 38-39). Dette kan gjenspeile en bevegelse inn i en uavhengig relasjon, hvor en overtar makten for når hjelpen trengs, og benytter seg av bistand ved behov (Kvalsund, 2009, s. 54). Jeg ser dette som en indikasjon på at de gradvis ble mer komfortable med den komplekse arbeidsrollen og tok mer ansvar for arbeidsoppgavene på egen hånd. Deltakerne ga uttrykk for at opplevelsen av å måtte påta seg en mer selvstendig rolle bidro til den «bratte læringskurven» som nyansatt.

Anderson et al. (2022, s. 49) trekker frem egen innstilling som en viktig brikke i overgangen, hvor positive holdninger og tanker kan gi økt sannsynlighet for tilfredshet (Anderson et al., 2022, s. 49). Der hvor deltakerne har enten blitt satt i, eller satt seg selv i situasjoner preget av kompleksitet, med en ansvarsposisjon – forteller de flere ganger om seg selv i tredje person, og hvordan de har håndtert situasjonen eller oppgaven. Min analyse tyder på at flere av deltakerne har hatt en positiv innstilling til både overgangen generelt og ansvaret, hvor de har vært villige til å prøve og feile og på samme tid opplevd mestring og læring i etterkant. Dette kan ses i lys av Kolbs (1984, s. 21) læringsssirkel, som fremhever at all kunnskap dannes via erfaringer og refleksjoner av disse. Dette kan antyde at erfaringene med det økte ansvaret i den nye rollen som flere av deltakerne har fortalt om, har bidratt til ytterligere karrierekompetanse. Dette kan i sin tur ha blitt verdifull kompetanse både i retning av yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, i tråd med Skau (2017, s. 58 & 60). Flere deltakere fortalte om spesifikke hendelser eller situasjoner som hadde gjort inntrykk på dem. Dette reflekteres i funnene ved håndteringen av en alvorlig situasjon på arbeidsplassen, hvor mestring ble opplevd etter å ha taklet en utfordrende hendelse. Det nevntes videre at det var verdifull lærdom i å vite at man hadde mestret situasjonen, noe som kan indikere læring gjennom nye erfaringer etter oppstart på arbeidsplassen, som sett i lys av Kolbs læringsssirkel (1984). Dette kan indikere at den



nye lærdommen og opplevelsen av å ha mestret situasjonen vil kunne tas med inn i nye erfaringer, og bygge videre på en positiv læringsprosess og i retning av å bli en selvstendig profesjonsutøver. Dette fordrer likevel at den nyutdannede er bevisst og reflekterer rundt egne erfaringer.

Funnene i oppgaven antyder at deltakerens tidligere erfaringer, via deltidsarbeid i studietiden har gitt verdifull kompetanse i overgangen. I tillegg til dette har deltakerne vist til en positiv innstilling, hvor de har oppmuntret seg selv til å prøve og feile i en læringsprosess. Anderson et al. (2022) peker i likhet med Kolb (1984) på betydningen tidligere erfaringer har for læring. Anderson et al. (2022, s. 71-72) hevder også på at individets selvoppfatning har stor innvirkning på hvordan man takler overganger. Dette kan knyttes opp mot både selvbevissthet (S) og kompetanse i å håndtere overganger (T) som i DOTS-modellen (Law, 2001 s. 16). I dagens paradigme, hvor karriereutvikling betraktes som en livslang reise, er det sentralt å utvikle evnen til å takle overganger (Bakke et al., 2020, s. 57; Haug, 2023, s. 40). Dette innebærer evnen til å forberede seg på noe man ikke nødvendigvis kan forutsi på forhånd (Law, 1999, s. 52). Med denne tilnærmingen kan en positiv holdning til overgangen, sammen med tidligere livserfaringer bidra til å opparbeide selvtillit og selvstendighet i arbeidet.

Flere av deltakerne har uttrykt hvordan deres tidligere arbeidserfaringer har bidratt til å styrke deres evne til å håndtere stress og bli mer selvsikre i møte med arbeidslivet. Det å håndtere stress og bli mer selvsikker handler om ens personlige kompetanse, som igjen oppstår ved at man erfarer og deretter reflekterer over erfaringen (Skau, 2017, s. 60; Kolb, 1984, s. 38). Dette understøttes av Akkermans et al., (2015, s. 67) som hevder at tidligere arbeidserfaringer kan ha en positiv innvirkning på hvordan man opplever og takler overgangen til arbeidslivet, og som derfor kan ha bidratt til personlig kompetanse. Ut fra det deltakerne beskriver, kan det antyde at flere har reflektert over sin egen karrierekompetanse og anvendt denne i den nye overgangen. Sett i sammenheng med Kolbs læringssirkel (1984, s. 21) kan dette ha bidratt til å styrke deres overgangskompetanse (T), og denne kompetansen kan igjen ha vært medvirkende til en vellykket overgang (De Schepper et al., 2023, s. 236) og økt selvstendighet, for de av deltakerne som hadde en slik opplevelse. Dette kan derfor ses i tråd med å bevege seg mot en mer uavhengig relasjon (Kvalsund, 2009, s. 54).

