

Karrierekompetencer

- et svar på studerendes tvivl og usikkerhed?

Afsluttende opgave DUEK

Studerende: Rikke Ellegård Hansen

Vejleder: Lene Poulsen

Maj 2017

Indhold

1. Indledning	3
2. Problemformulering	4
3. Præsentation af en vejledningscase	4
4. Metode	5
5. Læring og kompetenceudvikling i vejledning om karrierevalg	5
5.1 Vejledte som lærende subjekt	5
5.2 Krumboltz' læringsteori om vejledning	6
5.3 Socialkognitiv læringsteori	7
5.4 Karrierekonstruktion og "life designing"	8
5.5. Opsummering	9
6. Karrierekompetencer / Career management skills ("CMS")	9
6.1 Baggrund og definition	9
6.2 Andreas Hirschs "career resource model"	11
6.3 Bill Laws "DOTS" og "new DOTS"	12
6.4 Bill Laws karrierelæringsmodel anvendt på min case	14
6.4.1 At opdage (sensing)	15
6.4.2 At ordne (sifting)	15
6.4.3 At fokusere (focusing - checking out)	16
6.4.4 At forstå (understanding - working out)	17
6.4.5 Beslutnings- og overgangskompetence	17
6.5 Opsummering	17
7. Muligheder og begrænsninger i karrierekompetencetilgangen	18
7.1 Individuel tilpasning til arbejdsmarkedet som mål for vejledning?	19
7.2 Social retfærdighed i arbejdet med karrierekompetencer?	21
8. Konklusion	23
Litteratur	26
Links til anvendt online materiale	27

1. Indledning

Som studievejleder på videregående uddannelser har jeg ofte oplevet, at studievalget for mange fortsætter efter uddannelsesstart og opleves som et valg om karriere, der peger langt ind i arbejdslivet. Det viser sig som en usikkerhed og tvivl i løbet af studiet, hvor studerende begynder at spørge sig selv: "Er det her overhovedet mig? Har jeg flair for det? Hvad kan jeg bruge det til? Hvilke karrieremuligheder giver det mig?". Nogle ender med at genvælge deres uddannelse, andre vælger om, måske for anden eller tredje gang. Den case, som jeg vil anvende i opgaven, handler om en studerende, som søger vejledning p.g.a. sin studie- og karrieretvivl ved opstarten af sit 2. semester på uddannelsen til Multimediedesigner.

At et valg ikke er taget en gang for alle er karakteristisk for vores tid. Tværtimod er valgsituationen ofte næsten en permanent tilstand af refleksion, både i uddannelse og job. Karrierevejen i det senmoderne samfund er ikke lineær, så vi må hele tiden finde retningen og vil livslangt være stillet over for en lang række valg. Det er op til den enkelte at finde sig selv og sin identitet, i en fortløbende fleksibel tilpasning til et foranderligt arbejdsmarked, (Westi, 2001).

Udbredelsen af begrebet "karrierekompetence", eller i en europæisk sammenhæng "Career Management Skills", er et svar på denne samfundsmæssige udvikling. At kende sig selv og sine muligheder og være i stand til at handle fleksibelt derudfra bliver en nødvendig kompetence i det senmoderne samfund. Rationalet bag begrebet er ikke kun humanitært men også samfundsøkonomisk (Thomsen, 2014). Det handler om, at samfundet har behov for tilpasningsdygtig arbejdskraft. Det handler om have "human resources", som kan modsvare samfundsudviklingen.

Med karrierekompetencetilgangen flyttes vejledningens fokus desuden fra at skulle hjælpe med her-og-nu-problemstillinger til at skulle tilrettelægge livslange læringsprocesser, vel at mærke læring med "employability" som mål, (Hirschi, 2012). Den tvivlende studerende skal f.eks. ikke nødvendigvis have hjælp til at vælge, men derimod hjælp til at *lære at vælge kvalificeret* (igen og igen), til at designe sin karriere.

På den ene side er der noget besnærende ved den tanke, at vejledte skal klædes på til selv at kunne tage vare på sin egen situation. En sådan tanke ligger godt i tråd med min holdning om, at jeg som vejleder ikke er en autoritet eller en ekspert på vejledtes liv, og at vejledningen aldrig er begrænset til vejledningslokalet, men også må igangsætte aktiviteter og processer udenfor selve vejledningssituationen. På den anden side stiller det mig i et etisk dilemma som vejleder, hvis der er en overvægt på samfundsøkonomiske hensyn¹. Jeg er med andre ord i tvivl om, hvad human

¹ En af de 5 etiske retningslinjer for vejledning, som beskrives af Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning i 1995, angår uafhængighed af politiske og institutionelle interesser, (Løve, 2012).

ressource- og employability-tilgangen vil gøre ved vejledningen. Det er denne dobbelthed i min opfattelse af karrierekompetence-tilgangen, der er afsættet for min problemformulering.

2. Problemformulering

Jeg ønsker at undersøge muligheder og begrænsninger i at anvende karrierekompetencebegrebet til at kvalificere vejledningen af studerende på videregående uddannelser, som oplever tvivl og usikkerhed i forbindelse med deres studievalg og fremtidige karriere på et foranderligt arbejdsmarked.

3. Præsentation af en vejledningscase

Anders er 25 år og læser Multimediedesign på Københavns Erhvervsakademi. Han kontakter mig i studievejledningen, da han "er virkelig meget i tvivl om, om han skal fortsætte på studiet".

Anders har i forvejen taget en universitetsbachelor indenfor medieområdet. Efter tre års universitetsstudier, har han imidlertid valgt at skifte til Multimediedesign på Københavns Erhvervsakademi. Han fortæller, at hans motivation for at vælge et erhvervsakademi i stedet for at blive på universitetet var, at han gerne ville lære at arbejde mere praktisk med medier, f.eks. med udvikling af hjemmesider, apps og videoer. Anders vil "lære noget, som kan bruges til noget" siger han, og han mener, at det bliver svært, hvis han "bare skal sidde og læse i bøger".

Når Anders nu så alligevel er blevet i tvivl om sit valg om at læse Multimediedesign på et erhvervsakademi, hænger det sammen med, at han oplever, at han alligevel altid med at få skriveopgaverne i gruppearbejdet, mens de studerende, som har erfaring med udvikling af digitale produkter i forvejen, tager sig af det praktiske arbejde. Resultatet af sidste gruppearbejde skulle indgå i en konkurrence, så man lavede hver især det, man var bedst til, og han oplevede at han ikke rigtigt fik lært noget af det praktiske.

"Jeg er også virkelig meget i tvivl om, hvad jeg overhovedet vil kunne bruge den her kombination af uddannelser til", siger Anders, "kan jeg overhovedet komme til at lave noget, som er sjovt bagefter? Noget som er mig? Jeg har overhovedet ikke noget billede af det... som om jeg bare fægter rundt i blinde..."

Anders ender med at beslutte sig for at blive på studiet. Vi aftaler, at han:

1. Skal øve sig på at fortælle sine studiekammerater, at han også gerne vil udvikle digitale produkter i gruppearbejdet og ikke bare skrive rapport.
2. Skal opsøge nogle karrieremesser, medbringe sit CV og spørge interessante virksomheder, hvad de ville kunne bruge hans specifikke fagkombination til.

4. Metode

Indledningsvist vil jeg nærme mig begrebet karrierekompetence ved at se på, **hvordan læring og kompetenceudvikling har optrådt i teorier om karrierevalg**. Jeg vil se på John Krumboltz' læringsteori om vejledning, den socialkognitive karriereteori (SCCT) og Mark Savickas teori om karrierekonstruktion.

Med dette som afsæt vil jeg **undersøge karrierekompetencebegrebet / "Career Management Skills" (CMS)**, som det aktuelt defineres på europæisk plan. Jeg vil trække på uddybende beskrivelser hos Andreas Hirschi og Bill Law og forsøgsvist anvende disses rammeværk for karrierelæring på min case.

I sidste del af opgaven vil jeg se på **CMS-begrebets muligheder og begrænsninger**. Jeg vil dels inddrage de teorier, som jeg har anvendt i opgavens første del, og dels trække på den kritik, som har været rejst af blandt andre Sultana. Undervejs vil jeg drøfte praktiske implikationer relation til min case.

5. Læring og kompetenceudvikling i vejledning om karrierevalg

At inddrage begreber om læring og udvikling af kompetencer i vejledningsteori er ikke nyt. I nedenstående vil jeg give eksempler på, hvordan forskellige vejledningsteorier har arbejdet med hermed. Formålet er at anskueliggøre, hvor karrierekompetencebegrebet har sine rødder, samt at senere at kunne belyse, hvad nyt der tilføjes med tilgangen.

