

Navn på forfatter: Øystein Bergane

# Hvilke perspektiver på karriereveiledning trer tydeligst frem i faglig forslag til «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning», og hvilke perspektiver er mindre synlige eller helt utelatt?

En kritisk diskursanalyse ...

Statsministeren:



(Gjengitt med tillatelse av Carsten Graabæk)



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Øystein Bergane

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Med bruk av kritisk diskursanalyse, særlig influert av Norman Faircloughs versjon, har jeg forsøkt å avdekke ulike perspektiver på karriereveiledning som fremkommer i faglig forslag til nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Jeg har gravd meg inn i empirien, det faglige forslaget, fra mange kanter og mener å ha påvist at flere perspektiver på karriereveiledning lever side om side i det faglige forslaget, kommentert under konklusjoner (7.1).

Forskjellige spenningsforhold er omtalt i det faglige forslaget, og jeg drøfter flere av disse. Tverrsektorielle overordnede føringer kontra sektorspesifikke føringer og spesifikk karriereteoretisk kompetanse kontra generell veiledningskompetanse er eksempler på dette. I tillegg har jeg identifisert andre spenningsforhold i det faglige forslaget: Veilederrollen kontra terapeutrollen, frigjøring *innenfor* rådende politiske strukturer kontra frigjøring *fra* de rådende strukturene, er eksempler på områder jeg har problematisert.

Jeg etterlyser samtidig forskning som kan bekrefte sammenhengen mellom kvalitet, i form av karriereteoretisk kompetanse og utbyttet av veiledningen. I tillegg stiller jeg spørsmål ved karriereveiledningens påvirkningskraft i konkurranse med den forestillingsverdenen medie- og kulturindustrien konstruerer. Intertekstualitet og fokus på prosessen rundt utarbeidelsen av det faglige forslaget, er viet oppmerksomhet fordi jeg mener innholdet i stor grad er påvirket av disse faktorene. I den begrensede lingvistiske analysen retter jeg søkelyset mot den hyppige bruken og nominaliseringen av begrepet *endring*.

Miljøperspektivet blir trukket frem som ett eksempel på et utelatt perspektiv, og jeg kobler dette sammen med frigjøringsperspektiver.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Avklaring av problemstillingen og avgrensing av oppgaven.....	8
1.2 Forskningstilnærming .....	9
1.3 Kunnskapsgrunnlag.....	10
1.3.1 Karriereveiledning i et historisk og vitenskapsteoretisk perspektiv .....	10
1.3.2 Karrierebegrepet.....	14
1.3.3 Karriereveiledning; ulike forståelser av begrepet.....	15
1.3.4 Karrierekompetanse.....	17
<b>2 Vitenskapsteoretisk inspirasjonkilde.....</b>	<b>21</b>
2.1 Kritisk realisme .....	21
<b>3 Metodiske tilnærminger.....</b>	<b>25</b>
3.1 Kritisk diskursanalyse .....	25
<b>4 Analyse og drøfting .....</b>	<b>29</b>
4.1 Prosess og kontekst .....	29
4.1.1 Drøfting av prosess og kontekst .....	31
4.2 Intertekstualitet og interdiskursivitet .....	34
4.2.1 Drøfting av intertekstualitet og interdiskursivitet .....	36
4.3 Intertekstualitet og interdiskursivitet i et samfunnsperspektiv .....	38
4.3.1 Drøfting av intertekstualitet og interdiskursivitet i et samfunnsperspektiv .....	39
4.4 Lingvistikk og meningsskaping .....	41
4.4.1 Drøfting av lingvistikk og meningsskaping .....	42
4.5 Profesjonsperspektivet .....	45
4.5.1 Karrierebegrepet og karriereveiledning i profesjonskontekst.....	45
4.5.2 Drøfting av karrierebegrepet og karriereveiledning i profesjonskontekst .....	46
4.5.3 Premisset om kvalitetsrammeverket som tverrsektorielt .....	50
4.5.4 Drøfting av premisset om kvalitetsrammeverket som tverrsektorielt.....	51

4.5.5	Profesjonsbygging .....	52
4.5.6	Drøfting av profesjonsbygging .....	53
4.5.7	Sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet .....	57
4.5.8	Drøfting av sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet .....	58
4.5.9	Profesjon og læringsperspektiv .....	60
4.5.10	Drøfting av profesjon og læringsperspektiv.....	61
4.6	Miljøperspektivet; et utelatt perspektiv .....	64
4.6.1	Drøfting av miljøperspektivet og frigjøringsperspektiver generelt .....	64
<b>5</b>	<b>Reliabilitet, validitet og etiske refleksjoner .....</b>	<b>67</b>
5.1	Reliabilitet.....	67
5.2	Validitet.....	68
5.3	Etiske refleksjoner.....	68
<b>6</b>	<b>Avsluttende drøfting .....</b>	<b>71</b>
6.1	Spenningsforhold mellom diskurser .....	71
<b>7</b>	<b>Konklusjon og veien videre .....</b>	<b>75</b>
7.1	Konklusjon .....	75
7.2	Veien videre .....	76
	<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>79</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>88</b>
	Vedlegg 1 Oppsummering av utdanningsvalg- andre innspillsrunde .....	88

# Forord

Masteravhandling er ikke et format som passer meg særlig godt når jeg skal produsere tekst. En av veilederne mine uttrykte tydelig ved oppstarten av prosessen at en i slike oppgaver ikke skulle skrive for å underholde leseren. Kravene til saklighet og dokumentasjon, samt den distanserte forskerrollen med blikk for å angripe fagstoff i stedet for fagfolk, har vært en utfordring for meg.

Jeg takker Buskerud fylkeskommune og Gol vidaregåande skule for velviljen som er vist i forbindelse med denne etterutdanningen. I to av de fire studieårene har jeg nytt godt av støtte gjennom programmet kompetanse for kvalitet, og ellers har kollegaer ved skolen hele tiden vært gode støttespillere. Det har også vært en glede å bli kjent med mange flotte medstudenter, både fra egen sektor og fra andre sektorer.

Ekstra takk går til Lars Gunnar Lingås som kom inn som bi-veileder på slutten av prosessen. Han så noen kvaliteter i arbeidet som kun sønnen min, Jean, hadde sett tidligere. Jean har for øvrig prøvd å holde meg i tøylene og avstå fra politiske betraktninger og sleivspark uten faglig belegg, gjennom hele prosessen. Jeg tror han har lyktes ganske godt, og nå gleder jeg meg til å komme ut av trykk-kokeren!

Ordtellerfunksjonen i Word stopper på ca. 26 350 ord når forside, innholdsfortegnelse, referanser og vedlegg er trukket fra, så oppgaven overskrider ikke de normerte 24 000 ordene pluss 10 prosent.

Tørdal, 25. mai

Øystein Bergane





# 1 Innledning

I februar 2019 offentliggjorde Kompetanse Norge «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning - faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder». Her har mange av Norges fremste teoretikere innenfor karriereveiledningsfeltet samarbeidet over tid og lagt frem en fylldig rapport om ulike aspekter ved karriereveiledning. Rapporten<sup>1</sup> er, som tittelen tilsier, et faglig forslag, og den skal slankes betraktelig før den fremstår som et ferdigstilt nasjonalt rammeverk for karriereveiledning. I skrivende stund (mai 2020) foreligger det ferdigstilte rammeverket for områdene jeg skal skrive om, men prosessen fra faglig forslag og frem til endelig rammeverk, er ikke et tema i denne oppgaven.

Det faglige forslaget til kvalitetsrammeverk for karriereveiledning er spennende å jobbe med av flere grunner. Som ungdomsskolelærer i mer enn 25 år, noen ganger med ansvar for faget utdanningsvalg, og med tre års erfaring som rådgiver i videregående skole, er det en selvfølge å vie fagfeltet karriereveiledning ekstra oppmerksomhet. Det faglige forslaget er spesielt interessant å jobbe med, fordi en her finner drøftinger, forklaringer og avklaringer om faglig ståsted fra mange av de som leder utviklingen innenfor fagfeltet nasjonalt. Hvilken status det endelige rammeverket kommer til å få er ikke avklart, men rammeverket er ment å gjelde tverrsektorielt. Det vil si at både grunnopplæringen, karrieresentre, Nav, attføringsbedrifter, voksenopplæring, inkludert flyktning- og integreringsarbeid, kan bli underlagt føringene i rammeverket. Altså kan det endelige rammeverket bli et faglig fundament for yrkesutøvelsen til tusenvis av veiledere.

I tillegg til å analysere det som eksplisitt uttrykkes i teksten gjennom uttalte holdninger, verdier og faglig forståelse eller ståsted, vil jeg lete etter mening og budskap i det som ligger implisitt i teksten. Dersom jeg gjennom analysen oppdager at noen perspektiver er underkommunisert eller ikke omtalt i det hele tatt, vil jeg problematisere dette. Konteksten det faglige forslaget springer ut ifra, er også gjenstand for analyse. Nærmere avklaring av problemstillingen, forskningsdesign, gjennomgang av eksisterende kunnskapsgrunnlag og begrepsavklaringer følger i de neste tre delkapitlene.

---

<sup>1</sup> Når jeg i det videre skriver «rapporten» eller «det faglige forslaget» uten videre utdypning, henviser jeg til: Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning- Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder (Kompetanse Norge, 2019a).

## 1.1 Avklaring av problemstillingen og avgrensing av oppgaven

Problemstillingen min er formulert slik: Hvilke perspektiver på karriereveiledning trer tydeligst frem i faglig forslag til «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning», og hvilke perspektiver er mindre synlige eller helt utelatt? Her er det noen begreper som må utdypes. Perspektiv brukes nærmest synonymt med diskurs, og med diskurs forstår jeg, sterkt forenklet; «bakenforliggende ideer og holdninger» (Befring, 2016, s. 89) og hvordan disse kommer til uttrykk. Under metodisk tilnærming i kapittel 3 blir det en inngående gjennomgang av begrepene diskurs og diskursanalyse. En distinksjon i bruken av begrepene diskurs og perspektiv er at jeg bruker diskurs i en mer overordnet betydning enn perspektiv, slik at det kan utkrystallisere seg flere smale perspektiver under én og samme diskurs. Begrepene karriere og karriereveiledning blir grundig problematisert i underkapittel 1.3.2 og 1.3.3.

Oppdraget om å utvikle et kvalitetsrammeverk som Kompetanse Norge fikk fra Kunnskapsdepartementet, inneholdt fire definerte leveranser. Kompetansesstandarder, karrierekompetanse, etikk og kvalitetssikring er områdene som skal utredes. Rapporten gir faglig løsningsforslag for tre av områdene. Arbeidsgruppen som jobber med kvalitetssikring var ikke, og er fortsatt ikke ferdig med sin delinnstilling. Derfor drøfter jeg ikke begrepet kvalitet inngående bortsett ifra der begrepet opererer i tospann med profesjonalitetsbegrepet. Kompetanse og karrierekompetanse er derimot sentrale begreper i kildematerialet mitt og er nærmere behandlet i underkapittel 1.3.4.

Jeg inkluderer rapportens innledningskapittel i kildematerialet, slik at sidene 6-107 utgjør empirien i forskningen min. Analysen omhandler kun tekst, det vil si at komposisjon, lay-out og illustrasjoner i det empiriske utvalget ikke blir kommentert. I rapporten henvises det ofte til tekster som ligger til grunn for vurderinger og konklusjoner i det faglige forslaget. Derfor avsetter jeg egne delkapitler til analyse av intertekstualitet og interdiskursivitet. Selv om de forskjellige delkapitlene i rapporten er ført i pennen av ulike forfattere, anser jeg det faglige forslaget som en enhetlig tekst. Dette samsvarer med forfatterens intensjon: «Et viktig siktemål med arbeidet har vært å sikre en indre logisk sammenheng på tvers av delprosjektene» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 21)

## 1.2 Forskningstilnærming

Dokumentanalytisk eller kildeanalytisk design er begreper som brukes om arbeider der rapporter eller dokumenter utgjør empirien. (Befring, 2016, s. 87). Diskursanalyse er én måte å tilnærme seg tekster på, og mer spesifikt har jeg valgt kritisk diskursanalyse (KDA) som mitt analyseverktøy. I kapittel 3 vil KDA bli behørig presentert, og jeg vil gjøre nærmere rede for hvorfor denne metodiske tilnærmingen egner seg godt i forskningen min.

Rudyard Kipling, engelsk journalist, forfatter og Nobelprisvinner i litteratur (1907) skrev i et dikt<sup>2</sup>, først publisert i 1900, at: «I keep six honest serving-men (they taught me all I knew; Their names are What and Why and When and How and Where and Who ...» (Lewis, 2005). Disse følgesvennene vil jeg også prøve ha med meg gjennom hele prosessen med oppgaven. I første omgang kan de tjene til å stille forskningsspørsmål. Noen av spørsmålene nedenfor kan virke irrelevante med tanke på problemstillingen min, men relevansen er knyttet opp imot KDA sterke søkelys på å forklare funn.

*Hva er hensikten med det faglige forslaget?*

*Hvorfor har forslaget fått den formen og det innholdet det har fått?*

*Når; i betydningen av innenfor hvilken historisk og geopolitisk kontekst er det faglige forslaget til nasjonalt kvalitetsrammeverk oppstått?*

*Hvordan er det faglige forslaget til kvalitetsrammeverk blitt til?*

*Hvor kan en plassere det faglige forslaget i et samfunnsøkonomisk-, politisk- og ideologisk perspektiv?*

*Hvem er aktørene bak det faglige forslaget til kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og hvem er forslaget skrevet for?*

Forhåpentligvis vil leseren sitte igjen med en følelse av å ha fått plausible svar på disse spørsmålene etter å ha lest oppgaven min.

---

<sup>2</sup> Kipling, R., Først publisert i 1900 i The Elephant's Child. Kipling har trolig lånt mange av formuleringene i diktet fra et epigram over en britisk geistlig fra det 13-århundrede. (Lewis, 2005).

Forskningstilnærmingen vil ha både et deduktivt og induktivt tilsnitt. Siden jeg ikke har kjennskap eller tilgang til tidligere diskursanalyse av rapporten jeg skal analysere, blir arbeidet mitt en form for nybrottsarbeid. Jeg vil forsøke å kaste lys over verdier, holdninger og premisser som ligger til grunn for rapporten jeg analyser, og jeg kommer til å kategorisere og sette navn på ulike perspektiver jeg mener å avdekke. Dette vil jeg karakterisere som en induktiv tilnærming.

En deduktiv fremgangsmåte kommer til syne under presentasjonen av kunnskapsgrunnlaget oppgaven hviler på. Jeg kommer for eksempel til å benytte meg av karriere-teoretikeren Ronald G. Sultana sin grovinndeling av karriereveiledningsdiskurser og lete etter disse i kildematerialet. Han opererer med tre grunnleggende diskurser (Sultana, 2018, s. 39-41). Den første diskursen kaller han teknokratisk tilnærming med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål. Den andre diskursen omtaler han som utviklingsrettet eller humanistisk, og her rettes søkelyset mot individets vekst og selvrealisering. Den siste hovedgrupperingen har fått betegnelsen sosialrekonstruksjonistiske eller frigjørende tilnærminger. Frigjøring betyr i denne sammenhengen at individer blir bevisste de strukturelle årsakene til problemene en opplever, og etter denne bevisstgjøringen følger en sosial mobilisering som utfordrer samfunnsmessige strukturer (s. 41). Frigjøringsbegrepet og sosial rettferdighet blir ytterligere problematisert under avsluttende drøfting.

### **1.3 Kunnskapsgrunnlag**

De siste årene har det dukket opp flere faglitterære bøker om karriereveiledning av norske forfattere for eksempel Svendsrud (2015) og Haug (2018). I tillegg har det blitt disputert over to doktorgradsavhandlinger (Kjærgård, 2012, og Haug, 2017), og et ekspertutvalg la frem en offentlig rapport om karriereveiledning i 2016, Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn (NOU 2016: 7). Jeg bruker hovedsakelig informasjon fra disse kildene når jeg i det videre skal forsøke å gjøre opp status for karriereveiledning i Norge i dag. I faglitteraturen omtales ofte de ulike diskursene innenfor karriereveiledning som paradigmer, og jeg vil nedenfor gjøre rede for ulike paradigmer sett opp imot Sultanas diskurser. Samtidig vil jeg problematisere paradigmebegrepet.

#### **1.3.1 Karriereveiledning i et historisk og vitenskapsteoretisk perspektiv**

Selv om tema for arbeidet mitt er karriereveiledning i norsk kontekst, er det helt nødvendig å ta med noe om utviklingen internasjonalt dersom en skal forså hvordan fagfeltet har utviklet seg i

Norge. Innflytelsen fra fagmiljøer i USA, Storbritannia og EU har vært stor. Fagfolk, for eksempel Erik Hagaseth Haug, henviser ofte til tre ulike paradigmer i utviklingen av karriereveiledning. Inspirert av den amerikanske karriereteoretikeren, Mark L. Savickas, skriver han om et logisk-positivistisk paradigme, et utviklings- og læringsparadigme og et konstruktivistisk paradigme. (Haug, 2018, s. 23-24). Vitenskapsteoretisk synes jeg Sultana treffer bedre når han omtaler de ulike ståstedene som diskurser i stedet for paradigmer (Sultana, 2018, s. 39). Begrepet vitenskapelige paradigmer knyttes spesielt til vitenskapshistorikeren Thomas S. Kuhn og hans bok «The Structure of Scientific Revolutions» fra 1962 (Hauge & Holgernes, 2005, s. 129 og s. 132). «Utviklingen av et nytt paradigme er et *brudd*, der kommunikasjon mellom tilhengerne av det gamle og det nye paradigmet er vanskelig (Hauge & Holgernes, 2005, s. 134). Sagt på en annen måte hos Thurén (2009, s. 154): «Ja, det er verre enn som så, sier Kuhn. Tilhengerne av ulike paradigmer lever i ulike verdener og kan ikke helt forstå hverandre. De ulike paradigmene er ikke sammenlignbare, de er inkommensurable». Når Haug poengterer at «det ikke er vanntette skott mellom de tre paradigmene» (Haug, 2018, s. 24), og Sultana skriver at «Disse tre diskursene ikke er gjensidig utelukkende ...» (Sultana, 2018, s. 41), mener jeg at diskurs dekker bedre enn paradigmebegrepet.

Viktigere enn denne begrepsavklaringen er det å se på hvilken rasjonalitet de tre diskursene bygger på, og hvilke følger det har fått for utøvelsen av karriereveiledning. Fremveksten av moderne karriereveiledning knyttes ofte til Frank Parsons og hans bok «Choosing a vocation» fra 1909 (NOU, 2016:7, s. 21). Med inspirasjon blant annet fra Parsons var en i perioden frem mot andre verdenskrig opptatt av å finne rett mann til rett plass innenfor yrkeslivet, og til det formålet kunne en «anvende naturvitenskapelige metoder og psykologiske tester» (NOU, 2016:7, s. 21). Parsons var dessuten talsmann for at «individuell karriereveiledning ville ha stor betydning for samfunnets utvikling ...» (s. 21). Det logisk-positivistiske paradigmet (Haug), og diskursen om teknokratisk tilnærming eller samfunnsøkonomisk effektivitet (Sultana) kan plasseres inn under denne første fasen av moderne karriereveiledning. Også i Norge var en tidlig på 1900-tallet påvirket av tenkningen med å «matche» person og jobb gjennom arbeidsformidling ved de kommunale arbeidskontorene som ble opprettet i de største byene (NOU, 2016:7, s. 21). Idéen om å koble sammen en persons interesser og egenskaper med en adekvat jobb, lever i beste velgående i Norge i dag, for eksempel som en del av det nettbaserte veiledningsprogrammet Work Interest Explorer som Arne Svendsrud har utviklet (Svendsrud, 2015, s. 178). Det er heller ikke vanskelig å finne spor av tankegangen i gjeldende læreplan for faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Kompetansemålet

«formulere egne kortsiktige og langsiktige karrieremål basert på interesser og muligheter» (Utdanningsdirektoratet UTV1-02), er et eksempel på det. Men «matching» av person og jobb fremstår sjelden som eneste tilnærming i karriereveiledning i Norge i dag, så heller ikke verken hos Svendsrud eller i læreplanen for utdanningsvalg.

Etter andre verdenskrig ble søkelyset i sterkere grad rettet mot det enkelte individs utvikling og Donald E. Super er særlig nevnt i faglitteraturen som viktig for utarbeidelsen av nye teorier innenfor karriereveiledningsfeltet. Kort sagt mente Super at «I et livsløp vil man måtte ta mange karrierevalg» (Haug, 2018, s. 26) og at «det er arbeidet, der skal passe inn i menneskets liv – og ikke omvendt» (Højdal & Poulsen, 2012, s. 31). Super utviklet teoriene sine i en årrekke, fra tidlig på 50-tallet og frem mot sin død i 1994. Han delte livsløpet inn i forskjellige livsstadier og modningsprosesser der ulike utfordringer på det fysiske, psykiske, kognitive og følelsesmessige planet kunne oppstå (Haug, 2018, s. 27). Haug skriver videre på samme side at «Denne tenkningen dannet utgangspunktet for karrieremodenhets-begrepet», som i sin tur ble et grunnlag for målrettede læringsaktiviteter i utøvelsen av karriereveiledning. I Norge kom pedagogiseringen av karriereveiledning til syne gjennom etableringen av rådgivningstjenesten i grunnskolen i 1959<sup>3</sup> og i den videregående skolen i 1969 (Haug, 2018, s. 10).

Fasen som er beskrevet ovenfor, svarer til Haugs utviklings- og læringsparadigme og til Sultanas utviklingsrettede eller humanistiske diskurs. Denne fasen er ikke på noen som helst måte en avsluttet epoke, noe tittelen på Haugs fagbok fra 2018, «Karrierekompetanser, Karrierelæring og Karriereundervisning» er et slående bevis for. Vitenskapsteoretisk begrunnelse for den økte oppmerksomheten på individet og dets utvikling finner en i det humanistiske menneskesynet som for eksempel Carl Rogers målbar. Han bygger på en antagelse om at mennesket av natur vil utvikle seg positivt hvis forholdene ligger til rette for det. I veiledningsøyemed hevdet Rogers at veisøker måtte spille hovedrollen i veiledningen og «få hjelp til å hjelpe seg selv» (Haug, 2018, s. 24) Vi er således langt vekk fra et instrumentalistisk og reduksjonistisk menneskesyn som i noen grad kom til syne i første halvdel av 1900-tallet.

---

<sup>3</sup> Kjærgård opererer med 1957 som årstall; da kom *tilbudet* om yrkesorientering i grunnskolen (Kjærgård, 2016, s. 97).

Mens de to første fasene i utviklingen av karriereveiledning i stor grad samsvarer innholdsmessig i Haugs og Sultanas beskrivelser, er det større forskjeller når de omtaler den siste fasen som kan tidfestes fra omtrent 1990 og frem til i dag. Haug sin tredeling er, som tidligere nevnt, inspirert av Savickas, men der Savickas bruker betegnelsen designing eller Life Design, velger Haug i stedet konstruktivistisk, dog med designing i parentes (2018, s. 24). Haug får støtte i dette valget av Kirsten Marie Norendal. Hun skriver: «Jeg følger Haug (2016) sin argumentasjon om at Life Design som paradigmenavn på en helt unødvendig måte framhever én teoretisk tilnærming og til en viss grad ekskluderer andre teorier som innehar mange av de samme kjennetegnene ...» (Norendal, 2018, s. 210). Det Norendal her påpeker, er at innenfor det hun også omtaler som det konstruktivistiske paradigmet, finnes mange beslektede tilnærminger der Life Design er én av flere retninger. Men Life Design er betegnelsen på nettopp Savickas sin teoribygging! Norendal kan også være til hjelp når en skal forstå hvorfor Haug og Sultana legger forskjellig forståelse til grunn når de beskriver den konstruktivistiske, eller med Sultanas ord den sosialrekonstruksjonistiske<sup>4</sup> diskursen. På side 210 (Norendal 2018) har hun tatt med et sitat fra Young & Collin (2004) der forskjellen mellom begrepene blir tydelig. Konstruktivisme fokuserer på meningsdannelse i et individperspektiv, mens sosialkonstruksjonisme er mer opptatt av sosiale prosesser og samhandling i et samfunnsperspektiv. Med den distinksjonen som bakteppe, er det kanskje ikke overraskende at Sultana plasserer Savickas' livsdesign under den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen (Sultana, 2018, s. 40).

NOU 2016:7 slår fast at «Konstruktivistiske og læringsorienterte teorier setter sitt preg på karriereveiledningsfeltet» (s. 21) med henvisning til en EU-resolusjon om livslang veiledning og læring fra 2008. Denne forståelsen av konstruktivistisk, der veilederoppgaven blir å hjelpe veisøker til selv «å håndtere karriererelaterte oppgaver» (s. 21) ville ha havnet under den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen i Sultanas terminologi. Svendsrud bruker begrepet konstruktivisme om for eksempel Savickas' teorier, men han kaller retningen for moderatkonstruktivisme (2015, s. 45). Som motsats til moderatkonstruktivisme opererer Svendsrud med begrepet ekstremkonstruktivisme der forståelsen er at både selvet og sannheten er sosialt skapt (s. 41 - 43). Ifølge Svendsrud har det han betegner som ekstremkonstruktivister, for eksempel Peavy og Amundson, hatt sterk innflytelse på norske karriereveiledningsmiljøer (s. 41).

---

<sup>4</sup> Sultana setter prefikset re foran konstruksjonisme og markerer dermed at en ikke bare skal sette fokus på sosiale prosesser og strukturer, men også forsøke å endre disse.

Jeg håper å ha kastet lys over noen sentrale utviklingstrekk i den historiske utviklingen av karriereveiledning i Norge de siste 120 årene, og at mangfold heller enn paradigme er status for norsk karriereveiledning anno 2020. Konklusjonen er altså flere tilnærminger til karriereveiledning lever side om side, men vektleggingen av individets utvikling og læring er markant, for eksempel hos Haug (2018) og også i NOU 2016:7.

I det følgende vil jeg ta for meg karrierebegrepet og deretter prøve å identifisere faktorer som inngår i de fleste definisjonene av karriereveiledning. Altså: Se om det til tross for mangfoldet finnes et omforent syn på hvilke faktorer som må inngå i det som omtales som karriereveiledning.

