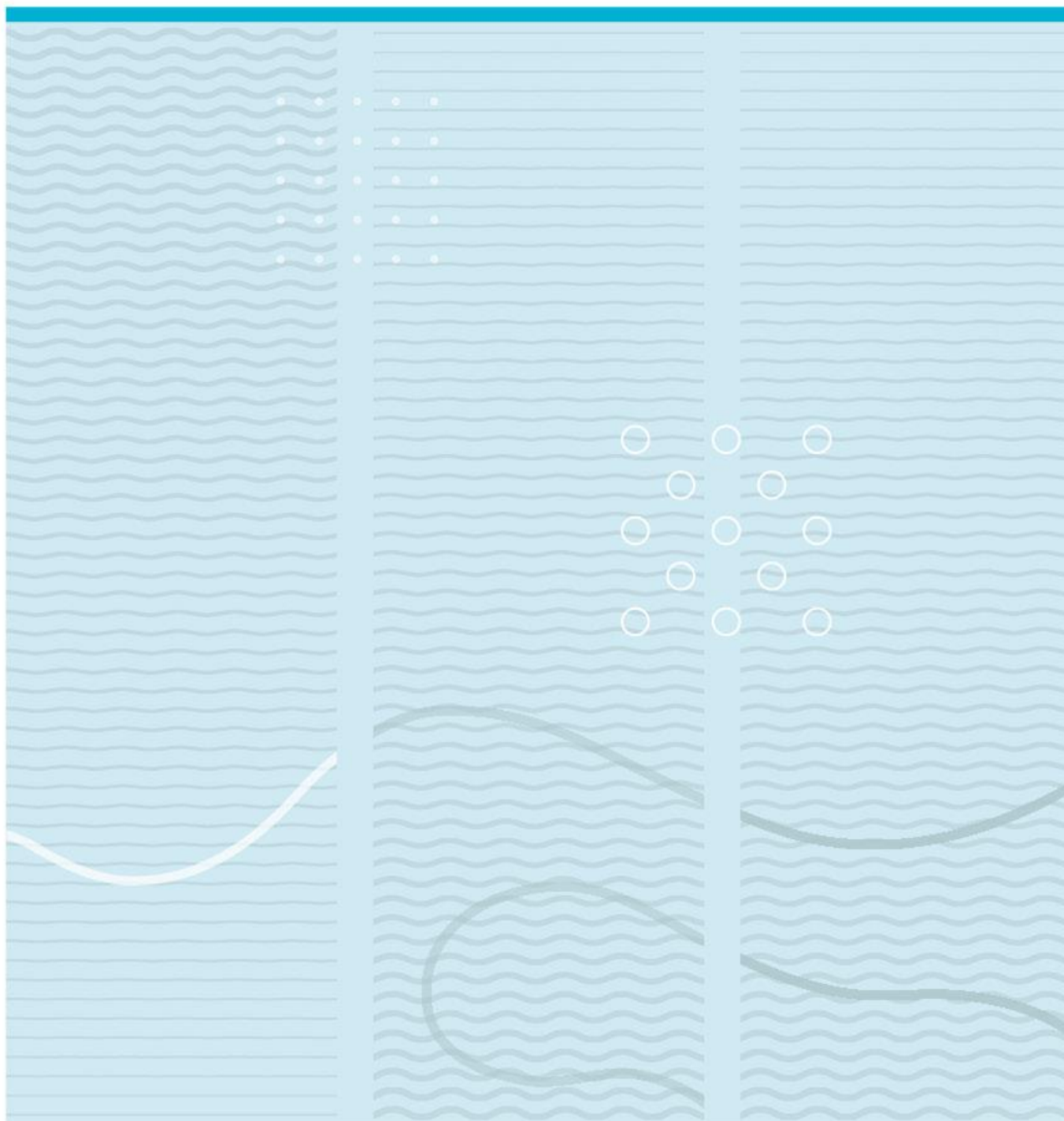


Lene Lorentzen Sørby

Livslang læring og kvalitetsbegrepet i vår samtid.

Hvordan kommer et «krybbe til grav» perspektiv på livslang læring til uttrykk i karriereveiledningsfeltet?



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

<http://www.usn.no>

© 2021 Lene Lorentzen Sørby

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Gjennom bruk av dokumentanalyse søker jeg i denne oppgaven å få innsikt i hvordan livslang læring kommer til uttrykk i karriereveiledningsfeltet, sett fra et livsløpsperspektiv. Fra å være et virkemiddel for å fremme likhet og demokratisering på 1970 tallet, til humankapitalistisk tenking på 1980 tallet og frem til tusenårsskifte med økt sysselsetting og medborgerskap som likestilte mål, har bruken av livslang læring som begrep endret seg i takt med samfunnsutviklingen (Hagen og Skule, 2008, s. 14). Livslang læring, som betegnelse på en ambisiøs politisk målsetting, har tidligere vært knyttet til voksnes muligheter for deltakelse i utdanning og i arbeidslivet. I kjølvannet av kompetansereformen i 1997 inkluderes perspektivet «krybbe til grav» som en metafor på at læring foregår gjennom hele livet, og på alle livets arenaer. (Kunnskapsdepartementet, 2007). Tilrettelegging for livslang læring skal med dette ses i et livsløpsperspektiv.

Innen karriereveiledningsfeltet relateres livslang læring til livslang veiledning, og omhandler at mennesket skal være i stand til å orientere seg i forhold til egne kompetanser for å kunne styre egen livsvei innen utdanning og arbeid. «*Geronto guidance*», veiledning for eldre på vei ut av arbeidslivet, har i senere år blitt plassert i ett ytterpunkt av skalaen for karriereveiledning som livslang veiledning. Denne masteroppgaven handler om den andre enden av livslang veiledningsskalaen, de yngste i samfunnet.

Funn i oppgaven viser at læringsperspektivet står sterkt i dagens kompetansesamfunn, og at individet formes inn i en rolle med økt ansvarliggjøring for sin utvikling. Utdanning og arbeid er temaer som angår oss alle, og kommer til uttrykk på ulike nivåer gjennom hele livet. Kvalitetsrammeverket løfter frem læringsforståelse i sammenheng med utvikling av karrierekompetanse. Læringsforståelse fremmes med referanse til at læring skjer gjennom deltakelse i kontekst, og at karrierelæring starter ved fødselen. Ideen om at individet gjennom hele oppveksten møter erfaringer som kan knyttes til utdanning og arbeid blir presisert gjennom et sitat av Ohidy (2008, s. 48): «*Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum from cradle to grave*» (Bakke et al., 2020, s. 48).

Kvalitetsrammeverket trekker her på en forståelse av at læring foregår fra «krybbe til grav». Det bidrar til å skape en nysgjerrighet hos meg hvordan karriereveiledningsfeltet ivaretar dette perspektivet i kvalitetsrammeverket. Med en teoretisk forankring til Donald Super og Mark Savickas` livsfaseteorier velger jeg å drøfte livslang læring med hovedvekt

på «krybbeperspektivet», i lys av både karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren. I løpet av et livsløp vil mennesker få erfaring med, og kjennskap til ulike offentlige institusjoner som knyttes til utdanning og arbeid. På hvilken måte institusjonelle rammer påvirker det enkelte menneskes utvikling gjennom livsløpet, handler om offentlige dokumenters styring og påvirkning av praksisfeltet. Jeg oppdager tendenser til at fokus på livslang læring bidrar til tjenestetilbud som får et instrumentalistisk og formålsorientert preg. Funnet settes inn i Jürgen Habermas typologi for identifisering av karriereveiledningsdiskurser gjennom teknokratisk, humanistisk og emansipatorisk tilnærming. Det kan tyde på at en emansipatorisk tilnærming til karriereveiledning kommer lite til syne i kvalitetsrammeverket.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse.....	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Min motivasjon og formålet med oppgaven.....	9
1.2 Problemstilling	10
1.2.1 Forskningsspørsmål	11
1.3 Avgrensing av oppgaven.....	11
1.4 Tidligere forskning og oppgavens relevans for feltet	12
1.4.1 Oppgavens relevans for feltet	12
1.4.2 Oria	13
1.4.3 Google scholar	14
1.4.4 Digitale søk i andre plattformer	14
1.5 Begrepsavklaringer	15
1.5.1 Læringsbegrepet i vår samtid	16
1.5.2 Livslang læring	16
1.5.3 Kvalitet	18
1.6 Oppgavens videre struktur.....	19
2 Teoretisk forankring	20
2.1 Karriereteorier	20
2.1.1 Donald Super- teori om livsforløp og leverom	21
2.1.2 Mark Savickas- karrierekonstruksjon og karriereutvikling	22
2.2 Blikk på barnehagesektoren.....	24
2.2.1 Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	24
2.2.2 Danningsbegrepet	25
2.3 Jürgen Habermas om politikk og samfunn.....	26
2.3.1 Systemverden og livsverden.....	26
2.3.2 Diskurser om karriereveiledning i lys av Habermas` tenking	27
3 Oppgavens forskningsdesign og metode	29
3.1 Vitenskapsteori i et samfunnsperspektiv	29

3.2	Data	30
3.2.1	Bakgrunn for valg av datamateriale og oppgavens data	30
3.2.2	Kort om kvalitetsrammeverket	32
3.3	Metodevalg og fremgangsmåte.....	33
3.3.1	Dokumentanalyse.....	34
3.3.2	Dokumentsteder	34
3.3.3	Dokumentverktøy	35
3.3.4	Dokumentsaker	36
3.4	Forskerrollen	37
3.4.1	Forskningsetiske dilemmaer i oppgaven	38
3.4.2	Validitet.....	38
3.4.3	Reliabilitet	39
3.5	Refleksjon rundt metodevalg.....	39
3.5.1	Svakheter ved metodevalg og eget prosjekt.....	40
3.5.2	Kunne jeg valgt annerledes?.....	41
4	Dokumentanalytiske funn.....	42
4.1	Teoretisk inngang	42
4.2	Livslang læring i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning	43
4.2.1	Karrierekompetanse og karrierelæring	44
4.3	Kvalitetsbegrepet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning	47
4.3.1	Profesjonalisering.....	48
4.3.2	Totalkvalitet	49
4.3.3	Kvalitetssikring.....	51
4.4	Meld. St. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring	53
5	Hvordan kommer et «krybbe til grav» perspektiv på livslang læring til uttrykk i karriereveiledningsfeltet?	56
5.1	«Krybbe til grav», - ideen om helhet og sammenheng.....	56
5.1.2	«Krybbeperspektivet».....	57
5.1.3	Danning	63
5.2	Dokumenters innvirkning på individet	65
5.3	Kvalitet, - når resultatet teller?	69

5.3.1	Kvalitet og profesjonalisering.....	71
6	Avslutning	74
6.1	Oppsummering	74
6.2	Avsluttende betraktning.....	76
	Litteraturliste	77

Forord

Det å gjennomføre et masterløp i karriereveiledning, uten forkunnskap om fagfeltet, vil jeg sammenligne med Krumboltz' karriereteori. Det var tilfeldigheter som førte til søknaden i 2017. Dette valget ble formet av at jeg kom inn styringsgruppen for Veiledernetverk Østfold og etter et møte hadde en samtale i gangen på HiØ med to som skulle bli mine medstudenter på USN. Takk, Astrid og Sandra -for den samtalen, og for utviklende samtaler på våre turer over til Drammen. Å «ta en Krumboltz» ble etterhvert et uttrykk! Tidlig ble jeg opptatt av hvorvidt jeg som den gang pedagogisk leder og veileder i barnehage kunne se en sammenheng mellom mitt yrke, og kunnskapen jeg tilegnet meg gjennom masterløpet i karriereveiledning. Livslang læring ble for meg denne broen. Mastergradsavhandlingen er formet av min profesjonsbakgrunn, og å ikke ha praktisk erfaring med karriereveiledningsfeltet. I Krumboltz' ånd har masterløpet personlig bidratt til å utvikle karriereferdigheter, slik at jeg har kunnet identifisere, skape og gripe nye karrieremuligheter. Det førte meg til jobbskifte underveis i masterløpet, ut av barnehagens praksisfelt og inn i kommuneadministrasjonen.