5.1 Vejledte som lærende subjekt

Læringsbegrebet begynder at optræde i karrierevalgsteorier, efterhånden som der gøres op med de traditionelle træk-faktor teorier, som findes hos f.eks. Frank Parsons og John Holland. Fra 1950'erne begynder forskere at betragte karrierevalget i lyset af en livslang udviklingsproces med fokus på mennesket som et lærende subjekt. Vejledning handler dermed ikke længere blot om at matche individuelle medfødte personlighedsprofiler med job på baggrund af objektiv testning, (Højdal og Poulsen, 2012).

Nogle af de karrierevalgsteorier, som på forskellig vis har beskæftiget sig med læring er f.eks. Donald Supers humanistiske udviklingsteori, John Krumboltz' læringsteori om vejledning, den socialkognitive karriereteori (SCCT). Teorierne rummer beskrivelser af, hvordan tidlige læringserfaringer påvirker selvopfattelse og interesser og derigennem får betydning for karrierevalg senere i livet. Både Krumboltz og SCCT-tilgangen beskæftiger sig yderligere med at generere nye læringserfaringer og derigennem udvide vejledtes perspektiv og muligheder. En anden teori, som beskæftiger sig med

kompetenceudvikling, er Mark L. Savickas' teori om, hvordan den enkelte må være i stand til at konstruere eller "designe" sin karriere livet igennem, (Højdal og Poulsen, 2012).

5.2 Krumboltz' læringsteori om vejledning

Krumboltz beskæftiger sig i sin læringsteori om vejledning med, hvordan mennesker kan vejledes til at sætte nye læringsmål, udvikle nye interesser, udfordre egne antagelser og værdier og udvikle sig personligt. I den forbindelse fungerer vejlederen som en facilitator af læreprocesser. Krumboltz er inspireret af Albert Bandura og har derfor også et stort fokus på betydningen af vejledtes begrænsende antagelser om sig selv og sine muligheder. Vejlederens opgave bliver at hjælpe med at udvide mulighedsperspektivet, (Højdal og Poulsen, 2012).

Rent praktisk kan vejledningen f.eks. arbejde med karrierelæring som en del af curriculum eller med at muliggøre praktik eller simulerede jobsituationer. Når jeg f.eks. i min case opfordrer Anders til at opsøge en karrieremesse og gå i dialog med forskellige arbejdsgivere, kan man sige, at jeg forsøger at facilitere karrierelæring med henblik på at udvide hans perspektiver på sine fremtidsmuligheder.

Yderligere kan vejlederen ifølge Krumboltz arbejde med kognitiv omstrukturering af udsagn og historier og antagelser, som har negativ effekt i.f.t. vejledtes karrieremål. I Anders' tilfælde kunne vi f.eks. arbejde med hans antagelse om, at *"hvis jeg ikke har noget billede af, hvad jeg kan komme til at lave bagefter min uddannelse, så er det det samme som bare at fægte rundt i blinde"*. Måske kunne vi nå frem til at erstatte den med en mere konstruktiv antagelse, f.eks. *"uanset hvad jeg kommer til at lave bagefter, kan jeg potentielt få nogle kompetencer af at være her, som jeg faktisk har lyst til at få"*.

Endelig er Krumboltz optaget af, hvordan vejledte kan få det bedste ud af uforudsete begivenheder, hvilket han indfanger med begrebet "planned happenstance". Afklaring og beslutningstagen ses ikke som et succeskriterium for vejledningen. I stedet fremhæves kvaliteten ved at kunne forblive ubesluttet og dermed åben, hvilket netop er forudsætningen for at kunne få nye læringserfaringer, (Krumboltz, 2010).

Krumboltz ser sin læringsteori som et modsvar på den omstrukturering af arbejdslivet, som finder sted i det senmoderne samfund, hvor team- og projektarbejde bliver mere udbredt, og hvor den enkelte ofte må forholde sig til organisatoriske forandringer, (Højdal og Poulsen, 2012). Det er i og for sig samme type begrundelse, vi finder i karrierekompetencetilgangen. Det er dog væsentligt at bemærke, at det overordnede mål med vejledningen for Krumboltz er, at vejledte skal kunne skabe **et tilfredsstillende liv** for sig selv. Der er således tale om en læringsteori, som har sit fokus på menneskelig trivsel og ikke umiddelbart på samfundsøkonomiske forhold. Tøvende beslutningstagen

og åbenhed er godt, fordi det antages potentielt at kunne berige den enkeltes liv og udfoldelsesmuligheder. Om det er rentabelt for samfundet eller ej, forholder Krumboltz sig ikke til.

5.3 Socialkognitiv læringsteori

Ligesom Krumboltz, inddrager SCCT-teorien det sociale læringsselement med afsæt i Banduras socialkognitive læringsteori. Den beskæftiger sig følgelig med, hvordan mennesker igennem deres liv konstruerer forståelser af sig selv og omverdenen, som former deres karriereadfærd. Teorien opstiller i den forbindelse tre socialkognitive mekanismer, som har særlig betydning for den enkeltes karriereudvikling: 1. Individets tro på egen formåen (self-efficacy) 2. Forventninger til udbyttet 3. Personlige mål. Interaktionen mellem disse tre faktorer påvirker individets interesser, valg og handlinger, (Lent og Brown, 1996).

Vejledningens sigte ligner på flere måder det, vi finder hos Krumboltz. Den skal udvide vejledtes perspektiv, hjælpe med at overvinde barrierer i.f.t. valg og styrke vejledtes self-efficacy. Men i SCCT-teorien er vejledtes fremtidige mål til gengæld afgørende for karriereudviklingen, idet det fungerer som en "feed-forward-mekanisme", som kan styrke individets intentionelle handlinger. Det kan f.eks. være relevant i.f.t. at fastholde en kurs, selvom der er forhindringer på vejen.

I teoriens fremhævnning af personlige mål som positiv feed-forward-mekanisme ses en bemærkelsesværdig forskel i.f.t. Krumboltz' ideal om at bevare en vis åbenhed. Hvor vejledte hos Krumboltz skal lære at åbne op, tænke bredt og bruge det uforudsete positivt, skal vejledte i SCCT-teorien lære at fastholde sig selv med positive forventninger om specifikke fremtidsmål, (Højdal og Poulsen, 2012).

I relation til min case ville det f.eks. være vigtigt, at Anders, når han har undersøgt sin karrieremuligheder nærmere, får hjælp til at formulere, hvilke karrieremæssige mål, han vil sigte imod. Det ville ifølge SCCT-teorien stimulere og motivere hans videre adfærd på studiet og gøre ham mere vedholdende. Mål vil især kunne facilitere handling, hvis de er specifikke, offentliggjorte, i overensstemmelse med personlige værdier og kan relateres til aktiviteter, som umiddelbart kan påbegyndes, (Lent og Brown, 2013).

Robert Lent og Stephen Brown supplerer i 2013 SCCT teorien om valg med en teori om *career self-management*. Fremfor at fokusere på destinationen, altså selve karrierevalget, ønsker man nu at rette blikket mere imod den proces det er at håndtere sin karriere, (Lent og Brown, 2013). Man vil stille spørgsmål som:

"(...) how, under varying environmental conditions, people make career-related decisions, negotiate the transition from school to work, find jobs, pursue personal goals, maintain vitality, manage multiple roles, and respond to career setbacks", (Lent og Brown, 2013, s. 557-558).

Et centralt begreb i den sammenhæng er "career adaptability", et begreb som vi også finder hos Savickas. Lent og Brown definerer begrebet således: *"behaviors that people employ to help direct their own career (and educational) development"*, (Lent m.fl., 2013, s. 559). En sådan "adaptive behavior" kan f.eks. være karriereudforskning.

Ved at beskæftige sig med individers evne til at give egen karriere retning, indskriver Lent og Brown sig i den aktuelle tendens til at fokusere på udvikling af karrierekompetencer i vejledningsteori. Samtidig fastholder de betydningen af socialkognitive mekanismer i karrieretilpasningsprocessen. F.eks. vil en adaptiv adfærd som karriereudforskning være mere vedholdende og vellykket, hvis den sker med udgangspunkt i høj "self-efficacy", positive "outcome-expectations" og klart definerede mål. Derudover tilføjer Lent og Brown to andre afgørende ikke-kognitive faktorer, nemlig støtte fra omgivelserne og favorable personlighedstræk.

