

NOTAT

Redskab til vurdering og evaluering af gymnasieelevers progression i forhold til karrierekompetencer

Prototype

Indhold

1. Formål og baggrund.....	3
2. Ungdomsliv og karrierekompetence	5
3. Definition af karrierekompetence	9
4. Minianalyse af elevernes progression fra første til sidste år	16
Temaer i valgprocessen	16
Valgstrategier/tilgange til valgprocessen	22
Hvad kan understøtte valgprocessen?	24
5. Opbygning af redskabet	30
6. Anvendelse af redskabet	36
Case: "Karrierekompetencer i danskfaget"	37
Opmærksomhedspunkter i arbejdet med redskabet:.....	39
Litteraturliste	41

1. Formål og baggrund

Mange gymnasieelever oplever problemer i forhold til at vælge videregående uddannelser. Enten fordi de har svært ved at vælge, falder fra de uddannelser, de starter på eller mangler motivation i forhold til at videreudanne sig. Disse elever risikerer derfor at få et vanskeligere uddannelsesforløb, men også overhovedet ikke at få en videregående uddannelse – og dermed ende som ufaglærte på kanten af arbejdsmarkedet.

I foråret 2014 blev et nyt projekt søsat i Region Hovedstaden: *Karrierefokus i og efter gymnasiet*. Formålet med projektet er at udvikle og sprede metoder, der kan styrke gymnasieelevers karrierekompetencer, samt sikre at der sker en progression i elevernes kompetencer, sådan at de ved afslutningen af gymnasiet har en større bevidsthed om, hvad de vil med deres fremtid og bedre er i stand til at håndtere uddannelses- og karrierevalg.

Der er ikke tidligere blevet arbejdet systematisk med karrierekompetencer på de gymnasiale uddannelser. Projektet skal derfor bidrage til, at der udvikles ny praksis – men også, at den praksis, der udvikles, er vidensbaseret, og at den efterfølgende kan spredes til andre gymnasier. I første omgang skal det ske ved at igangsætte forsøg på otte af regionens gymnasiale uddannelser. Erfaringerne herfra skal fra efteråret 2015 spredes til yderligere 17 gymnasiale uddannelser.

Center for Ungdomsforskning står for følgeforskning og evaluering i projektet og vil i de kommende tre år følge projektet og bidrage til at vidensbasere og evaluere de tiltag, der udvikles i projektet¹.

Formål med prototyperedskabet

Formålet med prototyperedskabet er at udvikle et første bud på begrebsliggørelse af karrierekompetencer, herunder bud på relevante delkompetencer, der kan udvikles i gymnasiet samt bud på, hvordan karrierekompetencer kan vurderes og evalueres. Redskabet skal desuden komme med et bud på, hvilken progression i de forskellige karrierekompetencer, som det er hensigtsmæssigt at arbejde med i gymnasiet.

Prototyperedskabet skal i denne sammenhæng ses som første udkast - inden for et område, hvor der ikke i dag findes nogle bud, og hvor skabes et helt nyt sprog og fokus.

Tanken er, at prototyperedskabet skal fungere som et fælles redskab i projektet, som kan være med til at skabe en fælles forståelse af, hvad karrierekompetencer er, og hvordan man kan arbejde med at udvikle og evaluere dem. Redskabet skal således dels bruges til at kvalificere og re-designe de enkelte forsøg. Dels til at vurdere de forskellige forsøg i forhold til, hvilke kompetencer, de bidrager til at udvikle hos eleverne, som en del af projektets forsknings- og evalueringsindsats. Samtidig er der netop tale om en prototype, som skal udvikles og kvalificeres gennem projektet på baggrund af de erfaringer, der gøres i forsøgene. Ambitionen er ved afslutningen af projektet at have en færdig model for, hvordan man kan arbejde med og evaluere karrierekompetencer i gymnasiet, der kan spredes til de øvrige gymnasier i regionen – og på sigt også til resten af gymnasiesektoren.

¹ Projektbeskrivelse og publikationer i relation til følgeforskningen kan downloades på:
<http://www.cefu.dk/emner/forskning-publikationer/unge-og-arbejde/karrierefokus-i-og-efter-gymnasiet>

Hvordan er notatet blevet til?

I vores arbejde med at indkredse og beskrive relevante karrierekompetencer i gymnasiet har vi arbejdet af to spor.

1. Litteraturstudier af aktuelle modeller og studier i forhold til, hvordan man kan forstå og beskrive karrierekompetencer. Fokuset er her at blive teoretisk inspirerede af, hvordan andre har arbejdet med at begrebsliggøre karrierekompetencer. Der findes imidlertid ikke nogen beskrivelse af karrierekompetencer i gymnasiet (dette prototyperedskab er første bud). I stedet trækker vi på erfaringer fra andre uddannelsessammenhænge og kontekster.
2. Aktuel empirisk viden om gymnasieelevers valgprocesser og karrierekompetencer. Vi inddrager her dels tendenser i den aktuelle ungdomsforskning. Dels har vi selv lavet en minianalyse af, hvordan udvalgte gymnasieelever i Region Hovedstaden oplever deres valg af uddannelse og karriere samt hvilken udvikling og progression, de gennemgår i løbet af gymnasiet.

Konkret er analysen blevet til på baggrund af fokusgruppeinterviews med seks grupper af gymnasieelever (tre 1 g/1 hf og tre 3g/2 hf). Formålet med interviewene har været at indkredse de karrierekompetencer og -overvejelser, som gymnasieeleverne har hhv. i starten og i slutningen af deres gymnasiale uddannelse for på den måde at opstille 'en baseline' for, hvilke karrierekompetencer, gymnasieelever i forvejen har og hvilke kompetencer, der skal styrkes gennem forsøgsarbejdet.

I alt 29 elever er blevet interviewet. Eleverne er blevet udvalgt på tre af de i alt otte gymnasier, der medvirker i forsøgsarbejdet. Udvalget af såvel gymnasier som interviewpersoner er sket med henblik på at skabe spredning i forhold til gymnasieform, geografi og elevsammensætning. Alle interviews er gennemført i løbet af oktober 2014.

Opbygning af notatet

Afsnit 2-4 udgør den bagvedliggende analyse af, hvad karrierekompetence er – både i ungdomslivet, teoretisk samt i gymnasiet.

Afsnit 5 og 6 udgør det konkrete prototyperedskab, der beskriver bud på karrierekompetencer i gymnasiet samt hvilken progression, der kan arbejdes med i løbet af gymnasiet.

2. Ungdomsliv og karrierekompetence

Det svære uddannelsesvalg

Uddannelsesvalg og valgprocesser fylder meget i ungdomsårene. Særligt fordi de uddannelsesvalg, man træffer som ung, har stor betydning for hvilken retning, man bevæger sig i og hvilke karrieremuligheder, man efterfølgende har. Fx har det stor betydning om man vælger at tage en erhvervsuddannelse eller man vælger en gymnasial uddannelse. Tilsvarende har den studieretning og de fag, man vælger i gymnasiet, stor betydning for, hvilke videregående uddannelser man efterfølgende kan søge ind på².

Mange undersøgelser viser imidlertid, at mange unge oplever det som særdeles svært at vælge uddannelse. Udsagn som 'det er meget svært' og 'det er et stort pres' går således igen, når man ser på nogle af de undersøgelser af unges uddannelsesvalg, der er lavet inden for de seneste år. Flere undersøgelser fra Center for ungdomsforskning har således vist, at mange unge giver udtryk for stor tvivl og usikkerhed i forhold til at skulle vælge uddannelse, og at det kan udløse usikkerhed og pres i forhold til valget (Hutters, Nielsen & Görlich, 2013; Pless & Katznelson, 2007; Region Hovedstaden, 2013). De unge angiver mange årsager til, hvorfor uddannelsesvalg er svære. For det første er der mange valgmuligheder, og det kan være svært at gennemskue, hvad de forskellige muligheder indebærer. For det andet oplever mange unge uddannelsesvalg som et individuelt ansvar, og at det derfor falder tilbage på dem, hvis de vælger forkert og må vælge om. Endelig oplever de unge mange hensyn, som de skal tage højde for, når de vælger. De skal således både vælge noget, de interesserer sig for og er gode til samt noget, det er realistisk for dem at komme ind på.

Tilsvarende har en undersøgelse fra EVA³ vist, at mange studenter ikke føler sig klar eller i stand til at vælge uddannelse, allerede når de har færdiggjort grundskolen. Dette kan ses som en årsag til, at 60 % af studenterne i EVAs undersøgelse angiver, at de valgte en gymnasial uddannelse for at kunne udskyde beslutningen om valg af fremtidig uddannelse og karriere (EVA, 2013). Konsekvensen er, at mange gymnasieelever skubber overvejelserne om fremtidig uddannelse og karriere foran sig og derfor oplever store udfordringer, når de efter gymnasiet skal vælge videregående uddannelse - en tendens, som også ses i Hutters & Brown (2011). For mange fører det til, at de vælger at holde sabbatår, blandt andet for at afklare deres valg. En undersøgelse fra Eurostudent Denmark viser således, at 53 % af de unge, der holder sabbat efter gymnasiet, gør det, fordi de har 'behov for en pause', mens 37 % angiver 'jeg ved ikke hvad jeg skal læse' som årsag (Eurostudent Denmark, 2010)⁴.

Endelig viser forskning, at manglende afklaring og manglende eller uklart fremtidsperspektiv i forhold til tiden efter gymnasiet også kan svække elevernes motivation i forhold til at gå i gymnasiet (Hutters & Brown, 2011; Hutters m.fl., 2013; Sørensen m.fl., 2013). Hvis eleverne ikke har et klart projekt med at tage

² Dette fordi de fleste videregående uddannelser stiller krav om, at man skal have bestemte fag på bestemte niveauer for at blive optaget (de såkaldte specifikke adgangskrav).

³ Undersøgelsen følger de unge, der blev færdige med en gymnasial uddannelse i år 2007, og deres uddannelsesforløb fire år frem.

⁴ Studenterne holder i 15 – 18 måneders sabbat fra uddannelsessystemet, inden de starter på en videregående uddannelse (Eurostudent Denmark 2010).

uddannelsen, så vil de have vanskeligere ved at skabe mening med den undervisning, der foregår. Tilsvarende den anden vej rundt: Hvis eleverne ikke oplever undervisningen i gymnasiet som meningsfuld og relevant, kan det svække deres motivation for at videreudanne sig. Mange gymnasieelever angiver således skoletræthed som årsag til, at de ikke fortsætter i videre uddannelse efter gymnasiet. Begge dele påvirker elevernes læring og engagement i forhold til undervisning. De vanskeligheder, som mange elever oplever i forhold til at vælge, er således også noget, der påvirker undervisningen og deres forløb, mens de går i gymnasiet.

Hvorfor er uddannelsesvalget svært?

Unge oplever gennemgående en vifte af udfordringer og vanskeligheder i forbindelse med deres valg af uddannelse og karriere. Nogle vanskeligheder er naturligvis individuelle og handler om den enkelte unges situation, men mange vanskeligheder udspringer også af, at de unge skal håndtere en række modsatrettede logikker og forventninger, når de skal vælge uddannelse, og det gør uddannelsesvalget til en vanskelig balanceakt. På den ene side formuleres samfundsmæssigt og ikke mindst politisk et krav og en forventning om, at de unge skal træffe målrettede og planlagte valg, der kan føre dem hurtigt gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. På den anden side vokser de unge op i en verden præget af en større forandringshastighed og usikkerhed end tidligere. Det betyder, at de unge er nødt til at være fleksible i forhold til deres uddannelsesvalg, og at de løbende må justere og omdefinere deres valg.

Forventningen om at træffe planlagte og målrettede valg er især blevet formuleret fra politisk hold, men præger også de målsætninger og metoder, der arbejdes med i vejledningssystemet. En central politisk målsætning gennem de seneste 15 år har således været at få de unge til at bevæge sig hurtigere og mere direkte gennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet. Målsætningen har dannet afsæt for en række reformer – om alt fra krav om uddannelsesplaner og uddannelsesparathedsvurderinger ved udgangen af grundskolen til indførelse af karakterbonus for at komme hurtigt i gang med en videregående uddannelse. Senest betyder den såkaldte studiefremdriftsreform, at studenter, der starter senere end to år efter deres studentereksamen og/eller bliver forsinkede undervejs, får reduceret deres muligheder for SU (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2013).

Ovennævnte reformer synes på den måde at tage afsæt i en forståelse af uddannelsesvalg som noget, der foregår i en *lineær proces*. Det vil sige, at hvis man starter i A, så ender man i B og får job i C. Set i dette perspektiv er det muligt at planlægge og målrette sit uddannelsesvalg, sådan at man undgår at havne i blindgyder eller spille tid på uddannelser, der ikke fører frem til målet (Pless, 2009; Stokes & Wyn, 2007). Samtidig forstås uddannelsesvalg som noget, der foregår i en bestemt livsfase – nemlig ungdommen. Når man har afsluttet sin uddannelse, er valgprocessen færdig, og man skal herefter arbejde på arbejdsmarkedet inden for det fag, man har uddannet sig i.

For den enkelte unge indebærer denne forståelse, at man allerede ved indgangen til gymnasiet er i stand til at planlægge sit uddannelsesforløb på en måde, der gør det muligt for vedkommende at komme hurtigt i gang og igennem en videregående uddannelse og ud på arbejdsmarkedet. Både ved at vælge de rigtige fag,

opnå det krævede karaktergennemsnit samt ved at være "realistisk" omkring, hvilke optagelseschancer og beskæftigelsesmuligheder man efterfølgende har.

Fokusset på planlagte og lineære valg står imidlertid i kontrast til meget nyere ungdoms- og vejledningsforskning. Denne forskning peger for det første på, at unges valgprocesser er blevet mere komplekse og vanskelige end tidligere (Stokes & Wyn, 2007). Både den enkeltes liv og arbejdsmarkedet forandrer sig i et hastigere tempo end tidligere, og det at kunne håndtere usikkerhed og foranderlighed bliver i stigende grad et vilkår, som den enkelte skal lære at håndtere. Det bliver derfor vanskeligere og vanskeligere at planlægge sit uddannelses- og karrierevalg, fordi både ens egen selvopfattelse og de muligheder, der er på arbejdsmarkedet, forandrer sig. Sociologen Zygmunt Bauman påpeger således at unge i dag er nødt til at forholde sig dynamisk og fleksibelt, når de vælger uddannelse.