Emnet «Karriereveiledning i et individ- og samfunnsperspektiv» bidro til nysgjerrighet for samfunnsperspektivet, med karriereveiledning i et mulig spenningsfelt som både politisk redskap og individuelt tilbud. Takk til Roger Kjærgård som med sin faglige tyngde og trygghet inspirerte til å tenke nye tanker. Ekstra takknemlig er jeg for å ha deg som en av mine veiledere under utforming av masteroppgaven. Det var som om puslespillets siste brikke falt på plass da jeg fikk oppnevnt deg som veileder! Takk også til Annette Vaage Slåtto som veileder, du loser gruppa vår gjennom Zooms møter med stødig hånd. For i en omskiftelig verden, har skriving av masteroppgaven midt i en pandemi ført til at man kjenner på egne karrierekompetanser og livsmestring.

Takk til mine barn Tuva og Jenny, som har støttet meg og latt mamma få «holde på med sitt». Dere er enestående! Takk til Espen, som kom inn i livet mitt rett før denne fireårige reisen. Målstreken er her!

Fredrikstad, 14. mai 2021

Lene Lorentzen Sørby

1 Innledning

Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner. Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte (...).

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

Valg av utdraget fra Meld. St. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring som start på masteroppgavens innledning, er ikke tilfeldig. Livslang læring, som betegnelse på en ambisiøs politisk målsetting, ble tidligere assosiert med videre- og etterutdanningstilbud og kompetanseheving i arbeidslivet. I etterkant av kompetansereformen på 1990-tallet videreutvikles livslang læring til å omfavne hele livsløpet. I overnevnte stortingsmelding fremstår livslang læring forstått som læring fra «krybbe til grav» som et dominerende perspektiv. Dette perspektivet legges senere til grunn i utdanningsreformer på 2000-tallet. En viktig innsats for å forbedre den enkeltes muligheter for læring i voksen alder, er å sørge for et godt grunnlag for læring i barne- og ungdomsårene. Vel så viktig som formelle ferdigheter og kunnskaper, er evnen til å lære samt lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Jeg er spesielt opptatt av de yngste i samfunnet. Læring gjennom hele livsløpet, fra «krybbe til grav», benyttes som perspektiv på livslang læring i oppgaven. Jeg velger å rette blikket i stor grad mot starten av utdanningsløpet, og dette blir videre omtalt som «krybbeperspektiv». Innen karriereveiledningsfeltet settes «*geronto guidance*» inn i et ytterpunkt av livsløpsskalaen for karriereveiledning som livslang veiledning. «*Geronto guidance*» omhandler veiledning for eldre i overgangen til pensjonstilværelse og ut av arbeidslivet (Bakke, Barham og Plant, 2020, s. 339). Denne oppgaven plasserer fokuset i andre enden av livsløpet, på barndommen og de yngste i samfunnet.

Utviklingen av karriereveiledningsfeltet har vært influert av samfunnsutvikling og politiske satsninger innen utdanning og arbeid siden starten på moderne karriereveiledning for vel 100 år siden. Den faglige utviklingen av karriereveiledningsfeltet strekker seg fra starten av 1900-tallet med filosofien «rett mann til rett plass» i industrisamfunnet, og til fremveksten av kunnskapssamfunnet hvor læring i et livslangt perspektiv i økende grad vektlegges. I 2008 vedtok EU en resolusjon hvor livslang karriereveiledning skal

integreres bedre i strategier for livslang læring (NOU 2016:7, s. 20). Livslang læring i karriereveiledning omhandler en livslang læringsprosess, og med dette menes at individer i alle aldre skal få bistand til å foreta yrkes og utdanningsvalg samt styre sin egen karriereutvikling (NOU 2016:7).

I samme offentlige utredning vises det til at «karriereveiledning har tradisjonelt, og naturlig, hatt fokus på unge mennesker som tar sine første utdanningsvalg» (NOU 2016:7, s. 9). Dette bidrar til å avgrense karriereveiledningen, sett i livsløpsperspektiv, til at karriereveiledning først blir aktuelt et stykke ut i individets utdanningsløp. Min subjektive opplevelse er at karriereveiledning tradisjonelt sett starter på ungdomstrinnet med ytterligere forsterking gjennom videregående opplæring, og videre inn i arbeidslivet. En betraktning som løftes i oppgaven er hvordan livslang læring i karriereveiledningsfeltet fremmer fokus på *hele* livsløpsperspektivet.

«Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» (Bakke et al., 2020) og Meld. St. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) er dokumenter som systematisk og kritisk undersøkes ved bruk av dokumentanalyse i denne masteroppgaven. Dokumentene blir videre i oppgaven omtalt som kvalitetsrammeverket og stortingsmelding 16. Sammen bidrar dokumentene til en tverrsektoriell vinkling som i drøftingsdelen belyser karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren. Som utdannet barnehagelærer ble jeg tidlig i masterutdanningsløpet opptatt av om jeg måtte «forkaste» en profesjon som så langt har formet min karrierevei, eller om jeg kunne ta med meg kunnskap fra karriereveiledningsfeltet inn mot barnehagesektoren og motsatt. Valg av tematikk *livslang læring* er således praksisrelatert forankret og farges av to fagfelt, - karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren.

1.1 Min motivasjon og formålet med oppgaven

Min motivasjon handler om å se på hvilken måte kunnskapen fra masterstudiet kan være av betydning i arbeidshverdagen min som spesialkonsulent i kommuneadministrasjonens seksjon for utdanning og oppvekst. Karriereveiledningsstudiet har økt min forståelse av helhetlige og komplekse samfunnsforhold, og har vært en viktig utviklingsfaktor for meg

profesjonelt. Hvordan det politisk nivået og samfunnsøkonomiske interesser setter føringer innen utdanning og arbeid, har bidratt til at jeg har utviklet et mer nyansert og utvidet blikk på vår tids samfunnsutvikling.

Gjennom dokumentanalyse er formålet med denne masteroppgaven å få innsikt i hvordan livslang læring kommer til uttrykk i karriereveiledningsfeltet. Vår samtids samfunnsutvikling inn mot kunnskapssamfunnet, og en «livslang læring»- diskurs, bidrar som Kjærgård i Lingås og Høsøien løfter fram, til å sette sterke rammer og betingelser for formingen av både individet og samfunnet (2011, s. 98). I oppgaven vil jeg forsøke å finne svar på hvordan fremstillingsmåten av begrepet setter føringer for utvikling av karriereveiledningsfeltet, og for individet. Kvalitetsbegrepet løftes fram i sammenheng med begrepet livslang læring, og utvikling av kvalitet i karriereveiledning. En oppgave som omtaler livslang læring sett fra to fagfelt vil trekke inn mulighetsperspektiver, for både karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren. Det er med ydmykhet for barnehage som etablert profesjon, og nysgjerrighet rundt utviklingen av karriereveiledningsfeltet at diskusjonen i oppgaven har en tverrsektoriell vinkling. Oppgaven ses gjennom mitt blikk, og representerer *en* tilnærming til karriereveiledning sett fra læring- og utviklingsdiskurs. Oppgaven gir med dette ikke den fulle sannheten om hvordan livslang læring kan forstås i vår samtid.

Videre i innledningskapittelet vil jeg presentere oppgavens problemstilling med forskningsspørsmål, deretter funn i tidligere forskning og oppgavens relevans for feltet. Innledningskapittelet avsluttes med avgrensinger av oppgaven og begrepsavklaringer.

1.2 Problemstilling

Hvordan kommer et «krybbe til grav» perspektiv på livslang læring til uttrykk i karriereveiledningsfeltet?

Problemstillingen er et produkt av min pedagogbakgrunn og kunnskap tilegnet gjennom masterløpet i karriereveiledning. En kunnskapsinteresse for livslang læring i livsløpsperspektiv er utgangspunktet mitt for formuleringen av problemstilling. Gjennom dokumentanalyse undersøkes kvalitetsrammeverket som offentlig dokument innen karriereveiledningsfeltet, og stortingsmelding 16 fra utdanningssektoren.

1.2.1 Forsknings spørsmål

For å avgrense problemstillingen har jeg utformet tre forsknings spørsmål med *livslang læring* og *kvalitet* som nøkkelbegreper:

1. På hvilken måte kommer livslang læring i hele livsløpet til uttrykk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og hvordan settes fremstillingen i sammenheng med livslang veiledning?
2. Hvordan kommer kvalitetsbegrepet til uttrykk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og hvilke innvirkninger kan fremstillingen få for utvikling av karriereveiledningsfeltet?
3. Hvordan fremstilles livslang læring for de yngste i samfunnet, og kvalitetsbegrepet i kapittelet «*Et kunnskapssamfunn for alle*» i Meld. St. 16 (2006-2007 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring)?

1.3 Avgrensning av oppgaven

Livslang læring er et stort og omfattende tema. Fokuset på livslang læring i karriereveiledningsfeltet kunne blitt undersøkt med flere forskjellige innganger. I oppgaven avgrenses livsløpsperspektivet på livslang læring hovedsakelig til barndommen, og utvalgte dokumenter jeg undersøker plasserer oppgaven i en tidsperiode fra 2006 til i dag. Avgrensingen bidrar til at jeg i søk etter tidligere forskning velger å fokusere mest på tematikk fremfor nøkkelbegreper i min problemstilling. Oppgavefokuset på hvordan livslang læring som begrep blir analysert og diskutert videre, er også formet av mitt metodevalg. Analysen er ikke preget av kategorisering og systematisk sammenligning på tvers av dokumentene. Det er først og fremst livslang læring og kvalitetsbegrepet som er overordnede kategorier i analysen. Jeg avgrenser til å se på hvordan begrepet livslang læring fremstilles i oppgavens datamateriale, og hvordan fremstillingsmåten kan bidra til å forme karriereveiledningspraksisen. Som kvalitativ metode vil dokumentanalyse handle om å tolke meningsinnholdet i utvalgte dokumenter. Dokumenter, som materielt objekt, inngår i praksiser og bidrar også til å forme praksisene. I oppgaven vil jeg derfor ikke forsøke å svare utdypende på hva livslang læring handler om fra et kompetansepolitisk

perspektiv. Utvikling av et fagfelt kommer ikke unna kvalitetsbegrepet. Jeg velger å se på hvordan kvalitetsfokus blir framstilt, og videre å benytte kvalitetsbegrepet i sammenheng med hvordan kvalitetsrammeverket som dokument kan virke både *i* og *med* samfunnet. Jeg fokuserer på hvilke funn som avdekkes i analysen, og trekker inn min barnehagefaglige kompetanse i drøftingen. Det kan tenkes at resultatet ville blitt annerledes ved å benytte andre dokumenter, men også ved å velge en annen inngang til dokumentanalyse som metode.

1.4 Tidligere forskning og oppgavens relevans for feltet

I kapitlet om avgrensning sier jeg kort at jeg i mine søk etter tidligere forskning valgte å ha fokus på tematikken jeg ønsket å utforske. Dette ble gjort tidlig i prosessen med mastergradsoppgaven i forbindelse med utforming av problemstillingen. Interessen for de yngste i samfunnet, og å se om det finnes tidligere forskning som kan sette karriereveiledning i sammenheng med barndommen preget de første søkene. Først tok jeg utgangspunkt i søkeord «karriereveiledning og barnehage». Dette ble gjort for å undersøke hva som finnes av tidligere forskning som kunne relateres til et felt jeg har vært nysgjerrig på helt siden oppstarten av masterutdanningen. Litteratursøkene avdekker funn av lite forskning på nasjonalt nivå hvor karriereveiledning settes i sammenheng med barnehagesektoren. Livslang læring og kvalitetsbegrepet søkte jeg opp i forbindelse med å finne materiale til begrepsavklaring, og presenteres ikke i kapitlet om tidligere forskning. Funnene her relateres til nøkkelord i min problemstilling, og gir en forankring til tidligere forskning. Jeg vil nevne spesielt FAFO rapport 2008:7 *Kompetansereformen og livslang læring*¹ (Hagen og Skule, 2008). Rapporten viser en historisk utvikling av hvordan synet på livslang læring har endret seg i takt med samfunnsutviklingen, og blir omtalt grundigere i delkapittel om begrepsavklaringer.

