

KLÆDT PÅ TIL ARBEJDSLIVET

Et casestudie af væsentlige kompetencer for CBS-studerende i transformationen fra studieliv til arbejdsliv

Prepared for employment

A case study on essential competencies for CBS students in the transition from student life to professional life



KANDIDATAFHANDLING – CAND.MERC.(PSYK)
COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL

JOSEPHINE KUGELBERG PEDERSEN (127624)
KAROLINE KELLER ROLSTED (128731)

VEJLEDT AF PERNILLE STEEN PEDERSEN
KONTRAKTNUMMER: 26999

239.464 ANSLAG / 105 NORMAL SIDER

1 Resumé

Competencies and an educated workforce are a crucial resource in the Danish society. Still, students feel their competencies fall short in the transition to their professional careers. Despite the importance, there is currently no thorough research on Danish students' transition to professional life. This study aims to address this gap by contributing with knowledge on essential competencies for equipping master's students at Copenhagen Business School for the transition from academia to professional careers and provide initiatives for how CBS can prepare students for this transition.

Founded in the hermeneutical paradigm, this paper adopts an abductive and qualitative approach to examine data gathered through seven interviews with final-year master's students from CBS and four interviews with agents from the financial sector. The empirical data is exploratively analyzed drawing on presumptions, preliminary knowledge, and a theoretical framework revolving modern work life, shame, emotions, self-efficacy, motivation, and control.

This study finds that students' education is closely intertwined with their identity, whereby the transition to professional life influences their self-consciousness. Moreover, findings show that CBS students possess high expectations to themselves in the transition, from which eight main concerns are identified. These concerns relate to doubts about competencies and ability to influence their future job. In contrast, our findings indicate that agents from the financial sector consider students' competencies as satisfying for the corporate world's needs and expectations. From this contradiction, five competencies essential for students' transition to professional life was developed: 1) being honest, 2) accepting inadequacy, 3) engaging in a team, 4) daring to change direction, and 5) thriving in boredom. To further prepare students for the transition, this paper recommends a collaborative partnership between CBS, corporate stakeholders, and CBS students, to create realistic expectations amongst students and decrease their concerns. Lastly, this paper proposes further empirical studies to obtain wider understanding of students' transition to professional careers and its implications.

Indholdsfortegnelse

1	Resumé	1
2	Indledning	5
2.1	<i>Problemfelt og problemformulering</i>	6
2.2	<i>Afhandlingens perspektiver</i>	8
3	Begrebsafklaring	9
3.1	<i>Kompetence</i>	9
3.2	<i>Transformationen fra studieliv til arbejdsliv</i>	10
3.3	<i>Livslang læring</i>	10
3.4	<i>Trivsel</i>	11
3.5	<i>Identitet</i>	12
4	Afgrænsning	13
4.1	<i>Metodiske afgrænsninger</i>	13
4.2	<i>Empiriske afgrænsninger</i>	13
4.3	<i>Teoretiske afgrænsninger</i>	14
5	Læsevejledning	15
6	CBS: kontekst & strategi	17
7	State-of-the-art	19
7.1	<i>Tilgangsvinkel</i>	19
7.2	<i>Kompetencer</i>	20
8	Teori	24
8.1	<i>Sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv</i>	24
8.1.1	<i>Teoretiske overvejelser</i>	25
8.2	<i>Skam</i>	25
8.2.1	<i>Teoretiske overvejelser</i>	26
8.3	<i>Lazarus' vurderingsteori</i>	27
8.3.1	<i>Teoretiske overvejelser</i>	27
8.4	<i>Imposter syndrome</i>	28
8.4.1	<i>Teoretiske overvejelser</i>	28
8.5	<i>Locus of control</i>	29
8.5.1	<i>Teoretiske overvejelser</i>	30

8.6	<i>Self-efficacy theory</i>	30
8.6.1	Teoretiske overvejelser	31
8.7	<i>Self-Determination Theory</i>	32
8.7.1	Teoretiske overvejelser	33
9	Videnskabsteori	34
9.1	<i>Hermeneutikken</i>	34
9.2	<i>Fordomme og forforståelse</i>	34
9.3	<i>Genstandsfelt og epistemologi</i>	35
9.4	<i>Ontologisk hermeneutik og menneskesyn</i>	36
9.5	<i>Mål, ønske og sandhedsbegreb i projektet</i>	36
10	Metode	38
10.1	<i>Vores rolle som forskere</i>	38
10.2	<i>Overblik over vores forskningsproces</i>	38
10.3	<i>Design</i>	39
10.3.1	Kvalitative individuelle forskningsinterview	39
10.3.2	Udvælgelse af informanter fra CBS	40
10.3.3	Udvælgelse af informanter fra erhvervslivet.....	41
10.3.4	Interviewguides.....	41
10.3.5	Interviewguidernes temaer.....	42
10.3.6	Interviewguidernes spørgsmål	43
10.3.7	Yderligere refleksioner angående interviewguides	43
10.4	<i>Interview</i>	44
10.4.1	Interviewets struktur.....	44
10.4.2	Udførelse af interviews	45
10.4.3	Transskription.....	46
10.4.4	Analyse.....	47
11	Læsevejledning til analysen	49
12	Analyse	50
12.1	<i>Sammenfoldningen mellem identitet og studieliv</i>	50
12.1.1	Delkonklusion.....	54
12.2	<i>Studerendes forståelse af kompetencer</i>	54
12.3	<i>Kompetence 1: At være ærlig</i>	55
12.3.1	Studerende: "Jeg kan ikke forklare, hvad jeg kan"	56
12.3.2	Studerende: "Jeg skal oversælge mig selv, for at få job"	57
12.3.3	Studerende: "Jeg har ikke noget at skulle have sagt som ny"	60
12.3.4	Virksomhederne: "Husk dit eget værd"	62
12.3.5	Delkonklusion.....	65

12.4	<i>Kompetence 2: At acceptere utilstrækkelighed</i>	65
12.4.1	Studerende: "Jeg kan ikke det, jeg burde kunne"	66
12.4.2	Studerende: "Jeg kan ikke anvende, det jeg kan"	69
12.4.3	Virksomhederne: "Det vigtigste er at ville lære".....	71
12.4.4	Delkonklusion.....	74
12.5	<i>Kompetence 3: At indgå i et team</i>	75
12.5.1	Studerende: "Jeg har arbejdet for individuelt på studiet"	75
12.5.2	Studerende: "Jeg kommer til at få en kedelig hverdag"	78
12.5.3	Virksomhederne: "Du har gode forudsætninger fra studiet"	79
12.5.4	Delkonklusion.....	82
12.6	<i>Kompetence 4: At turde vælge om</i>	82
12.6.1	Studerende: "Jeg har spildt min tid på en uddannelse, hvis jeg ikke får det rigtige job"	83
12.6.2	Virksomhederne: "Der er utallige muligheder"	87
12.6.3	Delkonklusion.....	89
12.7	<i>Kompetence 5: At trives i kedsomhed</i>	89
12.7.1	Virksomhederne: "Det er okay at stå stille en gang imellem"	90
12.7.2	Delkonklusion.....	92
13	Diskussion	93
13.1	<i>Teoretiske forståelsesramme</i>	93
13.2	<i>Anbefaling: partnerskaber</i>	94
13.2.1	Implikationer for CBS	97
13.2.2	Implikationer for erhvervslivet.....	98
13.2.3	Implikationer for studerende	100
13.3	<i>Vurdering af anvendte teorier</i>	101
13.4	<i>Vurdering af proces</i>	105
13.4.1	Validitet.....	105
13.4.2	Reliabilitet	107
13.4.3	Vurdering af undersøgelsesdesign	107
13.4.4	Vurdering af resultater	109
14	Future research	110
14.1	<i>Persontyper</i>	110
14.2	<i>Kompetencen "at trives i kedsomhed"</i>	111
15	Konklusion	113
16	Perspektivering	116
17	Bibliografi	118

2 Indledning

Danmark kategoriseres som et videnssamfund, hvormed ekspertise og kompetencer udgør en grundlæggende ressource for både samfundsøkonomien og -udviklingen (Undervisningsministeriet, 2007). Uddannelse af kvalificerede medarbejdere, der kan bidrage med denne værdifulde viden, er derfor afgørende for det danske samfund (Undervisningsministeriet, 2007). For at imødekomme dette behov for veluddannet arbejdskraft, er uddannelsessystemet ofte på den politiske dagsorden, hvor regeringer udarbejder reformer for at reducere dimittendalderen (Tænk tanken DEA, 2020). Dette medvirker til, at færdiguddannede kan bidrage med deres uddannelseskvalifikationer til samfundsøkonomien i længere tid (Tænk tanken DEA, 2020). Betydningen af veluddannet arbejdskraft ses ligeledes hos erhvervslivet, hvor arbejdet med at finde og udvikle morgendagens talenter, præger dagsordenen som Monika Juul Henriksen, direktør i Visma Enterprise, udtaler: *"talent og dygtige medarbejdere har ganske enkelt overhalet alle andre ressourcer i virksomhederne, og er i dag virksomhedernes vigtigste råstof. Talent og dygtige medarbejdere er altafgørende for, om virksomheden er i stand til at tjene penge eller ej [...]"* (via.ritzau.dk, 2020). Talentudvikling, kompetenceopbygning og livslang læring er dermed blevet kernebegreber i en bevægelse indenfor erhvervslivet, der orienteres mod et bæredygtigt arbejdsliv, det hele menneske og trivsel. Senest har veletablerede virksomheder som Deloitte oprettet en direktørstilling centreret omkring talentudvikling og livslang læring, hvilket vidner om et skærpet fokus på, og efterspørgsel af, livslang læring og kompetenceopbygning i erhvervslivet (via.ritzau.dk, 2023). Dette er et vigtigt aspekt, som ikke bør ignoreres, da det bidrager til erhvervslivets og samfundets konkurrenceevne på længere sigt (via.ritzau.dk, 2023).

På trods af kompetencers indvirken på samfundet tillægges dette relativt lidt fokus i dansk forskning. Som resultat er kompetenceopbygning blandt universitetsstuderende i Danmark et forholdsvis udforsket tema, hvorfor specifik forskning og undersøgelse af emnet anses som nødvendigt. Dette særligt med henblik på at Danmarks Studieundersøgelse viser, at 42% af kandidatstuderende oplever overgangen fra studielivet til arbejdslivet som vanskelig

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). De studerendes forklaringer bundes ofte i, at de har svært ved at italesætte deres kompetencer, ikke føler at de anvender deres kompetencer, eller at jobbet ikke er som de forventede m.m. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Dette er problematisk for det danske samfund, hvortil administrerende direktør i Dansk Erhverv, Brian Mikkelsen, udtaler: *”Vi har derfor en forpligtelse til at sikre, at vores investering i uddannelser bruges på den bedste måde. [...] Det kalder på handling, der sikrer, at flere unge får en uddannelse, der ruste dem til nutidens og fremtidens arbejdsmarked.”* (danskerhverv.dk, 2023). Med afsæt i dette finder vi det både nødvendigt og relevant at undersøge, hvordan man kan ruste studerende til arbejdsmarkedet, og herved skabe de bedste vilkår for kompetenceopbygning, og derigennem sikre livslang læring. Dette med baggrund i vores antagelse om, at studerendes følelse af kompetence er grundlaget for livslang læring, hvilket understreger behovet for at undersøge dette nærmere. Hertil er det vores formodning, at der i transformationen fra studielivet til arbejdslivet florerer mange tanker, følelser og bekymringer hos studerende, som er funderet i kompetencer, herunder opbygningen og anvendelsen af disse. På baggrund heraf er det vores håb, at man gennem øget forståelse for kompetencer, og disses betydning for henholdsvis studerende og erhvervslivet, kan forberede studerende til transformationen fra studielivet til arbejdslivet.

2.1 Problemfelt og problemformulering

Denne afhandling ønsker således at udforske den underbelyste problemstilling vedrørende kompetencers betydning for transformationen fra studieliv til arbejdsliv, ved at kaste lys på studerendes oplevelser og følelser samt erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer. Derved søger vi at bidrage med en dybere forståelse af transformationen fra studielivet til arbejdslivet, som skaber et fundament for en god overgang til arbejdsmarkedet. Gennem afhandlingen vil vi empirisk og teoretisk forsøge at forstå og belyse, hvordan sidsteårs kandidatstuderende på Copenhagen Business School (herefter CBS) oplever transformationen fra studielivet til arbejdslivet, med særligt fokus på hvordan CBS gennem kompetencer klæder studerende på til denne overgang. Med afsæt i dette tager denne afhandling udgangspunkt i følgende problemformulering og underspørgsmål:

Hvilke kompetencer er væsentlige for, at sidsteårs kandidatstuderende er klædt på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, og hvordan kan CBS forberede studerende til denne transformation?

- *Hvad kendetegner forholdet mellem studerendes identitet og studieliv?*
- *Hvilke følelser, tanker og forventninger har studerende i forbindelse med at blive nyuddannet?*
- *Hvilke forventninger har erhvervslivet til nyuddannedes kompetencer?*
- *Hvilke konkrete initiativer kan CBS iværksætte, for at ruste studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv?*

Ovenstående problemformulering er empirisk funderet, hvorfor denne vil behandles ud fra en abduktiv og nysgerrig tilgang. For at besvare problemformuleringen, er det nødvendigt at behandle underspørgsmålene, da disse danner grundlag for dybere forståelse og undersøgelse af fænomenet vedrørende studerendes transformation fra studieliv til arbejdsliv. Problemformuleringen bliver besvaret ud fra et kvalitativt casestudie af sidsteårs kandidatstuderende på CBS, og deres tanker om den kommende transformation fra studielivet til arbejdslivet.

Første del af problemformuleringen har til formål at belyse problematikken vedrørende kompetencers betydning i transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Hertil undersøges hvilke, tanker, følelser og forventninger studerende har til at være nyuddannet. Derudover inddrages erhvervslivets syn på transformationen i form af udtalelser fra ledere i store virksomheder fra finanssektoren. Ved inddragelse af både studerende og erhvervslivets forventninger til kompetencer, kan der gennem empirien identificeres spændinger, som kvalificerer hvilke kompetencer der er væsentlige, for at forberede studerende til transformationen. Anden del af problemformuleringen har til formål at undersøge hvordan CBS gennem fokus på konkrete initiativer, kan forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

Til at udforske empirien, inddrages teorier om det moderne arbejdsliv, kontrol, følelser og motivation, som alle bidrager til en forståelse for studerendes oplevelser samt erhvervslivets

forventninger til nyuddannede. Disse danner grundlag for analyse og diskussion af, hvordan studerende gennem opbygningen af væsentlige kompetencer forberedes bedst til transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

2.2 Afhandlingens perspektiver

Afhandlingens undersøgelsesfelt indebærer forskellige perspektiver. Da vi ønsker at belyse og klarlægge, hvilke kompetencer der er væsentlige for at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, bevæger vi os primært inden for det psykologiske perspektiv. Som tidligere klarlagt, er fænomenet om kompetencers betydning i transformationen forholdsvist ukendt. Derfor har vi gennem adgang til studerende og fagfolk, forsøgt at opnå en forståelse for subjektive oplevelser, og herved forstå eventuelle mønstre. Dette perspektiv er anlagt, da vi gennem en dybereliggende forståelse for fænomenet, ønsker at kvalificere anbefalinger, der skal forberede studerende til den transformation, de står overfor.

Med inddragelsen af CBS som case, indebærer afhandlingen ligeledes et organisatorisk og erhvervsøkonomisk perspektiv, da vi anlægger et strategisk blik på CBS-studerendes kompetenceopbygning. Dette understøttes ligeledes med inddragelsen af aktører fra finansbranchen, som har til formål at klarlægge deres forventninger til CBS-dimittender. Ud fra et erhvervsøkonomisk perspektiv er fokus på kompetencer og kompetenceopbygning hos studerende ligeledes relevant, da dimittender derved kan indtræde i organisationer, og bidrage med vigtige ressourcer (danskerhverv.dk, 2023; via.ritzau.dk, 2020).

Vi vil ved hjælp af afhandlingens metodiske perspektiv, opnå indsigt i empiriens mønstre på baggrund af undersøgelsens psykologiske, organisatoriske og erhvervsøkonomiske perspektiver. Det metodiske perspektiv benyttes ligeledes til fremstillingen af undersøgelsen, som kommer til udtryk i dette færdige akademiske produkt.

3 Begrebsafklaring

Hensigten med følgende afsnit er at foretage en detaljeret gennemgang af kernebegreber, som udgør fundamentet for afhandlingen. Det er begreber, som er gennemgående for hele specialet, men ikke nødvendigvis har en universel anerkendt definition eller entydig betydning. Begreberne spiller en central rolle i besvarelsen af ovenstående problemformulering og underspørgsmål, som danner grundlaget for vores forskning, hvorfor vi finder det afgørende at præcisere, hvordan vi som forfattere til denne vidensproduktion forstår og anvender disse begreber. Dette er med til at sikre, at læseren har den rette forståelse af projektets ophav og dermed et fast ståsted, når vedkommende læser afhandlingens indhold.

3.1 Kompetence

Definitionen af begrebet kompetence er mangeartet, og varierer ofte fra forsker til forsker (Andrews & Higson, 2008). I denne afhandling forstås en kompetence som en række egenskaber og evner hos den enkelte, som bidrager til både individuel og organisatorisk værdiskabelse. I den forstand består kompetencer af en kombination af viden og færdigheder (National Institutes of Health, n.d.). Viden forstås som information, der opbygges gennem erfaring, undersøgelse eller læring, hvor færdigheder refererer til at kunne anvende denne viden (National Institutes of Health, n.d.).

I forlængelse af dette arbejdes der i afhandlingen med en forståelse af, at kompetencer kan inddeles i to overordnede kategorier, nemlig 1) faglige kompetencer og 2) personlige kompetencer. Her anvendes faglige kompetencer om fagspecifik viden eller det, der kaldes hårde kompetencer. Eksempler på faglige kompetencer er Excel-superbruger, programmering, økonomisk modellering, projektledelse, budgettering og lignende. Personlige kompetencer bruges om et individs menneskelige og interpersonelle evner samt træk ved personligheden, eller det der benævnes bløde kompetencer. Eksempler på personlige kompetencer er derved loyalitet, nysgerrighed, strukturering, koordinering, samarbejdsevner og lignende. Når der skelnes mellem faglige og personlige kompetencer i daglig tale, er det ofte med en forståelse af, at faglige

kompetencer tillæres på f.eks. studiet, hvorimod personlige kompetencer ofte refererer til noget iboende og medfødt (ASE.DK, n.d.; IDA Studerende, n.d.; Pedersen D. T., n.d.). Denne distinktion fremhæves, da denne afhandling ikke deler samme forståelse. Derimod arbejder vi ud fra en opfattelse af, at personlige kompetencer ligeledes kan tillæres og udvikles med tiden. Derfor er både faglige og personlige kompetencer afgørende aspekter for kompetenceopbygning i studietiden, og er derigennem med til at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

3.2 Transformationen fra studieliv til arbejdsliv

I løbet af denne afhandling vil vi anvende termen transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Transformation er blevet et almenkendt ord, og betyder i sin enkelthed forandring, omdannelse eller forvandling (Den Danske Ordbog, n.d.). Hermed kan transformation benyttes i mange forskellige sammenhænge. I denne afhandling anvendes begrebet i sammenhæng med overgangen fra studieliv til arbejdsliv. Denne periode indtræffer på studerendes sidste år af kandidatuddannelsen, hvor forberedelser, tanker og bekymringer om tiden efter endt studie, formodes at indtræde i de studerendes hverdag. Hertil forstår vi transformationen som fuldendt, når de studerende er dimitteret, og har fundet sig til rette i deres nye tilværelse som nyuddannede i job. Vores undersøgelsesfelt tager således udgangspunkt i transformationen fra studieliv til arbejdsliv, og skærpes yderligere med et fokus på at forberede studerende til denne transformation.

3.3 Livslang læring

Med livslang læring forstås, at vi har adgang til læring gennem uddannelsessystemer, efteruddannelses tilbud, højskoler og arbejdspladser (Kompetence Sekretariatet, n.d.). Livslang læring anvendes således *”som en del af en kompetence- og arbejdsmarkedspolitisk forståelse af at vi skal lære gennem hele arbejdslivet”* (Kompetence Sekretariatet, n.d.). Livslang læring introduceres i denne afhandling, da der arbejdes med en formodning om, at intet felt, fag eller individ forbliver konstant gennem et arbejdsliv. Det er derfor afgørende, at kompetencer

opdateres, udvikles, og understøttes livet i gennem, så vi løbende kan påtage os nye opgaver og udfordringer (VIA University College, n.d.). Livslang læring danner derved basis for, at der i afhandlingen arbejdes med en forståelse for læring som et kontinuerligt projekt uden reel slutdato (VIA University College, n.d.). I den forstand bliver livslang læring en fundamental del af afhandlingens forståelse for betydningen af kompetencer i transformation fra studieliv til arbejdslivet.

3.4 Trivsel

På trods af, at trivsel ikke udgør afhandlingens omdrejningspunkt, har studerendes kompetenceopbygning, transformation fra studieliv til arbejdsliv samt evne til livslang læring, betydelige konsekvenser for deres trivsel på studiet samt kommende arbejdsplads. Det kan hermed argumenteres, at trivsel er et vigtigt underliggende begreb i afhandlingen.

Trivsel er et komplekst begreb, der indebærer forskellige dimensioner. I dette projekt forstås trivsel som den samlede oplevelse af velvære, glæde og engagement. Det er hermed en mental tilstand, der er afgørende for individers læring, beslutningstagning, socialisering, arbejde og evne til at håndtere livets udfordringer (World Health Organization, 2022). Vores forståelse af trivsel indebærer et fokus på kontekstafhængighed, og er således baseret på subjektive oplevelser, hvorfor personer i samme situation kan trives forskelligt. Derfor bliver individets erfaringer, værdier og oplevelser medbestemmende for deres evaluering af trivsel (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Med afsæt i dette opfatter vi trivsel som en balance mellem oplevede krav og forpligtelser, herunder arbejdstempo, kompetencer, deadlines og samarbejde og de ressourcer som den enkelte har til rådighed i håndteringen af disse (Andersen & Kingston, 2016; Bordi, Okkonen, Mäkinemi, & Heikkilä-Tammi, 2018). På baggrund heraf forstås trivsel som et udtryk for studerendes samlede opfattelse af velbehag og glæde på studiet, samt i deres transformation til arbejdslivet. Denne forståelse af trivsel ansues som essentiel for personlig, samfundsmæssig og socioøkonomisk udvikling, hvorfor begrebets betydning i projektet ikke må underkendes.

3.5 Identitet

I henhold til Jørgensen (2008) definerer vi identitet, som en tæt integreret del af individers personlighed og krop, hvilket medfører en fornemmelse af stabilitet og kontinuitet i deres liv. Identitet ansues ligeledes som grundlaget for individers interaktioner med andre, hvilket betyder, at identiteten influeres af individers relationer (Jørgensen, 2008). I denne afhandling forsøger vi således at forstå informanternes identitet, ved at tolke deres subjektive oplevelser, deres selvopfattelse samt deres placering i verden (Jørgensen, 2008).

4 Afgrænsning

Grundet afhandlingens omfang og tidsmæssige ressourcer har vi gennem arbejdet med empirien, foretaget til- og fravalg. Dette har været nødvendigt, for at sikre kvaliteten i projektet og skærpe undersøgelsens omdrejningspunkt. Vi vil i nedenstående forklare afhandlingens afgrænsninger, for derved at sikre transparens og reliabilitet (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

4.1 Metodiske afgrænsninger

I forbindelse med vores metodiske overvejelser foretog vi afgrænsninger, for at sikre, at den indsamlede empiri kunne belyse afhandlingens problemstilling. Først og fremmest undersøges fænomenet udelukkende på CBS, for at begrænse eventuelle forskelle mellem forskellige universiteter. Dermed sikres det at mønstre i empirien pålægges fænomenet, fremfor forskelligheder i informanternes kontekst. Af samme årsag valgte vi at foretage undersøgelsen på dansk, for at mindske kulturelle forskelle blandt informanterne. Dertil udvalgte vi udelukkende informanter fra erhvervslivet, som arbejder i finansbranchen, for at mindske eventuelle brancheforskelles indvirkning på empiriens mønstre. Finansbranchen blev valgt, da vores indledende undersøgelse viste, at CBS-dimitterende ofte arbejder i denne branche. Disse metodiske afgrænsninger bliver belyst yderligere i afhandlingens metodeafsnit.

4.2 Empiriske afgrænsninger

I arbejdet med dataindsamling og -behandling foretog vi afgrænsninger, for at sikre ressourcer til dybdegående analyse af empirien. I behandlingen af empirien blev vi opmærksomme på flere tematikker, som måtte frasorteres for at sikre fokus på afhandlingens omdrejningspunkt. Empirien viste tydelige indsigter i studerendes sociale liv, hvortil informanterne påpegede kandidatuddannelsernes manglende introforløb og yderligere sociale arrangementer, som afgørende for deres overordnede trivsel på studierne. Denne vinkel afgrænsede vi os fra, for at bevare et fokus på kompetencer. Af samme årsag har vi ligeledes frasorteret emner såsom

dagpenge, COVID-19, udveksling og forkortelse af kandidatuddannelser, der ellers blev berørt af informanterne, men falder udenfor denne afhandlings undersøgelsesfelt. Vi har gennem denne afhandling yderligere opnået forståelse for samfundets behov for livslang læring, som understøtter betydningen af kompetenceopbygning blandt studerende. Dette perspektiv er blevet til undervejs, og benyttes som afhandlingens forståelsesramme og kontekst, men undersøges ikke yderligere som begreb i afhandlingen af ressourcehensyn.

4.3 Teoretiske afgrænsninger

Grundet fænomenets forholdsvist ukendte natur anvender vi teorier, som er dannet i andre sammenhænge og kontekster. Vi har derfor foretaget teoretiske overvejelser undervejs i afhandlingen, for at sikre, at disse kan anvendes til at belyse empirien. I afhandlingen benyttes flere teorier, som er udviklet indenfor stress-litteraturen. Dette omhandler teorier om skam, følelser og sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv, som typisk anvendes til at opnå forståelse for stress og stresssymptomer samt skamreaktioner. Vi afgrænser os dog fra dette aspekt af teorierne, da vi ikke fokuserer på stress, men nærmere de følelser og tanker, som er kendetegnende for det moderne studie- og arbejdsliv. Stress bidrager således ikke til afhandlingens problemfelt, men kan være relevant at undersøge på sigt, da det ikke kan udelukkes, at oplevelsen af manglende kompetencer har indflydelse på transformation fra studieliv til arbejdsliv, som over tid kan medvirke til stress.

5 Læsevejledning

Følgende afsnit vil klarlægge afhandlingens opbygning og struktur, for at skabe et overblik over opgavens hovedkapitler og delelementer (Figur 1: Visualisering af afhandlingens struktur). Denne struktur kan visualiseres som følger:



Figur 1: Visualisering af afhandlingens struktur

Vi har indtil videre taget læseren igennem afhandlingens indledning, motivation og problemformulering, samt undersøgelsens perspektiver i relation til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Dertil har vi yderligere specificeret afhandlingens omdrejningspunkt gennem begrebsafklaring og afgrænsning.

I den resterende del af afhandlingen gives indledningsvist en introduktion til CBS, inklusiv dennes kontekst og strategi, som danner rammerne for casestudiet samt arbejdet med problemstillingen. Dernæst forelægges afhandlingens state-of-the-art, der belyser forskningsfeltet vedrørende kompetencer og graduate employability, som denne afhandling placeres indenfor.

Herefter redegøres for afhandlingens teoretiske ramme, hvor læseren introduceres for teorier, litteratur og teoretiske overvejelser, som anvendes i analysen. Efterfølgende klarlægges afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted og metodiske overvejelser, som inkluderer en gennemgang af undersøgelsens hermeneutiske tilgang, det empiriske grundlag, metodevalg og overvejelser samt afhandlingens analysestrategi.

Dernæst udfoldes analysen som gennem syv overordnede dele vil fokusere på det moderne studieliv og studerendes forståelse af kompetencer, og derefter udfolde fem kompetencer, der er væsentlige for at klæde studerende på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Hertil analyseres dertilhørende forventninger, følelser, tanker og oplevelser blandt studerende og

fagfolk, som har medvirket til udviklingen af den enkelte kompetence. Analysens struktur vil senere blive udfoldet yderligere i en læsevejledning til denne.

Hernæst diskuteres afhandlingens analytiske og empiriske fund, hvortil der inddrages relevant litteratur, for at udfolde indsigterne yderligere. I diskussionen fremlægges en anbefaling, som skal medvirke til, at CBS kan forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Herefter vurderes egen forskningsproces i arbejdet med afhandlingen, herunder anvendelse af teoretiske begreber, undersøgelsesdesign og resultater samt validitet og reliabilitet. Diskussionen efterfølges af et afsnit med fokus på future research, hvortil vi præsenterer emner fra empirien, der kunne være interessante at undersøge yderligere og mere dybdegående. Afslutningsvis sammenfattes afhandlingens dele, med særligt fokus på analysen og diskussionen, i en konklusion, som besvarer projektets problemformuleringen.

6 CBS: kontekst & strategi

I følgende afsnit redegøres kort for CBS' kontekst og strategi. Dette med anerkendelse af, at den organisatoriske kontekst har indflydelse på resultaterne i projektets undersøgelse.

CBS er tidligere kendt som Handelshøjskolen, og blev etableret i 1917. I dag er CBS en af de største Business Schools i Europa med tæt på 20.000 studerende (CBS.dk, Om CBS, n.d.). CBS er en af Danmarks otte universiteter, og hører under uddannelses- og forskningsministeriet (CBS.dk, Organisation, n.d.). I 2020 fremlagde og godkendte CBS' bestyrelse et nyt strategisk udlæg, med fokus på uddannelsen af nysgerrige og innovative studerende med transformative kapabiliteter (CBS.dk, Strategi, u.d.) Strategien udgør CBS' forsøg på at uddanne bidragsydere til samfundet, der skal løse store samfundsproblemstillinger som f.eks. den grønne omstilling (CBS.dk, 2021). Løsningen af disse problemstillinger opnås bl.a. gennem uddannelse af dimittender med stærke faglige og transformative kompetencer (CBS.dk, 2021). Som led i denne strategiske rammesætning sætter CBS fokus på livslang læring, for at sikre studerendes kontinuerlige læring og kompetenceopbygning i deres arbejdsliv (CBS.dk, 2023). Et arbejdsliv der er karakteriseret af dynamik og omskiftelighed, hvilket stiller krav til individers tilpasningsevne (CBS.dk, 2023). Hertil har CBS udviklet en model for livslang læring kaldet CBS Kontinuum, hvis formål er at skabe kontinuerlige læringsmuligheder igennem lærendes liv og karriere, hvilket alene er muligt gennem samarbejde mellem CBS og samfundet (CBS.dk, 2022). Dette tiltag forsøger således at gøre op med uddannelsessystemets opbygning, som i dag forbereder studerende til deres første job, ved at gentænke læring som et kontinuum, der først stopper på karrierens sidste dag (CBS.dk, 2022).

For at komme i mål deres strategiske ambitioner, og hermed skabe forudsætninger for livslang læring, har CBS yderligere udformet tiltaget Nordic Nine. Nordic Nine er en skriftlig udformning af dét kompetencesæt, som CBS-studerende opbygger gennem studietiden (Figur 2: Fremstilling af Nordic Nine; Copenhagen Business School, 2020). Disse ni kompetencer, som bl.a. indebærer nysgerrighed, kritiske overvejelser og en innovativ tilgang, skal medvirke til, at dimittender kan bidrage værdiskabende til samfundet, med fokus på både sig selv og sine omgivelser (Copenhagen Business School, 2020).

KNOWLEDGE	VALUES	ACTION
You have deep business knowledge placed in a broad context	You are competitive in business and compassionate in society	You produce prosperity and protect the prosperity of next generations
You are analytical with data and curious about ambiguity	You understand ethical dilemmas and have the leadership values to overcome them	You grow by relearning and by teaching others to do the same
You recognise humanity's challenges and have the entrepreneurial knowledge to help resolve them	You are critical when thinking and constructive when collaborating	You create value from global connections for local communities

Figur 2: Fremstilling af Nordic Nine

7 State-of-the-art

I det følgende afsnit redegøres for relevant litteratur, som afhandlingens problemfelt befinder sig inden for. Denne gennemgang af eksisterende forskning om kompetencer og graduate employability har været med til at skabe en grundlæggende for forståelse for problemfeltet, samt nødvendigheden af at undersøge dette fænomen.