For Anders ville det indebære, at sandsynligheden for, at han får udforsket sine karrieremuligheder, vil øges, hvis han tror på, at han formår lave et CV og finde en karrieremesse og tage derhen (self-efficacy), tror på at han vil få noget positivt ud af at gøre det (outcome-expectations), og hvis han klart har formuleret, hvad han skal have ud af det (personligt mål). Yderligere vil det have en betydning, at han har støtte fra omgivelserne, f.eks. sine studiekammerater, undervisere eller f.eks. studievejleder. Og endelig vil hans personlighed betyde noget, f.eks. vil en vis grad af udadvendthed kunne lette processen. Som vejleder ville jeg kunne arbejde med både de kognitive faktorer og med støtteaspektet.

5.4 Karrierekonstruktion og "life designing"

Mark L. Savikas teori om karrierekonstruktion hører til blandt de nyeste karrierevalgsteorier. Den er interessant i denne sammenhæng, fordi den beskæftiger sig med karriere som noget, individet aktivt må konstruere livet igennem. Teorien er en opdatering og videreudvikling af Supers faseteori om karriereudvikling. Men hvor Super beskriver, hvordan individet som voksen må kunne etablere og *opretholde* sin karriere, så handler det hos Savikas om at kunne etablere og *mestre* sin karriere i betydningen dynamisk at kunne *tilpasse sig* til forandringer, (Højdal og Poulsen, 2012).

Tilgangen er konstruktivistisk og metoden narrativ med fokus på meningsskabelse. Det overordnede mål med vejledningen er, ifølge Savickas, at vejledte kan få sin karriere til at passe med sine livmål. Det sker i en vekselvirkning imellem tilpasning til det foranderlige arbejdsmarked og fortælling, hvor vejledte giver sin egen karrierehistorie mening.

Den subjektive, erhvervsmæssige selvopfattelse - historien om "hvor jeg passer ind" - vil som udgangspunkt altid være konstrueret af de sociale sammenhænge, som individet har befundet sig i. Historien vil dog kunne udvikle sig, gennem narrativ vejledning, efterhånden som individet får konkrete oplevelser med at tilpasse sig på arbejdsmarkedet.

Savickas lægger vægt på, at karriereteorier i det 21. århundrede må afspejle samfundsudviklingen og derfor beskæftige sig med fleksibilitet, tilpasning og livslang læring. Her bliver "life designing" et centralt begreb, (Savickas m.fl., 2009). Life designing indeholder tre faktorer: "*Adaptability*", som adresserer forandring, "*narratability*", som adresserer kontinuitet, og meningsfuld *aktivitet*, som muliggøres gennem en vekselvirkning mellem de to første, fordi de "udstyrrer selvet med en fleksibilitet og loyalitet ("*fidelity*")", der gør det muligt at (...) at blomstre i videnssamfundet", (Savickas 2009, s.245, min oversættelse).

5.5. Opsummering

Som opsummering på det samlede afsnit 5, kan vi sige at læring og udvikling af kompetencer til at kunne gøre karriere i det senmoderne samfund er til stede i alle tre ovenstående karrierevalgsteorier. Til gengæld er der variationer i, hvad der fremstilles som vejledningens overordnede mål. Hos Krumboltz er målet det tilfredsstillende liv, I SCCT-teorien troen på egen formåen i.f.t. at forfølge sine personlige mål, og hos Savickas er det meningsfuldhed.

SCCT-teorien introducerer et syn på målrettethed, som ikke findes hos Krumboltz. Dermed harmonerer SCCT-teorien bedre med tidens uddannelsespolitik, som sigter imod hurtige uddannelsesvalg og målrettet karriereadfærd. Hos Savickas lægges der stor vægt på at modsvare samfundsudviklingen. Der argumenteres for, at det er mest tilfredsstillende for individet at kunne passe ind.

I det følgende vil jeg se nærmere på begrebet karrierekompetence/career management skills, som det aktuelt optræder i "The European Lifelong Guidance Policy Network", "ELGPN".

6. Karrierekompetencer / Career management skills ("CMS")

6.1 Baggrund og definition

Karriere som begreb har flere definitioner. Karriere kan forstås som en opadstigende proces, hvor den enkelte kan besætte højere og højere positioner i et hierarki. Imidlertid er der i vejledningssammenhænge opstået en ny og bredere forståelse af begrebet, hvor det kobles med livslang læring. Her bliver karriere et spørgsmål om at skulle håndtere et komplekst liv samtidig med, at man skaber rammerne for det, (Thomsen, 2014).

Kompetencebegrebet vinder især frem i løbet af 90'erne, hvor det kommer til at overskygge begreber som kvalifikation og dannelse. Det er bredere end kvalifikationsbegrebet, idet det ikke bare henviser til at kunne anvende faglig viden i en specifik situation, men til *både menneskeligt og fagligt* at kunne magte en given situation, også selvom den måske er *usikker og uforudsigelig* (Illeris, 2006).

Udbredelsen af begrebet karrierekompetencer (på engelsk "Career Management Skills") skal ses i lyset af, at der i løbet af 00'erne kommer en øget politisk bevågenhed på karrierevejledning i EU. Man er optaget af, at samfundets individer skal have kompetencer til livslangt at kunne navigere gennem uddannelse og job i et omskifteligt og uforudsigeligt arbejdsmarked, hvilket der åbenlyst også er en samfundsøkonomisk interesse i, (Sultana, 2011)².

I 2007 etableres "The European Lifelong Guidance Policy Network", "ELGPN", som har til formål at understøtte samarbejde mellem EU-medlemslandene om livslang uddannelses- og erhvervsvejledning. Fra Danmark deltager repræsentanter fra Undervisningsministeriet og Det Nationale Dialogforum for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, (j.f. ufm.dk). I ELGPN optræder Career Management Skills (CMS) som hovedfokusområde, og defineres således:

"A range of competences which provide structured ways for individuals (and groups) to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions"

(<http://www.elgpn.eu/elgpndb/search/metadata/view/193>).

Med begrebet karrierekompetence/CMS ønsker man at udvikle et bredere vejledningsbegreb, hvor vejledningen ikke blot skal facilitere *valg* af uddannelse og erhverv, men altså også *tilrettelægge udvikling af kompetencer* hos vejledte til at håndtere sin karriere på et fleksibelt og dynamisk arbejdsmarked.³

Ikke blot i Europa, men også i andre vestlige lande som USA, Canada og Australien, har der været en politisk interesse for karrierekompetencer. Såvel europæiske som andre vestlige lande har udviklet blueprints, som beskriver rammer for karrierelæring. I Norden har der været tiltag i retning af at etablere en fælles nordisk forståelsesramme for karrierekompetence, (Thomsen, 2014).

Med gymnasireformen i 2016 introduceres karrierelæring i danske gymnasier. Forud herfor har Region Hovedstaden afsat midler til projektet "Karrierefokus i og efter gymnasiet", som varetages af Center for Ungdomsforskning, Cefu. Projektet skal adressere *"et voksende problem med ufokuserede*

² Ronald G. Sultana påpeger interessant nok, man historisk kan ses en generel tendens til, at der netop i krisetider opstår en øget politisk fokusering på sammenhængen mellem uddannelse og arbejdsmarkedet, (Sultana, 2011)

³ En forskydning af fokus fra valg til udvikling af kompetence i vejledningssammenhænge fremhæves i dansk sammenhæng af Randi B. Skovhus i dennes arbejde med karrierevejledning i udskolingen (Skovhus, 2014).

studenter, der ikke får en erhvervskompetencegivende uddannelse efter gymnasiet og/eller ikke har tilstrækkelige karrierekompetencer til at kunne foretage kvalificerede studie- og erhvervsvalg", (<http://www.cefudk.dk/emner/forskning-publikationer/unge-og-arbejde/karrierefokus-i-og-efter-gymnasiet.aspx>). I projektet deltager lærere og vejledere fra udvalgte gymnasier og videregående uddannelsesinstitutioner sammen med Studievalg København. Formålet er at undersøge metoder til karrierelæring, og der tages udgangspunkt i Bill Laws "DOTS-model" og karrierelæringsmodel.

De forskellige rammeværk for karrierelæring har typisk det til fælles, at de fokuserer på tre overordnede faktorer, nemlig personlig udvikling, udforskning af job og uddannelsesmuligheder og evnen til at navigere balanceret i sin karriere, (Thomsen 2014). Nedenfor vil jeg kigge nærmere på sådanne to rammeværk, nemlig Andreas Hirschi's "career resource model" og Bill Laws DOTS og karrierelæringsmodel, idet jeg vil relatere disse til min case.