Til tross for at deltakerne forteller om å ha med seg denne kompetansen, betyr det ikke at de ikke vil ha behov for en mentor i oppstarten, slik som presentert tidligere. Sett i lys av Kvalsunds (2009 & 2020) sitt begrepsapparat om relasjoner, kan disse funnene antyde at det å ha med seg en ryggsekk med tidligere erfaringer gjøre det lettere å tre ut av avhengighetsrelasjonen og inn i en uavhengighetsrelasjon. Selv om flere av deltakerne i denne studien gjorde refleksjoner til tidligere erfaringer og hvordan dette har gitt de gode ferdigheter, er det ikke nødvendigvis slik at alle nyutdannede har en slik refleksjonsevne. Dette henger tett opp mot selvbevissthet (S) i DOTS-modellen (Haug, 2023, s. 40). En god mentor kan derfor være en bidragsyter inn mot den nyutdannedes selvbevissthet, da en slik rolle også handler om å se hele mennesket i en utviklingsprosess med å gi både instrumentell- og psykososial støtte (Kvalsund, 2009, s. 43 og 47). En god mentor kan derfor ses å være med på å skape en reise for den nyutdannede, slik at en kan utforske sin kompetanse og tidligere erfaringer, som kan bidra til opplevelsen av å bli mer uavhengig på arbeidsplassen. Om vi tar Rogers sitt synspunkt i betraktning, vil en mentor dra nytte av å betrakte den nyansatte som ekspert på sitt eget liv. Rogers hevder med dette at hvert enkelt menneske skal få muligheten til å se sine egne kapasiteter og

muligheter, for å best mulig mestre og håndtere sitt eget liv, inkludert den nye, komplekse rollen som arbeidstaker (Haug, 2023, s. 23; Kvalsund, 2015, s. 73). En mentorrolle vil i et slik perspektiv legge til rette for at den nyutdannede skal oppdage sine ferdigheter og evner på egenhånd, istedenfor å bli fortalt det, som kan bidra til å tre inn i en uavhengighetsrelasjon. Dette kan støttes av funnene, der deltakerne i stor grad har vært positive til å ta på seg en mer selvstendig rolle, og møte nye utfordringer på egen hånd i oppstarten av det nye arbeidet.

Det kan imidlertid være nyttig å vurdere om den nyutdannede alltid vil være i stand til å gjøre disse refleksjonene over personlig kompetanse på egenhånd. Til tross for at de besitter gode ferdigheter som kan være verdifulle i overgangen til arbeidslivet viser funnene at personlige ulikheter trolig påvirker opplevelsen av overgangen. Dette kan trolig gi ulike forutsetninger i opplæring av arbeidsoppgavene på arbeidsplassen, hvor arbeidsplassen kanskje bør justere opplæringen i tråd med den enkeltes forutsetninger. I slike tilfeller kan en mentor spille en viktig rolle ved å bidra til å belyse den nyutdannedes kvaliteter og styrker, som de kanskje ikke selv er klar over. Dette er imidlertid ikke helt i tråd med Rogers sine synspunkt, der han hevder at hvert enkelt menneske må få mulighet til å se sine kapasiteter på egenhånd for å kunne håndtere livet sitt på best mulig vis (Kvalsund, 2015, s. 73). På samme tid kan en mentorrolle ses å ha ansvar for å se hele mennesket, i en balanse mellom støtte i både profesjonell og personlig utøvelse (Kvalsund, 2009, s. 43 og 47). Som funnene påpeker kan det derfor ses hensiktsmessig av en mentor eller kollega å være oppmerksom på de personlige ulikhetene hos den nyansatte når de begynner i den nye rollen som arbeidstaker. På denne måten kan en mentor vurdere den individuelle støtten man gir ut fra den nyutdannedes situasjon, da noen kanskje vil trenge en mer detaljert og tett oppfølging enn andre. Individuell støtte kan derfor ses å hjelpe den nyutdannede med å bli mer selvstendig.

På samme tid vil ikke en nyansatt ha forutsetninger for å kunne utføre enkelte yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017, s. 58) før de starter opp i jobb, da ikke alt dekkes av studiene eller ved tidligere erfaringer. Ifølge deltakerne kan dette handle om alt fra konkrete rutiner på arbeidsplassen, og helt opp til en helhetsforståelse på systemnivå. For at den nyutdannede skal tilegne seg slik kompetanse vil en mentor eller kollega kunne være nødt til å opptre i en lærende rolle. Flere av profesjonene som deltakerne er i, har noe normativt ved seg, som må læres. Det er for eksempel ikke opp til hver enkelt å finne ut hvordan en utfører ulike prosedyrer på ulike avdelinger som sykepleier. På samme tid vil en ikke starte en jobb uten å kunne bidra med visse forkunnskaper, både i form av teoretisk kunnskap og personlige ferdigheter. Dette kan knyttes til det faktum at det eksisterer flere ulike typer arbeidsoppgaver på samme arbeidsplass, der alle de tre kompetanseområdene som presentert av Skau (2017), er verdifulle. For at støtten fra en mentor skal være effektiv, kan den derfor tilpasses den enkeltes behov og forutsetninger. Ved å ta hensyn til individuelle forskjeller i alt fra personlige, yrkesspesifikke og teoretiske kunnskaper, kan man trolig skape gode vekstvilkår for hver enkelt. På denne måten kan den nyutdannede oppleve mestring og se sine evner i møte med den nye arbeidsrollen, samtidig som den gir konkret opplæring som kan bidra til å nærme seg en mer selvstendig profesjonsutøver.