7.1 Tilgangsvinkel

Afhandlingens overordnede problemfelt vedrørende kompetencer er funderet i en indledende undren omkring sidsteårs kandidatstuderendes trivsel. For at få en fornemmelse for problemfeltet, og opnå forståelse for emner og tematikker, der er vigtige i relation til dette, startede vi med at foretage åbne og brede søgninger på generelle søgeplatforme såsom Google. I denne åbne søgning blev det tydeligt, at kompetencer og kompetenceopbygning vægtes højt hos både politikere, erhvervslivet og universiteter (Andersen & Kingston, 2016; CBS.dk, 2021; via.ritzau.dk, 2020). Ud fra disse indledende undersøgelser fik vi en forståelse af, at kompetencer og kompetenceopbygning er en grundsten i arbejdslivet i dag, hvorved vi fokuserede vores søgning på forskning om dette. Derfor foretog vi flere specifikke søgninger på søgeplatforme for videnskabelig litteratur såsom Google Scholar, CBS' bibliotek Libsearch, Det Kongelige Bibliotek og Scopus. Dette med formålet at undersøge, hvilken forskning der allerede eksisterer om kompetenceopbygning hos studerende og transformationen fra studieliv til arbejdsliv. For at muliggøre denne undersøgelse, udarbejdede vi søgestrengene, som alle så vidt muligt blev anvendt på både engelsk og dansk, for at sikre, at vi ikke overså relevant forskning grundet sprogbarrierer (se eksempler på søgestrengene anvendt i state-of-the-art i figur 3 og bilag 1). Eksempler på vores anvendte søgestrengene er som følgende:



Figur 3: Eksempler på søgestrengte anvendt i state-of-the-art fra bilag 3

Efter gennemgangen af litteraturen kategoriserede vi artiklerne, for derved at kunne udpege de mest relevante artikler, begreber og emner. På baggrund af afhandlingens fokus valgte vi at dykke ned i studier og undersøgelser med fokus på kompetencer i relation til studerende og deres indtræden på arbejdsmarkedet efter endt studie. Udbyttet af denne dybbegående litteraturgennemgang vil blive gennemgået i det følgende.

7.2 Kompetencer

Ifølge Clarke (2016) er studerendes personlige kompetencer afgørende for effektiviteten i dagens arbejdsmarked. Derfor handler det ikke blot om studerendes faglige kompetencer, men nærmere deres evne til at omsætte teori til praksis, og til at indgå som en aktiv del af en organisation, og dennes arbejdsmiljø. Disse personlige- og bløde kompetencer, eller soft skills, beskrives som overførbare eller generiske kompetencer, som studerende tager med på arbejdsmarkedet, uanset hvilket job eller organisation de havner i (Raybould & Sheedy, 2005). Disse kompetencer beskrives på tværs af litteraturen, som studerendes evne til 1) at kunne indgå i et team, 2) samarbejde, og 3) at kunne kommunikere og interagere betydningsfuldt med andre (Andrews & Higson, 2008; Raybould & Sheedy, 2005; Clarke, 2016; Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee, 2010; Fallows & Steven, 2000). Dertil understreger litteraturen yderligere, at de studerende skal kunne navigere i et dynamisk arbejdsmiljø, hvor der skal prioriteres mellem forskellige og mangeartede opgaver, hvor

tidsstyring ligeledes er en vigtig personlig kompetence (Andrews & Higson, 2008; Raybould & Sheedy, 2005; Clarke, 2016; Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee, 2010; Fallows & Steven, 2000). I forlængelse heraf beskrives dagens arbejdsmarked ofte som "the learning age" (Fallows & Steven, 2000), hvorfor organisationers hverdag er dynamisk, og præget af højt tempo og omskiftelighed. Det fremhæves endvidere, at det at kunne arbejde under pres, er en vigtig personlig kompetence, som kan lette trivsel på en arbejdsplads (Andrews & Higson, 2008; Raybould & Sheedy, 2005; Clarke, 2016; Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee, 2010; Fallows & Steven, 2000). Derudover fremhæves det i litteraturen, at studerendes evne til at kunne sætte sig ind i nye opgaver, og deres vilje til at lære, ligeledes er en afgørende nøglekompetence (Andrews & Higson, 2008; Raybould & Sheedy, 2005; Clarke, 2016; Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee, 2010; Fallows & Steven, 2000). Et gennemgående mønster i konklusionerne er, at studerendes tro på egne evner er afgørende, for deres indtog på arbejdsmarkedet (Andrews & Higson, 2008; Raybould & Sheedy, 2005; Clarke, 2016; Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee, 2010; Fallows & Steven, 2000).

Litteraturen viser således, at der er enighed om hvilke personlige kompetencer, organisationer efterspørger i dagens vidensbaserede og dynamiske arbejdsmarked (Andrews & Higson, 2008). Dertil viser en stor undersøgelse udformet på tværs af fire EU-lande, og med i alt 50 interviews fordelt på studerende inden for business management og organisationer, at der er en væsentlig uoverensstemmelse mellem de kompetencer studerende besidder, og de krav og forventninger organisationerne har til de studerendes kompetencer (Andrews & Higson, 2008). Dette omtales i litteraturen som et kompetence-gap, der beskriver hvordan organisationer opfatter studerendes personlige kompetencer som mangelfulde (Andrews & Higson, 2008). Dette bunder i studerendes manglende organisatoriske forståelse, som følge af at studerende på Business Schools i de undersøgte EU-lande, ofte ikke besidder relevant erhvervs erfaring fra organisationer (Andrews & Higson, 2008). Dertil beskriver Andrews & Higson (2008), hvordan studerende med tidligere studiejobs eller praktikperioder, oftest vurderes favorable i ansættelsesprocesser efter endt uddannelse.

I forlængelse af ovenstående om studerendes kommende jobmuligheder introducerer kompetence-litteraturen begrebet graduate employability, til at forklare fordelagtige

kompetencer hos studerende og dimittender (Cotton, 1993). Definitionen af graduate employability varierer på samme vis som kompetencebegrebet, og forskere fremstiller begrebets indhold på forskellig vis (Cotton, 1993). På trods af denne tvetydighed, er der i litteraturen store ligheder i selve indholdet og forståelsen af graduate employability (Cotton, 1993), som kort kan forklares som *"attributes of employees, other than technical competence, that make them an asset to the employer"* (Cotton, 1993, s. 2). Graduate employability kan således forklares som dimittenders fundament for at kunne både lande og lykkes i et job, efter endt uddannelse (Cotton, 1993; Andrews & Higson, 2008; Gawrycka, Kujawska, & Tomczak, 2020). Hertil kommer litteraturen med en række kompetencer, som indgår i graduate employability. Denne liste klassificeres på forskellig vis: *"However, by synthesising the available literature, it is possible to identify key 'transferable' soft skills and competencies integral to graduate employability"* (Andrews & Higson, 2008, s. 413). Dette fundament udgøres af dimittenders viden, kompetencer og attitude, som skal sikre, at vedkommende opnår sin ønskede præstation i en organisation (Gawrycka, Kujawska, & Tomczak, 2020). Graduate employability skal således forstås som en række af kompetencer, der medvirker til, at dimittender fra videregående uddannelser er bedre forberedt, til at tiltrække og fastholde et job, med en ønsket standard for præstation.

Af ovenstående litteraturgennemgang vedrørende studerendes kompetencer, samt disses betydning for overgangen til arbejdsmarkedet, fik vi indblik i eksisterende forskning og mangler i denne. Her blev det særligt fremtrædende, at mange undersøgelser vedrørende studerendes kompetenceopbygning og overgangen til arbejdslivet er foretaget i lande såsom Storbritannien, Østrig, Slovenien, Rumænien, Spanien eller andre EU-lande (Andrews & Higson, 2008; Cotton, 1993; Raybould & Sheedy, 2005; Clarke, 2016; Dixon, Belnap, Albrecht, & Lee, 2010; Fallows & Steven, 2000). Vi fandt dog ingen litteratur, der undersøgte danske studerendes kompetencer eller danske organisationers behov for kompetencer, samt hvorvidt der er en overensstemmelse mellem disse forventninger. Dette er derved ikke undersøgt i dansk kontekst, hvilket vi anser som en mangel i forskningen. Vi er derfor nysgerrige på, om lignende kompetence-gap er tilstede i dansk sammenhæng, hvorfor denne afhandling med afsæt i vores forforståelser vil undersøge, hvilke kompetencer der er væsentlige for at klæde studerende på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Dette med afsæt i, at vi som forskere formoder, at konteksten er afgørende for

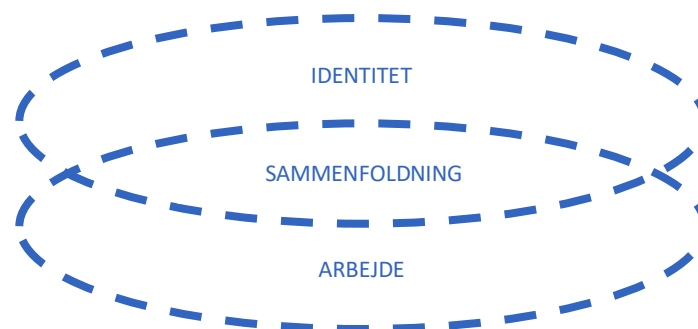
undersøgelsens resultater, hvor vi bl.a. forventer, at størstedelen af danske studerende varetager et studiejob. Dermed formodes det, at der blandt danske studerende ikke er samme mangel på organisatorisk forståelse og praktisk erfaring, i modsætning til de undersøgte lande. På baggrund af denne litteraturgennemgang anses det derfor for relevant at opbygge større forståelse af danske studerende og virksomheders syn på kompetencer, for derigennem at forberede studerende til overgangen fra studieliv til arbejdsliv.

8 Teori

I følgende afsnit præsenteres og uddybes teorierne, som efterfølgende anvendes til at udforske afhandlingens empiri. Først introduceres teorien vedrørende sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv, til at belyse kendetegn ved arbejdsmarkedet i dag. Dernæst introduceres teorierne vedrørende skam, Lazarus' vurderingsteori og imposter syndrome, der bidrager til forståelse for følelser, forventninger, tanker og bekymringer. Herefter redegøres for self-efficacy theory, som bidrager til forståelse for, hvordan troen på egne evner influerer transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Afslutningsvis forklares motivationsteorien self-determination theory til forståelse for, hvordan kompetencer og motivation påvirker studerende i transformationen. På baggrund af dette ønsker vi, at læseren opnår øget indsigt i de teoretiske perspektiver, som vil fremme forståelsen af afhandlingens indsigter og argumenter.

8.1 Sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv

For at belyse, hvorfor kompetencer og kompetenceopbygning er et vigtigt aspekt, i at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, inddrages Andersen & Kingstons (2016) teori om sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv (Figur 4: Forholdet mellem arbejde og identitet).



Figur 4: Forholdet mellem arbejde og identitet fra Andersen & Kingston (2016)

Teorien om sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv understreger, at der i nyere tid er sket en udvanding af grænserne mellem de personlige og faglige dele af livet (Andersen &

Kingston, 2016). I den kognitive kapitalisme går vi på arbejde som det hele menneske, hvormed en fundamental del af opgaveløsningen tager udgangspunkt i personlige kompetencer, såsom fornuft, viden, dømmekraft m.m. (Andersen & Kingston, 2016). Som resultat heraf opbygges i højere grad en faglig stolthed og tilknytning til sit arbejde, der er blevet en etableret del af vores selvopfattelse, hvorfor kvaliteten af arbejdsindsatsen er indiskutabelt knyttet til identitet (Andersen & Kingston, 2016). Overført betyder det, at vores identitet og selvforståelse er på spil, når vi går på arbejde, hvormed individet tillægger arbejdet mere værdi og betydning, end tidligere set (Andersen & Kingston, 2016). Derved vil fejl på arbejdet i højere grad tillægges, at vi som person fejler, hvorfor feedback og kritik af opgaveløsning kan opfattes som personlig (Andersen & Kingston, 2016).

8.1.1 Teoretiske overvejelser

Som det fremgår af ovenstående, er sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv udviklet i relation til arbejdsmarkedet. Det influerer anvendeligheden af denne vinkel i projektet, da vi ønsker at undersøge sammenfoldningen i relation til studerende og studielivet. Teorien vedrørende sammenfoldningen benyttes alligevel, da vi vurderer, at studerende ligeledes er drevet af interesse, og anvender personlige kompetencer gennem deres studietid. Derved formodes det, at den kognitive kapitalisme ikke udelukkende er gældende på arbejdsmarkedet, men ligeledes er kendetegnende for studietiden.

8.2 Skam

I afhandlingen fokuseres på studerendes forventninger, tanker, følelser og oplevelser vedrørende transformationen fra studieliv til arbejdsliv, hvilket kan belyses ud fra begrebet skam. I den forbindelse er skam en fundamental følelse, der er tæt knyttet til vores grundlæggende behov for at tilhøre en gruppe (Pedersen P. S., 2016). Hertil pointeres det, at skam i samspil med samvittighed er en nødvendig følelse, som guider adfærd og hjælper til overholdelsen af sociale normer (Pedersen P. S., 2016). Skam er derved tæt knyttet til, hvordan vi tror, at andre opfatter os, og således medvirkende til at fremme vores evne til at efterleve både egne såvel som andres

forventninger (Pedersen P. S., 2016). Skam og samvittighed kan dog blive dominerende, hvor vi dømmes os selv i en grad, der bliver hæmmende for vores adfærd (Pedersen P. S., 2016). Derfor er det afgørende, at vores samvittighed dømmes vores adfærd og ageren baseret på realistiske krav, der afspejler omgivelserne fremfor egne indre krav, der kan være urealistiske (Pedersen P. S., 2016).

Skam kan udløses af mange faktorer, men fælles for dem alle er, at de udgør en trussel mod én selv (Daniels & Robinson, 2019). En trussel opstår i situationer, hvor individet vurderer, at en handling eller adfærd afviger fra indre standarder og forventninger (Daniels & Robinson, 2019). Skam kan således udløses i det moderne arbejdsliv, da der kan opstå uoverensstemmelser mellem egne indre forventninger og omgivelsernes reelle krav (Pedersen P. S., 2016). Pedersen (2016) betegner dette som en 80-100 % konflikt, hvor man kan stå i en situation, hvor omgivelserne forlanger at man præsterer 80%, selvom egne forventninger og ideal kræver 100% (Pedersen P. S., 2016). Dette kan skabe problemer, da vi som mennesker ofte navigerer efter en grundlæggende moralsk tanke om, at man skal yde sin bedste indsats, og gøre sin pligt (Pedersen & Gudmand-Høyer, 2017). Denne spænding mellem indre og ydre krav kan medvirke til en følelse af utilstrækkelighed og mindreværd, der opstår på baggrund af at føle sig forpligtet til mere, end der reelt er efterspurgt (Pedersen & Gudmand-Høyer, 2017; Pedersen P. S., 2016).

8.2.1 Teoretiske overvejelser

Med afsæt i ovenstående opstår skam oftest på baggrund af en forandring, der ændrer både vores liv, vaner og mulighed for opgaveudførelse såvel som anerkendelse (Pedersen P. S., 2016). Derved optræder skam typisk, når vi oplever at miste kontrollen eller bliver tvunget til at arbejde med noget, vi ikke kan lide (Pedersen P. S., 2016). Netop forandring, manglende kontrol og interesse for ens arbejde er grundlæggende karakteristika og temaer for transformationen fra studieliv til arbejdsliv, der ændrer de livsbetingelser, som studerende har. Derved introduceres skam som teoretisk vinkel i denne afhandling, til at forstå og fortolke de følelser, tanker og bekymringer, som studerende har i transformationen. Skam-teorien kan bidrage til en forståelse af, hvordan situationer kan blive truende for studerendes selvværd, hvilket influerer deres overordnede trivsel og forberedelse til arbejdsmarkedet. Det pointeres dog, at der ikke fokuseres på eventuelle

situationer, hvor skamfølelsen har overtaget, og ført til sygeforløb hos studerende. Det anerkendes dog at transformationen potentielt kan medvirke til, at skamfølelsen overtager og bliver hæmmende for studerendes overgang fra studieliv til arbejdsliv.

8.3 Lazarus' vurderingsteori

Denne afhandlings fokus på studerendes kompetencer samt forventninger, tanker og oplevelser heromkring medfører et fokus på følelser, herunder vurderingen og betydningen af disse. Derved findes det gavnligt at inddrage Lazarus' (2006) vurderingsteori. Lazarus (2006) skelner mellem 15 følelser, der bliver en manifestation af et individs håndtering og vurdering af en given situation, som har indvirkning på individets agereren. Følelser er således en reaktion på situationen og udtryk for en subjektiv vurdering, der fortæller os noget specifikt om, hvordan individet oplever situationen (Lazarus, 2006). Følelser varierer derved fra situation til situation og person til person, men fælles for dem er, at de i høj grad afspejler vores formodning om, og evaluering af, hvad vi ønsker, og hvordan dette opnås (Lazarus, 2006). Hertil introducerer Lazarus (2006) vurderingskomponenterne primær og sekundær vurdering, hvor den primære vurdering hovedsageligt orienterer sig omkring 1) et mål, 2) opnåelsen af disse og 3) betydningen for ens jeg-identitet (Lazarus, 2006). Denne vurdering af målet er vigtig for udløsningen af følelser, da en opgave uden betydning for os ikke vil medvirke til en stærk følelsesmæssig reaktion (Lazarus, 2006). I den forbindelse vil ens følelser vedrørende et givent udfald forekomme mere intense, desto større betydning resultatet tilskrives (Lazarus, 2006). Den sekundære vurdering omhandler muligheden for mestring, der er en grundlæggende del af vores følelser, og hvordan vi håndterer forskellige livssituationer (Lazarus, 2006). Mestring omhandler særligt, hvem der vurderes at have fortjenesten af et bestemt resultat, herunder individets overbevisning om selv at have evnen til at overkomme en udfordring, eller eliminerer et potentielt tab (Lazarus, 2006).

8.3.1 Teoretiske overvejelser

Lazarus' vurderingsteori anvendes i denne afhandling, til at muliggøre og åbne op for forståelse af studerende og fagfolks forventninger, følelser, tanker og oplevelser. Denne forståelse og teoretiske

vinkel anlægges med henblik på at kunne tolke, hvordan disse forventninger, følelser, tanker og oplevelser kan omdannes til konkrete kompetencer, der kan bidrage til en god transformation fra studieliv til arbejdsliv.

8.4 Imposter syndrome

Som supplement til at forstå studerendes tanker og bekymringer i forbindelse med transformationen fra studieliv til arbejdsliv, introduceres Clance og Imes' (1978) teori om imposter syndrome. Imposter syndrome opstår når en udefra set, tilsyneladende, succesfuld person har en indre følelse af at være en bedrager (Clance & Imes, 1978; Hawley & Paul, 2019). Denne følelse opstår som resultat af, at personer med imposter syndrome tilskriver deres succeser til midlertidige og udefrakommende faktorer, såsom held eller hårdt arbejde fremfor indre forhold som egne egenskaber og evner (Clance & Imes, 1978). Dermed skaber imposter syndrome en overvældende følelse af utilstrækkelighed, og oplevelse af at ens resultater i livet er ufortjente (Clance & Imes, 1978; Hawley & Paul, 2019). Således er en hovedkomponent i imposter syndrome negative følelser dirigeret mod sig selv, sin præstation og kompetencer, som ofte ledsages af en frygt for at blive afsløret som en inkompetent bedrager (Clance & Imes, 1978; Hawley & Paul, 2019). Disse negative og angstfyldte følelser indebærer en frygt for bl.a. ydmygelse, at blive fyret, at tabe ansigt eller udelukkelse fra det sociale liv (Hawley & Paul, 2019).

8.4.1 Teoretiske overvejelser

Imposter syndrome er primært undersøgt blandt succesfulde kvinder inden for den akademiske verden, der ikke har en indre følelse af at være succesfulde (Clance & Imes, 1978). Således er teorien primært udviklet med kvinder for øje, hvilket må anskues som en begrænsning. Det er dog vores opfattelse, at man ikke kan tilskrive følelsesmæssige oplevelser til faktorer som f.eks. køn, men at disse derimod er almengyldige. Derfor mener vi, at denne teori uproblematisk kan inddrages til at belyse studerendes følelser og bekymringer i forbindelse med transformationen fra studieliv til arbejdslivet.

8.5 Locus of control

Som endnu en teoretisk vinkel på transformationen fra studieliv til arbejdsliv introduceres Rotters (1966) socialpsykologiske teori om locus of control. Locus of control refererer til en persons oplevelse af at have indflydelse og kontrol over sin tilværelse, eller modsat at være styret af eksterne, ukontrollerbare faktorer i omgivelserne (Rotter, 1966). En afgørende faktor for disse forskellige opfattelser er individuelle oplevelser af kontrol over en given situation, altså hvorvidt personen føler en sammenhæng mellem deres handlinger og resultatet heraf (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). I den forbindelse introducerer Rotter (1966) begreberne internal locus of control og external locus of control. De to begreber relaterer til, hvorvidt en person opfatter et givent udfald af en handling, som resultat af 1) dygtighed og kompetence eller 2) rent held (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966).

Individer præget af internal locus of control, er af den overbevisning, at deres beslutninger og handlinger har en direkte effekt på deres resultater (Rotter, 1966). Således har individer med internal locus of control en tro på, at de er herre over en situation, og gennem aktiv handling kan kontrollere udfaldet (April, Dharani, & Peters, 2012). Modsat er individer præget af external locus of control af den overbevisning, at udfaldene af handlinger afhænger af eksterne faktorer udenfor deres kontrol f.eks. held, skæbne og andres valg (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). En implikation af dette er, at individer med external locus of control kan opleve, at de ingen indflydelse har på deres situation, hvormed de blot ser passivt til fra sidelinjen (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966).

Som en udvidelse af Rotter's (1966) locus of control inddrages April, Dharani & Peters (2012) begreb *bi-local expectancy*, der er en balanceret afvejning af personlig indflydelse (internal) og tro på ydre faktorer (external), der tillader en mere effektiv coping-strategi i forskellige situationer. Derudover findes det relevant at tilføje en dimension til teorien om locus of control, der fokuserer på det sociale aspekts indflydelse på forventet kontrol. Til dette inddrages Fontaine's (1974) artikel "*Social comparison and some determinants of expected personal control and expected performance in a novel task situation*". I artiklen tydeliggør Fontaine (1974), at en comparison group i samspil med locus of control har en afgørende rolle for, hvordan et individ forventer at

præstere og kontrollere en opgave. Særligt hvis en comparison group deler ligheder med individet selv, stiger ens forventninger til egen præstation (Fontaine, 1974). Således bliver individets forventninger influeret af dennes omgangskreds, hvorved succes medfører højere forventninger til en selv, og vise versa for nederlag (Fontaine, 1974).

8.5.1 Teoretiske overvejelser

I denne afhandling anvendes teorien om locus of control til at opbygge en forståelse for, hvordan studerendes opfattelse af at kunne kontrollere transformationen, influerer deres trivsel i denne. Dette teoretiske udgangspunkt inddrages, da transformationer ofte indebærer uvished, og således har en indvirken på individets følelse af kontrol. Dertil kan det belyse tanke- og adfærdsmønstre hos både studerende og fagfolk med henblik på at undersøge, hvordan samme situationer kan influere individer forskelligt. Rotters (1966) teori alene vurderes dog ikke som fyldestgørende, da den mangler fokus på betydningen af sociale relationer, hvorfor inddragelsen af Fontaines (1974) comparison groups findes nødvendig. Derudover synes Rotters (1966) teori at indikerer, at internal locus of control er ønskværdigt og medvirker til bedre trivsel, da man selv har kontrollen over sit liv. Dette vurderes dog, som en kritisabel distinktion i locus of control, da vi formoder at internal locus of control kan blive en hæmsko, idet individet påtager sig for meget personligt ansvar, hvis de bliver ved med at fejle i en given situation (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). For at øge anvendeligheden af locus of control fandt vi det derfor nødvendigt, at inddrage begrebet om bi-local expectancy. Når disse begreber og locus of control anvendes samlet, vurderer vi, at det bidrager til en forståelse for individuelle forskelle, og hvordan kompetencer kan hjælpe studerende i transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

8.6 Self-efficacy theory

Afhandlingens omdrejningspunkt er som nævnt følelsen af kompetencer blandt kandidatstuderende på CBS, hvortil troen på egne evner udgør en afgørende faktor for succes, hvorfor Banduras (1977) teori om self-efficacy inddrages. Self-efficacy theory beskriver individets tro på, og overbevisning om, egne evner i udførelsen af en bestemt opgave eller handling

(Bandura, 1977). Det kan sidestilles med en følelse af selvtillid, hvor self-efficacy dog er mere kontekstspecifik, hvorfor individet kan have høj self-efficacy til én opgave, men lav self-efficacy til en anden (Bandura, 1977). Individets grad af self-efficacy påvirker vedkommendes tanker, følelser, motivation og adfærd, hvor en høj grad giver mod til at tage udfordringer op, og udvikle strategier til at håndtere modstand i handlingen (Bandura, 1977). Er graden af self-efficacy modsat lav, vil individet være tilbøjeligt til at opleve usikkerhed, være mindre motiveret for udførelsen af handlingen, eller helt undgå den (Bandura, 1977).

Bandura (1977) fremstiller fire faktorer som påvirker et individs self-efficacy 1) performance accomplishments, 2) vicarious experience, 3) verbal persuasion og 4) emotional arousal (Bandura, 1977). Performance accomplishments beskriver individets tidligere erfaringer med en given opgave eller handling (Bandura, 1977). Hvis udførelsen af denne førhen har været succesfuld, vil det give individet en tro og forhåbning om, at vedkommende kan udføre handlingen succesfuldt igen (Bandura, 1977). Omvendt kan et fejlende forsøg være hæmmende for individets tro på at kunne udføre samme eller lignende handling på et senere tidspunkt (Bandura, 1977). Vicarious experience beskriver hvordan social overbevisning i form af støtte, feedback og opmuntring fra ens omgangskreds, kan styrke troen på egne evner og vise versa ved manglende støtte (Bandura, 1977). Verbal persuasion beskriver et individs indre dialog, og hvordan denne i samspil med opløftende, motiverende og positive tanker kan øge vedkommendes tro på egne evner (Bandura, 1977). Hvis denne indre dialog er præget af usikkerhed eller negative tanker, vil det ligeledes mindske graden af self-efficacy. Emotional arousal beskriver hvordan et individs fysiologiske tilstande, kan påvirke troen på egne evner (Bandura, 1977). Her vil emotionelle tilstande som stress eller angst være hæmmende for menneskers ydeevne, hvorfor en mere rolig eller neutral fysiologisk tilstand er forbundet med en forventning og tro på succes (Bandura, 1977).

8.6.1 Teoretiske overvejelser

Denne teoretiske vinkel inddrages, da vi vurderer at kandidatstuderendes kommende overgang fra studieliv til arbejdsliv, er en transformation, som indebærer en vis grad af usikkerhed. Således kan teorien belyse, hvordan studerendes tro på egne evner udgør en afgørende faktor for deres oplevede trivsel i denne transformation.

8.7 Self-Determination Theory

For at udforske hvorfor et kompetenceperspektiv er relevant at anvende i studerendes transformation fra studieliv til arbejdsliv, inddrages motivationsteorien self-determination theory (herefter SDT). Dette er et teoretisk rammeværk om menneskelig motivation, personlig udvikling og trivsel, som undersøger hvilke sociale sammenhænge og behov, der er med til at skabe forskellige typer af motivation (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015).

SDT skelner mellem tre former for motivation: amotivation, ydre motivation og indre motivation (Deci & Ryan, 2000). Amotivation finder sted når en person ingen intention eller motivation har, som f.eks. kommer til udtryk, hvis vedkommende ikke finder et givent udfald af en bestemt handling værdifuldt (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Ydre motivation er tilstedeværende, når handlinger udføres, for at opnå en belønning eller undgå straf (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Indre motivation står i kontrast til ydre motivation, og beskriver således handlinger der udføres, grundet en iboende lyst til udvikling og handling (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Her udføres en handling ikke fordi ydre faktorer dikterer det, men netop fordi handlingen i sig selv er tilfredsstillende, sjov eller givende (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Hertil vil mennesker drevet af indre motivation i udførelsen af handlinger og opgaver, opleve øget trivsel samt generelt lære og præsterer bedre (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015; Niemiec & Ryan, 2009). Dette skyldes at der bagved indre motivation, ligger en opfyldelse af tre universelle psykologiske behov, nemlig 1) autonomi, 2) kompetencer og 3) relaterbarhed (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Autonomi handler om, at man udfører en handling fri fra tvang og kontrol (Deci & Ryan, 2000), hvortil individet vil føle øget engagement og motivation for denne (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Kompetencer omhandler individets følelse af effektivitet, og at kunne mestre opgaver og udfordringer (Deci & Ryan, 2000), hvorved vedkommende vil være mere tilbøjelig til at forfølge mål og opsøge udfordringer (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Relaterbarhed vedrører meningsfulde relationer, og følelsen af at være forbundet til andre mennesker, herunder at opleve støtte og accept fra omgivelserne (Deci & Ryan, 2000), hvilket øger individets trivsel og motivation for opgaven (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Relaterbarhed er ligeledes en stærk motivator, som kan få individer til at internalisere ellers ydre motivationsfaktorer, hvorfor de i sig selv bliver mere motiverende (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015).

8.7.1 Teoretiske overvejelser

I denne afhandling anvendes SDT således til at bidrage til en forståelse af motivations betydning for opgaveudførelse. I den forbindelse understreges det, at SDT er udarbejdet med særligt henblik på arbejdsmarkedet og udførelsen af arbejdsopgaver. Vi vurderer dog, at indre og ydre motivation ligeledes gør sig gældende i studielivet, hvorfor SDT yderligere kan anvendes til at forstå studerendes transformation fra studieliv til arbejdsliv.

9 Videnskabsteori

I følgende afsnit præsenteres og redegøres for afhandlingens videnskabsteoretiske ophav, som har dannet grundlag for udformningen af projektet, herunder vores rolle som forskere samt de teoretiske retninger og den metodiske tilgang, der er blevet anlagt.

9.1 Hermeneutikken

Afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted er i hermeneutikken, og udgør det perspektiv, vi som forskere har forsøgt at forstå, belyse og besvare vores problemformulering ud fra. Hermeneutikken opstod som en reaktion på positivismen og enhedsvidenskaben (Egholm, 2014). I modsætning til positivismen, ønsker man i det hermeneutiske paradigme at forstå, hvordan enkeltindivider oplever og opfatter givne situationer og fænomener ud fra en specifik kontekst (Egholm, 2014). I denne afhandling kommer det til udtryk gennem vores erkendelsesinteresse, idet vi gennem fortolkning forsøger at forstå, hvilke kompetencer der er væsentlige i transformationen fra studieliv til arbejdsliv (Egholm, 2014). Den fortolkende og forstående tilgang afspejles i vores empiriindsamling og analyse, hvorfor vi har taget afsæt i den hermeneutiske cirkel, hvorved vi ønsker at belyse helheden ud fra enkeltdelene, og forstå enkeltdelene ud fra helheden (Gadamer, 2007; se visualisering af den hermeneutiske cirkel i bilag 2).

9.2 Fordomme og forforståelse

I modsætning til positivismen anser hermeneutikken ikke fordomme, fortolkninger og subjektivitet som noget negativt, men tværtimod som eneste adgang til dybdegående forståelse, viden og erkendelse om verden (Egholm, 2014; Gadamer, 2007). Som hermeneutikere arbejder vi derfor aktivt og bevidst med vores egen forforståelse, da denne udgør referencepunktet for vores forståelse og fortolkning (Gadamer, 2007). Dermed bliver vores fordomme adgangsgivende til viden, og den måde hvorpå vi kan forstå verden (Gadamer, 2007). Vi har derfor løbende været opmærksomme på mulige bias, fordomme og forforståelser, som vi bringer med ind i

undersøgelsen, for derved at kunne anvende disse, til at styrke vores forståelse og fortolkning i projektet (Gadamer, 2007). Igennem projektet er vores forståelse dermed blevet skabt i samspillet mellem vores egen forforståelse og fænomenet, der konstant rykker ved vores fordomme, indtil der opnås horisontsammensmeltning, hvor vores horisont som forskere bliver lig det undersøgte fænomens horisont (Egholm, 2014; Gadamer, 2007). Dette har givet projektet en vekselvirkende og abduktiv karakter funderet i den indsamlede empiri, herunder informanternes oplevelser og erfaring, som har bidraget til en øget forståelse af helhed, og sideløbende er blevet fortolket ud fra helheden.