"Unge mennesker er klar over, at rammerne for deres liv dybest set er ustabile og vil ændre sig mange gange, for det meste på uforudsigelig vis, inden de afslutter deres arbejdsliv - hvis de afslutter det. Ifølge den seneste statistik skifter en gennemsnitsenglænder job otte gange, før vedkommende fylder 35 år. (...) Det er derfor ikke anbefalelsesværdigt, at engagere sig med liv og sjæl i en sag på bekostning af andre (at sætte alt på ét bræt, som man siger), eftersom det er langt mere fornuftigt at satse på flere heste. 'Vær fleksibel' er det klogeste råd, man kan uddrage"

(Bauman i Jacobsen 2009 s. 184)

Uddannelses- og karrierevalg er i dette perspektiv dynamiske og komplekse og frem for alt en livslang proces, hvor den enkelte hele tiden må vurdere og justere sit valg i relation til de muligheder, men også risici, der viser sig – fx i form af arbejdsløshed, lavstatusjob etc. Valget er ikke en enkeltstående beslutning med en fortløbende proces. Snarere end lineære og afgrænsede forløb får unges uddannelses- og karrierevalg karakter af at være *yoyo-processer*, som bølger frem og tilbage, og som har et uklart og sikkert fremtidssigte (Furlong & Cartmel, 1997; Pless, 2009).

Den øgede fleksibilitet og usikkerhed i forhold til valget betyder også, at den enkelte unge får en større opgave med at konstruere en sammenhængende fortælling og mening med sit valg. Karrierevalgsforskeren Henriette Holmegaard (2013) peger her på, at valget af uddannelse er koblet til konstruktionen af en *valgfortælling*. Det vil sige en sammenhængende fortælling om, hvad man vil med sin fremtid, som både giver mening for den enkelte, og som lever op til omverdenens forventninger. Det er som oftest en kompleks og fortløbende proces at konstruere en sammenhængende fortælling, fordi det både kræver at den unge bliver klog på sig selv og sine interesser, får konkrete erfaringer med hvad forskellige valg indebærer og endelig også har adgang til viden og sparring.

Uddannelsesvalg mellem flere logikker

Unge skal på den måde håndtere og balancere flere – og modsatrettede – logikker, når de vælger uddannelse – og det er med til at gøre uddannelsesvalget svært og presset. På den ene side skal unge i dag meget

tidligt have en plan for deres uddannelsesforløb. Dette fordi uddannelsessystemet er bygget op sådan, at de valg, den unge tager i forhold til ungdomsuddannelse og studieretning, har konsekvenser for deres videre uddannelse. Samtidig skal de unge navigere i et ungdomsliv og på et arbejdsmarked, som er langt mere komplekst og foranderligt end tidligere.

Begge dimensioner er nødvendige at forholde sig til. Det er ikke tilstrækkeligt at planlægge sit valg – omvendt får man også problemer, hvis man hele tiden forholder sig åbent og fleksibelt. Der er derfor tale om, at unge skal *balancere* og håndtere et paradoks mellem planlægning og usikkerhed, når de vælger uddannelse og karriere.

Nedenstående model angiver de logikker, som unge skal balance i deres valg:

Planlagte valg	Komplekse forløb
Valg som engangsforeteelse	Valg som en proces
Uddannelsesvalg som lineære og planlagte forløb	Valg som midlertidige og fleksible – yo yo forløb
Uddannelse som livsfase	Uddannelse som livslang proces
Forudsigeligt arbejdsmarked	Dynamisk og foranderligt arbejdsmarked

3. Definition af karrierekompetence

Formålet med dette afsnit er dels at sætte begrebet karrierekompetence ind i en teoretisk ramme samt at trække konkrete eksempler ind i forhold til, hvordan andre har arbejdet med karrierekompetencer på organisatorisk/strategisk plan. Vi skitserer først nogle generelle kendetegn ved karrierebegrebet og teori om valgprocesser. Derefter konkretiserer vi nogle teoretiske bud på, hvad det vil sige at have karrierekompetence og til sidst fra et strategisk/politisk niveau, hvordan man har arbejdet med at omsætte det til overordnede rammer eller strategier i specifikke læringskontekster.

Karriere – fra match til udvikling og læring

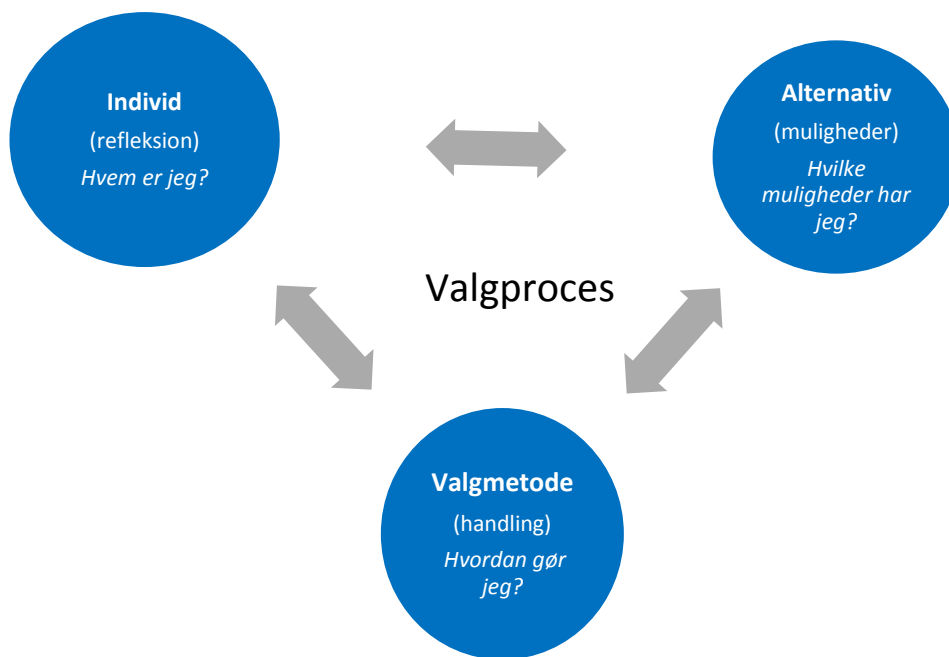
Karrierevejledningen, som vi kender den i dag, har tråde tilbage til starten af forrige århundrede. I en historisk samfundsmæssig kontekst afspejler teorierne individets position på arbejdsmarkedet og viser overgangen fra industrisamfundet over mod et langt mere fleksibelt og dynamisk arbejdsmarked, som vi kender det i dag (Højdal & Poulsen, 2007; Plant, 2009).

I starten af 1900-tallet var målsætningen med karrierevejledning at klassificere individet med henblik på at finde det rette match mellem menneske og arbejdsmarked, også kaldet træk/faktor-teorier. Gennem for eksempel personlighedstests blev det vurderet, hvilken slags job, der var egnet til bestemte personlighedstyper. I denne forståelse af valgprocessen var der ikke tale om, at individet skulle have særlige karrierekompetencer for at foretage valg, men det handlede om at afdække bestemte personlighedstræk eller andre faktorer, der kunne være med til at udpege den bedste karrierevej for individet (Højdal & Poulsen, 2007).

I midten af forrige århundrede fremkom en ny form for vejlederrolle, hvor individets selvudvikling gennem livets faser og i forskellige kontekster kom i fokus. Vejlederens rolle blev at understøtte individets kompetence til at udvikle sig i livets overgangsfaser. Der foregår et match, men matchet er temporært og skal hele tiden genskabes. Det medførte et øget fokus på det læringsmæssige aspekt i karrierevejledningen – det vil sige, hvordan individet gennem sine erfaringer kan blive mere kompetent i forhold til at håndtere kontinuerlige valgprocesser (Law, 2006). Det betyder, at fokus bliver endnu bredere, da det nu er erfaringerne og den læring, der ligger til grund for at håndtere en valgsituation, der bliver interessante. Vejledningen flyttes i samme ombæring ind i en undervisningssammenhæng, og blikket retter sig mod, hvordan man kan skabe læringsmiljøer, der støtter op om karrierelæring (Højdal & Poulsen, 2007; Law, 2006).

Valgprocessen

Fælles for de ovennævnte teoretiske paradigmer er, at de omhandler *valgsituationen* i en given historisk kontekst. Valgprocessen er således helt central for opbygning af karrierekompetencer. Højdal og Poulsen forklarer valgprocessen som et samspil mellem et individ, dets muligheder (i vejledningsteori bruges betegnelsen *alternativer*) og valgmetoden (2007). Det vil sige måden, der etableres en relation mellem individet og alternativerne. Processen kan illustreres gennem følgende tredeling:



(Efter Højdal og Poulsen, 2007)

Kompetencerne til at træffe karrierevalg ligger i *valgmetoden*, det vil sige den metode eller teknik som mennesket gør brug af, bevidst eller ubevidst, når de navigerer i valgprocessen og den måde hvorpå de skaber forbindelse mellem sig selv og den mulighedshorisont, de står overfor. Det handler således ikke om beslutningen eller valget i sig selv, men om at lære at *håndtere valgsituationer*.

Denne tredeling ses som et gennemgående element i det karriere- og vejledningsteoretiske felt, hvor opdelingen typisk ser ud som følger: 1. Det refleksive niveau, hvem er jeg? 2. Mulighedsniveauet. Hvilke muligheder har jeg? 3. Handlingsniveauet, som er metoden til at forbinde de to ting. Denne struktur er, som vi senere vil komme ind på, også gennemgående i andre udviklingsprojekter, der arbejder med karrierekompetencer.

Teoretiske bud på karrierekompetencer

Teoretisk er der forskellige bud på, dels hvordan valgprocessen foregår og dels, hvilke kompetencer, der skal bruges for at navigere i forandringsprocesserne. Pointen i dette notat er at rette fokus på kompetencerne og muligheden for progression i valgprocessen. Det er således ikke selve valget eller begivenheden omkring en valgsituation, der er i fokus, men i stedet den læring og progression, der foregår i valgprocessen. Med dette fokuspunkt læner vi os op ad Bill Laws teori om karrierelæring, hvor han blandt andet argumenterer for at individet gennem en livslang læreproces oparbejder sine kompetencer i forhold til valg- og overgangsprocesser (Law, 2006).

Progressionsmodellen, som senere vil blive præsenteret, har hentet inspiration dels gennem Bill Law og A. G. Watts, der gennem den såkaldte BOMS-model giver et bud på fire almengyldige kompetencer i forhold til karrierelæring. Dels John Krumboltz, der ud fra analyser af arbejdsmarkedet som et både komplekst men også et felt præget af paradokser, peger på en række udfordringer, som individet skal lære at håndtere. Dels gennem Mark Savickas som har selvets udvikling i fokus og ser valgprocessen som tæt knyttet sammen med identitetsdannelsen.

Law & Watts: Almengyldige karrierekompetencer

Bill Law og A. G. Watts har sammen udviklet BOMS-modellen (Law & Watts, 2003; Law, 1977). I modellen peger de på fire almene kompetencer eller opmærksomhedsområder for karrierelæring i forbindelse med undervisning.

- **B**eslutningskompetence
- **O**vergangskompetence
- **M**ulighedsbevidsthed
- **S**elvindsigt

Beslutningskompetence er de færdigheder og den bevidsthed som individet har brug for ift. at integrere hvad det ved om sig selv og de potentielle muligheder, det har. Individets opgave er at kunne inddrage viden fra de to dimensioner i forhold til en valg- og beslutningsproces.

Overgangskompetence er individets bevidsthed og færdigheder i forhold til at håndtere overgange. Individets opgave er at danne sig et realistisk overblik over, hvad der venter dem, og hvordan de lærer at mestre overgangene.

Mulighedsbevidsthed handler om individets indsigt i de muligheder, der foreligger i forhold til karriere. Opgaven er her at kunne udforske, erfare og opnå forståelse for muligheder og begrænsninger i forhold til uddannelse og job.

Selvindsigt indebærer individets forståelse af sig selv som et på en gang unikt og socialt individ med særegne kendetegn og præferencer. Individets opgave er gennem denne indsigt at reflektere over og afprøve forskellige måder, hvorpå vedkommendes personlighed kan implementeres i forskellige karrieremuligheder (Law & Watts, 2003).

Krumboltz: Mellem planlægning og usikkerhed

Fra fokus på de almengyldige kompetencer retter vi nu blikket mod en af de teoretikere, der arbejder med karriereteori og vejledning i forhold til arbejdsmarkedet i dag. Her har vi udvalgt John Krumboltz, der diskuterer karrierekompetencer i relation til det paradoks mellem planlægning/usikkerhed, som blev beskrevet

afsnit 2. Krumboltz har i den nyere del af sin vejledningsteori især set på, hvordan det er muligt for individet at planlægge og styre en proces, der fra det ene øjeblik til det andet kan blive undergraved af uforudsigelige og tilfældige hændelser (Aaskov 2010; Krumboltz 1999; Højdal & Poulsen, 2007). Han peger på, at mennesket i den forbindelse har brug for at udvikle følgende fem kompetencer:

- Nysgerrighed i udforskning af nye læringsmuligheder
- Vedholdenhed også når tingene ikke går som forventet
- Flexibilitet både generelt og i den specifikke situation
- Optimisme overfor de muligheder, der opstår
- Risikovillighed i uforudsigelige situationer

For Krumboltz er det afgørende, at vejledningens formål ikke er at indsnævre valgmulighederne, men at individet skal lære at håndtere overgange og valgprocesser på en både åben og fokuseret måde (ibid).