Karrierelæring før en trer inn i arbeidslivet kan også være et ledd i å forberede den enkelte på overgangen fra nyutdannet til selvstendig profesjonsutøver. Garcia-Aracil et al. (2021, s. 55) hevder at fagfeltene samfunnsvitenskap og humaniora i liten grad forbereder studentene på overgangen til arbeidslivet. Savickas (1999, s. 334) foreslår at lærere eller

veiledere bør orientere, lære eller coache studenter i henhold til deres personlige kompetanse og forberede dem på overgangen som venter de etter studietiden. Koen et al. (2012, s. 396) viser til et lignende argument hvor de hevder at en vellykket overgang til arbeidslivet handler om god forberedelse. Her henviser de til karrierefremmende tiltak som kan gi universitetsstudenter ressurser for å finne en passende jobb og skape en bedre start på yrkeskarrieren, som kan gi oppgang til en vellykket overgang, slik som De Schepper et al. (2023, s. 236) beskriver det. Dette kan ses opp mot alle enhetene i DOTS-modellen som er en kognitivt orientert læringsteori, for å tilnærme seg arbeidslivet via en refleksjonsprosess. Gjennom denne refleksjonen kan man fokusere på fagspesifikke kompetanseferdigheter tilegnet gjennom studiet, personlige egenskaper fra tidligere arbeidserfaringer, samt hvordan man har håndtert tidligere overganger i livet. Funnene mine kan være med på å underbygge dette, hvor det påpekes at det ikke alltid har vært lett å være «*trygg på seg selv*» i overgangen, men på grunn av at de har opplevd å være reflektert over egen kompetanse, har det bidratt til økt tilfredshet i overgangen. Denne formen for karrierelæring, ved å reflektere over tidligere erfaringer støttes av Kolbs (1984) læringssirkel. Også Anderson et al. (2022, s. 47 og 67) understreker betydningen av å ha kompetanse innen refleksjon. De påpeker at tidligere erfaringer med overganger og arbeid kan ha innvirkning på hvordan man opplever nåværende overganger. De argumenterer for at disse erfaringene kan være både positive og negative, og at de påvirker ens perspektiver. I denne sammenhengen peker funnene mine på at flere av deltakerne har vært bevisst tidligere erfaringer, og hvordan de som nyutdannet har anvendt de. Eksempler som ble trukket frem var håndtering av stress eller å ha blitt mer utadvendt. Det kan derfor være hensiktsmessig å reflektere over tidligere overgangsperioder og arbeidserfaringer, uansett om de har opplevd positive eller negative. Dette kan ses nyttig for å unngå å ha en uheldig innstilling før man går inn i en ny overgangsfase (Bridges, 2004, s. 14).

Avslutningsvis kan det derfor ses nyttig å gjennomgå en slik refleksjonsprosess både før oppstarten i arbeid via en lærer eller veileder, samt i oppstart av arbeid via kollegaer eller en mentorrelasjon. Det kan ses hensiktsmessig for en mentor å vurdere på hvilket nivå en skal legge mentoringen og læringen, ut fra hvor den nyansatte befinner seg personlig. Funnene og drøftingen illustrerer både viktigheten av gode, lærende relasjoner i oppstarten av nytt arbeid, men på samme tid viser de også betydningen av å få prøve seg på egenhånd og bli tildelt ansvar for å oppnå selvstendighet. For å kunne oppnå en uavhengig og mer gjensidig relasjon mellom mentor og den nyutdannede, bestående av mindre oppfølging enn i avhengighetsrelasjonen (Kvalsund, 2009, s. 54), kan det derfor være hensiktsmessig å tilpasse oppfølgingen til den nyansattes prinsipper og utgangspunkt. Dette inkluderer å la de være ekspert på eget liv (Haug, 2023, s. 23), samtidig som en mentor må ha åpenhet for å gi føringer der det vurderes riktig. Til slutt, ut fra mine tolkninger av det foreliggende datamateriale, vurderer jeg det til at flere av deltakerne har opplevd å tiltre den uavhengige relasjonen.

#### **5.4 | Et likeverdig samarbeid på tvers av relasjonene**

Etter man har etablert en uavhengighetsrelasjon til en mentor, kan denne dynamikken gradvis utvikle seg til en gjensidig relasjon. I den gjensidige relasjonen vektlegges respekt for hverandres uavhengighet, der begge parter kan hente styrke fra den andres selvstendighet og kompetanse (Kvalsund, 2020, s. 108).

I forbindelse med dette ønsker jeg å trekke frem deltakernes oppdagelse av yrkesutøvelsen deres på systemnivå. Deltakerne forteller om hvordan overgangen til arbeidslivet har gitt

dem ny kunnskap og lærdom til en større systemforståelse, slik som for eksempel velferdssystemet. Oda deler sin opplevelse av å møte en forventning til yrkestittelen sin da hun startet i en stilling som sosionom. Hun beskrev spesielt utfordringen ved å ikke ha tilstrekkelig kompetanse innen systemforståelse, og opplevelsen av å ikke strekke til. Denne situasjonen gjenspeiler en avhengighetsrelasjon, i tråd med Kvalsund (2020, s. 107), hvor Oda hadde behov for å lære og utvikle seg innenfor området for å kunne utføre jobben sin på en god måte. Samtidig som Oda og de andre deltakerne styrker sin kompetanse og selvstendighet, kan det bidra til å styrke den gjensidige relasjonen mellom dem og deres mentorer eller erfarne kollegaer. Ved å bli mer selvsikre og kompetente i sine roller, samt øke systemforståelsen, kan de etterhvert delta mer aktivt i læringssamtaler og faglige diskusjoner, og dermed bidra til en mer likeverdig og gjensidig berikende relasjon (Kvalsund, 2020, s. 108). Flere av deltakerne forteller gjentatte ganger om «den bratte læringskurven» i møte med komplekse arbeidsoppgaver, og hvordan denne kurven avtok etter hvert som de hadde vært tilknyttet arbeidsplassen over lengre tid. Dette kan indikere en utvikling mot økt uavhengighet og etablering av en mer gjensidig relasjon, hvor behovet for ekstern læring gradvis reduseres og deltakerne følte seg mer selvsikre i sin egen autonomi.