9.3 Genstandsfelt og epistemologi

I hermeneutikken er genstandsfeltet udgjort af mennesket, dets kultur og erkendelse (Egholm, 2014). I dette projekt har det resulteret i, at genstandsfeltet er fænomenet om studerendes transformation fra studieliv til arbejdsliv, som er forsøgt forstået gennem de enkelte informanternes erkendelse, forståelse og oplevelser. Med udgangspunkt i hermeneutikkens epistemologi har vi forsøgt at opnå viden om fænomenet gennem vores egne forforståelser, hvilket har åbnet for en dybere forståelse og fortolkning af fænomenet og vores indsamlede empiri (Egholm, 2014; Gadamer, 2007). Dermed bliver vi den fortolkende forsker, der ikke kan adskilles fra det undersøgte fænomen. Dette understøttes yderligere af vores egen position som studerende på CBS, hvorfor vi naturligt er en del af det undersøgte felt. Denne vidensproduktion anskues derfor ikke som værdifri, da vi netop ikke kan separeres fra det studerede fænomen, og ligeledes ikke forsøger at opnå hverken fuld objektivitet eller generaliserende sandheder (Egholm, 2014). Dette anskues som en styrke for afhandlingen, da vores personlige engagement i feltet åbner for en unik og dybdegående forforståelse af fænomenet (Anteby, 2013). Det er dog vores opgave som forskere at gå åbent og nysgerrigt til værks, for derved at sikre at vores egne forforståelse ikke bliver definerende for undersøgelsens forståelse, fortolkninger og resultater (Egholm, 2014; Gadamer, 2007). Dette fokus på vores rolle garanterer, at det er empirien og informanternes udtalelser, der driver undersøgelsen, og derigennem skubber til vores forståelse (Egholm, 2014; Gadamer, 2007).

9.4 Ontologisk hermeneutik og menneskesyn

Dette projekt arbejder ligeledes ud fra den ontologiske hermeneutik, hvor vi er opmærksomme på, at verden eksisterer uafhængigt af, hvordan vi som forskere forstår den (Egholm, 2014). Således arbejder vi ud fra en antagelse om, at studerende og fagfolks holdninger og meninger eksisterer, upåagtet af om vi studerer dem eller ej, hvorfor det alene er vores opgave at forstå, fortolke og erkende dem (Egholm, 2014). Derfor har vi i indsamlingen af empiri, været optaget af at forstå og fortolke informanternes oplevelser, beretninger og holdninger, fremfor at udfordre sandfærdigheden og validiteten af disse (Egholm, 2014).

For at opbygge forståelse af informanternes meningstillæggelser, anskuer vi mennesker som intentionelle, hvorfor de antages at have en intention med deres handlinger (Egholm, 2014). I samspil med den ontologiske hermeneutik anlægger vi et ideografisk og funktionelt syn på fænomener, hvormed det er centralt at forstå fænomenet ud fra dets specifikke kontekst, herunder organisatoriske-, kulturelle- og historiske forhold, for at opnå en dybdegående forståelse (Egholm, 2014). Dermed kan det siges, at hverken fænomenets eller vores kontekst kan ignoreres, idet vi altid fortolker ud fra et givent sted (Egholm, 2014).

9.5 Mål, ønske og sandhedsbegreb i projektet

I afhandlingen arbejder vi ikke ud fra et ønske om at frembringe endelige og universelle sandheder, men tværtimod at opnå dyb og detaljeret forståelse af fænomenet (Egholm, 2014). For at opnå dette, har vi i projektet anlagt en abduktiv tilgang, hvormed vi har fokus på vores fortolkninger og herigennem forsøger at bidrage med kvalificerede gæt (Egholm, 2014). Vi arbejder derfor ud fra princippet om kohærens, hvormed undersøgelsen og vores resultater vurderes som sande, såfremt de modsigelsesfrit indgår i relation og sammenhæng med andre udsagn (Egholm, 2014). I projektet tager vi ligeledes udgangspunkt i det pragmatiske sandhedsbegreb, hvorved vi betragter et udsagn som sandt, hvis det bidrager med praktisk værdi i en given sammenhæng eller situation (Egholm, 2014). Vi anskuer derfor sandheden som havende dynamisk og relativ karakter, der bl.a. er baseret på individets subjektive forståelse og den givne kontekst (Egholm, 2014). Denne vinkel gør, at udsagn og resultater anses som værende sandfærdige, når de kan anvendes,

til at forklare og forstå det undersøgte fænomen (Egholm, 2014). Målet for projektet har derved været at opnå en dybere forståelse for sidsteårs kandidatstuderendes transformation fra studieliv til arbejdsliv, og derigennem bane vejen for nye perspektiver, synsvinkler og horisonter om fænomenet (Egholm, 2014; Gadamer, 2007). Dette med en forhåbning om at øget viden og forståelse om fænomenet kan skabe et udviklingsgrundlag, der forbereder studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Denne forhåbning er funderet i hermeneutikken og dennes erkendelse af, at forandringer er en positiv konsekvens af dybere forståelse for enkeltdelene og deres tillagte betydning (Egholm, 2014).

10 Metode

I dette afsnit ønsker vi at tage læseren igennem vores metodiske overvejelser og beslutninger. Det indebærer en gennemgang af vores rolle som forskere, og et overblik over vores forskningsproces, herunder: undersøgelsesdesign, interview, transskription og analyse (se visualisering af forskningsproces i Bilag 3). Disse trin beskrives dybdegående, i forsøget på at skabe gennemsigtighed i projektet, samt at sikre en høj grad af reliabilitet, så læseren opnår forståelse for både valg, fravalg og vores position som vidensproducenter (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Afsnittet understøtter yderligere afhandlingens kohærens, da det tydeliggør, hvordan vores undersøgelsesdesign hjælper os med at svare på problemformuleringen (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

10.1 Vores rolle som forskere

Som tidligere gennemgået er vi som forskere en del af det undersøgte fænomen. Det gør, at vi som forskere tager aktiv del i den kontekst vi befinder os i, og at vi fortolker vores empiri ud fra samme kontekst (Egholm, 2014). Vi nærmer os derfor hvad Alvesson (2003) definerer som "self-ethnography", hvor forskeren er en del af det undersøgte miljø, på mere eller mindre lige fod med de resterende deltagere (Alvesson, 2003). Dette muliggør unik adgang til righoldige og ellers sværttilgængelige forståelser af fænomenet, hvortil det dog er vigtigt, at vi ikke tager tanker, viden og oplevelser for givet (Alvesson, 2003). I de følgende underafsnit vil det belyses, hvordan vi har forsøgt at undersøge fænomenet åbent og nysgerrigt, men samtidig gør aktivt brug af vores forforståelser om fænomenet.

10.2 Overblik over vores forskningsproces

For at sikre god og grundig udvælgelse og udarbejdelse af opgavens empiri, har vi fulgt Kvale og Brinkmanns (2015) syv definerede faser for interviewundersøgelser (Figur 5: De syv faser i en interviewundersøgelse). Følgende afsnit vil repræsentere de metodiske faser: design, interview,

transskription samt kodning og analyse. I disse udfoldes vores valg og overvejelser samt eventuelle frasorteringer, der er foretaget undervejs. Dette gøres for at øge læserens forståelse af forskningsprocessen, og dermed sikre transparens i opgaven (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Interviewundersøgelsens resterende faser beskrives i afhandlingens andre afsnit, hvor tematisering blev uddybet i afhandlingens indledning, og verifikation udfoldes i den kommende diskussion. Rapportering refererer til det færdige læseværdige produkt, og udgøres således af hele denne afhandling (Kvale & Brinkmann, 2015).



Figur 5: De syv faser i en interviewundersøgelse af Kvale & Brinkmann (2015).

10.3 Design

10.3.1 Kvalitative individuelle forskningsinterview

I projektet har vi valgt at benytte kvalitative individuelle forskningsinterviews, som vores primære empirikilde. Dette med henblik på at opnå et fordomsfrit indblik i informanternes forventninger, tanker, følelser, og oplevelser i forbindelse med transformationen, samt organisationers forventninger til nyuddannedes kompetencer. Vi er således ikke interesserede i at teste hypoteser, eller at udgive generelle forskelle blandt grupper af mennesker, hvorfor vi undlader at benytte os af en kvantitativ og eksperimentel forskningstilgang. Havde fænomenet været yderligere undersøgt inden projektets start, kan det argumenteres, at datatriangulering, herunder inddragelsen af kvantitative metoder, kunne have givet en større generaliserende forståelse af fænomenet. Dog bruges datatriangulering oftest som metode til at opnå valid og robust viden af objektive fænomener (Hall & Rist, 1999; Justesen & Mik-Meyer, 2010), som oftest er funderet i samfundsvidenskabelige kvalitetskriterier (Kvale & Brinkmann, 2015), hvilket ikke er hensigten med denne undersøgelse. Vi ønsker derimod gennem et hermeneutisk ståsted at forstå det enkelte individs oplevelser og handlinger, hvorfor fænomenet undersøges gennem dét materiale, der skaber adgang til netop menneskets tanker, forståelser og betydningstillæggelser (Egholm, 2014;

Gadamer, 2007). Derfor undgår vi, via brugen af kvalitative forskningsinterviews, at adskille materialet fra de aktører, som undersøges (Egholm, 2014). Vores forhåbning er således ved hjælp af analytisk generaliserbarhed, som indebærer analyse af gældende teori og forskning (Justesen & Mik-Meyer, 2010), at kunne tolke og forstå, hvad der fylder hos kommende CBS-dimittender samt aktører i erhvervslivet, som skal ansætte og lede dem.

10.3.2 Udvalgelse af informanter fra CBS

Vi har fra projektets start været opmærksomme på, hvordan valget af informanter influerer vores svar på problemformuleringen. Hertil ønsker vi at undersøge, hvordan man gennem et fokus på kompetencer kan forberede CBS-studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Derfor finder vi det gavnligt at interviewe sidsteårs kandidatstuderende, da disse antageligvis har gjort sig flere tanker om transformationen, end bachelorstuderende samt studerende på første år af deres kandidatuddannelse. Vi overvejede ligeledes om det ville være gavnligt at interviewe nylige dimittender fra CBS, da deres refleksion over kompetencer kunne tænkes at udvikle sig efter endt studie, hvor hverdagen udgøres af nyt fuldtidsarbejde eller søgen efter job. Dette gik vi dog væk fra, idet projektets omdrejningspunkt og undren netop er funderet i studerende på CBS.

Hertil ønskede vi en bred respondentgruppe, for at kunne få et nuanceret billede og en bred forståelse af de forventninger, tanker, følelser og eventuelle bekymringer man kan have, som kommende dimittend fra CBS. For at opnå denne bredde, forsøgte vi at planlægge interviews med respondenter fra forskellige kandidatuddannelser, velvidende at resultatet afhang af hvilke studerende, der ønskede at stille op til interview. For at imødekomme dette ønske, lavede vi et opslag på Copenhagen Business School Connect, som er en facebook-gruppe med over 25.000 nuværende og tidligere CBS-studerende (se kommunikation til mulige informanter i bilag 4). Dette resulterede i flere henvendelser fra studerende fra forskellige studieretninger, som ønskede at medvirke i interviews. Yderligere benyttede vi os af vores netværk af studerende på CBS, der videreformidlede vores efterspørgsel til deres medstuderende. Vi endte i alt med syv interviews med studerende, hvoraf fem forskellige studieretninger er repræsenteret (se oversigt over interviews i bilag 5). Processen med at finde respondenter, har været karakteriseret af en løbende

afvejning mellem dét at opnå en bred forståelse for fænomenet, og vores ressourcer til at bearbejde empirien dybdegående.

10.3.3 Udvælgelse af informanter fra erhvervslivet

Som det ligeledes fremgår af vores problemformulering, ønsker vi at undersøge erhvervslivets forventninger til nyuddannede. Dertil omhandler vores undren, hvorvidt der er en uoverensstemmelse mellem studerendes og erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer. Derfor fandt vi det relevant at foretage interviews med fagfolk fra erhvervslivet. Vi valgte at undersøge ovenstående inden for finanssektoren af to årsager, fordi 1) CBS-studerende ofte ender med at arbejde i finanssektoren (LinkedIn - Copenhagen Business School, 2023), og 2) vi som forskere har et netværk at trække på, i forbindelse med tiltrækningen af mulige respondenter. Vi startede derfor med at række ud til bekendte i finanssektoren. Ligesom med de studerende ønskede vi en bred respondentgruppe bestående af respondenter fra forskellige organisationer i finanssektoren, hvorfor vi yderligere lavede et opslag på LinkedIn (se kommunikation til mulige informanter i bilag 4). Dertil rakte vi uopfordret ud til organisationer via mail (se kommunikation til mulige informanter i bilag 4). Herfra modtog vi positiv respons og interesse for projektet, og udførte i alt fire interviews med respekterede danske organisationer i finanssektoren (se oversigt over interview i bilag 5).

Udover at respondenterne arbejder i finanssektoren, har vi ligeledes sikret os, at de enten har erfaring med CBS-dimittender i deres eget team, eller at de gennem deres arbejde har været med til at rekruttere CBS-dimittender. Vi vurderede, at dette måtte gøre respondenterne i stand til at have en kvalificeret dialog om deres forventninger til de nyuddannedes kompetencer.

10.3.4 Interviewguides

Efter at have klarlagt undersøgelsens interviewdesign samt hvilke respondenter vi ønskede at inddrage, begyndte vi at udarbejde interviewguides til de to grupper af respondenter: En interviewguide til studerende og en til fagfolkene (se interviewguides i bilag 6).

Arbejdet med interviewguides startede med at klarlægge, hvordan vores interviews skulle struktureres i praksis. Her besluttede vi at benytte os af semistrukturerede interviews, som beskriver en interviewundersøgelse, hvor kun interviewets hovedspørgsmål og temaer er bestemt på forhånd, hvilket giver plads til, at interviewerens kan afvige fra guiden (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Dette sker i tilfælde, hvor interviewpersonen bringer nye og spændende temaer på banen, som interviewerens ønsker at undersøge yderligere (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Et semistruktureret interview anvendes således for at få plads til en eksplorativ tilgang til det undersøgte fænomen, og samtidig sikre adgang til interviewpersonens refleksioner om udvalgte temaer, der er relevante for undersøgelsen (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

10.3.5 Interviewguidernes temaer

En interviewguides tema er et overordnet område af interesse, som forsøges undersøgt med spørgsmål relateret til dette tema. For at udvikle guidernes temaer, mobiliserede vi vores egne forståelser af det at være studerende på CBS samt indsigter fra vores indledende undersøgelser i state-of-the-art om kompetencer og graduate employability. Vores indledende litteraturgennemgang resulterede ligeledes i fundet af den tidligere omtalte studieundersøgelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet, der prægede vores forforståelse af vigtige temaer for fænomenets undersøgelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Denne undersøgelse viser hvordan 42% and studerende og dimittender fra kandidatuddannelser oplever, at overgangen fra studieliv til arbejdsliv er svær eller meget svær (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Årsagerne hertil er flere, men inkluderer bl.a. oplevede kompetencer, forventninger til arbejde osv. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Med afsæt i disse forforståelse formodede vi, at temaer såsom, trivsel, forventninger, kompetencer, tvivl og usikkerheder, ansættelser osv. var af betydning for fænomenet. Hertil skal det knyttes, at temaerne ikke tager udgangspunkt i teori, så vi i undersøgelsesdesignet forholder os abduktive, og således vekselvirkende mellem vores forforståelser og empirien (Egholm, 2014; Gadamer, 2007).

10.3.6 Interviewguidernes spørgsmål

Efter at have brugt vores forforståelser som afsæt til udviklingen af temaer, valgte vi at brainstorme på åbne spørgsmål, som har til formål at give interviewpersonen lov til at svare frit. For at lægge op til righoldige og diverse svar, har vi igennem interviewguiden benyttet en række forskellige typer af interviewspørgsmål (Kvale & Binkmann, 2015). I interviewguiden har de nedskrevne spørgsmål hovedsageligt karakter af indledende spørgsmål såsom "kan du give en kort præsentation af X?", "kan du fortælle os om X?", for at skabe en dynamisk interpersonel relation under interviewet, samt tillade, at interviewpersonen kan "snakke sig varm" (Kvale & Binkmann, 2015). Dertil har interviewguiderne benyttet sig af direkte spørgsmål, hvor interviewerens har kunne introducere guidens temaer (Kvale & Binkmann, 2015). Under udarbejdelsen af guiderne, har vi haft fokus på at starte hvert tema med et indledende spørgsmål, for at opnå adgang til interviewpersonens egen forståelse og oplevelser, hvorved vi som forskere undgår at påtvinge interviewpersonen et bestemt anker for temaet (Kvale & Binkmann, 2015). Herefter har guiden fulgt op med mere direkte men åbne spørgsmål, for at udvide interviewpersonens svar (Kvale & Binkmann, 2015). Vi har ligeledes benyttet os af indirekte spørgsmål (Kvale & Binkmann, 2015) til bestemte temaer, såsom "hvilke forventninger tror du din kommende arbejdsgiver har til X?", for bedre at kunne undersøge en eventuel uoverensstemmelse mellem de studerendes og erhvervslivets forventninger.

10.3.7 Yderligere refleksioner angående interviewguides

I overensstemmelse med vores hermeneutiske videnskabsteoretiske ståsted, har vi nøje tænkt over ordlyden af vores spørgsmål. Vi har således fokus på vendinger såsom "hvad er X for dig?", "hvilke følelser og tanker har du haft i forbindelse med X?", "hvordan føler du, at du har udviklet dig gennem X?", for at indbyde til åbne svar, der ikke er drevet af årsagssammenhænge, men blot dybere forståelse for fænomenet. Hertil har vi bevidst holdt os fra at udarbejde analytisk ledende spørgsmål, for åbent at undersøge, hvad der fylder hos de studerende og fagfolk vi har interviewet.

Selvom vores interviewguides ikke er udarbejdet efter teoretiske overvejelser, har nogle af temaerne såsom trivsel og kompetencer, haft en teoretisk klang, som kan have differentierende betydning for forskellige mennesker. Derfor har vi bedt interviewpersonen om at definere, hvad disse temaer er for dem. Dette giver en indikation af deres forståelse af temaet, hvorved vi kan arbejde med netop denne forståelse, og dermed mindske vores chancer for fejlfortolkning. Det medvirker til en konsistent og ensartet brug af begreber, metoder og teorier i afhandlinger, hvormed den kvalitative metodes kvalitetskriterier efterleves (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Til slut i begge interviewguides introducerede vi førnævnte undersøgelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). Denne undersøgelse har til formål at strukturere interviewpersonens svar samt fungere som respondentvalidering og indbyde til yderligere refleksion omkring emnerne berørt i interviewet. Ved først at præsentere det til slut undgår vi, at undersøgelsens resultater influerer informanternes umiddelbare og spontane svar, men afføder således stadig nye indsigter og svar.

10.4 Interview

På baggrund af ovenstående metodiske forberedelser og refleksioner, foretog vi interviews. I det følgende gives en detaljeret beskrivelse af udførelsen af interviews, hvilket bidrager til forståelse for vores fremgangsmåde.

10.4.1 Interviewets struktur

Vi forsøgte så vidt muligt at skabe de samme rammer for alle interviews. Dette inkluderer en neutral lokation for alle interviews, med undtagelse af virksomhedsinterviewene, da disse blev afholdt hos de respektive virksomheder. Dertil fordelte vi vores roller som interviewere, hvorved den samme person agerede primærinterviewer under alle interviews. Primærinterviewerens rolle var at stille spørgsmål og agere tovholder på interviewet, hvor den sekundære interviewer holdt styr på tiden, sikrede gennemgang af alle temaer og stillede opfølgende spørgsmål, hvis et tema eller oplagt perspektiv opstod.

Med to forskellige former for interviews (de studerende og fagfolk), opstod spørgsmålet om hvilken rækkefølgen interviewene skulle udføres i. Vi valgte så vidt muligt at foretage alle de studerendes interviews først, for at afdække fænomenets natur, og dybdegående forstå de studerendes forventninger, tanker, følelser og oplevelser i forbindelse med transformationen fra studieliv til arbejdsliv (se oversigt over interview i bilag 5). Vi inddrog bevidst ikke de studerendes udtalelser i interviewene med organisationerne, for ikke at farve respondenternes svar, hvorved interview med studerende alene medvirkede en grundlæggende forståelse forud for interviewene.

10.4.2 Udførelse af interviews

Ved alle interviews forsøgte vi at skabe et trygt rum, og have fokus på vores etiske ansvar som forskere. Dette gjorde vi bl.a. ved at briefe alle interviewpersoner i interviewets start, hvilket inkluderede 1) at takke interviewpersonen for deres bidrag, 2) at give en præsentation af os selv og vores hensigt med at afholde interviewet, 3) at forklare vores roller under interviewet, 4) at forsikre interviewpersonen om vedkommendes anonymitet, 5) at få samtykke til optagelse med henblik på databehandling, 6) at give interviewpersonen forståelse for brugbarheden af alle svar, også umiddelbare tanker og ideer der dukker op undervejs, 7) at interviewpersonen må tage sig god tid til at svare, og 8) at opfordre vedkommende til at stille spørgsmål, især hvis et spørgsmål fremstår uklart. Denne fremgangsmåde forsøgte vi at bibeholde under alle interviews, for at sikre grundlag for sammenligning og yderligere analyse.

Selvom vi som interviewere kan kontrollere meget i en interviewsituation, gjorde vi ligeledes brug af styrkerne ved et semistruktureret interview (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Det betyder at vi bevidst kom rundt om alle temaer i begge interviewguides, men lod interviewpersonens svar bestemme rækkefølgen på temaerne, med grundig vejledning fra primærinterviewerens skøn om en passende gennemgang. Denne vejledning, og hermed differentieringen i interviewene, afhang af interviewerens opfølgende spørgsmål, som ligeledes kom til udtryk ved gentagelse af betydningsfulde nøgleord og fokus på aktiv lytning, naivitet, nysgerrighed, kropssprog samt tavshed, for at opfordre til yderligere beskrivelser (Kvale & Binkmann, 2015). Således har vi forsøgt at arbejde ud fra Scheins (1999) mantra om at være overprepared og understructured,

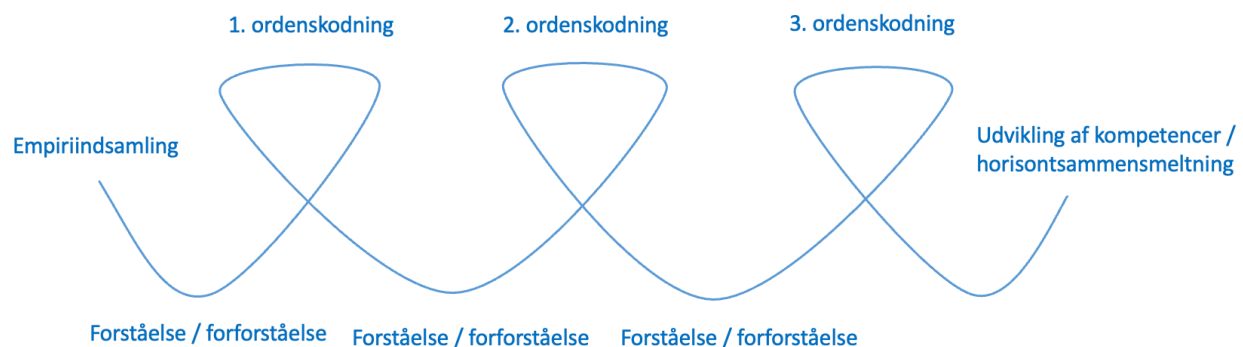
hvilket tillader interviewereren at "go with the flow". Med afsæt i hermeneutikken er vores fineste opgave som forskere at udføre løbende meningsfortolkning (Kvale & Binkmann, 2015). Dette kommer i interviewene til udtryk ved løbende respondentvalidering, med spørgsmål som: "er det rigtigt forstået at X?", "så for at forstå det korrekt, mener du X?" og lignende vendinger. Denne validering opnåede vi ligeledes, ved at stille opfølgende spørgsmål til nogle af interviewpersonernes udsagn (Kvale & Binkmann, 2015). Dette tydeliggjorde eventuelle uoverensstemmelser, og bidrog til yderligere validering af interviewpersonernes udtalelser. Vores fokus på validering er ligeledes en konsekvens af at være forskere i et felt, hvor vi selv er deltagere. Således har vi gennem validering, bevidst forsøgt at være naive, for ikke at tage interviewpersonernes udsagn for givet (Hall & Rist, 1999).

10.4.3 Transskription

Transskribering er processen hvor vi omdanner vores interviews til skreven tekst, for senere at kunne foretage en hermeneutisk meningsfortolkning af materialet (se fuld transskriberinger af interview i bilag 14-24; Kvale & Binkmann, 2015). Af hensyn til tidsmæssige ressourcer valgte vi at benytte Good Tape, som er et AI-drevet transskriptionsværktøj, til at lave en indledende transskription af alle interviews. Herefter gennemgik vi transskriberingerne ud fra fælles forudbestemte transskriptionskonventioner, for at sikre ensartet retteproces og herved reliabiliteten i disse (se transskriptionskonventioner i bilag 7; Kvale & Binkmann, 2015). Transskriptionskonventionerne har fokus på betoning, pauser og følelsesudtryk, for bedre at kunne fremkalde de sociale og emotionelle aspekter af interviewene, når de skal analyseres yderligere (Kvale & Binkmann, 2015). Hertil har vi valgt at undlade interviewpersonernes ofte overdrevne brug af "øh" og gentagende enkeltord, for at sikre læsevenligheden, uden at ændre meningen bag udtalelserne. Dertil har vi grundet vores etiske ansvar som forskere, givet alle interviewpersoner et alias, samt undladt at påtale, hvilke organisationer der har medvirket i empiriindsamlingen, for at bibeholde deres anonymitet.

10.4.4 Analyse

I analysen af empirien har vi fokus på hermeneutisk meningsfortolkning, hvor en af grundprincipperne er løbende vekselvirkning mellem empiriens helhed og dele, som følge af den hermeneutiske cirkel (Egholm, 2014; Gadamer, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor har vi efter transskriberingen af den indsamlede empiri, som udgjorde en intuitiv og relativt uklar helhed, forsøgt at kode og kategorisere helheden i overskuelige dele, som vi løbende satte i relation til afhandlingens fænomen (se visualisering af den hermeneutiske cirkel i figur 6 og bilag 2). Denne vekselvirkning mellem helheden og delene stoppede efter vi vurderede at have fundet en forståelsesramme, der er fri fra logiske modsigelser, og således fremstår troværdig, sammenhængende og overbevisende i relation til vores undersøgte fænomen (Kvale & Brinkmann, 2015).



Figur 6: Visualisering af den hermeneutiske cirkel fra bilag 2

Denne tilgang til kodningsprocessen har vi forsøgt at efterleve, ved at kategorisere interviewpersonernes udsagn, hvortil vi benyttede analyseværktøjet NVivo (se kodningseksempler i bilag 8; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi foretog i alt tre runder af kodning, hvoraf vores 1. ordenskodning kan beskrives som åben og datadrevet, da vi ønskede at få adgang til dybere forståelse af det udforskede fænomen (Gibbs, 2007). Det betyder at vi først og fremmest har kigget på empirien, og undersøgt den underliggende mening bag udsagnene. Vi tilgik således ikke kodningen med en liste af forhåndsbestemte koder på baggrund af litteratur og teorier, men i stedet med et åbent sind, og relativt induktiv tilgang, for ikke ubevidst at begrænse vores forståelse af materialet (Gibbs, 2007). Dertil er de udsagn vi har kodet, valgt på baggrund af

vores intention med analysen (Gibbs, 2007). Således er der passager som ikke er blevet kodet, da vi vurderede, at disse udsagn ikke ligger inden for projektets problemfelt. I tilfælde af tvivl har vi kodet udsagnet i vores 1. ordenskodning, og efterfølgende overvejet kodens relevans i vores 2. ordenskodning, efter at have kortlagt overordnede tematikker i empirien. 1. ordenskodningen resulterede i 120 koder, hvortil vi udarbejdede en kodebog for både studerende og virksomheder, for at sikre fælles forståelse af kodernes betydning. En kodebog er en komplet liste over alle koder, med en dertilhørende beskrivelse, samt et overblik over antal udsagn i hver kode (Gibbs, 2007; se kodebøger i bilag 9; se visualisering af 1. ordenskodning i bilag 10).

Kodebøgerne benyttes som afsæt til 2. ordenskodningen, hvortil vi mobiliserede vores forforståelse som studerende, og således grupperede koderne i temaer relateret til studerendes forventninger, tanker, følelser, og oplevelser i forbindelse med transformationen fra studieliv til arbejdsliv. For virksomhedernes koder kom dette til udtryk som temaer vedrørende deres forventninger til studerendes kompetencer (se visualisering af 2. ordenskodning i bilag 11). I 2. ordenskodningen valgte vi yderligere at frasortere visse koder, da vi vurderede at disse lå udenfor afhandlingens undersøgelsesfelt. De frasorterede koder er: dagpenge, udveksling, Covid-19 og forkortelse af kandidatuddannelser, som vi tolkede som uvæsentlige for studerendes følelse af kompetenceopbygning. 2. ordenskodningen resulterede i 32 overordnede temaer, som hver indeholder flere koder, der henvender sig til det bestemte tema.

På baggrund af vores 2. ordenskodning var vi i stand til at sidestille studerendes tanker, følelser og bekymringer, med erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer. Fra denne sidestilling blev det muligt at se, at der i empirien hersker spændinger mellem studerende og erhvervslivets udsagn i relation til kompetencer. Denne fortolkning var afsæt for vores 3. ordenskodning, som havde til formål at strukturere empiriens fund på en givende måde. Ud fra disse nedslag i empirien var det muligt at koble studerendes bekymringer til erhvervslivets forventninger i relation til kompetencer. Dette dannede baggrund for udviklingen af fem kompetencer, som vi tolker som væsentlige for, at studerende er klædt på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv (se visualisering af 3. ordenskodning i bilag 12).

11 Læsevejledning til analysen

I dette afsnit uddybes diverse pointer, som er relevante at have for øje, når nedenstående analyse læses. Dette indebærer anvendelsen af teori, bemærkninger om empirien, forskellige terminologier, samt inddragelse og håndtering af citater. Dette har både til at formål at lette læserens forståelse, samt at sikre afhandlingens transparens (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Læseren skal først og fremmest være opmærksom på, at empiriens fund driver analysen. Dette skyldes bl.a. afhandlingens hermeneutiske tilgang, men ligeledes fænomenets ukendte natur i dansk kontekst, hvorfor vi ønsker at opnå en dybere forståelse af empirien, og herved lade denne stå frem. Derfor benyttes den udvalgte teori udelukkende, når dette vurderes relevant og brugbart, til at belyse aspekter af empirien yderligere.

Læseren gøres ligeledes opmærksom på, at empirien afspejler informanternes forventninger, tanker, følelser og bekymringer, hvorfor fænomenet er nuanceret af natur. Analysen viser således ikke udelukkende entydige fund, men i stedet et mere komplekst fænomen, som af og til peger i forskellige retninger.

Derudover ønsker vi at tydeliggøre, at termen studerende ikke omhandler alle studerende på CBS, men referere til de studerende vi har interviewet. Ordene fagfolk, fagpersoner og ledere benyttes i flæng, og refererer til de interviewede aktører fra erhvervslivet.

Afslutningsvis bør læseren vide, at vi tillader os at redigere i analysens citater, for at sikre afhandlingens læsevenlighed. Dette er udelukkende grammatiske rettelser samt ændring i ordstilling, hvorfor meningen bag udtalelserne forbliver dem, vi som hermeneutikere har fortolket.