### 1.3.2 Karrierebegrepet

Hvis en leter i ulike ordbøker vil ordet karriere etymologisk bli forklart omtrent slik; fra latin, middelalderlatin og videre spredning via det franske ordet *carrière*. Betydningen av ordet forklares ofte med 1: Strak galopp (mindre relevant i denne oppgaven), og 2: Yrkesmessig løpebane, eller fremgang og avansement i yrkeslivet; for eksempel i det sammensatte uttrykket *gjøre karriere*. Min erfaring er at den siste betydningen denoterer eller dekker allmenn bruk av ordet i Norge i dag. En vanlig konnotasjon, sekundærbetydning, i alle fall i mine kretser er at ordet betegner avansement i yrkeslivet gjerne ved hjelp av spisse albuer og ofte på bekostning av andre. Flere karriereteoretikere deler oppfatningen min om den allmenne forståelsen og bruken av ordet, for eksempel Thomsen & Skovhus, 2016 (s. 38).

Den massive innflytelsen engelskspråklige teoretikere har hatt på norske veiledningsmiljøer, har ført til et ønske om å bruke karriere med samme meningsinnhold som de engelskspråklige karriereteoretikerne gir ordet *career*. «Karriere forklares da som individers arbeidsroller og andre livsroller i et livsløpsperspektiv, balansen mellom betalt og ikke betalt arbeid, samt deltakelse i læring, utdanning og arbeidstrening» (NOU, 2016:7, s. 25 – 26 med henvisning til ELGPN<sup>5</sup>). Denne brede forståelsen ligger også til grunn hos forfatterne av rapporten jeg analyserer. «Vi betrakter karriere som noe *alle* har, og fremhever at karriere ikke bare innbefatter menneskers relasjon til

---

<sup>5</sup> European Lifelong Guidance Policy Network.



utdanning og arbeid, men også øvrige roller og livssekvenser mennesker inngår i» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 45). Ved gjennomgang av flere fagbøker, for eksempel Thomsen & Skovhus (2016, s. 38), ser jeg at forståelsen av karriere som noe alle har, er allment godtatt innenfor det akademiske fagmiljøet og danner et ganske enhetlig kunnskapsgrunnlag. Jeg skriver *ganske* enhetlig, for noen nyanser både i rapporten jeg analyserer og i kunnskapsgrunnlaget den bygger på, vil bli drøftet i analysedelen.

### 1.3.3 Karriereveiledning; ulike forståelser av begrepet

Rapporten er til god hjelp når jeg skal prøve å identifisere faktorer som inngår i de fleste definisjoner av karriereveiledning. I innledningen (Kompetanse Norge, 2019a, s. 10) er det satt opp noen punkter som vanligvis inngår i slike definisjoner:

«- Hva er hensikten eller målet med karriereveiledning?»

«- Hva foregår / hva er det?»

«- Hvem er det for, og hvor kan det foregå?»

Videre på samme side står det at en har valgt å legge til «det vi kan kalle en kvalitetsdimensjon, eller en normativ dimensjon, nemlig:

- Hva er kravene som må stilles for at en aktivitet skal kalles profesjonell karriereveiledning?»

Naturlig nok inngår alle elementene nevnt ovenfor når karriereveiledning blir definert i det faglige forslaget:

*Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter og støtte til handling og valg. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og finner sted innenfor rammen av ulike organisasjoner og sektorer. Karriereveiledning skal tilbys av kompetente aktører, ha relevant faglig basis og utføres med høy grad av etisk bevissthet. (Kompetanse Norge 2019a, s. 11)*

Arbeidsgruppene bak rapporten kommenterer: «Vi har ikke inkludert samfunnseffekter i formuleringen av hensikten med karriereveiledning i definisjonen» (s. 11). Dette valget kommer til å bli problematisert i analysedelen.

En definisjon som er mye brukt i det norske fagmiljøet, for eksempel i Haugs doktorgradsavhandling fra 2017 (s. 2), er den Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) kom med i 2004. Den er gjengitt i rapporten på side 10, den er brukt i NOU 2016:7 og den brukes på Kompetanse Norge sine hjemmesider som definisjon på karriereveiledning. Definisjonen er ganske lang, og jeg tar bare med første del her:

*Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere. Tjenestene kan finnes i skoler, på universiteter og høyskoler, i opplæringsinstitusjoner og i arbeidsmarkedstjenester, på arbeidsplassen, i frivillig eller privat sektor.*  
(Kompetanse Norge, 2019a, s. 10)

Her inngår også de fleste av faktorene som blir etterspurt i det faglige forslaget. Hensikten er å hjelpe personer, altså på individnivå, til å ta valg angående arbeid og opplæring, og til å håndtere egen karriere. Det som foregår, eller karriereveiledningens substans, er de tjenestene og aktivitetene som skal avhjelpe valgene og håndteringen av karrieren. Karriereveiledning er for personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, altså i prinsippet for alle, og det inngår tydelig i definisjonen hvor veiledningen kan foregå. Det siste spørsmålet om spesifikke krav til profesjonell karriereveiledning, er ikke omtalt OECD sin definisjon, verken i sitatet ovenfor eller i den delen jeg har utelatt.

ELGPN<sup>6</sup> har også formulert en definisjon av karriereveiledning som ofte blir sitert i fagmiljøet, for eksempel på s. 17 i NOU 2016:7. Den divergerer i liten grad fra OECD sin definisjon, men en presiserer at valgene veisøker skal settes i stand til å ta må være *meningsfulle*. Der OECD føyer til karriere som gjenstandsområde for karriereveiledning i tillegg til utdanning, opplæring og arbeid, er det omskrevet til *andre situasjoner* i ELGPN sin definisjon. I likhet med definisjonene i det faglige forslaget og OECD sin definisjon, utelater ELGPN samfunnsperspektivet på karriereveiledning. Definisjonen sier ikke noe om hvor karriereveiledning kan finne sted, og den stiller heller ikke spesielle krav til profesjonell karriereveiledning.

---

<sup>6</sup> European Lifelong Guidance Policy Network (definisjonen er fra 2012). Nettverket var virksomt i perioden 2007-2015 og vil bli omtalt i analysedelen.

Et smalere perspektiv enn i de tre definisjonene ovenfor finner en hos Gravås & Gaarder, (2011, s. 20) som avgrenser karriereveiledning til å omhandle «selve karriereveiledningssamtalen mellom en veileder og en veisøker». Men det finnes også eksempler på bredere definisjoner der samfunnsperspektivet på karriereveiledning kommer frem. En kan for eksempel gå til Svendsrud (2016, s. 26). Han påpeker her at karriereveiledning både har et individuelt formål og et samfunnsformål, «-dvs å koble en populasjon til alle yrkes- og utdanningsmuligheter i et samfunn, med det som mål at den enkelte utvikler seg og tar ut sitt potensial, og at samfunnet utvikler seg videre» (s. 26). Svendsrud legger ikke skjul på at han er inspirert av Savickas' definisjon som han har tatt med på samme side. Definisjonene til Svendsrud og Savickas sier ikke noe om hvor og hvordan karriereveiledningen kan skje, og de stiller heller ikke spesifikke krav til veilederens kompetanse.

For å konkludere kan en si at den forståelsen av karriereveiledning som ligger til grunn for det faglige forslaget ikke er kontroversiell, men punktet med kompetansekrav som må stilles til profesjonell karriereveiledning, inngår ikke eksplisitt i de andre definisjonene jeg har kommentert. Det at en i rapportens definisjon ikke inkluderer samfunnseffekter, anser jeg som et forsøk på avgrensning, og ikke som en avvisning av at karriereveiledning har samfunnseffekter. Kanskje hviler ekskluderingen av samfunnseffekter på premisset om at rammeverket skal være tverrsektorielt, men det kommer ikke eksplisitt frem når «premissene som utgangspunkt ...» omtales på side 11 (Kompetanse Norge, 2019a).

#### 1.3.4 Karrierekompetanse

Internasjonalt har det i de siste tiårene blitt rettet et stadig sterkere søkelys mot hvilken kompetanse veisøker trenger og som dermed må vektlegges i karriereveiledningen. Haug viser til EU 2004 og 2008 samt ELGPN 2012 (Haug, 2018, s. 40). På engelsk er disse ferdighetene omtalt som Career Management Skills (CMS). I norske fagkretser er det stort sett samstemmighet om å oversette CMS til karrierekompetanse i stedet for karriereferdigheter. Svendsrud (2016, s. 12) mener ferdigheter er mer presist enn kompetanse, men på nettsidene sine (karriereverktøy.no) ser en at han nå bruker både karriereferdigheter og karrierekompetanse som begreper. På side 10 under Norske karriereferdigheter kommer det sågar frem at han skal skrive en bok om karrierekompetanse, så begrepet later til å ha blitt godtatt. At karrierekompetanse har blitt et sentralt begrep også i det norske karriereveiledningsfeltet, ser en i faglitteraturen, men også mer

konkret ved at karrierekompetanse er et kjerneelement i nylig vedtatt læreplan for ungdomsskolefaget utdanningsvalg (Utdanningsdirektoratet UTV01-03)). Karrierekompetanse er i tillegg ett av de fire områdene Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning omhandler. Jeg vil derfor se nærmere på definisjonene av karrierekompetanse som har vært inspirasjonskilder for den definisjonen som fremkommer i rapporten. Definisjonene er viktige for det senere analysearbeidet, og er tatt med her uten utfyllende kommentar.

EU og ELGPN bruker følgende definisjon (Kompetanse Norge, 2019a, s. 44), oversatt til norsk på denne måten:<sup>7</sup>

*Karrierekompetanse refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg.*

Minst like mye inspirasjon ser ut til å være hentet fra definisjonen til Thomsen utarbeidet for NVL<sup>8</sup> og ELGPN i 2014:

*Karrierekompetence er kompetence til at forstå og utvikle sig selv, utforske livet, læring og arbejde samt håndtere liv, læring og arbejde i forandringer og overgange. Det er en oppmærksomhed på, hvad man gør, men også på hvad man kan gøre, og at den enkelte formes via sin livsførelse og sine handlinger og samtidig påvirker egne fremtidsmuligheder (Kompetanse Norge, 2019a s. 44).*

Det kan være relevant å se på rapportens definisjon av *kompetanse* i seg selv før en går til definisjonen av *karrierekompetanse*. Med begrunnelsen av «å være pragmatiske» (s. 13) adopteres Kompetanse Norge sin forståelse av kompetansebegrepet nemlig: «(...) evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer våre kunnskaper, ferdigheter, og holdninger og hvordan disse brukes i samspill» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 13). Så pragmatisk er forståelsen at en på side 47 i rapporten kan lese. «Vi legger derfor til grunn en kompetanseforståelse der kompetanse rommer både kunnskaper, ferdigheter, egenskapet<sup>9</sup>,

---

<sup>7</sup> Oversettelse: Nasjonal enhet for karriereveiledning (underlagt Kompetanse Norge).

<sup>8</sup> NVL står for Nordisk nettverk for voksnes læring.

<sup>9</sup> Original skrivefeil.

holdninger og verdier». Her ser en at egenskaper og verdier er lagt til definisjonen som var hentet fra Kompetanse Norge. Karrierekompetanse blir i det faglige forslaget definert slik:

*Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere i forandringer og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid (Kompetanse Norge 2019a, s. 44-45)*

Uten å foregripe begivenhetens gang, vil jeg hevde at «samfunnseffekter» her er inkludert i siste setning. Men: Videre analyse får vente til vitenskapsteoretisk bakteppe og metodiske tilnærminger er presentert i de neste kapitlene.



## 2 Vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde

I delkapittel 1.3.1 var jeg så vidt innom noen vitenskapsteoretiske ståsteder, og i det følgende skal jeg utdype og begrunne valg av vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde. Jeg mener at ulike vitenskapsteoretiske ståsteder kan gi viktige bidrag innenfor forskning. Logisk-positivisme, med sin vektlegging av «rene erfaringsdata som kan sikre at kunnskap blir objektiv og verdinøytral» (Nyeng, 2012, s. 45), har sitt fortrinn innenfor naturvitenskapene, men kan også inspirere samfunnsforskere. Det å dra veksler på målbar empiri, trenger ikke å være feil, men forskningen blir mangelfull om en ikke samtidig er våken for hvordan forforståelse og fortolkninger, ifølge hermeneutikken, umuliggjør nøytral og verdifri forskning innenfor samfunnsvitenskapene. Sosialkonstruktivismens forståelse av «Sosiale tings eksistens .... som en del av de bevisste og ubevisste prosesser som er med på å holde dem oppe» (Nyeng, 2012, s. 156), kan være en fruktbar innfallsvinkel til samfunnsforskning. Men ensidig vektlegging av forforståelse, fortolkninger og et syn på samfunnet som kun en sosial konstruksjon, vil virke begrensende på forskning vil jeg hevde. Kritisk realisme (KR) oppfatter jeg som et vitenskapsteoretisk ståsted som forsøker å ta med seg det beste fra ståstedene nevnt ovenfor. Samtidig fremstår KR som et distinkt og troverdig vitenskapsteoretisk ståsted, og forskningen min har hentet inspirasjon herfra.

### 2.1 Kritisk realisme

Andrew Collier starter innføringsboken sin om kritisk realisme ved å fremheve filosofen Roy Bhaskars helt sentrale rolle med tanke på fremveksten av dette vitenskapsteoretiske ståstedet. (Collier, 1994, side ix), og ingen andre kilder jeg har kommet over, motsier Collier. Men det er viktig å presisere at mange teoretikere har vært med på å utvikle KR som vitenskapsteori, blant annet nevnte Collier. Jeg har etter beste evne forsøkt å sette meg inn i tankegodset til Bhaskar ved å lese originaltekstene. Etter en viss frustrasjon over egen intellektuell kapasitet; det var simpelthen til tider vanskelig å forstå sammenhenger og helheten i Bhaskars argumentasjon, var det en befrielse å lese Colliers innledning: «But the difficulty of some of Roy Bhaskar's texts is an obstacle ...» (side x) og «(not to speak of typographical errors and sometimes obscure syntax)» (side xi). Heller enn å legge frem bredden i Bhaskars filosofi, det ville kreve en avhandling i seg selv, vil jeg forsøke å synliggjøre hvilke deler av tankegodset i KR som er nyttig for forskningen min. Her har det vært til god hjelp å lese Haugs doktorgradsavhandling (2017), siden Haug også bruker KR som analytisk

verktøy. I hovedkapittelet, metodiske tilnærminger, vil den nære forbindelsen mellom KR og kritisk diskursanalyse synliggjøres.

Kritisk realisme hevder at det finnes en virkelighet uavhengig av vår kunnskap om denne virkeligheten eller væren (being). Denne erkjennelsen blir i KR kalt ontologisk realisme. Bhaskar advarer mot den epistemiske feilslutningen (Bhaskar, 2008, s.16), som han mener reduserer ontologi, læren om det værende eller virkeligheten, med Bhaskars ord «the study of being ...» (Bhaskar, 2017 s. 18) til epistemologi. Epistemologi kan forstås som «læren om kunnskap», eller kunnskapsfilosofi (Nyeng, 2012, s. 37). For å anskueliggjøre hva en slik feilslutning går ut på, vil jeg hevde at Jordan høyst sannsynlig gikk i bane rundt Solen før vitenskapen hadde kunnskap om dette. KR plasserer seg altså nærmere realisme enn anti-realisme i den klassiske debatten mellom disse to posisjonene. Samtidig avviser KR på ingen måte at kunnskap eller kunnskapsfilosofi er sosialt konstruert, feilbarlig og relativ (Bhaskar 2017, s. 20), og kommer dermed både konstruktivismen og hermeneutikken i møte. Epistemologisk relativisme er begrepet en benytter om denne forståelsen, og danner, sammen med ontologisk realisme, de to første pilarene i det Bhaskar omtaler som den hellige treenigheten i KR (Bhaskar, 2017, s. 20). Den tredje pilaren kalles «judgemental rationality», et begrep som kanskje kan oversettes til vurderingsmessig rasjonalitet. Haug henviser til Wad 2000 som omtaler begrepet slik: «Ved å velge den teoretiske forståelsen som forklarer flest erfaringer på den beste og mest utførlige måten, legger man gjennom rasjonalitetsprinsippet grunnlaget for å vurdere den foreslåtte teoriens forklaringssevne» (Haug, 2017, s. 20). Skrede (2017, s. 81) henviser til Yeung, 1997, som forstår begrepet slik at all kunnskap er feilbarlig (epistemologisk relativisme), men ikke like feilbarlig. Derav følger at kunnskapsfilosofi og all viten må vurderes rasjonelt, noe som er i samsvar med det Bhaskar selv skriver (Bhaskar, 2015, s. 57). Der advarer han mot «judgemental relativism» og mot troen på at det ikke finnes rasjonelle grunner til å foretrekke ett utsagn eller en teori fremfor en annen. Ved å avvise vurderingsmessig relativisme åpner Bhaskar, slik jeg ser det, for et normativt syn på kunnskap og moral eller etikk. På et spørsmål om det sterke innslaget av etikk og politikk i KR, svarer Bhaskar: «there is the argument that one can derive facts from values. This allows the possibility of ethics and politics becoming, in principle, decidable disciplines» (Bhaskar, 1999<sup>10</sup>), og dette svaret underbygger min forståelse.

---

<sup>10</sup> Intervjuet i The Philosophers' Magazine har ikke nummererte sider i nettversjonen jeg har brukt. Se linje 78, der 1. linje telles fra der første spørsmål starter.



Bhaskar deler virkeligheten, inn tre distinkte domener, «the real, the actual and the empirical...» (Bhaskar, 2008, s. 13). Skrede (2017, s. 80) skriver at det virkelige domenet omfattes av strukturer og mekanismer, både kausale naturvitenskapelige og sosiale strukturer. Haug, med henvisning til Fleetwood (2004) velger å kalle dette domenet for det dype domenet fordi det gjenspeiler meningsinnholdet i domenet, og fordi det kan være forvirrende å snakke om virkeligheten som en del av virkeligheten (Haug, 2017, s. 17). Jeg synes det bakenforliggende domenet dekker meningsinnholdet bedre, og bruker det begrepet i det følgende arbeidet. Videre skriver Skrede at det faktiske domenet består av fenomener og begivenheter som oppstår, uavhengig av om de er erfart eller ei. Det empiriske domenet omhandler våre observasjoner og erfaringer. Til tross for at disse tre domene er distinkte, er det som Haug skriver, interaksjon mellom de tre delene av virkeligheten. Det betinger at sosiale begivenheter forstås som åpne systemer (Haug, 2017, s. 18).

Avslutningsvis skal jeg prøve å sammenfatte hvilken nytte jeg kan ha av KR i forskningsøyemed. Jeg liker synet på virkeligheten som lagdelt, eller inndelt i flere domener. Det betyr at en stadig må grave dypere, søke etter det bakenforliggende, for å finne svar. Samtidig åpner KR for forskjellige tilganger til forskning, det vil si anerkjenner at både fortolkninger, sosiale konstruksjoner og målbar empiri samt samspillet mellom dem må undersøkes. Det kan komplettere forskningen. Ellers mener jeg KR tillater en normativ tilnærming til forskning i betydningen av at forskningen skal ha en ønsket effekt. Et par meget sentrale begreper i KR, slik som *dialektisk tankegang* og *forklarende kritikk* er adoptert i kritisk diskursanalyse i en slik grad at jeg heller enn å behandle dem her, behandler dem i neste kapittel under metodiske tilnærminger.



### 3 Metodiske tilnærminger

Tidlig på 1990-tallet møttes noen europeiske språk -og samfunnsforskere til nettverksbygging og samarbeid innenfor en disiplin med samlebetegnelsen Critical discourse studies. Blant dem var Norman Fairclough, Ruth Wodak og Teun van Dijk som alle tre har blitt viktige bidragsytere i utviklingen av kritisk diskursanalyse. (Wodak & Meyer, 2016, s. 4). Det var ingen heterogen forskergruppe, men felles for dem var vektleggingen av diskurser, kritisk tilnærming, makt og ideologi (Wodak & Meyer s. 5). Forskerne innenfor disiplinen utarbeidet forskjellige analytiske verktøy, og satte ulik merkelapp på sin teoretiske tilnærming. Norman Fairclough og mange med han, kaller tilnærmingen Critical discourse analyses<sup>11</sup>, (CDA), mens van Dijk argumenterer for å bruke betegnelsen Critical discourse studies. «I avoid the term CDA because it suggests that it is a *method* of discourse analysis and not a critical *perspective* or *attitude* ...» (van Dijk, 2016, s. 63). Fairclough er også bevisst innsnevringen i forskningen bruken av begrepet metode kan medføre. Han benytter derfor termen metodologi i stedet for metode for å presisere at «- we cannot so sharply separate theory and method» (Fairclough, 2010, s. 234). Med henvisning til Bourdieu og Wacquant (1992), skriver han at metoder må velges på bakgrunn av studiens teoretiske oppbygging og gjenstandsområde (s. 234).

Jeg har valgt å omtale analyseverktøyet mitt som metodiske tilnærminger, nettopp for å vise at jeg ikke er bundet til en enkelt metode eller oppskrift. Forståelsen av metodologi som «læren om metoder», er så innarbeidet hos meg, at det ble unaturlig å benytte dette begrepet. Til tross for ønsket mitt om å bruke flere ulike verktøy i analysearbeidet, skiller Fairclough seg ut på den måten at han har gitt meg en egen, velutstyrt verktøykasse med merkelappen Critical discourse analysis, i norsk språkdrakt: Kritisk diskursanalyse (KDA).

#### 3.1 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse (KDA) er en samlebetegnelse på metodiske tilnærminger innen tekstanalyse, der tekstanalysen suppleres med et sterkt fokus på sammenhengen mellom språk, makt og ideologi. Norman Fairclough trekkes frem som en av de mest sentrale bidragsyterne (Machin, & Mayr, 2012, s. 4). Fairclough skriver om det store mangfoldet innenfor KDA, og han samstemmer i

---

<sup>11</sup> Boken Fairclough skrev sammen med sin kone (Fairclough & Fairclough 2012) heter riktignok: Political discourse analysis, men i innledningen blir boken tydelig plassert innenfor critical discourse analysis-tradisjonen (s. 1).

at han selv har vært innflytelsesrik i utviklingen av KDA (Fairclough, 2010, s. 2). Han kommer videre inn på at hans versjon av KDA har endret seg i årenes løp, og han takker flere navngitte forskerkolleger for deres bidrag til «the development of my views» (s. 2). Jeg har ikke til hensikt å redegjøre for endringene i Faircloughs versjon av KDA slik Skrede (2017) gjør. Kjernen i KDA etter min mening den samme nå som på 1980- og 1990-tallet selv om noen modeller og begreper har blitt endret eller nye er lagt til. Fairclough skriver selv: «My original formulation of the broad objective of my work in CDA still holds: to develop ways of analysing language which address its involvement in the workings of contemporary capitalist societies» (Fairclough, 2010, s. 1)

Diskurs er et nøkkelbegrep innenfor KDA, men det volder betydelig besvær å formulere hva Fairclough legger i begrepet. Han har flere steder beskrevet hva han forstår med begrepet diskurser, men definisjonene inneholder alltid nyanser som skiller dem litt fra hverandre. I boken *Political Discourse Analysis* blir inntrykket mitt bekreftet når det står at begrepet ofte blir brukt på ulike måter «even within our particular approach to CDA» (Fairclough & Fairclough, 2012, s. 81). Videre står det at diskurs kan ha tre ulike betydninger. Den første betydningen er abstrakt, i entall og henviser til meningsdannelse eller meningstilføring (signification) som en del av den sosiale prosessen. Det blir foreslått å erstatte diskursbegrepet i denne betydningen med termen «semiosis». Semiosis innbefatter flere semiotiske modaliteter enn språk, for eksempel visuelle uttrykksformer og kroppsspråk (s. 81). Neste betydning av diskurs er språket som knyttes til bestemte samfunnsområder eller praksiser, i min forskning språket som benyttes innenfor fagfeltet karriereveiledning. Den tredje betydningen av diskurs blir forklart slik: «a way of construing aspects of the world associated with a particular social perspective ...» (s. 81). Sultanas tre karriereveiledningsdiskurser, som jeg omtalte i innledningen, hører hjemme i denne kategorien. Når samfunnsperspektivet for eksempel innbefatter frigjøring, blir forståelsen (construing) av den delen av verden som kalles karriereveiledning, naturlig nok til en frigjøringsdiskurs. Fairclough referer andre steder til diskurser som «different ways of representing aspects of the world» (Fairclough, 2003, s. 215), og det står ikke i et motsetningsforhold til den tredelte forståelsen ovenfor. Nå som diskursbegrepet er belyst, er det naturlig å se nærmere på begrepet *kritisk*.

Vitenskapsteoretisk plasserer Fairclough seg nært opp til Bhaskars kritiske realisme (Fairclough, 2003, s. 14.). Kritisk realisme er belyst i kapittel 2 i oppgaven, men hva legger så Fairclough i begrepet kritisk med hensyn til diskursanalyse? Han skriver at kritisk tilnærming innebærer å

identifisere typer av diskurser og kjennetegn ved dem, slik at de dermed blir åpne for kritikk. Deretter må en stille spørsmål om hvorfor diskursene fremstår som de gjør, og svaret her kan danne basis for handling (Fairclough, 2015, s. 6 -7). Kombinasjonen av kritisk analyse og sterk vektlegging på forklaring av funn, er noe Fairclough og Bhaskar har til felles. Når Fairclough setter opp en firetrinns-modell i arbeidet med å identifisere funn av representasjoner eller diskurser, og deretter forklarer funnene, har han hentet inspirasjon fra Bhaskar (Fairclough, 2010, s. 235). Fairclough presenterer fremgangsmåten slik:

**Stage 1 : Focus upon a social wrong in its semiotic aspect.**

**Stage 2 : Identify obstacles to addressing the social wrong.**

**Stage 3 : Consider whether the social order 'needs' the social wrong.**

**Stage 4 : Identify possible ways past the obstacles (s. 235).**

I det første trinnet skal en rette søkelyset mot feil, mangler eller urettferdighet i samfunnet og hvordan de framstår semiotisk<sup>12</sup>. Fairclough legger et bredt perspektiv på «social wrong» til grunn og kommer med følgende eksempler: fattigdom, former for ulikhet, mangel på frihet og rasisme (Fairclough, 2010, s. 235). Neste trinn kan angripes indirekte ved å spørre «what it is about the way in which social life is structured and organised that prevents it from being addressed» (s. 237). Er det for eksempel andre dominerende diskurser som gjør det vanskelig å påpeke mangler og feil innenfor området en forsker på? I trinn tre er det viktig å undersøke om «the social wrong in focus is inherent to the social order, whether it can be addressed within it, or only by changing it» (s. 238). Punktet er særlig relevant med tanke på analyse av frigjøringsdiskurser jeg eventuelt greier å identifisere i kildematerialet mitt. Det siste trinnet kan utforskes gjennom å se på «the ways in which these obstacles are actually tested, challenged and resisted ...» (s. 239) av politiske grupperinger og av folk generelt i sitt daglige virke. Er det insentiver i kildematerialet mitt til å forebygge eller motvirke sosial urettferdighet?