6.2 Andreas Hirschi's "career resource model"

Et eksempel på en anvendelsesorienteret model for udvikling af karrierekompetencer finder vi hos Andreas Hirschi, (Hirschi 2009), som er professor i organisationspsykologi ved universitetet i Bern. Med sin "career resources model" fremhæver Hirschi fire forskellige domæner, som han mener, at udviklingen af karrierekompetencer må omhandle, nemlig:

1. "Human Capital", som angår kompetencer til at indgå i en bestemt profession og dermed knytter sig til employability-begrebet.
2. "Social Ressources", som omhandler social kapital i form af "goodwill", som man har til rådighed i sit sociale netværk.
3. "Psychological Ressources", som omhandler personlige psykologiske træk ("traits") som f.eks. at være åben eller proaktiv af natur og tilstande ("states") som f.eks. tro på egen karrieremæssige formåen / self-efficacy i.f.t. karriere.
4. "Identity Ressources", som er den enkeltes bevidste, karrieremæssige selvbillede, faglige interesser og mål og værdier i.f.t. arbejdslivet.

Modellen implicerer for praksis, at vejleder indledningsvist, gennem struktureret interview, test og formelle data, må vurdere hvilke ressourcer, vejledte har indenfor hvert af de fire domæner. Dernæst må vejlederen planlægge, hvordan områder med få ressourcer kan styrkes.

Human kapital kan f.eks. styrkes gennem uddannelse, kurser og karriereudforskning. Sociale ressourcer kan styrkes gennem mentorordninger eller ved generelt at øge kompetence til at netværke. Psykologiske ressourcer kan bl.a. styrkes ved at arbejde med self-efficacy, eller evt. ved at vejledte henvises til terapeutisk behandling. Og endelig kan identitetsressourcer styrkes gennem

f.eks. interesse-test eller konstruktivistiske og narrative metoder, som f.eks. "career story interviews" - en metode, som er beskrevet af Savickas. Det er en central pointe, at de fire områder potentielt kan forstærke hinanden positivt - f.eks. kan professionskompetencer forstærke tro på egen karrieremæssige formåen, ligesom f.eks. socialt netværk kan forstærke den enkeltes karrieremæssige identitet gennem adgang til konkrete eksempler på karriereveje.

Hvis vi relaterer Hirschis model til min case, så har Anders fuldt fokus på udviklingen af human kapital og fremtidig employability. Han har skiftet til fra universitet til erhvervsakademi for at være sikker på at komme ud med umiddelbart anvendelige, konkrete, tekniske kompetencer. Samtidig er det åbenlyst, at hans identitetsmæssige ressourcer er få. Han ved ikke rigtigt, hvor han ønsker at bevæge sig hen, og har ikke noget klart billede af sine interesser eller karrieremæssige værdier. Anders' psykologiske og sociale ressourcer bliver kun berørt meget lidt i den refererede samtale.

Som vejleder kan jeg, ifølge Hirschis model, arbejde med Anders' identitetsressourcer ved f.eks. at anvende Savickas narrative "career story interview" som metode. Jeg ville da skulle spørge ind til forhold som Anders' forbilleder, favorit-lokationer, yndlingsmagasiner og -tv-shows, favorithistorie og bedste råd eller ordsprog ("saying"). Herigennem ville Anders kunne konstruere historien og sig selv og sit foretrukne "script", og vi ville få et bedre afsæt for sammen at arbejde videre at finde mening og sammenhæng i Anders' karrierehistorie, (Savickas, 2011).

6.3 Bill Laws "DOTS" og "new DOTS"

Et andet fremtrædende rammeværk for udvikling af karrierekompetencer findes hos Bill Law i hans såkaldte DOTS-model, som har været tænkt som en model for integration af karrierelæring i skolens øvrige curriculum. I sin første DOTS-model fra 1977, er Law optaget af at definere de færdigheds- og vidensområder, som han mener er essentielle for, at individet kan træffe et karrieremæssigt valg. Følgende fire områder beskrives (Law, 1977):

1. **Decision-learning**, som omhandler læring om at træffe en beslutning, såsom opmærksomhed på pres udefra, indsigt i forskellige typer af beslutningsprocesser og teknikker, bevidsthed om eget ansvar og opmærksomhed på risici.
2. **Opportunity-awareness**, som angår viden om mulige strategier og karriereveje i relation til egne forudsætninger.
3. **Transition-learning**, som omhandler færdigheder til at håndtere overgange, forstå forskelle på de konkrete arenaer, man bevæger sig imellem, og at få praktisk og social viden til at kunne begå sig i en ny konkret sammenhæng.

4. Self-awareness, som knytter sig til bevidsthed om personlige karakteristika, egne styrker og begrænsninger, personlige behov, værdier, mål og interesser.

Kort sagt handler det om at kende sig selv, kende sin mulighedsstruktur, at kunne træffe en beslutning og at kunne navigere i en ny sammenhæng, (Law, 1999).

I slutningen af 1990'erne tilføjer Law en ny dimension i form af en karrierelærings-taxonomi ("new/extended DOTS"). Her fremføres fire niveauer for karrierelæring, hvor de laveste forudsætter de højere:

1. At opdage ("Sensing"), som knytter sig til at få indtryk, information og kontakter nok til at komme videre.
2. At ordne ("Sifting"), som indebærer at ordne informationerne på en meningsfuld måde, sådan at f.eks. forskellige alternativer kan sammenlignes.
3. At fokusere ("Focusing - checking out") med henblik på at zoome ind på det, der er vigtigt, og som kræver yderligere undersøgelse.
4. At forstå ("Understanding - working out"), som handler om at få overblik over, hvilke handlinger, der vil føre til hvad.

Med tilføjelsen af denne nye dimension, ønsker Law at fremhæve den pointe, at information først bliver til anvendelig viden, når den er blevet bearbejdet socialt gennem niveauer, som stiger i kompleksitet. New DOTS er hans bud på en karrierelæringsteori, som ikke nødvendigvis forbereder til valg, men nærmere skaber "a change of mind", (Law, 1999, s. 39). Law mener, at modellen bedre end den oprindelige indfange betydningen af social interaktion med omverdenen i individets karriereforløb, hvilket er essentielt i en tid, hvor karrierer langt fra er givne, men derimod fortløbende må forhandles socialt. Law klassificerer selv den tidlige DOTS-model som værende relativt statisk, fokuseret på individet, på (muligheds-)strukturer, og på at lære noget konkret. I kontrast hertil er new DOTS udviklingsorienteret, fokuseret på social interaktion, på processer og på at lære at lære, (Law, 1999). Man kan også sige, at hvor DOTS adresserer hvad vi skal lære, så omhandler new DOTS den måde, vi lærer det på.

De to modeller kan kombineres. Det gør Law via nedenstående matrix, som rummer to forskellige dimensioner af karrierelæring, hvor den ene angår mål ("aims", gamle DOTS), og den anden angår processer (nye DOTS), (se figur nedenfor). Matrixens processer og mål skaber, ifølge Law, tilsammen et "learning space", der muliggør individets udvikling af en række kompetencer, som anses for at være vigtige i vores samfund, som det ser ud i dag.

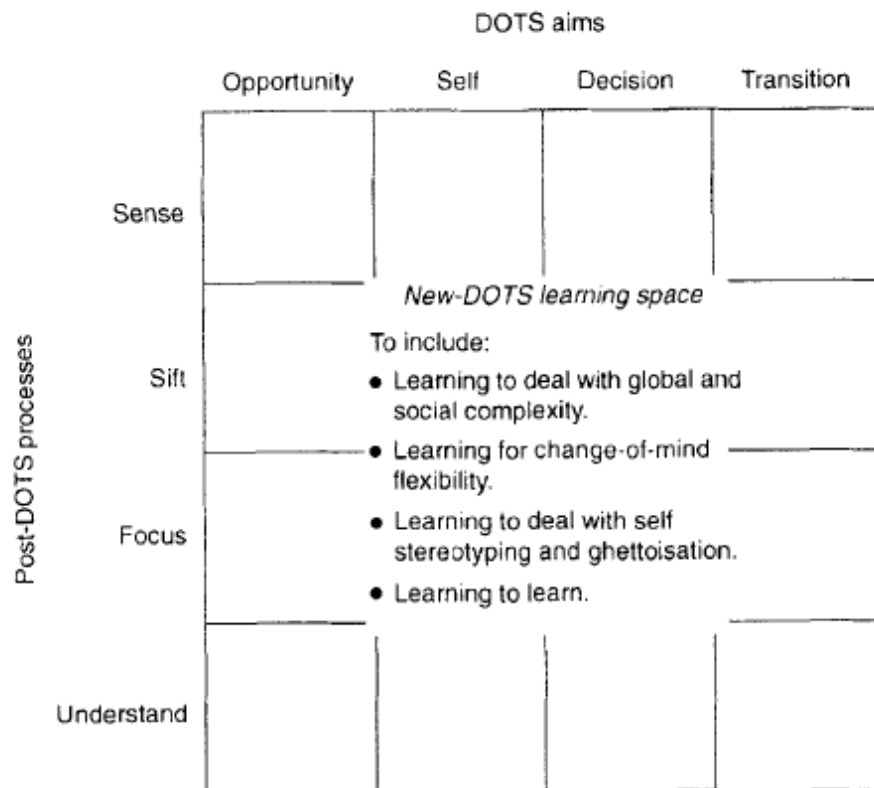


FIG. 2. A new-DOTS learning space for careers education.