For å kunne opparbeide seg denne kunnskapen og erfaringene som kan gi grunnlag for en gjensidig relasjon, kan en se til Wikström et al. (2023, s. 746), som understreker viktigheten av et felleskap i oppstarten av nytt arbeid, noe som kan oppstå gjennom en mentorrolle. Dette felleskapet kan videre bidra til å danne en felles forståelse av organisasjonen og til kunnskaps- og sosialutveksling mellom kollegaer fra ulike yrkesgrupper, både innenfor og utenfor arbeidsplassen. De peker med andre ord på at en god relasjon mellom mentor eller kollegaer og den nyutdannede kan bidra til å opparbeide seg en større systemforståelse. I funnene mine vises det til et rolleskifte innad på arbeidsplassen, fra tilkallingsvikar til fast stilling, hvor skiftet medførte økt tilhørighet og kontinuitet i arbeidet. I tråd med Wikström et al. (2023, s. 746) kan denne tilhørigheten bidra til en større systemforståelse, som igjen kan medføre en mer gjensidig relasjon til de øvrige ansatte (Kvalsund, 2020, s. 108).

Det kan diskuteres om reisen fra avhengighets,- via uavhengig til gjensidighetsrelasjonene (Kvalsund, 2009 & 2020) er lineær eller ikke. I lys av mine funn ønsker jeg å fremheve deltakernes opplevelse av at de i overgangen har beveget seg i mellom disse relasjonstypene. Som nyutdannet vil en naturligvis ikke starte i et nytt arbeidsforhold ved en fullstendig gjensidig relasjon, da det alltid vil være behov for å lære arbeidsoppgaver, rutiner og retningslinjer på en ny arbeidsplass. Likevel ytrer flere av deltakerne at de kjente på å ha med seg en kompetanse fra studiene, som opplevdes å kunne berike arbeidsplassen. Den nyutdannede kan dermed ses å bringe med seg friske perspektiver i møte med nye erfaringer og teoretiske kunnskaper, som igjen kan stimulere til dypere refleksjon og læring hos både mentor, kollegaer på arbeidsplassen og den nyutdannede. Deltakerne kan på denne måten ses å oppleve en gjensidig relasjon i form av at de ønsker å dele sine tanker, refleksjoner og kunnskaper i lys av teoretisk kunnskap og personlig kompetanse (Skau, 2017) med de andre ansatte. På den andre siden forteller deltakerne at de ikke alltid ble møtt med åpenhet til sine argumenter, som kan peke på at det ikke er en gjensidig relasjon til stede, da den ikke opplevdes å gå begge veier. Ut fra et slik ståsted vil relasjonens betydning få en sentral plass, og oppgaven til en eventuell mentor handler også om å ønske den nyutdannede vel og opptre oppmuntrende, samt opptre som en rollemodell (Deng et al., 2022, s. 387; Kvalsund, 2009, s. 41-43).

Analysen peker dermed mot at relasjonene vil kunne utvikle seg, og være dynamiske mellom avhengig, uavhengig, og til slutt mot en gjensidig relasjon. Dette er eksemplifisert gjennom deltakerne mine sine erfaringer ved å veksle mellom disse. Overgangsfasen vil likeledes kunne ende med at det oppstår et likeverdig samarbeid, og hvor gjensidig kunnskapsformidling, god opplæring og samarbeid fremheves som sentrale faktorer for en vellykket overgang til arbeidslivet (De Schepper et al., 2023, s. 236). Generelt sett kan dette betraktes i lys av dagens karriereparadigme, der karriere oppfattes som en livslang prosess der alle vil ha en form for karriere uansett tidligere bakgrunn og erfaringer (Kjærgård, 2018, s. 260). Dette støtter opp under deltakerens opplevelse av å ha med seg god kompetanse inn i arbeidet som nyutdannet, samtidig som man aldri er fullt utlært i en karriere der en stadig utvikler seg (Haug, 2023, s. 24).

## 6. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke problemstillingen: «Hvordan opplever nyutdannede overgangen fra høyere utdanning til arbeid». For å utforske dette har jeg gjennomført et kvalitativt forskningsprosjekt ved å intervjuer nyutdannede helse- og sosialarbeidere. Gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming har jeg forsøkt å belyse nyutdannedes sin opplevelse og diskutere dette opp mot tidligere forskning og teori. I dette avsluttende kapittelet vil jeg gi en oppsummering av oppgavens viktigste bidrag, samt studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

### 6.1 | Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en tematisk analyse, hvor jeg har identifisert fire hovedfunn. Oppsummert viser det første funnet, *et rolleskifte av høyere kompleksitet fremmer individuell selvstendighet* at deltakerne, gjennom nye oppgaver og et økt ansvar i arbeidslivet opplever en bratt læringskurve, men som avtar over tid. Det andre funnet *et nytt sett med briller i møte med arbeidslivet* valgte jeg å dele i to: a) nye oppdagelser og *utvidet forståelse av yrkesutøvelsen på systemnivå* som beskriver hvordan overgangen har gitt dem nye innsikter og lærdommer om yrkesutøvelse på systemnivå, inkludert det komplekse velferdssystemet og tverrfaglig samarbeid mellom ulike yrkesgrupper, og b) *spennet mellom å oppleve seg som ny og urutinert og en ressurs* som belyser overgangen til arbeidslivet som en start ved «blanke ark», hvor de måtte lære seg nye rutiner men også bringer friske perspektiver som oppleves fordelaktige i oppstarten. Det tredje funnet *relasjoners betydning for læring i overgangen* peker på at positive relasjoner, som nyttig støtte fra mentorer, kolleger eller andre er avgjørende for en behagelig og lærerik overgang. Det fjerde og siste funnet mitt *den personlige ryggsekken som verktøy i overgangen* viser at personlige egenskaper som selvstøtte, gode holdninger, tidligere arbeidserfaringer, samt en positiv innstilling kan oppleves verdifullt i overgangen til arbeid.