Jeg kommer ikke utenom en kort gjennomgang av tre meget grunnleggende bestanddeler (three basic properties) i KDA (Fairclough, 2010, s. 3). Tilnærmingen retter for det første søkelyset mot *relasjoner*. En diskurs er for eksempel en kompleks sammensetning av relasjoner, inkludert

---

<sup>12</sup> Som nevnt i innledningen, begrenser min analyse seg til skrevet tekst (med noen få unntak der medier og visualisering er kommentert).

kommunikative relasjoner mellom folk i form av tale, tekst eller annen type kommunikasjon, for eksempel visuelle uttrykksformer. Men i tillegg til slike interne relasjoner, vil også diskursen bli påvirket av eksterne relasjoner, gjennom sitt samvirke med andre diskurser, institusjoner og sosial praksis utenfor egen diskurs (s. 3).

For det andre legger Fairclough, som Bhaskar, stor vekt på *dialektisk forståelse*. Jeg kobler her sammen Faircloughs *dialectical reasoning* og *dialectical relations* i begrepet *dialektisk forståelse*, noe jeg finner støtte i hos Fairclough (Fairclough, 2015, s. 18). Det er ikke rom for å trekke de lange historiske linjene fra Bhaskar, via Marx og Hegel og bak til Aristoteles, slik Fairclough gjør, i denne oppgaven. Poenget er hvordan *dialektisk forståelse* i KDA kan komme til nytte i forskningen min. Fairclough vektlegger relasjoner eller det han også omtaler som «*dialogical*» i sine analyser. « (Note that the term ‘*dialectical*’ is predominantly used in this book .... as an essentially *dialogical* process (Fairclough & Fairclough, 2012, s. 82). Samspillet og den gjensidige påvirkningen mellom *semiosis* (den abstrakte, overordnede meningsdannelse som inkluderte alle semiotiske modaliteter), og diskurser, i betydningen bestemte perspektiv på samfunnet, er det jeg må lete etter i kildematerialet mitt.

Den tredje bærebjelken i KDA omtales som *transdisiplinær*. Fairclough skriver at en i forskningsarbeidet i tillegg til KDA kan ha nytte av «also other relevant theories. These may be, depending on the topic, political, sociological, political-economic, educational, media and/or other theories» (Fairclough, 2010, s. 5). *Transdisiplinær* samsvarer omtrent med meningsinnholdet i *interdisiplinær*, men førstnevnte er spesielt opptatt av det blir skapt ny kunnskap *innen* en disiplin «... with the ‘*logic*’ of the other» (Fairclough, 2003, s. 225). Den *transdisiplinære* tilnærmingen som KDA legger til grunn for forskning, åpner for en bred, *transdisiplinær* tilnærming i analysen av kildematerialet mitt.

Mange viktige begreper og forklaringsformer er utelatt i denne presentasjonen av KDA. Blant annet har jeg ikke kommentert hvordan en kan benytte KDA i lingvistisk analyse. Tanken min er at en del viktige begreper, deriblant lingvistiske uttrykk, blir introdusert og forklart i sammenheng med analyse og drøfting. Slik har jeg forsøkt å unngå at dette kapittelet, metodiske tilnærminger, blir unødvendig langt og fjernt fra analysen.

## 4 Analyse og drøfting

Analysen vil starte opp med å belyse konteksten det faglige forslaget har sitt utspring i. Tjora, (2017, s. 183) skriver: «Når vi bruker dokumenter som kilde, er vi derfor nødt til å sette dem inn i en kontekst: Når er de skrevet? Hvor er de skrevet, av hvem og for hvilke lesere og formål?». Jeg avsetter derfor egne delkapitler til prosess og kontekst, intertekstualitet og interdiskursivitet. I KDA, og særlig i *The discourse-historical approach*, en av flere retninger innenfor KDA, er intertekstualitet et sentralt forskningsområde (Wodak & Meyer, 2016, s. 27- 28). Et eget delkapittel blir viet til lingvistisk analyse, i min analyse skrevet tekst, fordi dette er en vesentlig del av diskursanalyse; «So, text analysis is an essential part of discourse analysis ...» (Fairclough, 2003, s. 3). Lingvistikk er relevant i mitt arbeid i den grad ordvalg og syntaks avspeiler eller forsøker å formidle bestemte samfunnsoppfatninger og perspektiver på karriereveiledning. Hovedtyngden i analysen vil kretse rundt profesjonsperspektivet (4.5) som jeg mener er fremtredende i det faglige forslaget. Jeg vil også identifisere perspektiver som er underkommunisert eller helt utelatt i rapporten og kommentere disse. Etter hvert delkapittel blir det et underkapittel med drøfting, men det blir også avsatt plass til et eget kapittel med avsluttende drøfting (kapittel 6).

### 4.1 Prosess og kontekst

Kompetanse Norge fikk i tildelingsbrevet sitt for 2017 «i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utrede og igangsette utviklingen av et kvalitetsrammeverk for karriereveiledningstjenester i samarbeid med andre karriereveiledningsaktører» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6). Ytterligere utdyping av arbeidet kom i brev fra Kunnskapsdepartementet datert 16.03.2017.

Kunnskapsdepartementet understreker der «at det er viktig at Kompetanse Norge legger til rette for en bred og inkluderende prosess der alle parter, statlige underliggende organer med karriereveiledningsoppgaver og kommunesektoren (kommuner og fylkeskommuner) og andre relevante aktører, blir inkludert i utviklingsarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2). I det faglige forslaget blir konstitueringen av arbeidsgruppene bak rapporten kommentert (Kompetanse Norge, 2019a, s. 9). Her kan en lese at et forprosjekt i 2017 bestod i «en interessentanalyse med fokus på hva ulike grupper av interessenter ønsket og trengte av informasjon og involvering i arbeidet». Og videre at det på bakgrunn av intervjuer med ulike representanter ble «utviklet personas, det vil si typer interessenter med karakteristikk, ønsker og behov. Interessentanalysen ble brukt til å lage en kommunikasjonsstrategi, til utvelgelse av deltagere i arbeidsgruppene, og til

utvikling av en prosjektnettside» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 9). Litt nærmere en forklaring på hvordan deltagerne i arbeidsgruppene ble plukket ut, finner en under «Plan for involvering og kommunikasjon-kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» (Kompetanse Norge, u.å.), der det blant annet står at det er viktig å inkludere potensielt kritiske nøkkelpersoner i arbeidet (s. 7). Hvem som har deltatt i de ulike arbeidsgruppene er det full åpenhet om. Det står også eksplisitt hvilken institusjon de ulike aktørene representerer, og hvem som har besatt rollen som fagekspert, hvem som har ledet arbeidsgruppen og til sist hvem som har forfattet de ulike delene av rapporten. Prosessen med tekstproduksjon, fra arbeidsgruppene ble opprettet, og frem mot det faglige forslaget, er også gjort rede for. Arbeidsgruppene hadde fire samlinger, og mellom samlingene fikk deltagerne innspill fra kollegaer for å sikre forankring i praksisfeltet. I tillegg har arbeidsgruppene bak karrierekompetanse og kompetansestandarder presentert arbeidene sine «på ulike faglige møter og konferanser, og innhentet innspill» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 41 og s. 81).

Formålet med arbeidet er som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, å *utrede og igangsette utviklingen av et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*, og rammeverket skal være tverrsektorielt. «Kvalitetsrammeverket er slik sett et ledd i arbeidet med å utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6). Arbeidsgruppene fikk i tillegg hvert sitt mandat fra Kompetanse Norge med nærmere beskrivelser av hva leveransen innebar og avgrensninger av arbeidsområder. Mandatene er likelydige med hensyn til bakgrunnen for arbeidet. Det henvises her i særlig grad til NOU 2016 :7, en rapport som blir omtalt nærmere i neste delkapittel. Alle tre arbeidsgruppene har forholdt seg til mandatene slik de foreligger, men er kommet med noen fortolkninger og avgrensninger.

Arbeidsgruppen som jobbet med etikk formulerer hensikten med arbeidet slik: «å skape en felles oppslutning om grunnleggende verdier i yrkesutøvelsen, i tillegg til å legitimere utøvelsen av karriereveiledningsfaget» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 22). Målet kommer her klart frem, og målgruppen ser først og fremst ut til å være karriereveiledere. På side 28 utvides målgruppen til også å omhandle «resepsjonisten på et karrieresenter, OT-kontakten, PP-rådgiveren, læreren i faget utdanningsvalg, veilederen i Nav og rådgivere i skolen». Det overordnede målet for arbeidsgruppen bak karrierekompetanse er «å bidra til fag- og metodeutvikling når det kommer til karrierelæring» (s. 38). Målgruppen er praktikere som jobber med karriereveiledning og karrierelæring, herunder læringsaktiviteter som har forbindelse med utdanning og arbeid. I tillegg inkluderes også de som



lager undervisningsmaterieell til bruk i karriereveiledning og forskningsmiljøer, i målgruppen (s. 38). Begge arbeidsgruppene nevnt ovenfor presiserer at arbeidene deres også kan være relevante for de som utformer politikk innenfor fagfeltet. Denne målgruppen trer enda tydeligere frem hos arbeidsgruppen som har sett på kompetansestandarder. Her står det å lese at myndighetene innen de enkelte sektorene kan bruke de foreslåtte kompetansestandardene til å kartlegge arbeidsoppgaver og den kompetansen praktikere innehar. Men det er ikke bare «myndighetene innen den enkelte sektor» (s. 106), som er målgruppe, praktikerne inkluderes også i målgruppen. Målet med kompetansestandarder uttrykkes med et ønske om at «spesifikke kompetanser blir anerkjent og etterspurt, og dette vil kunne ha stor innflytelse på videreutviklingen av kvalitet og profesjonalitet i hele feltet» (s. 77). Generelt fremstår prosessen fra oppdraget om å utvikle et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning ble gitt til Kompetanse Norge, og frem til det faglige forslaget var ferdig, som transparent. Noen funn krever ytterligere forklaring, og noen punkter trenger å problematiseres.

#### 4.1.1 Drøfting av prosess og kontekst

«Rammeverket er ikke et mål i seg selv. Selve prosessen med å utvikle og implementere kvalitetsrammeverket er minst like viktig for å nå målet om økt kvalitet i karriereveiledning», står det å lese på side 7 i rapporten (Kompetanse Norge, 2019a). Også Fairclough er opptatt av prosessen ved tekstproduksjon: «A text is a product rather than a process-a product of the process of text production» (Fairclough, 2015, s. 57). Kraftfeltene for tekstproduksjon deler Fairclough inn i sosiale strukturer, sosiale praksiser og sosiale begivenheter. Det er i sistnevnte kategori, sosiale begivenheter (events), at sosiale aktører, altså folk, produserer tekster (Fairclough, 2003, s. 22). I den dialektiske tilnærmingen Fairclough har til diskursanalyse, blir spenningsforholdet mellom sosiale strukturer og sosiale begivenheter mediert av sosial praksis (Fairclough, 2003, s. 23).

Hvis en starter i det området der tekstproduksjonen fant sted, sosiale begivenheter, så er det på side 8 i rapporten en fullstendig oversikt over personene som har sittet i de ulike arbeidsgruppene. Denne oversikten viser at Kompetanse Norge har tatt Kunnskapsdepartementet krav, i brev 16.03.2017, om å inkludere alle relevante parter på alvor. Personene representerer et bredt utvalg av områder som er relevante for karriereveiledning. Det kan likevel være på sin plass å kommentere at Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskolen i Innlandet er de eneste som eksplisitt representerer

universitets, -høgskole eller forskningsmiljø. Oslo Met er representert gjennom en karriereveileder ved universitetet, og Høgskolen på Vestlandet har også en perifer tilknytning gjennom en person som både jobber der, men også på en videregående skole. Det er naturlig at de to førstnevnte institusjonene er godt representert i arbeidsgruppene siden begge tilbyr utdanning i karriereveiledning på masternivå. Samtidig er det verdt å minne om at det foregår relevant undervisning innen rådgivning også ved andre universiteter. Hvorvidt en i arbeidsgruppene har greid å inkludere «dem som potensielt er kritiske og utfordrende» (Kompetanse Norge u.å. s. 7), vet de som har sittet i arbeidsgruppene best selv, og kommentarer fra utsiden blir spekulasjon i stedet for forskning. Derfor konstaterer jeg kun at Arne Svendsrud, en meget sentral aktør innenfor fagfeltet, ikke har deltatt i noen av arbeidsgruppene. Partene i arbeidslivet er ikke direkte representert i arbeidsgruppene, men de har hatt mulighet til å komme med innspill gjennom Nasjonalt forum for karriereveiledning. Det er ikke i tråd med Faircloughs analysemodell å dvele for lenge med personene bak tekstproduksjonen. Spenningsforholdet mellom tekstprodusentene, altså på nivået for sosiale begivenheter, og de overordnede sosiale strukturene er viktigere, og det forholdet ville trolig ikke vært annerledes uansett hvilke relevante aktører som hadde vært direkte involvert i arbeidet. Jeg tror alle relevante aktører ville ha samstemt i at det er viktig for folk å ha et arbeid. Andre sosiale strukturer, som trepartssamarbeidet eller utdannings- og yrkesorientering som en del av grunnopplæringen, ville neppe ha medført stridigheter.

Sosiale strukturer kan endres av tekster, og tekster kan bli produsert og forstått ut ifra strukturer. Det formidlende, medierende mellomnivået, sosial praksis er vesentlig i tekstproduksjonen. Det er her, under de fire samlingene hver arbeidsgruppe hadde, i møtene deltagerne i arbeidsgruppene hadde med «praksis» mellom samlingene, og i møtene med alle typer relevante aktører, at rapporten ble skapt. Hele tiden gjennom vekselvis å stange i taket, de sosiale strukturene, for så å ramle ned i sosiale begivenheter i form av tekstproduksjon og mellom disse ytterpunktene ta veien innom sosial praksis og skape mening. Det er også relevant å nevne at en på prosjektsiden til Kompetanse Norge har hatt mulighet til å komme med innspill underveis i arbeidet. Dessuten har prosessen med kvalitetsrammeverket blitt luftet i Nasjonalt forum for karriereveiledning og Nasjonal koordineringsgruppe for karriereveiledning. De ulike organisasjonene som er representert der, er blitt bedt om både å komme med innspill i prosessen, men også å spre informasjon om arbeidet med rammeverket i egen organisasjon. Faktisk har flere tusen mennesker i en eller annen grad vært involvert i arbeidet med rapporten.

I området for sosial praksis finner vi ulike diskurser, for eksempel om karriereveiledning. Her håper jeg at det har vært høylytte diskusjoner i arbeidsgruppene om både mål og metoder innen fagfeltet. I noen rapporter markeres dissens ved at et mindretall presenterer sitt syn. I denne rapporten er det ingen slike eksplisitte tegn på uenighet, men en skjønner at det har vært diskusjoner. Gruppen bak kompetansestandarder, redegjør detaljert om tema og resultatet av diskusjonene fra hver enkelt av de fire samlingene. For eksempel har gruppen på samling 3 kommet til «at det var hensiktsmessig å frigjøre oss fra NICE<sup>13</sup> sin inndeling i seks kjerneområder ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 80). Dette skjedde neppe uten diskusjon.

Fairclough opererer også med begrepene genrer og stiler i området for sosial praksis. I delkapittel 4.4, lingvistikk, vil det komme frem at den faglige rapporten skiller seg ut fra tyngre departementale utredninger, for eksempel NOU-er, med hensyn til genre. Den mest markante stilen jeg mener å identifisere i rapporten, er det jeg vil kalle kompromiss-stilen. Kanskje er det enda riktigere å snakke om konsensus, altså at en har samarbeidet seg frem til felles forståelse. Men en konsekvens kan bli at kontroversielle temaer forsøkes unngått ved å definere dem bort, slik det kommer et eksempel på nedenfor. På side 11 i rapporten (Kompetanse Norge, 2019a) ramses det opp fire premisser som ligger til grunn for definisjonen av karriereveiledning arbeidsgruppene utarbeidet, en definisjon som utelater samfunnseffekter i målformuleringen. Rammeverket skal være tverrsektorielt, gjelde for ulike veiledningsformer, bygge på et faglig grunnlag og brukes i forbindelse med utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Jeg greier ikke å se at noen av disse premisene logisk ekskluderer samfunnseffekter i en definisjon av karriereveiledning, kanskje snarere tvert imot. Derimot ser jeg at ulike diskurser omkring karriereveiledning tydeligere trer frem, og kanskje står i et internt motsetningsforhold, dersom en inkluderer samfunnsnivået i definisjonen. Under karrierekompetanse; områder for utforskning og læring er de fem kompetanseområdene satt opp med ordpar som står i motsetning til hverandre, kalt oksymoroner<sup>14</sup> i rapporten (s. 63). Eksempler på ordpar hentet fra side 62 kan være: Tilpasning-Motstand og Valg-Tilfeldigheter. Utforskning innenfor området mellom de to ordene og også muligheten for å sette sammen ulike ordpar, er faglig begrunnet på side 63 i rapporten. Men tilsiktet eller tilfeldig; en tilleggsgevinst ved å fremheve utforskning innenfor spennet mellom ordparene i stedet for å sett opp enkeltmål, er at

---

<sup>13</sup> Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe

<sup>14</sup> På side 63 i rapporten er ortografien ulik (oxymoroner -i teksten, og oksymoron- i fotnoten).

alle parter føler seg ivaretatt. En bestemmer som karriereveileder i stor grad selv hvilket område innenfor spenningskurven som skal belyses, og derfor unngår en strid om enkeltpunkter som kompetansemål.

Arbeidsgruppene er selv bevisst at premisset om kvalitetsrammeverket som tversektorielt, fører til at formuleringene må avveies nøye for å kunne tilpasses hver enkelt sektor. Gruppen for etikk omtaler dette på side 28 (Kompetanse Norge, 2019a) hvor de skriver at retningslinjene må være så overordnede at de kan fungere på tvers av sektorer; men legger samtidig til at de må være konkrete nok til å føles meningsfulle for praktikere innenfor karriereveiledning. En vanskelig balansegang! Arbeidsgruppen som jobbet med karrierekompetanse har også sett seg nødt til å avvike noe fra mandatet sitt og beskrevet nytteverdien av modellen sin generelt i stedet for i «ulike sektorer» som mandatet ber om (Kompetanse Norge, 2019a, s. 40).

For å konkludere vil jeg si at prosessen rundt tekstproduksjonen har vært bred og åpen, slik Kunnskapsdepartementet forutsatte i sitt brev til Kompetanse Norge av 16.03.2017. Jeg har likevel valgt å stille et par spørsmål omkring inkludering i arbeidsgrupper. Disse står ubesvarte, for de kan ikke besvares ved hjelp av min forskning. Ellers har en i rapporten greid å komme til enighet innenfor de ulike arbeidsområdene, for ingen steder er det tatt dissens. De tre arbeidsgruppene har også tydeligvis lest hverandres tekster, for de refererer til hverandre flere steder. Alle tre arbeidsgruppene er inne på utfordringene ved å utarbeide retningslinjer som skal fungere tverrsektorielt. Disse utfordringene blir nærmere problematisert i underkapittel 4.5.3 og 4.5.4.

## **4.2 Intertekstualitet og interdiskursivitet**

Det faglige forslaget bygger på et svært mangfoldig og sammensatt kildeutvalg. Det faller helt utenfor hovedproblemstillingen min å kommentere alle disse kildene, men noen sentrale dokumenter rapporten bygger på, vil bli kommentert. Dette fordi disse dokumentene ligger til grunn for igangsettingen av arbeidet med kvalitetsrammeverket. Dessuten vil jeg lete etter likhetstrekk i forståelsen av karriereveiledningens oppgaver, altså interdiskursivitet, i bakgrunnsdokumentene og i den forståelsen en ser i arbeidsgruppenes mandater og i det faglige forslaget for øvrig.

Ruth Wodak (Wodrak & Meyer, 2016, s. 30 - 31), setter opp en firetrinns-modell i sin tilnærming til kontekstanalyse, og jeg tekker ut det mest relevante fra hvert av punktene. Første punktet er hovedsakelig «text-internal» og omtalt i forrige delkapittel. Punkt to retter søkelyset mot «intertextual and interdiscursive relationships ...», og er hovedfokuset mitt i dette delkapittelet. Neste punkt «institutional frames of a specific 'context of situation' ...» og det siste punktet «the broader sociopolitical and historical context ...», blir blant annet kommentert i delkapittel 4.3; Intertekstualitet og interdiskursivitet i et samfunnsperspektiv.

NOU 2016:7; Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn, er utvilsomt det viktigste intertekstuelle og interdiskursive referansepunktet i rapporten. Intertekstuel i den grad at NOU-rapporten hyppig blir nevnt og referert til i det faglige forslaget, og interdiskursivt i den forstand at forståelsen av karriereveilednings form og formål virker relativt sammenfallende i de to rapportene. Bakgrunnen for utviklingen av et nasjonalt kvalitetsrammeverk er å finne i NOU 2016:7 (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6). I NOU 2016: 7, side 10 står det innledningsvis under hovedanbefalinger «For å sikre helhet og sammenheng i tjenestene når det gjelder kvalitet, bør det etableres et kvalitetsrammeverk ...». Omtrent det samme meningsinnholdet finner en igjen i NOU-rapporten på side 49, 55 og 212 der det likelydende er formulert slik: «-Det utarbeides et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Kvalitetsrammeverket bør utvikles av et tverrsektorielt og bredt sammensatt utvalg av aktører innenfor karriereveiledningsfeltet og det kompetansepoltiske feltet».

Andre bakgrunnsdokumenter som nevnes flere ganger i det faglige forslaget, er tekster utarbeidet av EU, ELGPN, OECD og NICE. På side 43 i rapporten (Kompetanse Norge, 2019a) henvises det til de tre førstnevnte organisasjonene som arnesteder for det sterke fokuset på karrierekompetanse internasjonalt de siste 20 årene. EU er en mangslungen organisasjon, og det er viktig å skille mellom de ulike beslutningsorganene og ikke å blande inn Europarådet, *Council of Europe*<sup>15</sup>, slik det blir gjort i rapporten på side 43.

---

<sup>15</sup> **Council of Europe**, Europarådet, med Thorbjørn Jagland som leder fra 2009-2019 jobber med demokrati og kultur og har ikke karriereveiledning høyt oppe på agendaen. Rådet har 47 medlemsland og er ikke et EU-organ ([www.coe.int](http://www.coe.int)). Resolusjonene rapporten nevner er vedtatt i The **Council of the European Union**, rådet for den europeiske unionen, som oftest kalt bare Rådet, eller på norsk ofte Ministerrådet. Her møter fagministerne fra de 27 EU-landene. I The **European Council**, Det europeiske råd, møter regjeringssjefene i de 27 EU-landene, og her har karriereveiledning vært et tema, uten at dette rådet spesifikt er nevnt i det faglige forslaget. ([www.councilium.europa.eu](http://www.councilium.europa.eu))

I det faglige forslaget henvises det ofte til ELGPN-dokumenter. ELGPN, et nettverk av forskere og andre aktører innenfor karriereveiledning, var en viktig premissleverandør for utviklingen i av fagfeltet i Europa i perioden nettverket var aktivt (2007-2015). Nettverket ble finansiert av EU, men i rapporter og dokumenter presiserer ELGPN-forskerne sin uavhengighet. I tillegg til medlemsstatene i EU, var også EØS-land som Norge representert i nettverket. En av Norges representanter har deltatt både i ELGPN, ekspertutvalget bak NOU, 2016:7, og i arbeidet med det faglige forslaget til nasjonalt kvalitetsrammeverk.

#### 4.2.1 Drøfting av intertekstualitet og interdiskursivitet

I rapporten dokumenteres det grundig hvilke internasjonale og nasjonale aktører som har beredt grunnen for det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning Kompetanse Norge har fått i oppdrag å utvikle. Internasjonale aktører er særlig EU, ELGPN og OECD, mens de viktigste nasjonale aktørene er ekspertutvalget som la frem NOU 2016:7 og strategipartene bak Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021. Når jeg skriver beredt grunnen, peker dette både på den interdiskursive sammenkoblingen og den intertekstuelle forbindelsen det er mellom publikasjoner utgitt av aktørene ovenfor, og rapporten jeg analyserer. Ovenfor viste jeg gjennom et par sitater fra NOU 2016:7, hvordan utarbeidelsen av et nasjonalt kvalitetsrammeverk er et direkte svar på anbefalingene fra ekspertutvalget. Jeg påstod samtidig at det var et interdiskursivt slektskap mellom NOU-en og det faglige forslaget i form av relativt lik forståelse av karriereveiledningens form og formål. En medvirkende årsak til det, kan ligge i det faktum at fire medlemmer i ekspertutvalget også er involvert i arbeidet med kvalitetsrammeverket. De tette båndene på det tekstuelle planet mellom de to rapportene blir beskrevet nærmere når jeg i kapittel 4.5 ser på profesjonaliseringsperspektivet på karriereveiledning som er fremtredende i begge tekstene. Jeg vil i det følgende lete videre etter interdiskursivitet mellom det faglige forslaget og andre rapporter forslaget bygger på.