1.4.1 Oppgavens relevans for feltet

Som tidligere nevnt har «geronto guidance» (Bakke, Barham og Plant, 2020, s. 339) blitt satt på dagsorden innen karriereveiledningsfeltet. Veiledning for eldre på vei ut av

¹ Rapport utarbeidet på oppdrag for LO. Bakgrunnen for rapporten er at LO ønsket fornyet oppmerksomhet om kompetansereformen og dens betydning den har hatt for vilkårene for voksnes læring.

arbeidslivet representerer med dette ett ytterpunkt i en livsløpskala om livslang veiledning. Den andre enden av livsløpet, de yngste i samfunnet, finner jeg lite nordisk forskning på. Oppgaven min bidrar til å sette søkelyset på karriereveiledningsfeltet i et livsløpsperspektiv med fokus rettet mot barndommen. Oppdagelser rundt lite nordisk forskning på denne innfallsvinkelen til karriereveiledning i et livsløpsperspektiv, bidrar til en tanke om at arbeidet i oppgaven er en form for «nybrottsarbeid». Gjennom en åpen tilnærming i forskningsarbeidet, var jeg usikker på hva jeg kunne oppdage gjennom undersøkelsene. Tanken om «ingen funn er også et funn» oppsto tidlig i prosessen. I de tre neste underkapitlene vil jeg presentere funn av tidligere forskning hentet fra ulike databaser, og hvilke søkeord jeg benyttet.

1.4.2 Oria

Våren 2020 utførte jeg de første søkene i bibliotekets database Oria. Med avgrensning på fagfellevurderte artikler, oppdaget jeg få funn i norsk forskning på karriereveiledning i barnehagen. Det nærmeste funnene handler om kompetanseheving av ansatte i barnehagen. Ved å endre søkeord til «career guidance in kindergarten» fant jeg treff hvor karriereveiledning i barnehagen blir omtalt som å gjøre seg kjent med ulike yrker og identitetsdannelse i tidlig førskolealder. Artikkelen er forankret i en tradisjon utenfor Norden, og representerer et noe annerledes barnesyn enn hva norske barnehager legger til grunn for sitt læringssyn. Det kan allikevel nevnes, som et eksempel på funn, artikkelen «Developmentally Appropriate Career Guidance: Building Concepts to Last a Lifetime» (Harkins, 2001). Artikkelen løfter fram muligheten lærere har til å innføre aktiviteter relatert til karrierekompetanser i pensum. Dette kan gi barn begreper og forestillinger som senere kan bidra i karrierevalgprosesser. Den pedagogiske organiseringen sammenfaller ikke med norsk tradisjon, og artikkelen vil av den grunn ikke være like relevant inn mot norske barnehager. Det var mange tanker som dukket opp ved manglende funn av tidligere forskning knyttet til karriereveiledning i barndommen, som kunne forankres i en norsk barnehagetradisjon. Jeg ble usikker, men også nysgjerrig om prosjektet mitt lot seg gjennomføre ved å se til forskningsfunn utover landegrensen.

1.4.3 Google scholar

Abstract «Career Guidance at Kindergarten, Is It Necessary?» (Hidayat og Ningrum, 2016) ble funnet ved hjelp av internettsøk i Google scholar våren 2020. Abstractet drøfter i stor grad betydningen av karrierekompetanser inn mot førskolealder, og her oppdaget jeg en mulig forskningsforankring til mitt tema. Ved å kunne sette utvikling av karrierekompetanse inn en læringskontekst, begynte ideen om livslang læring å ta form. Min nysgjerrighet tok en dreining innom framtidskompetanser, og tematikken lære hele livet.

1.4.4 Digitale søk i andre plattformer

Jeg søkte i nettsider beregnet på utdanning og oppvekstsektoren, Kommunesektoren (KS) sine hjemmesider. Søket ble foretatt første gang våren 2020, med søkeord «framtidskompetanse». Søket åpnet forsiden «Framtidas kompetanse- hva vil kjennetegne arbeidslivet og samfunnet elevene skal delta i?», som her viser til FoU rapporten «Framtidas kompetanser i barnehager og skole» (Kavli og Erstad, 2015).

Rapporten viser til utdanningspolitisk dagsorden, med internasjonalt fokus på framtiden og framtidskompetanser. Den peker på framtid og framtidskompetanser på bakgrunn av prosjekt i regi av OECD om definering og utvelgelse av kjernekompetanser som vil være viktig for framtiden. Rapporten trekker fram at overgangen fra industri til kunnskapssamfunn blant annet indikerer et skifte i hvordan vi betrakter kompetansebehov, og utdanningens samfunnsrolle (Kavli og Erstad, 2015, s.2). Her trekkes blant annet «life skills» inn som en av drivkreftene i den offentlige debatten om framtidens kompetansebehov. Innledningsvis opplyses det om sparsommelig forskningsgrunnlag på framtidskompetanser, spesielt innen barnehageområdet (Kavli og Erstad, 2015, s. 1). Rapporten i sammenheng med min oppgave, handler om bekreftelse på manglende forskning på barnehageområdet og hvilke framtidskompetanser som barn og unges har behov for. Jeg velger å plassere rapporten som funn av tidligere forskning i sammenheng med livslang læring i min problemstilling, og et livsløpsperspektiv som starter i barndommen.

Et internettsøk 10.03.2021 i «Google», med søkeord «Barn og karriereteorier», førte meg til Utdanningsdirektoratet sine sider og rapporten «Det er bare snakk om hvilke briller man har på ...». I 2018 forelå en rapport utarbeidet av SINTEF på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Rapporten omhandler et prosjekt med målsetting om å øke kunnskapen om hvordan rådgiving oppfattes og operasjonaliseres i barneskolen (Mordal, Buland og Mathiesen, 2018). Forskningsprosjektets målgruppe faller utenfor denne oppgaven, men trekkes inn som funn av tidligere forskning med bakgrunn i avsnittet «Barn og karriereutvikling» i rapportens tredje kapittel (Mordal, Buland og Mathiesen, 2018, s. 19). Det vises til at per i dag finnes det lite forskning med fokusområde barn og karriereutvikling, og det henvises til kunnskapsoppsummeringer og litteraturgjennomganger på feltet som er utført på 2000-tallet. Med referanse til Hartung et al (2005), beskriver rapporten et behov for et helhetlig perspektiv på barns karriereutvikling.

Rapporten viser videre til litteraturstudie utført av Watson og McMahon (2005) som problematiserer at forskningsfokus på barns karriereutvikling synes å være avgrenset til hva barn vet om arbeid og karriere. Perspektivet som omhandler *hvordan* barn tilegner seg kunnskap om karriereutvikling, er ifølge rapporten og med referanse til Watson og McMahon (2005), manglende. Videre i rapportens tredje kapittel trekkes det fram forskning fra 2015 (Watson, Nota og McMahon, 2015, s. 19) som gir innspill til videre retninger for forskning på barns karriereutvikling. Blant et av områdene som trekkes frem, er behovet for fokus på yngre barns karriereutvikling. Det anbefales at forskningen i større grad bør knyttes til politikkutforming og utvikling av praksis (Mordal, Buland og Mathiesen, 2018, s. 19). Dette er et funn i tidligere forskning som bidrar til å gi min oppgave relevans for karriereveiledningsfeltet.

1.5 Begrepsavklaringer

En begrepsavklaring blir her presentert for å gi en forståelsesramme for valgte tema. Forklaring av læringsbegrepet i vår samtid, livslang læring og kvalitetsbegrepet vil i tillegg bidra til å avgrense kunnskapsområdet for mine undersøkelser. Det kunne vært nyttig å presentere flere begreper, som karriereveiledning, karrierekompetanse og karrierelæring. Disse begrepene kommer mer fram under analysedelen hvor jeg presenterer mine funn.

1.5.1 Læringsbegrepet i vår samtid

I lys av pedagogisk tenkning og teori, omtales læringsbegrepet som beskrivende for et forløp eller en aktivitet. Ordet læring ses som nøytralt uten hensyn til innhold eller retning. Det er først når formålet med læringen defineres, at læringsbegrepet danner en mening (Biesta, 2014, s. 87). Denne tilnærmingen til læringsbegrepet er av relevans for oppgaven inn mot videre diskusjoner om *hvordan* livslang læring kommer til uttrykk i karriereveiledningsfeltet. Ved å definere formålet med livslang læring i et livsløpsperspektiv, kan diskusjonen knyttes opp til hvilken betydning begrepsbruken kan få for individet og for samfunnet.

I barnehagesektoren dominerer et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor læring foregår i et samspill mellom individ og miljø. En helhetlig tilnærming til læring legges til grunn for barnehagens innhold. Gjennom barnehagens verdigrunnlag kommer helhetlig lærings syn til uttrykk i forskrift om rammeplan for barnehager (2017): «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7).

Innen karriereveiledning har konstruktivistiske og læringsorienterte teorier satt sitt preg i nyere tid. NOU 2016:7 sier: «(...) karriereveiledning skal bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse og selv bli «ekspert» på å håndtere karriererelaterte oppgaver» (NOU 2016:7, 2016, s. 20). Læringsbegrepet har fått en tydeligere plass innen karriereveiledning i framveksten av kompetansesamfunnet. Karrierekompetanser som aktivt begrep, viser til læringsforståelse hvor den enkelte deltar aktivt i sin egen utvikling. Dette kan støttes i Gert Biesta (2014, s. 87), som løfter fram en forståelse av at innenfor konstruktivistiske teorier legges det vekt på individet og dens aktiviteter, fremfor læreren eller aktøren og dens bidrag i lærings situasjoner.

1.5.2 Livslang læring

Livslang læring er betegnelsen på en politisk målsetting som kan uttrykkes gjennom at den enkeltes læring skal få så gode vilkår at læringen fortsetter fra barne- og ungdomsårene og inn i alderdommen, og på alle arenaer. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7). Innen

voksenpedagogikken er livslang læring et etablert begrep som oppsto for fullt under kompetansereformen i 1997. FAFO rapport 2008:7², (Hagen og Skule, 2008) viser en historisk utvikling av hvordan synet på livslang læring har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. I første rekke ble begrepet på 1970 tallet sett som et virkemiddel for å fremme likhet og demokratisering gjennom individets personlige utvikling (Hagen og Skule, 2008, s. 14). Fra midten av 80- tallet og frem til tusenårsskifte var begrepet formet i en humankapitalistisk tenkning, hvor livslang læring ble sett som virkemiddel for økt produktivitet i et mikroøkonomisk perspektiv. Livslang læring ved 2000-års skiftet omhandlet aktivt medborgerskap og økt sysselsetting som likestilte mål, og kan tolkes som en dreining av oppfatningen av livslang læring som politisk prosjekt. Slik sett er livslang læring et sentralt begrep innen kompetansepolitikken, og Kompetanse Norge presenterer følgende definisjon på sine nettsider: «(...) all læringsaktivitet gjennom hele livet, som resulterer i bedre kunnskap, ferdigheter, kompetanse og/eller kvalifikasjoner for hele spekteret av livssituasjoner (personlig, sosialt og/eller profesjonelt)» (Kompetanse Norge, 2017).

Livslang læring sett som læring fra «krybbe til grav», er en erkjennelse av at læring skjer gjennom alle stadier i livet, i ulike former og på flere arenaer. I barnehagen ses livslang læring i sammenheng med tidlig innsats. Tilstandsrapport om livslang læring i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2007) løfter fram betydningen av inkludering i gode læringsfellesskap som grunnlag for utvikling av grunnleggende ferdigheter og læring gjennom livet. Dette understrekes blant annet av tittelen på stortingsmelding 16 «Tidlig innsats for livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10). Slik kan tidlig innsats i sammenheng med livslang læring handle om å avdekke utfordringer og igangsetting av tiltak før utfordringene vokser seg for store. I barnehagen møter mange barn den aller første formen for organisert læring. Sett med referanse til «livslang læring i praksis», legges grunnlaget for videre læring i barnehagen gjennom utvikling av basiskompetanse og språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 10- 11).

² Rapport utarbeidet på oppdrag for LO. Bakgrunnen for rapporten er at LO ønsket fornyet oppmerksomhet om kompetansereformen og dens betydning den har hatt for vilkårene for voksnes læring.