Netop udfordringen med at håndtere valgprocessens kompleksitet bliver også adresseret af HB Gelatt (Gelatt, 1989; Gelatt & Gelatt, 2014), der gennem begrebet *positiv uvished* (Positive Uncertainty) beskriver, hvordan mennesket skal operere indenfor to grundpræmisser:

- Accept af at fremtiden er usikker
- Positiv indstilling til usikkerheden

Fra Gelatt og Krumboltz kan vi tage den pointe med, at mennesket befinder sig i et krydsfelt, hvor der bliver trukket i forskellige retninger, og hvor navigationen gennem dette felt består af en balanceakt mellem ofte modstridende interesser.

Savickas: Valgprocessen og identitetsdannelse

Et sidste teoretisk perspektiv, der kan bidrage til en forståelse af karrierekompetencer, bliver præsenteret af Mark Savickas, der peger på, at valgprocessen er tæt knyttet sammen med en identitetsproces. Valgprocessen ses, i Savickas' perspektiv, som individets strategi til at tilpasse sig forandringer i omgivelserne, og herved skabe sammenhæng mellem sit eget selvbillede og omgivelserne. Identiteten, og individets fortælling om sig selv, bliver således kontinuerligt justeret og forhandlet gennem påvirkninger fra miljøet (Savickas m.fl., 2009). Savickas beskæftiger sig med tre faser i selvets udvikling, som til sammen skitserer en progression for individets valgproces⁵ (Savickas, 2013):

⁵ De engelske betegnelser er 'actor', 'agent' og 'author'. Da en direkte oversættelse vil være misvisende, har vi oversat dem til de mere dækkende danske betegnelser 'imitator', 'aktør' og 'konstruktør'

- **Selvet som imitator:** Individet bruger guides (fx forældre) og har en *imiterende adfærd* i forhold til de roller, der bliver forventet. Denne proces er typisk for barndommen, hvor barnet danner sig et billede af verden
- **Selvet som aktør:** Individet træder nu mere selvstændigt ud i verden og begår sig på egen hånd. Perspektiverne bliver udvidet og justeret blandt andet ved at *udvælge rollemodeller* at spejle sig i
- **Selvet som konstruktør:** Individet skaber mening i sit eget liv gennem narrativer og *konstruerer en sammenhængende identitet* (Savickas, 2013)

Gymnasieelever vil i starten af gymnasiet sandsynligvis placere sig i den første kategori. Det vil sige opgaven for gymnasieelever er at finde rollemodeller, afprøve sig selv i forskellige roller og dermed være med til selv at finde sig et repertoire af roller og justere dem efterhånden. Sidenhen vil det udvikle sig til en mere konstruerende og fremadskuende proces, hvor eleven arbejder aktivt og selvstændigt, ikke kun med at afprøve og justere, men også med aktivt at konstruere og designe mulige fremtidsscenerier.

Politikker og strategiske bud på karrierekompetencer

Udover de teoretiske perspektiver er der også inspiration at hente internationalt gennem en række overordnede politikker og strategier, der er blevet udviklet specielt til arbejdet med karrierekompetencer. Fælles for strategierne er, at de, ligesom i nærværende projekt, arbejder med at flytte fokus fra valget som en enkeltstående episode, der behandles i tilrettelagte vejledningssessioner, til i stedet at rette blikket mod valgprocessen som noget, der udvikles gennem kompetenceudvikling i mange forskellige sammenhænge og gennem hele livet.

Blueprints for Career

I Canada, USA, Australien og Storbritannien er der gennem en årrække blevet arbejdet målrettet med at implementere politikker om karrierekompetencer, gennem de såkaldte Blueprints for Career, hvilket vil sige en samling strategier i forhold til karrierelæring (Thomsen, 2014)⁶. Karrierekompetencer (her: Career Management Skills) bliver her brugt om den viden eller de færdigheder, individer bruger til at håndtere de opgaver, de møder på et fleksibelt og dynamisk arbejdsmarked (Hooley m.fl., 2013, Thomsen 2014). Strategierne er målrettet individer i et livslangt perspektiv, og der er lagt op til, at strategierne skal kunne oversættes ind i forskellige livsfaser og forskellige kontekster.

Tematisk er de forskellige Blueprints opbygget ud fra den tidligere illustrerede tredeling mellem individ, alternativ og valgmetode.

- *Individ – hvem er jeg?*
- *Alternativ- hvilke muligheder har jeg?*
- *Valgmetode – hvordan gør jeg?*

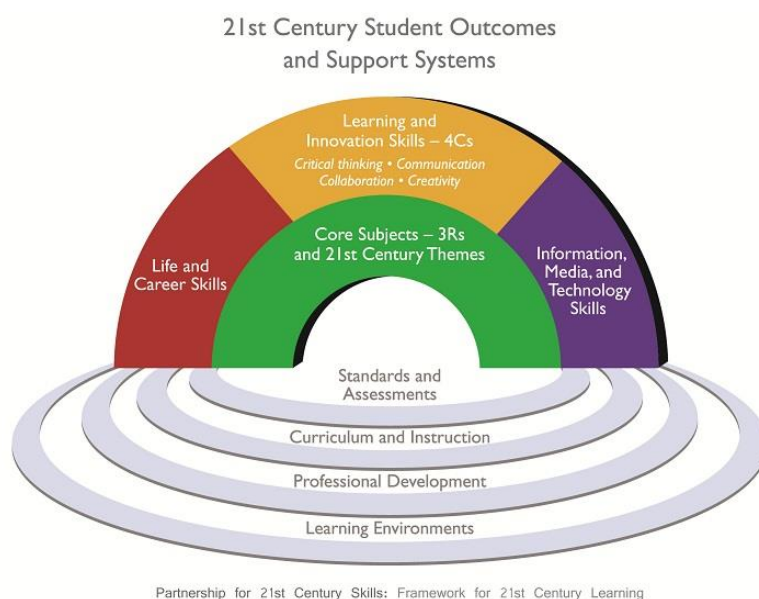
Specielt for Blueprint-strategierne er, at de arbejder med at knytte kompetencerne sammen med et læringsparadigme for herigennem at understøtte en progression hos den enkelte (Thomsen 2014).

⁶ Læs også om Nordisk Ministerråd og European Lifelong Guidance Policy Network's arbejde med at definere karrierekompetencer i notatet *Karrierekompetencer og vejledning i et nordisk perspektiv* (Thomsen 2014).

21st Century Skills

Hvor Blueprint-strategierne fokuserer på progressionen og læreprocessen hos den enkelte, kan et andet stort initiativ, det amerikanske partnerskab omkring 21st Century skills, bidrage med endnu en pointe; Nødvendigheden af organisatorisk støtte og implementering i læringsmiljøet, når man arbejder med karriere-læring.

Det ses illustreret i denne model:



⁷(Framework for 21st Century Learning)

Hvor den øverste bue illustrerer spektret af '21st Century skills', herunder livs- og karrierekompetencer, så illustrerer de grå ringe i soklen, at der er brug for organisatoriske støttesystemer, for at kunne arbejde med kompetencerne i et læringsmiljø. Støttesystemer er fx et sammenhængende curriculum, evaluering af undervisningen, samarbejde mellem lærerne samt øvrige pædagogiske og didaktiske organiseringer i og omkring læringsmiljøet.

Samtidig viser modellen også, at karrierekompetencer må ses i samspil med andre kompetencer, fx faglige kompetencer, læringskompetencer og kommunikationskompetencer. Der er derfor set i dette perspektiv god grund til at indtænke arbejdet med karrierekompetencer i de læringsforløb og -miljøer, som de unge i forvejen indgår i.

⁷Udviklet af Partnership for 21st Century Skills, www.p21.org/about-us/p21-framework

Opsamling på afsnit 3

- På et fleksibelt og dynamisk arbejdsmarked møder individet en række modstridende interesser og paradokser. Individets opgave er især at balancere mellem planlægning og usikkerhed (*Krumboltz*)
- Navnlig fire kompetencer er vigtige i forhold til karrierelæring: Beslutningskompetence, Overgangs-kompetence, Mulighedsbevidsthed og Selvindsiget (*Law & Watts*)
- Progression i karrierekompetencer er del af en identitetsproces, hvor individet med stadig større selvstændighed konstruerer en sammenhængende identitet (*Savickas*)
- Selvom progression i karrierekompetencer er en læreproces, der adresserer individuelle strukturer, følelser og handlemønstre hos elever, så bør det ses i sammenhæng med det læringsmiljø og den pædagogiske organisering, som eleverne befinder sig i. Det er således vigtigt både at være opmærksom på, at processen understøttes organisatorisk fx gennem samarbejde mellem lærere, implementering af kompetencemål i curriculum mv.

Ovenstående gennemgang af teorier og strategier har fokuseret på en generel forståelse af karrierekompetencer. Det spørgsmål, der står tilbage nu, er, hvilke særlige forhold der gør sig gældende for ungdomslivet, og i denne henseende, hvordan der kan arbejdes med karrierekompetencer i den særlige læringskontekst, som gymnasiet er. Dette oversættelsesarbejde, fra det generelle og teoretiske til den specifikke kontekst, vil vi se nærmere på i det følgende afsnit, der er en gennemgang af empiriske pointer fra interviews med gymnasieelever.

4. Minianalyse af elevernes progression fra første til sidste år

Minianalysen bygger på fokusgrubeinterviews med seks grupper gymnasieelever (tre 1.g/1.hf og tre 3.g/2.hf) – 29 elever i alt. Som nævnt i indledningen har formålet med de seks interviews været at opnå en bedre forståelse af den kontekst, som projektet skriver sig ind i. I analysen indkredser vi, hvilke overvejelser gymnasieeleverne har hhv. i starten og i slutningen af deres gymnasiale uddannelse i forhold til job og uddannelse, og opstiller derigennem en baseline for, hvilke karrierekompetencer gymnasieeleverne har, og hvilke kompetencer der skal styrkes gennem forsøgsarbejdet. Derudover er en anden vigtig pointe med miniundersøgelsen, at vi ønsker at belyse, hvordan elevernes valgproces hænger sammen med den øvrige læring og undervisning i gymnasiet, og hvor der er muligheder for at støtte op.

Den første del af analysen er en tematisering af elevernes udvikling i løbet af gymnasiet. I denne del fremhæver vi en række temaer, der har betydning for at forstå elevernes karrierekompetencer og udviklingen i elevernes valgprocesser i løbet af gymnasiet. I den næste del skitserer vi, hvordan eleverne håndterer disse processer, og retter her også fokus mod de valgstrategier, der træder frem af empirien. I sidste del af analysen peger vi på udvalgte områder, som med afsæt i analysen og elevernes feedback, har særligt brug for at blive understøttet i gymnasiet.

Temaer i valgprocessen

Med afsæt i de seks interviews har vi undersøgt, hvad der kendetegner elevernes valgproces fra første til sidste årgang. I dette afsnit udfolder vi seks empiriske temaer, der fra hver deres vinkel beskriver, hvad der fylder i elevernes valgproces:

- Erfaringer fra tidligere valgprocesser
- Faglige interesser og uddannelsesmotivation
- Øget pres på valget – 'det rigtige valg'
- Karakterers og strukturers betydning for valgprocessen
- Familiens rolle i forbindelse med uddannelsesvalg
- Valgprocessen som en individuel og ensom proces

Erfaringer og kompetencer fra tidligere valgprocesser

Når eleverne starter i gymnasiet, har de lige været igennem en af de første store valgprocesser i forhold til uddannelse. Således har navnlig de førsteårselever vi interviewede mange refleksioner i forbindelse med valget af ungdomsuddannelse. Faktisk viser det sig, at uddannelsesvalget er blevet undersøgt overraskende grundigt og beslutningen truffet med afsæt i en række mere eller mindre systematiske overvejelser og refleksioner, for eksempel ved brug af brobygning og besøgsdage på forskellige ungdomsuddannelser, plus/minus lister og rundringning til forskellige gymnasier. I de følgende citater fortæller to førsteårselever, hvordan de brugte forskellige valgstrategier i deres valg i gymnasieuddannelse:

"Jeg synes meget det var mig selv i sidste ende, der satte mig ned, og lagde kortene op, og sådan: "Okay, hvad er det jeg vil?" (Elev, 1. STX)

"Og så stillede jeg mig selv nogle spørgsmål: "Hvad skulle jeg have ud af det?" Og "Hvad ville jeg få ud af ikke at gøre det?" Så jeg lavede en liste med nogle positive og negative ting, ... og der kunne jeg så se, de ting, der var vigtigst for mig..." (Elev, 1. STX)

Samlet set peger de seks interviews på, at eleverne starter ud fra et rigtig godt udgangspunkt, hvor de har gjort sig nogle første erfaringer med valg- og beslutningsprocesser. Brobygningen fra grundskole til gymnasiet har for denne gruppe elever fungeret godt, og eleverne har vist sig i stand til at kunne navigere i processen ved, alene og med hjælp fra andre, at være i stand til at reflektere over valg- og overgangsprocessen.

Faglige interesser som afsæt for valg af ungdomsuddannelse

Flere elever nævner desuden, at deres valg af ungdomsuddannelse tager afsæt i en begyndende afklaring af forskellige faglige interesser – og et ønske om at specialisere sig i en bestemt retning. I citaterne her, fortæller to elever fra HHX og STX, hvordan de allerede tidligt i deres skoleforløb havde fundet særlige faglige interesseområder, som de ønskede at udfolde ved hjælp af en specifik gymnasial uddannelsesretning:

"Mit det startede i folkeskolen, hvor at vi havde alle de der fag som biologi og geografi. Og der gik det op for mig, at det interesserer mig bare overhovedet ikke. (...) Og så kom jeg på brobygning, og der var jeg på handelsskolen og der skulle vi lave en eller anden fremlæggelse i afsætningsøkonomi. Og det interesserede mig helt vildt, og jeg blev helt vildt grebet af det. Så allerede dér, begyndte jeg at tænke over det." (Elev, 3. HHX)

"Jamen, jeg tror omkring slutningen af ottende, begyndte jeg at interessere mig for mere seriøs litteratur og så ud fra dét valgte jeg, at jeg gerne ville studere litteratur på København[s universitet]. Jeg havde egentlig ikke tænkt over, hvilket gymnasium, jeg skulle gå på, men det blev bare [X] gymnasium, og jeg valgte så studieretningen ud fra, at jeg gerne ville studere litteratur. Derfor valgte jeg engelsk og samfundsfag." (Elev, 1. STX)

Som disse to elever forklarer, så har de, siden folkeskolen, været i gang med at afsøge deres interesser, og herigennem har de, i større eller mindre udstrækning, gjort sig nogle tanker om, hvilket formål de har med gymnasiet, og hvad der motiverer dem i forhold til netop den valgte uddannelse og studieretning.