Strategipartene bak Nasjonal kompetansepolitisk strategi, 2017-2021, favner vidt. Fem departementer, fire arbeidsgiver- og fire arbeidstakerorganisasjoner samt Voksenopplæringsforbundet og Sametinget er representert her (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). På side 16 og 17 i dette strategidokumentet, finner en igjen vesentlige deler av tankegodset i

NOU 2016:7 og det faglige forslaget jeg analyserer. For eksempel kan en lese om behovet for «tilgang til karriereveiledning og et helhetlig system for karriereveiledning ...», og behovet å styrke «kompetansen til karriereveiledere og rådgivere ...» (s. 17). Derfor vil jeg hevde at intensjonen bak arbeidet med å utvikle et Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, samler meget bred støtte på tvers av departementer og på tvers av arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner.

De internasjonale organisasjonene som er premissleverandører for NOU 2016:7 og i sin tur for arbeidsgruppene bak det faglige forslaget, uttrykker generelt stor enighet om virkemidlene som må til for å gjøre karriereveiledningen bedre. I diagnoserapporten for Norge (OECD<sup>16</sup>, 2014b, s. 13 står det at Norge trenger bedre «professional career guidance services ...», og det påpekes at tilgjengeligheten av karrieresentre på det tidspunktet var begrenset. Den andre relevante OECD-rapporten om Norge fra samme år, handlingsrapporten, etterspør kompetansestandarder for karriereveiledere, OECD<sup>17</sup> 2014c, s. 17, og peker på behovet for en helhetlig offentlig styring av karriereveiledning (whole-of-government) som samtidig må være livsvarig (s. 29). EU-rapportene fra 2004 og 2008, som både retter søkelyset mot karrierekompetanse (CMS) og vektlegger betydningen av livsvarig veiledning, samsvarer godt diskursivt med innholdet i det faglige forslaget, i alle fall på individnivå. I rapporten blir det ofte vist til ELGPN-dokumenter, og siden L står for lifelong er det ingen grunn til å betvile nettverkets søkelys på livslang veiledning.

Karrierekompetanse og spørsmålet om kompetansestandarder for karriereveiledere, vesentlige problemstillinger i det faglige forslaget, er gjennomgående tema i rapporter fra ELGPN. I det faglige forslaget pekes det spesielt på: Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance (ELGPN 2015b) som viktig premissleverandør for arbeidet med kvalitetsrammeverket (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6).

Jeg håper nå å ha belyst og bekreftet at utviklingen av et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning er faglig forankret og diskursivt, med tanke på veiledningens formål på individnivå, i samsvar med et bredt knippe av internasjonale og nasjonale aktører innenfor karriereveiledning. Diskursivt samsvar kan ha blitt styrket ved at noen personer har vært delaktige i flere fora, for eksempel deltatt både i ekspertutvalget bak NOU 2016:7 og i utviklingen av

---

<sup>16</sup> Denne OECD-rapporten, OECD Skills Strategy Diagnostic Report, er overraskende nok ikke nevnt i det faglige forslaget, verken i teksten eller i referanser.

<sup>17</sup> Denne OECD-rapporten, OECD Skills Strategy Action Report, er nevnt i teksten i det faglige forslaget (s. 6), men utelatt under referanser.

kvalitetsrammeverket. På det intertekstuelle planet er NOU 2016:7 den viktigste referanseilden, men arbeider fra ELGPN, EU og OECD er også hyppig referert til i rapporten.

### **4.3 Intertekstualitet og interdiskursivitet i et samfunnsperspektiv**

I det følgende delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på Wodaks punkt tre og fire, omtalt i delkapittel 4.2, der «situasjonskonteksten» og sosiopolitisk og historisk kontekst er tema.

Samfunnsperspektivet som fremkommer i det faglige forslaget, blir belyst for å avdekke perspektiver på karriereveiledning som rapporten hviler på. Samtidig vil jeg sammenholde rapporten med referansedokumentene og se om det er grunnlag for å snakke om interdiskursivitet med tanke på samfunnsperspektivet på karriereveiledning.

Mye av den økte oppmerksomheten rundt karriereveiledning i Europa de siste to tiårene, er initiert av EU og OECD. I 2000 satte EU seg et ambisiøst mål. Unionen ville bli den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsøkonomien i verden i løpet av det neste ti-året. Bærekraftig økonomisk vekst, sosialt samhold og bekjempelse av sosialt utenforskap var også en del av målsetningen. (EU, 2000, punkt nr. 5). Behovet for utdanning nevnes flere steder, og en gjør bruk av begrepet «lifelong learning» for eksempel under punkt nummer 29. Også i bakgrunnsdokumentene fra OECD legges det ofte til grunn at individets ferdigheter må samsvare med samfunnets behov i en gitt historisk kontekst. «Skills are one of the main drivers of individual wellbeing and economic success in a global knowledge-based economy» (OECD, 2014c, s. 10). EU markerte seg stadig sterkere geopolitisk utover på 2000-tallet i takt med økende tilslutning av medlemsland, men også i form akselererende politisk og økonomisk integrering for eksempel manifestert i Lisboa-traktaten som trådte i kraft 1. desember 2009. I en EU-resolusjonen fra 2008 uttrykkes det slik: «The enlargement of the European Union has increased the potential for mobility in education and training, as well as in the labour market ...» (EU, 2008, s. 1 punkt 2). Videre i neste punkt leser en at «Guidance plays a decisive role ...» både med tanke på å myndiggjøre (empowering) individer og med tanke på tryggere håndtering av karriereveier «in the context of today's labour market ...» (s. 1 punkt 3). Når dagens arbeidsmarked skal beskrives, for eksempel i punkt 1 (s. 1), snakker en om stadig økende globalisering, at folk må stå lengre i arbeid og nødvendigheten av å tilpasse ferdighetene sine. Det sterke søkelyset som ble rettet mot karriereveiledning i Europa tidlig på 2000-tallet kom altså i en periode der EU ekspanderte kraftig, og samtidig i lengre tid hadde vært en aktiv pådriver for



globalisering for eksempel gjennom opprettelsen av et indre marked (Pedersen, 2001, s. 79). Hvis karriereveiledning med karrierekompetanse som mål, er svaret, har vi da å gjøre med et spørsmål som er formulert omtrent slik: Hvordan skal arbeidsmarkedet sikres tilstrekkelig og adekvat arbeidskraft i form av tilpasningsdyktige og lønnsomme arbeidere i konkurransen innad i EU og på den globale scenen? Nedenfor vil jeg drøfte om det faglige forslaget kan settes inn i en forståelsesramme der det har vært essensielt å besvare det hypotetiske spørsmålet stilt ovenfor.

#### 4.3.1 Drøfting av intertekstualitet og interdiskursivitet i et samfunnsperspektiv

Jeg kommenterte i underkapittel 1.3.3 at samfunnsperspektivet er utelatt i definisjonen av karriereveiledning som legges til grunn i rapporten jeg analyserer. Likevel er samfunnsperspektivet uunngåelig nevnt en rekke ganger, og jeg vil forsøke å avdekke hvilket perspektiv på karriereveiledning som er representert når samfunnsperspektivet omtales.

Arbeidsgruppen som jobbet med etikk, har vært svært bevisst på distinksjonen mellom individets og samfunnets behov og hvilke av disse behovene som skal ha fortrinn ved utøvelsen av karriereveiledning. Det uttrykkes blant annet slik: «Det vil si at mennesket settes i sentrum og opphøyes til et mål i seg selv, og ikke som et middel for formål utenfor seg selv.» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 25). Videre på samme side kan en lese at «veisøkere har rett til å gjøre sine grunnleggende livsvalg og karrierevalg selv innenfor gitte samfunnsmessige rammer». <sup>18</sup> Arbeidsgruppen er også opptatt av at karriereveilederen ikke skal fremstå som verktøy til bruk for bestemte formål og legger til grunn for sine 12 retningslinjer at «utøvere av karriereveiledning har et samfunnsmandat som gir dem autonomi i yrkesutøvelsen» (s. 29).

Sultana er bevisst spenningsforholdet mellom sterk vektlegging av karrierekompetanse (CMS) og økonomisk resesjon i et historisk perspektiv. «The emphasis on CMS can, in some ways, be seen as a reflection of this historic trend» (Sultana, 2012, s. 232). Denne påminnelsen kom han altså med mens finanskrisen fortsatt herjet med de europeiske økonomiene. Et snev av en tankegang der individets karrierekompetanse blir et middel til nytte for samfunnsformål finner en i rapporten på side 37. «En modell for karrierelæring er ment å skulle bidra til målet om å gi befolkningen

---

<sup>18</sup> I rapporten står det ikke komma etter selv, men jeg tror meningsinnholdet enda tydeligere hadde fremkommet om det hadde gjort det.

tilstrekkelig og relevant karrierekompetanse» (Kompetanse Norge, 2019a). Videre på side 41 kan en lese: «For samfunnet har befolkningens utdanningsnivå, kompetanse, arbeidsdeltakelse eller eventuelle utenforskap, avgjørende betydning for samfunnets grunnleggende fungering, samlende økonomi og velferd.» En yter rapporten, og arbeidsgruppen som jobbet med karrierekompetanse især, liten rettferdighet om en kun tar med disse to sitatene. Individets aktive og selvstendige rolle presiseres flere steder, for eksempel i definisjonen av karrierekompetanse som legges til grunn i rapporten, gjengitt i sin helhet under punkt 1.3.4. Her står det også at «den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid» (s. 45). Det gjensidige påvirkningsforholdet mellom individ og samfunn blir kommentert gjentatte ganger, for eksempel på side 68, «anerkjenne at individuelle valg tas i rammene av en gitt samfunnsmessig kontekst», og på side 69, «egne valg kan ha betydning for fellesskaper og samfunn». Når jeg leser kapittelet om karrierekompetanse i sin helhet, mener jeg at individets behov gis forrang fremfor samfunnets behov. Det er formulert på side 73 der det med henvisning til kapittel 2, etikk, står om «den enkeltes suverene autonomi og ukrenkelige frihet til å mene det han/hun vil ...», og videre på samme side, «den enkelte har alltid rett til selv å definere sine verdier og holdninger».

For å oppsummere vil jeg si at en finner få eksempler på at Wodaks «situasjonskontekst» kommer til syne i rapporten. Med situasjonskontekst forstår jeg at karriereveiledning og arbeidsmarked kobles opp mot en gitt historisk kontekst, for eksempel 2019. Det nærmeste en kan komme en slik forståelse er vektleggingen av karrierekompetanse, som kan forklares ut ifra en samfunns- og teknologiutvikling som krever økt kompetanse på en rekke felt. Selv om samfunnets behov er omtalt en rekke steder i rapporten, særlig i forbindelse med karrierekompetanse, mener jeg at hovedperspektivet på karriereveiledning som fremkommer, er å tjene til individets beste. Jeg mener også at en i rapporten har greid å uttrykke retningslinjer og utforskningsområder på en «tidløs» måte, jevnfør Wodaks fokus på analyse av historisk kontekst. Globalisering, internasjonal konkurranse, humankapital og kunnskapsøkonomi er for eksempel ikke nevnt ett eneste sted i rapporten, og dette indikerer mindre interdiskursivitet her på samfunnsnivået enn det jeg konkluderte med i forrige delkapittel. Konklusjonen blir derfor at det hypotetiske spørsmålet jeg stilte ovenfor, der veisøker instrumentalistisk gjøres til et middel for samfunnets behov for adekvat arbeidskraft, ikke har vært rasjonale bak arbeidet med rapporten. Hovedperspektivet som er fremkommet i denne delen av rapporten, vil jeg plassere under Sultanas utviklingsrettede eller humanistiske diskurs, i alle fall på overflaten.

## 4.4 Lingvistikk og meningsskapning

Innledningsvis i en lærebok om tekstanalyse (Fairclough, 2003, s. 2) skriver Fairclough om ulike retninger innenfor diskursanalyse. Samfunnsforskere vil ofte være lite interesserte i detaljerte analyser av tekster ned på grammatikk- og ordnivå, men heller se på hvordan tekster konstruerer bestemte fremstillinger av virkeligheten. Lingvister kan derimot bli svært fokusert på teksten i seg selv, og i liten grad forsøke å analysere tekstens intensjon og virkning på makroplan. Slik Fairclough ser det, er det ikke «an 'either /or'» (s. 3). Han mener de to tilnærmingene kompletterer hverandre, og derfor finner jeg det naturlig å avsette et delkapittel til lingvistisk analyse. I denne oppgaven er det ikke rom for å belyse alle aspektene ved lingvistikk som Fairclough bringer til torgs, særlig Fairclough 2003 er rik på detaljert tekstanalyse, men jeg tar i bruk noen av hans verktøy for å se om de kan være til hjelp i arbeidet med å lete etter perspektiver på karriereveiledning som fremkommer i rapporten. Andre teoretikere innenfor diskursanalyse vil også bli referert til.

Nominalisering, det vil si å gjøre prosesser som inkluderer verb og aktører, om til substantiv, er noe en er opptatt av innenfor KDA. Fairclough skriver at en på det viset både mister semantiske elementer, slik som bøyning av verbet og modalitet<sup>19</sup>, samtidig som en taper aktørene bak prosesser av syne (Fairclough 2003, s. 143). I rapporten er ordet *endring* nominalisert gjentatte ganger. Et foreløpig eksempel kan være «Stadige endringer i samfunn, arbeidsliv ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 41). En kan også skjule aktørene bak handlinger eller prosesser ved å bruke passiv form av verbet slik det er vist hos Machin & Mayr, 2012, s. 137, «The civilians were killed during a bombing raid ...». Eksempler på slike passive konstruksjoner finner en i rapporten der bransjer «går gjennom endringer ...» og «endringer skjer rundt oss ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 41).

Fairclough er også oppmerksom på «'overwording' - an unusually high degree of wording, often involving many words which are near synonyms» (Fairclough, 2015, s. 133). Profesjonalitet er hyppig brukt i rapporten, ofte kjedet sammen med kvalitet, for eksempel på side 32 og side 35. I drøftingen nedenfor vil jeg kort kommentere genre, som sammen med diskurs og stil utgjør det medierende nivået, sosial praksis, mellom ytterpunktene sosiale strukturer og sosiale begivenheter. Tre typer delte antagelser blir også belyst. Eksistensielle av typen en finner i rapporten på side 45,

---

<sup>19</sup> Fairclough skiller mellom epistemisk modalitet og deontisk modalitet (Fairclough, 2003, s. 167-169), og eksemplifiserer grundig. Jeg har ikke funnet det hensiktsmessig å gå videre inn på modalitet i denne oppgaven.

«Vi betrakter karriere som noe *alle* har ...» (Kompetanse Norge, 2019a). Slik er det, du har en karriere enten du vil eller ikke! Dernest kommer det Fairclough kaller «propositional assumptions» (Fairclough, 2003, s. 57), i betydningen forutsetninger som ligger til grunn for antagelser eller fungerer som brobygger (bridging assumption) mellom deler av tekster. Innledningsvis i rapporten finner en flere eksempler på dette. En antar eller forutsetter at «Et tverrsektorielt kvalitetsremmeverk blir sett på som et viktig sammenbindende grep ...» som skal bidra til «karriereveiledningstjenester av høy kvalitet ...» (s. 6). Den tredje antagelsen kaller Fairclough verdiantagelser forstått som oppfatninger om at noe er bra eller ønskelig i motsetning til noe som er uønsket eller lite bra. Når etikkgruppen skriver at veisøker selv må gjøre sine valg fordi «Motsatsen til slik selvbestemmelse er tvang, undertrykking og slaveri» (s. 25) er det et uttrykk for en delt antagelse om at frihet er bedre enn tvang. Tekstens intensjon i form av meningsskapning eller representasjon som Fairclough kaller det (Fairclough, 2003, s. 27) er vesentlig for hovedproblemstillingen, og vil derfor også bli drøftet.

#### 4.4.1 Drøfting av lingvistikk og meningsskapning

Jeg har ovenfor vist at nominalisering og passive konstruksjoner som gjør at aktørene bak handlingen blir usynlige, forekommer i rapporten. Spørsmålet er om bruken av disse virkemidlene er intensjonell med tanke på å fremme bestemte oppfatninger eller om det er en del av forfatterens vanlige skriftlige uttrykksform. Passiv uttrykksform finner jeg ikke påfallende mye brukt i denne teksten, men et unntak kan være avsnittet jeg gjengir i sin helhet nedenfor:

*Stadige endringer i samfunn, arbeidsliv, teknologi, økonomi, næringsstruktur og demografi stiller oss både som enkeltindivider og som samfunn overfor nye muligheter, men også utfordringer. Yrker som tidligere rekrutterte og trengte mange arbeidstakere, er borte. Helt nye typer jobber og arbeidsområder utvikler seg. Bransjer som har etterspurt en type kompetanse, går gjennom endringer som gir behov for annen type kompetanse. Samtidig som endringer skjer rundt oss, er mange muligheter og behov i samfunnet stabile og forutsigbare (Kompetanse Norge, 2019a, s. 41)*

Her er veldig mye blitt endret uten at aktørene trekkes frem i lyset. Unntaket er *bransjer* som har etterspurt en type kompetanse. Retorisk kan en spørre: Har Stortingets beslutning om norsk EØS-medlemskap hatt betydning for endringene skissert ovenfor? Jeg vil likevel hevde at passive konstruksjoner sjelden fremstår som bevisste valg for å tildekke aktørene bak prosesser. Derimot mener jeg nominaliseringen, endring, er så hyppig brukt at det fester seg et inntrykk hos leseren, og

kanskje også hos forfatterne, at endringer skjer uten aktører. Mer enn sytti ganger er endring, endringer eller endringen brukt i teksten, mens verbet kun er brukt åtte ganger i aktiv form og syv ganger i passiv form. Når verbet brukes i aktiv form er det som regel individet som handler eller som bør handle. Eksempler på dette finner en mange av: «forhold man ikke har mulighet til å endre» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 34), «hvordan noe er utenfor ens kontroll og ikke mulig å endre ...» (s. 46) og «den enkelte gradvis endrer sine ønsker og mål ...» (s. 58). Når en så går over på passiv bruk av verbet, er det aktørløst «referanserammene for valg vil stadig endres» (s. 42). Det finnes likevel eksempler på endringer der aktører ut over individet kommer til syne, men disse er i klart mindretall. «Det vil si at kunnskap og kompetanse utvikles, endres og vedlikeholdes i en historisk, kulturell og sosial sammenheng i samhandling mellom individer og grupper» (s. 86). Her er den noe uspesifiserte aktøren *grupper* med på å endre kunnskap og kompetanse i samspill med individer. Før en trekker for bastante konklusjoner, må en minne om at intensjonen med det faglige forslaget ikke har vært å peke på hvordan det norske samfunnet har blitt endret og aktørene bak endringene. I tillegg har en valgt å holde samfunnseffekter utenfor definisjonen av karriereveiledning (s. 11). Samfunnet og samfunnsmessige forhold blir til tross for denne ekskluderingen hyppig omtalt i rapporten og flere steder i forbindelse med endring. Det pekes for eksempel stadig på hvordan den enkelte både formes av, og samtidig er med på å forme samfunnet (s. 45). Igjen ser en at søkelyset rettes mot den enkeltes mulighet til å forme samfunnet mens aktører med makt og myndighet til å endre samfunnsmessige strukturer på makroplan, i stor grad forblir usynlige.

Den gjentatte bruken av profesjonell eller profesjonalitet, ofte knyttet sammen med kvalitet, tror jeg er tilsiktet. Hele åtte ganger opererer disse to begrepene sammen (s. 6 to ganger, så på sidene 21, 32, 35, 77, 105 og 107), nesten som synonyme. Kollokasjon kalles det når kjeder av ord samlokaliseres eller sammenstilles og får en bestemt mening (Fairclough, 2003, s. 6 og s. 213). Forfatterne av rapporten har bevisst, og helt åpent, sammenkoblet ordene profesjonalitet og kvalitet for å markere at fagfeltet karriereveiledning trenger profesjonalitet for å sikre kvaliteten på tjenesten. Tidligere, i underkapittel 4.1.1, har jeg hevdet at genren i det faglige forslaget skiller seg litt ut fra en tyngre og mer formell genre en finner for eksempel i NOU-rapporter. I det faglige forslaget er ord som setting, input og uplanlagt brukt, og dette er ikke ord en vanligvis støter på i offentlige rapporter. Til tross for at målgruppen for rapporten i stor grad består av akademikere, oppfatter jeg ikke teksten som unødvendig akademisk jålete der bruken av fremmedord for brukens

egen skyld florerer. Genren som er valgt, sammenfaller godt med intensjonen om at rapporten skal være et arbeidsverktøy på Faircloughs nivå for sosial praksis, for praktikere og for de som utformer politikken innenfor karriereveiledning. Genrebruk som bevisst valg for å fremheve bestemte perspektiver på karriereveiledning, greier jeg ikke å avdekke.

Forestillingen om delte antagelser og intensjonen med det faglige forslaget er nært forbundet. Tekstproduksjonen, i området for sosiale begivenheter, er omtalt i delkapittel 4.1. Men for forfatterne av rapporten er det tydelig at bruken av dokumentet i området for sosial praksis, er vel så viktig som selve sluttproduktet. Målgruppen for det faglige forslaget, praktikere, politikk- og læremiddelutviklere, skal bruke dokumentet «som et verktøy for utviklingen av kvalitet i karriereveiledningen» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 7). Med en slik intensjon og en slik definert målgruppe, er det helt naturlig å bygge opp argumentasjonen ved bruk av en type delte antagelser (propositional assumptions) som brobyggere, slik jeg gav et eksempel på i delkapittelet ovenfor. At argumenter hviler på premisser og forutsetninger er ikke en suspekt tilnærming i arbeidet med tekstskaping.

Verdiantagelsene som fremkommer i rapporten, særlig ført i pennen av etikkgruppen, uttrykkes som et ønske om at det humanistiske menneskesynet «normativt bør prege karriereveiledning ...» (s. 25). Både gruppen for karrierekompetanse (s. 73) og kompetansestandarder (s. 105) stiller seg bak dette ønsket eller antagelsen om tilslutning til et humanistisk menneskesyn innenfor fagfeltet. Det er all grunn til å tro at det er bred støtte for dette menneskesynet blant praktikere innenfor karriereveiledningsfeltet. Samtidig kan det være viktig å påpeke at en *antar* at dette synet også deles av politikktviklere og systemansvarlige innenfor feltet. Bruken av den siste typen antagelser, eksistensielle antagelser, oppfatter jeg som mer kontroversiell enn de to allerede omtalte antagelsene. Eksistensielle antagelser om at alle har en karriere og at karriere ikke er knyttet opp mot arbeidsdeltagelse eller alder (s. 45), tolker jeg som et retorisk grep for å internalisere en slik forståelse av karriere hos målgruppen.

For å konkludere vil jeg hevde at språklige virkemidler kan være benyttet bevisst for å fremheve synspunkter som også uttrykkes eksplisitt i rapporten. Den eksistensielle antagelsen av karriere som noe alle har, kan være ment for å legge debatten omkring karrierebegrepet død. Den hyppige samlokaliseringen av begrepene kvalitet og profesjonalitet, er trolig benyttet bevisst for å skape en

kollokasjon der begrepene sammenstilt utgjør en meningsbærende enhet. Perspektivet på karriereveiledning som da trer frem, kvalitet fordrer profesjonalitet, vil jeg plassere under Sultanas teknokratiske eller samfunnsøkonomiske diskurs, noe jeg skal argumentere videre for i underkapittel 4.5.7. Jeg finner det påfallende at nominaliseringen, endring, er svært hyppig brukt, og stiller spørsmålet om hensikten kan være å tilsløre endringsaktører eller strukturer på makroplan og dermed stilltiende gi aksept for disse strukturene. Et slikt perspektiv vil også sortere inn under diskursen med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål. Den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen Sultana opererer med, er også rikelig representert gjennom den delte verdiantagelsen om det humanistiske menneskesynet karriereveiledning hviler på.

## **4.5 Profesjonsperspektivet**

Profesjonsperspektivet, altså forståelsen av karriereveiledning som eget fagfelt og gryende profesjon, er gjennomgående uttrykt i rapporten. I dette delkapittelet vil jeg først vende tilbake til karriere- og karriereveiledningsbegrepene som tidligere er omtalt i underkapittel 1.3.2. og 1.3.3. Deretter avsetter jeg et underkapittel til premisset om kvalitetsrammeverket som tverrsektorielt. Videre vil jeg se nærmere på profesjonsbygging for så undersøke sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen. Til slutt blir læringsperspektivet i rapporten undersøkt og satt i sammenheng med perspektiver på karriereveiledning.

### **4.5.1 Karrierebegrepet og karriereveiledning i profesjonskontekst**

Da jeg startet på masterstudiet i karriereveiledning høsten 2016 pågikk det en debatt omkring «mastersyken» i avisspaltene i Norge. Noen hevdet at for mange studenter tok mastergrader, mens andre argumenterte for at problemet snarere enn kvantitet var fragmenteringen og spesialiseringen innenfor mastergradstudiene som ble tilbudt ved universiteter og høyskoler. Trine Eilertsen, daværende politisk redaktør i Aftenposten, var bekymret for denne fragmenteringen, og hun trakk frem karriereveiledning som ett eksempel på dette. «Det er ikke sikkert det er nok karrierer å veilede .... til alle de ferdigutdannede masterkandidatene», var bakgrunnen for bekymringen hennes (Eilertsen, 2016). Lite visste hun om at internasjonale karriereteoretikere for lengst hadde slått fast at alle har en karriere, og at det dermed er godt over fem millioner karrierer

å veilede i Norge. I forordet til en fagbok om karriereteori<sup>20</sup> skriver direktør for Etter- og Videreuddannelsesdivisjonen ved et universitet i Danmark at: «I dag har alle en karriere, og dem, der ikke har, bør få sig en» (Svendsen, 2012, s. 7). En mindre kategorisk holdning, og større tilbøyelighet til å innrømme veisøkere og andre en subjektiv rett til selv å definere rammene for sine liv, finner en hos Plant. Han nyanserer forestillingen om at alle har en karriere og skriver om ulike livsformer. De ulike livsformene har forskjellige normer og verdier, og han erkjenner at ikke alle har en «karrierelivsform», samtidig som han innrømmer individers rett til å ta avstand fra karriere (Plant, 2018, s. 272). Likevel har forståelsen av at alle har en karriere, i stadig økende grad fått tilslutning, dog ikke uten debatt. Thomsen & Skovhus skriver: «For ti år siden var der i Norge større motstand mot indførelsen af karrierebegrebet» (2016, s. 39), og de skriver videre på samme side at «senere har begrebet i større grad vunnet indpas, og er blevet accepteret ...». Jeg deler denne oppfatningen, og jeg gjentar det jeg skrev innledningsvis om karrierebegrepet i underkapittel 1.3.2: Forståelsen av karriere som noe alle har, er allment godtatt, vel å merke innenfor det akademiske fagmiljøet. Blant praktikere, for eksempel yrkes- og utdanningsrådgivere i grunnopplæringen er det fortsatt delte meninger om karrierebegrepet, noe jeg vil komme tilbake til senere. I rapporten kommer en vid forståelse av karriere tydelig til sin rett når begrepet blir definert: «Vi betrakter karriere som noe *alle* har ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 45). Men den brede forståelsen av karriere- og karriereveiledningsbegrepene volder besvær også innad i fagmiljøet. OECD sin definisjon av karriereveiledning, delvis gjengitt i underkapittel 1.3.3, er svært bred idet veiledningen omfatter hele livsløpet og at en i tillegg til opplæring og arbeid også skal hjelpe veisøker til å håndtere egen karriere. Definisjonen av karriereveiledning som legges til grunn i det faglige forslaget mener jeg er noe snevrere, og selv innad i rapporten er det vanskelig å se en koherent bruk av begrepet.