1.5.3 Kvalitet

Kvalitetsbegrepet eksisterer det ingen etablert enighet om, verken på generell basis eller innen utdanningsfeltet. Ved søk i Det Norske Akademis ordbok finner jeg at opprinnelsen til ordet stammer fra latin *qualitas* – som viser tilbake til «hvordan, hva slags» (NAOB, 2021). Omskrevet til å se på betydningen bak begrepet, handler det om en tings måte å være på, og /eller til gode egenskaper. Ifølge Norsk Standard, NS-EN ISO 9000 defineres kvalitet som: «i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller behov eller forventning som er angitt, vanligvis underforstått eller obligatorisk» (Gundersen & Halbo, 2018). Som kontekstavhengig begrep vil kvalitetsbegrepet i denne sammenhengen skrives inn i et utviklings- og læringssyn, hvor kvalitet står med referanse til endring og utvikling av praksis.

Kvalitetsbegrepet innen karriereveiledning viser i kvalitetsrammeverket til en definisjon med referanse til ISO. Kvalitet i karriereveiledning har med andre ord en sammenheng med tjenesten som utføres, og hvilke egenskaper tjenesten skal inneha for å oppfylle forventninger og behov (Bakke et al., 2020, s. 11). Kvalitetsbegrepet rommer struktur-, prosess- og resultatkvalitet. Strukturkvalitet omhandler ytre forutsetninger og rammer for en organisasjon. Prosesskvalitet viser til det indre livet i en organisasjon, og er beskrivende for relasjoner og prosessen rundt organisasjonens aktiviteter. Innenfor karriereveiledning beskrives struktur- og prosesskvalitet som vesentlige faktorer for at læring og utvikling skal finne sted (Kompetanse Norge, 2020, s. 12). Resultatkvalitet viser til de mål som organisasjonen skal oppnå og ønskede resultater av en organisasjons tjeneste. Kvalitetsrammeverket viser på s. 12 til totalkvalitet som et begrep som omhandler summen av struktur, prosess og resultatkvalitet i en organisasjon.

Innen barnehagesektoren opptrer kvalitetsbegrepet som retningsgivende for utvikling av den gode barnehage, og artikkelen «Kvalitet i barnehage» sier innledningsvis:

Regjeringen er opptatt av god kvalitet i barnehagen for at barn skal få en god start og gode muligheter til å klare seg videre i livet. En trygg og god barnehage som gir alle barn gode muligheter til å utvikle språklige og sosiale ferdigheter er en forutsetning for dette (...).

(Kunnskapsdepartementet, 2020).

På lik linje som kvalitetsbegrepets definisjon innen karriereveiledningen, gjenspeiles egenskapene en tjeneste skal inneha. Det handler overordnet om egenskaper ved en tjeneste som må være til stede for å oppfylle gitte forventninger og krav.

1.6 Oppgavens videre struktur

Oppgavens utforming gjenspeiler barnehagelæreren i meg, med en fremstillingsmåte som bærer preg av refleksjon. Strukturen med til sammen 6 kapitler og flere underkapitler, loses leseren gjennom en oppgave som beveger seg i to fagfelt. En reflekterende fremstilling i tekstproduksjonen bidrar til å koble leseren inn i begge fagfeltene.

Kapittel en er innledning, med oppgavens formål, plassering i forskningsfeltet, avgrensning, problemstilling og begrepsavklaring. Avslutningsvis i første kapittel presenteres tidligere forskning. Kapittel to gir et teoretisk forankring til oppgavens drøfting. Karriereteoretisk forankring med livsfaseteori, og presentasjon av relevant læringsteori for oppgaven danner teoretisk ramme for drøfting av funn. Dette kapittelet gir også et innblikk i barnehagesektoren med nåtidens styringsdokumenter som bakteppe for de yngste barns læringsarena. En vitenskapsteoretisk dreining med Habermas kunnskapsinteresse bidrar til å fremheve diskurser om karriereveiledning, for senere å kobles med relevante funn i kvalitetsrammeverket. Kapittel tre tar for seg oppgavens forskningsdesign og metodevalg. Her kommer det fram valg av dokumentanalyse som metodetilnærming, og fremgangsmåten som er benyttet. Videre presenteres refleksjoner rundt forskerrollen, svakheter i metodevalg og begrensingene i min oppgave. Jeg presenterer kort tanker rundt hvorvidt jeg kunne valgt en annen metodetilnærming. Teoretisk inngang til forskningen og funn presenteres i kapittel fire, med bakgrunn i nærlesing av datamaterialet og bruk av dokumentanalytiske verktøy.

Kapittel fem er oppgavens drøftingsdel. Her drøfter jeg utvalgte områder av forskningsfunn i lys av teori. Oppgavens avrundes i kapittel seks med oppsummering av funn og tolkninger. Masteroppgaven avsluttes i dette kapittelet med mine refleksjoner og betraktninger.

2 Teoretisk forankring

Kapittel to gir teoretisk forankring til drøftingen som kommer i kapittel fem.

Kompleksiteten i karriereteorier er omfangsrik i den forstand at teoriene tar for seg hele livsløpet. Det er helt nødvendig å foreta avgrensinger i teorikapittelet, både av plasshensyn i oppgaven og relevansen for temaet. Karriereteorier presenteres med bakgrunn i at drøftingen omhandler de yngste i et utdanningsløp -*krybbeperspektivet* og oppgavens fokus på livsløpsperspektiv som er rettet mot barndommen. Jeg velger en kort presentasjon av barnehagesektorens lovverk som bakteppe for drøftingsdelen. Videre gir jeg en kort innføring av danningsbegrep. Danning bringes i drøftingen gjennom forståelsen av at danningsperspektivet viser til samspillsprosess i det enkelte mennesket, med utvikling av identitet og selvinnsett som grunnlag for videre livsvalg. Jürgen Habermas' typologi og kritiske teori presenteres avslutningsvis i teorikapittelet. Hensikt bak å benytte hans kategorisering er for identifisering av hvilke diskurser som gjør seg gjeldende innen karriereveiledning på bakgrunn av samtidens læringsfokus.

2.1 Karriereteorier

For det moderne menneskets liv i en tid fylt av forandringer, kan det å mestre evnen til å ta valg og omvalg være en tilbakevendende oppgave gjennom livet. Slik presenterer Højdal og Poulsen (2012) innfallsvinkelen til karrierevalg. I en omskiftelig verden stiller samfunnet krav til individet om utvikling og endring gjennom hele livsløpet. Individets tilpasning til forandringer fordrer oppdatering av den enkeltes kvalifikasjoner og tilegnelse av ny læring. Læring sett fra dette perspektivet, med oppdatering av ferdigheter og kunnskap, vil ikke lenger være forbeholdt kun barndom og ungdomstiden (Højdal og Poulsen, 2012, s. 11). I denne oppgaven er fokuset på læring avgrenset innenfor *barndom*. Innfallsvinkelen til karriereteorier er, sett i et livslang perspektiv, hva teoriene omtaler av kompetanser som den enkelte tilegner seg i barndommen.

Teorier om karrierevalg kan bidra til økt forståelse av faktorer som spiller inn når et menneske skal ta valg, og hva som kan ha innflytelse på et individs karriereforløp (Højdal og Poulsen, 2012). Ved å se på samspillet mellom individuelle faktorer, miljømessige påvirkninger og handlinger i konkrete valgsituasjoner, kan karriereteorier benyttes til å forklare det karakteristiske i den enkeltes karriereløp (Højdal og Poulsen,

2012, s. 14). Karriereteorier i denne oppgaven tar utgangspunkt i livsfaseteori og benyttes for å belyse livslang læring i «krybbeperspektivet», de yngste i helhetlig utdanningsløp.

2.1.1 Donald Super- teori om livsforløp og leverom

I 1953 presenterer Donald Super sin første teori om karriereutvikling. Fra et samfunnsperspektiv i en etterkrigstid med begynnende høykonjunktur, ses nå tendenser til opptakten av teorier som har mer tro på individets muligheter enn tidligere trekkfaktor teorier og matchingtradisjonens «rett mann på rett hylle» (Højdal og Poulsen, 2012).

Teorien til Super er basert på et grunnleggende subjektivt og kontekstuellet perspektiv rundt forståelsen av individets karriereforløp. Teorien er fundamentert i utviklingspsykologien. Hans ideer er videreutviklet til forståelse av at selvoppfattelse dannes gjennom et helt livsløp, ved individets møte med utviklingsoppgaver og ulike roller i livsfasene (Højdal og Poulsen, 2012, s. 31). Super ser på karrierevalg som en tilbakevendende prosess med utgangspunkt i at individet utvikler og endrer seg gjennom livsløpet, i relasjon til de utviklingsmuligheter de enten tilbys eller velger å gripe (Højdal og Poulsen, 2012, s. 40). Livsforløpet og leverommet er ifølge Super avgjørende for selvoppfattelsen, som konstrueres gjennom mulighetene den enkelte står i. Selvoppfattelsen vil være av betydning for hvilke valg den enkelte tar. En livsalderpsykologisk forståelse som livsløpet Super her presenterer, er inspirert av og bygger på stadietenking. Forståelsen av menneskelig vekst illustreres i en grunnstruktur av *vekst, kulminasjon og forfall* (Højdal og Poulsen, 2012, s. 41). Denne forståelsen av menneskets utviklingsstadier, henter inspirasjon fra Charlotte Bühler, som betraktes som sentral bidragsyter for utvikling av livsløpspsykologien og etablering av humanistisk psykologi (Højdal og Poulsen, 2012, s. 41). Bühler viser til antakelser om at erfaringer barn og unge gjør både i og utenfor skolen, er av betydning for deres utviklingsløp. Denne inspirasjonen kommer til syne i Donald Super sin tese ved at karriereutvikling finner sted både i og utenfor rammene for utdanning og arbeid.

En teoretisk fremstilling av Super sin teori ses i livsløpsperspektiv, og er utformet som livsregnbue. Illustrasjonen viser sammenheng mellom kjerneelementene, leverom, livsforløp og selvoppfattelse, og menneskets liv som utspiller seg i to parallelle dimensjoner, - tid og rom. Livsforløpet som danner livsregnbuen i en tidsmessig

dimensjon, løfter frem både fortid og fremtidsvisjoner som sentralt for fortolkning og videre konstruksjon av mål. De ulike leverom som konstitueres av de forskjellige roller og posisjoner mennesket har gjennom livet, gir en kontekstuell dimensjon til livsløpet. Livsløpets tidsmessige dimensjon starter med vekststadiet, og plasseres i aldersspennet 4-13 år (Højdal og Poulsen, 2012, s. 46-50). Det er dette stadiet som er av størst relevans for denne oppgaven.

I vekststadiet stilles barnet overfor fire større utviklingsområder med hensikt om å skulle bli i stand til å orientere seg i forhold til fremtidig karriere, og oppnåelse av både autonomi og selvfølelse (Højdal og Poulsen, 2012, s. 49-50). Det forventes at barnet i løpet av vekststadiet skal kunne ta beslutninger, håndtere ulike oppgaver og sosialisering i form av å omgås andre. Barnet skal ifølge Super på dette stadiet evne å balansere mellom samarbeid, og å konkurrere i den hensikt å bli så dyktig som mulig.

2.1.2 Mark Savickas- karrierekonstruksjon og karriereutvikling

Mark Savickas` teori om karrierekonstruksjon preges av tidligere forskningssamarbeid med Donald Super. Med ambisjon om å videreutvikle Supers teori innenfor det multikulturelle samfunnets utfordringer og økende globalisering, følger teorien samfunnsutvikling i nyere tid (Højdal og Poulsen, 2012, s. 215). Karrierekonstruksjon er ifølge Savickas prosessorientert, og teorien er slik sett innskrevet i en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Den enkeltes konstruksjoner og representasjoner av virkeligheten blir således til i en spesifikk sosial sammenheng. Kontekstuelle faktorer er av betydning for den enkeltes karriereutvikling. Savickas mener med dette at det er individets behov for å omstille og tilpasse seg til et miljø i konstant forandring, som vil utløse den enkeltes utvikling (Højdal og Poulsen, 2012, s. 217). En forståelse av at karriere *konstrueres*, handler om en kompleksitet i individuelle utviklingsprosesser ved at den enkelte selv innehar en aktiv rolle til egen karrierekonstruksjon.