12 Analyse

I følgende afsnit fremlægges en analyse af empirien, som har til formål at opnå en dybereliggende forståelse for væsentlige kompetencer i transformationen fra studieliv til arbejdsliv, tolket ud fra studerendes følelser, tanker og forventning samt erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer. Analysen er struktureret i syv overordnede dele, hvoraf første del ønsker at forstå, om der er sket en sammenfoldning mellem studerendes identitet og studieliv. Analysens andet del sætter fokus på studerendes forståelse af kompetencer. Disse to afsnit danner grundlag for analysens resterende dele, som hver gennemgår én af fem fremanalyserede kompetencer. Disse kompetenceafsnit vil tage læseren igennem en definition af hver kompetence, de studerendes bekymringer i forbindelse med disse kompetencer, samt et uddrag af erhvervslivets syn herpå (se visualisering af 3. ordenskodning i figur 7 og bilag 12).

At være ærlig	At acceptere utilstrækkelighed	At indgå i et team	At turde vælge om	At trives i kedsomhed
<u>Bekymringer</u> Jeg kan ikke forklare, hvad jeg kan Jeg skal oversælge mig selv, for at få et job Jeg har ikke noget at skulle have sagt som ny	<u>Bekymringer</u> Jeg kan ikke det, jeg burde kunne Jeg kan ikke anvende, det jeg kan	<u>Bekymringer</u> Jeg har arbejdet for individuelt på studiet Jeg kommer til at få en kedelig hverdag	<u>Bekymringer</u> Jeg har spildt min tid på en uddannelse, hvis jeg ikke får det rigtige job	
<u>Erhvervslivets svar</u> Husk dit eget værd	<u>Erhvervslivets svar</u> Det vigtigste er at ville lære	<u>Erhvervslivets svar</u> Du har gode forudsætninger fra studier	<u>Erhvervslivets svar</u> Der er utallige muligheder	<u>Erhvervslivets svar</u> Det er okay at stå stille en gang imellem

Figur 7: Visualisering af 3. ordenskodning fra bilag 12

12.1 Sammenfoldningen mellem identitet og studieliv

I følgende afsnit forsøges det at forstå, om der udover sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv, ligeledes er tegn på en sammenfoldning mellem studerendes identitet og studieliv.

I gennem informanternes udtalelser er der opbygget en indsigt i, hvem de er som personer og deres egne selvbilleder. Fælles for alle informanterne er, at de har stor fokus på deres kommende fremtid som dimittender, og hertil lægger vægt på, hvilken organisation de ønsker at tiltræde som nyuddannede. Hertil forsøger alle informanterne at tilfredsstille egne interesser samtidig med, at de vil stille sig selv bedst muligt i jobkonkurrencen. Det er bl.a. tydeligt, når Christian udtaler:

”Nu har vi jo rigtig mange valgfag på vores uddannelse, og rigtig mange fag man godt kunne tænke sig at have, men man bliver nødt til at prioritere, og så er det ligesom ”okay hvad for en profil vil jeg gerne have?”, for hvis jeg bare går i alle mulige retninger, hvad kan arbejdsgiverne så bruge mig til? Selvfølgelig er der nogen, der vil have en all-rounder, men nu er jeg gået sådan en meget specifik vej, som jeg godt kan lide, og synes er megainteressant.”. (Interview 2, bilag 15)

Af ovenstående kan det forstås, at Christian forsøger at tænke på sin fremtid, hvorfor han vælger fag, der er anvendelige hertil. Samtidig er det dog vigtigt for ham, at han finder sit studie interessant. Dette vidner om, at de studerende i høj grad ønsker indre motivation gennem deres studie, da de udviser en iboende lyst til at tilegne sig ny viden (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Skønt det kommer til udtryk på forskellig vis, så er dette gennemgående for alle informanterne, hvilket tolkes som, at der er sket en sammenfoldning mellem studerendes identitet og studieliv (Andersen & Kingston, 2016). Betydningen af denne indre motivation eksemplificeres når Jens udtrykker:

For mig personligt, så tror jeg ikke, at jeg kunne koncentrere mig ordentligt om skole, eller arbejde for den sags skyld, hvis jeg ikke vidste at der var noget på den anden side. Så hvorfor skulle jeg lave mine opgaver ordentligt? Hvis jeg ikke fik noget ud af det? Udover min løn selvfølgelig. Men at der ikke var noget større mål at gå efter. (Interview 1, bilag 14)

Fra ovenstående er det muligt at forstå, at Jens' studie og kommende arbejde skal opfylde et behov for større mening, da løn alene ikke medvirker til indre motivation. Dette er gennemgående

for alle studerende, som blot udtrykker ydre motivation for opgaver og fag, de ikke finder interessante (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Fagene bliver således nedprioriteret, og gennemføres grundet ydre motivation, for at komme videre til mere spændende fag, der stiller deres indre behov for interesse (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Med afsæt i disse erfaringerne tolkes det, at studerendes personlige interesser og egenskaber bringes i spil, hvorfor opgaveløsningens udfald tilskrives stor følelsesmæssig betydning, hvilket kan have store konsekvenser for individers trivsel og selvbillede (Andersen & Kingston, 2016; Lazarus, 2006). Denne sammenfoldning mellem identitet og studieliv medvirker således til, at de studerendes personlighed sættes på spil i den kommende transformation til arbejdsmarkedet.

Med afsæt i ovenstående medfører sammenfoldningen, at studiet og studerendes kompetenceopbygning får en central plads i informanternes tanker, da resultatet heraf knyttets til deres identitet og selvbillede, og derfor tillægges stor betydning (Andersen & Kingston, 2016; Lazarus, 2006). Dette understøttes yderligere af informanternes begejstring ved, at man som fuldtidsansat får mere ansvar samt en fast rolle i organisationen. Hertil forklarer Jens, hvordan han vurderer, at dette bidrager til virksomhedens værdiskabelse: *"Den værdi du skaber for virksomheden, er fordi, at du har det her ansvar. Og det er dit. Og hvis du ikke havde det, så var du ingenting."* (Interview 1, bilag 14). På baggrund af disse skitserede erfaringer tolkes det, at sammenfoldningen mellem informanternes identitet og studieliv medvirker til en oplevelse af at skabe værdi på deres kommende arbejdsplads, gennem deres personlige kompetencer og opgaveløsning (Andersen & Kingston, 2016). Heraf bliver det fremtrædende, at når deres personlige egenskaber bringes i spil, kan manglende evne til opgaveløsning medføre følelser af mindreværd (Andersen & Kingston, 2016). Et eksempel på dette ses bl.a. når Tilde fortæller følgende om sin turbulente tid som praktikant i en virksomhed:

Apropos det, du siger med at gøre noget, der har værdi [for virksomheden]. Da jeg var praktikant, der valgte jeg jo slet ikke at tage diskussionen. Jeg føjede mig bare fuldstændig. Sådan "okay, det er fint, at du [hendes kollegaer] føler, at jeg ikke kan noget". Men der havde jeg da en dialog med mig selv om, at det ikke er mig som

person, der ikke har værdi. Men det er fordi jeg bliver et symbol på noget, som de ikke kan lide. (Interview 6, bilag 19)

På baggrund af Tildes udtalelse bliver det tolket, hvordan hun oplever en form for 80-100% konflikt, da hun ønsker at yde sit bedste i opgaveløsningen, men ikke får lov til dette, grundet omgivelsernes lave forventninger til hendes stilling som praktikant (Pedersen P. S., 2016). Denne uoverensstemmelse mellem indre og ydre forventninger medvirker til, at Tilde tvivler på egne evner, og derfor indgår i indre dialog og verbal persuasion, for at opretholde hendes selvværd (Bandura, 1977). Tildes manglende følelse af at skabe værdi opleves således som central, da det truer hendes personlighed, fordi hun oplever, at hendes kompetencer ikke er tilstrækkelige, til at udføre hendes opgaver (Andersen & Kingston, 2016; Bandura, 1977).

Af empirien bliver det således muligt at tolke de studerendes erfaringer på studiet, som en konsekvens af sammenfoldningen mellem studieliv og identitet. Hertil skal det dog understreges, at det er forskelligt, hvad de studerende tillægger værdi i transformationen til arbejdslivet. For alle informanter udgør deres fremtidige job en stor bekymring, men denne kommer til udtryk på forskellig vis. Eksempelvis fortæller Clara følgende: *"Og jeg tror, at dét at jeg i lander et første job, som jeg er rigtig glad for, at det er en ret stor succes for mig. At jeg kan udvikle mig i det, og at de [virksomheden] kan se potentialet i mig."* (Interview 11, bilag 24). Heraf forstås det, at Clara blot skal lande i et job, hun er glad for, for at føle sig som en succes. Modsat er andre informanter mere optaget af at få et attraktivt job, hvortil Carl forklarer, *"[...] der er utrolig få attraktive jobs, som rigtig mange vil have. Og jeg tror, at hvis jeg kigger tilbage og tænker, at "det går skidegodt", så vil jeg gerne sidde i en af de få stillinger"* (Interview 4, bilag 17). Derfor bliver det for Carl et spørgsmål om at blive ansat i en specifik attraktiv stilling, for at føle sig som en succesfuld dimittend. Det forstås således, hvordan den samme situation opleves forskelligt blandt de studerende, da forskellige dele af transformationen tilføjes værdi, hvilket medvirker til differentierende følelser (Lazarus, 2006). Disse vil forekomme mere intense, desto mere værdi de studerende tillægger resultatet af en vis situation, hvilket grundet sammenfoldningen vil få betydning for deres selvbillede og trivsel (Andersen & Kingston, 2016; Lazarus, 2006).

12.1.1 Delkonklusion

Ovenstående afsnit er med til at skitsere, hvordan det tolkes, at der er sket en sammenfoldningen mellem de studerendes identitet og studieliv. Denne sammenfoldning gør, at oplevelsen af succes i studerendes kommende arbejdsliv får væsentlig betydning for deres trivsel og selvbillede. Hertil blev det vist, at de studerende tillægger værdi til forskellige faktorer i transformation til arbejdslivet, hvortil de dog alle oplever en indre motivation og interesse i deres studie og arbejde. Denne indre motivation er kanaliseret mod en forhåbning om at kunne overgå til arbejdsmarkedet, og skabe værdi for deres kommende arbejdsgiver. Således bidrager denne del af analysen til forståelse for, hvad der er kendetegnende for forholdet mellem studerendes identitet og studieliv, herunder vigtigheden af at fokusere på studerendes kompetencer i transformationen fra studieliv til arbejdsliv, hvilket bliver en trædesten til analysens næste dele.

12.2 Studerendes forståelse af kompetencer

Inden analysens fem kompetencer præsenteres og undersøges, findes det nødvendigt at dykke ned i de studerendes definition af kompetencebegrebet, herunder hvordan kompetencer opbygges. Her blev det tydeligt, at de studerende udviser en væsentlig distinktion mellem viden og kompetencer, som kan være afgørende for, hvorvidt de oplever at opbygge kompetencer under studiet.

Ifølge de studerende er kompetencer både medfødte egenskaber, samt egenskaber man kan tillære sig gennem f.eks. studie og arbejde (Interview 6, bilag 19). Dertil beskriver alle studerende, at teoretisk viden som opbygges gennem studiet, først omdannes til reelle kompetencer, når de mestrer at omsætte den sagte viden til praksis. Til dette nævner Carl f.eks.:

Jeg kan sige [til en arbejdsgiver], at jeg kan de her frameworks, og jeg ved hvad det er teoretisk, men hvordan det virker i praksis, det har jeg ingen idé om. Og så tror jeg ikke, at jeg tør at sige, at det er en kompetence, før jeg har prøvet det af i praksis. Det svarer lidt til at sige, at jeg som læge kan lave en transplantation, fordi jeg har læst, hvordan man gør. (Interview 4, bilag 17)

Heraf bliver det centralt, at det for studerende ikke er tilstrækkeligt at have teoretisk viden om forskellige emner, for at kunne kategorisere det som en kompetence. Dette understøttes ligeledes af Pia som udtaler: *"For mig er viden og kompetencer ikke helt det samme. Når først man kan tage en indsigt, og omdanne den til noget brugbart i en virksomhedskontekst, jamen så er det en kompetence ifølge mig"* (Interview 3, bilag 16). For Pia og de andre studerende er det derfor et spørgsmål om, at de ikke betragter deres opbyggede teoretiske viden som reelle kompetencer, samt at kompetencer først opbygges i mødet med virksomheder. Dette kan have indvirkning på de studerendes følelse af kompetence, hvilket vil blive gennemgået i analysens følgende afsnit.

12.3 Kompetence 1: *At være ærlig*

At være ærlig, kan virke som en elementær kompetence ved første øjekast. Alligevel ses det i empirien, hvordan dette vækker bekymring blandt studerende og fagpersoner. Grundlæggende indebærer denne kompetence to dele, der i begge henseende handler om kommunikation og åben dialog. Ærlighed handler først og fremmest om, at man som nyuddannet tør at sætte spørgsmålstejn, ved måden virksomheder løser opgaver på. Nyuddannede skal således dele sine meninger og holdninger, og ikke blot accepterer eksisterende arbejdsgange og tilstande. Dette kræver, at nyuddannede er ærlige og reflekterer over egne kompetencer og opgaveløsning, herunder aspekter såsom forventet tidsforbrug, sværhedsgrad, behov for hjælp samt manglende udvikling i opgaver. De nyuddannede skal således turde at indgå i en åben og ærlig dialog med deres arbejdsgiver. Kompetencens anden del vedrører nyuddannedes følelse af værdi på deres kommende arbejdsplads. De skal vide, at de som nyuddannede deler samme grad af værd og indflydelse, som arbejdspladsens resterende medarbejdere. Denne følelse af værd skal således være medvirkende til, at de nyuddannede tør bringe sig selv i spil, og være ærlige.

Denne kompetence er fremanalyseret med afsæt i tre overordnede bekymringer fra studerende: 1) Jeg kan ikke forklare, hvad jeg kan, 2) jeg skal oversælge mig selv, for at få job og 3) jeg har ikke noget at skulle have sagt som ny. Disse bekymringer hæmmer studerendes mulighed for at være ærlige overfor en kommende arbejdsgiver, og vil i følgende afsnit blive belyst yderligere.

12.3.1 Studerende: ”Jeg kan ikke forklare, hvad jeg kan”

En af de studerendes største bekymringer i forbindelse med at være ærlig, er deres manglende evner til at italesætte deres kompetencer. Denne bekymring bunder i, at uddannelserne i dag er brede, og orienteret mod mange forskellige jobs, hvorfor de studerende ikke oplever at opbygge et håndgribeligt kompetencesæt. Dette vanskeliggør deres mulighed for at være ærlig, da de har svært ved konkret at udtrykke, hvad der er særligt ved dem, og finde ud af hvad de kan byde ind med. Dette tydeliggøres, når Pia beretter:

Jeg tror, at det gør det svært, at det er en så fluffy uddannelse, vi kommer fra. Som jo egentlig kan bruges i rigtig mange typer af jobs, hvilket er lækkert, men det gør også, at man skal være meget skarp på sig selv, og hvad det er man kan. Og hvad er det man kan tilbyde en arbejdsplads. (Interview 3, bilag 16)

Af ovenstående oplevelse forstås det, at de studerende netop finder det svært at italesætte deres kompetencer, fordi deres studier relaterer sig til mange forskelligartede jobs. Dertil ses det, at studerendes tilskriver betydelig vægt til vigtigheden af at kunne italesætte deres kompetencer, for at kunne finde et job. På basis af erfaringer som disse tolkes det, at dét at finde et job, udgør et primært mål for de studerende, som er tæt knyttet til deres selvopfattelse (Bandura, 1977; Lazarus, 2006). Når dette mål opleves hæmmet, af studerendes manglende evne til at italesætte egne kompetencer, kan det forde følelsen af manglende kontrol over situationen (Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016; Rotter, 1966). Denne bekymring var særligt gennemgående blandt informanter med mere psykologiske og interpersonelle studieretninger, som i højere grad oplever at opbygge bløde kompetencer gennem studierne (Interview 3, bilag 16; Interview 6, bilag 19). Der tegnes således et billede af, at personlige og bløde kompetencer er sværere at italesætte, end de såkaldte hårde kompetencer. Herved tyder det på, at studerendes definition af kompetencer er central for denne bekymring, da det tidligere blev vist at hårde og praktiske kompetencer favoriseres fremfor teoretisk viden. De studerendes manglende evne til at italesætte egne kompetencer, kan ved hjælp fra Bandura (1977) tolkes som mistet tro på egne evner, hvorfor transformationen til arbejdslivet kan virke uoverskuelig og svær. Denne bekymring har således stor indvirkning på studerendes tanker og adfærd, hvilket eksemplificeres, når Pia udtaler:

Jeg føler ikke at jeg kan komme ud i en virksomhed, og sige sådan, ”jeg kan det her, det her, det her”. Jeg kan godt noget videnskæssigt, hvis det er en videnskæssigt virksomhed, altså komme med nogle indsigter, idéer og tanker. Men jeg føler ikke, at jeg på noget tidspunkt [under studiet], har opbygget egentlige kompetencer. (Interview 3, bilag 16)

Med afsæt i ovenstående bliver det derfor et spørgsmål om, at flere studerende ikke umiddelbart føler, at de har opbygget kompetencer under deres studie. Ved nærmere refleksion udtaler samme informanter dog at have lært utroligt meget, hvilket understreger og bidrager til forståelse for studerendes vanskeligheder ved italesættelsen af kompetencer (Interview 3, bilag 16). Dermed tolkes det, hvordan studerende grundet manglende evne til at italesætte egne kompetencer, underkender de kompetencer, de har opbygget i deres studie. Denne bekymring tolkes således som bidragende til studerendes manglende tro på egne evner, og følelser af utilstrækkelighed på baggrund af manglende evne til at kunne forklare, hvad de kan.

12.3.2 Studerende: ”Jeg skal oversælge mig selv, for at få job”

En yderligere bekymring der knyttes til kompetencen ”at være ærlig”, er de studerendes forventning til at skulle oversælge egne kompetencer, for at finde et job efter endt uddannelse. En bekymring der tolkes at være funderet i de studerendes sammenligning med andre. De studerende indgår i hvad Fontaine (1974) kalder for en comparison group, som får afgørende betydning for deres oplevelse af succes i transformationen til arbejdslivet. Dette skyldes at de studerendes forventninger til egne kompetencer stiger, når de indgår i en sammenligning med andre (Fontaine, 1974; Pedersen P. S., 2016). Dette kan have væsentlige konsekvenser for de studerendes adfærd og trivsel, hvortil Pia bl.a. udtrykker:

Så sender nogen en snap af, at de har siddet og læst fra kl. syv om morgenen på biblioteket til kl. 22. Og jeg var sådan ”åh jeg har overlevet to timer, og det var det, jeg kunne klare, så kunne jeg ikke mere.” Eller ”jeg kan kun sammensætte en arbejdsdag på max. fire timer, så er min hjerne helt udkørt”. Så er der nogle indre

følelser af sådan ”hvorfors er det, at jeg ikke kan det her? Alle andre kan jo.” (Interview 3, bilag 16)

Citatet understøtter hvordan Pias sammenligning med andre studerende medvirker til følelser af manglende succes, når hun ikke formår at præstere på samme vis som hendes medstuderende. Pias oplevelser forstås derved at medvirker til, at hun sætter spørgsmålstegn ved sig selv og egne kompetencer, hvilket fører til en iboende tvivl på hende selv (Bandura, 1977; Pedersen P. S., 2016). Tanker som disse ses hos alle informanterne, blot i forskellig karakter. Et eksempel på denne mismodighed i forhold til egen fremtid beskriver Tilde i følgende:

Det er som om, at det er arbejdsgiverne, der har magten til at vælge til og fra. [...] Hvor kunne det være fedt at få noget power, og kunne sige ”nå men det lyder ikke som noget for mig”. Men i stedet kommer der en slags, ”jeg må jo tage, hvad jeg kan få, fordi jeg ikke kan noget”. Så jeg tror, at den magt forskel gør, at man bliver mere ”jeg ved ikke hvilke kompetencer jeg har, og jeg synes det er hårdt”. Og så siger man måske ja til noget [et job], fordi man tænker, ”jamen jeg skal jo bare være glad for at få tilbudt et eller andet”. (Interview 6, bilag 19)

Centralt for Tildes erfaring er, at hun oplever en følelse af, ikke at være herre over hendes egen fremtid, fordi hun ikke er klar over, hvilke kompetencer hun besidder, og således har svært ved at italesætte dette overfor en arbejdsgiver (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). Ud fra denne magtesløshed tolkes det, at de studerende tvivler på sig selv, og at har høje forventninger til sig selv (Bandura, 1977; Pedersen P. S., 2016). Dette vanskeliggør en åben og ærlig dialog, da det potentielt bringer de studerende i ubehagelige situationer. Frygten for dette scenarie kan ses, når Carl udtaler:

[...] så står jeg med en kandidatgrad, og man er måske lidt bange for, at folk kigger på en og tænker ”de her ting burde han godt kunne finde ud af”. Og så står man der og tænker, ”ja det kan jeg så ikke”. Og det er jo ikke en fed situation. (Interview 4, bilag 17)

Fra ovenstående citat tolkes det, at Carl oplever at være tynget af impostor syndrome, hvormed han er bange for, at han som nyuddannet ikke kan leve op til erhvervslivets forventninger (Clance & Imes, 1978; Hawley & Paul, 2019). Sådanne tanker opleves blandt flere studerende, og de kan medføre, at man som nyuddannet skjuler sine fejl, af frygt for at blive afsløret som bedrager: altså at man ikke kan det, som andre tror man kan (Hawley & Paul, 2019; Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). De studerendes frygt for at blive afsløret, tolkes som hæmmende for lysten til at indgå i en åben og ærlig dialog, da en eventuel afsløring, grundet sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv, udgør en reel trussel mod deres identitet og selvværd (Andersen & Kingston, 2016; Bandura, 1977; Daniels & Robinson, 2019). Truslen om afsløring tydeliggøres, når Jens udtaler: *"Jeg kan ikke se mig selv i den periode, der hedder arbejdsløs eller på dagpenge. (...) Den usikkerhed eller uvished der kommer af at være på dagpenge eller arbejdsløs, den nager mig på en eller anden måde."* (Interview 1, bilag 14). Heraf er det særligt tydeligt, at de studerende ikke kan bære tanken om usikkerheden, der følger med fejllende jobsøgning. De kan derfor føle sig nødsaget til at ændre graden af ærlighed i deres kommunikation med en kommende arbejdsgiver. Carl sætter ord på denne følelse, når han fortæller om sine tanker om transformationen til arbejdsmarkedet:

Jamen det er jo nok ikke det bedste ord [at sælge sig selv], men på en måde passer det meget fint. Du kommer ud, og nede ad gaden står der 40 kopier af dig, der alle står med den samme uddannelse og nogenlunde sammenlignelig erfaring. Og så skal du jo fremstå bedre. Og så bliver man nødt til at hive en lille pamflet ud, og sige "se hvad jeg kan, og derfor skal I købe mig" [...]. (Interview 4, bilag 17)

Heraf forstå det, at både konkurrencen på jobmarkedet samt frygten for ikke at finde et job, begge synes at medvirke til, at de studerende føler sig nødsaget til at oversælge sig selv og deres kompetencer, for at kunne stå bedst. Denne strategi er gennemgående for flere studerende, der tolkes som et forsøg på at opnå kontrol og ejerskab over udfaldet i deres transformation til arbejdsmarkedet (Lazarus, 2006; Rotter, 1966). Ud fra disse erfaringer bliver det muligt at tolke, hvordan de studerende er præget af internal locus of control, da de gennem overdrivelse af egne kompetencer, forsøger at kontrollere udfaldet af transformationen (April, Dharani, & Peters, 2012;

Rotter, 1966). Dette ønske om kontrol kan dog have konsekvenser for studerendes trivsel, da internal locus of control kan medføre et stort påtaget ansvar for fejl, hvorfor der dannes grobund for selvbebrejdende tanker om skyld (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966).

12.3.3 Studerende: ”Jeg har ikke noget at skulle have sagt som ny”

Ovenstående bekymringer om manglende evner til at italesætte kompetencer, samt nødvendigheden af at oversælge egne kompetencer, medfører en tredje bekymring. Denne bekymring er baseret på studerendes følelse af, ikke at være ligeværdige med mere erfarne medarbejdere. Således føler de studerende ikke, at de som nyuddannede kan tillade sig at forholde sig kritiske til, hvordan arbejdsgange bliver udført og udtrykke deres egen mening til fulde. Hertil fortæller Tilde om hendes forventninger til hendes egen ageren som ny:

I starten [som nyuddannet] kunne jeg i hvert fald forestille mig, at jeg ville være lidt mere ydmyg og mere tilbageholdende. Fordi jeg er jo bare nyuddannet, og jeg har ikke lige så mange år på bagen som Birgitte, der har været der i 20 år. Og hvis jeg kommer med noget, som Birgitte ikke er enig i, så siger jeg nok bare ”nå men fint nok, du har sikkert ret”. (Interview 6, bilag 19)

I citatet bliver det tydeligt, hvordan Tilde tvivler på sig selv og egne evner, fordi hun som nyuddannet ikke føler, at hun kan bidrage med samme værdi til arbejdspladsen som mere erfarne medarbejdere. Denne undvigelse af mulig konflikt antages at være en beskyttelsesmekanisme, da de studerende har en iboende frygt for feedback, idet eventuel kritik vil pålægges dem som personer, grundet sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv (Andersen & Kingston, 2016; Lazarus, 2006). Denne bekymring tolkes at blive styrket yderligere af transformationens ukendte natur, idet de studerendes indtræden på arbejdsmarkedet udgør en ny situation, hvorfor deres tidligere performance accomplishments er begrænsede (Bandura, 1977). Derved forstås det, at kneben erfaring og manglen på et tidligere holdepunkt for forventet udfald bliver medvirkende til, at studerende oplever mindsket tro på egne evner (Bandura, 1977). Med afsæt i de studerendes erfaringer bliver det muligt at tolke, at de frygter og til dels forventer et negativt resultat, hvis de i forsøget på at være ærlige, udtrykker deres oprigtige holdninger.

Til denne bekymring knyttes yderligere en betænkelighed angående arbejdsopgaver, hvortil de studerende forventer, at de som nyuddannede skal varetage opgaver, som resten af teamet ikke ønsker at udføre. Dette uddyber Clara, når hun fortæller: *"Så får du lov til at lave nogle røvsyge opgaver, fordi du stadigvæk bare er nyuddannet"* (Interview 11, bilag 24). Heraf forstås det, at de studerende oplever en følelse af manglende kompetence (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015), hvorfor de blot kan varetage kedelige opgaver, som de ikke føler skaber yderligere værdi for organisationen. De studerende oplever derfor, at de som nyuddannede ikke kan bidrage til værdiskabelse, hvorfor de blot må acceptere modtagelsen af dårlige og kedelige opgaver, hvortil Pia uddyber hendes forventninger, til at være ny i job:

Særligt hvis man sidder med opgaver, og tænker "ej, det var sgu ikke lige det, der ramte min gnist". Det er da en frygt jeg selv har. For hvad nu hvis man ender i sit første job, og bare tænker "fuck det er røvsygt". Det kan jeg jo høre, at der mange af de andre [nyuddannede], der siger "ja 30 procent af det [arbejdet] er fint, og resten er bare "fy for helvede"". Det er da meganederen at starte sit arbejdsliv på den måde. (Interview 3, bilag 16)

Heraf tolkes det, hvordan studerende danner forventninger om arbejdslivet på baggrund af comparison groups, som består af andre nyuddannede i deres netværk (Fontaine, 1974). Disse sammenligninger medvirker til en frygt for manglende kontrol over arbejdsopgaver og egen formåen, da de studerende kan se, hvordan andre nyuddannede ikke har formået at leve succesfuldt op til egne standarder (Fontaine, 1974). Med baggrund heri forstås det, at de studerende oplever manglende kontrol, hvorfor de forventer at måtte acceptere kedelige og dårlige arbejdsopgaver som et vilkår, fremfor at indgå i en åben og ærlig dialog. Denne stille accept understøttes af Christian, som udtaler:

Altså jeg vil ikke have noget imod, at mit første job betød at jeg altid skulle sidde på kontoret 40 timer om ugen. Det er helt fair. Men på den lange bane tror jeg gerne, at jeg vil kunne sige "nu tager jeg en hjemmedag, for jeg har lige en masse opgaver, og

så kan jeg få ordnet dem.” For jeg er mere produktiv derhjemme. (Interview 2, bilag 15)

I ovenstående er det væsentligt, hvordan Christian er villig til at acceptere nogle arbejdsbetingelser, som han ikke trives under, fordi han er nyuddannet. Han understreger hertil, at han på sigt forventer at kunne influere sine arbejdsvilkår. Dette giver en forståelse af, at de studerende ikke oplever at have samme grad af indflydelse som mere erfarne medarbejdere, hvorfor de må acceptere arbejdspladsens ydre faktorer som vilkår, når de er nyuddannede (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). Derved tolkes det, at de studerende oplever manglende kontrol over situationen, og må opbygge erfaring i organisationen, for at gøre sig fortjent til mere autonomi og medindflydelse (April, Dharani, & Peters, 2012; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015; Rotter, 1966). Hermed fremhæves det, at de studerende, qua deres tanker og forventninger til deres kommende tid som nyuddannede, oplever at være mindre værd end arbejdspladsens erfarne medarbejdere, hvilket afføder bekymringen om, ikke at have noget at skulle have sagt som nyuddannet.

12.3.4 Virksomhederne: ”Husk dit eget værd”

I de ovenstående afsnit er der blevet fremanalyseret tre overordnede bekymringer, som knyttes til kompetencen ”at være ærlig”. Kompetencen er dannet med afsæt i disse bekymringer i samspil med virksomhedernes behov. I empirien fra fagpersonerne blev det tydeligt, at virksomhederne reelt har et behov og en forventning om, at nyuddannede indtræder virksomheden og er ærlige. Dette tydeliggøres, da Maria udtaler følgende om styrken ved nyuddannede i organisationen:

En ny kommer jo med friske øjne ind i organisationen, i forhold til hvis det var en intern kandidat. Og de kan måske sætte spørgsmålstejn ved nogle ting. I forhold til det sociale har de nogle andre interesser, og tanker at byde ind med. De kommer lige fra skolen, og har lært et eller andet, hvor vi andre jo er gået ud for mange år siden. Selvom man tager nogle kurser en gang imellem, så har de [nyuddannede] en frisk uddannelse, som gerne skulle give noget refleksion, som vi andre også godt kan bruge. (Interview 7, bilag 20)

For Maria er det derfor et spørgsmål om, at nyuddannede bidrager med mange positive egenskaber og kompetencer, som fagpersonerne vægter højt, når de bringes i spil. Nyuddannede bidrager således ikke blot med faglige kompetencer, men ligeledes til organisationers sociale aspekt, hvilket ifølge fagfolkene er en lige så vigtig del af arbejdslivet. Med afsæt heri fortolkes det, at der er en uoverensstemmelse mellem studerende og erhvervslivets forventninger. Denne spænding tolkes som bidragende til studerendes manglende evne til at italesætte kompetencer, da de mangler forståelse for, at erhvervslivet reelt efterspørger bløde kompetencer og menneskelige egenskaber. Der er derfor en central ledelsesopgave i at udvide studerendes definition af kompetencer, som formodes at bidrage til øget motivation for åben og ærlig dialog, da de nyuddannede opnår en øget følelse af kompetence, hvorfor de i højere grad tror på, at de kan overkomme transformationen fra studieliv til arbejdsliv (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015).