I det følgende vil jeg forsøge at relatere Law's karrierelæringsmodel til Anders' situation og de praktiske implikationer for vejledning, der følger heraf. Hvilke kompetencer skal Anders udvikle ifølge modellen? Kan sådanne kompetencer være svaret på hans udfordringer? Hvordan kan han udvikle dem? Hvilken rolle spiller studievejledningen?

I den forbindelse skal det bemærkes, at Law betragter karrierelæring som en aktivitet, der både må foregå som en del af curriculum og som separat studievejledning. Disse to fora for karrierelæring må ifølge Law tænkes som værende tæt forbundne og gensidigt afhængige af hinanden. Derfor vil jeg også i min behandling af casen forudsætte et tættere samarbejde imellem studievejledning og undervisning på Multimediedesign-uddannelsen, end det reelt er tilfældet.

6.4 Bill Laws karrierelæringsmodel anvendt på min case

Anders' udgangspunkt er en tvivl om, hvorvidt han skal fortsætte på studiet til Multimediedesigner. Helt i tråd med de temaer, som fremhæves i karrierelærings teorier, stiller han spørgsmål, som angår

hans selvopfattelse og hans mulighedsstruktur: "Og hvad kan jeg bruge det til? Er det her overhovedet mig?"

Ifølge Laws karrierelæringsmodel må Anders lære, hvordan han finder svar på den type spørgsmål. Det første skridt er at indsamle information. Dernæst må Anders kunne sortere denne information og vælge hvad han vil fokusere på. Og endelig må han kunne nå frem til en forståelse af, hvilke handlinger, der har ført til hans nuværende situation og foregribe konsekvensen af fremtidige handlinger. Med andre ord, må han spørge sig selv: "Hvordan er jeg havnet her? Hvilke muligheder har jeg fremover? Hvem er jeg, og hvad kan jeg? Hvor vil jeg gerne hen? Og hvordan gør jeg?" Og han må lære at bruge sociale interaktion og deltagelse i sin verden til at finde svarene.

Det er væsentligt at pointere, at der her ikke er tale om en en-gang-for-alle-proces, men derimod en proces, som Anders generelt må lære at gennemgå, fordi den antageligvis vil opstå mange gange i løbet af hans karriere. Pointen i, at Anders selv skal lære at indsamle, sortere og anvende information om arbejdsmarkedet, er at det ændrer sig. Derfor kan jeg ikke som vejleder fortælle ham, hvad han kan bruge sin uddannelse til. Måske ser den mediebranche, han skal ud i, allerede en smule anderledes ud, når han er færdig med sine studier.

6.4.1 At opdage (sensing)

Som en vej til at få mere *information* om fremtidige karrieremuligheder kan Anders deltage på karrieremesser, hvor han kan komme i kontakt med fremtidige arbejdsgivere. Andre måder til at opnå information om erhvervet findes allerede som en del af curriculum, f.eks. som opgaveløsning for eksisterende virksomheder og som erhvervspraktik i 10 uger. Hvis Anders havde haft andre konkrete studier i tankerne i.f.t. et eventuelt studieskift, kunne han deltage i åbent hus arrangementer eller blive "studerende for en dag".

Udover at kende sine muligheder som multimediedesigner, vil Anders også gerne afklare, "om det overhovedet er ham". Indledende øvelser i.f.t. at sætte ord på egen selvopfattelse kunne, som nævnt ovenfor, bestå i interestetest eller struktureret interview. Det skal her bemærkes, at det er væsentligt for Law, at man ikke forstår sig selv isoleret fra sin omverden, men derimod igennem sin deltagelse i den. Dermed kan hverken selvet eller individets interesser betragtes som noget statisk, (Law, 1999).⁴

6.4.2 At ordne (sifting)

En opfølgende vejledning af Anders kunne indeholde en "*sifting-proces*", hvor vi sammen kunne

⁴ Afklaringen af, hvorvidt Anders kan identificere sig med et erhverv i mediebranchen, vil uvægerligt indebære deltagelse og aktivitet. Med Rie Thomsens ord handler skal han nærmere "finde ud i sin deltagelse" end han skal "finde noget inde i sig selv", (Thomsen, 2008).

sortere i den information, som han havde fået om sig selv og sine muligheder via ovenstående "sensing".

Vi kunne strukturere det indhold som var fremkommet i interesseliste og interview og, i overensstemmelse med Law, sortere dem i kategorier som personlige karakteristika, styrker og begrænsninger, personlige behov, værdier, mål og interesser - vel at mærke sådan som disse ser ud for Anders lige nu.

Yderligere kunne vi sortere i den information, Anders havde fået på karrieremesser - information som måske ellers ville være et svært anvendeligt "misk-mask" af indtryk. Vi kunne f.eks. skabe et overblik over kendetegn ved de jobtyper eller opgaver, som han havde fundet ud af, at han kunne bestride med sin faglighed, og vi kunne se på, hvilke job og virksomheder, han havde fundet interessante og hvorfor. Vi kunne også teste Anders' tese om, at det er helt afgørende for en fremtidig ansættelse, at han ikke bare har abstrakt viden, men også kan beherske konkrete tekniske værktøjer.

6.4.3 At fokusere (focusing - checking out)

Efterfølgende vejledninger ville ifølge Laws model rette sig imod *fokusering*. Jeg skriver vejledninger i flertal, da jeg mener, at der er tale om en ret omfattende proces, som samtidig er tæt relateret til Anders' selvopfattelse. I en bestræbelse på at fokusere, kunne man spørge ind til, hvad der er særligt vigtigt for Anders i hans karriere, udover at han bare gerne vil kunne bruge sin uddannelse til noget. Måske er der noget i opgaveløsningen på uddannelsen eller i samtalerne på karrieremessen, som han har fundet mere interessant end andet. Og måske er der noget, som han ønsker at undersøge yderligere.

Indtil videre er Anders nået frem til, at han for at træffe den beslutning, må han have afklaret tre forhold:

1. Kan han overhovedet komme til at lære håndværket på uddannelsen, når dem der er dygtigst til det hele tiden tager over?
2. Giver fagkombinationen medietheori og mediehandværk i praksis adgang til job, sådan som han har forestillet sig?
3. Er det overhovedet "ham" at arbejde indenfor medieområdet?

Anders har besluttet hvilke konkrete handlinger, han vil iværksætte for at komme nærmere et svar på i hvert fald de to første spørgsmål. Udover at tage på karrieremesse, må han også overbevise sin gruppe om, at hans behov for læring er lige så vigtigt som gruppens performance og faglige præstation, og at gruppen derfor ikke bare kan overlade det tekniske til de teknisk dygtige. Udfordringerne med gruppearbejdet fordrer "sociale kompetencer" i.f.t. at forventningsafstemme og kræve sin plads.

6.4.4 At forstå (understanding - working out)

Det mest avancerede læringsniveau i Laws karrierelæringsmodel omhandler processen *forståelse*. For Anders handler det om at blive bevidst om rationalet bag sit uddannelsesvalg samt at træffe en begrundet beslutning om at fortsætte, hvis det er det, han vil.

Hvis Anders' videre deltagelse i undervisning, praktik og karrierearrangementer, fører til en beslutning om at færdiggøre uddannelsen, vil han, ifølge Laws model, skulle kunne forklare sig selv hvorfor. Her er vi ovre i retning af den meningsfuldhed gennem fortælling, som også Savickas pointerer vigtigheden af. Anders kan f.eks. nå frem til en fortælling i retning af denne: *"Jeg studerer Multimediedesign på Københavns Erhvervsakademi, fordi jeg her har mulighed for at lære at lave apps og arbejde i små teams. Jeg har god grund til at tro, at dette, sammen med min bachelor-baggrund, kan bringe mig tættere på det job som projektleder og udvikler i mindre, private virksomheder, som jeg er nysgerrig efter at udforske. Jeg tror umiddelbart, at jeg vil trives godt med et sådant job i kraft af mine nuværende interesser og personlige egenskaber"*. Hans uddannelsestvív ville dermed være erstattet af en meningsfuld forståelse, som griber bagud og fremefter.