#### 4.5.2 Drøfting av karrierebegrepet og karriereveiledning i profesjonskontekst

Et grunnleggende problem med den brede forståelsen av karriere som noe alle har, er å sette grenser for hva karriereveilederen skal beskjeftige seg med. I definisjonen av karriereveiledning rapporten legger til grunn, gjengitt i sin helhet i underkapittel 1.3.3, skal karriereveiledning hjelpe folk «til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid»

---

<sup>20</sup> Høydal & Poulsen (2012) *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*.



(Kompetanse Norge, 2019a, s. 11). Her blir det fokusert på overganger, og en tar ikke eksplisitt med håndtering av egen karriere slik OECD gjør. Men rapportens definisjon legger til at veiledningen også kan gi mulighet for «utforskning av den enkeltes situasjon» (s. 11), og da vides arbeidsområdene for veiledningen ut. Hvis en ser på definisjonen av karrierekompetanse i rapporten, sitert fullstendig i underkapittel 1.3.4, ser en at «håndtere sin karriere i forandringer og overganger .... forstå seg selv .... håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid ...» (s. 44-45), er tatt med her. Denne definisjonen anser jeg som noe bredere enn definisjonen av karriereveiledning på side 11 i rapporten. Slik jeg samlet forstår den definisjonen, er det utdanning, læring og arbeid som i særlig grad omfattes av karriereveiledning.

Noe snevrere blir det uttrykt på side 98 i rapporten: «En karriereveileder har oppdatert viten om karriereveiledningens fokusområder: utdanning og arbeid» (Kompetanse Norge, 2019a). Her har gruppen som jobbet med kompetansesstandarder ikke eksplisitt tatt med læring i seg selv som fokusområde for karriereveiledning, mens det er inkludert andre steder i gruppens tekst, for eksempel på side 89. Også arbeidsgruppen som jobbet med karrierekompetanse veksler mellom kun å ta med «områder av betydning for utdanning og arbeid» (s. 51) og til andre steder, som i definisjonen av karrierekompetanse, å dra inn både liv og læring (s. 45). I mandatet sitt blir gruppen bedt om å beskrive «hvilke karrierekompetanser gruppen mener er sentrale for at befolkningen gjennom livet skal kunne håndtere karriererelaterte utfordringer når det kommer til utdanning og arbeid» (s. 39). Uten å være nevnt eksplisitt, inngår læring, livslang sådan, her som en del av det å håndtere karriererelaterte utfordringer. At læring generelt i rapporten fremstår som en sentral del av karriereveiledning, er det ingen grunn til å betvile. En egen leveranse, karrierekompetanse, er avsatt til nettopp å beskrive hvilke kompetanser individer trenger å tilegne seg for å håndtere utfordringer gjennom livet. «Karrierelæring blir sees<sup>21</sup> på som en integrert del av karriereveiledning», kan en dessuten lese på side 11. Nyansene dreier seg om hvorvidt disse utfordringene skal avgrenses til læring relatert til utdanning og arbeid, eller om læring i et vidt perspektiv, altså lære å håndtere livet, skal inngå i karriereveiledningen.

Disse nyansene mener jeg er viktige å merke seg. Alle har et liv, og alle lærer gjennom hele livet, men slett ikke all læring har tilknytning til utdanning og arbeid. Dersom en vil argumentere for at

---

<sup>21</sup> Original skrivefeil

alle har en karriere, må en presisere at karriere innbefatter komponenter som liv og læring i vid forstand, slik det blir gjort i definisjonen av karrierekompetanse (Kompetanse Norge, 2019a, s. 44-45). Men ved å inkludere liv og læring i vid forstand som arbeidsområder innenfor karriereveiledning, utløses et skrikende behov for avgrensning. Karriereveilederen kan ikke være all round-terapeuten som hjelper veisøker med alle typer problemer. Arbeidsgruppen som formulerte de etiske retningslinjene, har vært seg behovet for avgrensning bevisst og skriver at karriereveilederen må kjenne «sitt fag og sitt fags grenser. Profesjonalitet handler om å kunne det man gjør, og å gjøre det man kan» (s. 25). I de etiske retningslinjene i punkt 2, finner en omtrent tilsvarende meningsinnhold: «Når jeg gir karriereveiledning .... håndterer jeg saker jeg har kompetanse og mandat til. Jeg erkjenner min faglige begrensning, og opplyser veisøker om andre relevante instanser og tjenester» (s. 117). Spørsmålet er likevel om det holder å mane til etisk bevissthet og refleksjon hos yrkesutøveren, eller om en del problemområder i menneskers liv klart burde defineres utenfor karriereveiledningens gjenstandsfelt. Som student ved masterstudiet overvar jeg høsten 2016<sup>22</sup> en seanse så uverdigg for masterstudiet ved Universitetet i Sørøst-Norge, at jeg stiller spørsmål ved om karriereveilederens skjønn ene og alene skal definere rammene for karriereveiledning.

Som kommentert ovenfor mener jeg at perspektivet på karriereveiledningens arbeidsområder i det faglige forslaget er inkoherent. Mens veiledningens formål noen steder avgrenses til utdannings- og jobbrelevante spørsmål, trer terapeutrollen eller livsmestringsperspektivet klarere frem andre steder. Med henvisning til Haug, står det i rapporten at: «Karriereveiledningen bør derfor handle om å sette hver enkelt i stand til å ta kontroll over sitt liv og sine valg ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 42). Andre eksempler på livsmestrings eller terapeutperspektivet kan være: «Veisøkeren kommer til karrierelæring med sitt liv» (s. 57), og på samme side: «Da kan veilederen .... forsøke å forstå personens liv og *livsførsel* ...». På sidene 64-65 snevrer en først litt inn, for så å vide ut igjen: «I karriereveiledning er utdanning og arbeid inngangen til utforskningen, men derfra folder utforskningen seg ut, og kan i prinsippet inkludere de sidene av livet som den enkelte føler er viktige i relasjon til utdanning og arbeid». Skal en karriereveileder befatte seg med spørsmål om

---

<sup>22</sup> Professor Paul Hartung , nær medarbeider av Mark Savickas , viste i praksis hvordan et life-designingintervju kunne foregå (18.10.2016- Campus Drammen). Seminaret var åpent, og godt besøkt. Intervjuet sporet fullstendig av, og både medstudenter og forelesere på studiet har i ettertid innsett at noen burde skreket: Stopp! Professoren gjorde en avtale med publikum i forkant av intervjuet om at det som skjedde i rommet skulle forbli i rommet, så derfor omtaler jeg kun hendelsen i generelle former som et eksempel på at profesjonelt skjønn noen ganger svikter.

samliv, eventuelt samlivsbrudd med endrede omsorgsoppgaver og endrede oppvekstvilkår for barn som resultat, dersom veisøker bringer slike spørsmål til torgs?

Det er flere arbeidsområder innenfor karriereveiledning som krever avklaring. I rapporten utdypes læringsforståelsen som ligger til grunn arbeidet med karrierekompetanse: «Videre anser vi at læring, også karrierelæring, begynner når vi blir født» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 48). På samme side siteres Ohidy: «Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum 'from cradle to grave'». En kunne da tenke seg at kapittelet om karrierekompetanse i det faglige forslaget omtalte spesifikke kompetanseområder knyttet til primær- og sekundærsosialisering og eldreomsorg, men det er ikke tilfellet. Noen karriere teoretikere, for eksempel Gottfredson, påpeker at «Karrierevalget er en utviklingsorienteret proces, som påbegyndes i barndommen» (Højdal & Poulsen, 2012, s. 128), og dette korresponderer med synet på karrierelæring som nevnt ovenfor. Likevel finner jeg ingen steder i rapporten at spesifikke kompetanseområder er knyttet opp mot tidlig barndom eller sen alderdom. Uten at det er uttrykt tydelig i rapporten, antar jeg at en anerkjenner at andre profesjoner er bedre skikket til å håndtere tidlig barndom og livets avslutningsfase enn karriereveiledere. Dette er en viktig avgrensning, og opp mot en million norske karrierer, og karrierelæring i visse livsfaser, faller utenfor karriereveiledningens virkefelt om en følger denne tankegangen.

I rapporten slår en altså fast at alle har en karriere, men implisitt i teksten mener jeg å finne en forståelse av at ikke alle karrierer er relevante for karriereveiledere å arbeide med. Jeg mener å ha påvist interne motsetninger, i alle fall nyanser, i rapporten med tanke på arbeidsområdene karriereveiledere skal beskjeftige seg med. Definisjonen av karrierekompetanse på sidene 44-45 (Kompetanse Norge, 2019a) inkluderer flere arbeidsområder for karriereveiledning enn de som er tatt med i definisjonen av karriereveiledning på side 11. Samtidig etterlyser jeg en klarere grenseoppgang mellom rollen som karriereveileder og rollen som terapeut med livsmestring for øye. Det skillet kunne ha vært trukket opp ved å definere noen aspekter ved livet til klart å ligge utenfor en karriereveileders arbeidsoppgaver. Likevel anerkjenner jeg at punkt 2 (s. 117) i de etiske retningslinjene tar høyde for nettopp slike avveininger. Men jeg tror karriereveiledningen blir enklere for både veisøker og veileder om disse avveiningene ikke kun hviler på den enkelte veileders kompetanse og skjønn. Rapporten etterlater seg ikke en tydelig innramming av profesjonen karriereveiledning, slik jeg ser det.

### 4.5.3 Premisset om kvalitetsrammeverket som tverrsektorielt

Oppdraget med å utvikle et kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, gitt til Kompetanse Norge i tildelingsbrevet for 2017 og ytterligere spesifisert i statsbudsjettet for 2018, forutsetter at rammeverket skal være tverrsektorielt (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6). Derfor blir det i dette underkapittelet ikke kritisert at arbeidsgruppene har tatt mandatene til følge og utarbeidet forslag som skal fungere tverrsektorielt, men jeg kommenterer begrunnelsene for en tverrsektoriell tilnærming jeg finner i rapporten. Problematismen og kritikken vil hovedsakelig spinne rundt utfordringene en slik tverrsektoriell tankegang fører med seg, både utfordringer som blir belyst i rapporten, men også utfordringer arbeidsgruppene ikke har identifisert og kommentert.

Begrunnelse for at kvalitetsrammeverket skal være tverrsektorielt, finner en flere steder i rapporten. Med henvisning til NOU 2016:7 står det innledningsvis i det faglige forslaget at: «Et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk blir sett på som et sammenbindende grep i et helhetlig system for livslang karriereveiledning» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6). De enkelte arbeidsgruppene er også inne på at sammenbinding av fagfeltet på tvers av sektorer kan bli et resultat av et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk. Dette uttrykkes for eksempel slik: «og tanken om at felles etiske retningslinjer kan ha en samlende effekt på utøvere i fagfeltet ...» (s. 24), og «Fordelene med nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandarder er åpenbare. En sammensatt yrkesgruppe får noe konkret å speile seg i ...» (s. 77). Jeg har tidligere vært inne på vanskene en tverrsektoriell tilnærming førte med seg for de ulike arbeidsgruppene, i underkapittel 4.1.1, og jeg vil utdype dette nedenfor.

Alle tre arbeidsgruppene oppgir premisset om at kvalitetsrammeverket skal være tverrsektorielt som begrunnelse for den vide eller åpne formen forslagene deres har fått. Gruppene kommenterer dette mange steder i tekstene sine, og jeg tar med ett eksempel fra hver gruppe: «Siden kompetansestandardene skal fungere tverrsektorielt, er det ikke mulig å lage standarder for alle de ulike rollene som finnes i feltet», skriver arbeidsgruppen som jobbet med kompetansestandarder (Kompetanse Norge, 2019a, s. 103). Arbeidsgruppen med karrierekompetanse som fokusområde uttrykker seg slik: «En annen begrunnelse for at vi foreslår en modell som angir overordnede kompetanseområder, og ikke en liste med konkrete karrierekompetanser, er at oppdraget har som krav å utvikle løsninger som kan fungere tverrsektorielt» (s. 61). Og til slutt oppgir arbeidsgruppen som syslet med etikk, premisset om tverrsektorielle retningslinjer som begrunnelse for at «I denne

modellen ligger det således en fleksibilitet for variasjon og mangfold i karriereveiledningsaktivitetene ...» (s. 31). Jeg finner ingen eksempler i teksten på at premisset om å utvikle et *tverrsektorielt* kvalitetsrammeverk blir eksplisitt utfordret, men noen utsagn kan være verdt å se nærmere på.

#### 4.5.4 Drøfting av premisset om kvalitetsrammeverk et som tverrsektorielt

I forbindelse med utviklingen av kvalitetsrammeverket fikk karriereoretikeren Tristram Hooley i oppdrag av Kompetanse Norge å undersøke andre lands tilnærminger til nasjonale rammeverk (Kompetanse Norge, 2019a, s. 6 og s. 13). Hooley fant i sin gjennomgang av seks utvalgte land at «ingen av de seks landene har ett enkelt nasjonalt tverrsektorielt system for karriereveiledning» (s. 17). Årsakene til det «handler om forholdet mellom nasjonalt og regionalt styringsnivå, men også forskjeller i tjenestens innhold i ulike sektorer» (s. 17). Spørsmålet om en innenfor karriereveiledning bør «tilstrebe egne kvalitetssystemer, eller søke integrasjon i allerede etablerte systemer», berøres også i rapporten uten å bli besvart (s. 17). Jeg mener det er mye som taler for å integrere kvalitetsrammeverk i allerede etablerte systemer. Som nevnt ovenfor har alle arbeidsgruppene kommentert at premisset om tverrsektoriell tilnærming har ført til relativt åpne løsningsforslag. Arbeidsgruppene peker på konsekvensen av dette når de presiserer at forslagene deres må tilpasses den enkelte sektor (s. 31, s. 61 og s. 103).

Som praktiker med lang erfaring fra ungdomsskolen, flere ganger som lærer i faget utdanningsvalg, og i tillegg med tre års erfaring som rådgiver i videregående skole, er jeg usikker på om et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning vil tjene meg i yrkesutøvelsen min. Trenger jeg som lærer i faget utdanningsvalg et rammeverk i tillegg til og på siden av den nylig vedtatte fagplanen for faget? Har jeg behov for enda et sett med etiske retningslinjer når jeg allerede har både Utdanningsforbundets «Lærerprofesjonens etiske plattform» og Rådgiverforums «Etiske retningslinjer for veiledere» å forholde meg til? Jeg stiller meg skeptisk til tanken om at: «I beste fall kan føringer som finnes fra før, og de etiske retningslinjene som blir presentert her, supplere hverandre til det beste for veisøker og praksisfelt» (s. 32). Presiseringen, i beste fall, viser at en heller ikke i rapporten er sikker på hvor formålstjenlig et nytt sett med etiske retningslinjer vil være. Faren med å måtte forholde seg til parallelle retningslinjer og rammeverk, er at yrkesutøveren går seg vill i mengden av gode intensjoner og føringer for god praksis. Økt kvantitet i

form av regler, forskrifter og anbefalinger, trenger ikke å komme ut i andre enden som økt kvalitet i yrkesutøvelsen. Likevel skal en ikke underslå at det kan åpne for mye god læring og for viktig refleksjon om en innenfor hver sektor bruker det faglige forslaget som bakteppe, og utvikler egne sektorspesifikke retningslinjer, læringsmål og kompetansestandarder. Men spørsmålet er om det ikke kunne være like fruktbart å revidere og forbedre eksisterende sektorspesifikke føringer.

For å konkludere vil jeg si at et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk kanskje kan være med på å samle fagfeltet, noe som har vært en uttrykt målsetning for arbeidet med rammeverket. Likevel er sektorene så forskjellige at det faglige forslaget må bearbeides og tilpasses hver enkelt sektor, og det borger ikke nødvendigvis for faglig fellesskap. En prosess med å operasjonalisere kvalitetsrammeverket innenfor hver enkelt sektor vil være tidkrevende. I noen sektorer der en allerede har klare retningslinjer og planverk å forholde seg til, slik som i ungdomsskolen, kan det være vanskelig å se nytteverdien av et slikt arbeid. Det faktum at ingen av de seks andre landene som er undersøkt, har utviklet tverrsektorielle, nasjonale kvalitetsrammeverk, kan være et uttrykk for at kompleksiteten i et slikt arbeid blir sett på som uoverkommelig. Premisset om kvalitetsrammeverket som tverrsektorielt og profesjonsperspektivet blir dermed utfordret.

#### 4.5.5 Profesjonsbygging

Som nevnt i forrige underkapittel, er en viktig begrunnelse for utviklingen av et tverrsektorielt rammeverk å samle det karrierefaglige miljøet i Norge. I rapporten omtales profesjonalisering av karriereveiledningen en rekke steder. Med henvisning til NOU 2016:7 kan en lese at «Også i Norge er karriereveiledningsfeltet gjenstand for et ønske om økende grad av profesjonalisering ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 77). På side 21 henvises det til profesjonsforsker Nerland som i 2011 karakteriserte «karriereveiledning som et felt på vei mot en profesjonsorganisering», og på side 36, stadig med henvisning til Nerland påpekes det at en profesjon trenger et felles etisk verdigrunnlag. At forfatterne oppfatter arbeidet med rapporten, med sine bidrag om felles etiske retningslinjer og kompetansestandarder for karriereveiledere, som et skritt på veien mot profesjonalisering av fagfeltet karriereveiledning uttrykkes også klart på side 21. Samtidig trekker en frem masterstudiet i karriereveiledning, som fra 2014 er blitt tilbudt ved et par utdanningsinstitusjoner, som et steg i samme retning (s. 21). I en refleksjon arbeidsgruppen bak kompetansestandarder gjør seg angående generelle eller spesifikke ferdighetskrav som må stilles til karriereveiledere, kan en lese:

«om vi ved å legge tyngdepunktet på slike generelle ferdigheter godt nok tydeliggjør karriereveiledningens egenart og eksistensberettigelse ...» (s. 85). Samme arbeidsgruppe skriver også at «Arbeidsgruppen mener at for å lykkes med profesjonaliseringen ...» (s. 107), og uttrykker dermed klart at profesjonalisering er et mål. Sammenfattet kan en si at forfatterne bak rapporten mener det er et utbredt ønske om profesjonalisering av fagfeltet og at rapporten i seg selv, som ett av flere utviklingstrekk, er et bidrag i så måte. Jeg vil nedenfor drøfte profesjonalisering av fagfeltet ved å bruke noen uttrykk fra Faircloughs begrepsapparat. Dessuten vil jeg forsøke å åpne opp profesjonsperspektivet som fremkommer i rapporten og utfordre dette perspektivet. Jeg stiller til slutt spørsmålstegn med i hvor stor grad karriereveiledning fremstår som en del av kompetansepolitikken i Norge, slik det hevdes i rapporten.

#### 4.5.6 Drøfting av profesjonsbygging

Fairclough skriver at «Discourses include not only representations of how things are, they can also be representations of how things should be, or 'imaginaries'» (Fairclough, 2010, s. 444). Denne doble representasjonen mener jeg å finne mange eksempler på i rapporten. En refererer gjennomgående til karriereveiledning som allerede eksisterende eget fagfelt, men forestillingen om et fremtidig konsolidert og profesjonalisert fagfelt er også høyst levende i rapporten, jevnfør ovenfor. Maktaspektet ved forestilte diskurser anskueliggjøres hos Fairclough & Fairclough (2012, s. 242) når de skriver om «the tendency in politics *to shift them from goal to circumstantial premises*, i.e. to represent what is aimed for and aspired to as an actual fact». Og videre på samme side: «so *power too can be seen as providing agents with reasons* (and as a part of a structure-agency dialectic via arguments)». Her er det altså snakk om å oppnå et mål ved å uttrykke at målet allerede er nådd. I overenstemmelse med en delt antagelse, ofte uttrykt som en eksistensiell antagelse, om at målet er nådd, handler aktørene på en slik måte at den forestilte målsetningen befester sin posisjon. For å operasjonalisere diskurser, eller gjøre dem virksomme («be *operationalized*, 'put into practice' ...») (Fairclough, 2016, s. 89), peker Fairclough i tillegg til den dialektiske prosessen med å bygge bro mellom forestillinger og virkelighet, på tre andre aspekter: «they may be *enacted*, as new ways of (inter)acting, they may be inculcated as new ways of being (identities), they may be physically materialized ...» (s. 89). Vedtekter eller lovfesting, innprenting og identitetsdanning, samt fysiske representasjoner er altså faktorer som er med på å implementere diskurser. Når en refererer til Fairclough og KDA vil dessuten det språklige aspektet alltid inngå som et viktig element

i et makt- og diskursperspektiv, for eksempel uttrykt slik: «how language contributes to the domination of some people by others ...» (Fairclough, 2015, s. 3).

Det var et viktig skritt på veien mot profesjon at kreftene i Vox<sup>23</sup> som ville erstatte begrepet utdannings- og yrkesrådgivning med karriereveiledning vant frem med sitt syn. Dette ble et bidrag i allmenngjøringen og utbredelsen av begrepene karriere og karriereveiledning. Så fikk Vox i tildelingsbrevet sitt for 2010 i oppdrag å etablere Enhet for nasjonal koordinering av karriereveiledning, med økt fokus på karriereveiledning som resultat (Nerland, 2011, s. 184). Fagbøker i karriereveiledning dukket opp, blant annet, Karriereveiledning, (Gravås & Gaarder red., 2011), og karrierebegrepet vant i stigende grad innpass i rapporter, både hos offentlige og private aktører. I ny læreplan for faget utdanningsvalg for ungdomstrinnet gjeldende fra 01.08.2015 dukket for eksempel begreper som karrierevalg og karriereplanlegging opp (Utdanningsdirektoratet UTV1-02). I 2015 var delrapport fra Karriereveiledningsutvalget klar, og i 2016 ble hovedrapporten om karriereveiledning, NOU 2016: 7 overrakt kunnskapsministeren. I denne rapporten argumenteres det tydelig for å endre begrepet utdannings- og yrkesrådgivning til karriereveiledning (NOU 2016: 7, s. 10). Rådgiverne i grunnopplæringen måtte gis en ny identitet ved hjelp av språklige virkemidler, med det nye fagfeltet karriereveiledning som ressursbank.

Den fysiske materialiseringen av karrierebegrepet bestod for eksempel av at rådgivere fikk skilt med karriereveiledertittel på dørene sine. Minst like viktig har etableringen av karrieresentre vært. Her blir karrierebegrepet fysisk representert i form av bygninger med skilt, og i tillegg kommer karrieresenternes informasjon på digitale plattformer. Visualiseringen av karrierebegrepet, materialisert i skilt og logoer har utvilsomt hatt effekt med tanke på profesjonsidentitet og økende aksept for karriereveiledning som profesjon. I rapporten kommer det frem at stadig flere departementer og direktorater har ansatte som jobber med karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2019a, s. 93). At karriereveiledning er på vei til å bli profesjonalisert i Norge, som det hevdes i rapporten, er det altså vanskelig å bestride. Likevel finnes det nyanser som er verdt å merke seg.

I det faglige forslaget blir karriereveiledning satt i et videre perspektiv: «Utviklingen av karriereveiledningstjenestene i Norge kan sees på som en del av den overordnede

---

<sup>23</sup> Vox var et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Endring av navn fra 01.01.2017, til Kompetanse Norge.



kompetansepoltiske innsatsen» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 37). Karriereveiledning er som tidligere nevnt, referert til flere steder i Nasjonal kompetansepoltisk strategi, 2017-2021, men i andre relevante offentlige skriv der kompetansepoltikk er tema, er fagfeltet og profesjonen karriereveiledning enten utelatt eller marginalisert. Ved en gjennomgang av den politiske plattformen for tre ulike regjeringer<sup>24</sup> ledet av Erna Solberg, finner jeg ikke begrepet karriereveiledning nevnt én eneste gang. Dette til tross for at arbeidsmarked og kompetansebehov er behørig omtalt i erklæringene. Begreper som karriere, karriereveier og karriereutvikling er riktignok representert, men ikke i utstrakt grad. Når så Regjeringen skal anskueliggjøre sine vyer for det fremtidige Norge i Perspektivmeldingen fra 2017, finner jeg verken karriere eller karriereveiledning omtalt i det hele tatt. Yrkeskarriere er nevnt to steder. Jeg har også sett på Kompetansebehovsutvalget (KBU) sine to første rapporter. (NOU 2018: 2 og NOU 2019:2). Den tredje rapporten fra KBU kom etter at det faglige forslaget var ferdigstilt, og vil derfor bli behandlet under veien videre. Oppsiktsvekkende nok nevnes ikke karriereveiledning som profesjon eller som en del av kompetansepoltikken i noen av de to rapportene. I den første rapporten refereres det til en nasjonal karriereveiledningskonferanse som utvalgslederen i KBU har deltatt på, men karriereveiledning er ikke satt i et kompetansepoltisk perspektiv. Ellers er det kun karriere, og særlig yrkeskarriere som omtales i de to rapportene.