Koblingen mellem uddannelsesmotivation og faglige interesser er meget stærk hos især førsteårseleverne.

Når vi snakker med eleverne på sidste årgang om deres erfaringer fra gymnasiet giver de imidlertid udtryk for, at de ikke har arbejdet videre med deres interesser i løbet af gymnasietiden. Stort set ingen af eleverne nævner undervisning eller faglige forløb i gymnasiet, der har været med til at specialisere eleverne yderligere eller har kunnet understøtte en progression i forhold til deres faglige interesser. Ud fra deres fortællinger synes de heller ikke, at have erhvervet sig nye metoder eller erfaringer i forhold til at blive klogere på valgprocessen og at håndtere den. Tværtimod giver eleverne udtryk for, at valgprocessen har udmattet dem og giver udtryk for behov for at få skole og uddannelse på afstand. Denne fortælling om udmattelse vil vi se nærmere på i det følgende.

Øget pres på valget – 'det rigtige valg'

Udmattelsen kommer især til udtryk, når eleverne på sidste årgang fortæller, hvordan de oplever et øget pres i takt med, at de nærmer sig afslutningen af gymnasiet. Presset handler for eleverne om, at valget og valgprocessen bliver mere og mere påtrængende, samtidig med at det for eleverne er svært at håndtere og derfor svært at rumme denne proces. Det står som før nævnt i kontrast til førsteårseleverne, der på en åben og uforpligtende måde beskriver deres faglige interesser, og fortæller om, hvordan de forventer at udfolde dem i løbet af gymnasiet. På sidste årgang fortæller eleverne, at de oplever en alvor i valgprocessen, og at de står overfor en vigtig beslutning, hvor de er bange for at vælge 'forkert'.

Herunder fortæller to elever, hvordan de oplever dette pres, og hvordan det betyder, at de, i stedet for at gå aktivt ind i valgprocessen, holder valgprocessen ude i strakt arm:

"Altså, første år, der tænkte jeg slet ikke over det. Var bare lidt i nuet. Og så andet år, begyndte man at tænke lidt mere over det. Og nu her tredje år, der føler jeg mig megapresset! Altså, jeg ved, jeg skal holde et sabbat-år, men jeg ved ikke, ja..... Så tænker jeg, jeg skal læse videre, så tænker jeg, jeg skal direkte ud på arbejdsmarkedet... Meget forskelligt, men jeg tænker meget over det." (Elev, 3. STX)

"Man er så bange for at træde forkert hele tiden, så det kan ende med, man bare ikke træffer noget valg! Eller bliver så overvældet og stresset, går ned med stress, for det virker bare så uoverskueligt. Så det dér der med, at man kunne få at vide, at man ikke skal stresse over det... Det synes jeg i hvert fald ikke man skal." (Elev, 2. HF)

Når eleverne her beskriver valgprocessen som overvældende eller uoverskuelig, så skal det på den ene side ses i lyset af, at det er forventeligt, at disse følelser bliver forstærket efterhånden som eleverne når længere i uddannelsesforløbet og rykker tættere på selve valgsituationen. Det er således ikke i sig selv alarmerende eller unaturligt, at de oplever valget som et pres. Men på den anden side er det bekymrende, at eleverne ikke oplever at have ressourcer og brugbare valgstrategier til at håndtere valgprocessen. Nogle af eleverne giver udtryk for, at valgprocessen er gået helt i stå eller er blevet udskudt eventuelt med et håb om en pludselig afklaring eller erkendelse i forhold til fremtidsperspektiverne, som denne elev fortæller:

”Når jeg er færdig her, så skal jeg (...) så langt væk som muligt. Jeg tror, jeg skal ud og rejse. Jeg tror jeg skal helt væk fra alt det her hurlumhej, og så håber jeg på, jeg får en afklaring af det (...) så kan det være man får en eller anden åbenbaring - og det kan også være, jeg ikke gør, men så har jeg haft en god ferie, forhåbentlig.” (Elev, 2. HF)

For denne unge kvinde bliver valgprocessen udskudt til efter færdiggørelse af uddannelse og muligvis også længere ud i horisonten. En forklaring på det meget store pres, som eleverne oplever, kan være elevernes forståelse af valgprocessen, der i fortællingerne oftest har form som en vej, hvor man starter i A og går videre via B og derefter C, og hvor der er rigtige og forkerte veje at gå. Dette billede står i kontrast til det billede af valgprocessen som en yoyo-bevægelse, som tidligere er blevet beskrevet. Flere elever fortæller således, at noget af det, der gør det svært at vælge er, at valget for dem indebærer en beslutning, der gælder for resten af deres liv, som denne elev, der fortæller, hvordan det hos ham er med til at frembringe en nervøsitet:

”Jeg er rigtig nervøs for at vælge forkert, for det er dét man skal lave resten af sit liv, og det er jo dét man skal tage stilling til nu, og det har man jo ikke tænkt over.” (Elev, 3. STX)

Nogle af eleverne synes således at have overtaget en udpræget lineær uddannelsespolitisk logik i forhold til uddannelsesvalg. Denne logik kan være med til at skabe problemer for eleverne, for når forståelsen af valgprocessen bliver lineær, mens horisonten samtidig fremstår utydelig og kompleks, skal 'det rigtige valg' rumme svar på disse diffuse fremtidsperspektiver. På den måde kan en meget lineær forståelse af valgprocessen betyde, at presset omkring valgsituationen opleves som særligt massivt.

Karakterer og strukturer får større betydning

Et andet aspekt, der kan være med til at forstærke elevernes oplevelse af pres, er, at elevernes fokus er stærkt rettet over mod at opnå gode karakterer eller leve op til specifikke adgangskrav. Dette mønster ser ud til at blive forstærket i løbet af gymnasiet. Nogle elever giver udtryk for, at motivationen for at deltage i undervisningen udspringer af et ønske om at præstere så godt som muligt, da det giver flere valgmuligheder i forhold til optag på videregående uddannelse, som disse to elever fortæller:

”Jeg synes i hvert fald også, at alt tæller, hvad man gør i gymnasiet. Alt betyder noget for ens afsluttende gennemsnit. Og så tror jeg, der var mange, der fik lidt et chok med, at det fysik vi havde i 1.g, faktisk kom til at stå på vores eksamensbevis i 3.g - og så blev det lidt mere seriøst.” (Elev, 3. STX)

”Jeg tænker, at jeg skal bare gøre det optimalt for mig selv, og få de bedste karakterer så jeg kan vælge frit på alle hylder. Og det er igen dét, at jeg ikke har sat mig ind på noget specielt, jeg vil være. Og derfor vil jeg gerne have alle døre åbne.” (Elev, 3 STX)

For begge elever får karakterer og et godt eksamensbevis en væsentlig rolle for deres deltagelse i gymnasiet. Men paradoksalt nok kan dette fokus, som illustreret gennem det sidste citat, komme til at betyde, at eleven kommer ud med frit valg på alle hylder uden nødvendigvis at være nået særlig langt i refleksionerne over, hvilke fag der interesserer ham, og hvilke uddannelser der kunne være interessante i den forbindelse.

For andre elever er det i højere grad strukturerne i gymnasieuddannelsen, for eksempel det at vælge valgfag, der lægger pres på eleverne. I det næste citat fortæller en elev, hvordan den rette kombination af valgfag gør processen uoverskuelig for hende. På den ene side ved hun, at kombinationen af valgfag kan have betydning for, hvilke uddannelser hun kan søge ind på, men på den anden side er hun i vildrede om, hvad hun vil:

”Jeg har haft det svært med [at vælge valgfag]. Fordi jeg ikke ved, hvad fanden jeg vil. Så jeg ved ikke om jeg har valgt forkerte valgfag, for hvis jeg lige pludselig finder ud af at jeg skal være....jeg vil gerne læse til ejendomsmægler, siger vi. Så har jeg matematik C, og det kræver matematik B, og jeg har ikke valgt matematik B, så det er jo noget lort. Så står man og skal læse op på alt mulig.” (Elev, 2. HF)

For denne elev, og andre elever, der tænker strategisk i forhold til karakterer og adgangskrav, kan det betyde, at valgprocessen sker på et ufuldstændigt grundlag, hvor faglige interesser og den faglige motivation for at uddanne sig ikke inddrages aktivt. En vigtig opgave for gymnasiet bliver derfor at være med til at balancere undervisningen, så fokus ikke retter sig for ensidigt mod karakterer og adgangskrav, men at der også bliver arbejdet målrettet på at skabe tyngde i forhold til gymnasiets dannelsesmæssige formål, herunder faglig specialisering og udforskning af faglige interesser.

Familien som primær guide i forbindelse med uddannelsesvalg

Nu vender vi os mod et andet vigtigt aspekt for elevernes valgproces, nemlig det at reflektere over valgprocessen sammen med andre, og herigennem få mulighed for at diskutere sine fremtidsplaner og afprøve ideerne i sociale sammenhænge. Her ser vi en tydelig bevægelse fra første til sidste årgang. Hvor eleverne på første årgang bruger deres familiemedlemmer i processen, så fortæller langt de fleste af eleverne på sidste årgang, hvordan processen opleves som ensom, og som noget, de ikke taler med andre om. I dette afsnit ser vi først nærmere på eleverne på første årgang og vender os herefter mod sidste årgang.

I starten af gymnasiet fortæller mange elever, at de gør god brug af deres nære familiemedlemmer som sparringspartnere i forbindelse med beslutningen om at gå i gymnasiet. Det er både forældre, onkler, søskende og kusiner/fætre, der giver gode råd. I de følgende to citater fortæller to elever, hvordan familiemedlemmer qua deres erfaringer fra lignende processer fungerer som guides for eleverne:

"Jeg taler mest med min onkel, han er selv økonom. Han arbejder sådan med økonomi og sådan noget. Så der er meget styr på det. Og så nogle gange med mine søskende, for de er også langt i uddannelsessystemet, så de ved, hvordan det er, at gå i videregående uddannelser og sådan noget." (Elev, 1. HF)

"Jeg har altid snakket meget med mine forældre, fordi jeg tror det meget tidligt gik op for mig, at jeg senere skulle tage nogle meget afgørende valg, så det har jeg snakket meget med min far om, hvordan man bliver i stand til at tage de her valg." (Elev, 1. STX)

Familiens rolle som guides betyder, at eleverne har nogle faste pejlemærker og rollemodeller at spejle sig i ved start i gymnasiet. Eleverne beskriver det som meget givende at tale med familien, især lægger de vægt på, at familien er tæt på dem, kender dem godt, og derfor er i en position, hvor de er i stand til at rådgive dem personligt – et mønster, der drager paralleller tilbage til Savickas' opdeling i 'imitator', 'aktør' og 'konstruktør'. Man kan sige, at eleverne her befinder sig i overgangen fra et imiterende stadie, hvor de følger den vej, der er lagt ud, over mod et stadie, hvor de opnår større og større aktørskab. Dette sker i starten af gymnasiet ved at spejle sig i de rollemodeller, der er tilgængelige gennem familien. Det sociale aspekt og det at kunne indgå i relationer i forbindelse med valgprocessen træder frem som meget betydningsfuldt for denne gruppe elever.

Individualisering af valgprocessen

I slutningen af gymnasiet har elevernes fortælling om valgprocessen ændret sig markant. Hvor de i starten af gymnasiet taler meget med især familien, så fortæller eleverne på sidste årgang, at processen er ensom, og mange taler ikke taler med nogen om valgprocessen. De begrundet det med, at det er et personligt valg, som kun de selv kan foretage:

Interviewer: Hvem taler I egentlig med om jeres uddannelsesplaner?

Elev (2. HF): Jeg snakker ikke rigtig med nogen....

Interviewer: Hvad gør du så for at håndtere det?

Elev: Jeg prøver bare ikke at tænke så meget over det.

"Det er ikke noget vi sådan snakker så meget om. Jeg har heller ikke snakket med mine forældre om det. Jo, de spørger mig nogle gange "Ved du, hvad du vil?" Så siger jeg "næh..." Så siger de måske, "nå, men det skal du nok også nå at finde ud af, der er masser af tid endnu." Sådan nogle klassiske forældre-ting. "Vælg med hjertet". Det er jo selvfølgelig også rigtig nok, sikkert..." (Elev, 3. STX)

Denne kontrast mellem første og sidste årgang kan forklares ved, at valgprocessen i det forestående valg nu kræver endnu større selvstændighed jf. Savickas. Eleverne skal til for alvor at agere udenfor familiens ramme, og det er derfor endnu vigtigere, at beslutningen giver mening for eleven som særligt og selvstændigt,

individ. På den baggrund giver det mening, at eleven forsøger at skubbe familien lidt til side for at kunne afprøve sig selv i forskellige roller.

Med det in mente, så er der dog ingen nødvendig sammenhæng mellem at valgprocessen bliver individuelt betonet, og at eleven oplever processen som ensom. Det afgørende er her, om eleven på forskellig vis formår at arbejde med valgprocessen på andre arenaer end i familien. Det kan for eksempel være blandt venner eller i gymnasiet. I gymnasiet befinder alle elever i en valgproces, og det virker derfor oplagt at facilitere tættere relationer mellem eleverne i forhold til valgprocessen. Dels i forhold til at finde ligesindede, der gennemgår samme proces som en selv, men også i forhold til at skabe interessenetværk og lade sig inspirere af hinandens valgstrategier.

Opsamling: Progression i elevernes valgproces

På første årgang er eleverne gennemgående optimistiske og nysgerrige i forhold til at udforske og afklare deres uddannelsesvalg. Mange har gode erfaringer med at vælge ungdomsuddannelse og er i gang med at udvikle kompetencer i forhold til at kende sig selv og sine interesser, at kunne foretage begrundede valg og afsøge muligheder. Nogle elever har besluttet sig for en bestemt retning – mens andre stadig har mange ideer i spil. De taler især med deres familiemedlemmer og andre, der kender dem godt, om deres fremtidsovervejelser.