Udover fagpersonernes ovenstående fokus på social værdiskabelse, viser empirien, at fagfolk oplever nyuddannede som værdiskabende gennem deres opdaterede teoretiske viden. Dette fremviser endnu en spænding mellem erhvervslivet og studerendes forventninger, da de studerende synes at kategorisere teoretisk viden, som mere eller mindre ubrugbar. Ud fra empirien tegnes et billede af, at erhvervslivet ikke deler denne opfattelse, hvortil Mark ønsker at minde kommende dimittender om, at: *"Du har den opdaterede viden. For der er nok lavet en lille smule om, kontra dem, der har været på arbejdsmarkedet i 20 år. Så du har en opdateret viden. Du skal ikke være bange for at bruge den"* (Interview 9, bilag 22). Denne påmindelse går igen blandt fagpersonerne, og handler om, at nyuddannede skal turde bringe sig selv i spil, og huske på deres eget værd, fordi de besidder kompetencerne til at skabe værdi. Med baggrund i dette, forklarer Lea, hvordan modet til at være ærlig, i sig selv anses som en kompetence:

Og der kan være noget med, at du er en, som tør bringe dig selv i spil, og påpeger når man tænker "det er ikke så hensigtsmæssigt, at vi gør sådan her. Er det ikke smartere, hvis vi gør sådan her?". Så det kalder på nogle kompetencer i form af, at du skal trylle dit mod frem, og være med til at udfordre tingene konstruktivt. (Interview 8, bilag 21)

Ovenstående understøtter at man som nyuddannet har medindflydelse, hvis man har modet til at påtale det. Dette står i kontrast til de studerendes bekymring om, at man ikke har noget at skulle sige som nyuddannet, da fagfolkene i særdeleshed værdsætter deres input. Det giver en indikation af, at man som nyuddannet ikke skal være bange for at udtrykke sin mening pga. manglende erfaring, men nærmere være åben og ærlig, for at bidrage konstruktivt til organisationen (Clance & Imes, 1978; Hawley & Paul, 2019; Lazarus, 2006). Hertil er det dog vigtigt, at erhvervslivet ligeledes har forståelse for studerendes bekymringer, som er funderet i frygten for at fejle, og at feedback kobles til deres selvværd og personlighed, hvilket medvirker til denne beskyttende adfærd (Andersen & Kingston, 2016). Med forståelse for disse følelser og spændinger er det væsentligt, at ledere og erfarne medarbejdere hjælper nyuddannede, ved at agere ydre dommere, så studerende ikke dømmes efter deres egne indre dommere med urealistiske høje forventninger til egne kompetencer (Pedersen P. S., 2016). Hvis de nyuddannede mødes af realistiske forventninger, formodes det, at de i højere grad tør indgå i åben og ærlig dialog (Pedersen P. S., 2016). Dette med baggrund i, at de nyuddannede i højere grad oplever at kunne leve op til organisationens forventninger, hvilket øger deres følelse af kontrol samt følelse af autonomi og medindflydelse (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015; Rotter, 1966), hvorfor de kan føle sig ligeværdige med organisationens resterende medarbejdere. Ud fra empirien tolkes det derved, at støtte og forståelse fra organisationen bliver væsentlig, for at øge nyuddannedes tro på egne evner og værd (Bandura, 1977).

I ovenstående afsnit blev det yderligere fremført, at studerende ser et behov for at oversælge sig selv og egne kompetencer, for at finde et job. Til dette udtrykker Mark vigtigheden af at være ærlig, når han udtaler:

Jeg tror, at de forventer, at de [...] skal agere som om de har en god del erfaring. [...] Jeg tror, at de har en forventning om, at de på en eller anden måde skal oversælge sig selv, fordi de måske ikke har den erfaring, som andre kandidater kunne have. Og der vil jeg bare sige, at det vigtigste er at være ærlig. (Interview 9, bilag 22)

På baggrund af citatet samt fagfolkernes tidligere udtalelser tydeliggøres det, at fagfolkene ikke forventer alverdens erfaring fra nyuddannede. De forventer til gengæld at nyuddannede tør at bringe sig selv i spil, og være ærlige, hvilket er værdiskabende i sig selv. Som opsummerende bemærkning kan det derfor understreges, at studerende ikke skal 1) være bange for deres manglende evner til at italesætte deres kompetencer, 2) føle sig nødsaget til at oversælge sig selv, for at finde job, eller 3) føle at de ikke har noget at skulle have sagt som nyuddannede, da fagfolkene i højere grad efterspørger ærlighed.

12.3.5 Delkonklusion

Kompetencen "at være ærlig" handler om, at studerende tør bringe sine meninger og holdninger i spil på deres kommende arbejdsplads, hvormed de bør anse sig selv som ligeværdige med organisationens resterende medarbejdere. Denne kompetence medfører bl.a. bekymringen "jeg kan ikke forklare, hvad jeg kan", som indebærer studerendes vanskelighed ved at italesætte egne kompetencer, hvilket underkender deres opfattelse af opbyggede kompetencer. Kompetencens anden bekymring lyder "jeg skal oversælge mig selv, for at få job", og indebærer studerendes følelse af at skulle fremstå bedst muligt, for at komme i betragtning til et job, hvorfor de går på kompromis med en åben og ærlig dialog. Den tredje bekymring er "jeg har ikke noget at skulle have sagt som ny", og indebærer studerendes manglende tro på, at de kan skabe værdi i deres kommende arbejde, hvorfor de ser sig selv som mindre værd end organisationens resterende medarbejdere. Disse bekymringer er i uoverensstemmelse med erhvervslivets forventninger til nyuddannede. Fagfolkene mener ikke, at disse bekymringer har hold i erhvervslivet, da de netop efterspørger nyuddannedes sociale kompetencer og teoretiske viden. Erhvervslivet forventer og opfordrer således studerende til at være ærlige, og turde at bringe dem selv i spil.

12.4 *Kompetence 2: At acceptere utilstrækkelighed*

En yderligere kompetence som empirien peger på, er studerendes evne til at acceptere deres egen følelse af utilstrækkelighed. Kompetencen omhandler derfor, at de studerende skal hjælpes til at anerkende, at de ikke kan udføre alle deres kommende arbejdsopgaver fra første arbejdsdag. De skal derfor forstå, at læring ikke stopper, selvom deres studietid er afsluttet. Således skal de

acceptere at deres oplevede utilstrækkelighed er givet, og at dette både er naturligt, forventeligt og faktisk kan udgøre en styrke for den organisation de tiltræder. Styrker som udmønter sig i deres friske øjne og syn på organisationen, samt deres nye opdateret teoretiske viden, som organisationer efterspørger. Kompetencen omhandler ligeledes at acceptere, at man som ny på arbejdsmarkedet, skal starte et sted, og ikke udelukkende kan forvente at påtage sig arbejdsopgaver med fokus på komplekse problemstillinger, som oftest varetages af organisationens mere erfarne og specialiserede medarbejdere. Opsummerende sætter kompetencen "at acceptere utilstrækkelighed" fokus på, at de studerende skal lære og vokse i jobbet. Denne kompetence skal hjælpe studerende til at forstå og acceptere, at man ikke er 100 meter mester fra første dag i jobbet, og at de fremfor at fokusere på deres manglende kompetencer og utilstrækkeligheder, kan anlægge et fokus på hvad de kan lære, ved at være nysgerrige på ny viden, og udvise det famøse gå-på-mod.

Denne kompetence er dannet med afsæt i to overordnede bekymringer fra studerende: 1) Jeg kan ikke det, jeg burde kunne, og 2) jeg kan ikke anvende, det jeg kan. Disse bekymringer hæmmer de studerendes evne til at acceptere deres oplevede utilstrækkelighed, og vil blive belyst yderligere i nedenstående afsnit.

12.4.1 Studerende: "Jeg kan ikke det, jeg burde kunne"

Dette afsnit dykker ned i de studerendes bekymringer om oplevelsen og følelsen af, at mangle de rette kompetencer, til at præstere i arbejdslivet. Denne bekymring udspiller sig af flere årsager, hvoraf en af de mest betydelige er studerendes oplevelse af forskellen mellem, hvad man skal kunne teoretisk på sit studie, og hvad man skal kunne, for at udføre en opgave i praksis. Af empirien tegnes et billede af, at de studerende føler at de har lært én fremgangsmåde på studiet i relation til en bestemt opgave eller teori, men at denne ændrer sig markant, når den skal håndteres i arbejdsregi. Christian udtaler bl.a. følgende:

Jamen [på studiet] har jeg bare læst pensum og gået til eksamen, men på arbejde [...] forestiller jeg mig at opgaverne, er meget mindre teoretiske og meget mere praktiske. [...] Nu har jeg taget en masse teoretiske fag, og dem skal jeg jo nok ud at anvende,

men på noget praktisk. Så på den måde, kan man godt komme lidt i klemme, fordi jeg ikke har haft så meget praktisk [erfaring]. (Interview 2, bilag 15).

Denne udtalelse understøttes af de resterende informanter, og viser hvordan deres opgaveløsning forventes at skifte karakter i deres kommende arbejdsliv. Christian beskriver det som en følelse af at komme i klemme, pga. sin manglende erfaring med praktisk opgaveløsning i organisatorisk regi. Dette taler ind i en utilstrækkelighedsfølelse, fordi han frygter ikke at kunne leve op til organisationers forventninger og krav (Pedersen P. S., 2016). Denne følelse uddybes yderligere af Carl, når han udtaler:

Jamen [...] man er lidt bange for den der imposter syndrome, når man kommer ud i arbejde. "Er jeg virkelig klar til det her?", "kan jeg virkelig de her ting?". Og der har jeg en antagelse om, at det kan jeg overhovedet ikke. Fordi det [måderne at løse arbejdsopgaver på] skifter fra virksomhed til virksomhed. Og to virksomheder gør to forskellige ting på to helt forskellige måder. Og så har lærebogen sikkert vist en tredje måde. (Interview 4, bilag 17)

Heraf belyses det, at Carl både oplever en stor forskel på dét han har lært på sit studie, og dét han føler, der forventes af ham på sin kommende arbejdsplads, men at han ligeledes ved, at forskellige organisationer udfører opgaver på forskellig vis. Heraf tolkes det, at de studerende føler, at de fra studiets afslutning bør være i stand til at løse virksomhedsspecifikke opgaver. Dette er en høj forventning, som ifølge Carl skaber bekymringer, der netop danner grobund for imposter syndrome og følelser af utilstrækkelighed og mindreværd (Clance & Imes, 1978; Pedersen P. S., 2016). På basis heraf forstås det, hvordan de studerende oplever af utilstrækkelighed fostrer negative følelser og bekymringer, som dirigeres mod de studerende selv (Clance & Imes, 1978; Pedersen P. S., 2016). Citatet er ydermere et eksempel på, hvordan disse bekymringer har karakter af indre dialog, og medvirker til, at de jævnfør Bandura (1977) begynder at sætte spørgsmålstegn ved deres egne evner. De studerende oplever således en mistet tro på egne evner, som kan gøre transformationen fra studieliv til arbejdsliv sværere og mere uoverskuelig (Bandura, 1977). Dette

med baggrund i, at de studerende, grundet manglende følelse af kontrol over transformationen til arbejdslivet, indtager en mere passiv rolle, dikteret af eksterne parter (Rotter, 1966).

Indtil nu er det blevet belyst, at de studerende føler sig utilstrækkelige og i mangel af de kompetencer, de i praksis skal benytte sig af, for at præstere i deres kommende jobs. Dette tolkes hovedsageligt som konsekvens af forskellen på deres lærte teoretiske kompetencer fra studiet, og de fagligt praksisnære kompetencer de tror organisationerne forventer af dem. Denne bekymring, i samspil med de studerendes definition af en kompetence, medvirker til, at de ikke føler, at de har opbygget reelle kompetencer under studiet. Til dette udtaler Pia ligeledes følgende:

Jeg føler ikke, at jeg på noget tidspunkt har opbygget egentlige kompetencer. Så er det mere sådan noget som hvor disciplineret jeg er, og hvor struktureret jeg er i mit arbejde. Det er sådan reelle kompetencer. Men det jeg faktisk skal bruge til at løse opgaven, det tænker jeg, at man først får, når man sidder der [i arbejdet]. (Interview 3, bilag 16)

Dette vidner om, at de studerende føler, at de først formår at opbygge, hvad de anser som, reelle kompetencer, når de befinder sig i erhvervslivet. Citatet underbygger yderligere, at der er en spænding mellem de studerendes oplevelse af egne kompetencer, og deres forventning til erhvervslivets krav (Pedersen P. S., 2016). Heraf forstås det, hvordan denne spænding øger de studerendes følelse af, ikke at kunne det, som de burde kunne (Andersen & Kingston, 2016; Bandura, 1977). Det tydeliggør yderligere de studerendes prioritering af, hvilke kompetencer der vægtes højest. Af citat kan det tolkes, at selvom de studerende anser disciplin og struktur som kompetencer, som de reelt opbygger gennem deres studietid, har de fortsat en følelse af, ikke at have opbygget egentlige kompetencer, de kan bruge i erhvervslivet. Dette bliver særligt afgørende for de studerendes tanker, da de efterlades med en følelse af, at de ikke kan, det de burde kunne, når de som nyuddannede skal tiltræde arbejdsmarkedet. En følelse der ved hjælp af Deci og Ryan (2000; 2015) samt Bandura (1977) kan beskrives som en følelse af manglende kompetence og tro på egne evner, hvilket forventes at besværliggøre transformationen til arbejdslivet, da de studerende vil opleve modløshed.

12.4.2 Studerende: ”Jeg kan ikke anvende, det jeg kan”

En yderligere bekymring de studerende oplever, er frygten for ikke at kunne anvende, det de har lært fra deres studie. Her beretter studerende om, hvordan studiet har forberedt dem, til at håndtere komplekse problemstillinger, som bl.a. indebærer større strategiske og ledelsesmæssige problematikker. For at komme ud og anvende disse kompetencer i arbejdslivet, ser de studerende frem til at kunne påtage sig ansvar. Dette sætter Anders bl.a. ord på, når han udtaler:

Så på den måde håber jeg da, at når man kommer ud som nyuddannet [...]. Jeg er godt klar over, at det jo ikke er fra dag ét, at man lige pludselig har personaleansvar. Men jeg håber da, at man kan få nogle projekter, du bare skal køre med selv. [...] at man får lidt mere ansvar, og derved blive mere motiveret. (Interview 5, bilag 18)

Anders er ikke alene med ønsket om at påtage sig yderligere ansvar, og det belyses hermed hvordan de studerende motiveres af at kunne benytte de kompetencer, de har tillært sig gennem studietiden på CBS. Dette kan forstås ud fra kompetence-begrebet jævnfør Deci & Ryan (2000; 2015), som netop knytter den generelle følelse af kompetence til øget indre motivation. Hertil tolkes det, at CBS gennem sit strategiske udspil, Nordic Nine, netop understøtter denne ansvarsfyldte tankegang blandt deres studerende (CBS.dk, Strategi, u.d.). Dette med baggrund i, at Nordic Nine tydeliggør, hvordan studerende bør være i stand til at spotte komplekse samfundsmæssige problemstillinger, og have den nødvendige viden, og evnerne til at løse disse (CBS.dk, Strategi, u.d.). Nordic Nine indebærer ligeledes et fokus på studerendes kompetenceopbygning inden for ledelse, samarbejde, innovation, etik samt et fokus på at udnytte global værdiskabelse til fordel for kommende generationer (CBS.dk, Strategi, u.d.). Nordic Nine formodes således at kunne skabe grobund for studerendes høje forventninger til, hvad de som færdiguddannede CBS'ere skal bidrage med på deres kommende arbejdsplads. Disse forventninger til at anvende sine kompetencer, eksemplificeres når Pia udtaler følgende:

Så sådan i forhold til, hvad der skulle til, for at være en succesfuld nyuddannet CBS'er, så er det nok det der med at føle, at [...] jeg kan bruge de ting, jeg har lært, til det job

jeg nu engang forestiller mig at komme ud i. Alt andet bliver sgu en lille smule ligegyldigt på en eller anden måde. (Interview 3, bilag 16)

Ud fra citatet bliver det muligt at se, hvordan de studerende vægter at kunne anvende deres kompetencer højt, hvortil andre aspekter af deres erfaring fra studiet opleves som irrelevante. Dette taler ind i studerendes ønske om at skabe værdi, hvilket kan medføre en øget følelse af kompetence samt tro på egne evner, når forventningerne indfries (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Der opstår dog bekymringer, da Nordic Nine antageligvis hæver de studerendes forventninger til, hvilke arbejdsopgaver og problematikker de som nyuddannede skal arbejde med. Ud fra empirien forstås det, at de studerende forventer at skulle varetage komplekse problemstillinger, men italesætter ligeledes hvordan disse høje forventninger skaber følelser af usikkerhed og manglende kontrol (Pedersen P. S., 2016; Rotter, 1966). Det eksemplificeres når Pia udtaler:

Men det kan også gøre det rigtig svært at komme ud i et helt nyt job, hvor man ikke kan en skid. Altså [...] for jeg har lyst til både at vise, at jeg kan tage initiativ, at jeg kan finde ud af mine opgaver, og det ved jeg jo godt, at jeg ikke kan fra starten. Så det der med faktisk at have en følelse af succes i det jeg laver, det har jeg jo ikke fra starten. Og det skaber en usikkerhed i mig. (Interview 3; bilag 16)

Herved ses det, hvordan de studerende føler sig klar til at påtage ansvar, men frygter at tiltræde erhvervslivet, hvor de ikke forventer at kunne varetage deres arbejdsopgaver som nyuddannede med succes. Disse oplevelser er centrale, da det indikerer en uoverensstemmelse mellem de studerendes høje forventninger til ansvar og komplekse arbejdsopgaver, og erhvervslivets mulighed for at indfri disse forventninger (Interview 7, bilag 20; interview 8, bilag 21; interview 9, bilag 22; interview 10, bilag 23). Dette forstås på baggrund af, at de studerende fortsat skal oplæres i den virksomhedsspecifikke kontekst, inden de kan tiltræde i kompleks opgaveløsning. Derved anskues de studerendes oplevelser som en 80-100%-konflikt, da de studerende har en forventning om, og føler sig forpligtet til, mere ansvar, end erhvervslivet efterspørger af nyuddannede (Pedersen P. S., 2016). Heraf tolkes det, at uoverensstemmelsen danner grobund

for følelser af usikkerhed og utilstrækkelighed, og dermed udgør en trussel for de studerende i transformationen til arbejdslivet, da de ikke føler at kunne leve op til deres ideal (Daniels & Robinson, 2019; Pedersen P. S., 2016).

12.4.3 Virksomhederne: ”Det vigtigste er at ville lære”

I ovenstående afsnit blev det belyst, at de studerende er bange for, ikke at have tillært sig de kompetencer, som erhvervslivet efterspørger, samt ikke at kunne anvende de kompetencer, de opbygger på studiet. Ud fra empirien identificeres det, at de studerendes skitserede erfaringer er i uoverensstemmelse med erhvervslivets forventninger til nyuddannede. Det kan derigennem forstås, hvilke behov og forventninger erhvervslivet besidder, for at kvalificere kompetencen ”at accepterer utilstrækkelighed” og påminde studerende om deres evner.

Af empirien blev det tydeligt, at studerende er bekymrede for, at de ikke kan omsætte teori til praksis, da dét de lærer på studiet, oftest har et teoretisk fokus, som differentierer sig fra organisationers måde at tilgå opgaver og udfordringer. De oplever således ikke at kunne bidrage med reelle kompetencer, da disse først opbygges i mødet med praktisk erfaring. Erhvervslivet er dog af en anden opfattelse af nyuddannedes kompetencer, hvilket kommer til udtryk, når Lea udtaler:

[Som studerende] har du masser af teori med dig, og du skal forhåbentlig gerne kunne se, at vi har købt ind på dig, med den pakke, du kommer med. Hvordan kan vi omsætte den her teori, du kommer med, så du rent faktisk føler, at du får brugt dét, du har læst under dit studie. Det skal jo gerne bruges på en eller anden måde. (Interview 8, bilag 21)

Hermed belyses det, hvordan Lea anser teoretisk viden som en styrke, og at dét at omdanne studerendes teori til praksis er et fælles ansvar, der ligeledes påhviler lederen. Det viser ligeledes en forståelse for, at man som nyuddannet har overvejende teoretisk viden, som er lederens opgave at bringe i spil, for at motivere sine nyuddannede medarbejdere. Hertil uddyber Lea:

Men jeg tror på, at der hvor trivsel rammer bedst, det er, når man kommer ind i noget, hvor man kan mærke, "nu får jeg brugt noget af det dér, jeg kan", og så er der et add-on med noget, jeg gerne vil lære. Den kombination tror jeg kan noget, for de fleste. Men det er jo selvfølgelig lige en generalisering. (Interview 8, bilag 21)

Udtalelsen viser, at de studerendes teoretiske viden er en kompetence i sig selv, samt at Lea forstår, hvordan man som leder af nyuddannede skal bringe deres kompetencer i spil, for at motivere dem. Lea kalder denne forståelse for en generalisering, men det stemmer overens med følelsen af kompetence, som medvirker til indre motivation, og hermed øget trivsel blandt medarbejdere (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Fagfolkene forventer således ikke, at nyuddannede medarbejdere kan omsætte al deres teoretiske viden til praksis, men efterlyser nærmere et bestemt mindset, hvilket tydeliggøres når René udtaler:

Men vi forventer, at man kommer ind med noget gejst, og noget vilje, og noget motivation, og har lyst til at give det en skalle. [...] Vi forventer ikke, at de kan det hele på den halve tid. Det gør vi altså ikke. Men det kan godt være, at de unge tror, at vi forventer det. Det vil jeg ikke udelukke. (Interview 10, bilag 23)

Heraf er det centralt, at fagfolk vægter viljen til at lære højere, end at kunne udføre specifikke arbejdsopgaver fra start. Denne pointe står René ikke alene med, da alle adspurgte fagfolk, prioriterer at ansætte nyuddannede, der har en positiv attitude med vilje og gejst, fremfor én der mener, at vedkommende er 100-meter mester i alting (Interview 10, bilag 23). Citatet skitserer ligeledes den spænding mellem erhvervslivets og studerendes forventninger til nyuddannedes kompetencer: Nemlig at studerende er overbeviste om, at virksomhederne forventer, at de skal kunne det hele på den halve tid. På baggrund af denne spænding er det muligt at tolke, at det er en væsentlig ledelsesopgave at kommunikere organisationens forventninger med fokus på lysten til at lære, fremfor hvad de nyuddannede ikke kan endnu. Dette med afsæt i at empirien indikerede, at de studerende har forståelse for deres egne evner til lære og nødvendigheden af denne. Anders sætter ord på dette:

Jeg har altid tænkt, at dét man lærer på et universitet, det er at lære. Så det er jo en kompetence i sig selv. Og det er jo faktisk den primære kompetence, som jeg synes, man burde få i løbet af sådan en universitetsuddannelse. [...] Man har ligesom et papir på, at hvis du giver mig en opgave, så kan det godt være, at jeg ikke ved noget om det til at starte med. Men hvis du giver mig tid og ressourcer til det, så kan jeg sætte mig ind i det, og blive dygtig til det. (Interview 5, bilag 18)

Udtalelsen fra Anders tydeliggør, at de studerende er klar over, at evnen til at lære er vigtig, samt at man gennem flere års universitetsuddannelse formår at opbygge denne kompetence. Alle adspurgte studerende stemmer i, og håber i forlængelse heraf, at deres kommende arbejdspladser værdsætter deres evne til at lære. Til dette uddyber Tilde:

Men jeg vil også lige slå i slag for, at jeg tror faktisk, at man kan komme med rigtig mange gode kompetencer, selvom man er ny. Men jeg tror, at det er nogle andre kompetencer, end når man har været på arbejdsmarkedet længere tid (Interview 6, bilag 19).

Ud fra Tildes udtalelse bliver det muligt at forstå, at hun oplever, at man som nyuddannet har opbygget kompetencer gennem sin studietid, og fortsætter med at fortælle, at disse bl.a. indebærer at kunne lære, samarbejde med andre mennesker, overholde deadlines og have mange bolde i luften (Interview 6, bilag 19). En lang række af de kompetencer, der i særdeleshed er efterspurgt af erhvervslivet (Interview 7, bilag 20; interview 8, bilag 21; interview 9, bilag 22; interview 10, bilag 23). På trods af de studerendes forståelse for vigtigheden af at ville lære, oplever studerende fortsat usikkerhed i forbindelse med egne kompetencer, hvorfor der er en uoverensstemmelse mellem studerendes forventninger og organisationernes krav (Pedersen P. S., 2016). Det kalder derfor på handling, som skal sænke de studerendes forventninger, ved at fremhæve dét organisationerne rent faktisk forventer: Lysten til at lære. Det antages, at når organisationer understreger vigtigheden af denne kompetence, og tilmed understøtter nyuddannedes fortsatte læring, vil de studerende bedre kunne acceptere, at deres oplevede utilstrækkeligheder faktisk udgør styrker. Dette formodes at kunne bidrage til studerendes tro på

egne evner i transformationen til arbejdslivet, da organisationernes forståelse og støtte udgør hvad Bandura (1977) kalder for vicarious experience. Det vil yderligere styrke studerendes indre motivation i relation til transformationen, da de opnår en følelse af kompetence (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Troen på egne evner og følelsen af kompetencer vil forventeligt bidrage til, at studerende præges af internal locus of control, hvormed de oplever større følelse af kontrol over transformationen, da de er i stand til at præge denne (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). Dette scenarie understøttes af de studerende, hvortil Pia opsummerende udtaler: *"Følelsen af mere kontrol, og følelsen af højere kompetence, ville få usikkerheden til at gå ned, tror jeg (interview 3, bilag 16).*

12.4.4 Delkonklusion

Kompetencen "at acceptere utilstrækkelighed" handler om, at studerende skal acceptere, at de ikke kan udføre alle arbejdsopgaver fra første dag i job, hvorfor de med fordel i stedet kan anlægge et fokus på nysgerrighed og læring. Denne kompetence udspringer af bekymringen "jeg kan ikke det, jeg burde kunne", som indebærer studerendes manglende følelse af kompetence samt mindsket tro på egne evner, hvilket danner grobund for følelser af utilstrækkelighed og modløshed. Yderligere blev bekymringen "jeg kan ikke anvende, det jeg kan" fremvist, som beskriver studerendes høje forventninger til ansvar i løsningen af komplekse problemstillinger på arbejdsmarkedet, hvilket bidrager til følelser af utilstrækkelighed. De studerendes bekymringer er dog ikke tilsvarende erhvervslivets forventninger, hvorved der blev identificeret en uoverensstemmelse. Dertil viste empirien at fagfolk værdsætter og forventer at nyuddannede indtræder med en lyst til at lære. Derudover vil erhvervslivet bidrage til at omsætte studerendes teoretiske viden til praksis viden og derved evnen til at udføre virksomhedsspecifikke opgaver, der bliver værdiskabende. Derfor mindes de studerende om, at deres forventninger er urealistiske, og at det er forventeligt, at de i opstarten er utilstrækkelige i dele af opgaveudførelsen.

12.5 Kompetence 3: *At indgå i et team*

Den tredje kompetence som synliggøres i empirien, er studerendes evne til at indgå i et team. Denne kompetence er todelt, og indebærer bl.a. at studerende formår at indgå konstruktivt i en teamsammenhæng. Dette involverer egenskaber såsom at indgå i konstruktive saglige diskussioner, lytte til andre, og bidrage med ideer til udførelsen af arbejdsopgaver. Derudover bærer denne kompetence ligeledes præg af en social og relationel karakter, der kommer til udtryk som studerendes evne til socialt at bidrage til sit team. Dette indebærer bl.a. at de studerende formår at udvise gejst og positiv energi, som ikke relaterer sig til vedkommendes faglige kompetencer, men netop har til formål at bidrage til god stemning på arbejdspladsen. Kompetencens involverer ligeså studerendes lyst til at hjælpe sine kollegaer med stort som småt. Opsummerende handler denne kompetence om, at de studerende formår at samarbejde med sine kommende kollegaer, samtidig med at de bidrager til det sociale sammenhold i teamet.

Denne kompetence tager afsæt i to overordnede bekymringer fra studerende: 1) Jeg har arbejdet for individuelt på studiet, og 2) jeg kommer til at få en kedelig hverdag. Disse bekymringer vil blive belyst yderligere i nedenstående afsnit.

12.5.1 Studerende: ”Jeg har arbejdet for individuelt på studiet”

Den første bekymring der knyttes til kompetencen ”at indgå i et team”, er studerendes nervøsitet for at have arbejdet for individuelt gennem deres studietid. Flere studerende fortæller, at deres studier har været præget af individuelle eksamener, hvorfra det tolkes at de er bekymrede for, ikke at have opnået den rette erfaring i at samarbejde med andre. Dette kommer til udtryk når Anders bl.a. fortæller:

Du kan virkelig slippe afsted med meget [på studiet]. Især på sådan nogle individuelle linjer som IB og AEF. Du får individuelle opgaver. Du kommer til en forelæsning, hvor du ikke skal række hånden op, og hvor du ikke skal sige noget eller diskutere noget. Og så skal du bagefter ud, og have den der ærlige dialog med en arbejdsgiver. Altså

det kan man jo ikke bare, hvis man ikke har lært det, eller har prøvet det før. (Interview 5, bilag 18)

Ud fra ovenstående er det dermed centralt for denne bekymring, at de studerende har været vant til individuelt arbejde på studiet, hvor man blot kan komme til en forelæsning, uden at interagere og samarbejde yderligere med sine medstuderende. Anders' udtalelse muliggør ligeledes en tolkning af, hvordan han oplever kompetencen om at samarbejde med andre på en konstruktiv måde, som en ærlig dialog, der tager tid at opbygge og mestre. Gennem empirien opnås der forståelse for, at de studerende ikke oplever at have opbygget samarbejdskompetencer gennem deres tid på CBS, hvilket uddybes af Christian, der fortæller:

Og ja hvis vi er flere end de to, så kan jeg godt blive lidt irriteret nogle gange, fordi de har en anden måde at gøre tingene på. Ikke at min måde er den bedste, men det [de føler] er oftest deres måde, der er den bedste, [...] og så bliver jeg umotiveret (Interview 2, bilag 15).

Heraf forstås det, at Christian gennem sin studietid har fravalgt samarbejde i større grupper, da dårlige gruppedynamikker gør ham demotiveret. Ud fra erfaringer som denne bliver det muligt at tolke, hvordan mindsket indre motivation, medieret gennem mangelfulde relationer, kan medvirke til, at de studerende får et øget individuelt fokus på studiet (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Christian har således ikke opbygget stor erfaring med samarbejde i flere forskellige grupper. Flere studerende sætter ord på denne manglende motivation for gruppearbejde, hvilket bl.a. skyldes medstuderendes manglende evne til at samarbejde. Dette beskrives bl.a. af Anders i følgende citat:

De [individuelle eksaminer] fostrer måske ikke lige menneskelige kompetencer på den måde. Så det er mere noget, man skal finde et andet sted, eller være født med, for den der er så heldig. [...] Hvis jeg må være så selvglad, så er det ikke noget, jeg selv synes jeg mangler en hel masse af. Men jeg kunne godt savne det hos mine medstuderende, hvor jeg godt kan se, at det ikke lige er det

[samarbejdskompetencer] CBS formår at fostre i alle studerende. (Interview 5, bilag 18)

For de studerende bliver det dermed ikke et spørgsmål om, at de selv mangler menneskelige kompetencer og samarbejdsevner, men at de selv oplever at deres medstuderende her kommer til kort. Heraf tolkes det, at de studerende ikke føler, at deres medstuderende besidder samme egenskaber for samarbejde. For de studerende medvirker dette til, at der opstår en manglende motivation for at indgå i samarbejde på studiet, da studiegrupperne således ofte er præget af dårlige gruppedynamikker. Heraf forstås det, hvordan de studerende ikke opbygger udbredt erfaring med samarbejde, hvilket fordrer bekymringen om, at have arbejdet for individuelt på studiet. Denne bekymring øges, da empirien viser, at de studerende forstår vigtigheden af at kunne indgå i et team. Dette ses i følgende citat, når Clara udtaler:

Jeg tror, at man kommer rigtig langt med at være god til mennesker, at være god til at forstå hinanden, og at være god til at samarbejde i et projekt, for det er de færreste virksomheder, hvor du kun skal arbejde med dig selv og ikke involvere nogen andre. (Interview 11, bilag 24)

Clara og de andre studerende er således bevidste om, at man på en arbejdsplads får gavn af sin evne til at indgå konstruktivt i et team, og herigennem skaber værdi. Det kan derfor antages, at de studerendes evne til at indgå i et team, udgør et iboende mål, som knyttes tæt til deres identitet (Andersen & Kingston, 2016; Lazarus, 2006). Bekymringen om at have arbejdet for individuelt, kan hermed udgøre en trussel mod de studerendes selvbillede (Daniels & Robinson, 2019; Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). Derfor kan bekymringen bidrage til en indre dialog præget af fordømmelse og utilstrækkelighed, som mindsker studerendes tro på egne evner, hvorfor denne kan have stor betydning for studerendes transformationen til arbejdslivet (Bandura, 1977; Pedersen P. S., 2016).