Karriereveileder som egen stillingskategori i skolen med dertil tilhørende kompetansekrav er en av hovedanbefalingene i NOU 2016: 7 (s. 10). I det faglige forslaget blir kompetansestandarder for karriereveiledere sett i sammenheng med profesjonalisering av fagfeltet. Jeg mener dette perspektivet trenger å nyanseres. I perioden fra 2008 til 2014 var jeg lærer i faget utdanningsvalg en rekke ganger. Kompetansen min var lærerhøyskoleutdanning, årsenhet i samfunnsfag samt rikelig arbeidserfaring fra andre yrker. Var jeg, og veldig mange andre rådgivere med meg, ikke-profesjonelle i vår yrkesutøvelse i faget utdanningsvalg? Vi er mange rådgivere som reagerer på ønsket om å reprofesjonalisere oss og gi oss ny identitet som karriereveiledere. Ved høringsuttalelser angående ny fagplan for faget utdanningsvalg i forbindelse med fagfornyelsen, kom dette klart til uttrykk. I oppsummeringen av andre innspillsrunde leser en på Udirbloggen<sup>25</sup> at tilbakemeldingen på bruken av karrierebegrepet er delt. Noen fant begrepet unorsk og fremmed,

---

<sup>24</sup> Sundvolden-plattformen (2013), Jeløya-plattformen (2018) og Granavolden-plattformen (2019). Her har jeg brukt søkefunksjonen i Word, og søkt etter karriere, karriereveiledning og beslektede uttrykk.

<sup>25</sup> Jeg finner ikke bloggen på nettsidene til Udir nå, men se vedlegg 1 der aktuell side er skannet inn.

mens andre ønsket at faget skulle hete noe med karriere. Resultatet ble vel et slags kompromiss, faget beholdt navnet, men karrierebegrepet er en viktig bestanddel i den nye fagplanen.

Til slutt vil jeg problematisere enda et perspektiv på karriereveiledning som jeg finner i rapporten. En skriver som tidligere nevnt om «karriereveiledningens egenart.» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 85), og jeg slutter derav at forfatterne bak rapporten deler synet som kom tydelig frem i NOU 2016: 7, nemlig at sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning bør deles (NOU 2016: 7 s. 10 og s. 145). Jeg oppfatter det som et paradoks når en på den ene siden vektlegger karriereveiledningens egenart samtidig som en i den brede definisjonen av karriereveiledning og karrierekompetanse inkluderer komponenter som å forstå seg selv og sin kontekst og håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid (Kompetanse Norge, 2019a, s. 44-45). Det kan oppleves merkelig at en først ønsker et distinkt skille mellom de to rådgivningsfunksjonene for så nærme seg den sosialpedagogiske rådgivningens enemerker, ved å inkludere håndtering av liv i karriereveiledningsrollen. Den brede forståelsen av karriereveiledning åpner også for følgende spørsmål: Når kommer utdanningsinstitusjoner med tilbud om masterutdanning i livsmestring, et emne vil tangere og kanskje overlape deler av karriereveiledningsfaget? Masterutdanning i medborgerskap og samhandling blir allerede tilbudt ved VID vitenskapelig høgskole.

Jeg vil konkludere med at rapportens perspektiv på karriereveiledning som et fagfelt på vei mot profesjonalisering til en viss grad stemmer, dog ikke uten spenningsfelt og behov for ytterligere innramming. Forestillingen om karriereveiledning som en fremtidig viktig profesjon og del av kompetansepolitikken, er tydelig representert i rapporten. Karriereveiledning som profesjon av betydning for den samlede kompetansepolitikken i Norge, er det imidlertid vanskelig å finne spor av i offentlige rapporter og regjeringserklæringer. Samtidig utfordrer jeg tanken om at en for å fremstå som profesjonell i yrkesutøvelsen av sektorspesifikke arbeidsoppgaver relatert til karriereveiledning, må ha spesifikk utdanning i karriereveiledning. Er ikke allmennlæreren som underviser i faget utdanningsvalg eller sosionomen som jobber med arbeidsformidling i NAV allerede profesjonelle? Så peker jeg på paradokset forståelsen av karriereveiledning medfører når en først distinkt distanserer seg fra sosialpedagogiske oppgaver, for så å inkludere noen av dem i virkefeltet for karriereveiledning. Til sist reiser jeg et spørsmål om nisjen karriereveiledning har blitt så vid at den kan bli spist opp av livsmestring og medborgerskap, i alle fall med tanke på karriereveiledning i grunnopplæringen.

#### 4.5.7 Sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet

I underkapittel 4.4.1 rettet jeg søkelyset mot hvordan kvalitet og profesjonalitet blir samlokalisert og opererer i tospann i rapporten en rekke ganger. Så utfordret jeg perspektivet om at en må ha spesifikk karriereveilederutdanning for å være profesjonell yrkesutøver innenfor fagfeltet i det forrige underkapittelet. I dette underkapittelet legger jeg rapportens forståelse til grunn der profesjonalitet spesifikt blir knyttet opp mot karriereteoretisk kompetanse. Dette er blant annet uttrykt slik: «Profesjonell karriereveiledning forutsetter i tillegg karriereteoretisk og- metodisk kompetanse» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 93). I mandatet til gruppen som jobbet med kompetansestandarder omtales forholdet mellom profesjonalitet og kvalitet på denne måten: «Profesjonelle karriereveiledere med god og relevant kompetanse er en forutsetning for å nå målet om karriereveiledning av høy kvalitet» (s. 78<sup>26</sup>). Jeg vil i det følgende prøve å lete etter forskning som underbygger disse påstandene, først etter henvisninger i rapporten, men i drøftingsdelen vil jeg løfte blikket og se videre utover kilder nevnt i rapporten. I det faglige forslaget er ulike kvalitetsområder beskrevet på side 15 og side 16, og jeg mener utbyttedimensjonen er mest relevant å analysere. Jeg ser primært på forskning relatert til profesjonen karriereveiledning, og holder resultater fra elevundersøkelsen utenfor. Rådgiverrollen blir derimot belyst i drøftingsdelen.

I rapporten står det, henvist til Damvad, 2012, at: «Det finnes få evalueringsrapporter som sammenstiller resultater fra ulike evalueringer av karriereveiledning i Norge» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 18). Unntaket som nevnes, er undersøkelser gjort av Vox og karrieresentre i 2015 som resulterte i en rapport med tittelen: Karriereveiledning: Behov, utbytte og betydning. Ved nærmere ettersyn er denne rapporten lite egnet til å underbygge noe som helst. Utsagn som «Vi vet dermed ikke hvor stor svarprosent de 1 885 respondentene utgjør», (Berge et al., 2015, s. 28), er ikke tillitsvekkende. Det hjelper heller ikke å lese på side 10 at undersøkelsen er feilsendt til NAV-ansatte som kun hadde vært på kurs på karrieresentre. Verre er det at en presenterer hovedfunn tendensiøst. Ett eksempel her er at 63 prosent av respondentene skal ha svart «at karriereveiledningen fikk dem til å se hva som er viktig for dem når det gjelder jobb og utdanning» (s. 13), mens en ved å gå inn i undersøkelsen på side 42 ser at respondentene har svart at de var helt eller *delvis* enig i dette. Dette er en viktig distinksjon. I det faglige forslaget har en vært forsiktig med å trekke for mange konklusjoner på bakgrunn av undersøkelsen, og omtaler funnene i

---

<sup>26</sup> Direkte sitat fra mandatet til arbeidsgruppen, Kompetansestandarder-profesjonell karriereveiledning.

generelle ordelag (Kompetanse Norge, 2019a, s. 18). I årsrapporten for Vox i 2016 leser en at brukerundersøkelsen ved karrieresentrene viser at 95 prosent var fornøyde med karriereveiledningen (Vox, 2016b, s. 18). Går en inn i undersøkelsen ser en at 71 prosent svarer at de var svært fornøyde, og 24 prosent *ganske* fornøyde med karriereveiledningen. (Vox, 2016a, s. 4), så også her er presentasjonen av tall unyansert. For øvrig kjenner en heller ikke i denne undersøkelsen til hvor stor svarprosenten er (Vox, 2016a, s. 1). En utbytteundersøkelse av karriereveiledning ved karrieresentre, publisert av Kompetanse Norge i 2019, er ryddig idet usikkerhet knyttet til representativitet er gjort grundig rede for, særlig på side 6 (Kompetanse Norge, 2019b). Men også her kommer det frem at noen respondenter ikke har vært i målgruppen (s. 5). Undersøkelsen ble sendt ut til respondentene ca. ett år etter at veiledningen fant sted, og fordelene med det er at en kan måle en viss langtidseffekt (s. 13). 38 prosent av respondentene var svært fornøyde med veiledningen, mens 37 prosent var ganske fornøyde (s. 17). I et notat fra Kompetanse Norge fra 2020 leser en at nesten 95 prosent av brukerne ved karrieresentre enten er svært fornøyde eller ganske fornøyde med veiledningen (Kompetanse Norge, 2020, s. 6), uten at en henviser til en tabell eller figur. Samtidig understrekes det «at resultatene ikke nødvendigvis er representative for alle som har vært til karriereveiledning» (s. 6), og svarprosent oppgis ikke. Sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen synes så langt ikke tilstrekkelig dokumentert, så jeg vil nedenfor lete etter ytterligere dokumentasjon.

#### 4.5.8 Drøfting av sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet

Tanken om at spesifikk kompetanse borger for kvalitet er selvsagt ikke en idé som er oppstått under arbeidet med det faglige forslaget. Gjenoppbyggingen og utviklingen av en velferdsstat etter den andre verdenskrigen var preget «av statlig planlegging og bruk av ekspertise» (Kjærgård, 2016, s. 96). At yrkesorientering som spesifikk tjeneste dermed ble en del av grunnopplæringens tjenestetilbud, fra 1957 i grunnskolen, er ikke overraskende. Først på 2000-tallet pekte OECD på manglende profesjonalitet innenfor karriereveiledning i Norge, og både en styrking av ekspertrollen, men samtidig også en vektlegging av yrkes- og utdanningsvalg som hele skolens ansvar, var tanker som dukket opp for å svare på mangelen (Kjærgård, 2016, s. 101). Anbefalte kompetansekrav til rådgivere i skolen som Utdanningsdirektoratet kom med i 2009, er et eksempel på styrking av ekspertrollen. Disse anbefalte kravene er for øvrig omtalt i rapporten flere steder, for eksempel på side 19 (Kompetanse Norge, 2019a). Selv om disse kompetansekravene er formulert

som anbefalinger, har spesifikk rådgiverkompetanse blant rådgiverne vært økende de siste årene, og noen skoleeiere, særlig i videregående skole setter strengere krav til rådgivere enn de anbefalte kompetansekravene. (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015, s. 66). Oppmerksomhet omkring rådgivers kompetanse fikk jeg selv erfare da jeg i 2016 begynte som rådgiver i videregående skole. Noen måneder etter tiltredelse fikk jeg, gledelig nok, en telefon fra Buskerud fylkeskommune med spørsmål om hvordan jeg ville fylle kompetansehullet mitt. Deling av rådgivningstjenesten der en skiller sosialpedagogisk rådgivning og utdanning- og yrkesrådgivning, er også et bidrag til ytterligere å sette fokus på spesifikk kompetanse.

Kvalitet og profesjonalitet er mye omtalt i NOU 2016: 7, og på side 24 står ferdighetene til karriereveilederen nevnt som ett av flere kriterier for å sikre kvaliteten på veiledningen. Kriteriene er hentet fra en metastudie utført av Hooley for ELGPN, og jeg har lett etter evidens for sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet i rapporten. Hooley peker på en italiensk og en dansk studie (ELGPN, 2014 s. 35 og s. 58). I den danske studien (s. 35) er karriereveilederens relasjonskompetanse og spesifikk karriereveilederkompetanse identifisert som vesentlige kompetanser, mens den italienske undersøkelsen peker på «well-trained» karriereveileder som en suksessfaktor uten å klargjøre *hvilke* kompetanser som fordres (s. 58). Haug har også undersøkt sammenhengen mellom kvalitet og profesjonalitet i veiledningen (Haug 2017a). Referert til en bredt sammensatt gruppe aktører i skolen, der også brukerne er representert, ser veileders relasjonskompetanse ut til å være et vesentlig kjennetegn for opplevelse av kvalitet i veiledningen (Haug, 2016, s. 23). Rapporten fra Mordal, Buland & Mathiesen, (2015), peker på at mange rådgivere ønsker seg mer kompetanse, særlig på det sosialpedagogiske området. Samtidig opplever flere rådgivere at realkompetanse og erfaring kan gjøre dem til utmerkede rådgivere (s. 66). I den foran nevnte rapporten er det ikke lagt frem dokumentasjon på sammenheng mellom kvalitet og profesjonalitet i veiledningen. I en annen rapport, med henvisning til Smith med flere (2005), og Andersen (2011), påpekes betydningen av veileders kompetanse, uten at det går klart frem hvilke kompetanser det er snakk om. (Lødding og Holen, 2012, s. 25-26).

For å konkludere, vil jeg hevde at mange undersøkelser peker på stor grad av fornøyde brukere ved karrieresentre, altså veiledning utført av det en må anta er karriere teoretisk kompetente yrkesutøvere. Det kan peke i retning av koherens mellom kvalitet og profesjonalitet, men undersøkelsene utført av Vox og senere Kompetanse Norge er heftet med så mange metodiske feil

at troverdigheten av funnene svekkes. I de andre undersøkelsene og rapportene jeg har omtalt ovenfor, blir det påvist en sammenheng mellom kvalitet og profesjonalitet, profesjonalitet forstått som kompetente yrkesutøvere. Problemet som dukker opp, er imidlertid at kompetanse ser ut til å være like mye knyttet opp mot veileders relasjonskompetanse som mot spesifikk karriereteoretisk kompetanse. Et perspektiv, slik det fremkommer blant annet på side 77 i rapporten (Kompetanse Norge, 2019a), på en nær sammenheng mellom veileders karriereteoretiske kompetanse og kvaliteten i veiledningen, blir dermed utfordret. Det er et prekært behov for mer forskning på området, og særlig utbyttet av veiledningen ved karrieresentre bør undersøkes nærmere siden en her må anta større grad av karriereteoretisk kompetente veiledere enn i andre sektorer. Kompetanse Norge må sette bort slike oppdrag til kompetente aktører; eller leve opp til navnet sitt.

#### 4.5.9 Profesjon og læringsperspektiv

Læringsperspektivet i rapporten trer tydeligst frem i kapittelet om karrierekompetanse. Det er naturlig, for her rettes søkelyset mot hva veisøker bør lære og hvordan læringen kan skje. Men også i kapittelet om kompetansestandarder blir læringsperspektivet omtalt flere steder, og der er det hovedsakelig karriereveilederens læring og kompetanse som står i fokus. Læringsperspektivet i det faglige forslaget er relevant å analysere i den grad det hjelper meg til å komme nærmere svar på hovedproblemstillingen min. Jeg vil også peke på noen perspektiver på læring som jeg mener blir underkommunisert i rapporten, og her kommer skolebakgrunnen min tydelig frem, for jeg retter særlig søkelyset mot barn og ungdom.

På side 93 i rapporten står det at karriereveiledningspraksis i Norge har fotfestet sitt i en bred veiledningspedagogisk tilnærming der generell veiledningskompetanse forutsettes hos veilederne (Kompetanse Norge, 2019a). Denne pedagogiske tradisjonen er tuftet på et humanistisk menneskesyn, og Abraham Maslow, John Dewey og Carl Rogers trekkes frem som eksempler på teoretikere innenfor tradisjonen (s. 25). Veisøker og mennesker som sådan er i denne humanistiske forståelsen et mål i seg selv, og må ikke betraktes som et middel til formål utenfor seg selv (s. 25). Selv om veisøker som subjekt med fri vilje (s. 25) gjennomgående ligger som premisse for både menneske- og læringsperspektivet i rapporten, betyr ikke det at forfatterne bak rapporten har en atferdsteoretisk tilnærming til læring. Atferdsteoretisk tilnærming forstått som avgjørende vektlegging og analyse av læringen som skjer innad i individet (s. 87). Tvert imot er den

grunnleggende forståelsen i det faglige forslaget at karrierelæring ikke kan løsrives fra konteksten (for eksempel s. 48 og s. 51), og konteksten er vesentlig når veiledningen skal planlegges. Læring blir ansett som en prosess som starter ved fødselen, og læringen fortsetter vedvarende i et samspill med omgivelsene livet ut (s. 48). En skiller mellom uformell læring, altså den læringen som finner sted i kontekster der læring ikke er et eksplisitt mål, og formell læring der læringen er tilrettelagt med bestemte mål for øye (s. 48). I tillegg omtales ikke-formell læring, for eksempel kursdeltakelse, uten at distinksjonen mellom formell og ikke-formell læring blir videre omtalt i denne oppgaven. Det som er interessant, er å se nærmere på spenningsforholdet mellom uformell og formell læring i et profesjonsperspektiv, og det blir tema i drøftingsdelen nedenfor.

#### 4.5.10 Drøfting av profesjon og læringsperspektiv

Målsetningene for læring, altså karrierekompetanse, som kommer til uttrykk i rapporten er vidtrekkende. En skal blant annet lære å håndtere livet, lære å forstå seg selv og lære å ta valg og takle spenninger knyttet til liv, læring og arbeid (Kompetanse Norge, 2019a, s. 44 og s. 45). Andre utsagn er minst like ambisiøse: «Veisøkeren kommer til karrierelæring med sitt liv» (s. 57), og «Karriereveilederen tar hånd om veisøkere ...» (s. 83). En skriver videre at det faglige forslaget skal hjelpe instanser innenfor karriereveiledning til å «kle på mennesker»<sup>27</sup> (s. 37). Metaforen får meg til å tenke på en opplevelse en nær slektning av meg hadde mot slutten av en vurderingssamtale med mor og datter som gikk i syvende klasse. Da slektningen min avrundet samtalen med spørsmål om eleven hadde noen fremtidsvyer med tanke på arbeid, svarte jenta: «Eg vil bli pornostjerna, eg», og samtalen fikk en brå slutt. I arbeidet med å kle på mennesker konkurrerer altså karriereveiledere både med aktører som vil gi veisøkere en annen bekledning enn det karriereveilederen ønsker, og sågar med aktører som oppmuntrer ungdommer til å kle av seg. I rapporten anerkjenner en at mye karrierelæring skjer uformelt og ustrukturert (s. 54), men jeg mener «avlæring» i form av kritisk tenkning burde ha vært tatt med eksplisitt i kompetansebegrepet slik det blir gjort i fagfornyelsen sin definisjon, referert på side 12 i rapporten. Verken definisjonen av kompetanse (s. 13) eller karrierekompetanse (s. 44-45) uttrykker klart behovet for kritisk tenkning. Ei heller på side 47 der kompetanseforståelsen i rapporten blir utdypet. I den grad det faglige forslaget tydelig etterspør kritisk refleksjon, er det nesten alltid knyttet opp mot karriereveilederens evne til å reflektere kritisk

---

<sup>27</sup> Originale anførselstegn.

over sin egen kompetanse. I kapittelet om veisøkernes karrierekompetanse nevnes riktignok begrepet *kritisk tilgang*, referert til Illeris (s. 47), men begrepet *kritisk* glimrer med sitt fravær ellers i kapittelet. Det er selvsagt fullt mulig å flette kritisk tenkning inn i mange av områdene for utforskning og læring av karrierekompetanser en finner i rapporten, men jeg mener perspektivet er underkommunisert for mange aktører, med svært ulike intensjoner, konkurrerer om veisøkernes oppmerksomhet.

Tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB), viser at ungdommer i aldersgruppen 16-24 år i 2018 brukte i gjennomsnitt 264 minutter på internett daglig. For aldersgruppen 25-44 år var tilsvarende tall 211 minutter. I tillegg kommer bruk av fjernsyn herunder serier, filmer og video som strømmetjenester via internett (SSB, 2019). Andre undersøkelser bekrefter inntrykket, blant annet publikasjoner fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir, 2015), og Medietilsynet (2020). For eksempel går det frem at mellom 98 og 99 prosent av alle ungdommer i årsklassene 12-18 år er på sosiale medier (Medietilsynet, 2020a, s. 13). Et noe avslappet forhold til kildekritikk kommer til uttrykk når unge blir spurt om bloggere og youtubere og betalingen mange av disse får når de snakker om produkter. Riktignok stiger andelen av unge i aldersgruppene 9-18 år som mener bloggere og youtubere promoterer produkter for pengenes skyld fra ca. 37 prosent i aldersgruppen 9-11 år og opp til ca. 50 prosent for 17 og 18 åringer. Her har jeg korrigert for kjønnsforskjeller. Men andelen som ikke bryr seg, øker også i overgangen fra barn til ungdom (Medietilsynet, 2018, s. 92). I en annen rapport fra Medietilsynet fremgår det at 67 prosent av 13-18 åringer i løpet av det siste året hadde kommet over en nyhet de antok var falsk (Medietilsynet, 2020b, s. 5). Dette var som oftest nyheter de plukket opp via sosiale medier (s. 9), og ca. 60 prosent av 17 og 18 åringer gjorde ingenting for å sjekke om mistanken var berettiget. Andelen som sjekket videre ved mistanke var svakt økende ved stigende alder (s. 8).

Mer spesifikk informasjon knyttet opp mot karriereveiledning og påvirkningskilder finner en i et notat Senter for IKT i utdanningen gjorde for ekspertutvalget bak NOU 2016: 7, da spesielt i forbindelse med delrapporten. Dette er en grundig gjennomgang av ca. 2500 norskspråklige nettstedet (Senter for IKT i utdanningen, 2015, s. 1). Her blir det pekt på en utvikling der uformell veiledning på sosiale medier har hatt en voldsom vekst (s. 3), og «Rådene brukerne gir hverandre er ofte utdaterte, uinformerte eller villedende» (s. 3). Mange aktører bistår karriereveilederne i arbeidet med karrierelæring. En undersøkelse utført av forskere ved Norges Teknisk Vitenskapelig



Universitet (NTNU), gir det samme inntrykket. Undersøkelsen bygger på svar på spørreskjemaer gitt til nesten 1200 avgangselever i ungdomsskolen om våren, og oppfølgingsspørsmål senhøstes samme år da elevene var godt i gang med videregående opplæring. Svarprosenten fra avgangselevne på ungdomsskolen var på 83 prosent, og av disse ble 87 prosent med videre og besvarte spørreskjemaet om høsten (Mjaavatn & Frostad, 2018, s. 94). På spørsmål om hvilke faktorer som var viktigst ved valg av ny skole, tronet nærhet til bosted på toppen. Så kom i tur og orden faktorer som, ønske om nytt sosialt miljø, skolen er fin, venner har valgt skolen, skolen har høy status, foreldrene ville det, søsken går der, og til sist; rådgiver gav råd om det (s. 98). På spørsmål om hvem som i størst grad har påvirket valg av utdanningsprogram i den videregående skolen, er rekkefølgen slik: Foreldre, venner, media/internett, medelever og til slutt rådgiver og lærer (s. 99).

Jeg mener altså det perspektivet på karrierlæringens og profesjonens potensiale og påvirkningskraft som fremkommer i rapporten er for optimistisk, og samtidig etterlyser jeg en klarere profilering av kritisk tenkning som karrierekompetanse. Hvis en så flytter fokus fra hvem som påvirker læringen og over til hvordan læringen skal finne sted og formålet med læringen, mener jeg det perspektivet som tydeligst kommer til uttrykk i rapporten sorterer under Sultanas utviklingsrettede eller humanistiske diskurs. Dette gjenspeiles både i respekten for veisøker som et autonomt individ og i respekten for karriereveiledernes autonomi og metodefrihet i yrkesutøvelsen (Kompetanse Norge, 2019a, s. 60). Gjennom den sterke troen på profesjonens påvirkningsmuligheter nærmer en seg diskursen Sultana omtaler som en teknokratisk tilnærming med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål, men her, som tidligere, vil jeg hevde at individets ve og vel trumfer samfunnsøkonomiske betraktninger i rapporten. Søkelyset som rettes mot læring i kontekst fører oss i retning av et konstruktivistisk perspektiv på karriereveiledning. Likevel mener jeg individet vekst og utvikling i samspill med omgivelsene er så sterkt vektlagt, at jeg, som Sultana, plasserer dette perspektivet inn under den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen (jevnfør kapittel 1.3.1). I rapporten finnes det tråder å trekke i for å nærme oss Sultanas frigjørende eller sosialrekonstruksjonistiske diskurs. Jeg skriver tråder å trekke i, og jeg er redd de ryker hvis vi trekker for hardt i dem. I det følgende delkapittelet skal jeg lete etter spor av frigjøringsdiskurser jeg mener å finne i rapporten, samtidig som jeg peker på ett utelatt perspektiv.

## 4.6 Miljøperspektivet; et utelatt perspektiv

Formålet med dette delkapittelet, med påfølgende drøftingskapittel, er ikke å gå tungt inn i miljødebatten. Det ville ha vært å bomme på hovedmålet for avhandlingen. Når jeg likevel velger å rette søkelyset mot miljøperspektivet, er det fordi jeg ved å bruke miljøperspektivet som eksempel, vil se hvilke åpninger og begrensninger for frigjøringsdiskurser som finnes i rapporten. Jeg kommer til å bruke Faircloughs fire-trinns modell, presentert i delkapittel 3.1 i analysearbeidet, om enn i en litt tilpasset form. I trinn én skal en nemlig identifisere en type sosial urettferdighet som er representert semiotisk, i denne oppgaven i form av tekst. *Fraværet* av eksplisitt fokus på miljøperspektivet i rapporten, er utgangspunktet mitt, og begrunnelsen for å identifisere og betegne miljøperspektivet som en «sosial wrong», er at miljøødeleggelser og klimaendringer rammer folk ulikt. Både i et globalt-, nasjonalt- og lokalt perspektiv vil fattige rammes hardere enn rikfolk (Klein, 2015, for eksempel s. 57 og s. 62). I drøftingsdelen nedenfor skal jeg gå nærmere inn på de tre neste trinnene i Faircloughs modell analogt med funn i det faglige forslaget.