Konstruksjon av selvoppfattelse vil, slik Savickas presenterer i sin teori, oppstå i utviklingsprosesser gjennom individets mange roller gjennom livet og den konteksten prosessene utspiller seg i. For et barn vil utvikling av selvoppfattelsen skje i et samspill mellom individ og miljø, hvor barnet ser seg selv som adskilt fra andre mennesker og observerer seg selv som objekt i ulike sosiale sammenhenger. Barn vil gjennom imitasjon

av rollemodeller trene på holdninger og handlinger, og utvikler på sikt verdier og interesser knyttet til ulike aktiviteter. Savickas mener, med referanse til Freud, at barn velger rollemodeller som representerer løsninger som er knyttet til voksenlivet (Højdal og Poulsen, 2012, s. 226). Karrierekonstruksjonsprosessen settes ifølge Savickas i gang gjennom forventninger omgivelsene har til individet, relatert til hvordan livet bør leves og hvordan ulike roller skal fylles. En gjensidighet mellom individuelle og miljømessige faktorer mellom forventninger og muligheter, og individets selvoppfattelse innenfor en gitt kontekst, vil være suksessfaktorer for karriereutvikling (Højdal og Poulsen, 2012, s.228).

Mark Savickas presenterer ulike karrierestadier, og i likhet med Super er vekststadiet i aldersspennet 4-13 år det første trinnet i karrierestadiene. Utvikling av ervervsmessig selvoppfattelse er sentralt utviklingsområde, og forstås som at oppgaver individer løser gjennom livet bidrar til å utvikle holdninger, erfaringer og kompetanse som igjen rustet individet til å håndtere fremtidige oppgaver (Højdal og Poulsen, 2012, s. 229). Ifølge Savickas påvirkes barns utvikling av deres oppvekstbetingelser. Barn i trygge rammer vil ha de beste forutsetningene for å konstruere oppfattelse av seg selv som overfører tillit og positive framtidforventninger. Barnets selvoppfattelse fungerer som en «intern arbeidsmodell», og bidrar til å skape trygghet i situasjoner som krever utforskning, -både under oppveksten og videre inn i arbeidslivet (Høidal & Poulsen, 2012, s.229) Slik sett kan stabile relasjoner bidra til å skape en framtidorientering. Dette vil være positivt i karrierekonstruksjonsprosesser, og i motsatt tilfelle vil utrygge relasjoner kunne skape en negativ selvoppfattelse som vanskeliggjør karrierekonstruksjonsprosessen.

Karrierekontroll, karrierenygjerrighet og karrierefortrolighet er andre sentrale områder i vekststadiet, og handler samlet sett om hvordan barnet gradvis danner et bilde av seg selv og av omverdenen. Holdninger, erfaringer og kompetanser som barnet tilegner seg i vekststadier danner grunnlaget for det neste stadiet- *utforskning*, og kan påvirke betraktninger unge mennesker gjør om framtiden (Højdal og Poulsen, 2012, s.231).

2.2 Blikk på barnehagesektoren

2.2.1 Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Stortinget har i lov 17.juni 2005 nr. 64 (barnehageloven) fastsatt overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Forskrift om rammeplan for barnehages innhold og oppgaver fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Rammeplanen, og utgaven det vises til, er den nyeste og per dags dato gjeldende rammeverk for barnehagens innhold og oppgaver. En kort presentasjon av rammeplanen gjøres i teorikapittelet som bakteppe for drøftingsdelen., med kobling til stortingsmelding 16 og tverrsektorielt perspektiv i oppgaven. Med tverrsektorielt perspektiv i oppgaven, er det relevant å ha kjennskap til bestemmelser og føringer Kunnskapsdepartementet legger til grunn for dagens barnehagepraksis.

Barnehagens verdigrunnlag er tuftet på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, og barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling med ivaretagelse av barndommens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Gjennom rammeplanens konkretisering av barnehagens samfunnsmandat, gis det tydelige føringer for barnehagens rolle i dagens samfunn: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Rammeplanen fremmer videre at barnehagens formål og innhold skal være allsidig og variert, og skal tilpasses både den enkelte og gruppen som helhet. Barnehagens arbeid med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng, og danner grunnpilarer for barns allsidige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Barnehagens verdigrunnlag og formål skal gi retning for, og prege arbeid med barnehagens fagområder. Rammeplanen utdyper følgende om fagområdene: «Barnehagens fagområder gjenspeiler områder som har interesse og egenverdi for barn i barnehagealder, og skal bidra til å fremme trivsel, allsidig utvikling og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47).

I denne oppgaven, hvor jeg ser på karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren er ett fagområde relevant å løfte frem, nærmiljø og samfunn, som sier:

Barns medvirkning i barnehagens hverdagsliv legger grunnlaget for videre innsikt i og erfaring med deltakelse i et demokratisk samfunn. Gjennom utforskning, opplevelser og erfaringer skal barnehagen bidra til å gjøre barna kjent med eget nærmiljø, samfunnet og verden. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.56).

Videre sier fagområdet at: «barnehagen skal bidra til kunnskap om og erfaring med lokale tradisjoner, samfunnsinstitusjoner og yrker slik at barna kan oppleve tilhørighet til nærmiljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56).

2.2.2 Danningsbegrepet

For å avklare hva danningsbegrepet inneholder, må det drøftes hva begrepet ikke er eller ikke skal inneholde (Asplin og Lingås i Lingås og Høsøien, 2016, s.110). En tenking som inkluderer alt pedagogisk arbeid som dannende, og danning som resultat av pedagogisk hverdagspraksis, kan medføre en forståelse av at danningsbegrepet omfatter alt. Videre viser Asplin og Lingås (s. 110) til at danningsbegrepet kan forstås gjennom fire ulike innganger, noe som bidrar til å gi et innhold til begrepet. Slik kan danning handle om å se seg selv i et tidsperspektiv, sosialt perspektiv, kompetanseperspektiv og i et holdningsperspektiv. Tre av disse perspektivene trekkes inn i oppgavens drøftingsdel, og gir en utdyping av de ulike inngangenenes betydning. Lingås i Kjærgård og Plant (2018) tar til orde for danningsperspektivets plass i karriereveiledning. Danningsperspektivet viser til en samspillsprosess i det enkelte mennesket, med utvikling av identitet og selvinnsett som grunnlag for videre livsvalg. Slik Lingås trekker fram forståelsen av danning, handler danningsperspektivet sett i en karriereveiledningskontekst om identitetsutvikling, modning og grunnlag for livsvalg, sosialt liv og samhandling med andre, i tillegg til forståelse av kultur og teknologi. Danningsperspektivet bryter således med instrumentalistisk tenkning, og inneholder en emansipatorisk visjon (Lingås i Kjærgård og Plant, 2018, s. 69).

I kjølvannet av at ansvaret for barnehagesektoren i 2005 ble overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, ble danningsbegrepet mer fremtredende i barnehagen. Barnehagens formålparagraf ble endret i 2008, og oppdragerbegrepet ble

erstattet av *danning*. Dannelsingsbegrepet ble i barnehagesammenheng første gang nevnt i forbindelse med utredning³ av kvalitet i barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2005). Rammeplan av 2017 sier at barnehagen skal fremme danning. Barnehagen skal med dette «støtte barn i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske felleskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

2.3 Jürgen Habermas om politikk og samfunn

2.3.1 Systemverden og livsverden

Kritisk teori har sin opprinnelse i Frankfurterskolen på 1930- tallet, som var en krets vitenskapsteoretikere med interessefelt innenfor et frigjørende perspektiv for mennesket. Deres teoretiske retning var i hovedsak bestående av å kritisere en klassisk forståelse av forholdet mellom vitenskap, politikk og samfunn (Wormnæs mfl., 2002, s. 305).

I følge Habermas er kjennetegn i det moderne samfunnet hvordan handlinger innen markedsøkonomi og politisk- administrativ forvaltning tilsynelatende unndras en *begrunnelsestvang*, som man ellers setter som premiss innen forståelsesorientert kommunikasjon. Innenfor disse systemene mener Habermas at det oppstår handlingssystemer som drives gjennom aktørenes resultatorienterte atferd, og som sørger for et nytteperspektiv i samfunnets materielle reproduksjon (Eriksen og Weigård, 1999, s. 119).

Disse selvregulerende systemene som står i gjensidige relasjoner med hverandre og resten av samfunnet, bringer Habermas inn som begrepene systemverden og livsverden i teorien om kommunikativ handling. Livsverden ses som hverdagslivet, og systemverden det overordnede statlige perspektivet. Kolonisering benyttes som begrep i diskusjonen rundt samfunnsendringer, og viser til tendenser ved systemverdenen som styrer individets livsverden. Problemet oppstår, ifølge Habermas, når den formålsrasjonelle innstillingen systemverden innehar begynner å trenge inn i livsverdenen og prege relasjoner der (Eriksen og Weigård, 1999, s. 139). Forståelsen av systemverden og livsverden, med forankring i Habermas` tenking om kolonisering, er i denne oppgaven av relevans inn mot

³ "Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!«. Sluttrapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren.

en videre drøfting av hvilke konsekvenser dokumenter med økt preg av individualisering kan ha av innvirkning for det enkeltindividet.

2.3.2 Diskurser om karriereveiledning i lys av Habermas` tenking

På 1960- tallet bidro Jürgen Habermas til utforming av en kritisk teori, en typologi, som i korte trekk omhandler menneskets tre virksomhetsområder – arbeid, meningsutveksling og frigjøring (Wormnæs mlf. 2002, s. 306).

Sultana i Kjærgård og Plant, 2019, viser på side 39-40 til en fremstilling av virksomhetsområdene eller som Sultana referer til, kunnskapsinteresser. Habermas` typologi fremmer retninger som kan benyttes for å forstå diskurser om karriereveiledning i praksis, gjennom teknokratisk, humanistisk og emansipatorisk tilnærming. Teknokratisk tilnærming slik Sultana beskriver i Kjærgård og Plant (2018, s. 40), inspireres av ideen om humankapital. Med dette menes at tilnærmingen prioriterer en velfungerende økonomi. Menneskets vekst og trivsel verdsettes, med tilpasningsdyktighet til arbeidslivets behov som en forutsetning. Gjennom å sette fokus på menneskets personlige vekst, selvrealisering og utvikling av evner samt ambisjoner i karriereveiledningens praksis, vil ifølge Sultana en humanistisk tilnærming være i fokus (Kjærgård og plant, 2018, s. 40). Humanistisk tilnærming henter sin inspirasjon fra psykologien. Super og Savickas sine livsfaseteorier kan sies å fremme denne tilnærmingen til karriereveiledning. Den tredje diskursen karriereveiledning kan forstås utfra, har et frigjørende perspektiv. Emansipatorisk tilnærming inneholder et samfunns- og felleskapsorientert perspektiv. Ifølge Sultana vil det, i motsetning til å tilpasse seg tingenes tilstand, heller stilles spørsmål rundt det. Som Sultana løfter fram vil det ligge en skarp kritikk av vårt moderne samfunns organisering av arbeidslivet. Karriereveileders rolle i møte med veisøker vil handle om en bevisstgjøring av samfunnets strukturelle forhold (Kjærgård og Plant, 2018, s. 40).

Slik Lingås beskriver i Kjærgård og Plant handler kritisk teori ikke kun om å skape en forståelse av verden, men at forståelsen skaper muligheter for mennesket som subjekt til å forandre egen livsverden til det bedre (2018, s. 54). Med dette som bakteppe dannes metodologisk inngang til å benytte kritisk teori inn mot deler i drøfting av oppgavens funn. Det å bringe inn Habermas i drøfting, handler om å ramme inn diskurser om karriereveiledning i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Dette kan bidra til å styrke et

mulighetsperspektiv for utvikling av framtidig karriereveiledningspraksis. Kritisk teori benyttes i drøftingen mest for å skape en forståelse, og bevissthet rundt de ulike diskursene om karriereveiledning som kan synes å være gjeldende i kvalitetsrammeverket.