12.5.2 Studerende: ”Jeg kommer til at få en kedelig hverdag”

Når de studerende tiltræder arbejdsmarkedet, og skal indgå i deres kommende teams, er de yderligere bekymrede for, at deres hverdag vil ændre sig markant. Her fortæller studerende om deres frygt for en kedelig hverdag, der blot drejer sig om arbejde, hvorfor deres nuværende sociale liv potentielt forsvinder. Dette kommer bl.a. til udtryk, når Anders udtaler:

Så er det jo nogle helt andre mennesker, man skal til at omgås med. I stedet for at det er nogen på min egen alder, lidt yngre eller lidt ældre, så er det lige pludselig nogen, der er dobbelt så gamle som én selv. [...] På CBS er der mange nye indtryk hele tiden. Hvert eneste år er der noget nyt. Altså ”hov, skulle du ikke med på den der CBS-skitur?” Eller Nexus, eller sådan nogle ting. Hvor jeg tænker, at det bliver lidt mere kedeligt ude på den anden side. Især hvis det er mennesker med kone og børn og sådan noget. Så tænker jeg ikke, at de er lige så friske på efter [...] en arbejdsdag lige at gå ud og save fem øl. [...] Så der er mange ting, man skal give afkald på. (Interview 5, bilag 18)

Anders' udtalelse er ikke den eneste der omhandler en ændret og mere kedelig hverdag, da dette er gennemgående for empirien. Ud fra disse erfaringer bliver det muligt at forstå, hvordan de studerende er bange for, at deres hverdag ikke vil opretholde samme sociale interaktioner og muligheder for spontane begivenheder såsom ferie, fester og øl efter forelæsninger. Alt dette har været en integreret del af de studerendes nuværende studieliv, som de frygter at miste, når de tiltræder arbejdsmarkedet. Sagt på en anden måde, frygter de studerende for et minimalt socialt liv som nyuddannede. Denne bekymring kan have store konsekvenser for de studerende, da den formodes at bunde i et fundamentalt menneskeligt behov for socialt fællesskab, hvorfor mennesker generelt vil gå langt, for at undgå at blive udstødt af sin sociale omgangskreds (Pedersen P. S., 2016). Hertil understreger Deci & Ryan (2000; 2015) at gode relationer skaber trivsel, medieret gennem øget indre motivation. Herigennem kan det forstås, hvordan det sociale aspekt bliver betydningsfuldt i transformationen, da de studerende frygter at dette fjernes fra hverdagen, og derfor forventer blot at blive motiveret gennem arbejdsopgaver, hvorfor deres ungdomsliv transformeres til et voksenliv. Dette kommer til udtryk når Clara udtaler:

Jeg tror, at når jeg siger det der med at blive voksen, så er man færdig med at læse, og man skal "bare" passe et arbejde. [...] Og der er ikke så meget socialt, og studieliv, og man drikker ikke lige en kaffe efter forelæsningen. Så det der med, at man bare får en hverdag ligesom ens forældre, hvor man tager på arbejde og kommer hjem. Det er det, jeg mener, når jeg siger, at man bliver voksen. [...] Lidt mere kedeligt og lidt mere leverpostej. (Interview 11, bilag 24)

De studerende forventer således, at afslutningen af deres studietid, udgør et farvel til det sociale fællesskab, de har opnået gennem studiet, hvorfor deres hverdag bliver kedelig. Som fremvist tidligere i analysen til kompetencen om ærlighed, er de studerende bange for, at de som nyuddannede ikke kan stille krav, og have medindflydelse. Dette går ligeledes igen i denne forestilling om en kedelig hverdag som fuldtidsansat, hvor de således grundet manglende fleksibilitet og autonomi på arbejdsmarkedet, ikke kan kontrollere deres omgivelser, som de har været vant til på studiet (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). De bliver derved i højere grad præget af external locus of control, hvor de må indordne sig arbejdspladsens forventelige kedelige rammer (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966).

12.5.3 Virksomhederne: "Du har gode forudsætninger fra studiet"

Af ovenstående afsnit blev det analyseret, hvordan studerende frygter, at de har arbejdet for individuelt under deres studietid, og derfor ikke kan leve op til organisationers forventninger til at kunne samarbejde. Ud fra empirien tolkes det, at fagfolkene deler de studerendes opfattelse for vigtigheden af at kunne samarbejde. Samtidig bliver det muligt at se, hvordan fagfolk i deres møde med CBS-studerende og dimittender oftest får indfriet deres forventninger til samarbejdsevner og indtræde i et team (Interview 7, bilag 20). På baggrund af empirien kan det forstås, at evnen til at kunne indgå i et team, handler om mere end blot samarbejde, da den ligeledes omhandler studerendes evne til at kunne bidrage til teamets positive stemning, hvilket Mark bl.a. fortæller om:

Den profil man skal ind og tage, når vi snakker om studenter [dimittender], er et mindset af [...] hm det lyder meget banalt, men at man kommer ind og skaber den rigtige stemning. Vi har brug for, at vi har en arbejdsplads med et højt engagement. Med høj stemning. Og der kan du gøre en forskel fra dag ét af. (Interview 9, bilag 22)

Udtalelser som ovenstående medvirker til en forståelse af, at evnen til at indgå i et team, ikke blot handler om samarbejde, men bærer præg af personlig karakter og engagement. En kompetence som studerende ifølge erhvervslivet kan bidrage med fra den første dag, de tiltræder arbejdspladsen. Denne evne til at forme fællesskab, relationer og god stemning på arbejdspladsen, er jævnfør Deci og Ryan (2000; 2015) yderst vigtig, da gode relationer både danner grundlag for indre motivation, samt øget internalisering af ydre krav. Hertil skal de studerende huske på, at de har gode forudsætninger for samarbejde fra studiet, hvilket understreges af Maria, der fortæller:

Meget på Handelshøjskolen [CBS] er jo gruppearbejde. Så jeg tænker, at det er noget de [studerende] kan tage med sig derfra. At man er vant til at skulle samarbejde med andre, som ikke nødvendigvis er nogen, man inviterer hjem til middag. Den kompetence har man bl.a. med fra Handelshøjskolen, og jeg ved det er en stærk en [kompetence]. (Interview 7, bilag 20)

Maria fortæller således, hvordan hendes tidligere møder med CBS-dimittender bærer præg af stærke kompetencer for samarbejde. Det tolkes at denne kompetence er fordret gennem studiet, da studerende alle har indgået i gruppearbejde og studiegrupper i varierende grad. Et faktum studerende forsømmer i deres beretninger om individuelle eksaminer, manglende samarbejde og fravalg af samarbejde i større grupper. Derfor ønsker fagfolkene at huske de studerende på, at de ikke må glemme studiets betydning for opbygningen af samarbejdskompetencer. Hertil ses det i empirien, at for erhvervslivet er et centralt aspekt af at indgå i et team ligeledes at hjælpe sine kollegaer, når behovet opstår. René sætter ord på dette, når han udtaler:

Der er ikke en eneste jobsamtale, hvor vi ikke kommer ind på samarbejde. For det handler om at kunne række ud til hinanden. [...] Hvis jeg har tid til overs, så spørger jeg de andre: "Er der noget jeg kan gøre?", "er I presset?", "kan jeg hjælpe jer?". Jeg ved jo, at de også spørger mig, hvis de har tid til overs. [...] Man har individuelle mål, men du må ikke nå dine individuelle mål, ved at have rundsave på albuerne og køre andre over. Så ryger du lige så hurtigt ud, som du kom ind. Så det handler om samarbejde, og det skal man have lyst til. (Interview 10, bilag 23)

På baggrund af ovenstående citat ses det, hvordan evnen til at hjælpe sine kollegaer, er en yderst vigtig del af at indgå konstruktivt i et team. En så vigtig kompetence, at det får konsekvenser, hvis du udviser manglende lyst til hjælpe og samarbejde med kollegaer. Med afsæt i udtalelser som denne tolkes det, at studerende skal huske på, at deres forudsætninger for samarbejde er gode, hvilket fra erhvervslivets side inkluderer en forventning om personligt engagement, god stemning i teamet, og hjælpsomhed.

Det blev ligeledes vist, hvordan studerende bekymrer sig om deres kommende kedelige hverdag som fuldtidsansatte. De betragter det som en afsked med graden af sociale spontane interaktioner, som de har været vant til under studiet. For erhvervslivet er det ikke et spørgsmål om manglende socialt liv, men blot at det får en anden karakter, hvortil Lea udtaler:

Det med at skifte ind i en fuldtidsstilling, det er en transformation man skal være opmærksom på, for det er bare en anden hverdag. Du kommer jo ud af dit studiemiljø, [...] som jo byder på nogle fantastiske ting, og erstatter det med noget fuldtidsjob, hvor du får det her kollegaskab, som skal afløse noget af det der [studerendes tidligere studiemiljø]. (Interview 8, bilag 21)

Denne udtalelse vidner om, at Lea som leder er opmærksom på den transformation, de studerende står overfor. Hun ved, at et kollegaskab skal forsøge at erstatte studerendes forhenværende relationer på studiet, og uddyber hertil, hvordan hun som leder er opmærksom på at skabe trivsel i denne situation (Interview 8, bilag 21). Relationer er således en vigtig del af at

indgå i et team, og organisationer bør have fokus på skabelsen af stærke relationer, da det medierer øget indre motivation for arbejdsopgaver, og endda de opgaver, der ellers ikke er motiverende i sig selv (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Ud fra empiriens indsigt tolkes det, at lederne ikke mener, at de studerende bør være bekymrede for en kommende kedelig hverdag, da et kollegaskab bør være i stand til at erstatte studiets interaktivitet til en grad, der kan sikre trivsel i deres hverdag.

12.5.4 Delkonklusion

Kompetencen "at indgå i et team" handler om nyuddannedes evne til at samarbejde konstruktivt med deres team, hjælpe sine kollegaer, når behovet opstår, samtidig med at de bidrager til arbejdspladsens sociale sammenhold. Til denne kompetence blev bekymringen "jeg har arbejdet for individuelt på studiet" fremvist, som sætter fokus på studerendes frygt for at kunne mestre at indgå i et team i deres kommende arbejde, grundet manglende fokus på samarbejde under studiet. Afsnittets anden bekymring er "jeg kommer til at få en kedelig hverdag", og indebærer studerendes bekymringer om mindsket social interaktion på deres kommende arbejdsplads. Erhvervslivet deler de studerendes holdning til samarbejde, som en nødvendighed. Der ses dog en uoverensstemmelse mellem studerendes og erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer for at indgå i et team. For erhvervslivet omhandler samarbejde ligeså at udvise engagement, skabe god stemning i sit team, og hjælpe sine kollegaer. Forventninger som erhvervslivet opfatter som indfriet hos nyuddannede. Hertil udtaler fagfolk, at studerende ikke skal frygte et mindsket socialt liv, da det er arbejdspladsens opgave at skabe et kollegaskab, der sikrer relationer og trivsel.

12.6 Kompetence 4: *At turde vælge om*

En fjerde kompetence der fremgår af empirien, er de studerendes evne til at turde vælge om. Denne kompetence handler om, at man som nyuddannet ikke skal være bange for at afprøve forskellige typer af jobs, for at finde et arbejde, man trives i. Hvis nyuddannede i løbet af deres karrierer lander i et job, som de af en eller flere årsager ikke trives i, skal de turde at vælge om.

Kompetencen handler således om at turde erkende, at man kan tage fejl, og derfor må foretage handlinger, der retter op på denne. I kompetencen lægger således et indbygget aspekt af at acceptere, at man ikke kan kontrollere sine omgivelser og udfald af handlinger til fulde, hvilket fører tilbage til bi-local expectancy, altså kombinationen af internal og external locus of control (April, Dharani, & Peters, 2012). Nyuddannede kan således ikke vide, om et job er rigtigt for dem, indtil de har afprøvet det, uanset hvor høje forhåbninger de havde forinden. Som mennesker har vi dog en tendens til at skjule fejl, da det grundet sammenfoldningen mellem identitet og studieliv kan skabe en frygt for at tabe ansigt (Andersen & Kingston, 2016; Pedersen P. S., 2016). På baggrund heraf handler kompetencen om, at nyuddannede skal turde at erkende fejl, og hermed ændre retning eller foretage et karriereskift.

Denne kompetence tager særligt afsæt i en central bekymring, som studerende oplever i forbindelse med "at turde vælge om": 1) Jeg har spildt min tid på en uddannelse, hvis jeg ikke får det rigtige job. Denne bekymring vil i nedenstående blive uddybet yderligere.

12.6.1 Studerende: "Jeg har spildt min tid på en uddannelse, hvis jeg ikke får det rigtige job"

I forbindelse med overgangen til arbejdslivet er det tydeligt, at de studerendes tanker og bekymringer ofte omhandler deres fremtidige karriere. Empirien fremviser et billede af, at studerende er særligt optaget af at få "det helt rigtige" arbejde efter endt studie, hvilket ligeledes omtales som et kriterie for, hvornår man som CBS-dimittend er succesfuld (Interview 1, bilag 14; Interview 2, bilag 15; Interview 4, bilag 17; Interview 5, bilag 18). Hvis dette kriterie ikke opnås, kan det have konsekvenser for de studerendes transformation og oplevelser i denne, hvilket Christian sætter ord på i en samtale om sine fremtidige jobudsigter:

Jeg ville have det lidt stramt, hvis jeg stod til 60-80% arbejdsløshed efter endt uddannelse. Så er det sådan lidt "okay jeg har lige brugt fem år på noget, jeg ikke engang ved, om jeg skal arbejde med. Hvad er pointen?" [...] Nu er jeg bare heldig, at alle vil have mig. (Interview 2, bilag 15)

Af citatet bemærkes det, at Christian vil opleve sin studietid som spildt, hvis han ikke formår at benytte sin uddannelse i sit kommende arbejde. Han udtaler dog ligeledes, at han ikke selv oplever disse følelser, hvortil han senere benytter sit studies lave ledighed som forklaring (Interview 2, bilag 15). Men alene Christians brug af bekymringen som eksempel, tolkes som en indikation på bekymringens underbevidste tilstedeværelse, hvilket yderligere understøttes af de resterende informanter. Af empirien kan det således tolkes, at job-usikkerhed fylder blandt studerende, hvortil deres tro på egne evner kan være afgørende for deres tilgang til den kommende transformation til arbejdslivet (Bandura, 1977). Centralt for de studerendes oplevelse af transformationen er dermed følelse af kontrol, og hvorvidt studerendes egne evner vurderes at påvirke resultatet af denne (Rotter, 1966). Med afsæt i empiriens indsigter kan det forstås, at Christian oplever kontrol over transformation til arbejdslivet, hvorfor han ikke oplever samme bekymringer som andre studerende. Alle informanterne udviser bekymringer om deres fremtidige job, dog i varierende grader, hvilket med reference til ovenstående argument bl.a. skyldes deres opfattelse af locus of control (Rotter, 1966).

Foruden ovenstående tolkes de studerendes bekymring ligeledes at være funderet i dén værdi, de studerende tillægger transformationen som mål, samt betydningen af at opnå dette mål (Andersen & Kingston, 2016; Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). Transformationens succeskriterie vil for nogle studerende således blot være at få et arbejde, hvorimod det for andre studerende vil være at få det helt rigtige arbejde. Fælles for alle informanterne er dog et overordnet mål om at lande i et arbejde, da de ellers føler at have spildt tiden på uddannelse. Carl sætter ord på sine bekymringer og følelser, om snart at være færdiguddannet i følgende:

Folk spørger "hvad skal du lave nu, når du er færdig?", og jeg svarer, at "det ved jeg ikke helt endnu". Det føles jo ikke superfedt. Det skulle jeg nogenlunde gerne vide. Og så kan man godt sige, at "jeg skal være konsulent". Men du kan være 400 milliarder typer af forskellige konsulenter. Så der er en vis usikkerhed, og det er lidt skræmmende, at jeg ikke helt ved, hvad jeg vil arbejde med. Nu har jeg læst i snart fem år, og jeg ved ikke 100% hvad jeg kan, eller hvad jeg burde kunne, når jeg er færdig. Så man kan jo sikkert lande i mange forskellige jobs. [...] Jeg håber bare, at

nogle af dem er spændende. Så man ikke står i en situation, hvor man har læst i fem år, og synes det er noget lort det hele. Men det er en reel risiko. (Interview 4, bilag 17)

Af ovenstående ses det, hvordan usikkerheden og spørgsmålet omkring hans fremtidige job, har en stor indvirkning på Carl og hans tanker om fremtiden. Ud fra Carls udtalelse tolkes det, at han besidder en høj internal locus of control, da han føler, han har mange muligheder at vælge mellem, og selv kan influere hans fremtid (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). Dette medvirker dog til selvbebrejdende tanker, da han "burde vide", hvad han skal efter endt uddannelse. Carl er ikke alene om dette, da mønsteret ses blandt flere af informanterne. Denne høje internal locus of control forstås som medvirkende til, at transformationen er præget af bekymring og pådragelsen af stort personligt ansvar, hvis de studerende oplever at fejle i transformationen (April, Dharani, & Peters, 2012; Rotter, 1966). Heraf tolkes det, at de studerende føler, at deres beslutningstagen om job bliver afgørende for deres karriere. Hertil findes det relevant at påpege, at mennesker ofte præges af sunk-cost, når beslutninger indebærer personlige konsekvenser (Knudsen, 2011). Derfor vægter beslutningstageren ikke udelukkende fremtidens prospekter i beslutningstagningen, men ligeledes de ressourcer vedkommende allerede har investeret i projektet (Knudsen, 2011). De studerendes bekymring tolkes således at være præget af sunk-cost, da de alle fremhæver en frygt for ikke at få et job, eller at få et job uden for deres uddannelses fagområde, hvorfor de føler at have spildt fem år af deres liv.

De studerendes frygt for at have spildt deres tid på uddannelse tolkes yderligere at medvirke til, at de studerende oplever et pres, for at finde det rigtige job. Dette tydeliggøres, når Anders fortæller følgende:

Når folk spørger dig "hvad laver du?", "jamen jeg læser til cand.merc.", "nå okay". Det ved alle hvad er. Det er nemt. Der er ikke så mange valg i det. [...] det har været fem år uden de store grænsedbrydende valg. Så jeg har nydt helt vildt bare at fortsætte i den her retning. Hvorimod lige pludselig efter sommer [som færdiguddannet], der skal man jo til at vælge. "Skal det være noget konsulent?", "skal jeg sidde som

specialist et eller andet sted?”. Så det har været meget nemmere for mig at være studerende, end jeg forestiller mig, det kommer til at være som færdiguddannet. Nu skal man til at tage nogle ordentlige beslutninger. (Interview 5, bilag 18)

Anders pålægger derved sig selv at træffe den rigtige beslutning om sit kommende job, hvilket udgør en væsentlig del af hans bekymring. Citatet tegner et billede af, at studerende oplever et forventningspres fra omgangskredsen, for at finde et job. Med afsæt heri forstås bekymringen derfor som en reaktion på at forsøge at leve op til udefrakommende forventninger (Pedersen P. S., 2016). De studerendes frygt for ikke at kunne efterleve disse forventninger, bliver derfor central for deres tanker om at være nyuddannede, som kan medføre en frygt for at blive afsløret i, ikke at være god nok, til at få et arbejde (Clance & Imes 1978; Hawley & Paul, 2019; Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). Disse følelser udvikler sig til underbevidste bekymringer, som kommer til udtryk, når Tilde forklarer, at *”Jo mere man bliver konfronteret med det [ens fremtid], så tror jeg, at man bliver mere presset over det, sådan underbevidst i hvert fald [...]”* (Interview 6, bilag 19). Dette illustrerer, hvordan dét at finde et job, medvirker til studerendes oplevelse af pres i overgangen fra studielivet til arbejdslivet, hvilket antages at sænke deres følelse af autonomi og oplevet kontrol (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015; Rotter, 1966). Carl sætter yderligere ord på bekymringen og dens kompleksitet, når han udtaler: *”[...] det skræmmer mig da skide meget, at man har brugt fem år, på at tage noget [en uddannelse], som man måske ikke synes er sjov at arbejde med otte timer om dagen”* (Interview 4, bilag 17).

Ovenstående bekymring om at finde et job, kan føres tilbage til sammenfoldning mellem identitet og studieliv samt arbejdsliv, som medvirker til studerendes behov for at være drevet af interesse og indre motivation (Andersen & Kingston, 2016). Med afsæt i dette forstås de studerendes bekymring, som en frygt for scenariet, hvor de efter endt uddannelse ikke får et job, der opfylder kravene om interesse og udvikling (Andersen & Kingston, 2016). Disse bekymringer samt studerendes oplevede pres for at finde et job, tolkes at medvirke til en følelse af, at de netop skal finde det helt rigtige job fra starten. Heraf er det væsentligt at pointere, at empirien indikerer at de studerende i høj grad opfatter deres beslutningstagen om karriere som definerende. Hertil fortæller Carl om sine forhåbninger til sit første job og de medfølgende udviklingsmuligheder:

Hvis du gerne vil have de fine lønninger eller fine stillinger, så er det på mit studie ofte indenfor et IT-konsulenthus. Du kan selvfølgelig godt få en intern stilling, hvor du sidder som en data-analyst eller business-analyst, men det [forfremmelser og udvikling] går bare ikke lige så hurtigt i de brancher, som hvis du kommer ud i et konsulenthus. (Interview 4, bilag 17)

På baggrund af udtalelser som denne forstås det, at de studerende har høje og måske urealistiske forventninger til deres første job samt dets betydning for deres generelle karrierer. Dette medvirker til, at beslutningens udfald tillægges stor betydning, og hermed bliver grænsedbrydende (Interview 5, bilag 18). På baggrund af de skitserede erfaringer bliver det således væsentligt, at bekymringer om job fylder blandt studerende, da de antageligt tilskriver succes eller fejl til deres egen formåen og værdi som person (Andersen & Kingston, 2016; Bandura, 1977; Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016).

12.6.2 Virksomhederne: ”Der er utallige muligheder”

I ovenstående afsnit blev det fremvist, at studerende bekymrer sig om deres fremtidige job, herunder hvordan de finder deres første job afgørende for deres kommende karriere. Det blev yderligere vist, at studerende oplever at have spildt deres studietid, hvis de ikke ender i det rette job, hvilket yderligere skærper betydningen af beslutningen. I samtaler med fagpersoner bliver det dog tydeligt, at studerende ikke bør frygte valget af job, hvortil René udtaler følgende:

[...] Det er det der med, at man ved det jo ikke [om et job er spændende], før man har prøvet det. Man er nødt til at prøve det. Og så kan man jo sige, ”nu er jeg den erfaring rigere”. Man må ikke være bange for at lave sine erfaringer. (Interview 10, bilag 23)

Heraf tydeliggøres det, hvordan René ikke anskuer det som en fejl, hvis nyuddannede havner i et job, der ikke er som forventet. Tværtimod er det en læring, som bidrager til deres livserfaring. Denne pointe understøttes af samtlige fagfolk, hvorfor de således mener, at nyuddannede skal turde at kaste sig ud i jobs, da de har muligheden for at vælge om. Gennem indsigter som denne bliver det tydeligt, at erhvervslivet hellere ser, at studerende gør sig erfaringer fremfor at affinde

sig med et job de ikke trives i. Erhvervslivets forventninger er modstående til de studerendes bekymringer, hvilket tyder på en uoverensstemmelse mellem studerendes forventninger og omgivelsernes forventninger (Andersen & Kingston, 2016). Forståelse for dette er afgørende for de studerendes transformation, da erhvervslivet således kan indgå i dialog med de nyuddannede, med henblik på at sænke forventningerne, og give støtte, for derved at mindske bekymringen (Bandura, 1977; Pedersen P. S., 2016).

Af empirien tyder det på, at fagfolkene har forståelse for nyuddannedes bekymringer, hvilket kommer til udtryk gennem Marias udtalelser om de tanker og følelser, man som studerende må have efter endt studie:

Så er man færdig med uddannelsen, og den peger i alle mulige retninger. "Jeg kan være i HR. Jeg kan være konsulent i forandringsledelse. Jeg kan være alt muligt. Hvad skal jeg præcis?". Og så lukker man sig fast på et eller andet, og tænker "åh er det nu det rigtige?". (Interview 7, bilag 20)

Af citatet tolkes det, at Maria har en god forståelse for, hvilke tanker, følelser og forventninger de studerende er præget af i transformationen til arbejdslivet. Hun taler nemlig direkte ind i de studerendes bekymring om, at skulle vælge det helt rigtige job fra start. Til dette uddyber hun, at studerende ikke bør være bekymrede, fordi *"hvis man opfører sig ordentligt, og har nogenlunde goodwill på kontoen, så kan man få lov til at springe rundt og prøve rigtig mange ting"* (Interview 7, bilag 20). Ud fra Marias udtalelse tolkes det, at beslutninger ikke nødvendigvis er endegyldige, som de studerende ellers frygter, da der eksisterer mange udviklingsmuligheder. Dette føres tilbage til kompetencen om at være ærlig, hvor studerende gennem nysgerrighed kan åbne op for muligheder, de ikke vidste eksisterede (Interview 8, bilag 21). Det er dog centralt, at de studerende ikke fokuserer på tidligere investerede ressourcer, men i stedet lytter til sig selv, og tør indrømme, at det er tid til et skift (Knudsen, 2011). Dette kan således tolkes som et spørgsmål om fremme studerendes forståelse for, at det aldrig er for sent til et karriereskift. Til dette forklarer Mark bl.a. om en af sine dygtigste kollegaer, der netop foretog et karriereskift fra modebranchen til finansbranchen, da *"hun skulle nogen andet [...] Hun skulle lave en ændring i sit liv, og det gik*

over i den her retning" (Interview 9, bilag 22). Af citatet er det særligt afgørende for studerende at forstå, at selvom man lægger tid og ressourcer i et karrierespor, er det ikke definerede for resten af vedkommendes karriere. Ved at gøre studerende opmærksomme på dette, vil erhvervslivet være med til at sænke deres bekymringer og forventninger (Pedersen P. S., 2016). Derved handler denne kompetence om at minde de studerende om, at der eksisterer utallige valgmuligheder, så længe de tør at vælge om, som Lea udtaler "*man må ikke lade sig forskrække i det [transformationen]. Just do it. Var det så en dårlig beslutning? Træf en ny.*" (Interview 8, bilag 21).

12.6.3 Delkonklusion

Kompetencen "at turde vælge om" handler om at erkende fejl i forbindelse med karrierevalg, og således turde at foretage nye valg. Hertil knyttes studerendes bekymring "jeg har spildt min tid på en uddannelse, hvis jeg ikke får det rigtige job", som beskriver hvordan studerende opfatter karrierevalg som afgørende og definerende for resten af deres arbejdsliv, hvorfor valget af første job tillægges stor værdi. De studerende frygter derfor, at de har spildt deres tid på uddannelse, hvis ikke de opnår det rigtige job fra start. Erhvervslivet besidder dog ikke samme opfattelse, da de understreger, at der eksisterer utallige valgmuligheder. Derfor påpeger fagfolk, at nyuddannede ikke må være bange for at vælge om, da det blot gør dem rigere på erfaringer og læring.

12.7 Kompetence 5: *At trives i kedsomhed*

Den sidste kompetence handler om nyuddannedes evne til at trives i kedsomhed, herunder at kunne trives i udførelsen af rutineopgaver, og opgaver der ikke bidrager til egen udvikling. I erhvervslivet eksisterer mange forskellige opgaver, hvortil en del af disse kan kategoriseres som driftsopgaver, som er nødvendige for, at virksomheden kan opretholde sin produktivitet. For at mennesker kan fokusere på selvrealisering og udvikling, er det vigtigt at dække vedkommendes basale behov (Buskbjerg, 2019). Det samme antages at være gældende for virksomheder, hvorfor denne skal løse basale opgaver, for at sikre sin overlevelse. Herved understreges vigtigheden af, at nyuddannede ligeledes kan skabe værdi, og bidrage til organisationer via løsningen af basale opgaver. Det er således ikke alle opgaver, der kan opfylde nyuddannedes behov for personlig

udvikling, hvorfor fagfolkene har italesat behovet for at ansætte nyuddannede, der formår at trives i trivielle og kedelige opgaver.

Til disse kompetencer knyttes der ingen bekymringer fra studerende. Dette skyldes at de adspurgte studerende ikke har påtalt kompetencen eller emnet generelt. Derfor er kompetencen "at trives i kedsomhed" alene udviklet med afsæt i fagfolkernes udtalelser og forventninger relateret til dette.

12.7.1 Virksomhederne: "Det er okay at stå stille en gang imellem"

I arbejdet med empirien samt udarbejdelsen af ovenstående kompetencer er det tydeligt, at der eksisterer underliggende antagelser om, at nyuddannede kan skabe værdi, ved at løse komplekse problemstillinger. Empirien tegner dog ligeledes et billede af, at der mangler fokus på et af virksomhedernes store, men til tider glemte behov: Behovet for at få løst rutineprægede og trivielle opgaver, der ikke kræver brugen af kompleks problemløsning. Ud fra dette behov tolkes det, at evnen til at finde motivationen til at udføre arbejdsopgaver, der ikke umiddelbart bidrager til egen udvikling, er et vigtigt aspekt i transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Dette sætter René ord på i følgende citat, ved hjælp fra en analogi om fodboldspillere:

Men jeg tror, at mange søger det optimale, og det optimale findes ikke. Det er i hvert fald meget få, der har [det]. Jeg tror selv, at en professionel fodboldspiller nogle gange ville ønske, at de havde et andet job. Selvom de måske har deres hobby som job. Det er skidesjovt, når man scorer mål, og når det går godt. Men når det går skidt, så er det knap så sjovt. Så er det måske dér, man godt kunne tænke sig at være regnskabsmand. (Interview 10, bilag 23)

Fra ovenstående citat eksemplificeres det, at selv de sjoveste jobs til tider opleves mindre spændende, udviklende eller givende for den ansatte. Med afsæt heri er det lettest at finde motivation, når man kan se fremskridt og udvikling, hvilket stemmer overens med Deci & Ryans (2000; 2015) kompetencebegreb, som fordrer indre motivation. Faktum er dog, at man ikke kan udvikle sig konstant, hvorfor denne kompetence handler om at kunne stå still, og finde motivation

i opgaver, der ellers vil føre til amotivation og ringere opgaveudførelse (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Dette fokus forstås som nødvendigt, da unge i dag er en del af dét, René kalder for en zapper-kultur, hvortil han uddyber: ” [...] *man er meget hurtigt til at dømmе, og måske ikke give det en chance, og noget tid til at folde sig ud. Så man er hurtigt kræsen og hurtigt videre.*” (Interview 10, bilag 23). Denne udvikling er formodentligt opstået på baggrund af arbejdsmarkedets mange forskellige jobmuligheder, hvortil Christian udtaler: ” [...] *hvis jeg ikke kan lide mit job, så siger jeg op, og finder et nyt spændende job. Det er det danske arbejdsmarked, og det er jo bare dejligt indrettet. Du siger bare op, og så finder du noget nyt*” (Interview 2, bilag 15). Udtalelser som denne er i tråd med fagfolkernes oplevelse af mange unge i dag, hvortil det tolkes at fagfolk ikke mener, at unge i dag føler samme arbejdstilknytning og forpligtelse til arbejdsfællesskabet, som de tidligere har set. Dette fortolkes på baggrund af fagpersonernes oplevelse af, at unge i dag sætter andre krav til virksomhederne om bl.a. work-life-balance. Denne ændring beskriver Mark, når han fortæller:

Der er sket et stort skred i de unge mennesker, der kommer ind nu her. Hvor min generation [generation X] måske både er mere loyale over for den virksomhed, de kommer ind i, og de går måske mere ind med det her mindset om, ”hvad kan jeg tilbyde virksomheden?”. Hvor min fornemmelse er, at mange [unge i dag] har vendt den lidt om, [og tænker] ”Hvad kan virksomheden gøre for mig?”. ”Hvad kan virksomheden tilbyde mig?”. Af både karrierevej, udvikling og ordninger. (Interview 9, bilag 22)

Det klarlægges hermed, at nyuddannede i dag har høje forventninger til sig selv samt til virksomheder med krav til personlig udvikling. Som tidligere nævnt dannes disse høje forventninger antageligt på baggrund af CBS' strategiske udspil Nordic Nine, som udelukkende sætter fokus på løsningen af komplekse samfundsproblemstillinger, og dermed ikke tager højde for lavpraktiske opgaver. Studerende opbygger derfor visse forventninger, som ikke er i overensstemmelse med erhvervslivet behov for løsningen af driftsopgaver. For at studerende kan efterleve denne forventning forstås det på basis af empirien, som en nødvendighed at fokusere på evnen til at trives i kedsomhed. Det bliver dermed et spørgsmål om at huske de studerende på,

at de ikke kontinuerligt kan udføre meningsfuldt arbejde, og løse komplekse problemstillinger, men at de gennem udførelsen af såkaldte kedelige opgaver, ligeledes skaber værdi ved at bidrage til virksomhedens overlevelse.