6.4.5 Beslutnings- og overgangskompetence

Udover at self-awareness og opportunity-awareness, indebærer DOTS som nævnt også at man skal kunne træffe beslutninger og håndtere overgange.

F.eks. kan Anders ifølge modellen blive bedre til at træffe en beslutning, hvis han bliver præsenteret for forskellige teknikker, såsom at identificere de spørgsmål som må afklares eller f.eks. sætte fordele, ulemper og konsekvenser op overfor hinanden. Ligeledes kan Anders blive bedre til at håndtere overgange eller udvikle sin "omstillingskompetence", når han helt generelt lærer at sortere i information, at fokusere på det vigtigste (for sig selv og andre) og, ikke mindst, at finde personlig mening ved at fortælle en sammenhængende historie om, "hvorfor jeg er her lige nu, og hvor jeg er på vej hen". Aktuelt skal Anders håndtere overgangen fra en akademisk uddannelseskultur til en, der er mere praktisk og professionsrettet.

Law fremhæver i sin karrierelæringsmatrix fire kompetencer, som han mener, at vejledte kan udvikle ved at bevæge sig igennem læringsniveauerne. Ved at øve sig i at indsamle, sortere, fokusere og forstå information om sig selv i sin omverden, så bliver man også mere kompetent i forhold til at: 1) Håndtere global og social kompleksitet, 2) At være fleksibel 3) At udfordre stereotypisering og 4) At lære (at lære).

6.5 Opsummering

Begrebet karrierekompetencer/CMS, som jeg har beskæftiget mig med i afsnit 6, er først og fremmest opstået i følgeskab med en øget politisk interesse for vejledningens samfundsmæssige funktion.

Overordnet angår det kompetencer i forhold til at indsamle, organisere og anvende information om sig selv og sine job- og uddannelsesmuligheder, samt kompetencer til at implementere beslutninger og overgange.

Som vejleder kan jeg f.eks. have fokus på at identificere og styrke ressourcer hos vejledte, som er relevante for karrierelæring. Yderligere kan jeg arbejde med selvbevidsthed og viden om muligheder i.f.t. uddannelse og erhverv ud fra en læringstaksonomi, som tager højde for stigende kompleksitet i kompetenceniveau. Samlet set peger tilgangen i retning af, at der arbejdes med kompetencer, som anses for at være nødvendige på et arbejdsmarked, som er præget af omskiftelighed, hastig teknologisk udvikling og globalisering. I afsnit 6 har følgende karrierekompetencer været nævnt:

- Selvindsigt
- Indsigt i uddannelses- og jobmuligheder
- Igangsættelse af egen læring
- Håndtering af overgange
- Omstillingsparathed/fleksibilitet
- Håndtering af social kompleksitet
- Social networking
- At træffe og implementere beslutninger
- At skabe meningsfuldhed gennem "fortælling af egen historie"

I det følgende afsnit vil jeg se på muligheder og begrænsninger i karrierekompetencetilgangen, idet jeg løbende vil pege tilbage til min case.

7. Muligheder og begrænsninger i karrierekompetencetilgangen

Udgangspunktet for min problemformulering var, at karrierekompetencetilgangen på én gang forekommer relevant og problematisk. Det forekommer på den ene side intuitivt relevant at igangsætte læringsprocesser, der ruste individer til at kunne navigere i det senmoderne samfund, at igangsætte aktiviteter udenfor selve vejledningssituationen, og at fremme vejledtes selvstændighed og autonomi. På den anden side, så skriver begrebet karrierekompetencer sig ind i en neoliberal managementlogik med fokus på individets employability. Spørgsmålet, hvad en sådan tilgang gør ved vejledningen.

Professor i uddannelsessociologi Ronald G. Sultana er en af de teoretikere, som har rettet en kritik imod ELGPN's arbejde og karrierekompetencetilgangen. Ifølge Sultana, er rationalet bag karrierekompetencetilgangen på én gang at forfølge private og samfundsmæssige mål. De

samfundsmæssige mål er dels at skabe et bedre match imellem udbud og efterspørgsel af kompetencer på arbejdsmarkedet og dels at øge social retfærdighed ved en bred styrkelse af employability.

Nedenfor vil jeg kigge nærmere på disse to samfundsmæssige mål og den kritik, som Sultana har rejst, idet jeg løbende vil relatere til min case.

7.1 Individuel tilpasning til arbejdsmarkedet som mål for vejledning?

I den tilgang til karrierevejledning, som aktuelt får stor politisk opbakning, har vejledningen en vigtig rolle i forhold til at udvikle kompetencer, der matcher arbejdsmarkedet. Det er således arbejdsmarkedets efterspørgsel efter bl.a. omstillingsparathed, fleksibilitet og sociale kompetencer, der dikterer, hvad vejledningen skal beskæftige sig med. Individet, og dermed også vejledningen, må tilpasse sig samfundsudviklingen.

Men er det da ikke også til individets eget bedste, at det kan tilpasse sig til sine omgivelser, kunne man spørge. Er det f.eks. ikke til Anders eget bedste, at han udvikler kompetencer, hvormed han kan blive mere fokuseret og komme sin oplevede usikkerhed og studietvivl til livs? Eller at han udvikler sociale kompetencer i forhold til gruppearbejdet, der gør det muligt for ham at lære noget i det konkurrenceprægede og præstationsorienterede uddannelsesmiljø, som han nu engang er en del af?

Ovenfor var jeg inde på, at netop begrebet tilpasning er centralt hos Savickas. "Adaptability" angår evnen til løbende at tilpasse sig i takt med arbejdsmarkedets uforudsigelige, hastige udvikling. Men Savickas er godt opmærksom på at individet har behov for, at foranderlighed og uforudsigelighed må modsvares af en form for stabilitet. Her er hans løsning, at vejledningen også arbejder med "*narratability*", altså evnen til gennem fortælling at få det foranderlige og fragmenterede til at give mening.

Hvis vi vender os imod min case, er det tydeligt, at Anders forsøger at fortælle meningen med sit sidste studieskift ved at konstruere en rød tråd. Desværre er han også meget i tvivl om, om den røde tråd bare er noget, han fortæller sig selv. Han kommer til vejledningen i en fortvivlelse over, at historien måske slet ikke holder vand. For hvad nu, hvis studiemiljøet rent faktisk er så præstationsorienteret, at han aldrig får taget sin plads i gruppen? Og hvad nu, hvis mediebranchen er så konkurrencepræget og hård at komme til i, at han kun, når det kommer til stykket, i ret begrænset omfang kan komme til at arbejde med noget, som "er lige ham"? Måske er han oppe imod udfordringer, som han ikke bare kan tilpasse sig og få til at give mening?

Med karrierekompetencetilgangen er der risiko for, at jeg implicit kommer til at fortælle Anders, at:

- Når han mistrives i et gruppearbejde, som er infiltreret af et konkurrencepræget og præstationsorienteret uddannelsesmiljø, så er svaret, at han må tilpasse sig ved at få bedre sociale kompetencer.
- Når han bliver i tvivl om, om hans valgte uddannelsesvej overhovedet kan føre til meningsfuld beskæftigelse, så skal han have styrket sin "opportunity awareness".
- Når han bliver usikker på, om han vil finde fodfæste i mediebranchen og oplever "at fægte rundt i blinde", så må han opøve kompetence til at kigge ind i sig selv og finde ud af, om han brænder for faget.
- Når han er i tvivl om, om hans sammensatte studieforløb giver mening, så er vejen frem at "fortælle en mening".

Dermed sker der det, at jeg kommer til at pege på hans individuelle kompetenceudvikling som løsningen på ethvert problem, samtidig med, at jeg ikke anerkender muligheden for at forholde sig kritisk til institutionelle og samfundsmæssige forhold. Men måske er øget karrierekompetence ikke altid svaret på oplevet tvivl, usikkerhed og meningsløshed i forhold til karriere, som mange unge oplever? Måske findes der problemer i vores institutioner, på vores arbejdsmarked og i vores samfund generelt, som vi må forholde os til på anden vis end blot ved at tilpasse os til dem?