### 4.6.1 Drøfting av miljøperspektivet og frigjøringsperspektiver generelt

I trinn to skal en lete etter hva som ligger til hinder for å identifisere og påpeke sosial urettferdighet. En åpenbar årsak til at rapporten unnlater å peke på ulike representasjoner av sosial urettferdighet, er at en har valgt å holde samfunnseffekter utenfor i definisjonen av karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2019a, s. 11). Likevel er spenningsforholdet og det dialektiske forholdet mellom individ og samfunn brakt på bane gjentatte ganger i rapporten. I definisjonen av karrierekompetanse står det blant annet at den enkelte formes av sine livsvilkår, men samtidig bidrar til å forme fellesskapets fremtid (s. 45). Det åpnes også for refleksjon over rammene en lever sine liv innenfor, og å avgjøre om disse rammene skal utfordres. Oppfordringen til å stille spørsmål ved rammene, blir gitt til både veisøker (s. 65), og veileder (s. 117). Her nærmer vi oss et frigjøringsperspektiv på karriereveiledning, og en kunne for eksempel spesifikt ha skrevet inn miljøbevissthet, i et samfunnsperspektiv, som en karrierekompetanse verdt å tilegne seg. I stedet har en valgt å individualisere bærekraftbegrepet til noe som kalles «bærekraftig karriereutvikling» (s. 72), og begrepet peker mot individets oppfatning av meningsinnholdet i karrieren, ikke mot bærekraft i samspill med naturen. Den sterke vektleggingen av individets autonomi i rapporten kan stå i veien for å uttrykke eksplisitte forventninger til veisøker om miljøbevissthet på generelt grunnlag. Plant skriver om dette, og hevder at en tilnærming der

karriereveiledere dikteres til å fremme miljøbevissthet, kan komme i konflikt med dagens karriereveiledningspraksis og «even the traditional Rogerian client-centered approach itself» (Plant 2015, s. 121).

Neste trinn er virkelig interessant. Spørsmålet som her reises er om miljøperspektivet utfordrer rådende samfunnsstrukturer og politiske og økonomiske ideologier i den grad at miljøproblemene ikke kan løses innenfor en neoliberal økonomisk diskurs tuftet på kapitalismens iboende behov for vekst og profitt. Nødvendigjør kapitalismen, slik den nå fremstår i neoliberal, globalisert form, rovdrift på og ødeleggelse av naturen? I rapporten finnes det flere mulige stier som leder mot et oppgjør med et samfunnssystem veisøker finner det uholdbart å tilpasse seg. Jeg tenker først og fremst på den sterke vektleggingen av individets autonomi og dernest oppfordringer til å utfordre rammene en lever sine liv innenfor, begge deler nevnt ovenfor. Også mer direkte, under overskriften motstand, er det beskrevet hvordan én karrierekompetanse kan være å avklare muligheten for å yte motstand, alene eller ved hjelp av fellesskapet (Kompetanse Norge, 2019a, s. 73). Andre steder i rapporten trer tilpasninger til dagens samfunnsøkonomiske diskurser tydelig frem som mål, og det blir et spenningsforhold mellom diskursen om individets ukrenkelige frihet og diskursen som vektlegger samfunnets behov. Følgende sitat, også gjengitt tidligere (4.3.1), mener jeg underbygger påstanden min: «For samfunnet har befolkningens utdanningsnivå, kompetanse, arbeidsdeltakelse, eller eventuelle utenforskap, avgjørende betydning for samfunnets grunnleggende fungering, samlede økonomi og velferd» (s. 41). Utenforskap knyttes direkte opp imot arbeidsdeltakelse, og siden arbeid aldri blir definert som noe annet enn lønnsarbeid i rapporten og dessuten knyttes opp mot økonomi i sitatet, forstår jeg det slik at en må selge arbeidskraften sin til noen for å være *innenfor*. Et alternativ til en slik tankegang, tanken om borgerlønn, er levende hos mange grupperinger som har miljøvern øverst på agendaen, for eksempel i arbeidsprogrammet til Miljøpartiet de grønne (MDG, 2017, s. 58). Når karriereveilederen skal ha «kjennskap til trender og etterspørsel på arbeidsmarkedet ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 98), og veisøker skal vurdere «hvordan endringer i framtidens kompetansebehov kan påvirke egne jobbsjanser ...» (s. 58), vitner dette om en rasjonalitet forankret i rådende samfunnsøkonomiske og samfunnsbærende politiske diskurser.

I det fjerde og siste trinnet i forklaringsmodellen skal en lete etter utsagn som peker i retning av at sosial urettferdighet er identifisert og forsøkt imøtegått eller forebygget. Sagt med Faircloughs ord:

«Stage 4 moves the analysis from negative to positive critique ...» (Fairclough, 2010, s. 239). Siden rapporten ikke omtaler miljøperspektivet eksplisitt, må en gå bredere ut og være på utkikk etter alle spor av frigjøringsdiskurser. Arbeidsgruppen som beskjeftiget seg med etikk, har avsatt et eget underkapittel til likeverd og sosial rettferdighet. Her kan en lese at «Sosial rettferdighet som mål må omsettes til praktisk arbeid ...», og videre at målet innbefatter «sosial utjamning og omfordeling av goder ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 26). Den samme arbeidsgruppen gir enda mer tyngde til dette perspektivet når det i verdigrunlaget for karriereveiledning står å lese: «Karriereveiledning skal fremme likeverd og sosial rettferdighet» (s. 27). Også arbeidsgruppen bak kompetansestandarder omtaler sosial rettferdighet (s. 100), og selv om punktet ikke inngår som en spesifikk karrierekompetanse, har jeg flere ganger ovenfor vist hvordan gruppen bak karrierekompetanse har pekt på muligheten til å utfordre rammer og yte motstand. Det at rapporten mangler konkrete og praktiske forslag til hvordan en skal fremme sosial rettferdighet kan la seg forklare ved at samfunnsperspektivet på karriereveiledning ikke er fremtredende i rapporten, men det kan og tenkes at ønsket om konsensus førte til unnvikelse av konkretiseringer.

Jakten på miljøperspektivet i rapporten ledet oss mot både frigjøringsperspektiver og humanistiske perspektiver på karriereveiledning. Samtidig har jeg påvist at perspektivet på samfunnets behov blant annet knyttet opp mot velferd og økonomi også er representert i det faglige forslaget, og et spenningsforhold oppstår. Sett gjennom øynene til mange miljøforkjempere, kan en ikke bekjempe miljøproblemen, én type sosial urettferdighet «unless we are willing to embrace systemic economic and social change» (Klein, 2019, s. 33). Spørsmålet om sosial urettferdighet kan motvirkes innenfor rådende politiske og økonomiske diskurser, eller om disse diskursene i seg selv må utfordres og bekjempes, tar jeg med videre til avsluttende drøfting.

## 5 Reliabilitet, validitet og etiske refleksjoner

Selv om både Bhaskar og Fairclough drøfter emner som reliabilitet, validitet og objektivitet, har jeg funnet det mer hensiktsmessig å bruke Kvale & Brinkmann (2015) og Nyeng (2012) når jeg nedenfor vil drøfte begrepene knyttet opp mot min egen oppgave. Bhaskar og Fairclough innbyr til lengre filosofiske betraktninger omkring begrepene, og det er det ikke rom for her. Boken til Kvale & Brinkmann har det kvalitative forskningsintervjuet som tema, men jeg mener å finne stor overføringsverdi til mitt prosjekt i deres utledninger av begrepene ovenfor. Reliabilitet omtales av Kvale & Brinkmann som pålitelighet (s. 275) og av Nyeng som holdbarhet, nøyaktighet eller målesikkerhet (s. 105). Validitet blir i begge kildene kalt gyldighet, men begrepet splittes opp, og jeg anvender noen av disse underbegrepene i det følgende. Objektivitet vil særlig bli tema under etiske refleksjoner.

### 5.1 Reliabilitet

Et kritisk spørsmål som her må stilles, er om leseren blir tilstrekkelig informert om hvordan jeg har gått frem ved innsamling, bearbeiding og tolkning av data. Jeg mener å ha gjort grundig rede for hvordan jeg gjennomgående har benyttet KDA som det metodiske hovedverktøyet mitt. Svakheten slik jeg selv ser det, er at jeg på grunn av rammene for avhandlingen, er blitt tvunget til å kutte ut viktige deler av Faircloughs analyseredskaper. Særlig er den lingvistiske analysen vingeklippet i en slik grad at jeg har reflektert over hvorvidt analysen i det hele tatt er pålitelig. Er det hold i et byggverk som har mistet så mye av fundamentet sitt? Jeg er kommet til at de få delene av Faircloughs begrepsapparat som ble brukt, var til hjelp i forskningen, og videre at jeg informerte greit om fremgangsmåten i analysen. Gjennomgående i oppgaven har jeg hovedsakelig valgt å sitere direkte i stedet for å parafasere, særlig ved funn i det faglige forslaget. Tanken har vært at leseren raskt og enkelt kan gå inn i rapporten og kontrollere om jeg har vært tendensiøs ved utvelgelsen av sitater. Fairclough åpner for bruk av andre metodiske tilnærminger enn KDA, ja han mener som tidligere omtalt at metoden i seg selv innbyr til transdisiplinær tilnærming. Jeg har ikke funnet plass til inngående drøftinger sett for eksempel fra et økonomi- eller økologiperspektiv, men der disiplinene er involvert, mener jeg det har relevans til problemstilling og forskningsspørsmål. Et lite sidesprang til kvantitative innsamlingsmetoder ble gjort da jeg ved hjelp av søkefunksjonen i Word jaktet på forekomsten

av ordet karriereveiledning i en del offentlige dokumenter. Dette er en perifer del av forskningsprosjektet mitt, og jeg har ikke trukket noen bastante slutninger på grunnlag av disse dataene, kun pekt på tendenser. Jeg har tilstrebet konsistens mellom forskningsspørsmål, fremgangsmåte og forskningsresultater i avhandlingen og håper drøftinger og tolkninger fremstår som plausible.

## 5.2 Validitet

Måler en det en tror en måler, er et viktig spørsmål en bør stille seg med hensyn til validiteten i et forskningsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 276). I løpet av forskningsprosessen har jeg flere ganger vært på full fart bort fra hovedproblemstillingen min, men mener at det arbeidet jeg nå leverer i større eller mindre grad har gyldighet med tanke på formålet med prosjektet. Nyeng skriver om begrepsvaliditet i betydningen av å måle det en ønsker og ikke noe annet (s. 109), og han betrakter reliabilitet som en del av begrepsvaliditeten (s. 112). Han benytter begrepet intern validitet i betydningen kausalitet (s. 109), men begrepet er lite relevant for denne oppgaven siden forskningsarbeidet mitt i større grad antyder årsakssammenhenger enn å hevde at jeg har påvist dem. Til slutt omtaler Nyeng begrepet ekstern validitet (s. 109), og jeg tror han her nærmer seg meningsinnholdet i det Kvale & Brinkmann kaller pragmatisk validitet (s. 285). Begrepet refererer til anvendelse av forskningsresultatene. Jeg har begrenset tro på at avhandlingen min, med fire eller i beste fall fem lesere, vil få særlig betydning for utviklingen av fagfeltet, men jeg ser en mulighet til å dra nytte av kunnskapen jeg har tilegnet meg og kanskje videreformidle deler av den i andre fora enn herværende format.

## 5.3 Ethiske refleksjoner

Kvale & Brinkmann skriver med henvisning til Gadamer, at vi kun kan trekke slutninger på bakgrunn av vår forutforståelse eller fordommer, og at forskeren derfor må søke innsikt i disse uunngåelige fordommene (s. 273). Jeg har gjennom hele prosessen i dette masterarbeidet, helt siden høsten 2016 da jeg startet ved studiet, vært svært skeptisk til idéen om karriereveiledning som eget fagfelt. Påstanden om at alle har en karriere, enten en vil eller ikke, får meg til å se enda rødere enn normalt, og jeg er skeptisk til karriereteoretikere og eksperter generelt. Disse fordommene har det

vært tvingende nødvendig å være bevisst gjennom hele prosessen. Noen ganger har jeg mistet perspektivet av syne og brukt mye tid på jakt etter informasjon som mer enn å svare på problemstillingen skulle bekrefte fordommene mine. Denne bevisstheten om egne fordommer, som forhåpentligvis gjenspeiles i sluttproduktet, omtales av Kvale & Brinkmann som refleksiv objektivitet (s. 273). Dersom jeg i tilstrekkelig grad har vært bevisst fordommene mine, stiger sjansene for å unngå ensidig og tendensiøs fremstilling av funn.

Nyeng bruker begrepene forskningsinterne regler og forskningseksterne vurderinger (s. 159). De interne reglene handler om åpenhet og redelighet innad i forskningsmiljøet, og her var jeg på et tidspunkt «ute å kjøre» slik veilederen min så det. Bakgrunnen var noen spørsmål om konstitueringen av arbeidsgruppene bak det faglige forslaget som jeg stilte Kompetanse Norge. Raskt innså jeg at ett av spørsmålene hadde en uheldig form, og jeg informerte heller ikke tydelig nok om hvordan svarene skulle komme til anvendelse. Jeg endte opp med å trekke alle spørsmålene, og samtidig var jeg en erfaring rikere. Forskningseksterne vurderinger handler om forskningens samfunnsoppdrag. Nyeng maner til å være på vakt mot forskning som har til hensikt å fremme politiske eller økonomiske interesser (s. 159). Her vil jeg hevde at dersom en er åpen om sitt ståsted og normative kritikk av for eksempel kapitalisme og neoliberalisme, slik Bhaskar og Fairclough er, og ellers imøtekommer krav om reliabilitet og validitet, så er etikken ivaretatt. Jeg mener forskningsmetodene mine er transparente og refleksiv objektivitet såpass tilstedeværende at arbeidet tilfredsstillende oppfyller kravene til forskningsetikk.





## 6 Avsluttende drøfting

Tanken med avsluttende drøfting er å utdype noen av spenningsforholdene jeg mener å ha påvist i rapporten. I tråd med kritisk realisme (KR) vil jeg søke etter forklaringer i bakenforliggende domener. Frigjøringsperspektivet og sosial rettferdighet blir også ytterligere problematisert.

### 6.1 Spenningsforholdet mellom diskurser

Jeg tar utgangspunkt i Faircloughs tredeling av diskursbegrepet som tidligere er presentert (3.1) og starter opp med språket som brukes innenfor fagfeltet, diskursen om diskursen eller det jeg også har kalt profesjonsperspektivet (4.5). Siden profesjonalisering av fagfeltet er et viktig mål med det faglige forslaget, kan det være betimelig å minne om rasjonale som ligger til grunn for dette ønsket. Tanken om at kompetente profesjonelle karriereveiledere bedre er i stand til å veilede enn den mindre kompetente praktiseren, er tydelig representert i rapporten og lett å slutte seg til. Jeg har gjennom kapittel 4.5 problematisert profesjonsperspektivet, og i underkapittel 4.5.6 kretser jeg omkring spørsmålet om hva som skal til av kompetanse for å fremstå som profesjonell karriereveileder. Når Trond Buland, på bakgrunn av studier av skolers rådgivning han sammen med forskerkolleger har utført, skal legge frem viktige funn, er kompetanse naturlig nok omtalt. Han presiserer at flere enn rådgiver trenger kompetanse og snakker om rådgivning som hele skolens ansvar (Buland, 2015, s. 12). Kjærgård omtaler, som tidligere nevnt, denne doble forståelsen av profesjonalisering som var et svar på OECD sin kritikk av mangelfull karriereveiledning i Norge. Styrking av ekspertrollen på den ene siden, og rådgivning som hele skolens ansvar på den andre siden, sistnevnte perspektiv av noen omtalt som deprofesjonalisering, ble svaret på utfordringen fra OECD (Kjærgård, 2012, s. 211). Her kan det være et spenningsforhold, men det trenger ikke å være det. Det er fullt mulig å tenke seg veiledningseksperter på skolen, eller på Nav-kontoret, som drivkraften og tilretteleggeren for institusjonens samlede veiledning og derigjennom bidragsyter til kompetansebygging for hele personalet. I rapporten tar en til orde for at veiledningseksperter må ha overordnet og spesifikk karriereteoretisk kompetanse (s.93), og jeg mener det kan oppfattes som en deprofesjonalisering av veiledere som sitter inne med stor realkompetanse. Jeg ser et mulig spenningsforhold mellom hvilken kompetanse de ulike institusjonene skal etterspørre ved tilsetting av karriereveiledere: Veilederen med sterk sektortilhørighet og mye realkompetanse eller karriereveilederen med høy formell karriereteoretisk kompetanse.

Avslutningsvis innenfor profesjonsdiskursen vil jeg hevde at forfatterne av rapporten i for liten grad løfter blikket og med et meta-blikk vurderer sine egne roller og innkapsling i samfunnsbærende sosiale strukturer. Men arbeidsgruppen bak kompetansestandarder skriver på side 84 (Kompetanse Norge, 2019a) om metakompetanse, og på side 96 blir veilederens forforståelse omtalt samtidig som en etterspør kritisk vurdering av egen rolleforståelse. Hooley, Sultana og Thomsen er tydeligere når de peker på at «careers practitioners are workers who are just as subject to neoliberal ideology as their clients» (2019, s. 250). De neoliberale diskursene er ikke bare en ekstern kraft, de er internalisert og former både tanker og ønsker hos de fleste av oss (Hooley, Sultana og Thomsen, 2018, s. 9). Sett i et slikt perspektiv, kan det være relevant å stille å spørsmål om utviklingen av karriereveiledning som profesjon også er viktig for fagutviklerenes egne karrierer og anerkjennelse, og at mange av oss praktikere oppfatter det som stas å få den nye tittelen karriereveileder på døren i stedet for den loslitte tittelen utdannings- og yrkesrådgiver. Innovasjon og endringskompetanse er jo høyt verdsatt i neoliberalismens tidsalder.

Jeg drar med meg karriereveiledning som del av rådene samfunnsstrukturer tuftet på neoliberalt tankesett, over til neste diskursforståelse hos Fairclough. Her er det ulike samfunnsperspektiver på deler av verden, for eksempel karriereveiledning, som står i fokus. Karriereveiledning fremstår på den ene siden som en del av de overordnede strukturene, men kan samtidig være med på å endre disse strukturene hvis en for eksempel legger frigjøringsperspektivet til grunn for utøvelsen av karriereveiledning. Arbeidsgruppen bak etikk-kapittelet gjør akkurat det når det som tidligere sitert blir tatt til orde for at «Sosial rettferdighet som mål må omsettes til praktisk arbeid ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 26). Hvis karriereveiledning er en del av strukturene en ønsker forandret, er det ikke vanskelig å se spenningsforholdet som oppstår dersom en utfordrer disse strukturene i kraft å være karriereveileder (jevnfør delkapittel 4.6.1). Jeg tror ikke det stemmer at «For å sette det på spissen, kan hvem som helst kalle seg karriereveileder og på oppdrag av samfunnet ta imot mennesker til veiledning ...» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 105). Sitatet henspiller på manglende kompetansekrav til karriereveiledere, men selv om formelle krav blir oversett, så tror jeg ikke offentlige institusjoner hadde betalt lønnen din lenge om du som del av din veilederpraksis manet til sosial mobilisering mot det kapitalistiske Norge. Vaieren, de rådende strukturene, er nok sterkere enn de tynne frigjøringstrådene en trekker i, om ikke mange tråder rykkes i unisont. Samtidig er det viktig å peke på at sosial rettferdighet er et mangslungent begrep som ulike aktører kan gi forskjellig innhold (Hooley, Sultana og Thomsen, 2018, s. 4). Frida Wikstrand refererer til Sultana som

nivådeler sosial rettferdighet på et mikro-, meso- og makroplan. (Wikstrand, 2019, s. 217-218). På mikroplanet skal veilederen hjelpe veisøker individuelt, på mesoplanet kan en bidra til endringer på institusjonsnivå, mens en på makroplanet beskjeftiger seg med problemer knyttet til den politiske sfære. En kan altså både forstå sosial rettferdighet som hjelp til veisøker for å bli en del av arbeidsfellesskapet, men også som politisk arbeid med ønske om å endre politiske strukturer, innenfor strukturene eller ved å utfordre og endre strukturene. Her er det flere spenningsforhold involvert samtidig.

Bhaskar har liten tro på at grunnleggende endringer til det bedre kan skje innenfor rammen av kapitalismen (Bhaskar, 1999<sup>28</sup>). En annen markant stemme innenfor KR, Andrew Collier, tar også til orde for omfattende forandringer av dagens styresett (Collier, 1994, s. 203). Det samme gjør Fairclough når han skriver om kapitalismen og neoliberalismen især (Fairclough, 2010, s. 5). Jeg deler disse synspunktene, og jeg har vanskelig for å se karriereveiledning som et middel på veien mot sosial rettferdighet på makronivå enda så sterk tro Hooley, Sultana og Thomsen har på at etisk bevissthet på alle plan hos karriereveiledere kan gripe inn i strukturene (2019, s. 256). Metablikket jeg etterlyser i rapporten og retter mot egen praksis og livsførsel kan formuleres som noen spørsmål. Har jeg som del av middelklassen et reelt ønske om å bidra til omfattende endringer av eksisterende politiske og økonomiske strukturer? Vil jeg virkelig risikere å sette krefter i spill som kan føre til at lønn og pensjon kan utebli, og at materielle goder jeg har tilegnet meg blir fordelt på mer rettferdig vis? Ønsker jeg å frigjøre meg fra det mentale fangenskapet medie- og kulturindustrien har hensatt meg i? Er alt pratet om frigjøring og sosial rettferdighet på makronivå, kun medisin som skal lindre min egen dårlige sosiale samvittighet? Jeg regner med at jeg ikke er den eneste veilederen som lever i dette intrapersonlige spenningsforholdet når jeg tar rapporten til etterretning og reflekterer over egen rolleforståelse.

Går en så over på den abstrakte diskursforståelsen til Fairclough, den han kaller semiosis og som representerer all meningsdannelse som skjer i den sosiale prosessen, vil jeg først spinne videre på en problemstilling jeg brakte på bane i underkapittel 4.5.10, og som også er nevnt ovenfor. Medie- og kulturindustriens makt og innflytelse over den allmenne meningsdanningen kan knapt overdrives. Neoliberalismen har kolonisert vår livsverden i en grad at alternativer er vanskelig å

---

<sup>28</sup> Intervjuet er ikke paginert, men jeg refererer til Bhaskars svar på det tredje siste spørsmålet (om New Labour).

forestille seg, skriver Hooley, Sultana og Thomsen (2019, s. 255), og tankegangen kan gå så langt at en til slutt ser selv som en vare («self-commodification», s. 5). Jeg tviler på at det finnes kausale mekanismer i Bhaskars bakenforliggende domene<sup>29</sup> som kan forklare neoliberalismens makt og innflytelse over mennesker. Forestillingen om at det ikke finnes alternativer til neoliberalismen tror jeg snarere er skapt i det Bhasker omtaler som det faktiske og empiriske domenet (Bhaskar, 2008, s. 56). Det faktum at vitenskapen i flere hundre år har vært antroposentrisk (Collier, 1994, s. 261) kan også være med på å forklare den sterke vektleggingen av økonomi, vekst og forbruk som kjennetegner kapitalismen og neoliberalismen især, jevnfør Sultanas diskurs om samfunnsøkonomisk effektivitet som mål for karriereveiledningen. Collier drøfter om det i det bakenforliggende domenet finnes verdier som er uavhengig av mennesker, mens han samtidig slår han fast at KR «suggests a non-anthropocentric ethic by way of homology» (s. 261). Det er ikke rom for å gå i detalj på hva kritisk realisme legger i begrepet homologi, men det innebærer en helhetsforståelse der hierarkiske strukturer er avhengig av hverandre, og at de enkelte strukturene ikke kan reduseres til å analyseres separat (Collier, 1998, s. 470). I samme åndedrag som homologi skriver han om økologisk tankesett (s. 471). To ganger er begrepet holistisk brukt i rapporten også, (Kompetanse Norge 2019a, s. 81 og s. 82), men da knyttet opp mot et helhetlig læringssyn formulert som en «vite, gjøre og være-tilnærming» (s. 81). Kausale forbindelser eller antydning om et avhengighets- og spenningsforhold mellom natur og menneske finner jeg ikke uttrykt i rapporten, ei heller, som tidligere omtalt (4.6), behovet for miljørelaterte karrierekompetanser. Det er oppsiktsvekkende med tanke på situasjonen de fleste klimaforskere mener verden befinner seg i.

---

<sup>29</sup> Jeg minner om det domenet Bhaskar kaller «the real» i denne oppgaven blir kalt det bakenforliggende domenet, tidligere omtalt (2.1)

## 7 Konklusjon og veien videre

Under konklusjoner blir det en oppsummering av funn og tolkninger. Målet er her, på en kortfattet måte, å tydeliggjøre at både forskningsspørsmål og hovedproblemstilling er besvart. Veien videre er en refleksjon rundt behovet for ytterligere forskning jeg gjennom forskningen min mener å ha avdekket. Jeg vil også kommentere noen utviklingstrekk etter at rapporten ble lagt frem.

### 7.1 Konklusjon

Hovedhensikten med det faglige forslaget er slik jeg ser det, profesjonsbygging gjennom å gi fagfeltet felles språk- og forståelsesrammer. Etske retningslinjer og kompetansestandarder for karriereveiledere er viktige deler av profesjonsbyggingen. Jeg mener å ha påvist flere spenningsforhold knyttet til profesjonsperspektivet, og jeg hevder at forståelsesrammen ikke er tydelig nok.

Proessen omkring tekstproduksjonen er grundig gjennomgått i kapittel 4.1, og konklusjonen er at prosessen involverte et bredt spekter av aktører innenfor fagfeltet. Om kritiske røster ble invitert inn i arbeidet, er et spørsmål som står ubesvart fordi forskningen min ikke kan besvare spørsmålet.