Sidste årgang giver udtryk for en større grad af usikkerhed, pres og udmattelse i forhold til uddannelse. Stort set ingen nævner forløb, der har medvirket til at kvalificere deres valgproces og/eller forståelse af sig selv og faglige interesser. I stedet fylder karakterer, adgangsbegrænsninger og bekymringen for at vælge forkert mere. Mange tænker meget på valget – men de taler meget lidt med andre om det.

Med til dette billede hører, at de to elevgrupper viser et billede fra hver sin ende af valgprocessen, hvor forventningerne og dermed elevernes oplevelse af pres i forhold til valget adskiller sig markant. Første årgang har lige truffet en beslutning og er nu i gang med at finde fodfæste i det nye. Det er derfor forventeligt, at åbenhed og nysgerrighed er en del af processen i deres udforskning af den nye kontekst de befinder sig i. Sidste årgang derimod står i modsatte ende af processen. De befinder sig i overgangen til noget nyt og skal træffe en beslutning om, hvad der skal ske. Et vist pres i forhold til selve beslutningen må siges at være forventeligt for denne gruppe. Med det in mente tegner der sig dog stadig et billede af, at progressionen i elevernes valgkompetencer ikke alene er meget lille, men at der også i mange tilfælde synes at være en negativ progression udvist gennem elevernes manglende ressourcer i forhold til at håndtere processen.

Valgstrategier/tilgange til valgprocessen

Efter gennemgangen af de tværgående temaer vender vi os nu mod de valgstrategier, eleverne udviser i forbindelse med valgprocessen. Valgstrategier vil i denne sammenhæng sige elevernes måde at håndtere beslutninger og valgprocesser. Eleverne er alle konfronteret med at skulle balancere mellem forskellige, og nogle gange paradoksale, behov og oplever forskellig grad af pres eller uoverskuelighed. Selvom der er fæl-

lestræk ved elevernes strategier, tegner der sig også forskellige måder at håndtere dem. Det har vi illustreret i følgende opdeling i tre valgstrategier:

- Den ene gruppe elever udviser stor sikkerhed og har lagt sig fast på en beslutning
- Den anden gruppe elever udviser åbenhed overfor mulige alternativer og ønsker at afprøve interesser og styrker
- Den sidste gruppe udviser usikkerhed og springer fra beslutning til beslutning

De tre valgstrategier befinder sig således i et spænd fra en høj grad af planlægning til en høj grad af åbenhed/ubeslutsomhed. Det vigtige i denne henseende er, at de tre udvalgte valgstrategier illustrerer, hvor forskellige elevernes behov er, hvilket gør at der må tænkes bredt i forhold til metoder til at møde og understøtte eleverne i valgprocessen. I det følgende vil vi beskrive de tre valgstrategier og herigennem ridse opmærksomhedspunkter op i forhold til de forskellige strategier.

Sikker og beslutsom tilgang

Den ene tilgang til valgprocessen, som trådte frem, var de sikre og beslutsomme elever, der gav udtryk for, at de havde truffet en beslutning om deres fremtid, og at de var helt sikre på, hvad de gerne ville.

"Så efter halvdelen af første år kom min storesøster med den idé: "Hvorfor ikke bare blive pilot." Og så læste jeg, og jeg læste og læste. Og så fandt jeg ud af, det interesserede mig (...) Så efter jeg har fuldført HF, kunne jeg godt tænke mig at studere til pilot" (Elev, 2. HF)

I dette eksempel er elevens valgproces rettet mod pilotuddannelsen. Han fortæller, at han op til beslutningen "læste og læste", men at han efter denne research beslutter sig. Selvom denne valgstrategi fjerner usikkerheden i forhold til fremtidsovervejelser, så er der også grund til at rette særlig opmærksomhed på elever, der anvender denne strategi. Beslutsomheden kan medføre, at valget fastlåses, og at refleksionerne derfor går i stå. Hvis der ikke bliver arbejdet videre med at kvalificere og justere valget, vil der være risiko for, at eleven står uden alternativer, hvis planen ikke kan realiseres. Det kan både være, hvis eleven af den ene eller anden grund ikke kan komme ind på uddannelsen, hvis forventningerne til uddannelsen er urealistiske eller ikke bliver mødt.

Åben og afprøvende tilgang

En anden tilgang til valgprocessen er at forholde sig meget åbent til sine fremtidsmuligheder og efterhånden pejle sig ind på, hvordan fremtiden kan se ud ved at arbejde med sine interesser og styrker, som i dette eksempel:

”Jeg er ikke en person, der kan lide at planlægge alt for meget, altså: ”De næste seks år af mit liv! Og så bagefter det, så får jeg så en mand, og så får jeg børn” og sådan. Jeg tror mere.. Jeg kan bedst lide at tage det, som det kommer i stedet for at have alt for bestemt, hvad jeg skal” (Elev, 1. STX)

Denne elev afviser at lægge sig for fast på én bestemt strategi, men giver udtryk for, at hun i stedet ønsker at tage det skridt for skridt og planlægge vejen efterhånden. I interviewet fortalte hun desuden, hvordan hun har et repertoire af interesser, som hun ønsker at udforske, og herved efterhånden ønsker at pejle sig ind på en faglig profil.

Elever, der arbejder ud fra denne valgstrategi, har et stort potentiale i forhold til at kunne håndtere egne valgprocesser, ikke mindst fordi deres valgproces er interessebåret. Fokus for disse elever er ikke på valget, men på udforskning og afprøvning af interesser. Det forudsætter dog, at eleverne får mulighed for at arbejde videre med og afprøve deres forskellige interesser i læringsmiljøet og andre steder. Ellers kan elever, der anvender denne type strategi, opleve, at de ikke er nået videre i processen, når de slutter i gymnasiet.

Usikker tilgang – springer fra beslutning til beslutning

Den tredje tilgang til valgprocessen kom til udtryk blandt elever, der er meget usikre på deres egne interesser og styrker i forhold til forskellige typer job og uddannelser, og som viste sig ved, at de greb fat i vilkårlige muligheder, som denne elev, der fortæller, hvordan hun springer fra beslutning til beslutning:

”Der er ikke de ting, jeg ikke har villet være. Da jeg var lille, ville jeg gerne være statsminister. Så gad jeg ikke, for jeg synes politik er blevet lidt ondsindet. Så tænkte jeg, at jeg ville... Der er så meget... Men det sidste jeg ønskede mig at være er socialrådgiver. Men så fandt jeg ud af, at der er ret mange mennesker, man skal afvise, pga. at systemet ikke kan tillade det. Og det tror jeg, jeg ville have virkelig hårdt ved. (...) Så jeg ved det ikke... Det ved jeg virkelig ikke. Men det er dét, der er problemet i verden. Der er så mange muligheder, og det er jo godt nok, men så er der også endnu flere fejlmuligheder” (Elev, 2. HF)

For denne elevs valgstrategi kommer selve beslutningen i fokus, men eftersom valgprocessen foregår hurtigt og impulsivt, er der risiko for, at valget hurtigt forkastes igen. Beslutningen løsrives fra elevens refleksioner, og da eleven samtidig mangler et vidensgrundlag at vælge ud fra, er der ikke nogen meningsfuld sammenhæng mellem den valgte beslutning og elevens styrker og interesser.

Hvad kan understøtte valgprocessen?

I denne afsluttende del af analysen peger vi på en række faktorer, der kan understøtte elevernes valgproces. Dels trækker vi de ting frem, som eleverne selv gav udtryk for, men vi fremhæver også temaer, som gennem analysen ser ud til at være tværgående behov. Temaerne introduceres først indledende herunder og bliver herefter uddybet enkeltvis:

- Større kendskab til videregående uddannelse og arbejdsmarked
Et af de behov, der træder stærkt frem er behovet for at få en større erfaring og et bredere kendskab til både videregående uddannelser og arbejdsmarkedet. Eleverne mangler overblik over deres muligheder, men giver også udtryk for, at de har brug for flere erfaringer med uddannelse og arbejdsmarkedet.
- Hjælp til at bearbejde tilgængelig information
En anden ting, der udfordrer eleverne er, at de har svært ved at omsætte de informationer, der er tilgængelige om videregående uddannelser. Informationer, for eksempel på hjemmesider, er tilgængelige i stort omfang, men eleverne oplever ikke, at det bringer dem nærmere en beslutning. Informationerne skal sorteres og bearbejdes og sættes i forhold til deres egen selvforståelse, før de bliver brugbare.
- Støtte i opbygningen af et valgnarrativ
Et andet behov, der træder frem handler om at kunne skabe en meningsfuld sammenhæng i valgprocessen. Her anvender vi betegnelsen 'valgnarrativ', om denne menings-skabelse. Valgnarrativ dækker over elevernes selvfortællinger og den måde eleverne herved skaber sammenhæng mellem sig selv og de mulige alternativer de står overfor. Hvor eleverne tidligere i processen har haft god brug af familie og andre, der kender dem godt, til at opbygge valgnarrativer, så foreslår vi, at eleverne nu i højere grad støttes i dette behov gennem læringsmiljøet i gymnasiet.
- Koordineret indsats og større tværsektorielt samarbejde
Endelig peger eleverne på et stort behov for en koordineret indsats. Eleverne er positivt stemte over for de tilbud, der eksisterer i dag, men de bruger dem sjældent, da de oplever dem som fragmenterede og derfor svære at benytte sig af.

Større kendskab til videregående uddannelse og arbejdsmarked

Et behov, der kommer til udtryk på tværs af interviewmaterialet, er som nævnt ovenfor en indsigt i, hvad det vil sige at gå på en videregående uddannelse. Eleverne fortæller, at de gerne vil tættere på processen fx gennem uddannelsespraktik eller ung-til-ung-vejledning. Generelt for eleverne gælder også, at de har svært ved at se en sammenhæng mellem de fag, de har på gymnasiet, og det der sker på en given videregående uddannelse. Den indsigt oplever de ikke, at de kan opnå gennem de tilbud, der er nu. Som en elev fortæller, så har hun brug for at "være i det", for at kunne vurdere, om det er noget for hende. Andre elever fortæller, med erfaring fra folkeskolens brobygningsforløb, hvordan de oplever, at der mangler en lignende bro til de videregående uddannelser, som i dette eksempel:

"...der gøres rigtig meget ud af at bygge en bro mellem folkeskolen og gymnasiet, men jeg synes ikke, jeg har i hvert fald ikke hørt så meget om, at der gøres noget ud af, at bygge en bro mellem gymnasiet og de videregående uddannelser" (Elev, 1. STX)

Elevernes behov for mere erfaring og viden kommer også til udtryk i forhold til arbejdsmarkedet. Eleverne har på dette område generelt meget lille erfaring, hvilket kan medføre simpelt konstruerede forestillinger om både jobs og arbejdsformer.

I: Er der nogle af jer der ved, der har nogle overvejelser om job? [Lille pause] Nej...? (...)

Elev, 3. STX: Jo, jeg har faktisk én overvejelse. Det er, at jeg har tænkt meget på det sidste, at jeg ikke tror, jeg skal have et job hvor jeg skal sidde på et kontor hel dagen, altså sidde stille.

Eleverne udviser samtidig også stor nysgerrighed ift arbejdsmarkedet og vil meget gerne i praktik, dels fordi de har gode erfaringer fra folkeskolen, og dels fordi de her kan prøve sig selv af i forhold til både jobtyper og arbejdsformer. Denne elev fortæller, hvordan han har en overordnet idé om, hvilken retning, han gerne vil gå, men mangler erfaring og kendskab til branchen:

"Praktik i en virksomhed synes vi kunne være rigtig fedt. For det ville helt klart også skabe en anden interesse. For jeg er ikke klar over, hvad jeg gerne vil være, hvis jeg gerne vil være inden for handel. Det er den eneste ledetråd, jeg har. Men så komme lidt længere ind, og så, "Okay, men hvad vil du så gerne inden for noget international handel?" Det kunne være rigtig fedt." (Elev, 1. HHX)

Udover det at få mere nuanceret viden om et bestemt fagområde, så giver eleverne også udtryk for, at de er nysgerrige efter at få større indblik i, hvad det vil sige at være en del af en arbejdsplads og at opleve sig selv som en del af arbejdsformerne, som denne elev fortæller:

"Jamen, jeg er ovre i bare at komme ind og prøve at følge med i, hvad nogle forskellige virksomheder laver. Om de sætter sig ned, og om de bare skriver idéer op til forskellige produkter, de kunne finde på at lancere, eller hvordan det foregår, overhovedet, for det har jeg ikke rigtig noget indblik i endnu. Jeg prøver at læse mig frem til det, men jeg vil gerne prøve at opleve det - selv også" (Elev, 1. STX)

Samlet set ser det ud til at være af stor betydning for eleverne at få nogle konkrete erfaringer med både videregående uddannelser og arbejdsmarkedet, og derigennem at få mulighed for at kunne "opleve det", som det formuleres i ovenstående citat. I forhold til at opleve sig selv i forskellige kontekster og arbejdsprocesser, så ligger der et potentiale i at inddrage disse aspekter mere eksplicit i undervisningen i gymnasiet. Det kan for eksempel være ved at afprøve forskellige arbejdsformer i undervisningen, og relatere det til

elevernes refleksioner over arbejdslivet eksempelvis teamsamarbejde eller processtyring og således knytte nogle konkrete erfaringer på, som giver eleverne et indblik i forskellige arbejdsformer.