Sultana påpeger netop det faktum, at vi med CMS-begrebet kommer til at individualisere problemer, som er af samfundsmæssig karakter. Der er noget paradoksalt i, at vi som vejledere opfordrer den enkelte vejledte til at skabe sammenhæng og designe sin egen karriere, når vi samtidig sender dem ud i en usikker verden, hvor det eneste der er konstant, er forandring, mener han, (Sultana 2013). Samtidig bliver logikken, at ansvaret for at mislykkes altid ligger hos individet, som derved potentielt må opleve personlig fiasko, selvom der er tale om strukturelle problemstillinger. F.eks. er det påfaldende at projektet om karrierefokus i danske gymnasier placerer problemet hos de unge ved at kalde dem "ufokuserede", fremfor at tage udgangspunkt i den særlige, historiske, samfundsmæssige kontekst de befinder sig i og f.eks. også kigge indad i uddannelsessystemet.

En tilsvarende pointe om individualisering af det samfundsmæssige findes hos den danske sociolog Rasmus Willig, som har påpeget og analyseret tendensen til, at selvkritik er blevet mere fremherskende end samfundskritik i vor tids individualistiske kultur. Pilen peger altid tilbage på individet, hvilket vi ifølge Willig, ser i institutionaliseret form i f.eks. obligatoriske MUS-samtaler eller coaching og fitness som selvvalgt "effektivitetstugtelse". Omvendt mister den udadrettede kritik sin fri bevægelighed, idet den ofte rammes af en form for markedets censur. Krikken afmonteres helt systematisk ved altid at peges tilbage på individet, når offentligt ansatte drister sig til at kritisere sine arbejdsmæssige vilkår (Willig, 2013).

Ifølge Sultana, kommer den neoliberale diskurs til at kolonisere os som mennesker. Vi internaliserer den således, at den former, hvad vi har lyst til og former vores begreber om, hvad der er rigtigt at gøre. F.eks. har Anders i høj grad taget det på sig som sit eget ansvar at sammensætte forskellige uddannelser med det erklærede formål at blive tiltrækkende som fremtidig arbejdskraft. Det er helt selvfølgeligt for ham, at løsningen på hans udfordringer ligger hos ham selv. Han accepterer umiddelbart, at uddannelsesmiljøet er som det er, og at det er ham, der på tilpasse sig. Tilsvarende tilslutter han sig hurtigt den logik, at hans usikkerhed på sin fremtid må skyldes noget indre hos ham selv, såsom manglende viden og selvbevidsthed.

Vi må sætte spørgsmålstejn ved en ensidig individorienteret tilpasningstankegang, mener Sultana, fordi der er en risiko for, at vi glemmer at forholde os til det institutionelle og strukturelle niveau. Dermed ansvarliggør vi den enkelte i stedet for at tage socialt ansvar. En sådan ansvarliggørelse af individet afspejles i vejledningsfeltet i termer som "career resilience", "career agility" og "boundaryless careers", (Sultana, 2010).

Hvad er da alternativet? Ifølge Sultana er det at tilstræbe vejledning med "social retfærdighed" for øje, defineret sådan, at den enkeltes værdighed og velfærd ("welfare") går forud for markedets behov, (Sultana 2010). Det vil jeg uddybe nedenfor.

7.2 Social retfærdighed i arbejdet med karrierekompetencer?

Som jeg har været inde på, så har læringsperspektivet bidraget med nye muligheder for vejledningen. Match-filosofi og psykoteknik er blevet erstattet af et syn på individet som et autonomt, lærende subjekt. Vejledningens rolle blevet at facilitere læreprocesser og derigennem at hjælpe individet til selv at tage styringen i sit liv. Med karrierekompetencebegrebet er der yderligere kommet et større fokus på, hvad det er for et samfund, individet skal integrere sig i, og vejledningen er i højere grad blevet tænkt ud af vejledningslokalet med aktiviteter som brobygning, praktik, mentorordninger og lignende.

Heri ligger der nogle gode muligheder for at kvalificere vejledningen. Spørgsmålet er imidlertid, om vi kan fastholde disse muligheder, samtidig med at vi undslipper den individualiseringstendens, som jeg var inde på ovenfor. Er det med andre ord muligt at arbejde med karrierekompetencer i vejledningen, uden at komme til at reproducere en neoliberal logik, som individualiserer det strukturelle og dermed gør den enkelte vejledte ansvarlig for at få succes på trods af samfundsskabte problematikker? Med Sultana kan vi spørge, om det muligt at vende de neo-liberale blik på individet til et fokus på social retfærdighed.

Sultana påpeger, at der er flere filosofiske tilgange til begrebet social retfærdighed, og fremhæver den pointe, at vi som vejledere må være opmærksomme på, hvilken definition der ligger til grund for vores arbejde. Social harmoni via bred sikring af employability er bare en definition. Andre tilgange handler om fordeling af goder/ "justice as fairness", hvor ulige individer må mødes forskelligt.

Sultana selv er især optaget den definition, der findes hos bl.a. filosofen Emmanuel Levinas, hos hvem social retfærdighed ses som en social ansvarlighed i.f.t. at møde hvem som helst med værdighed og respekt, (Se også Aasland, 2009). Heri ligger altså etisk fodring om at tage socialt ansvar for hinanden som mennesker. Følgelig vil den enkeltes velfærd (welfare) i en vejledningssituation altid gå forud for samfundsøkonomiske behov. Med denne definition som afsæt påpeger Sultana, at:

"career guidance has, since its ancient beginning, been associated with the search for the 'good life', a life worth living in accordance with principles that connect with and promote the common good" (Sultana, 2014 s. 330).

En sådan etisk tilgang til vejledningen er i tråd med to af de fem etiske retningslinjer for vejledning fra Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, nemlig "Respekt" og "Uafhængighed", som betoner vejledtes integritet, suverænitet og interesser, samt neutralitet i.f.t. politiske og institutionelle interesser, (Løve, 2012, s. 210).

Som jeg har været inde på, ser vi en lignende tilgang hos Krumboltz, som netop fremhæver det gode og tilfredsstillende liv for den enkelte som vejledningens overordnede formål. Krumboltz beskæftiger sig dog ikke umiddelbart på samme vis med "the common good" eller det sociale, samfundsmæssige ansvar, der til gengæld er et helt centralt tema hos Sultana. Frem for at være overladt til os selv som enkeltindivider, må vi tilbage til et samfund, hvor vi sammen arbejder for et fælles bedste, mener Sultana.

Sultana argumenterer for, at CMS-tilgangens individualisering er et svar på en historisk udvikling, hvor nationalstaten ikke længere kan være garant for sikkerhed og stabilitet for sine borgere. Vores samfund er i dag styret mere af marked end af stat, og staten projicerer sin manglende magt over på individet, hvor den tager form af personlig fiasko. Men Sultana insisterer på, at vi må have den sociale kontrakt mellem borgere og stat tilbage, (Sultana 2011). Vejledte er ikke en "kunde" i vejledningen men derimod en samfundsborger, overfor hvem vi har en menneskelig og social forpligtelse. Det bliver dermed den sociale kontrakt mellem samfund og individ, der skaber oplevelsen af sikkerhed og en stabilitet og ikke f.eks. blot "narratability" som hos Savickas.

Sultana er opmærksom på, at det ikke den vej de politiske vinde blæser lige nu, og at det er nemt at blive pessimistisk, når vi tager den aktuelle udvikling i betragtning. Men optimismen må da ligge i

vores vilje til at gøre en forskel. Social retfærdighed er ikke en tilstand ("state") men en holdning ("stance"), som vi kan vælge at bekende os til og arbejde hårdt for at forfølge, (Sultana 2014).

Sultana kommer ikke med nogen løsninger i form af konkrete handlingsanvisninger. Han nøjes med at påpege, at der her er en udfordring, som vi må arbejde med. Heller ikke jeg vil komme med løsninger. Dog vil jeg afslutte med en refleksion over, hvad jeg muligvis selv ville kunne gøre for at fastholde perspektivet på social ansvarlighed og ikke forfalde til individualisering i mit arbejde med Anders' karrierekompetencer.