Disse funnene har jeg diskutert opp mot rolleskiftet student til arbeidstaker, hvor det ikke er uvanlig å kjenne på en form for sjokk eller angst (Henriksen, 2023, s. 804) i møte med nye forventninger, et økt ansvar og nye relasjoner (Duchscher, 2009, s. 1104). Dette kan trolig henge sammen med nåtidens arbeidsmarked som stadig er i endring (Akkermans et al., 2015, s. 65), og individets motivasjon til læring og tilgangen til læringsmuligheter er mer fremtredende enn noen gang (NOU 2016: 7, s. 28). Det vil derfor være av stor betydning hvordan den nyutdannede blir møtt i den nye rollen som arbeidstaker, og en form for strukturert opplæring har blitt diskutert i henhold til gode, støttende relasjoner i forbindelse med en mentor, kollega eller andre. Samtidig som tett oppfølging gjennom arbeidsrelasjoner er viktig, er det essensielt å anerkjenne den nyutdannedes allerede eksisterende kompetanse. Selv om den nyutdannede ofte går inn i en avhengighetsrelasjon (Kvalsund, 2020, s. 107) til erfarne ansatte eller en mentor i starten, kan det ses hensiktsmessig å verdsette deres teoretiske kunnskaper og personlige egenskaper (Skau, 2017, s. 58-60). Dette kan trolig bidra til opplevelsen av en mer helhetlig og positiv overgang til arbeidslivet, og dermed ruste nyutdannede til å møte arbeidslivets krav og utfordringer på en mer tilfredsstillende måte. Sett i lys av De Schepper et al. (2023, s. 236) vil dette bidra til en vellykket overgang, ved å kunne ta i bruk sin kompetanse, god kvalitet på opplæringen man får, samt utviklingen og variasjonen på arbeidsplassen.

## **6.2 | Studiens implikasjoner for videre praksis**

Basert på funnene er det flere implikasjoner for videre praksis som trolig kan bidra til å lette overgangen fra student til arbeidstaker. Dette kan handle om at arbeidsgivere kan utvikle og implementere strukturerte opplæringsprogrammer for nyutdannede, som inkluderer tette og støttende relasjoner med en mentor eller andre erfarne kollegaer. Dette burde være en helhetlig tilnærming, som kombinerer både støtte og utfordring som balanserer avhengighetsrelasjoner med muligheter for selvstendighet og ansvar. Dette kan bidra til å redusere overgangssjokket knyttet til overgangen og øke en følelse av både trygghet og mestring. Arbeidsplassene kan videre sørge for kontinuerlig tilgang og oppmuntring til læringsprosesser og refleksjon av disse. Dette kan inkludere både formelle og uformelle læringsprosesser som kan hjelpe nyutdannede å tilpasse seg, og vokse i takt med arbeidslivets behov og krav. Implementering av disse praksisene kan ikke bare forbedre overgangen fra utdanning til arbeid, men også bidra til å utvikle en mer motstandsdyktig og kompetent arbeidskraft som er i stand til å møte de stadig skiftende kravene i dagens arbeidsmarked. Det kan bidra til at de nyutdannede ikke bare tilpasser seg arbeidsplassens rolle og oppgaver raskere, men også en opplevelse av en mer tilfredsstillende og bærekraftig karriereutvikling. Utdanningsinstitusjoner som utdanner profesjonsutøvere kan også dra nytte av kunnskap om hvordan overgangen oppleves. På denne måte kan de trolig legge til rette for å dempe praksissjokket.

## **6.3 | Studiens begrensninger og videre forskning**

Det kan finnes begrensninger som gjør at funnene i denne oppgaven må tolkes med forsiktighet. En av disse begrensningene handler om deltakergruppen min. Dette kan knyttes til størrelsen av utvalget og kjønn. Jeg har intervjuet fem deltakere, og et større utvalg kunne bidratt til å belyse enda flere opplevelser enn hva jeg har innhentet til denne oppgaven. På grunn av oppgavens omfang, anser jeg det likevel som fornuftig å ha gjort en slik begrensning da det kunne blitt utfordrende å utvide deltakeromfanget i stor grad. En større deltakergruppe kunne likevel gitt andre resultater enn hva jeg har fått. Videre er deltakergruppen homogen med hensyn til kjønn, da alle fem deltakerne er kvinner. Dette kan begrense variasjonene i beskrivelsene av opplevelsene. Det ville derfor vært fordelaktig å inkludere menn i deltakergruppen for å få et mer balansert perspektiv.

I denne studien har jeg kun intervjuet nylig utdannede helse- og sosialarbeidere. Det ville vært interessant å inkludere mentorer eller erfarne arbeidstakere som har veiledet nyutdannede, for å belyse deres perspektiver og erfaringer knyttet til temaene i studien. Dette kunne gitt et mer omfattende innblikk i hvordan erfarne fagpersoner opplever nyutdannede, med deres kompetanse og læringspotensial. Det kunne derfor vært spennende og nyttig å snu perspektivene, og videre utforske deres opplevelse av å være i en veiledende rolle. Det kunne også vært spennende å intervjuer deltakerne på et senere tidspunkt i deres karriere, for å belyse deres opplevelse ved mer arbeidserfaring. Videre forskning kunne også inkludert en større gruppe nyutdannede for å treffe et bredere spekter. I den sammenheng kunne det vært interessant å se om det er store forskjeller på tvers av ulike yrkesretninger, og om noen opplever å ha gode erfaringer med nettopp denne fasen som nyutdannet. Denne kunnskapen kunne bidratt til å skape en felles forståelse for hva «god opplæring» kan være på generell basis.