12.7.2 Delkonklusion

Kompetencen "at trives i kedsomhed" handler om nyuddannedes evne til at trives i udførelsen af rutineopgaver, og opgaver der ikke bidrager til personlig udvikling. I relation til denne kompetence oplever fagfolk, at unge i dag har et stort behov for konstant udvikling, men ikke besidder samme arbejdstilknytning, hvormed flere skifter arbejde, hvis dette behov ikke opfyldes. Dette går i modstrid til erhvervslivets forventninger, hvor der efterspørges nyuddannede, der ligeså kan trives i kedsomhed, når det er påkrævet, for at sikre organisationens overlevelse gennem udførelsen af nødvendige rutineopgaver. Hertil understreger fagfolk, at et job ikke kan være udviklende og spændende hele tiden, hvorfor denne kompetence er nødvendig.

13 Diskussion

Følgende afsnit har til formål at diskutere afhandlingens bidrag og indsigter. Diskussionen er inddelt i to overordnede dele, hvoraf første del behandler afhandlingens konkrete bidrag til feltet i form af en anbefaling, som kan gavne studerendes følelse af kompetence, til at håndtere og trives i transformationen fra studieliv til arbejdsliv. For at muliggøre dette indledes diskussionen med en fastlæggelse af den teoretiske forståelsesramme, der danner grundlag for udformning af anbefalingen. Dernæst forklares og udfoldes selve anbefalingen, der tager udgangspunkt i konkrete forslag fra informanter i samspil med analysens indsigter. Anbefalingen suppleres af teori, når det vurderes muligt og brugbart, for at sikre anvendelighed af denne. I diskussionens anden del vurderes og evalueres afhandlingens indsigter og bidrag samt brugbarheden heraf. Dette gøres gennem refleksion over konsekvenserne af de til- og fravalg, der er foretaget, særligt i relation til den anvendte teori, afhandlingens proces og dennes undersøgelsesdesign. Dette har til formål at gennemgå samt sikre afhandlingens validitet og reliabilitet (Justesen & Mik-Meyer, 2010).

13.1 Teoretiske forståelsesramme

Diskussionen indledes ved først at fastlægge den teoretiske forståelsesramme, der danner grundlag for udformning af anbefalingen. Diskussionen tager afsæt i vores hermeneutiske tilgang og forståelse af, at mennesker er forskellige, og derfor ikke oplever situationer ens (Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). Dette betyder at studerende har forskellige forventninger, tanker, følelser og oplevelser i forbindelse med transformationen fra studieliv til arbejdsliv, hvilket baseres på deres vurdering af mål, samt muligheden for at opnå disse (Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). Herved udledes det, hvordan det at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, ikke opnås gennem en enkel og standardiseret løsning (Pedersen P. S., 2016). Det kan jævnfør Grint (2005) karakteriseres som et wicked problem, som beskriver en kompleks problemstilling, der er svær at identificere og løse, pga. dens mange facetter. Dette understøttes yderligere af analysens kompleksitet, hvor kompetencerne anskues som komplementære og gensidigt afhængige, hvorfor den enkelte kompetence er integreret i de resterende og vice versa.

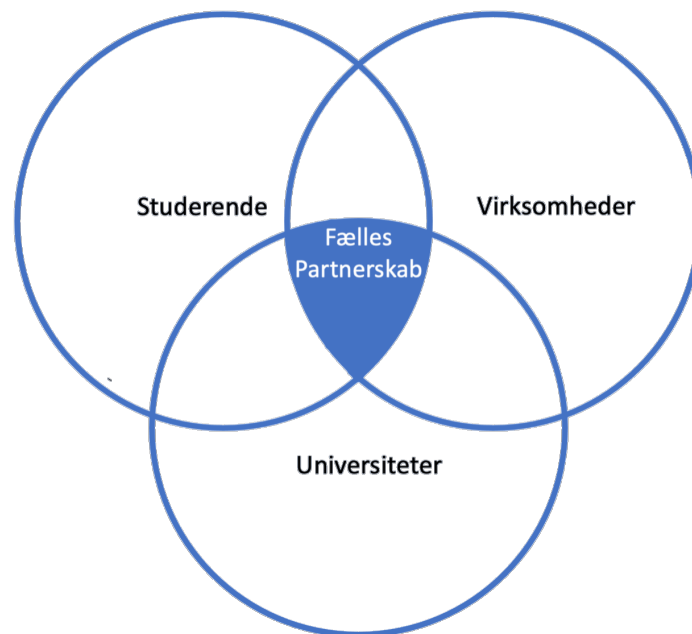
Denne forståelse er fundamental for tilgangen til løsning af problemstillingen, da det flytter fokus fra en simple løsning til at stille nysgerrige spørgsmål (Grint, 2005). Denne tilgang findes brugbar, da den muliggør opnåelsen af dybere forståelse af problemstillingens kompleksitet både for os som forskere samt informanterne. Dertil pointeres det, at et wicked problem ikke har en endegyldig løsning, da der løbende vil opstå nye uforudsete problematikker, hvorfor et wicked problem kræver konstante justeringer, for i fællesskab at nærme sig en ønskværdig tilstand (Grint, 2005). Arbejdet med at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdslivet har derved en kompleks karakter, hvilket ligeledes medvirker til, at en løsning ikke blot kan pådattes implicerede parter, men kræver kollektiv mobilisering i håndteringen af problemet (Grint, 2005). Med denne forståelse af problemet som et wicked problem har vi udarbejdet en anbefaling, som har fokus på fælles håndtering og åben dialog. Anbefalingen skal forstås som en større strategisk indsats, hvor de involverede parter gennem øget forståelse og nysgerrighed for problemet, bevæger sig ét skridt tættere på en løsning (Grint, 2005).

13.2 Anbefaling: partnerskaber

Med afsæt i den teoretiske forståelsesramme præsenteres en anbefaling, med formålet at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, hvortil det pointeres, at der ikke er en endegyldig løsning på problemstillingen. Vi vurderer dog, at en fælles mobiliseret løsning blandt CBS, aktører i erhvervslivet og studerende kan være en grundsten i CBS' arbejde med at forberede sine studerende til transformationen fra studielivet til arbejdslivet. Denne anbefaling er udarbejdet med afsæt i analysen af empirien, og bliver uddybet i det følgende afsnit.

I arbejdet med afhandlingen har vi opnået indblik i nogle af de spændinger, der eksisterer mellem studerendes oplevede kompetenceopbygning gennem CBS, og de kompetencer erhvervslivet forventer og efterspørger. For bedst at klæde studerende på til transformationen til arbejdslivet findes det nødvendigt, at danne et partnerskab mellem problemstillingens tre parter, nemlig 1) universiteter, 2) erhvervslivet og 3) studerende. Denne anbefaling skal bidrage til et partnerskab, der styrker samarbejdet mellem de tre parter, og være centreret omkring forståelse for, og udviklingen af, analysens fem kompetencer: "at være ærlig", "at accepterer utilstrækkelighed", "at

indgå i et team”, ”at turde vælge om” og ”at trives i kedsomhed” (se visualisering af partnerskab i figur 8 og bilag 13).



Figur 8: Visualisering af partnerskab fra bilag 13

Anbefalingen om partnerskabet bygger på, at det i samtaler med både studerende og virksomhedsledere blev tydeligt, at de forskellige parter mangler indsigt og forståelse for hinandens verden. Derudover blev det klart, at de interviewede parter alle i en vis grad lægger ansvaret for forberedelsen til transformationen fra studieliv til arbejdsliv over på den enkelte studerende (Interview 1-11; bilag 14-24). Et ansvar som for den enkelte, kan være svært at løfte, hvortil resultaterne fra Danmarks Studieundersøgelse viser at 42 procent af studerende og dimittender fra kandidatuddannelser, synes at transformationen er svær, fordi de f.eks. føler, at de ikke har de rette kompetencer, at de ikke kan sætte ord på, hvilke kompetencer de har, eller at jobbet ikke er, som de forventede (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022). Vores undersøgelse viser dog, at fagfolk fra erhvervslivet ikke oplever, at dimittender mangler de rette kompetencer, hvorved der er uoverensstemmelse mellem studerendes forventninger og erhvervslivet opfattelse. Håndteringen af denne problemstilling kaldes således på en ændret tilgang til transformationen og kompetenceopbygning, som skal forberede studerende til denne overgang samt fordre livslang læring for studerende og dimittender. Med afsæt heri anbefaler vi,

at ansvaret for studerendes transformation til arbejdslivet ikke udelukkende påhviler den enkelte studerende, men skal i stedet anses som et fælles ansvar (Pedersen P. S., 2016). Hertil forslår vi, at CBS er initiativtager og drivkraften bag partnerskabet, da dette forventes at danne grundlag for et succesfuldt partnerskab. Derfor forslår vi, at CBS formidler kontakt og forventningsafstemning mellem studerende og erhvervslivet.

Hvis ansvaret for studerendes forberedelse til transformationen udelukkende tillægges de studerende selv, kan det få betydelige konsekvenser for deres trivsel i overgangen til arbejdslivet. Dette med baggrund i, at studerende opbygger høje forventninger og krav til dem selv, hvorved de dømmes ud fra urealistiske forventninger, hvilket får stor følelsesmæssig betydning qua sammenfoldningen mellem studerendes identitet og studie- og arbejdsliv (Andersen & Kingston, 2012; Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016). Derved skal et partnerskab om kompetenceopbygning sætte fokus på dialog om forventninger, for at eksterne parter kan hjælpe med at sænke de studerendes forventninger til egne kompetencer. Intentionen med denne anbefaling og de fremanalyserede kompetencer, er derved at hjælpe studerende, til at forstå deres værd, og alle de kompetencer de besidder. Således bærer alle tre parter et ansvar, for at klargøre studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, hvori CBS i samspil med virksomheder skal hjælpe studerende til at forstå og italesætte deres kompetencer, og de behov erhvervslivet efterspørger. Således bliver anbefalingens første vigtige skridt at indgå i en åben indledende dialog, for at forstå forskellige parternes forventninger, tanker, følelser og behov, så der ikke blindt indføres tiltag, der ikke bidrager til en god transformation.

Ovenstående anbefaling understreger således, hvordan et partnerskab mellem CBS, deres studerende og aktører i erhvervslivet kan forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, gennem et fokus på de fem udarbejdede kompetencer. Partnerskabet indikerer et samarbejde mellem de tre parter, og der lægges vægt på, at hver part skal bidrage hertil, for at opnå den intenderede værdi. For at specificere hvordan de tre parter kan bidrage til partnerskabet, vil de følgende afsnit beskrive implikationer for hver part, hvilket indebærer konkrete initiativer til, hvordan dette kan udfoldes i praksis.

13.2.1 Implikationer for CBS

Som tidligere omtalt skal CBS være tovholder for partnerskabet, hvorved et af CBS' hovedbidrag til partnerskabet er, at agere samlingspunkt og skabe fælles grund herfor. Dertil kan CBS ligeledes bidrage til partnerskabet gennem et fokus på tre overordnede tiltag, nemlig at 1) indføre et kompetence-fokus på studiet, 2) uddybe studerendes forestilling om arbejdsmarkedet og 3) foretage en nuancering af Nordic Nine.

Det er først og fremmest vigtigt, at CBS lærer studerende at italesætte deres opbyggede kompetencer, bløde som hårde, så der gennem studiet udvikles et fælles sprog om kompetencer. Dette med baggrund i, at det gennem analysen af empirien forstås, at mange studerende ikke er bevidste om kompetencerne de besidder, hvorfor CBS' opgave er at øge bevidstheden herom. Hertil anbefales det, at CBS særligt italesætter studerendes bløde kompetencer, da empirien viste studerendes vanskeligheder ved at forklare disse, hvilket ligeledes taler direkte ind i CBS' strategi vedrørende uddannelse af nysgerrige og innovative studerende (CBS.dk, Strategisk rammekontrakt 2022-2025, 2021). Konkrete tiltag til denne anbefaling kan være at udbyde kurser med fokus på kompetencer og transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Tematikker i disse kurser kan være "Vær ærlig", "Samarbejde i fokus", "At indgå i et team", "Lær at italesætte dine kompetencer", "Sådan bidrager du også med værdi", "At finde motivation i det nødvendige" eller lignende. Disse kurser kan med fordel udbydes i samarbejde med erhvervslivet, så der er overensstemmelse med arbejdsmarkedets efterspørgsel og forventning. Derved giver CBS samtidig plads til, at erhvervslivet får adgang til studierne, hvilket anskues som fordelagtigt, da dette kan bidrage til et mere realistisk billede af de kompetencer, som erhvervslivet efterspørger, hvorved CBS kan nedjustere studerendes forventninger til dem selv og arbejdslivet (Pedersen P. S., 2016).

Ovenstående forslag kan med fordel supporteres ved, at CBS sætter fokus på at bryde med den klassiske forestilling om arbejdsmarkedet. Af empirien blev vi særligt opmærksomme på, at der hersker et idealbillede af arbejdslivet, som indebærer en 60-80 timers arbejdsuge, overflod af udfordrende opgaver, prestigefyldte stillinger med høj løn mv., som øger studerendes forventninger til egen præstation, og således medfører bekymringer (Interview 1, bilag 14;

Interview 2, bilag 15; Interview 3, bilag 16; Interview 4, bilag 17; Interview 5, bilag 18; Interview 6, bilag 19; Interview 11, bilag 24; Pedersen P. S., 2016). CBS skal derfor være med til at vise et realistisk billede af arbejdslivet, herunder forskellige måder at gå på arbejde, hvordan det er at være i forskellige jobs, samt hvilke jobmuligheder forskellige studier medfører. Ved at italesætte dette, kan CBS yderligere være med til at nedjustere studerendes forventninger, hvorfor risikoen for at fejle mindskes, da de studerende dømmes efter omgivelsernes krav (Pedersen P. S., 2016).

Den sidste del af partnerskabets implikationer for CBS er en nuancering af Nordic Nine, som et konkret tiltag, der kan bidrage til at forberede studerende til deres transformation fra studieliv til arbejdsliv. Selvom det understreges at Nordic Nine er et gennemarbejdet strategisk udspil, antyder analysen af empirien en væsentlig mangel heri, som bunder i udspillet fokus på konstant løsning af komplekse samfundsproblematikker (CBS.dk, Strategi, u.d.). Hertil blev det udfoldet, at dette har betydning for studerendes forventninger, eftersom Nordic Nine er en integreret del af undervisningen på CBS (CBS.dk, Strategi, u.d.). Analysen tydeliggjorde bl.a. at studerende forventer konstant udvikling, hvilket erhvervslivet ikke kan efterleve. På baggrund af dette foreslås det derfor, at CBS foretager en nuancering af Nordic Nine, så denne ligeledes fokuserer på vigtigheden af lavpraktiske- og rutineprægede opgaver. Dette vil henlede opmærksomheden på, at man ikke kan løse samfundets problemstillinger hver dag, og hermed medføre accept af, at man ikke kan udvikle sig konstant. Dette ud fra argumentet om, at et mere nuanceret billede af arbejdslivet kan hjælpe med at nedjustere studerendes forventninger til opgavetyper og udvikling, og derved bidrage til, at transformationen virker mindre grænsedbrydende (Pedersen P. S., 2016).

13.2.2 Implikationer for erhvervslivet

For at erhvervslivet kan bidrage til partnerskabets succes, anbefales de ét overordnet fokusområde, nemlig at formidle et klart og realistisk billede af, hvad de forventer og efterspørger fra nyuddannede.

Dette fokus foreslås, da empirien tegner et billede af, at fagfolk er bevidste om studerendes høje forventninger til dem selv, men ikke reagerer yderligere på denne viden. Derfor skal erhvervslivet

være opmærksomme på, at der er en uoverensstemmelse mellem, hvad studerende tror virksomheder forventer, og hvad erhvervslivet reelt efterspørger. Derfor har erhvervslivet et ansvar i at dæmpe studerendes forventninger, og således give et realistisk syn på, hvad der efterspørges. For at lykkes med dette anbefales erhvervslivet at fokusere på deres kommunikation, og hvordan denne medfører bestemte forventninger, tanke- og adfærdsmønstre blandt studerende og nyuddannede. I det følgende gennemgås forslag til konkrete fokuspunkter i forhold til en ændret kommunikation.

Det er først og fremmest vigtigt, at ledere formår at udvise vicarious experience for nyuddannede, så de støtter og giver tro på egne evner (Bandura, 1977). En ledelsesopgave er derfor, at lederen agerer vikarende samvittighed for en periode, og derved italesætter forventninger til nyuddannede, så de dømmes ud fra realistiske standarder (Pedersen P. S., 2016). Konkret foreslås det, at erhvervslivet eksplicit indbyder til ærlighed og medindflydelse blandt nyuddannede, ved f.eks. at opfordre til feedback på nuværende processer, og værdsætte konstruktiv kritik. Der skal ligeledes være fokus på at kommunikere, at fejl er menneskelige, og at man ikke skal kunne alt fra start, men derimod have viljen og lysten til at lære.

Dernæst foreslås det, at erhvervslivet øger fokus på at formidle betydningen af analysens fem frembragte kompetencer, med henblik på at understrege, at disse er værdiskabende for virksomheden. Dette tiltag foreslås i et forsøg på at imødekommende studerendes bekymringer om ikke at have tillært reelle kompetencer, hvilket ifølge fagfolk ikke er korrekt. Det er dertil nødvendigt, at erhvervslivet bliver mere opmærksomme på at italesætte styrker ved nyuddannede, for at øge studerendes forståelse for, hvad de har opbygget gennem deres studietid. Dette med baggrund i at analysen tegner et billede af, at studerende primært fokuserer på praksis erfaring, når der snakkes kompetencer, fremfor det teoretiske blik, som erhvervslivet ligeledes efterspørger. Et konkret tiltag kunne være, at virksomheder prioriterer mere tid til at besøge universiteter, med henblik på at italesætte, hvorfor man ansætter nyuddannede, og hvad de bidrager med til virksomheden. I den forbindelse kan erhvervslivet med fordel tegne et billede af, hvad det vil sige at arbejde i deres virksomhed, og hertil fremvise forskellige typer af medarbejdere, da det vil være med til at nuancere studerendes opfattelse af arbejdslivet.

Som et led i at skabe et mere realistisk billede for kommende dimittender, bør erhvervslivet ligeledes være opmærksomme på effekten af deres jobopslag, og de tanker eller bekymringer disse medfører. Dette med afsæt i, at studerende er nervøse for deres fremtidige job, hvortil virksomheders jobopslag ikke mindsker denne bekymring, da de af flere studerende betegnes som en uopnåelig tjekliste (Interview 3, bilag 16; Interview 4, bilag 17; Interview 6, bilag 19). Af analysen blev det fastslået, at dette kan medvirke til studerendes oplevelser af at skulle oversælge sig selv, for at få et job, hvilket går imod kompetencen "at være ærlig". Det blev yderligere vist at medvirke til imposter-følelser, som ikke skaber et ideelt grundlag for trivsel i overgangen fra studieliv til arbejdsliv (Clance & Imes, 1978). For at imødekomme dette, er et konkret forslag at visualisere i f.eks. et cirkeldiagram, hvilke kompetencer der primært anvendes i jobbet, for at lette ansøgerens forståelse af, hvad der prioriteres og vægtes mest. Samme fremgangsmåde foreslås i forbindelse med jobbets opgavefordeling, hvilket øger den nyuddannedes forståelse for opgavernes karakter og fordeling, hvorved der fra start skabes en forventningsafstemning.

13.2.3 Implikationer for studerende

For at de studerende konkret kan bidrage til partnerskabet anbefales to fokusområder. Det anskues som afgørende at studerende 1) forsøger at bringe dem selv og deres kompetencer aktivt i spil, både på studiet og i erhvervslivet, og 2) er opmærksomme på, hvilke forventninger de har til deres kommende arbejde.

For at de studerende kan bidrage til partnerskabets succes er det først og fremmest vigtigt, at de er opmærksomme på, at de bærer et medansvar i transformationen. De studerende har derved et medansvar i at opbygge analysens fem kompetencer, hvilket kan opnås ved at være nysgerrige, opsøgende og bringe sig selv og egne kompetencer i spil.

De studerende skal desuden være opmærksomme på, at deres forventninger til erhvervslivet bærer præg af modsatrettede forpligtelser, hvorfor opfyldelsen af ét krav vanskeliggør efterlevelsen af et andet (Pedersen & Gudmand-Høyer, 2017). Således kan studerende f.eks. ikke forvente at løse komplekse problemstillinger konstant, da dette vil udelukke udførelsen af de lige så vigtige rutine-opgaver. Det bliver således væsentligt, at de studerende er opmærksomme på

deres forventningers modstridende karakter, og hvordan dette kan påvirke deres følelser, tanker og oplevelser i transformationen fra studieliv til arbejdsliv (Lazarus, 2006; Pedersen P. S., 2016).

13.3 Vurdering af anvendte teorier

I det følgende afsnit diskuteres de teoretiske begreber, der er blevet anvendt gennem afhandlingen, med henblik på at vurdere deres bidrag til undersøgelsen.

Afhandlingen har haft til formål at bidrage med viden, til at klæde studerende på til transformation fra studieliv til arbejdsliv, ved at undersøge hvilke kompetencer, som er væsentlige i denne overgang. Til dette formål har vi undersøgt studerendes forventninger, tanker, følelser og oplevelser i forbindelse med transformationen. For at muliggøre dette, har vi anlagt et perspektiv på følelser, hvortil Lazarus' (2006) vurderingsteori og Pedersens (2016) skamteori, begge har bidraget med brugbare indsigter i forhold til studerendes individuelle oplevelser og følelser i forskellige situationer. Disse teorier udforsker begge stress ved inddragelsen af følelser. Teoriernes hovedtema omkring stress er afgrænset fra denne afhandlings undersøgelse. På trods af dette inddrages teorierne, da de findes brugbare til at belyse forventninger, følelser og tanker i forbindelse med usikre situationer, som bl.a. transformationen, hvilket potentielt udgør en trussel mod studerendes selvopfattelse og identitet. Derfor anerkendes det ligeledes, at vedvarende følelser af manglende kontrol og kompetence, på sigt kan medføre arbejdsrelaterede sygdomme. En undersøgelse heraf vil dog kræve et andet problemfelt, med direkte fokus på trivsel og stressramte informanter. Vores ønske er derimod at fokusere på kompetencers betydning for individuelle følelser i transformationen fra studieliv til arbejdsliv, og derigennem bidrage til øget trivsel. Lazarus (2006) og Pedersens (2016) teorier komplementeres af sammenfoldningen mellem identitet og arbejdsliv, der i samspil bidrager med en forståelse af, hvorfor kompetencer, og manglen på samme, kan udgøre en trussel for de studerende og deres selvopfattelse (Andersen & Kingston, 2016).

For at muliggøre dybere forståelse af de studerendes selvopfattelse i mødet med en trussel mod dem selv, har vi ligeledes inddraget teorien om imposter syndrome (Clance & Imes, 1978).

Imposter syndrome sætter fokus på følelser af utilstrækkelighed i akademisk kontekst, hvormed baggrunden for denne teori er i tråd med det undersøgte felt (Clance & Imes, 1978). I samspil med Lazarus' (2006) vurderingsteori, Pedersens (2016) skamteori og Andersen og Kingstons (2016) sammenfoldning mellem identitet og arbejdsliv tillader Clance og Imes' (1978) imposter syndrome analyse af, hvad der influerer studerendes forventninger, følelser, tanker og oplevelser. Disse muliggør derved undersøgelse af, hvordan individer kan føle sig bedrageriske på trods af, at de er kompetente og præsterer godt indenfor deres felt (Clance & Imes, 1978; Pedersen P. S., 2016). Det pointeres dog, at imposter syndrome udelukkende muliggør undersøgelse af individuelle usikkerheder, hvorved individets faktiske kompetencer og præstationer, eller omgivelsernes syn på disse, ikke kan fortolkes. Dette muliggør skam-teorien til gengæld, da denne indebærer et vigtigt aspekt af omgivelsernes krav og forventninger (Pedersen P. S., 2016).

Ovenstående teorier vurderes alle at kunne bidrage med et perspektiv på, hvordan følelser har negativ indvirkning på tanker og oplevelser. Som supplement hertil inddrages self-determination theory og self-efficacy theory, der muliggør undersøgelse af, hvordan følelsen af kompetencer på godt og ondt kan ændre adfærd og reaktioner i forbindelse med opnåelsen af mål (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). Denne teoretiske ramme har givet en forståelse for motivations betydning for transformationen, da studerendes motivation stiger, når de føler sig kompetente til at klare en opgave (Bandura, 1977, Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015). SDT bidrager derfor til en forståelse for, hvordan autonomi, kompetence og relationer influerer motivation samt at dette er vigtigt for læring og engagement (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2015; Niemiec & Ryan, 2009). Teorien mangler dog nuancering i forhold til individuelle eller kontekstafhængige forskelle, hvortil det ligeledes anses som en mangel, at den ikke forholder sig kritisk til de tre komponenter f.eks. om for meget kompetence kan blive hæmmende pga. en nonchalant attitude.

SDT alene er derved generaliserende, hvorfor vi har inddraget self-efficacy theory til at give en nuanceret forståelse af de studerendes individuelle følelser af kompetence og motivation i transformationen. Anvendelsen af self-efficacy har muliggjort analyse af, hvordan studerendes vurdering af en situation, kan få indvirkning på deres tro på egne evner (Bandura, 1977). I samspil

har SDT og self-efficacy theory givet en forståelse for studerendes tro på succes i transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Hertil pointeres det, at self-efficacy theory og SDT begge er funderet i individets oplevelser og tanker i forbindelse med at skulle udføre en opgave, men synes dog at mangle dybere fokus på følelsers generelle betydning. Derfor komplimenteres disse teorier af tidligere nævnte teorier fra Lazarus' (2006), Pedersen (2016) og Andersen & Kingston (2016), der fokuserer på følelser.

Da transformationer ofte er usikre, og derved har en indflydelse på individers følelse af kontrol, inddrages ligeledes teorien om locus of control (Rotter, 1966). Denne kan bidrage med en vinkel på, hvorfor der er individuelle forskelle mellem de studerendes forventninger, tanker, følelser og oplevelser i transformationen. Med begreberne internal og external locus of control har den tilladt analyse af, om de studerende oplever selv at være i kontrol over deres skæbne eller ej, hvilket har været brugbart for dybere forståelse af problemstillingens kompleksitet (Rotter, 1966). Rotters (1966) teori kan dog ikke stå alene, da denne grundlæggende fokuserer på individets overbevisning om kontrol og ikke på de tankeprocesser, følelser eller bekymringer, der kan opstå ved manglende kontrol. Derved mangler teorien dybde og nuance for at kunne analysere, hvad manglende kontrol gør ved det enkelte individ. I den forbindelse anses locus of control ligeledes som mangelfuld i forhold til at udlede kontekstafhængige forskelle i følelsen af kontrol, altså hvordan samme individ kan have forskellige oplevelser af kontrol afhængig af situationen. Dette er dog en dimension, som teorierne fra Lazarus (2006), Pedersen (2016), Andersen & Kingston (2016) og Bandura (1977) bidrager med. Med disse kan det frembringes, hvordan studerende vurderer hver situation, hvilke faktorer der er kendetegnende for situationen, og om de oplever en trussel mod deres overordnede mål. Locus of control kan til dette bidrage med en forståelse af, om succes eller fejl tilskrives dem selv eller eksterne faktorer (Rotter, 1966).

Samlet har de gennemgåede teorier bidraget til en detaljeret og nuanceret forståelse for hvordan kompetencer i transformationen fra studieliv til arbejdsliv influerer studerendes forventninger, tanker, følelser og bekymringer samt motivation og tro på egne evner. Teorierne har dannet grundlag for at analysere erhvervslivets behov, herunder deres blik på studerendes kompetencer, for derigennem at frembringe anbefalinger, til at klæde de studerende på til transformationen.

Det anerkendes dog ligeledes, at disse teorier ikke er de eneste, som kunne belyse problemstillingen, om end andre teorier ville bidrage med andre indsigter. Hertil er der i afhandlingen anlagt et fokus på individet og dets oplevelser, for at få en grundlæggende forståelse af problemstillingen. Med flere ressourcer kunne der med fordel have været inddraget socialteorier, for at muliggøre undersøgelsen af grupper og sociale relationers betydning i kompetenceopbygning og transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Den sociale dimension berøres kort i afhandlingen ved hjælp af begreberne *comparison group* (Fontaine, 1974) og *vicarious experience* (Bandura, 1977) samt Pedersens (2016) skamteori, der forklarer omgivelsernes betydning for forventninger og selvværd. Dette er dog i begrænset omfang, hvorfor konkrete sociale teorier kunne give dybere forståelse af dette, særligt med henblik på anbefalingen vedrørende partnerskaber, der unægteligt indebærer sociale relationer. Det påpeges dog, at betydningen af det sociale aspekt er opstået i kølvandet på analysen med de anvendte teorier, hvor igennem der er fundet frem til et behov for samarbejde og partnerskaber om udviklingen af de fem udarbejdede kompetencer. Derfor har anbefalingens sociale aspekt en anden karakter, end tidligere afgrænset fra afhandlingens undersøgelse, da det ikke omhandler sociale arrangementer og introforløb på studiet.

Afslutningsvis vil vi kort berøre udelukkelsen af konkret teori vedrørende kompetencer og kompetenceopbygning. Dette med baggrund i, at vi gennem empiriens analyse ikke ser os nødsaget til at sætte spørgsmålstejn ved CBS-studerendes opbygning af kompetencer. Derimod tillader vi os på baggrund af vores forforståelse og de udførte interviews, at antage at studerende opbygger kompetencer. Derfor er det tekniske aspekt af kompetenceopbygning hos studerende ikke en del af det undersøgte fænomen, der nærmere fokuserer på kompetencers betydning for forventninger, tanker, følelser og oplevelser i transformationen. Havde vi benyttet mere specifikke teorier om kompetenceopbygning, kunne vi have undersøgt mere dybdegående, hvorfor nogle studerende ikke føler, at de har opbygget kompetencer, som analysen fastslog. Hertil kunne Dreyfus & Dreyfus (1980) "Model of Skill Acquisition" med fordel være inddraget, til at belyse forskellige stadier i kompetenceopbygning. Modellen beskriver fem stadier for kompetenceopbygning nemlig: novice, advanced beginner, competent, proficient og expert (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Med denne model kunne vi nuanceret have undersøgt studerendes

opbyggede kompetencer, og hvilket stadie de studerende følte at være på, fremfor alene at anskue kompetencer som en ensartet størrelse. Modellen er dog primært brugbar til at belyse de tekniske aspekter af kompetencer, og indebærer ikke andre faktoreres indvirkning på kompetencer, hvorfor den falder uden for afhandlingens undersøgelsesfelt om forventninger, følelser, tanker og oplevelser i transformationen.

13.4 Vurdering af proces

I følgende afsnit reflekterer vi over, og vurderer vores proces, med særligt henblik på afhandlingens validitet og reliabilitet. Hertil ønsker vi dog at pointere, at validitet og reliabilitet ikke er aspekter, der udelukkende behandles i dette enkle afsnit, men er gennemtrængende i hele afhandlingens forskningsproces (Kvale & Brinkmann, 2015). Afsnittet ønsker derfor at øge afhandlingens transparens, samt tydeliggøre for læseren, hvordan disse kriterier efterleves. Vi anerkender således, at valg og fravalg former projektets indsigter, hvorfor vi ønsker at italesætte, hvad disse valg har bidraget til, og hvad andre valg kunne have medført.