Hjælp til at bearbejde tilgængelig information

Noget af det, der springer i øjnene i de seks interviews er, at eleverne flere gange giver udtryk for, at de har adgang til *information*, men at de mangler *viden*. Det ser ud til, at viden, ud fra elevernes perspektiv, skal forstås som noget andet end de vejledningstilbud, de i forvejen modtager, og de informationer de kan finde på internettet. Det bliver illustreret i dette eksempel, hvor en elev siger, at hun ikke *ved* noget:

”Altså, også fordi, jeg ved ikke noget, overhovedet! Jeg kan gå ind og læse på hjemmesiderne, og det er det eneste. Og det synes jeg er meget frustrerende og jeg synes dét vejledning, vi får, det kan jeg overhovedet ikke bruge til noget. Altså, det gør mig bare endnu mere forvirret. Og jeg havde også lidt regnet med, da jeg startede i 1.g., at jeg ville vide i 3.g, hvad jeg ville” (Elev, 3. STX)

Det eleven her giver udtryk for, kan fortolkes som en frustration over ikke at kunne omsætte information fra hjemmesider og vejledning til noget brugbart i valgprocessen. Det bliver fremstillet nærmest som fritsvævende information, som mangler at blive sorteret og koblet til elevens individuelle valgproces. Ud fra denne fortolkning ser det ud til, at transformationen fra information til viden sker, når eleverne kan skabe forbindelse mellem den information, der er tilgængelig, og kan koble den til deres egne behov og faglige interesseområder. Eleverne har således behov for dels at finde ud af, hvilke muligheder de har, men de har også brug for hjælp til at sortere i de informationer de får og at kunne koble disse til sig selv og deres egen proces.

Støtte i opbygningen af et 'valgnarrativ'

Et andet behov, der kommer til udtryk, er behovet for at skabe en meningsfuld fortælling om sig selv i relation til valgprocessen. For at kunne skabe sådan en fortælling har eleverne brug for personlig støtte og vejledning, men samtidig giver flere elever udtryk for, at den vejledning, der findes på skolerne er upersonlig, og at det derfor ikke giver mening at tale med en vejleder, fordi vejlederne ikke kender dem og deres kvaliteter som i dette eksempel:

”Det er vigtigt at snakke med nogle, som kender dine kvaliteter bedre og måske kender dit udviklingspotentiale. Din far ville (...) i hvert fald have en idé om, hvad dine evner de indebærer og hvilke højder, de ville kunne nå. Det ville studievejlederen ikke have et ligeså godt indblik i.”

(Elev, 1. STX)

Selvom denne elev lægger vægt på at få hjælp fra en, der kender ham godt, så skinner et andet behov igennem, nemlig behovet for at få skabt en meningsfuld kobling mellem det, denne elev kalder *kvaliteter* og

udviklingspotentiale. Det vil sige en sammenhængende fortælling om, hvem du er, og hvorfor du bevæger dig i den retning, du gør. Konstruktionen af en valgfortælling/et valgnarrativ er, som tidligere nævnt, et centralt aspekt for individets mulighed for at navigere i valgprocessen, ikke mindst fordi valgprocessens tidligere nævnte yoyo- bevægelser og deraf hyppige kursskifte medfører, at fortællingen potentielt set kræver konstant omskrivning eller i det mindste justering (Holmegaard, 2013; Holmegaard, Ulriksen & Madsen, 2015).

Der er således behov for at finde nye måder, hvorpå man kan arbejde mere målrettet med at understøtte elevernes evne til selv at konstruere og justere deres valgnarrativer. Selvom det i dette arbejde givetvis kan være en fordel med et vist kendskab til eleven, som eleverne selv giver udtryk for, så forekommer det endnu vigtigere, at eleverne får styrket et refleksivt blik på sig selv, og herigennem får mulighed for at gå mere aktivt ind i konstruktionen af narrativet. En model kunne være at eleverne, for eksempel i samarbejde med andre elever eller i stileøvelser, arbejder med at opnå et refleksionsniveau og en større selvindsigt, hvorefter vejlederen hjælper eleverne med at konstruere meningsfulde valgnarrativer.

Koordineret indsats og større tværsektorielt samarbejde

Overordnet set er der endnu et behov, der tydelig viste sig i samtalerne med eleverne, nemlig behovet for en større koordination og pædagogisk opfølgning på de vejledningstilbud, der er. Behovet for en koordineret indsats blev som regel diskuteret, når vi i slutningen af hvert interview præsenterede eleverne for sedler med forslag til konkrete tiltag ift. karrierefokus i gymnasiet. Der stod fx "Personlighedstest", "Praktik på en videregående uddannelse" og "Workshop med andre elever". Eleverne blev bedt om at give respons på kortene og fortælle, hvad der kunne fungere godt og skidt ved de forskellige tiltag. Gennemgående var, at eleverne gav udtryk for, at alle tiltagene havde hver sin berettigelse, men at de skulle koordineres i et læringsforløb, for at det giver mening, som i dette eksempel:

"Jeg synes tingene lidt afhænger af, hvilket stadie, du er på. Fordi hvis du tager den i rækkefølge, så det første, du skulle have, det er nok en personlighedstest og så tror jeg, det ville være rigtig smart, når du så bliver klog på dig selv, så kunne det være sjovt at snakke med nogle andre om, hvordan de så på dem selv og hvordan de så på deres fremtidsplaner. Herefter, så ville det jo så være relevant at snakke med studievejlederen, når du er blevet klog på de her ting, og du ligesom selv har fundet nogle muligheder. Og så tror jeg, det med at komme i praktik, det er ret vigtigt, at du ikke bare siger, nu skal jeg bare lige i praktik i denne her virksomhed. Du skal helst være klog på, hvad du vil, med den praktik. Det tror jeg gavner dig rigtig meget"
(Elev, 1. STX)

Pointen er her, at indsatserne skal koordineres og tilpasses elevernes personlige progression eller "stadier", som eleven ovenfor udtrykker det. En anden udfordring eleverne møder er, at de oplever indsatserne som fragmenterede, hvilket gør, at eleverne har svært ved at finde ud af, hvem de skal henvende sig til, og at de nogle gange ikke kan finde den støtte de har behov for. Som en HF-elev siger:

"Det virker som om, de har delt opgaverne meget ud, for de vil ikke påtage sig hinandens opgaver, men alligevel kan de ikke fortælle, hvem der har opgaven."(Elev, 2. HF)

Med til denne problemstilling hører også, at eleverne opfatter tiltagene som løsrevet fra det, der ellers foregår i gymnasiet. For eksempel er eleverne i udgangspunktet meget tilfredse med Studievalgs tilbud, og fortæller meget positivt om informationsmøderne på skolerne, men har svært ved selv at samle op på den viden, de har fået og dermed bruge den i deres videre forløb.

5. Opbygning af redskabet

I dette afsnit præsenteres første bud på et redskab, der kan bruges til at beskrive og forstå progression i gymnasieelevers karrierekompetencer. Redskabet tager afsæt både i de teoretiske pointer, der er blevet beskrevet omkring unges valg og omkring karrierekompetencer, dels minianalysen af, hvordan udvalgte gymnasieelever i Region Hovedstaden oplever valgprocessen i forhold til uddannelse og karriere. Det, der har været fokus for udviklingen af redskabet, er at udpege nogle kompetenceområder, der især er relevante for en gymnasiekontekst og herudfra lave et redskab, der tager højde for de særlige forhold, der gør sig gældende for gymnasiet, og som tager afsæt i elevernes behov og de vilkår, der gælder for læringsmiljøet i gymnasiet.

Redskabet består af tre kompetencedimensioner. Den første har vi kaldt *valgkompetence*, den anden *selvindsigt* og den tredje *faglig profil*.



Kompetencerne vil blive beskrevet enkeltvis herunder. Alle tre kompetencedimensioner er vigtige og vil ofte være forbundne, sådan at når man for eksempel arbejder med og understøtter valgkompetencen, så kan eleverne også opleve at få en øget selvindsigt. For overblikkets skyld vil vi i første omgang fokusere på kompetencerne enkeltvis, og således vil det i praksis også foregå således, at de enkelte forsøg fokuserer på udvalgte kompetencer (og også kun vil skulle evalueres på bestemte kompetencer). Samlet set er der dog behov for at arbejde med alle tre kompetencedimensioner i løbet af gymnasiet, hvis eleverne på bedst mulig vis skal rustes til valgprocessen efter gymnasiet.

Valgkompetence

Den første kompetencedimension i redskabet er valgkompetence. Ved valgkompetence forstås overordnet set elevens evne til at træffe beslutninger og håndtere valgprocessen på en konstruktiv og selvstændig måde.

Valgkompetence er en kombination af Bills Laws to kompetencer: beslutningskompetence og overgangskompetence. Hvor beslutningskompetence drejer sig om elevens evne til at træffe beslutninger på et reflekteret grundlag, det vil sige ud fra både kendskab til sig selv og kendskab til sine muligheder, så handler overgangskompetence om at forberede eleverne på de overgange, de står overfor og at ruste dem til at håndtere de udfordringer, de vil møde. I dette projekt er der en pointe i at tænke beslutning og overgang endnu tættere sammen. Dette for at understrege, at vægten ikke ligger på valget som en enkeltstående begivenhed, men som en proces, hvor valget udvikler sig gennem elevens erfaringer. Valgkompetence handler derfor om at knytte beslutningskompetence og overgangskompetence sammen til en læreproces, hvor eleven gennem gymnasiet gerne skal opnå en større og større grad af selvstændighed og kompleksitet i forhold til at kunne håndtere valgprocessen.

I miniundersøgelsen så vi et stort behov blandt eleverne for at arbejde med netop denne dimension. Især på sidste årgang fortalte eleverne, hvordan de oplevede valget som et stort pres. Elevernes ofte lineære tilgang til valgprocessen betød, at flere elever oplevede valgprocessen som så vanskelig, at de skubbede den foran sig, hvilket betød, at de ikke fik arbejdet aktivt med valgstrategier og beslutningsmodeller i løbet af gymnasiet. Derfor opnåede de heller ikke den erfaring og progression, de har brug for i overgangen til videregående uddannelse.

Progression i forhold til valgkompetencer

VALGKOMPETENCE	1.g / 1 HF	3.g / 2. HF
1. Valgstrategier	Første erfaring med uddannelsesvalg	Kendskab til og erfaring med forskellige beslutningsmodeller og valgstrategier
2. Håndtering af paradoks mellem planlægning/ usikkerhed	Har foreløbige uddannelsesplaner	Har fokuserede planer, men er også i stand til at justere ift. erfaringer og vilkår.
3. Træffe og gennemføre egne valg	Imiterer og bliver inspireret til valg af andre	Er selvstændigt i stand til at kunne træffe sine egne valg og bruge netværk

Redskabet er opdelt i de tre delkompetencer (venstre spalte). I den midterste spalte står elevernes erfaringsniveau beskrevet og den højre spalte angiver en retning for elevernes progression. Det er ikke givet, at alle elever starter eller slutter samme sted, så redskabet bør udelukkende ses som et fælles afsæt, der kan bruges i projektet i design og tilrettelæggelse af indsatser.

Valgkompetence består af tre delkompetencer (se skema ovenfor):

1. Valgstrategi og beslutningskompetence. Fokus er her at styrke elevernes kompetencer i at lægge en strategi i forhold til at vælge, samt at de kan bruge egne erfaringer i forhold til forskellige beslutningsmodeller. I starten af gymnasiet har alle eleverne været igennem første valgproces og har erfaring med mindst en valgstrategi. Målet er, at eleverne i løbet af gymnasiet får et større kendskab til forskellige beslutningsmodeller og valgstrategier og formår at kunne sætte dem i spil i forhold til egne valg.
2. At kunne håndtere planlægning og usikkerhed. Som nævnt skal unge i dag kunne håndtere et paradoks mellem planlægning og usikkerhed i deres uddannelses- og karrierevalg. Eleverne skal gennem gymnasiet kunne bevæge sig fra at have en foreløbig plan til at have en mere fokuseret plan, der på den ene side er realistisk, på den anden side også er fleksibel overfor de erfaringer og vilkår, eleverne efterfølgende møder.
3. Kunne træffe og gennemføre egne valg. Hvor eleverne i starten af gymnasiet typisk vil være inspireret af guides og rollemodeller i forbindelse med deres valgproces, er målet, at eleverne i løbet af gymnasiet i højere grad bliver i stand til at kunne foretage deres egne valg og bruge netværk til at nå deres mål. Samtidig er der også i gymnasiet en mulighed for at arbejde med elevernes valgkompetence i en social sammenhæng, hvor eleverne lærer at bruge deres sociale netværk i valgprocessen.

Selvindsigt

Den næste kompetencedimension i forhold til karrierekompetencer er selvindsigt. Selvindsigt handler om at udvikle sans for sig selv som et unikt individ med personlige karaktertræk. Det handler om at få en forståelse for, hvilken slags personlighed man tager med sig, og hvordan det kan kombineres med de muligheder, der eksisterer (Law og Watts). Eleven har således brug for kendskab til sig selv og egne interesser og styrker, men tilsvarende vigtigt er det, at dette kendskab understøttes af elevens tiltro til egne evner.

I de seks interviews udtrykte eleverne et stort behov for at udbygge forståelsen af egne styrker og interesser samt at hjælpe med at skabe en forståelse for, hvordan de kan bruges i en uddannelses- og erhvervs-sammenhæng. For flere af eleverne var selvindsigten og arbejdet med deres egen personlige menings-skabelse i forhold til uddannelsen blevet skubbet lidt til side. I stedet så det ud til, at karakterer og adgangskvotienter på de videregående uddannelser havde fået en fremtrædende plads i elevernes valgproces. Det betyder, at eleverne efter gymnasiet skal vælge deres fremtidige uddannelse uden at have indsigt i, hvilke valg der vil være de bedste og mest meningsfulde for dem som person. Endelig var der også flere elever, som gennem gymnasiet mest havde fået indblik i, hvad de ikke var gode til – og som derfor havde svært ved at se, hvilke muligheder der er for dem i en uddannelsessammenhæng.