## Litteraturliste

- Akkermans, J., Nykänen, M. & Vuori, J. (2015). Sustainable Working Lives: Managing Work Transitions and Health throughout the Life Course I J. Vuori, R. Blonk & R. H. Price (Red.), *Practice Makes Perfect? Antecedents and Consequences of an Adaptive School-to-Work Transition* (s. 85-86). Springer
- Anderson, M. L., Goodman, J. & Schlossberg, N. K. (2022). *Counselling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (5. utg.). Springer Publishing
- Bakke, G. E., Engh, L., Gaarder, I., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning; presentasjon av kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge  
<https://cdn.sanity.io/files/dc7vqrwe/production/78780f0938ca424a33593af61d05cfa3564fc5b.pdf?dl=>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234  
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. SAGE
- Bridges, W. (1986). Managing organizational transitions. *Organizational Dynamics*, 15(1), 24-33. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(86\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(86)90023-9)
- Bridges, W. (2001). *The way of transitions: embracing life's most difficult moments*. Da Capo Press
- Bridges, W. (2004). *Transitions: making sense of life's changes. Strategies for coping with the difficult, painful, and confusing times in your life* (2. utg.). Da Capo Press
- Bridges, W. (2009). *Managing transitions: making the most of change* (3. utg.). Da Capo Press
- Brinkmann, S. (2007). The Good Qualitative Researcher. *Qualitative Research in Psychology*, 4(1/2), 127-144. <https://doi.org/10.1080/14780880701473516>
- Brinkmann, S. & Kvale. (2019). *Doing Interviews*. Sage Publications Ld
- Clipper, B. & Cherry, B. (2015). From Transition Shock to Competent Practice: Developing Preceptors to Support New Nurse Transition. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(10), 448-454. <https://doi.org/10.3928/0022012420150918-02>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk



- Damsgaard, H. L. & Eide, K. (2023). Utfordringer I velferdsstatens yrker – slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *Fontene forskning*, 1(12), 69-81
- Deng, C., Gulseren, D. B., & Turner, N. (2022). How to match mentors and protégés for successful mentorship programs: a review of the evidence and recommendations of practitioners. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(3), 386-403. <https://doi.org/10.1108/LODJ-01-2021-0032>
- De Schepper, A., Clycq, N., & Kyndt, E. (2023). Socioeconomic Differences in the Transition from Higher Education to the Labour Market: A Systematic Review. *Journal of Career Development*, 50(1), 234-250. <https://doi.org/10.1177/08948453221077674>
- Duchscher, J. E. B. (2009). Transition shock: the initial stage of role adaption for newly graduated Registered Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(5), s. 1103-1113. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04898.x>
- Elfering, A., Semmer, N. K., Tschan, F., Kälin, W., & Bucher, A. (2007). First years in job: A three-wave analysis of work experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.07.001>
- Fikse, C. & Kvalsund, R. (2015). Innledning I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.) *Rådgivningsvitenskap: helhetlige rådgivningsprosesser; relasjoner, vest, utvikling og mangfold* (s. 9-17). Fagbokforlaget
- Garcia-Aracil, A., Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2021). Students `perceptions of their preparedness for transition to work after graduation. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 49-62. <https://doi.org/10.1177/1469787418791026>
- Graf, A. C., Jacob, E., Twigg, D., & Nattabi, B. (2020). Contemporary nursing graduates transition to practice: A critical review of transition models. *Journal of Clinical Nursing*, 29(15-16), 3097-3107. <https://doi.org/10.1111/jocn.15234>
- Haug, E. H. (2023). *Karrierekompetanser, Karrierelæring og Karriereundervisning* (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Hauge, M. S. & Øygarden, K. F. (2024). *Studiebarometeret 2023- Hovedtendenser*. (NOKUT Rapport nr. 4, 2024). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2024/hoyere\\_utdanning/studiebarometeret-2023\\_hovedtendenser\\_4-2024.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2024/hoyere_utdanning/studiebarometeret-2023_hovedtendenser_4-2024.pdf)
- Henriksen, Ø. (2023). Coherence and transition. Meaningful connection and challenging transition in social work. *Social Work Education*, 42(6), 793-808. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1988917>
- Kafle, N. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplifies. *Bodhi: An Interdisciplinary journal*, 5(1), 181-200. <https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>

- Kallio, H., Pietilä, A-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.  
<https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kjærgård, R. (2018). Arbeid, kall og karriereveiledning i det 21. Århundre I R. Kjærgård & P. Plant (Red). *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 251-266). Gyldendal Akademisk
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Koivisto, P., Vuori, J., & Nykyri, E. (2007). Effects of the school-to-work group method among young people. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 277-296.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.12.001>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2009). Mentoring og coaching – pedagogiske hjelpe- og utviklingsperspektiver I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (Red.). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (s. 39-67). Tapir akademisk forlag
- Kvalsund, R. (2015). Utvalgte fortellinger om rådgivningens historiske røtter, utvikling og endring med vakt på karriererådgivning og psykososial rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.). *Rådgivningsvitenskap; Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 55-91). Fagbokforlaget
- Kvalsund, R. (2020). *Coaching; metode: prosess: relasjon*. Synergy Publishing
- Landrø, K. (2015). Hvordan kan karriereutvikling settes på agendaen og bidra til identitetsskaping og gode karrierevalg? I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 97-117). Fagbokforlaget
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54  
<https://doi.org/10.1080/03069889900760041>