3 Oppgavens forskningsdesign og metode

3.1 Vitenskapsteori i et samfunnsperspektiv

Samfunnsvitenskapelig metode omhandler fremgangsmåte for å få kunnskap om den sosiale virkeligheten, og hvordan informasjonen skal analyseres (Johannesen mfl, i Larsen, 2017, s. 17). Kvalitetsrammeverket ses i oppgaven som et dokument som gir føringer for utvikling av karriereveiledningsfeltet, som en del av fagfeltets framtidige sosiale praksis. Slik kan en dokument studie av kvalitetsrammeverket bidra til å gi kunnskap om den sosiale virkeligheten som vil utspille seg innenfor konteksten av karriereveiledning. Stortingsmelding 16 gir innsikt i regjeringens overordnede politikk med mål om et kunnskapssamfunn for alle, og som dokument kan meldingen gi kunnskap om den sosiale virkeligheten i et politisk perspektiv. Som Larsen (2017, s. 17) beskriver, skal man innen samfunnsvitenskapen operasjonalisere og fortolke de fenomener som studeres, noe som setter den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til oppgavens empiri.

Tradisjonelt sett bygger forskningsmetoder på to vitenskapelige tradisjoner, positivisme og hermeneutikk. Positivisme er gjeldende forankring innen naturvitenskap med en årsak-virkning tilnærming, mens samfunnsmessig forskning har sin forankring i hermeneutikken. Metodisk omfatter hermeneutikken fortolkning av tekster, og kan anses som en subjektiv fortolkende prosess som gjennom interaksjon mellom tekst og tolkning kan bidra til økt forståelse av en tekst (Befring, 2015, s. 20-21). Asdal og Reinertsen (2020) viser til Gilje (s. 244), og omtaler hermeneutikk som noe mer enn forståelse av tekst, og at fortolkningstradisjonen ser til bakenforliggende årsaker til tekstens opprinnelse. Slik sett er hermeneutikken i motsetning til positivismen opptatt av å forstå hvorfor noe skjer, snarere enn hvordan.

Hans-Georg Gadamer regnes som grunnlegger av den filosofiske hermeneutikken. Hans beskrivelse av historisk dokumentanalyse som sirkulær og innsiktsfremmende prosess har senere blitt omtalt som den hermeneutiske sirkel (Befring, 2015, s. 21). Forforståelse, som kan omfatte både faglig relevant innsikt og fordommer hos forskeren ses som viktig begrep i hermeneutisk prosess (Befring, 2015, s. 21). Forforståelsen kan omfatte både faglig relevant innsikt og fordommer hos forskeren, og dette reflekterer jeg kort rundt i delkapittelet om forskningsetiske dilemmaer.

3.2 Data

3.2.1 Bakgrunn for valg av datamateriale og oppgavens data

Datainnsamling handler om å samle informasjon som er relevant for å svare på problemstillingen. Oppgavens datamateriale er sekundærdata i form av offentlige dokumenter (policydokumenter). I undersøkelsesfasen til oppgavens tematikk og fokus, opplevde jeg at både tilgangen til materiell og egen interesse ble viktig for å avgrense hva jeg ville undersøke. Til tider har mengden tilgjengelig materiell vært nesten uoverkommelig å orientere seg i. Med begrenset tid til rådighet, ble det derfor viktig for meg å raskt avklare tema for deretter ta valg om hvilke dokumenter jeg ville undersøke. For å vise noe av kompleksiteten i temavalget og omfanget av dokumenter jeg kunne benyttet, velger jeg her å si kort om mine valg.

Livslang læring sett fra karriereveiledningsperspektiv relateres til livslang veiledning, og omhandler at mennesket skal være i stand til å orientere seg i forhold til egne kompetanser for å kunne styre egen livsvei innen utdanning og arbeid. For å kunne tilby befolkningen profesjonelt og tilstrekkelig nok tilbud om karriereveiledning, anbefales derfor et samordnet og helhetlig system for livslang karriereveiledning. NOU 2016:7 anbefalte at det ble utviklet et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og kvalitetsrammeverket gis en funksjon som et viktig sammenbindende grep i et helhetlig system for livslang karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 7). Kvalitetsrammeverket ble et naturlig valg som datamateriale for å undersøke hvordan livslang læring kommer til uttrykk i karriereveiledningsfeltet, og hvordan begreper fremstilles i et nytt dokument som skal bidra til et helhetlig system for karriereveiledning gjennom hele livet.

Karriereveiledning tilbys i dag i flere sektorer og til ulike målgrupper. Et felles mål er at uavhengig av hvor tjenesten tilbys, skal tjenesten være av høy kvalitet.

Kvalitetsrammeverket legger til grunn en bred forståelse av karrierebegrepet, og forstår karriere som noe *alle* har. Slik kvalitetsrammeverket omtaler karriere, omhandler det ikke bare menneskers relasjon til utdanning og arbeid, men også øvrige livssekvenser og roller som den enkelte inngår i (Bakke et al., 2020, s. 52). Denne koblingen til forståelse av karriereveiledning i livsløpsperspektiv, danner utgangspunktet for valget av dokumenter fra barnehagesektoren.

Barnehagesektoren har de siste tiårene gjennomgått endringer, både på innholds- og organiseringssiden. Bakgrunn for valg av stortingsmelding 16 som datamateriale begrunnes med at den representerer en milepæl i barnehagesektoren. Sektorens overføring fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet etter regjeringsskifte i 2005, signaliserte en endring av politisk kurs for barnehagen. Barnehagen er nå det første frivillige trinnet i et helhetlig utdanningsløp. Overføringen til Kunnskapsdepartementet har bidratt til at læringsbegrepet i barnehagesektoren har fått større fokus, og livslang læring er satt på agendaen. Stortingsmeldingen redegjør i tillegg for regjeringens videre arbeid med grunnleggende ferdigheter, karriereveiledning og voksnes læring. Læring i et «krybbe til grav»- perspektiv rammer inn et livslang læringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2007, s.10). Karriereveiledning omtales i stortingsmeldingen gjennom lansering av flere tiltak for å styrke tjenestene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 82-83). Den delen av stortingsmeldingen er ikke gjenstand for mine undersøkelser. Det er allikevel av relevans å nevne for oppgaven, for å forklare valget av stortingsmelding 16 som datamateriale. Det kan i tillegg nevnes at nettstedet til Kompetanse Norge presenterer kort stortingsmeldingen, og innledningsvis til opplastingen av meldingen står det: «Ettersom mye av veiledningen foregår i brukernes overganger mellom sektorer, fremheves det at en tverrsektoriell tilnærming er nødvendig og at et livslangt læringsperspektiv må ligge til grunn for karriereveiledning.⁴»(Kompetanse Norge, 2014).

Det er utallige stortingsmeldinger og rapporter som kunne bidratt til et tverrsektorielt perspektiv i oppgaven, og som kunne blitt benyttet som datamateriale. Det er også sannsynlig at andre oppdagelser kunne blitt gjort dersom jeg hadde valgt andre dokumenter fra barnehagesektoren, men som allikevel ville gitt svar på oppgavens problemstilling. Meld. St. 19 (2015-2016), *Tid for lek og læring* (Regjering Solberg), som gir føringer for regjeringens ambisjoner om utvikling av barnehagens innhold i lys av teknologiutvikling, globalisering og innvandring som samfunnsendringer i en ny tid, kunne vært aktuell å undersøke nærmere. Denne meldingen omfatter blant annet regjeringens føringer til ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som trådte i kraft i 2017. Likeledes kunne Meld. St. 6 (2019- 2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i*

⁴ <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/-og-ingen-sto-igjen.-tidlig-innsats-for-livslang-laring/>

barnehage, skole og SFO blitt benyttet. Denne stortingsmeldingen handler i hovedsak om at tidlig innsats er avgjørende for at alle skal gis mulighet til å lære hele livet.

3.2.2 Kort om kvalitetsrammeverket

Det er utvalgte deler i kvalitetsrammeverket og stortingsmelding 16 som utgjør mine primærkilder. Kvalitetsrammeverket inneholder i skrivende stund områdene:

«Kompetansestandarder», «Karrierekompetanse» og «Etikk». Rammeverket innledes med kapittelet «Utviklingen av nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning». Dette kapittelet er sammen med kapittel tre, «Karrierekompetanse» de delene jeg bruker som mitt datamateriale. Kvalitetsrammeverket som faglig rapport ble utarbeidet av Kompetanse Norge på oppdrag av Kunnskapsdepartementet, og tre av fire leveranser ble ferdigstilt høsten 2020. Område for kvalitetssikring er forventet ferdig våren 2021, og inngår naturlig nok ikke til denne oppgaven. Digital presentasjon⁵ av rammeverket er ikke en del av mitt datamateriale. Det er allikevel av interesse å nevne nettstedet. Dette gjør jeg på bakgrunn av at kvalitetsbegrepet undersøkes fra fagrapporten.

Kvalitetsrammeverket er utarbeidet av tre arbeidsgrupper med deltakere på flere nivåer innen fagfeltet, og systemnivå, akademia og praksisfelt. Rammeverket kan dermed omtales som utformet *av karriereveiledere for karriereveiledere*. Aasdal og Reinertsen (2020), viser til grunnleggende tekstlige elementer som avsender og mottaker som sentrale elementer å bringe inn i analysearbeid. Det kommer tydelig fram at Kompetanse Norge, direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet, står bak rapporten. Kvalitetsrammeverket er slik ikke å regne som politisk nøytralt dokument. Kvalitetsrammeverket refererer til NOU 2016:7, og utredningens anbefaling om å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s.7). Et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk regnes som et viktig grep i å utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Målet med kvalitetsrammeverket er at det skal brukes som verktøy for utvikling av kvalitet, både for praksisfeltet og for styring og ledelse (Bakke et al., 2020, s. 7).

⁵ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>

Stortingsmelding 16 er presentert i foregående delkapittel, og det er innledningskapittelet som benyttes som datamateriale. Dokumentanalytisk tilnærming til stortingsmeldingen gjøres ved å se på hvordan begrepet livslang læring, og premissgrunnlaget for «et kunnskapssamfunn for alle» fremstilles av regjeringen.

3.3 Metodevalg og fremgangsmåte

I dette avsnittet presenterer jeg valg av metode og hvordan jeg har valgt å organisere datamaterialet. Dokumentanalyse er valgt som metode for nærlesing og organisering av datamaterialet. Teoretisk grunnlag for videre analysearbeid er inspirert av kritisk teori. I drøftingsdelen vil grunnleggende diskurser om karriereveiledning belyses i sammenheng med dokumentanalytiske funn som gjøres i datamaterialet. Livsfaseteorier støtter teoretisk opp om funn, og bidrar til å ramme inn forståelsen av livslang læring i et livsløpsperspektivperspektiv.

Dokumentanalytisk design inneholder data i form av skriftlige kilder, som videre analyseres kvalitativt (Befring, 2015). En åpen og utforskende problemstilling har bidratt til at jeg valgte kvalitativ metode. Veksling mellom deduktiv og induktiv metode som tilnærming i undersøkelsesfasen handler om å ta utgangspunkt i teorier og begreper for å forstå og forklare empirien som undersøkes. Teori benyttes i drøfting av analysen, slik at kilder og teori til sammen utgjør en helhet (Johannesen mfl. i Larsen 2017, s. 120). Larsen (2017, s.24) viser til at flere forskere peker på at det er vanlig å veksle mellom induktiv og deduktiv tilnærming i forskningsprosessen, og jeg velger å støtte meg til samme utgangspunkt. Jeg stiller meg åpen og nysgjerrig i forhold til ulike funn som datamaterialet avdekker underveis i undersøkelsesarbeidet. Med fare for at dokumentanalysen skal reduseres til å bli oppsummering og gjengivelse av datamateriale, har jeg valgt å benytte to holdepunkter fra Aasdal og Reinertsen (2020) ved bruk av dokumentverktøy i mitt analysearbeid:

1. Hva hjelper dokumentene oss til å se?
2. Hva blir synlig ved hjelp av teknologiene?

3.3.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse, også kalt innholdsanalyse er analyse av sekundærdata i form av tekstmateriale utformet som dokumenter. Aasdal og Reinertsen (2020, s.15) viser til en klassisk definisjon av *dokument* med referanse til den franske bibliotekaren Suzanne Briet (1894-1989). Briets definisjon viser til at et dokument alltid vil innebære en aktiv handling, og omtales som «ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 15). Slik kan den aktive handlingen tilskrives dokumenters egenskaper, enten ved å *dokumentere noe* eller som *noe relasjonelt*. Den relasjonelle egenskapen viser til at et dokument kan knytte seg til noe utenfor dokumentet. Aasdal og Reinertsen (2020, s. 15) viser til at gjennom denne definisjonen av dokument, og som materielt objekt, vil dokumenter inngå i praksiser og også bidra til å forme praksisene. Dokumentanalyse som forholder seg til tekst og historie, kobles med feltarbeid til praksisen som utspiller seg i nåtid. Jeg støtter meg til Aasdal og Reinertsen (2020), som peker på at denne koblingen vil være sentral for å få til en praksisorientert dokumentanalyse. Jeg vil gjennom dokumentanalysen forsøke å studere praksis ved hjelp av dokumenter, og forsøke å se hvordan valgte dokumenter bidrar til å forme praksisen. Målet med dokumentanalysen i oppgaven er å finne relevant informasjon om temaet som undersøkes, og problemstillingen besvares ved å samle inn og analysere teksten som omhandler tematikken. Mine kategorier for å studere praksis er livslang læring og kvalitetsbegrepet.