Først og fremmest kan jeg, som Sultana også påpeger, påtage mig det ansvar som vejleder hele tiden at reflektere kritisk over, hvilke logikker og diskurser, der er indlejret i min praksis, d.v.s. fastholde en form for kritisk bevidsthed. I relation til Anders, ville jeg kunne jeg arbejde med eksplicit at anerkende, at hans usikkerhed og tvivl også må ses i et strukturelt perspektiv, f.eks. ved også at tale med ham om, hvad et konkurrencepræget studiemiljø gør ved muligheden for læring, og hvordan et usikkert arbejdsmarked afspejler sig som en usikkerhed hos individet. Vi kunne sammen forsøge at sætte ord på, hvordan den neoliberale diskurs er indlejret i os som mennesker, samt at dette er vigtigt at være bevidst om for ikke at forfalde til selvbebrejdelse. Hvis sådanne samtaler yderligere blev taget sammen med et fællesskab af studerende, kunne effekten af anerkendelse og bevidstgørelse muligvis forstærkes.

Vi kan som vejledere også påtage os det ansvar at videreformidle, hvilke problemstillinger, vi hører om i studievejledningen. Jeg ville f.eks. muligvis kunne ændre en lille smule på Anders' uddannelsesmiljø ved at melde tilbage til underviserteamet, hvordan jeg oplever, at konkurrence og præstationsfokus påvirker de studerendes læring og trivsel.

Tilbage står dog den pointe, at der er tale om et endnu uudforsket område, som fordrer, at vi som vejlederprofession arbejder videre med spørgsmål som: Hvilke dilemmaer sættes vi i som vejledere i vores forsøg på at tilstræbe social retfærdighed under en neo-liberal, politisk dagsorden? Hvordan kan vi som praktikere arbejde socialt ansvarligt? Hvilke forhindringer og udfordringer møder vi, når vi forsøger, og hvordan kan vi håndtere dem? (Sultana, 2014).

8. Konklusion

I min problemformulering spurgte jeg, hvilke muligheder og begrænsninger der er i forhold til at anvende karrierekompetencebegrebet til at kvalificere vejledningen af studerende på videregående uddannelser, som oplever tvivl og usikkerhed i forbindelse med deres studievalg og fremtidige karriere på et foranderligt arbejdsmarked.

Som udgangspunkt har jeg peget på, hvordan læringsperspektivet har givet vejledningen nye muligheder for at arbejde med individet som et autonomt, lærende subjekt, der selv er ekspert på sit eget liv. Jeg har via min case illustreret mulighederne i Krumboltz' læringsteori for at arbejde med at udvide vejledtes mulighedsperspektiv og få det bedste ud af uforudsete begivenheder. Jeg har illustreret, hvordan den socialkognitive læringsteori kan anvendes til at arbejde med troen på egen formåen i.f.t. at forfølge sine personlige mål, hvor målene bliver til en positiv feed-forward mekanisme. Og endelig har jeg med udgangspunkt i Savickas eksemplificeret, hvordan fortælling kan bidrage til at skabe meningsfuldhed i en fragmenteret karriere.

Med inddragelse af Hirschi og Law har jeg illustreret de muligheder, der ligger i karrierekompetencetilgangen, for at styrke individets viden om sig selv og uddannelses- og arbejdsmarkedet, udvikle sociale kompetencer og lære at håndtere beslutninger og overgange. Ligeledes har jeg givet eksempler på, hvordan vejledningen kan bringes ud af vejledningslokalet, sådan at individets fortløbende refleksionsproces kan ske i en vekselvirkning mellem vejledning og social deltagelse i andre sammenhænge som f.eks. karrieremesser eller simulerede jobsituationer.

Konkluderende vil jeg mene, at der i og for sig er tale om flere gode og relevante mulighedsperspektiver i karrierekompetencetilgangen, og at den derfor potentielt godt kan bidrage til at kvalificere vejledningen af studerende, som oplever usikkerhed og tvivl. Samtidig har jeg imidlertid med afsæt i Sultana påpeget væsentlige begrænsninger, som hænger sammen med, at tilgangen er indlejret i den neoliberale diskurs, der aktuelt gennemsyrrer vores offentlige institutioner. Dermed ligger der i anvendelsen af tilgangen samtidig en alvorlig risiko for en individualisering af det strukturelle, som medfører at ansvaret altid placeres hos den enkelte og aldrig tages socialt. Samtidig tages samfundsmæssige og institutionelle forhold for givet, hvorfor det eneste mulige svar på dem er tilpasning. Dermed bliver al kritik, som retter sig udad til et tabu.

Spørgsmålet, som står tilbage, er hvorvidt det er muligt at undslippe den neoliberale diskurs i arbejdet med studerendes karrierelæring. Er det muligt at vende logikken om den enkeltes ansvar for egen succes eller fiasko til en logik om social retfærdighed og socialt ansvar? Er det muligt at have det gode, værdige liv og det socialt forpligtende fællesskab som omdrejningspunkt for vejledningen, fremfor individets tilpasning til et uddannelsessystem og arbejdsmarked, der i så høj grad er underlagt økonomiske interesser i "human resources"?

Med Sultana må vi læne os op af viljens optimisme og betragte social retfærdighed som en holdning, der skal arbejdes hårdt og vedvarende for. Jo flere, der er med på den vogn, desto mere sandsynligt er det, at der i vejledningsfaglige sammenhænge kan opstå moddiskurser, der gør det muligt at arbejde socialt forpligtende med studerendes kompetencer til at navigere i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Litteratur

Hirschi, Andreas (2012): The career resources model: an integrative framework for career counsellors, British Journal of Guidance & Counselling.

Hooley, T. and Sultana, R. (2016). Career guidance for social justice. Journal of the National Institute for Career Education and Counselling.

Højdal, Lisbeth & Poulsen, Lene(2012): Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser. Schultz.

Illeris, Knud (2006): Læring. Roskilde Universitetsforlag.

Katznelson, N., Lundby, A. A., & Hansen, N-H. M. (2016). Karrierelæring i gymnasiet: "De vidste ikke, hvad de ville". (1 udg.) Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Krumboltz, John. D.: (2010): Luck is no Accident - Making the most out of Happenstance in Your Life and Career. Second Edition. Impacts Publishers.

Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts et al.: Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice. London: Routledge.

Law, B. (1999). Career-learning space - new-DOTS thinking for careers education. British Journal of Guidance and Counselling

Lent, Robert W. and Brown, Steven D.(1996): Social cognitive approach to career development: An overview. I Career Development Quarterly. Jun96, Vol. 44

Lent, Robert W. and Brown, Steven D.(2013): Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span.. Journal of Counseling Psychology, Vol 60(4).

Løve, Tove (2012): Vejledning ansigt til ansigt - teorier og metoder I den individuelle vejledning. Schultz.

Savickas, Mark L. et al (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior.

Skovhus, Randi B. (2014): Fra valg til læring - potentialer i at skifte perspektiv. Unge på Tværs.

<http://ungepaatvaers.dk/wp-content/uploads/fravalgt1.pdf>

Sultana, Ronald G.(2011): Lifelong Guidance, citizen rights and the state: Recaliming the social contract. British Journal of Guidance and Counselling. Vol 39.

Sultana, Ronald G.(2013): Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. Int J Educ Vocat Guidance.

Sultana, Ronald G.(2014): Career Guidance for social justice in neo-liberal times. Handbook of Career Development.

Sultana, Ronald G. (2012): Learning career management skills in Europe: a critical review, Journal of Education and Work.

Sultana, Ronald G. (2013): Career management skills: Assessing for learning. Australian Journal of Career Development.

Thomsen, R: (2008): Vejledning I Fællesskaber - Karrierevejledning i et deltagerperspektiv.

Thomsen, R. (2014). Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv – Karrierevalg og karrierelæring. NVL & ELGPN concept note, Oslo: NVL

Westi, Kragh Gitte (2001): Identitetens dimensioner, i antologien Moderne Psykologi – temaer, redigeret af Birgit Bruun og Anne Knudsen. Billesøe & Baltzer.

Willig, Rasmus (2013): Kritikkens U-vending. Hans Reitzels Forlag.

Aasland, Dag. G. (2009): Vejledningens etiske forudsætninger. I Eide, Solveig Botnen m.fl.: Til den andens bedste. Om vejledningens etik, Dansk Psykologisk Forlag.

Links til anvendt online materiale

<http://karrierekompetencer.dk/karrierekompetencemodellen/>

<http://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/viden-og-udvikling/eu-og-vejledning>

www.elgpn.eu/

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-vejledning/euroguidance/nyheder-for-vejledere/retningslinjer-for-udvikling-af-politikker-og-systemer-inden-for-livslang-vejledning/udvikling-af-politikker-og-systemer-inden-for-livslang-vejledning?searchterm=ELGPN>

<http://www.cef.u.dk/emner/forskning-publikationer/unge-og-arbejde/karrierefokus-i-og-efter-gymnasiet.aspx>