- Law, B. (2001). *New thinking for Connexions and Citizenship*. Center for Guidance Studies for the Career-Learning Network. Hentet fra [https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/ngrf/effectiveguidance/improvingpractice/curriculum/icegs\\_new\\_thinking\\_for\\_connexions2001.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/ngrf/effectiveguidance/improvingpractice/curriculum/icegs_new_thinking_for_connexions2001.pdf)
- McLeod, J. (2019). *An introduction to Counselling and Psychotherapy; theory, research and practice* (6. utg.). Open University Press
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevant i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bno/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf>
- Modise, O. (2016). Career workshops as non-traditional research model for enhanced relationship between higher education and the labour market. *International Journal of Training and Development*, 20(2), 152-163. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12076>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004>
- NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- NTNU (u.å.). Rådgivningsvitenskap – masterstudium: Hva kan du bli? Hentet 20. Februar 2024 fra <https://www.ntnu.no/studier/mraadg/jobbmuligheter>
- OECD (2018). *Higher Education in Norway: Labour Relevance and Outcomes*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301757-en>.
- OpenAI. (2024). ChatGPT (Mar 14 version). <https://chat.openai.com>
- Plant, P. (2014). Beyond DOTS: Theory and model development. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33(1), 44-48. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3307>
- Robson, C. & McCartan, K. (2015). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (4. utg.). Wiley.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Constable

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*  
Fagbokforlaget
- Savickas, M. L. (1999). The Transition from School to Work: A Developmental Perspective. *The career Development Quarterly*, 47(4), 326-336.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). SAGE
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*  
(5. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Solberg, M. (2024, 25. januar). *Læringsteori*. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/læringsteori>
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B. M. (2020). *Kunskapens former. Vetenskapsteori, forskningsmetode og forskningsetik* (4. utg.). Liber
- Sultana, R. G. (2012). Learning management skills in Europe: a critical review. *Journal of education and work*, 25(2) 225-248.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846>
- Taylor, J. (2011). The intimate insider: negotiating the ethics of friendship when doing insider research. *Qualitative Research: QR*, 11(1), 3-22  
<https://doi.org/10.1177/1468794110384447>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tham, P., & Lynch, D. (2019). "Lost in transition" – Newly educated social workers reflections on their first mounts in practice. *European Journal of Social Work*, 22(3), 400-411. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1364701>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Wikström, E., Arman, R., Dellve, L., & Gillberg, N. (2023). Mentoring programmes – building capacity for learning and retaining in the workplace. *The Journal of Workplace Learning*, 35(8), 732-751. <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2023-0003>
- Yuliya, L-B. & Gati, I. (2019). Facilitating Career Transitions with Coping and Decision Making Approaches. I J. G. Maree (Red.), *Handbook of Innovative Career Counselling* (s. 139-157). Springer
- Zhang, Y., Qian, Y., Wu, J., Wen, F., & Zhang, Y. (2016). The effectiveness and implementation of mentoring program for newly graduated nurses: A systematic review. *Nurse Education Today*, 37, 136-144.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.027>

## **Vedlegg**

Følgende vedlegg er inkludert i masteroppgaven:

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema
- Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Introduksjon

- Introduksjon av meg selv, masteroppgavens formål og problemstilling
- Påminne deltaker om at intervjuet vil bli tatt opp, anonymisert og slettet i etterkant
- Eventuelle spørsmål før opptaker settes på

### Innledende spørsmål

- Navn og alder?
- Hva er du utdannet som, og når var du ferdig utdannet?
- Hvor jobber du, og hvor lenge har du jobbet der?
- Hvor lang tid tok det etter endt utdanning før du fikk denne jobben?
  - \* Er du ansatt i fast stilling, vikariat, tilkallingsvikar eller annet?
- Hadde du jobb ved siden av studiene?
  - \* Om ja, med hva da?
- Er dette din første jobb innenfor "fagfeltet" du er utdannet?

### Kort informasjon før fortsettelse:

Mitt hovedmål med dette intervjuet er å utforske din opplevelse med overgangen fra høyere utdanning til arbeid. Jeg ønsker derfor nå å spørre deg noen spørsmål rundt dette. Her er jeg opptatt av din opplevelse og erfaringer, og ikke hva du har hørt av andre, eller hva de tenker og mener.

Denne overgangen er interessant i et karrieresperspektiv, og da tilknyttet det som kalles for karrierelæring og karrierekompetanse. I henhold til karreirelitteratur så fremheves det at vi lærer hele livet, og ikke bare under utdanning. I et slik perspektiv vil læringen også fortsette når en starter opp i jobb, etter endt studieløp.

### Opplevelsen av overgangen til arbeidslivet

- Hvordan har du opplevd overgangen fra å være student til å gå inn i arbeidslivet?
  - Hvordan trivdes du på studiene, og hvordan trives du i jobben?
  - Hva var den største forskjellen fra å være student og bli arbeidstaker?
- Hvilke tanker og/eller følelser kjente du på da du avsluttet graden din?
- Hvilke forventninger hadde du før du startet i jobb?
  - Har disse forventningene stemt med virkeligheten?
- Hva husker du best fra den første tiden i jobben din?
  - \* (Var det en form for struktur på opplæringen?)
  - \* (Når kjente du deg/kjenner du deg godt utlært i dag?)
- Var det noe som overasket deg da du startet opp i jobben?
  - Positivt/negativt?
- Oppsøkte du noen form for veiledning før, underveis eller etter overgangen?
  - Hvis ja, hvilken betydning hadde denne veiledningen?