Formen og innholdet er preget både av tekstforfattere, skriveprosessen og målgruppen for rapporten. Fagfolk, både forskere og praktikere, har skrevet først og fremst til seg selv, med siktemål om å konsolidere og styrke fagfeltet. Derfor kjennetegnes det ferdige produktet av konsensus til tross for at mange spenningsforhold er omtalt i rapporten. Premisset om kvalitetsrammeverket som tverrsektorielt, har medført at formuleringer ofte er overordnede og generelle, og en påpeker i rapporten et behov for sektorspesifikke tilpasninger. I målgruppen for rapporten inngår også materiell- og politikktutviklere, og disse skal bevisstgjøres fagfeltets eksistens og berettigelse.

Rapporten har sterke intertekstuelle forbindelser til rapporter fra EU, OECD, ELGPN og særlig NOU 2016:7. Men der alle disse påvirkningskildene kan settes inn i en historisk kontekst hvor karriereveiledning blir relatert til overordnede politiske problemstillinger generelt og til arbeidsmarkedsspørsmål spesielt, er rapporten nesten fri for henvisninger til historiske eller geopolitiske forhold. Det er med andre ord lite synlig i rapporten at den er skrevet i et

internasjonalt klima preget av globalisering, handelskriger og konkurranse mellom stater. Jeg tror forfatterne bak rapporten har hatt et ønske om at den skal være *tidløs*, og ikke fremstå som et svar på konkrete politiske utfordringer knyttet til det internasjonale arbeidsmarkedet.

Helt i tråd med det jeg skrev innledningsvis (1.3.1), finner jeg at flere tilnærminger til karriereveiledning lever side om side i rapporten. Jeg ser spor av alle tre diskursene Sultana omtaler, både den teknokratiske tilnærmingen med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål, den utviklingsrettede eller humanistiske tilnærmingen og også frigjørende tilnærminger. Hvilket perspektiv som trer tydeligst frem, beror på brillene en leser rapporten med. Dersom en mener at frigjøringsperspektivet fordrer omfattende endringer av rådende politiske og økonomiske strukturer, kan en hevde at diskursen med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål står sterkest, fordi rådende strukturer ikke eksplisitt blir utfordret i rapporten. Når kompetansebehov blir koblet opp mot samfunnsøkonomi, peker også det mot denne diskursen. Sett i et slikt perspektiv kan en argumentere for at rapporten ideologisk plasserer seg innenfor en neoliberal forståelsesramme.

Mener en derimot at humanistiske verdier kan spire og gro innenfor dagens styresett og at frigjøring kan skje innenfor rådende strukturer, vil jeg hevde at det utviklingsrettede, humanistiske perspektivet har forrang i rapporten. Individets autonomi er meget sterkt vektlagt i det faglige forslaget, og individet skal ikke gjøres til middel til å nå mål utenfor seg selv. Frigjøringsperspektivet, i alle fall frigjøring på makronivå, er minst synlig selv om det også finnes rom for dette perspektivet i rapporten. Jeg er forundret over at miljøperspektivet ikke et eksplisitt nevnt, for eksempel som en karrierekompetanse. Ellers argumenterer jeg for at kildekritikk og medie- og kulturindustriens påvirkningskraft, på både veisøker og veileder er underkommunisert i rapporten.

## **7.2 Veien videre**

Jeg håper arbeidet mitt, ved å ha identifisert noen spenningsforhold i tillegg til dem rapporten omtaler, åpner opp for områder andre bør forske videre på. Først og fremst er det et påtrengende behov for å undersøke utbyttet veisøker har av karriereveiledning knyttet opp mot veilederens kompetanse. Særlig interessant blir det å undersøke i hvilken grad utbyttet avhenger av hvor mye spesifikk karriere teoretisk kompetanse veilederen besitter. Mer forskning på hvilke påvirkningskilder som er vesentlige når ungdommer danner seg forestillinger om sitt fremtidige yrkesliv, er også påkrevet. Spenningsforholdet mellom utdannings- og yrkesrådgivning og

livsmestringsperspektivet må drøftes videre både innenfor og utenfor fagfeltet. Til slutt vil jeg nok en gang nevne premisset om at kvalitetsrammeverket skal være tverrsektorielt. Er premisset til hinder for å lage et rammeverk som er konkret nok til at det har relevans i de ulike sektorene? Kanskje er deltakerne i arbeidsgruppen som skal levere den fjerde leveransen i det faglige forslaget, kvalitetssikring, de første som kommer til å forske på dette i praksis? Per i dag, mai 2020, ser det fortsatt ikke ut som mandatet foreligger når en leter på nettsidene til Kompetanse Norge.

Etter at det faglige forslaget ble lagt frem i februar 2019, har det kommet to NOU-rapporter der karriereveiledning blir nevnt, jevnfør det jeg skrev tidligere om at karriereveiledning er lite synlig i offentlige rapporter (4.5.6). I NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling, har karrieresentre fått et eget underkapittel, og karriereveiledning, særlig utviklingen av en nasjonal e-veiledningsplattform som Kompetanse Norge har fått i oppdrag å utvikle, er omtalt flere steder. Kompetansebehovsutvalgets tredje rapport NOU 2020:2, bringer karriereveiledning på bane noen ganger, i motsetning til i de to første rapportene. I den helt ferske stortingsmeldingen: Kompetansereformen-Lære hele livet (Meld. St. 14, 22.april 2020), har karriereveiledning blitt viet langt større oppmerksomhet, og arbeidet med kvalitetsrammeverket har til og med fått sitt eget underkapittel (s. 72)! Men på veien mot profesjonalisering av karriereveiledning kan en støte på miner. Forslaget til ny opplæringslov som nå er ute på høring, NOU 2019:23 inneholder sprengstoff knyttet til utviklingen av karriereveiledning som profesjon. Her blir det foreslått å beholde uttrykket «utdannings- og yrkesrådgivning» i grunnopplæringen fordi begrepet karriereveiledning kan virke fremmed for ungdommer og dessuten ikke «er et godt begrep for den rådgivningen som foregår i skolen» (NOU 2019:23, s. 548). Trond Buland er også inne på at begrepet karriereveiledning kan virke fremmedgjørende for mange veisøkere, og han hevder at den tradisjonelle forståelsen av karriere, det vil si i betydningen av «å gjøre karriere», fortsatt er den dominerende (Buland, 2020, s. 5). En skal merke seg at konteksten her var en oppsummering av et prosjekt knyttet til karriereveiledning og Nav-brukere, og dermed ikke utgjør et representativt utvalg av befolkningen.

Veien videre for utviklingen av karriereveiledning som fagfelt og profesjon, ser ut til å bli en kronglete ferd for «karriereveiledning kan ha en ubestemthet og bredde over seg, som det kan være en utfordring å samles omkring» (Kompetanse Norge, 2019a, s. 10<sup>30</sup>).

---

<sup>30</sup> Rapporten siterer her direkte fra Kjærgård (2012).





## Referanser/litteraturliste

- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., og Norrie, A. (red.) (1998). *Critical realism. Essential Readings*. London: Routledge.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, T., Larsen, F.M., Gravås, T. F., Holm, S., Lønvik, K. & Midttun, K. (2015) *Karriereveiledning: behov, utbytte og betydning. Rapport fra fire undersøkelser*. Vox-rapport 2015. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/karriereveiledning-behov-utbytte-og-betydning/>
- Bhaskar, R. (1999). Roy Bhaskar Interviewed- *The Philosophers' Magazine*. Hentet fra: [http://www.criticalrealism.com/archive/rbhaskar\\_rbi.html](http://www.criticalrealism.com/archive/rbhaskar_rbi.html)
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science (2.utg)*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (2015). *The possibility of naturalism. A philosophical critique of the contemporary human Sciences (4.utg.)*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2017) (Transkriberte intervjuer) I : Hawke, G., (red.). (2017). *The Order of Natural Necessity. Roy Bhaskar. A Kind of Introduction to Critical Realism*. Ukjent sted: Createspace Independent Publishing Platform. (Amazon-eid).
- Bufdir (2015) Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. *Barn og unges mediebruk*. Publisert 23.mars 2015. Oppdatert 11.des 2019. Hentet fra: [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn\\_og\\_unges\\_mediebruk/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/)
- Buland (2015). «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli noe nytt æ» Om ungdoms valg og skolens rådgivning. Skolelederkonferansen Ledelse og kvalitet i skolen. Hell 5. februar 2015 <https://www.ntnu.no/documents/1266379691/1266428719/sesjon1b-t-buland-om-ungdommens-valg.pdf/fa4c2c9e-cddb-4836-af7d-f48891cede44>
- Buland (2020). *Evaluering av prosjektet karriereveiledning for Nav-brukere. Lagspill er utfordrende- Særlig når man spiller på ulike lag*. Karriereveiledningskonferansen 27. januar. Gardermoen. Hentet fra: <https://www.jobbaktiv.no/wp-content/uploads/Trond-Buland.pdf>
- Collier, A., (1994). *Critical Realism. An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London: Routledge.
- ELGPN (2010). *Lifelong guidance Policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008-2010*. Jyväskylä. ELGPN. Hentet fra: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/european-lifelong-guidance-policies-work-in-progress.-a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2009201310/>

- ELGPN ((2012a). *Career Management Skills. Factors in implementing policy successfully*. Concept Note No. 3. Jyväskylä: ELGPN. Hentet fra: [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Gravina\\_and\\_Lovsin\\_cms\\_concept\\_note\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Gravina_and_Lovsin_cms_concept_note_web.pdf/)
- ELGPN (2012b). *Lifelong Guidance Policy Development. A European Resource Kit*. ELGPN Tools No. 1. Jyväskylä: ELGPN. Hentet fra: [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_resource\\_kit\\_2011-12\\_web.pdf/](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_resource_kit_2011-12_web.pdf/)
- ELGPN (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. ELGPN Tools No.3. Jyväskylä. Hentet fra: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-3.-the-evidence-base-on-lifelong-guidance/>
- ELGPN (2015a). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. ELGPN Tool no. 4. Jyväskylä. ELGPN. Hentet fra: [http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN\\_CMS\\_tool\\_no\\_4\\_web.pdf](http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf)
- ELGPN (2015b). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance*. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylä: ELGPN. Hentet fra: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
- Eilertsen, T. (2016, 18. sept). Uten mastergradene stopper Norge. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/d0j2B/uten-mastergradene-stopper-norge-trine-eilertsen>
- EU (2000) *Lisbon European Council 23 and 24 March Presidency Conclusions*. Hentet fra: [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- European Council of Ministers of Education (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*. Brussels. Hentet fra: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209286%202004%20INIT>
- European Council of Ministers of Education (2008). *On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels. Hentet fra: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf)
- Fairclough, N., (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social researchs*. London: Routledge.
- Fairclough, N., (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language (2.utg.)*. London:

Routlegde.

Fairclough, I., & Fairclough, N., (2012). *Political Discourse Analysis. A Method for Advanced Students*. London : Routlegde.

Fairclough, N. (2015). *Language and Power (3.utg.)*. London: Routlegde.

Fairclough, N. (2016). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. I : Wodak, R, & Meyer, M., (red.). (2016). *Methods of Critical Discourse Studies(3.utg.)*. London: Sage.

Gravås, T.F. & Gaarder, I.E. (red). (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, E.H. (2017a). «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». En empirisk Studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning. I: Nordvei, Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk. 2017, vol.2, Issue 1 16-29. Hentet fra: <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/1161/1026>

Haug, E.H. (2017b). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning- i spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet, Lillehammer

Haug, E.H. (2018). *Karrierekompetanser, Karrierelæring og Karriereundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hauge, L.S. & Holgernes, B. (2005). *Vitenskap og språk. En innføring i vitenskapsfilosofi og logikk*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.

Hawke, G., (red.). (2017). *The Order of Natural Necessity. Roy Bhaskar. A Kind of Introduction to Critical Realism*. Ukjent sted: Createspace Independent Publishing Platform. (Amazon-eid).

Hooley, T., Sultana, R.G. and Thomsen, R., (edit.). (2018). *Career Guidance for Social Justice. Contesting Neoliberalism*. London : Routlegde.

Hooley, T., Sultana, R.G. and Thomsen, R., (edit.). (2019). *Career Guidance for Emancipation. Reclaiming Justice for the Multitude*. London : Routlegde.

Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). (2.uændrede utgave). *Karrierevalg Teorier om valg og valgprosesser*. Danmark: Vejledningsbiblioteket Schultz.

Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. (Doktorgradsavhandling). Aarhus universitetet, Aarhus.

Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg- i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I: Lingås, L.G., & Høsøien, U. (red) (2016). *Utdanningsvalg- identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kjærgård, R. & Plant, P. (red.) (2018) *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal

Akademisk

Klein, N. (2015). *Dette forandrer alt. Kapitalismen mot klimaet*. Oslo: Forlaget Oktober.

Klein, N. (2019). *On Fire. The Burning Case for a Green New Deal*. United Kingdom: Allen Lane-Penguin Books.

Kompetanse Norge (2019a). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder*. Hentet fra:  
<https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>

Kompetanse Norge (2019b) *Utbytte av karriereveiledning-undesøkelse ved de offentlige Karrieresentrene*. Hentet fra:  
[https://www.kompetansenorge.no/contentassets/0900f4824f3d42c9860bb9d0e14944c9/utbytte\\_av\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/0900f4824f3d42c9860bb9d0e14944c9/utbytte_av_karriereveiledning.pdf)

Kompetanse Norge (2019c). Faktaark. *Offentlige karrieresentre-mer enn bare individuell veiledning*. Hentet fra:  
[https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e61768745cd94b3c85bec13dab2eeef0/offentlige\\_karrieresentremer\\_enn\\_bare.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/e61768745cd94b3c85bec13dab2eeef0/offentlige_karrieresentremer_enn_bare.pdf)

Kompetanse Norge (u.å.) *Plan for involvering og kommunikasjon- kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet fra:  
<https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/kommunikasjonsplan-kvalitetsrammeverk.pdf>

Kompetanse Norge (2020) Notat 23/2020 *Landsdekkende tilbud om karriereveiledning er på plass*. Hentet fra:  
[https://www.kompetansenorge.no/contentassets/23b91d947eab423f9c97ef228ada62a6/landsdekkende\\_tilbud\\_om\\_karriereveiledning2.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/23b91d947eab423f9c97ef228ada62a6/landsdekkende_tilbud_om_karriereveiledning2.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2010). *Tildelingsbrev 2010 til Vox, tillegg 2: Etablering av enhet for nasjonal koordinering av karriereveiledning*. Dato: 25.06.2010. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/etablering-av-enhet-for-nasjonal-koordin/id611800/>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Karriereveiledning i en digital verden- delrapport fra Karriereveiledningsutvalget* (Delrapport). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk STRATEGI 2017-2021*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2020). Meld. St. 14. (2019-2020). Melding til Stortinget.

Kompetansereformen-Lære hele livet. (22.april). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lewis, L. (2005). *The Elephant's Child*. Hentet fra:

[http://www.kiplingsociety.co.uk/poems\\_serving.htm](http://www.kiplingsociety.co.uk/poems_serving.htm)

Lingås, L.G., & Høsøien, U. (red) (2016). *Utdanningsvalg-identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lødding, B & Holen, S. (2012) *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet*. NIFU-rapport 28/2012. (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning).

Hentet fra: [https://nifu.brage.unit.no/nifu-](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280901/NIFUrapport2012-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/280901/NIFUrapport2012-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280901/NIFUrapport2012-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do Critical Discourse Analysis -A multimodale Introduction*. London : Sage.

Medietilsynet (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018. 9-18-åringer om medievaner og Opplevelser*. Hentet fra: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>

Medietilsynet (2020a). *Barn og medier 2020. Om sosiale medier og skadelig innhold på nett*. Delrapport 1, 11.februar 2020. Hentet fra:

<https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1-februar.pdf>

Medietilsynet (2020b). *Barn og medier 2020. Om falske nyheter*. Delrapport 2, 26. februar 2020.

Hentet fra: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200226-barn-og-medier-2020-delrapport-2.pdf>

MDG (2017) Miljøpartiet de grønne. *Ta vare på framtida*. Arbeidsprogram 2017-2021. Hentet fra:

<https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/mdg/pages/309/attachments/original/1548161094/Arbeidsprogram-2018.pdf?1548161094>

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). *Det er veldig sånn at det er et valg for livet*. FOU i praksis 2018

:1, 87-105 (fra 01.09.2019 heter tidsskriftet: Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis).

Hentet fra: (Lenke fra FOU virket ikke, derfor NTNU-lenke)

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I.H. (2015). *Rådgiverrollen-mellom tidstyv og grunnleggende Ferdighet*. (SINTEF-rapport A26556). SINTEF Trondheim. Hentet fra:

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen\\_sintef\\_mfl\\_januar-2015.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf)

Nerland, M. (2011). Karriereveiledning- et felt under profesjonalisering. I: Gravås, T.F. & Gaarder, I.E. (red). (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norendal, K.M. (2018). Life design i Norge- en vei til meningskaping for individet.

I: Kjærgård, R. & Plant, P. (red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn*.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2016: 7 (2016). *Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

NOU 2018: 2 (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 12 (2019). *Lærkraftig utvikling*. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>

NOU 2020: 2 (2020). *Fremtidige kompetansebehov III*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>

OECD (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. OECD. Hentet fra:

<http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>

OECD (2014a). *Education at a Glance 2014. OECD indicator*. OECD Publishing. Hentet fra:

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2014-en.pdf?expires=1585830585&id=id&accname=guest&checksum=CF326AE849CAB879BCB8BCFCDE5286D8>

OECD (2014b). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*. OECD. Hentet fra:

[https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-norway-2014\\_9789264298781-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-norway-2014_9789264298781-en#page1)

OECD (2014c). *OECD Skills Strategy Action Report Norway 2014*. OECD. Hentet fra:

[http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/OECD\\_Skills\\_Strategy\\_Action\\_Report\\_Norway.pdf](http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf)

OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD. Hentet fra:

[http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030\\_Position\\_Paper\\_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)

OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*. Hentet

fra: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD (2019b) *Education at a Glance. Norway*. Hentet fra:

[http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019\\_CN\\_NOR.pdf](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_NOR.pdf)

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Plant, P. (2015). *Green Guidance: Guidance for the Future*. REOP. Vol. 26, no1, 1 Cuatrimestre, 2015, pp. 115-123. Hentet fra: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/14346/12838>

Plant, P. (2018). Etterord. I: Kjærgård, R. & Plant, P. (red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Regjeringen.no (2013) *Sundvolden-plattformen*. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og Fremskrittspartiet. 16.10.2013. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a93b067d9b604c5a82bd3b5590096f74/plattform.pdf>

Regjeringen.no (2017) *Perspektivmeldingen*. Meld. St. 29 (2016-2017). Melding til Stortinget. Det Kongelige Finansdepartement. 31.01.2017. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/aefd9d12738d43078cbc647448bbeca1/no/pdfs/stm201620170029000dddpdfs.pdf>

Regjeringen.no (2018) *Jeløya-plattformen*. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre.

Fremskrittspartiet og Venstre. 14.01. 2018. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e4c3cfd7e4d4458fa8d3d2bb1e43bcbb/plattform.pdf>

Regjeringen.no (2019) *Granavolden-plattformen*. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti. 17.01.2019. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/>

Senter for IKT i utdanningen (2015). *Hvilke nettstedet tilbyr utdanningsinformasjon og Karriereveiledning i Norge?* Notat fra Senter for IKT i utdanningen til NOU-utvalg for livslang karriereveiledning. Hentet fra:

[https://utdanning.no/sites/default/files/norske\\_informasjonsnettsteder\\_til\\_utdanningssoekende\\_2015.pdf](https://utdanning.no/sites/default/files/norske_informasjonsnettsteder_til_utdanningssoekende_2015.pdf)

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Statistisk Sentralbyrå (2019) *Norsk mediebarometer, 2018*. Publisert 25. april 2019. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/statbank/table/04519/>

Sultana, R.G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review.

*Journal of Education and Work*, 25(2) 225-248. London : Routledge.

Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden:

Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I: Kjærgård, R. & Plant, P. (red.)

*Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Svendsen, S (2012). Forord. I: Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). (2. uændrede utgave). *Karrierevalg*

*Teorier om valg og valgprosesser* Danmark: Vejledningsbiblioteket Schultz.

Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karriereveiledningsperspektiv*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Svendsrud, A. (red.) (2016). *Attføringsbedrifter som læringsarena for karriereveiledning*. Oslo:

Bransjeforeningen Attføringsbedriftene.

Svendsrud, A (Versjon 20/5-19) *Karriereverktøy-Norske karriereferdigheter*. Hentet fra:

<https://3zp8n6470ads3gqlg084ocqw5d-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/sites/2/2018/09/Karriereverktøy-Norske-Karriereferdigheter-0918.pdf>

Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv- Karrierevalg og*

*Karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note, Oslo : NVL.

Thomsen, R. & Skovhus, R.B. (2016). *Karrierekompetence i skolen*. I: Lingås, L. G., & Høsøien, U.

(red) (2016). *Utdanningsvalg-identitet og dannning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.



- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thurén, T, (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere. (2. utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/vedlegg-1\\_anbefalte\\_kompetansekrav\\_og\\_veiledende\\_kompetansekriterier.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/vedlegg-1_anbefalte_kompetansekrav_og_veiledende_kompetansekriterier.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- van Dijk, T.A. (2016). *Critical discourse studies: a sociocognitive approach*. I : Wodak, R, & Meyer, M., (red.). (2016). *Methods of Critical Discourse Studies(3.utg.)*. London: Sage.
- Vox Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2016a). *Ni av ti anbefaler karriereveiledning*. Hentet fra: [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/c7a2616526c049e1aad2d0e824aff76d/ni\\_av\\_t\\_i\\_anbefaler\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/c7a2616526c049e1aad2d0e824aff76d/ni_av_ti_anbefaler_karriereveiledning.pdf)
- Vox Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2016b). *Årsrapport 2016*. Hentet fra: [https://nsd.no/polsys/data/filer/aarsmeldinger/AN\\_2016\\_25638.pdf](https://nsd.no/polsys/data/filer/aarsmeldinger/AN_2016_25638.pdf)
- Wikstrand ,F. (2019). *Norm Criticism. A Method for Social Justice in Career Guidance*. I : Hooley, T., Sultana, R.G. and Thomsen, R., (edit.). (2019). *Career Guidance for Emancipation. Reclaiming Justice for the Multitude*. London: Routledge.
- Wodak, R, & Meyer, M., (red.). (2016). *Methods of Critical Discourse Studies(3.utg.)*. London: Sage.

# Vedlegg 1

## Oppsummering av utdanningsvalg- andre innspillsrunde

Utdanningsdirektoratet Bloggen Om bloggen Fagfornyelsen BetaLab f t a Q

# #UDIRBLOGGEN

Innlegg med ordsky

## Utdanningsvalg

Fagfornyelsen

### Oppsummering av utdanningsvalg – andre innspillsrunde

Først og fremst vil vi takke for mange gode og konkrete innspill.

Vi vil kategorisere denne oppsummeringen etter spørsmålene som ble stillt og peke på veien videre helt avslutningsvis. Allikevel tillater vi oss å tolke svarene litt overordnet først. En del av svarene peker på at vi oppfattes som svært akademiske i våre formuleringer, noe som kan skape avstand til mottakere. Videre påpekes det at vi vil veldig mye med faget, såpass mye at det umulig kan være mulig å nå alt, innenfor de timerammer faget er underlagt. Samtidig opplever vi å få tilsnitning for å være ambisiøse og får støtte for enkeltelementer.

#### Har skissen rette prioriteringer?

På den ene siden viser tilbakemeldingene at en operasjonalisering av kjerneelementene gjennom de sju bestanddelene, orientering, muligheter, personlige valg, arbeidsliv, selvinnstekt og sosial kompetanse, synes relevante. På den annen side oppfattes beskrivelsen så generell at det vanskelig kan kryttes til utdanningsvalg.

Bruken av begrepet «karriere» gir også dette tilbakemeldinger hvor det advares mot at begrepet kan være uenlig og fremmed for mange, og vi anbefales å ha mindre fokus på karriere. Vi får også tilbakemelding om at begreper «karriereleiar, selvinnstekt og personlige valg» er godt likt med anbefaling om at faget bør hete noe med «karriere».

Det er også påpekt at vi må bestrebe oss på å få til et «utenfra og inn»-perspektiv, holde fokus på muligheter elever har uavhengig av kjønn og ulike systematiske mekanismer, gi eleven mulighet til å få erfaringer for livet og kontakt med yrkeslivet.

#### Hva er de mest sentra kjerneelementene i faget med utgangspunkt i skissen, hva må inn og hva skal ut?

Generelt sett synes det som om «utdanningsvei, yrker og arbeidsliv» er det som tas best imot av de som har besvart høringen, og kan benyttes for at elever kan ta informerte utdanningsvalg.

Det synes som et felles råd fra de som har besvart dette spørsmålet å ta ut, eller endre, «strategier for karrierevalg gjennom livsløpet» og «fagovergripende kompetanser». Først og fremst pekes det på at disse er veldig akademiske og vanskelig for mottaker å identifisere seg med. Det advares også om at strategier for

OM OSS

Vi i Utdanningsdirektoratet blogger om temer rundt barnehage og skole. Her ønsker vi å dele erfaringer og tanker om det vi jobber med og hvordan vi jobber. Det kan være statistikk, forslag til nye tjenester, ideer og kommentarer til aktuelle saker.

Kontakt oss: [post@udir.no](mailto:post@udir.no)

SOSIALE MEDIER

f t

UDIR PÅ FACEBOOK

Utdanningsdirektoratet  
30 859 likes

LR side Det

Eller om lærere av utvarene dine til å like dette

ORDSKY

- ARBEIDSLIVSVALG
- BARNEHAGE
- EGENVURDERING
- ETSAMEN
- LEIYUNDFRANKELLEN
- ENGELSK
- FRÅYER
- FRÅYERSGRENSA
- FREINTEDESPÅK
- FYSISK AKTIVITET
- KRLE
- KRCPSPYVING
- KUNST OG HÅNDVERK
- IDEALT ARBEID MED LÆRPLANER
- LÆRPLANER
- LÆRINGSMILJØ
- MATHEMATIKK
- NAT OG HELSE
- MOBBING
- MUSIKK
- NASJONALE PRØYER
- NATURFAG
- NOYER
- PAS
- PIA
- PROFESJONSVURDERING

<http://udirbloggen.no/tag/utdanningsvalg/>

30.04.2018