3.3.2 Dokumentsteder

Dokumentsteder som analytisk inngang kan bidra til å skape forståelse om hva som er spesielt ved det enkelte dokument som analyseres, eller *typen* av dokumenter (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 144). Gjennom analyse av politiske dokumenter, eller dokumenter som har en politisk forankring, kan det skapes forståelse av samfunnsendringer. I mitt tilfelle er kjennskap til dokumentsteder som analytisk inngang til kvalitetsrammeverket og stortingsmelding 16 nyttig. Kunnskapsdepartementet, som bestiller av kvalitetsrammeverket og som avsender av stortingsmelding 16, er på mange måter dokumentkapt sted. Med dette menes at institusjoner som departement kan sies å være komponert av dokumenter (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 38). Analyse av og forståelse

for dokumenter som er utformet av departement som Kunnskapsdepartementet, vil være vesentlig for forståelse av slike steder og politikken og kunnskapsproduksjonen stedet gir utgangspunktet for. Ved å benytte en «dokumentetnografisk» plassering av empirien, kan forståelsen av kvalitetsrammeverket og stortingsmeldingen som dokumenter utvides, og øke innsikten rundt hva dokumentet gjør *i og med* samfunnet.

3.3.3 Dokumentverktøy

Dokumentverktøy som analytisk tilnærming ser dokumenter som redskaper for å få noe til å skje, realisere noe, overtale eller sette en sak i bevegelse (Aasdal & Reinertsen, 2020, s. 47). Stortingsmeldinger er en gruppe dokumenter som fremstår som eksempel på politikken teknologi. Stortingsmeldinger viser slik til politikk i praksis, og dokumentets styrke og gjennomslag vil være avhengig av bruksmåte, virkeområde og kontekst (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 51-52). Dokumenter som stortingsmeldinger påpeker, formulerer, bestemmer og kan bidra til å flytte en sak i en bestemt retning. Hvis vi skal forstå hvordan politikk skapes og samfunnet styres, må vi forstå byråkratiet. For å forstå byråkratiet må man undersøke hvordan byråkrater arbeider gjennom dokumenter som utspiller seg mellom byråkrater og politisk valgte. Dette perspektivet bringes inn i oppgaven som en beskrivelse av kontekstforståelse, og med bakgrunn i at stortingsmelding 16 rammer inn samtidens barnehagesektor.

Aasdal og Reinertsen (2020) viser til kunnskapsteknologi som en annen gruppering innen dokumentverktøy. Dokumenter innenfor kategorien kunnskapsteknologi benyttes med mål om å frambringe nye innsikter om verden, og kan være bidrag til kunnskapsproduksjon. Slike dokumenter viser Aasdal og Reinertsens (2020) til som verktøy med annet mål enn direkte styring, men som også kan inngå som dokumenter i politiske beslutninger. Kunnskapens teknologi kan for eksempel være ekspertrapporter, utredninger og kunnskapsoppsummering. I denne sammenhengen velges kunnskapsteknologi som dokumentverktøy, med utgangspunkt i at kvalitetsrammeverket kan være et kunnskapsproduserende dokument for karriereveiledningsfeltet. Ved hjelp av denne analysetilnærmingen ses rammeverket som et styringsverktøy, og som et dokument som setter føringer for praksisfeltet. Hva kvalitetsrammeverket skal hjelpe oss til å forstå, og hvordan dokumentet er utformet for å muliggjøre handling og endring, er rettesnorer i analytisk tilnærming. Stortingsmeldinger kan henvise til forskningsrapporter som

kunnskapsgrunnlag for å foreslå endringer eller flytte en sak i en bestemt retning. Den analytiske tilnærmingen til datamaterialet har vekt på dokumentverktøy med kategoriene kunnskapsteknologi og politikkers teknologi som redskaper i analysen.

Nærlesing gjøres ved å kategorisere innholdet ved å se etter *livslang læring* og *kvalitetsbegrepet* for så videre å avdekke hvordan begrepene kommer til uttrykk, og betydningen de får for konteksten de er innskrevet i. Å benytte seg av dokumentverktøy som analyseredskap handler i hovedsak om en tilnærming til å se på dokumenter som noe mer enn en kilde til informasjon. Dokumenter bidrar til å få noe til å skje, og ved hjelp av empiriske spørsmål finne ut av *hva*.

Spørsmål jeg velger å ha med meg i analysen er preget av dokumentverktøy som tilnærming. Aasdal og Reinertsen (2020) oppsummerer med spørsmål til refleksjon som kan bidra i analysearbeid, noe jeg tar med meg videre inn i oppgavens drøftingsdel: *Hva* hjelper dokumentene oss til å se, *hva* blir synlig ved hjelp av teknologiene, *hva blir forutsetningene* for at endringer som fremkommer skal kunne fungere?

3.3.4 Dokumentsaker

Å utvikle en så god forståelse som mulig av dokumentene og sakene de omhandler og skaper, beskriver Aadal og Reinertsen (2020) som en utfordring ved dokumentanalyse. Hvordan dokumenter er innvevd i konkrete saker, og selv bidrar til å forme saker kan tilnærmes i nærlesingen gjennom å stille spørsmålet *hva er saken?* Stortingsmelding 16 er en del av regjeringens kompetansepolitiske grep. Hva er det som egentlig kommer til syne, og hva handler saken om? Innledningsvis i dokumentet kan det leses at stortingsmeldingen er et grep for sosial utjevning. Gjennom nærlesing av dette dokumentet og ved å stille seg spørsmålet *hva er saken*, kan spenningsforhold avdekkes, og motsetninger benyttes inn som verdifull empirisk ressurs i drøftingsdelen. I tillegg til at meldingen representerer et paradigmeskift og et «barnehageløfte»⁶, så omtaler meldingen begrepet læring fra «krybbe til grav» som et dominerende perspektiv.

Konteksting bringes inn som begrep i Aasdal og Reinertsen praksisorienterte dokumentanalyse, og forstås som beskrivelse av kontekst som aktiv prosess (2020, s. 117).

⁶ Barnehageløftet kom i kjølvannet av barnehageforliket i 2003. Barnehageløfte ses som en utdanningsreform med et løfte fra regjeringen om full barnehagedekning, maksimumspris på barnehageplass og høy kvalitet.

Flere kontekster kan være i aksjon i samme dokument, og dokumenter kan selv gripe inn i egne kontekster (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 118). Utfra å lese teksten i analysearbeidet, vil det oppdages hvilke andre saker og aktører dokumenter knytter seg til. Konteksting som begrep er sentralt med tanke på eget analysearbeid. Som forsker innen dokumentanalytisk tilnærming, vil analysearbeidet og videre drøfting være farget av hvilke elementer som trekkes fram og på hvilken måte. Et aktivt og bevisst forhold til hvilke kontekster jeg som forsker trekker på i analysearbeidet kan, slik jeg forstår Aasdal og Reinertsen (2020, s. 118), bidra til valid forskning.

Utformingen av kvalitetsrammeverket er en del av utviklingen av et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Som beskrevet kan både stortingsmeldingen og kvalitetsrammeverket ses som innvevd i konkrete saker. Begge dokumentene settes i sammenheng med kompetansepolitikk. Dette vil fremkomme mer inngående for kvalitetsrammeverket i analysedelen som presenteres som kapittel 4.

3.4 Forskerrollen

Forskeren er ofte en del av kulturen man undersøker, og skal avdekke «selvfølgeligheter». Forskeren tar stilling til mest mulig «fremmedgjøring» fra empirimaterialet, for å kunne ivareta interessen rundt hvordan visse utsagn blir akseptert som sanne eller usanne. Kjernen til forskers holdning i sosialkonstruktivistisk perspektiv handler om å sette parentes rundt egen erfaring og kunnskap i undersøkelsesarbeidet (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 32). Den formelle siden av forskningsetikk er essensielt i et mastergradsprosjekt, og skal derfor nevnes. Jeg vil kun behandle opplysninger som på ingen måte kan spores tilbake til en person, og ved gjennomgang av mitt forskningsprosjekt på NSD sine sider vises det at mitt prosjekt ikke er meldepliktig.

Forskningsetiske retningslinjer bidrar til å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 5), og begrepet forskningsetikk kan ses som sammenfatning av praktisk vitenskapsmoral. Forskningsetiske retningslinjer er en nyttig rettesnor som skal ligge til grunn i arbeidet med empiri, analyse og drøfting av eventuelle funn.

3.4.1 Forskningsetiske dilemmaer i oppgaven

Valg av tema og en tverrsektoriell tilnærming i oppgaven har bidratt til refleksjon rundt å legge profesjonsfaglig del av meg til side, og ha fokus på forskerrolle. Min forforståelse kan påvirke objektiviteten (Befring, 2015, s. 54), og at jeg er dette bevisst, kan bidra til å sikre en eventuell forskningsetisk utfordring. Det har vært en utfordrende prosess å finne fram til problemstilling som både er av faglig interesse, og som er forskbar. Å ha «en fot» i to store fagfelt som omfatter læring og livsløp, men som i tillegg ikke står i direkte forbindelse til hverandre har medført frustrasjon og tanker omkring et prosjekt som til tider ikke virket gjennomførbart.

Med en forankring i etiske teorier, er sinnelagsetikken en hovedteori jeg kan støtte meg til. Slik Befring (2015, s. 29) sier, vil sinnelagsetikken legge vekt på motivene bak handlingen. Sinnelaget er avgjørende for om handlingen er rett etter ei. Uansett utfall av forskningen, er motivet bak oppgaven god. Et etisk dilemma jeg kan løfte, er blant annet at barnehage som del av helhetlig utdanningsløp ikke er en del av grunnopplæringen. Hvorvidt det vil være etisk riktig å trekke på tverrsektorielle mulighetsperspektiver i en *frivillig* del i utdanningsløpet har jeg reflektert over. Hensikten er å belyse livslang læring i to fagfelt, og ikke påtvinge et behov for endring. Jeg er klar over at mine funn og tolkning av de er *en* mulig måte å belyse tematikken. Å se på barnehagesektoren og karriereveiledningsfeltet innenfor samme mastergradsavhandling, har bidratt til egne refleksjoner rundt karriereveiledningsfeltet og mandatet fagfeltet har. Ved å strekke karriereveiledning nedover i livsløpet i oppgaven, har jeg reflektert rundt om jeg gjør karriereveiledningsfeltet mer diffust i sitt mandat, og at det kan bli en slags «ultimat løsning for alt».

3.4.2 Validitet

Validitet i kvantitative undersøkelser handler om i hvilken grad vi faktisk undersøker det vi skal undersøke, og hvorvidt forskningen innehar gyldighet (Larsen, 2017, s. 93).

Innhenting av empiri som er av relevans for problemstillingen, vil forme validiteten på slutninger vi trekker etter forskningsprosessen. Dette har medført en korrigerende av forskningsspørsmålene mine underveis. Spørsmålene ble endret i takt med utvelgelse av empiri, slik at spørsmålene som stilles samsvarer med muligheten for å finne svar på undersøkelsen. Konkretisering av forskningsspørsmålene bidro til å skape en mer

oversiktlig rettesnor for hva det er jeg søker å finne svar på. Som Larsen (2017, s. 93) påpeker, handler dette om det grunnlaget forskeren har for å bekrefte funn som utgangspunkt for forskningens slutninger.