### **Karrierelæring/Karrierekompetanse**

- Under hvilke omstendigheter har du opplevd stor grad av læring på studiene?
- Hva er ditt forhold til læring nå, sammenlignet med da du var student?
  - Hva opplever du er det viktigste du har lært fra studiene som ny i arbeid?
- Hva opplever du å ha lært siden du startet i ny jobb?
  - \* (*Både med tanke på arbeidsrettet kompetanse og personlig kompetanse*)
- Under hvilke omstendigheter har du opplevd stor grad av læring i jobben din?
- Hvordan opplever du å anvende kunnskapene du har lært på studiet i jobben din?
- I løpet av studietiden og som ny i jobben din, i hvilken periode har du opplevd størst grad av ny læring?

### **Om jobb ved siden av studiene**

- Hvordan opplever du læringen fra deltidsjobben din i studietiden til jobb i dag?

### **Avslutning**

- Har du noe mer du ønsker å tilføre, som ikke har blitt tatt opp i intervjuet?
- Takk for deltakelsen!

«En studie av opplevelsen av overgangen fra høyere utdanning til arbeidslivet»

### **FORMÅLET MED PROSJEKTET**

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nyutdannede sin opplevelse av overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv. Denne overgangen er det svært mange som går gjennom hvert år, og ifølge NOU: 2016: 7 (s. 161) er det blant annet i sluttfasen av studietiden at studentene oppsøker veiledningstjenester i størst grad. Det kan derfor ses viktig å ha et fokus på nettopp karriereveiledning og en forståelse av denne overgangen. For slik Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (2020, s 12.) presenterer det, er karriereveiledningen sitt mål å gjøre mennesker i bedre stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg gjennom livet.

Dette er med andre ord en overgang som kan oppleves utfordrende, og økt kunnskap om hvordan dette oppleves og håndteres via resultatene av studien kan derfor kunne være nyttig informasjon for både universiteter, studenter/nye arbeidstakere og arbeidsplasser. Prosjektet er en del av en masteroppgave i rådgivningsvitenskap, ved institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. I dette skrivet gir vi deg videre informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **HVORFOR FÅR DU SPØRSMÅL OM Å DELTA?**

Du får denne forespørselen fordi du nylig har fullført en profesjonsutdanning, og har stått i arbeid et halvt år eller opp til tre år. Gjennom dette har du fersk erfaring med overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Du blir spurt da jeg håper og tror du sitter inne med god informasjon og verdifull erfaring tilknyttet mitt masterprosjekt. Det er ca. 4-6 som vil få denne forespørselen om å være deltaker i prosjektet.

### **HVEM ER ANSVARLIG FOR FORSKNINGSPROSJEKTET?**

Norges Teknisk Naturvitenskapelig Universitet ved institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### **DET ER FRIVILLIG Å DELTA**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?**

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre personlige intervju med 4-6 nyutdannede profesjonsutøvere. Om du gir samtykke, vil intervjuet tas opp på bånd for så å bli skrevet ut. Alle navn og personidentifiserbare opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Intervjuene vil i hovedsak bli utført i perioden februar-mars 2024. Velger du å delta i undersøkelsen vil det innebære å møte til et intervju med varighet på ca. 40-60 minutter. Det understrekes at det er din opplevelse som vil være i fokus.



## **KORT OM PERSONVERN**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Kristin Landrø  
(Veileder)  
NTNU  
[Kristin.landro@ntnu.no](mailto:Kristin.landro@ntnu.no)  
Tlf. 73592859

Sigrun Bakken  
(Masterstudent)  
NTNU  
[Bakken.sigrun@gmail.com](mailto:Bakken.sigrun@gmail.com)  
Tlf. 97010406

## **UTDYPENDE OM PERSONVERN – HVORDAN VI OPPBEVARER OG BRUKER DINE OPPLYSNINGER**

Dine opplysninger vil kun benyttes til de formålene det har blitt informert om i dette skrivet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det innebærer at alle dine opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjenner opplysninger. Det vil altså ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

## **HVA GIR OSS RETT TIL Å BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER OM DEG?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **DINE RETTIGHETER**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,  
å få slettet personopplysninger om deg,  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

## **HVA SKJER MED PERSONOPPLYSNINGENE DINE NÅR FORSKNINGSPROSJEKTET AVSLUTTES?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven leveres, eller senest 11.01.2025. Opplysningene vil slettes etter endt prosjektperiode.

## **SPØRSMÅL**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med enten:

**Masterveileder:**

Kristin Landrø på telefonnummer 95766146 eller epostadresse [kristin.landro@ntnu.no](mailto:kristin.landro@ntnu.no)

**Vårt personvernombud ved NTNU:**

Thomas Helgesen på telefon 93079038 eller epostadresse [Thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:Thomas.helgesen@ntnu.no)

**Masterstudent:**

Sigrun Bakken på telefonnummer 97010406 eller [bakken.sigrun@gmail.com](mailto:bakken.sigrun@gmail.com)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

## **SAMTYKKEERKLÆRING**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "en studie av nyutdannede profesjonsutøvere sin opplevelse av overgangen fra høyere utdanning til arbeidsliv", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i studien ved å delta i intervju

at masterstudent kan kontakte meg i ettertid for eventuelt å oppklare eller utdype

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

Underskrift: prosjektdeltaker, sted

## Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

13.05.2024, 14:36

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
324140

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
18.01.2024

### Tittel

Opplevelsen av overgangen fra studie til arbeidslivet

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig

Kristin Landrø

### Student

Sigrun Bakken

### Prosjektperiode

11.01.2024 - 11.01.2025

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 11.01.2025.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