SELVINDSIGT	1.g / 1 HF	3.g / 2. HF
1. Kendskab til egne interesser/styrker	Begyndende kendskab til egne styrker og interesser – og tro på egne evner	Udbygget forståelse af egne styrker, interesser og kompetencer – og hvordan de kan bruges i en uddannelses- og erhvervsammenhæng
2. Valgnarrativer	Kan fortælle om og begrunde sit valg af ungdomsuddannelse - og hvilket forløb der går forud	Kan skabe en sammenhængende fortælling om hvad man vil med sin fremtid
3. Uddannelsesmotivation	Kan sætte personlige læringsmål i et afgrænset undervisningsforløb	Har et personligt projekt med at uddanne sig, som gør det meningsfuldt at engagere sig. Er i stand til at arbejde aktivt for at indfri sine mål

Selvindsigt rummer tre delkompetencer:

1. Kendskab til egne interesser og styrker – men også tro på egne evner (også kaldet self efficacy). Eleverne skal her gennem gymnasiet bevæge sig fra at have et begyndende kendskab til deres styrker og interesser til i slutning af gymnasiet at have en udbygget forståelse – herunder også af, hvordan deres interesser og styrker kan bruges i en uddannelsessammenhæng.
2. At kunne skabe en sammenhængende fortælling om sig selv og sit uddannelsesvalg. Hvem er jeg, og hvordan kan jeg se mig selv i fremtiden? I stedet for at lede efter det rigtige valg, er opgaven for eleverne at kunne skabe et valgnarrativ, det vil sige en sammenhængende fortælling om uddannelsesvalget og sætte den ind i en meningsfuld ramme om sig selv som person. Udgangspunktet er, at eleverne i starten af gymnasiet kan fortælle om og begrunde valget af ungdomsuddannelse og i løbet af gymnasiet lærer at skabe sammenhængende fortællinger om fremtidige mål.
3. Uddannelsesmotivation. Endelig handler selvindsigt også om, at eleverne er i stand til at formulere et projekt med deres uddannelse, herunder hvad det er for et mål og mening, eleven har med at uddanne sig. Eleverne skal gennem gymnasiet bevæge sig fra at kunne sætte mål i et afgrænset forløb til at formulere mere langsigtede mål og projekter med deres uddannelse. Det kræver både, at eleverne lærer, hvordan de kan arbejde med at sætte mål og arbejde med at indfri dem – men det kræver også, at gymnasierne er i stand til at imødekomme elevernes projekter og give dem plads til at udfolde sig.

Faglig profil

Den sidste kompetencedimension er den faglige profil. Det handler her om elevernes mulighedsbevidsthed, det vil sige udforskning af mulige veje og afprøvning af dem i forhold til sig selv – men også om den faglige specialisering, som eleven gradvist skaber. Eleverne arbejder med at identificere nogle af de brikker, der udgør deres faglige profil for senere i forløbet at kunne sætte dem sammen og forbinde dem med konkrete uddannelser og jobs.

FAGLIG PROFIL	1.g / 1 HF	3.g / 2. HF
1. Uddannelsestøning	Begyndende faglig specialisering – fx ift. studieretning	Har en ide om, hvilken faglig retning, man vil tone sin uddannelse og karriere
2. Kendskab til uddannelsessystemet.	Begyndende kendskab til uddannelsessystemet, og hvad forskellige retninger indebærer	Kan navigere i og udforske uddannelsessystemet
3. Kendskab til arbejdsmarkedet	Har gjort sig de første erfaringer med arbejdsmarkedet – fx gennem erhvervspraktik eller fritidsjob	Har udbygget sit arbejdsmarkedskendskab – både generelt og ift. konkrete jobs samt kunne forbinde uddannelse og job
4. Kendskab til sig selv i en samarbejds-kontekst	Kan indgå i et gruppearbejde i skolen og bidrage til at opgaven løses	Kan indgå i mange forskellige samarbejder – både i skolen og på en arbejdsplads

Faglig profil rummer fire delkompetencer:

1. Uddannelsestøning. Der kan arbejdes med elevernes faglige specialisering gennem hele gymnasiet – både i de obligatoriske fag og i de fag, hvor eleverne har større mulighed for selv at vælge. På de gymnasiale uddannelser, hvor der er studieretninger, er det oplagt at anvende dette afsæt for elevernes arbejde med at tone deres faglige profil. I større eller mindre udstrækning har eleverne mulighed for at specialisere sig indenfor de fagområder, der interesserer dem og herigennem opnå større teoretisk og praktisk indsigt. Målet er, at eleverne i løbet af gymnasiet bliver klogere på hvilken faglig retning, de vil tone deres uddannelse og karriere.
2. Uddannelseskendskab. I forlængelse af elevernes arbejde med uddannelsestøning er det også væsentligt, at eleverne får mulighed for at få indsigt i uddannelsessystemet. I løbet af gymnasiet be-

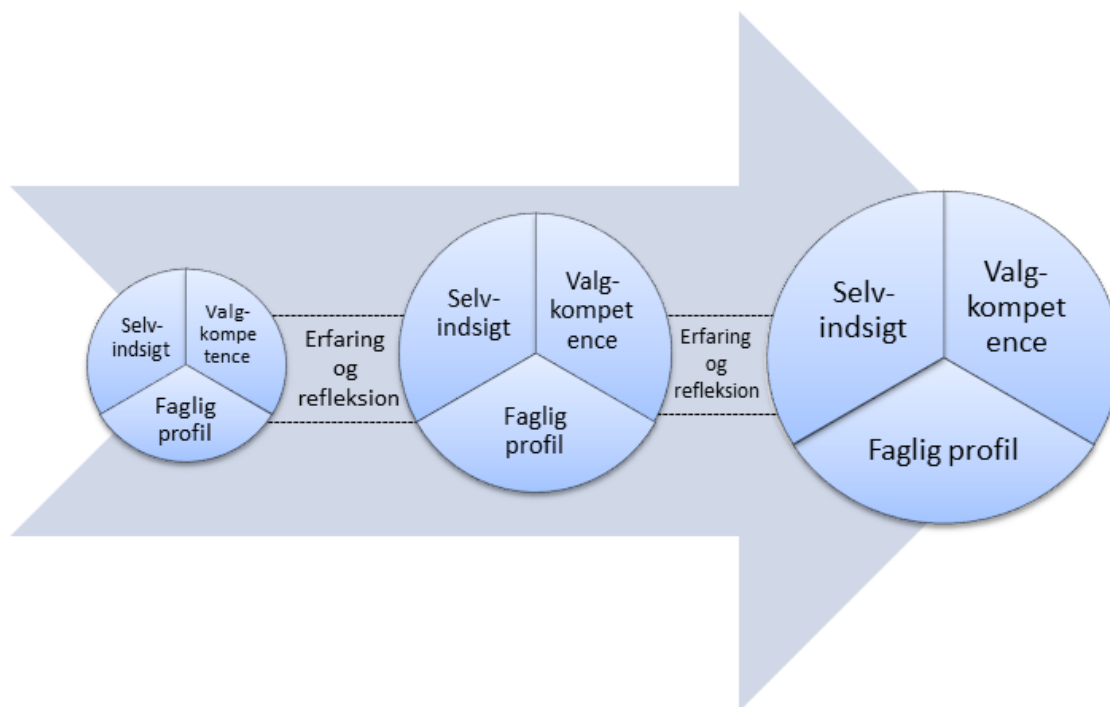
væger progressionen sig fra et begyndende kendskab til uddannelsessystemet til at kunne navigere og udforske uddannelsessystemet for derved at kunne afsøge, hvad forskellige valg indebærer.

3. Arbejdsmarkedskendskab. Hvor eleverne i starten af gymnasiet har gjort sig de første erfaringer med arbejdsmarkedet fx gennem erhvervspraktik eller fritidsjobs, så er det vigtigt, at eleverne undervejs i gymnasiet får mulighed for at udvikle et både bredere og mere indgående kendskab til arbejdsmarkedet. Både konkret i forhold til forskellige jobs, men også i forhold til at danne sig et overblik over, hvordan arbejdsmarkedet fungerer, over forskellige typer af jobs og i forhold til at kunne forbinde uddannelse og job.
4. Kendskab til sig selv i en samarbejds kontekst. Den faglige profil kan også skærpes ved, at eleverne får mulighed for at opleve sig selv i en samarbejds kontekst og derved får et begyndende kendskab til sig selv som professionel og som en, der bidrager til en opgaveløsning. Denne progression kan starte gennem gruppearbejde i skolen og gennem elevernes bidrag til at løse en bestemt opgave. I løbet af gymnasiet kan de udvides ved, at eleverne indgår i mange forskellige samarbejder – både i skolen og på en arbejdsplads.

6. Anvendelse af redskabet

Progressionsskemaet som vi netop har gennemgået er første prototype på et redskab, der skal forbinde teoretisk og empirisk viden og samtidig skal kunne anvendes konkret i forhold til forsøgene⁸. I dette afsluttende afsnit af notatet vil vi gennem en konkret case illustrere, hvordan skolerne kan arbejde aktivt med skemaet som et refleksionsredskab i forhold til elevernes progression. Vi bygger dette op om en fiktiv case blandt andet inspireret af forsøg og aktiviteter, der allerede er i gang. Casen er opbygget eksemplarisk, hvor vi gennem et længere undervisningsforløb viser, hvordan man kan arbejde med alle tre kompetenceområder, men også hvordan en løbende evaluering af aktiviteterne kan danne afsæt for de næste aktiviteter.

Grafisk illustration af progression i karrierekompetencer



Illustrationen ovenfor viser, hvordan arbejdet med elevernes karrierekompetencer kan se ud i forbindelse med et undervisningsforløb. Den grå pil i baggrunden viser kronologien i undervisningsforløbet. Aktiviteterne/indsatserne i undervisningsforløbet er illustreret gennem de tre cirkler. Hver cirkel er en indsats, hvor der på forskellig vis arbejdes med en af de tre delkompetencer. Læreprocessen tilknyttet de enkelte indsatser skal tænkes cyklisk. Det cykliske består i, at eleverne gennem erfaring og refleksion opnår ny indsigt, der

⁸ Redskabet i sin helhed er vedhæftet i bilag 1

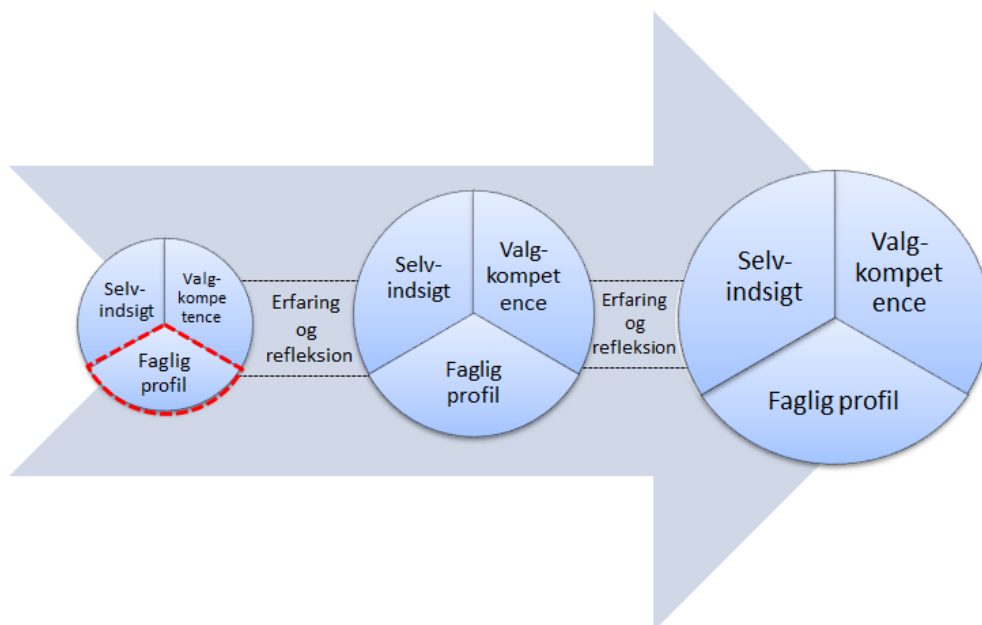
herefter danner grundlag for nye erfaringer. Således afsluttes hver indsats med en reflekterende fase, som så igen kan bruges som afsæt for en ny indsats. I grafikken bliver det vist ved broen mellem de to cirkler.

I grafikken har vi valgt at have tre cirkler, men antallet af aktiviteter vil nødvendigvis afhænge af de enkelte projekter, det vil sige, at for nogle vil det give mening at have en model med blot to cirkler, mens andre vil have fire eller fem cirkler.

Case: "Karrierekompetencer i danskfaget"

Denne case er et tænkt eksempel, der tager afsæt i et undervisningsforløb på et gymnasium i en 2.g-klasse med studieretningen idræt. Forløbet er struktureret som tre aktiviteter/indsatser. Indsatserne er planlagt af klassens dansklærer, som er den drivende kraft i gennemførelsen af forløbet. Herudover er Studievalg også med i planlægningen og fungerer som faglig sparring undervejs. Studievalg er desuden ansvarlig for den tredje indsats i forløbet. Det overordnede formål med undervisningsforløbet er at understøtte elevernes karrierekompetencer ved at arbejde med kompetencerne som en del af danskfaget.

Første indsats



Forsøgets første aktivitet fokuserer på at styrke elevernes **faglige profil**. Det sker i danskfaget ved at kvalificere og nuancere elevernes valg af studieretningen idræt og finde fælles snitflader mellem danskfagets faglighed og studieretningen.