13.4.1 Validitet

Validitet handler om hvorvidt afhandlingens indsigter kan anskues som gyldige, og korrekt udledte ud fra undersøgelsens præmisser (Kvale & Brinkmann, 2015). I den forstand er omdrejningspunktet for validitet, om afhandlingen undersøger dét, som vi ønsker at belyse. Dertil arbejder afhandlingen ud fra en anskuelse af, at resultater er valide, når de modsigelsesfrit kan indgå i relation til andre fund, samt bidrager med praktisk værdi i den givne sammenhæng (Egholm, 2014). I den forbindelse har formålet med afhandlingen været at opnå en dybdegående og detaljeret forståelse for transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Gennem vores abduktive tilgang og samspillet mellem empirien og vores egen forforståelse, der har skubbet til vores syn og fordomme, vurderes det, at vi har opnået denne dybdegående forståelse. Dette med afsæt i, at vi har fået adgang til studerende og fagfolks forventninger, tanker, følelser og oplevelser i relation til transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

Afhandlingens validitet er ligeledes sikret ved, at vi i dataindsamlingen var opmærksomme på at skabe et trygt rum ved bl.a. at give plads til tænkepauser, briefe informanterne grundigt og lade informanterne guide samtalens retning. Hertil er det lykkedes for primærintervieweren at holde overblik over spørgsmålene, da vi i alle interviews kom igennem de ønskede tematikker, blot i forskellig rækkefølge. Derudover vurderes informanternes udtalelser som valide, da vi havde fokus på respondentvalidering undervejs, hvortil vi oplevede, at informanterne protesterede, hvis de ikke var enige i opsamlinger, eller de udtalelser som blev frembragt. Dette faktum ansues som en validering af, at informanterne følte sig trygge i interviewet, og ikke blot frembragte de meninger, som vi ønskede.

Dette fokus på validering undervejs har vi fundet særlig nødvendig, qua vores egen aktive deltagelse i denne vidensproduktion, for derved at undgå at tage udtalelser for givet, eller validere udsagn som vi har misforstået grundet vores egen forståelse. Et eksempel på succesfuld og vigtig validering ses i relation til blikket på kompetencer. Her bad vi informanter definere kompetencer, hvor det blev tydeligt, at der var en uoverensstemmelse mellem studerendes forståelse versus vores og erhvervslivets forståelse af kompetencer. Denne uoverensstemmelse var ikke blevet tydelig, hvis vi ikke havde fokuseret på respondentvalidering.

Derudover vurderes det, at vi igennem afhandlingen er lykkedes med ønsket om at forholde os åbne til empirien. Dette afspejles i vores empiribehandling, hvor vi gennem kodningen forholdt os åbne for alle retninger, og først afgrænsede afhandlingens problemfelt i 3. ordenskodningen, hvilket sikrede at vi ikke overså vigtige tematikker. Denne tilgang sikrede bl.a. at temaer vedrørende kompetencen "at trives i kedsomhed" trådte frem, hvilket var en uventet indsigt, som en mere deduktiv tilgang ville have udelukket. Med afsæt i de ovenstående afsnit vurderes det, at indsigter i denne afhandling kan vurderes som valide og brugbare, til at forstå kompetencers betydning for at forberede sidsteårs kandidatstuderende fra CBS til transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

13.4.2 Reliabilitet

Afhandlingens reliabilitet omhandler konsistens og troværdigheden af indsigterne (Kvale & Brinkmann, 2015). For at højne reliabiliteten, har vi været transparente i alle trin fra opstart til den endelige afrapportering. Dette er gjort med formålet at inddrage læseren i vores beslutningsprocesser, og samtidig muliggøre replikation af undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forbindelse med udvælgelsen af informanter, har vi forsøgt at tydeliggøre betænkeligheder og ligeledes anskueliggøre relevante informationer om de givne informanter, uden at gå på kompromis med anonymitet og etik. I transskriberingen har vi sikret reliabilitet ved at udarbejde transskriptionskonventioner, hvilket er blevet efterlevet i de endelige transskriberinger. I analysen har fokus på reliabilitet været en troværdig og konsistent anvendelse af de teoretiske begreber. Tankerne om dette er ligeledes berørt i diskussionens tidligere afsnit vedrørende anvendelse af teoretiske begreber. I forlængelse heraf har vi yderligere været konsistente og transparente i brugen af hverdags-begreber såsom kompetencer, trivsel, transformation, livslang læring og identitet, hvorfor de alle indgik i begrebsafklaringen, for at øge forståelsen af vores anvendelse af disse.

Afslutningsvis har vi været åbne omkring til- og fravalg i forbindelse med både metodiske-, teoretiske- og analytiske overvejelser, herunder tematikker og afgrænsninger, hvorved vi anerkender eksistensen af disse, på trods af at de ikke blev undersøgt nærmere.

13.4.3 Vurdering af undersøgelsesdesign

I forbindelse med vurderingen af vores samlede proces, findes det relevant at reflektere over afhandlingens undersøgelsesdesign og dennes indflydelse på de opnåede indsigter. Som tidligere berørt, er formålet med denne afhandling at undersøge transformationen fra studieliv til arbejdsliv, og hvilke kompetencer der er væsentlige i denne overgang. Dette fænomen har ikke være undersøgt i dansk kontekst tidligere, hvorfor det primære formål har været at fortolke og

forstå problematikken. Derfor valgte vi at anlægge et kvalitativt perspektiv på problemstillingen, da dette muliggør en dybereliggende adgang til individets tanker, følelser og bekymringer.

I projektets opstart omsatte vi vores undren, forforståelse og interesse til undringsspørgsmål, som senere blev udviklet til den problemformulering, der danner rammen for afhandlingens undersøgelse. I forbindelse med udformningen og udførelse af interviews er det relevant at påpege, at vores forforståelser som aktive studerende på CBS har været med til at forme undersøgelsesdesignet. Således havde vi på baggrund af vores indledende undersøgelser og state-of-the-art en forforståelse om, at kompetencer, forventninger, trivsel og fremtidigt job kunne være relevante tematikker. Disse er ligeledes omdrejningspunktet for vores problemformulering. Hertil fremhæves det dog, at vi har forsøgt at forholde os åbne overfor empirien, og fulgt de fremviste mønstre, hvorfor vi har genbesøgt og tilpasset vores problemformulering ad flere omgange, for at sikre, at vi undersøger dét, vi ønsker.

Afhandlingens kvalitative tilgang gav adgang til studerendes og erhvervslivets tanker og oplevelser, hvilket gjorde det muligt for os at foretage analytiske generaliseringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette anses som et nødvendigt trin, for at få en dybdegående forståelse af fænomenet. I afhandlingen er problemstillingen undersøgt i en afgrænset kontekst på CBS, hvorved vi udleder mønstre blandt vores informanter, som vi formoder kan være gældende for de resterende CBS-studerende. Grundet afhandlingens omfang er undersøgelsens størrelse begrænset til 11 interviews, hvorfor videre undersøgelse af problemstillingen med fordel kan inddrage yderligere respondenter, for at sikre, at afhandlingens fund ligeledes er gældende i andre kontekster.

Derudover kan fremtidig forskning med fordel udbrede undersøgelsen til at omfatte flere universiteter. Hertil foreslås en mere kvantitativ tilgang, såsom en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse, hvilket muliggør undersøgelse af fænomenets udbredelse samt forskelle på tværs af landsdele og universiteter. Dette vil dog mindske muligheden for dybdegående at undersøge individuelle oplevelser. Således vurderes den kvantitative metode ikke lige så anvendelig i denne første fase af forskningen, da det vil kræve en dyb indsigt at kunne formulere bias-frie spørgsmål, der giver brugbare svar i forhold til fænomenet (Karpatschhof, 2006).

Således skal man i udformningen af kvantitative undersøgelser, overveje hvordan spørgsmål formuleres, hvilken skala der måles efter, hvordan det udbredes m.m. (Karpatschhof, 2006).

13.4.4 Vurdering af resultater

Vores hermeneutiske og kvalitative tilgang i undersøgelsesdesignet har været bidragende og retningsgivende for de resultater, fortolkninger og forståelser, som er frembragt i denne vidensproduktion. Hertil har hovedbidraget for afhandlingen været udviklingen af fem kompetencer, der klæder studerende på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Herunder anbefales et partnerskab mellem CBS, aktører i erhvervslivet og studerende til at fordrer dette. I diskussionen blev det yderligere tolket, at afhandlingens problemfelt udgør et wicked problem, hvorfor vi finder det relevant at forholde os kritiske til dette bidrag. Derfor bør vi reflektere over, om et partnerskab mellem de forslåede parter altid vil være fordelagtigt. Hertil påpeges det endnu engang at fænomenet er forholdsvis uudforsket i dansk kontekst, hvorfor der er behov for mere forskning på området. I den forbindelse kan man fremhæve spørgsmål som: Kan der være for meget ærlighed eller samarbejde, og hvad kunne eventuelle implikationer være? Videre forskning kan derfor fokusere nærmere på implikationer af partnerskaber f.eks. om der kan opstå ineffektivitet grundet for meget dialog og samarbejde, eller eventuelle økonomiske konsekvenser i forbindelse med indførslen af anbefalingen.

14 Future research

I dette afsnit ønsker vi kort at berøre de mønstre, som empirien tegnede et billede af, men som vi qua afhandlingens omfang ikke har behandlet. Derfor fortjener disse empiriske emner nærmere undersøgelse, hvilket fremtidig forskning med fordel kan tage udgangspunkt i. Det er som nævnt empiriske temaer, hvorfor der efter vores viden ikke findes dybdegående og anerkendt forskning på disse områder, hvorved det følgende blot er vores indledende indskydelser og fortolkninger.

14.1 Persontyper

Videre forskning i at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, kan med fordel undersøge forskellige typer af studerende. Dette med afsæt i, at vi i empirien så indikationer på, at studerende havde forskellige persontyper, som kunne kalde på forskellige behov og ledelsesstile i forbindelse med transformationen. Overordnet har empirien tegnet et billede af to persontyper, som vi i den indledende fase vil navngive Verdensmesteren ("Den hårde") og Tvivleren ("Den bløde"), som kort vil blive redegjort for i følgende.

Verdensmesteren har primært været afspejlet i studerende fra uddannelser med fokus på hårde kompetencer såsom finansiering, matematik, regnskab osv. Denne type er præget af en høj grad af self-efficacy og internal locus of control, hvormed de har troen på egne evner, og føler at have styringen i forbindelse med transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Verdensmesteren er således ikke i tvivl om, at vedkommende er kompetent, og kan bidrage til en virksomhed. Dette betyder dog ikke, at denne persontype er bekymringsfri. Derimod omhandler dennes bekymringer særligt spørgsmålet om at få det helt rigtige job i en anerkendt virksomhed, og opnå en vis status herigennem.

Tvivleren har primært været spottet i studerende fra studieretninger, der i større omfang fokuserer på opbyggelse af blødere kompetencer såsom kommunikation, strategiske evner, psykologi, ledelse osv. Denne type er i høj grad præget af en usikkerhed omkring egne evner og external locus of control, hvormed omgivelserne i højere grad tilskrives afgørende betydning for deres

transformation fra studieliv til arbejdsliv. Denne persontype har større vanskeligheder ved at sætte ord på egne kompetencer, og sværere ved at kunne anvende disse, da kompetencerne er uhåndgribelige. Fra empirien tolkes det, at en frygt forbundet med denne persontype omhandler at opnå et givende arbejde, hvortil de tror, at de må nøjes med et job, de mistrives i.

Ovenstående er blot de spæde skridt mod udarbejdelsen af persontyper. Det understreges at empirien ikke undersøger dette dybdegående nok, til at frembringe persontyper på nuværende stadie. Udarbejdelsen af disse persontyper kræver derfor mere detaljeret og specifik undersøgelse af de studerendes forventninger, tanker, følelser og bekymringer i forbindelse med transformationen. Hvis yderligere forskning understøtter tilstedeværelsen af forskellige persontyper, kan fremtidige initiativer og anbefalinger bedre målrettes forskellige typer af studerende og deres behov. Dette vil samlet give en større forståelse for, hvordan vi som individer er forskellige, og derfor skal håndteres og ledes på forskellige måder, hvilket vil være brugbare indsigter for alle parter i partnerskabet.

14.2 Kompetencen ”at trives i kedsomhed”

Foruden ovenstående om persontyper vil vi fremhæve en af de kompetencer, som vi fremlagde i analysen, nemlig ”at trives i kedsomhed”, som er et område, der bør forskes nærmere i. Således blev det klart for os ”at trives i kedsomhed” og lære at skulle stå stille i en verden i konstant udvikling, ligeledes er en vigtig kompetence. Selv med vores egne forforståelser og status som studerende var dette ikke en vinkel, vi havde forventet. Derfor mener vi, at der er behov for mere dybdegående og direkte undersøgelse af spændingen mellem studerendes ønske om at udføre strategisk komplekse opgaver, og organisationers behov for løsning af lavpraktiske opgaver. Dette med henblik på at opnå forståelse for kompetencens implikationer for studerende og erhvervslivet såvel som universiteter. Da spændingen blev tydelig for os, foretog vi en begrænset litteraturgennemgang, hvor vi ikke fandt relevant teori eller forskning på området. Det kan derfor indikere, at kedsomhed ikke er et aspekt, der er forsket i indenfor feltet om kompetencer. Det skal dog noteres, at vi af ressource- og tidsmæssige årsager ikke har kunnet undersøge dette

fyldestgørende. Derfor vil vi spille bolden videre til fremtidige forskere, som kan undersøge denne vinkel nærmere.

15 Konklusion

Med afsæt i ovenstående analyse og diskussion er der opnået en dybereliggende forståelse for, hvilke kompetencer der er væsentlige for at klæde sidsteårs kandidatstuderende fra CBS på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Herunder hvilke følelser, tanker og forventninger studerende har til sig selv som nyuddannede, samt hvordan disse stemmer overens med erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer.

På baggrund af analysens indledende afsnit kan det fortolkes, at der er sket en sammenfoldning mellem studerendes identitet og studieliv. Vi fandt frem til, at studerendes studieliv i høj grad er knyttet til deres identitet, hvorfor de oplever at være indre motiveret, og ønsker at skabe værdi på deres kommende arbejdsplads, gennem brugen af personlige kompetencer. Sammenfoldningen har stor betydning for studerendes oplevede trivsel, da både fejl og succeser tilskrives dem selv og egne evner, og således påvirker deres selvbillede. Vi fandt derfor sammenfoldningen central for forholdet mellem studerendes identitet og studieliv, og er væsentlig for at forstå vigtigheden af kompetencer i transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

På baggrund af vores tolkninger i analysen kan vi yderligere konkludere, at studerende har høje forventninger til sig selv i transformationen fra studieliv til arbejdsliv, hvilket medvirker til, at de oplever forskellige følelser, tanker og bekymringer til at være nyuddannet. Særligt fandt vi frem til følgende bekymringer: 1) jeg kan ikke forklare, hvad jeg kan, 2) jeg skal oversælge mig selv for at få job, 3) jeg har ikke noget at skulle have sagt som ny, 4) jeg kan ikke det, jeg burde kunne, 5) jeg kan ikke anvende, det jeg kan, 6) jeg har arbejdet for individuelt på studiet, 7) jeg kommer til at få en kedelig hverdag og 8) jeg har spildt min tid på en uddannelse, hvis jeg ikke får det rigtige job. Vi fik forståelsen af, at bekymringerne opleves i varierende grader blandt de studerende, men alle påvirker deres motivation, oplevelse af kontrol, følelse af kompetence og autonomi, samt deres tro på egne evner. For den enkelte studerende kan dette komme til udtryk som selvbeprejdelse, følelser af utilstrækkelighed, modløshed og mindreværd, en frygt for at begå fejl, ikke at være herre over egen skæbne, samt en følelse af at være en bedrager.

Med afsæt i analysen kan det ydermere fortolkes, hvilke forventninger aktører i erhvervslivet har til nyuddannedes kompetencer. Vi fik indsigt i erhvervslivets forventning om, at nyuddannede tiltræder organisationen med friske øjne på arbejdsgange, søger medindflydelse, tør at forholde sig kritiske, sætter spørgsmålstejn, bringer sig selv og sin teoretiske viden i spil, er nysgerrig og har lyst til at lære, bidrager til socialt sammenhold, hjælper sine kollegaer, stiller krav, samt hjælper til med udførelsen af basale og lavpraktiske opgaver. På baggrund af disse forventninger udformede vi fem udsagn, som erhvervslivet ønsker at minde studerende om: 1) husk dit eget værd, 2) det vigtigste er at ville lære, 3) du har gode forudsætninger fra studiet, 4) der er utallige muligheder og 5) det er okay at stå stille en gang imellem.

På baggrund af afhandlingens indsigter i studerendes følelser, tanker og forventninger samt erhvervslivets forventninger til nyuddannedes kompetencer kan vi endeligt konkludere, at følgende fem kompetencer er væsentlige for at klæde sidsteårs kandidatstuderende på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv: 1) at være ærlig, 2) at acceptere utilstrækkelighed, 3) at indgå i et team, 4) at turde vælge om og 5) at trives i kedsomhed. Disse kompetencer har til formål at give studerende et realistisk indblik i, hvilke kompetencer erhvervslivet efterspørger, hvorfor det antageligt vil sænke studerendes forventninger til dem selv, og mindske deres bekymringer. Det tolkes dermed, at en øget forståelse for ovenstående kompetencer vil klæde studerende på til transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

For at CBS kan forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv, anbefaler vi et partnerskab mellem CBS, aktører i erhvervslivet og studerende, der fokuserer på kompetencer. Partnerskabet er et konkret initiativ CBS kan iværksætte, med hensigt på at skabe dialog og samarbejde, for at italesætte og opbygge de fem kompetencer blandt kandidatstuderende på CBS. Partnerskabet deler således et fælles ansvar for studerendes kompetenceopbygning, og arbejder sammen om at forberede studerende til transformationen fra studieliv til arbejdsliv. For opnåelsen af et givende partnerskab, vil hver part opleve følgende konkrete implikationer. CBS skal 1) hjælpe studerende med at forstå og formidle deres kompetencer, 2) uddybe studerendes forestilling om arbejdsmarkedet og 3) foretage en nuancering af Nordic Nine, som skal inkludere aspekter af de fem udarbejdede kompetencer. Aktører i erhvervslivet skal 1) formidle et realistisk billede af deres

forventninger til nyuddannedes kompetencer, som kan være med til at nedjustere studerendes krav til sig selv, og derigennem mindske deres bekymringer. Studerende skal 1) forsøge at bringe deres kompetencer aktivt i spil på både studiet og i erhvervslivet og 2) være opmærksomme på, hvilke forventninger de har til deres kommende arbejde.

Afhandlingens indsigter og anbefaling er præget af undersøgelsens indledende karakter, hvorfor det fastslås, at der er behov for yderligere undersøgelse af fænomenet vedrørende transformationen fra studieliv til arbejdsliv. Hertil frembringer vi forslag til fokus for fremtidig forskning, hvilket indebærer 1) en kvantitativ undersøgelse af afhandlingens problemfelt, 2) undersøgelsen af persontyperne "Verdensmesteren" og "Tvivleren" og 3) yderligere undersøgelse af kompetencen "at trives i kedsomhed".

16 Perspektivering

Formålet med dette afsnit er at åbne afhandlingens problemfelt yderligere op, ved at perspektivere til en tematik udenfor afhandlingens omfang, men som ligeledes er interessant at undersøge yderligere. Ved at gøre dette anskues afhandlingens problemfelt vedrørende studerendes transformation fra studieliv til arbejdsliv fra en anden vinkel, end den vi har anlagt i denne vidensproduktion. Dette gøres som en anerkendelse af, at der er andre aspekter og elementer, som kan have en indvirkning på studerendes transformation, men som ikke er blevet undersøgt igennem afhandlingen.

Et naturligt næste skridt vil være at undersøge, hvorvidt samfundsforhold tillader dét fokus på kompetenceopbygning, som er foreslået i afhandlingen. Dette med baggrund i, at afhandlingens problemfelt udelukkende har fokuseret på studerende, universiteter og erhvervslivet, hvorfor større samfundsrammer ikke er blevet yderligere udforsket. De rammer samfundet sætter for uddannelse findes relevant at undersøge nærmere, da det kan have en indvirkning på, hvorvidt det er realistisk at opbygge afhandlingens foreslåede kompetencer. Hertil kunne det f.eks. være interessant at undersøge regeringens nyeste SU-reformen, som bl.a. fjerner studerendes mulighed for et sjette års SU (ufm.dk, 2023). Med indførslen af SU-reformen får de studerende alene SU-klip nok til at gennemføre studiet på normeret tid (ufm.dk, 2023), hvilket begrænser fleksibiliteten i tilrettelæggelsen af studietiden. En implikation af dette kunne være et øget pres på studerende, til at vælge rigtig i første forsøg, da de ellers ikke har nok SU-klip til hele uddannelsen, hvormed de mister muligheden for at ændre retning, der ellers anskues som en vigtig kompetence i transformationen fra studieliv til arbejdsliv.

Udover SU-reformen kan forkortelsen af kandidatuddannelser ligeledes nævnes, som er et tiltag der vurderes at være indført med henblik på, at få studerende hurtigere på arbejdsmarkedet, og bidrage med deres kompetencer (Tænketanken DEA, 2020; ufm.dk, 2023). På baggrund af denne afhandlings indsigter rejser spørgsmålet om studerende reelt er klar til at komme hurtigere på arbejdsmarkedet, eller om det øgede pres på hurtig gennemførelse blot vil medvirke til følelser af endnu færre kompetencer, og muligheder for at bidrage med værdi. Det bør derfor undersøges,

hvordan samfundets rammesætning for uddannelser bidrager til de studerendes kompetenceopbygning. Nærmere undersøgelse af dette vil udvide afhandlingens problemfelt og muliggøre analyse af, om samfundet får det rette udbytte af studerendes kompetencer, hvis de presser dem igennem uddannelsessystemet.

17 Bibliografi

- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. s. 167-193.
- Andersen, M. F., & Kingston, M. (2016). Stop stress. *Forlaget Klim*, s. 17-47.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, s. 411-422.
- Anteby, M. (2013). Relaxing the taboo on telling our own stories: Upholding professional distance and personal involvement. *Organization Science*(24(4)), s. 1277-1290.
- April, K. A., Dharani, B., & Peters, K. (June 2012). Impact of Locus of Control Expectancy on Level of Well-Being. *Review of European Studies*, Vol. 4(No. 2).
- ASE.DK. (n.d.). *Hvad er dine kompetencer?* Hentet 14. December 2023 fra ase.dk: <https://www.ase.dk/faa-svar/jobsoegning/cv/kompetencer>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change . *Psychological Review*, s. 191-215.
- Bordi, L., Okkonen, J., Mäkinen, J.-P., & Heikkilä-Tammi, K. (April 2018). Communication in the Digital Work Environment: Implications for Wellbeing at Work. *Nordic journal of working life studies* (53 (8)), s. 29-48.
- Buskbjerg, M. (21. 09 2019). *Maslows behovspyramide: Hvordan motiverer du dine medarbejdere?* Hentet 07. 12 2023 fra altomledelse.dk: <https://altomledelse.dk/maslows-behovspyramide-2/>
- CBS.dk. (December 2021). *Strategisk rammekontrakt 2022-2025*. Hentet 24. November 2023 fra cbs.dk: https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/call_to_action/cbs_strategiske_rammekontrakt_2022-2025_m._underskrift.pdf
- CBS.dk. (19. Maj 2022). *cbs.dk/cbs-agenda/indsatsomraader/nyheder/udviklingen-ny-model-livslang-laering*. Hentet fra Udviklingen af en ny model for livslang læring: <https://www.cbs.dk/cbs-agenda/indsatsomraader/nyheder/udviklingen-ny-model-livslang-laering>

- CBS.dk. (03. August 2023). *Lifelong Learning*. Hentet 2. December 2023 fra [cbs.dk/cbs-agenda/indsatsomraader/lifelong-learning](https://www.cbs.dk/cbs-agenda/indsatsomraader/lifelong-learning): <https://www.cbs.dk/cbs-agenda/indsatsomraader/lifelong-learning>
- CBS.dk. (n.d.). *Om CBS*. Hentet 24. November 2023 fra [cbs.dk/cbs/profil/cbs](https://www.cbs.dk/cbs/profil/cbs): <https://www.cbs.dk/cbs/profil/cbs>
- CBS.dk. (n.d.). *Organisation*. Hentet 24. November 2023 fra [cbs.dk/cbs/organisation](https://www.cbs.dk/cbs/organisation): <https://www.cbs.dk/cbs/organisation>
- CBS.dk. (u.d.). *Strategi*. Hentet fra [cbs.dk/cbs/strategi](https://www.cbs.dk/cbs/strategi): <https://www.cbs.dk/cbs/strategi>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, Vol. 15*(3).
- Clarke, M. (2016). Addressing the soft skills crisis. *Emerald Group Publishing Limited*, s. 137-139.
- Copenhagen Business School. (June 2020). *CBS strategy*. Hentet 24. November 2023 fra [cbs.dk](https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/call_to_action/cbs_strategy.pdf): https://www.cbs.dk/files/cbs.dk/call_to_action/cbs_strategy.pdf
- Cotton, K. (1993). Developing Employability Skills. *School Improvement Research Series* .
- Daniels, M. A., & Robinson, S. L. (2019). The Shame of it All: A Review of Shame in Organizational Life. *The journal of management*, s. 2448-2473.
- danskerhverv.dk. (06. maj 2023). *Se listen: Fire ud af ti uddannelser har overledighed blandt deres dimittender*. Hentet 27. December 2023 fra [danskerhverv.dk](https://www.danskerhverv.dk/presse-og-nyheder/nyheder/2023/maj/ny-analyse-fire-ud-af-ti-uddannelser-har-overledighed-blandt-deres-dimittender/): <https://www.danskerhverv.dk/presse-og-nyheder/nyheder/2023/maj/ny-analyse-fire-ud-af-ti-uddannelser-har-overledighed-blandt-deres-dimittender/>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, s. 68-78.
- Deci, E., & Ryan, R. (2015). Self-Determination Theory. *Elsevier Ltd*, s. 7886–7888.
- Den Danske Ordbog. (n.d.). *Transformation*. Hentet 2. December 2023 fra [ordnet.dk](https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=transformation): <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=transformation>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), s. 276–302.
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., & Lee, K. (2010). The importance of soft skills: the authors focus on five "soft" skills that are an asset for corporate finance.

- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. California: California University Berkeley Operations Research Center.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori: Perspektiver på organisationer og samfund* (1. Udgave udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *MCB University Press*, s. 75-82.
- Fontaine, G. (1974). Social comparison and some determinants of expected personal control and expected performance in a novel task situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 29(No. 4), s. 487-496.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. Udgave udg.). (A. Jørgensen, Ovs.) Hans Reitzels Forlag.
- Gawrycka, M., Kujawska, J., & Tomczak, M. (2020). Competencies of graduates as future labour market participants – preliminary study. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, s. 1095-1107.
- Gibbs, G. (2007). Analyzing Qualitative Data. *Sage Research Methods*, s. 1-22.
- Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of "leadership". *Human Relations* (58 (11)), s. 1467-1494.
- Hall, A. L., & Rist, R. C. (1999). Integrating Multiple Qualitative Research Methods (or Avoiding the Precariousness of a One-Legged Stool). *Psychology and Marketing*, s. 291-304.
- Hawley, K., & Paul, S. K. (2019). What is imposter syndrome? *The Aristotelian Society, Volume xciii*.
- IDA Studerende. (n.d.). *Sådan identificerer du dine kompetencer*. Hentet 14. December 2023 fra studerende. ida.dk: <https://studerende.ida.dk/fra-uni-til-job/jobsoegende/foer-du-soeger-job/kompetenceafklaring/identificer-dine-kompetencer/>
- Jørgensen, C. (2008). Identitet: psykologiske og kulturanalytiske perspektiver. *Hans Reitzels Forlag*.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier* (Årg. 1). Hans Reitzels Forlag.
- Karpatschof, B. (2006). *Metodologiske indblik og udsyn: Festskrift til Benny Karpatschof*. Forlag for Psykologisk Forskningsmetode.

- Knudsen, C. (2011). *Økonomisk psykologi - Adfærdsøkonomiske perspektiver på virksomhedens organisering, økonomiske grænser og identitet* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Kompetence Sekretariatet. (n.d.). *Livslang læring som begreb*. Hentet 14. December 2023 fra kompetenceudvikling.dk: <https://kompetenceudvikling.dk/inspiration/livslang-laering-som-begreb/>
- Kvale, S., & Binkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lazarus, R. S. (2006). Kapitel 2: Stress og følelser + Kapitel 4: Følelser og Vurdering + Kapitel 5: Mestring. I *Stress og følelser - En ny syntese* (M. Visby, Ovs., s. 43-67 + 110-157). Akademisk Forlag.
- LinkedIn - Copenhagen Business School. (27. September 2023). *LinkedIn*. Hentet fra Copenhagen Business School: <https://www.linkedin.com/school/copenhagen-business-school/people/?educationStartYear=2010>
- National Institutes of Health. (n.d.). *What are competencies?* Hentet 14. December 2023 fra hr.nih.gov: <https://hr.nih.gov/about/faq/working-nih/competencies/what-are-competencies>
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice . *Sage Publications*, s. 133-144.
- Pedersen, D. T. (n.d.). *Find dine personlige og faglige kompetencer*. Hentet 14. December 2023 fra krifa.dk: <https://krifa.dk/jobsoegning/cv/personlige-og-faglige-kompetencer>
- Pedersen, P. S. (2016). *Slip stress ud af skammekrogen - Et forsvar for arbejdsfællesskabet* (1. udgave, 8. oplag udg.). Kristeligt Dagblads Forlag.
- Pedersen, P. S., & Gudmand-Høyer, M. (2017). Modsatrettede forpligtelser - Skam og stress i arbejdslivet. *Tidskrift for Erhvervspsykologi*.
- Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes? *Emerald Group Publishing Limited*, s. 259-263.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol. 80(No. 1).

Schein, E. (1999). I E. Schein, *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship* (s. 3-81). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Tænketanken DEA. (26. Oktober 2020). *Unge er hurtigere igennem uddannelsessystemet*. Hentet 20. Maj 2021 fra dea.nu: <https://dea.nu/i-farver/publikationer/unge-er-hurtigere-gennem-uddannelsessystemet/>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (28. September 2022). *Resultater fra Danmarks Studieundersøgelse 2021 – Dimittenders overgang til Arbejdsmarkedet*. Hentet 24. November 2023 fra ufm.dk: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/danmarks-studieundersogelse/dkstudieundersogelse/resultater-fra-danmarks-studieundersogelse-2021-dimittenders-overgang-til-arbejdsmarkedet.pdf>

ufm.dk. (18. december 2023). *Regeringen, Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti og Dansk Folkeparti er enige om en SU-reform*. Hentet 29. december 2023 fra ufm.dk: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2023/regeringen-liberal-alliance-det-konservative-folkeparti-og-dansk-folkeparti-er-enige-om-en-su-reform>

Undervisningsministeriet. (2007). *Et uddannelsessystem i verdensklasse*. Hentet 20. Maj 2021 fra uvm.dk: <http://static.uvm.dk/publikationer/2007/livslanglaering/kap03.html>

VIA University College. (n.d.). *Hvorfor taler vi om livslang læring?* Hentet 14. December 2023 fra viden.via.dk: <https://viden.via.dk/evu/hvorfor-taler-vi-om-livslang-laering>

via.ritzau.dk. (25. Februar 2020). *Talentudvikling er vigtigt, men danske virksomheder prioriterer det ikke*. Hentet 2. December 2023 fra via.ritzau.dk: <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13588754/talentudvikling-er-vigtigt-men-danske-virksomheder-prioriterer-det-ikke?publisherId=13559184>

via.ritzau.dk. (24. November 2023). *via.ritzau.dk*. Hentet 30. November 2023 fra Deloitte ansætter rektor fra CBS som ny talentleder: <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13749884/deloitte-ansætter-rektor-fra-cbs-som-ny-talentleder?publisherId=4119075&lang=da>

World Health Organization. (June 2022). *who.int*. Hentet 24. November 2023 fra Mental Health: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>