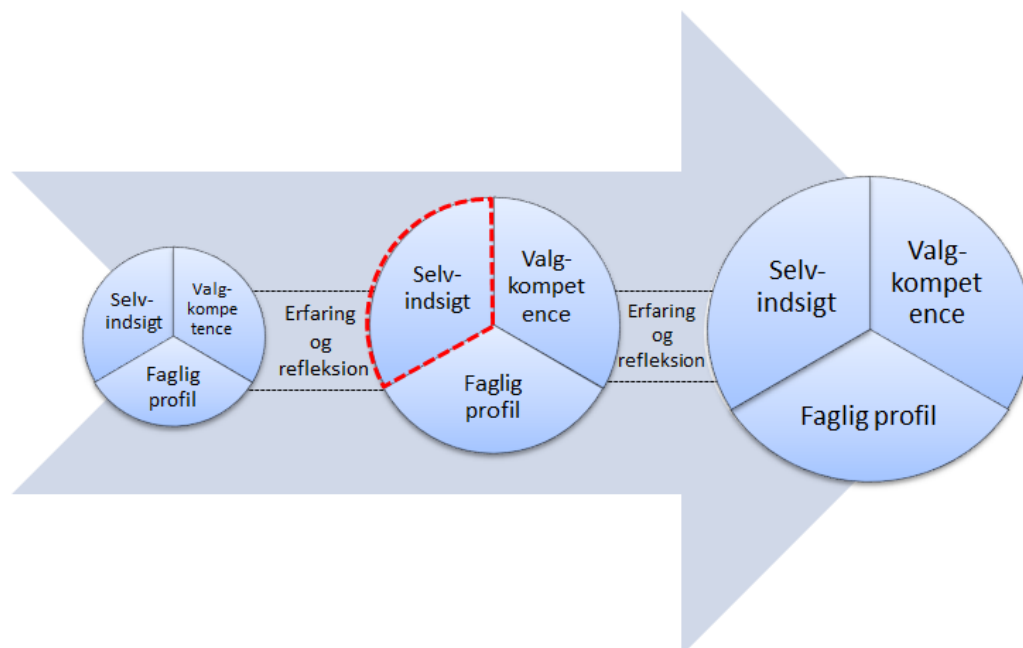
Temaet, som bliver taget op i undervisningen, er sportsjournalistik. Eleverne deltager først i et introducerende forløb, hvor de arbejder med genren sportsjournalistik. Herigennem bliver de introduceret til journa-

listiske virkemidler, og bliver undervist i, hvordan de kan skabe den gode historie. Herefter skal klassen arbejde sammen i journalistteams, hvor hvert team skal afrapportere fra en sportsbegivenhed i lokalsamfundet, herunder lave interviews med træner, fysioterapeut, sportsudøvere eller publikum.

Forventede læringsmål: Eleverne bliver styrket i deres faglige profil ved at arbejde med to undertemaer fra skemaet hhv. 'Uddannelsestuning' og 'Kendskab til sig selv i en samarbejds kontekst'.

I evaluering af indsatsen sammenligner dansklæreren de forventede læringsmål med elevernes reaktioner og tilgange til aktiviteterne. Derudover sætter hun tid af til at tale med grupperne enkeltvis om deres udbytte og hjælper dem med at sætte nye læringsmål. Til sidst diskuterer de fælles, hvordan man kan se andre mulige snitflader mellem danskfaget og studieretningen.

Anden indsats



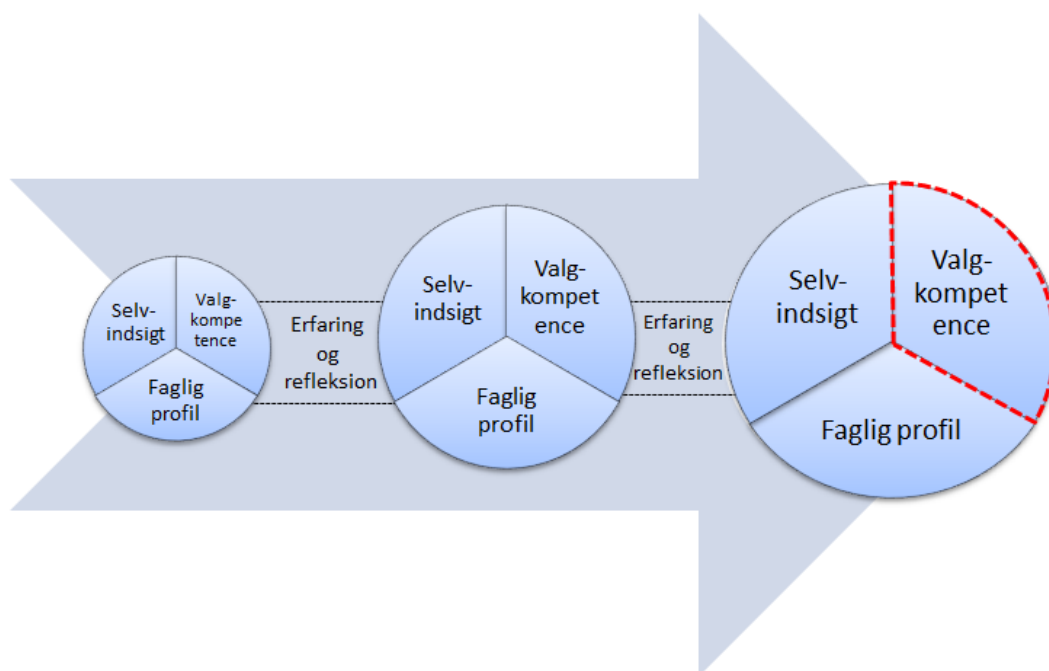
Inspireret af første indsats, hvor eleverne i evalueringen udtrykte stort engagement i forhold til at tone studieretningen gennem danskfaget, har dansklæreren valgt at planlægge endnu en aktivitet, hvor eleverne igen skal arbejde med idræt som en del af danskfaget. Denne gang er det ikke den faglige profil, der er i fokus, men formålet er i stedet at øge elevernes **selvindsigt**.

Temaet for undervisningen er selvbiografier. Med afsæt i biografiske portrætter af kendte danske sportsudøvere skal eleverne arbejde med refleksioner i forhold til deres egen sportsgren. Eleverne bliver introduceret til forskellige måder at opbygge fortællingen. De bliver bedt om at tage fat i en konkret oplevelse/turning point og reflektere over, hvilken betydning den har haft for deres interesse for idræt, og relatere

det til deres valg af studieretning. Således bliver der arbejdet dels med elevernes valgnarrativer, men aktiviteten kan også være med til at formulere et projekt med at uddanne sig og kan hermed være med til at understøtte elevernes uddannelsesmotivation.

Efter indsatsen bruger dansklæreren og vejlederen elevernes selvbiografier til at samle op på indsatsen og vurdere, hvor der især er brug for støtte i forhold til yderligere progression. Denne evaluering danner afsæt for den tredje og sidste indsats.

Tredje indsats



Den tredje indsats ligger direkte i forlængelse af anden indsats. Her er formålet at understøtte elevernes **valgkompetence**.

Indsatsen består af en vejledningsaktivitet med Studievalg. Med afsæt i elevernes selvbiografier deltager klassen i et arrangement med en vejleder, der diskuterer valgprocesser med eleverne og blandt andet snakker med dem om, hvordan valgprocesser ofte foregår som yoyo-bevægelser. I forlængelse heraf arbejder de med metodiske redskaber til at håndtere disse yoyo-bevægelser blandt andet diskuterer de, hvordan det er muligt at balancere planlægning/usikkerhed og andre paradokser i valgprocessen.

Opmærksomhedspunkter i arbejdet med redskabet:

Gennem casen har vi illustreret nogle få af de mange tilgange, der kan være til arbejdet med progression i elevernes karrierekompetencer. Vi håber, at prototypen kan bidrage både som inspiration for projekterne, men også at vi gennem diskussioner om prototypens anvendelighed kan skabe afsæt for en videreudvikling

af redskabet. I arbejdet med redskabet er der på nuværende tidspunkt fire opmærksomhedspunkter, der især er væsentlige at have for øje:

- De tre kompetencedimensioner, valgkompetence, selvindsigt og faglig profil, understøtter hinanden. De udgør til sammen det, vi betegner som karrierekompetence i gymnasiet.
- De enkelte forsøg adresserer en eller flere delkompetencer. Det anbefales, at indsatserne har fokus på én kompetencedimension ad gangen. Dette er dels for at holde fokus i indsatsen og dels for at have nogle fokuserede parametre at evaluere ud fra.
- Progression i kompetencerne sker gennem en cyklisk læreproces, hvor eleverne reflekterer over deres erfaringer. Den viden og indsigt eleverne opnår gennem deres refleksioner bruger de som afsæt for nye erfaringer.
- I evalueringsprocessen er det vigtigt at være opmærksom på, at progression i forhold til karrierekompetencer sjældent er noget direkte observerbart, men i stedet optræder som noget kognitivt eller følelsesmæssigt, der sker individuelt hos den enkelte elev som reaktion på bestemte situationer. Det er derfor ikke alle evalueringsmetoder, der vil være velegnede, ligesom der er risiko for, at metoderne kan blive for instrumentelle. Et næste skridt i udvikling af redskabet kan derfor med fordel tage afsæt i metodiske overvejelser over, hvordan der kan arbejdes systematisk med evaluering i forhold til karrierekompetencer i gymnasiet.

Litteraturliste

- Aaskov, J. (2010). *Tilfældighed: En dynamisk vejledningsmetodik*. Masterprojekt. Aarhus Universitet
- Eurostudent Denmark (2010). Fundet på: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/uddannelse-i-internationalt-perspektiv/eurostudent>
- EVA (2013). *Studenter i erhvervsuddannelserne*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). Risk and uncertainty in the youth transition. *Young: The Nordic Journal of Youth Research*, 5(1), 3-20
- Gelatt, HB (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 36 (2), 252-256
- Gelatt, HB. & Gelatt, C. (2015). Fundet på: [http:// www.gelattpartners.com/positiveuncertainty.html](http://www.gelattpartners.com/positiveuncertainty.html)
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2007). *Karrierevalg. Teori Om Valg Og Valgprocesser*. Studie & Erhverv, Fredensborg
- Holmegaard, H. T. (2013). *Students' narratives, negotiations, and choices. A Longitudinal Study of Danish Students' Transition Process into Higher Education Science, Engineering and Mathematics*. Københavns Universitet
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L., & Madsen, L. M. (2015). *A narrative approach to understand students' identities and choices. Understanding student participation and choice in science and technology education* (pp. 31-42). Springer
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G., & Neary, S. (2013). *The 'Blueprint' framework for career management skills: A critical exploration*. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117-131
- Hutters, C., & Brown, R. (2011). *Hvor blev drengene af?—køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning
- Hutters, C., Nielsen, M. L., & Görlich, A. (2013). *Køn og læring på ungdomsuddannelserne. Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning
- Jacobsen, M. H. (2009). *Fagre nye læringsliv: Læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende modernitet*. Unge Pædagoger
- Law, B. (2006). *Uddannelses- og erhvervsvejledning. Teori og praksis*. I A. G. Watts, B. Law, J. Killeen & J. M. Kidd (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice* (P. P. Terese Krabbe Trans.). (2. Udgave ed.,). Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv a.s.
- Krumboltz, J. D., Levin, A.L og Mitchell, K.E. (1999): Planned Happenstance: Constructing. Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development*, vol. 77 (2), 115-124

- Law, B., & Watts, A. (2003). *The DOTS analysis—original version*. The Career Learning Network, Cambridge
- Law, B. (1977). In Watts A. G. (Ed.), *Schools, careers and community : A study of some approaches to careers education in schools*. London: Church House.
- Partnership for 21st Century Skills. (2014). Fundet på: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Plant, P. (2009). *Fæste: Dansk uddannelses-og erhvervsvejledning, 1886-2009*. Shultz.
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Aarhus Universitet
- Pless, M., & Katznelson, N. (2007). *Unge veje mod ungdomsuddannelserne: Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning
- Region Hovedstaden. (2013). [Katznelson, N., Pless, M.] *Alle Unge Vil Gerne have Et Godt Liv-Analyse Af Unge Uden Job Og Uddannelse i Hovedstadsregionen*
- Savickas, M. L. (2013). *Career construction theory and practice*. Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work, 147-183.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., Van Vianen, A. E. (2009). *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239-250.
- Sørensen, N., Juul, T., Hutter, C., & Katznelson, N. (Eds.). (2013). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Stokes, H., & Wyn, J. (2007). *Constructing identities and making careers: Young people's perspectives on work and learning*. International Journal of Lifelong Education, 26(5), 495-511.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv: Karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2013). Om 'studiefremdriftsreform'. Fundet på: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/politiske-indsatser-pa-uddannelsesområdet>

Bilag 1

Kompetencedimensioner	1.g / 1 HF	3.g / 2. HF
Valgkompetence:		
4. Valgstrategier	Første erfaring med at træffe uddannelsesvalg og beslutninger	Kendskab til og erfaring med forskellige beslutningsmodeller og valgstrategier.
5. Håndtering af paradoks mellem planlægning/usikkerhed	Har foreløbige uddannelsesplaner	Har fokuserede planer, men er også i stand til at justere ift erfaringer og vilkår.
6. Træffe og gennemføre egne valg	Imiterer og bliver inspireret til valg af andre	Er selvstændigt i stand til at kunne træffe sine egne valg og bruge netværk
Selvindsigt		
4. Kendskab til egne interesser/styrker	Begyndende kendskab til egne styrker og interesser – og tro på egne evner	Udbygget forståelse af egne styrker, interesser og kompetencer – og hvordan de kan bruges i en uddannelses- og erhvervsammenhæng
5. Valgnarrativer	Kan fortælle om og begrunde sit valg af ungdomsuddannelse - og hvilket forløb der går forud	Kan skabe en sammenhængende fortælling om hvad man vil med sin fremtid
6. Uddannelsesmotivation	Kan sætte personlige læringsmål i et afgrænset undervisningsforløb	Har et personligt projekt med at uddanne sig, som gør det meningsfuldt at engagere sig. Er i stand til at arbejde aktivt for at indfri sine mål

Faglig profil		
5. Uddannelsestøning	Begyndende faglig specialisering – fx ift. studieretning.	Har en ide om, hvilken faglig retning, man vil tage sin uddannelse og karriere
6. Kendskab til uddannelsessystemet.	Begyndende kendskab til uddannelsessystemet, og hvad forskellige retninger indebærer	Kan navigere i og udforske uddannelsessystemet
7. Kendskab til arbejdsmarkedet	Har gjort sig de første erfaringer med arbejdsmarkedet – fx gennem erhvervspraktik eller fritidsjob.	Har udbygget sit arbejdsmarkedskendskab – både generelt og ift konkrete jobs samt kunne forbinde uddannelse og job.
8. Kendskab til sig selv i en samarbejds-kontekst	Kan indgå i et gruppearbejde i skolen og bidrage til at opgaven løses	Kan indgå i mange forskellige samarbejder – både i skolen og på en arbejdsplads