Befring (2015, s. 54) viser til at i kvalitative studier er forskeren «*hovedinstrumentet*», og at validiteten omhandler «*researcher bias*». Med dette menes at forskerens forutinntatte holdninger som kan forstyrre evnen til å ta inn informasjonen i datamaterialet, og dermed redusere validiteten av dataene. Deskriptiv validitet kan bidra til å oppnå validitet. Befring (2015, s. 55) løfter det som kvaliteten på beskrivelser av blant annet observasjoner, hvor det må stilles krav til nøyaktighet. I praksisorientert dokumentanalyse vil dette komme til syne gjennom systematisk og nøyaktig beskrivelse av hvordan verktøy benyttes for å komme frem til funn i dokumentene. Teoretisk validitet vil komme til syne i drøftingsdel, og som Befring (2015, s. 55) påpeker, må det være en troverdighet mellom fenomenet som undersøkes og teorien som legges til grunn.

3.4.3 Reliabilitet

Reliabilitet, eller holdbarheten i data handler ifølge Nyeng (2012, s. 105) om en undersøkelses robusthet og hvorvidt dataene er til å stole på. Larsen (2017, s. 94) påpeker at å sikre reliabilitet i kvalitative undersøkelser er ikke like enkelt som ved kvantitative undersøkelser. Det vil gjennom observasjoner gjøres ulike tolkninger av materialet som bidrar til at etterprøving av funn svekkes. Allikevel vil reliabilitet i kvalitative undersøkelser være viktig, og troverdighet er nøkkelord både når det gjelder validitet og reliabilitet (Larsen, 2017). Larsen (2017) viser til Grønmo (2016, s. 249) som sier at troverdighet handler om å gjøre systematisk datainnsamling i samsvar med vanlige forutsetninger, noe som kan forstås som at funn i empirien er basert på data om faktiske forhold (Larsen, 2017, s. 95).

3.5 Refleksjon rundt metodevalg

Det er flere forhold som kan legges til grunn ved valg av metode, og som Larsen (2017) beskriver vil det handle om noe mer enn problemstilling og formål med undersøkelsen. Hvilke forutsetninger jeg som forsker har, og hvilke ressurser som er tilgjengelige vil også være sentralt for metodevalg. Videre i dette kapittelet vil jeg reflektere kort over svakheter

ved dokumentanalyse som metodevalg samt eget prosjekt, og hvorvidt jeg kunne ha valgt en annen metode til mine undersøkelser.

3.5.1 Svakheter ved metodevalg og eget prosjekt

Dokumentanalyse tar utgangspunkt i sekundærdata som empirisk forskningsdata. Datamaterialet er slik sett ikke utformet med hensikt i å være forskningsdata, men som Befring (2015, s. 44) sier, sekundærdata finnes fra før og da med utgangspunkt i å tjene andre forhold. Datamaterialet kan på denne måten være produsert for å søke svar på andre problemstillinger enn hva jeg som forsker velger å løfte fram i mitt et prosjekt. Ved å benytte sekundærdata i forskning, vil informasjon om prosess rundt dokumenter som benyttes være relevant. Med dette menes å ha et reflektert og nyansert forhold til dokumentets avsender, og en vurdering av troverdighet. Påliteligheten og troverdighet til oppgavens datamateriale vurderes å være høy, med offentlige institusjoner som departement som avsendere. Potensielle feilkilder anses ikke som svakhet, men derimot må jeg som forsker ha et reflektert forhold til konteksten dokumentene utspiller seg i.

En svakhet ved dokumentanalyse er forskers mulighet til å velge ut dokumenter som anses å være av såpass høy relevans for problemstillingen, at rent teoretisk sett kan det velges datamateriale som gir de resultatene man ønsker. Jeg velger i kapittel 3.2.1 å reflektere over hvilke andre dokumenter som kunne vært benyttet som datagrunnlag, og begrunner valget av stortingsmelding 16. En svakhet ved å velge kvalitetsrammeverket, kan være mangelen på tilsvarende dokument å sammenligne funn med. Kvalitetsrammeverket er et nytt dokument, og har av den grunn ikke vært gjenstand for bredere forskning med dokumentanalytisk tilnærming, noe som kunne styrket mitt metodevalg og som jeg kunne støttet mine forskningsfunn til. Det bør nevnes at Øystein Bergane sin masteroppgave «Hvilke perspektiver på karriereveiledning trer tydeligst fram i faglig forslag til «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning», og hvilke perspektiver er mindre synlige eller helt utelatt?» (2020) har vært lest, og at jeg har kjennskap til kvalitetsrammeverket som gjenstand for tidligere forskning gjennom hans oppgave.

Eget prosjekt innehar både styrker og svakheter ved å velge en tematikk som er til dels lite utforsket tidligere. En styrke kan være økt handlingsrom innenfor en vinkling som kan defineres som nybrottsarbeid, med mulighet for nytenking til forskningsfeltet. Dette kan på

den andre siden også være en svakhet ved prosjektet. Karriereveiledningsfeltet er fortrinnsvis definert og avgrenset for en annen aldersgruppe enn hva oppgaven omhandler. En etisk avveining om hvorvidt det er av relevans å trekke karriereveiledningsfeltet ytterligere enn hva rammene tilsier, har hele veien ligget i bunnen for prosjektet. Det kan tilskrives en mulig svakhet i oppgaven å trekke mandatet til karriereveiledning utover allerede definerte rammer, dersom det velges i lesing av oppgaven å stille spørsmål om hvorvidt jeg som forsker har grunnleggende forståelse for hva karriereveiledningsfeltet innebærer. Prosjektet kan bli vagt og uten opplevelse av å gå teoretisk i dybden på begge fagfelt, men som forsker forutsetter jeg noe grunnleggende kompetanse hos leseren, særlig innen karriereveiledning. Jeg ser i tillegg at en svakhet er søk etter tidligere forskning. Det kunne vært nyttig å utført søk etter livslang læring i karriereveiledning, mest for å få en forskningsforankring til ord i problemstillingen. Jeg begrunner mitt valg i kapitlet om tidligere forskning.

3.5.2 Kunne jeg valgt annerledes?

Jeg gjør meg tanker om metodevalg, og reflekterer over om jeg kunne jeg hatt andre pålitelige funn dersom jeg hadde benyttet kvalitativ metode i form av intervju. Kanskje hadde det vært interessant å foreta undersøkelse i form av feltarbeid, hvor jeg hadde undersøkt livet ute i barnehagen og stilt barnehagelærere spørsmål om hvilke tanker de gjør seg om begrepet livslang læring. Deretter kunne jeg diskutert karriereveiledning i et livsløpsperspektiv i drøftingsdelen. Funnene ville sannsynlig blitt annerledes enn ved å foreta dokumentanalyse. En annen mulighet kunne vært å ta utgangspunkt i kvantitative sekundærdata fra folkehelseperspektiv, og se på tidlig innsats og livslang læring i barnehagen opp mot frafall i videregående skole. Av tidshensyn, avgrensning og vinkling på utforming av problemstillingen har jeg gått bort fra den muligheten. Jeg er mest nysgjerrig på begrepsbruken i offentlige dokumenter som omhandler livslang læring, og et helhetlig blikk på livsløpsperspektivet.

4 Dokumentanalytiske funn

Kapittel fire omhandler å belyse forskningsspørsmålene. Dette gjøres gjennom nærlesing og ved bruk av dokumentanalyse på kapittel en og tre i kvalitetsrammeverket, samt innledningskapittelet i stortingsmelding 16.

Å ha et bevisst forhold til dokumentenes avsender, hvem som er ment til å være og mottaker og formålet med dokumentet er av betydning ved bruk av dokumentanalyse. Dette ligger til grunn for hvordan dokumentene som empiri leses, deres pålitelighet og også hvordan de kan benyttes for å finne svar på problemstillingen.

Kvalitetsrammeverket som fagrapport er et offentlig dokument med offentlige mottakere. Troverdigheten til kvalitetsrammeverket er å anse som høy, med forskningsbasert forankring og avsender som er underlagt Kunnskapsdepartementet. Referanser bidrar til å plassere rapporten i en spesifikk kontekst, og Aasdal og Reinertsen (2020) viser til at referanser bidrar til å bygge feltet, her et kunnskapsfelt, som rapporten omhandler. Kvalitetsrammeverkets bruk av fotnoter og øvrige referanser i teksten gir en kontekstuell forståelse av kompetansepolitisk perspektiv, og avgrenser kunnskapsområdet rapporten blir analysert innenfor.

Stortingsmeldinger som offentlig dokument er rettet mot en offentlig målgruppe og har en høy grad av troverdighet. Stortingsmeldinger kan ses som politikk i praksis, med formål om å sette føringer for samfunnets utvikling gjennom funksjonen til å flytte saker i bestemte retninger.

4.1 Teoretisk inngang

Dokumentanalyse beskrives som en metode som kan benyttes for å håndtere dokumenter utover det semiotiske. Dokumenter vil handle om både ting og det materielle. I slik forstand dreier det seg om å se på dokumenter i dobbel betydning. Et dokument er i seg selv en ting, og videre at ting kan forflyttes inn i et dokument (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 153). De metodiske grepene som er omtalt tidligere i oppgaven, er elementer som bidrar til et analytisk rammeverk og verktøy som benyttes for å undersøke hvordan dokumenter er sentrale for hvordan vi organiserer våre liv innenfor ulike praksisdimensjoner (Aasdal og Reinertsen, 2020, s. 153).

Slik Aasdal og Reinertesen (2020, s. 221) beskriver, har praksisorientert dokumentanalyse sitt utspring i en måte å teoretisere og tenke om dokumenter på. I et vitenskapsteoretisk landskap plasserer Aasdal og Reinertesen (2020) praksisorientert dokumentanalyse innenfor et sett av faglige tradisjoner som de kombinerer på egne måter, med hensikt å fremme en analytisk tilnærming av dokumentanalyse som *sted, praksis, teknologier og bevegelser* (s. 223). Dette er av relevans for mitt analysearbeid, hvor jeg tar utgangspunkt i hvordan dokumentene kan bidra til å påvirke karriereveiledningsfeltet i praksis. Den tverrfaglige tradisjonen STS, *Science, Technology and Society*, med teoritradisjoner som laboratoriestudiene, aktør- nettverk teori, materiell semiotikk og filosofen Michel Foucault er inspirasjonen Aasdal og Reinertesen (2020, s. 222) legger til grunn for metodiske grep og analytisk inngang til praksisorientert dokumentanalyse.

Som tidligere nevnt, inspireres min inngang til analysearbeidet av Aasdal og Reinertesen (2020), og jeg velger å la inngangen til analysearbeidet være: *hva hjelper dokumentene oss til å se og hva blir synlig ved hjelp av teknologiene?* Det tredje punktet til Aasdal og Reinertesen tar jeg med meg inn i drøftingen; *hva blir forutsetningene for at endringer som fremkommer skal kunne fungere?*

4.2 Livslang læring i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Fra kompetansepolitisk perspektiv vil utvikling av karriereveiledningstjenestene være en del av innsatsområdet for å bidra til produktivitet i arbeidslivet, sikre velferd og mestringsopplevelse for enkeltindividet. For å kunne sikre at samlet kompetanse i befolkningen er i samsvar med arbeidslivets behov, er blant annet individets kapasitet til å lære hele livet være av sentral karakter (Bakke et al., 2020). Karrierekompetanse, og økt innsats rundt karrierelæring settes i sammenheng med mulighet for økt kvalitet i karriereveiledningstjenestene, og det er deltakernes opplevelse av læringsutbytte i karriereveiledningsaktivitetene som fremmes som indikator for bedre tjenester. Kvalitetsrammeverket forankrer denne forståelsen i individets behov for kompetanse, slik at den enkelte er i stand til å håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livet (Bakke et al., 2020, s. 47). Slik sett rammes et livslangt læringsperspektiv inn, og individrettet fokus på karriereveiledningsaktiviteter sett med et fremtidsrettet utviklingsblikk.

4.2.1 Karrierekompetanse og karrierelæring

Internasjonalt, og nasjonalt har oppmerksomheten blitt rettet mot karrierekompetanse. Dette er et perspektiv som har blitt løftet fram både på policynivå, faglig og i praksisfeltet (Bakke et al., 2020, s. 49). I analysen velger jeg å sette fokus på delkapittel 3.2 i kvalitetsrammeverket: «*Hva er karrierekompetanse og karrierelæring?*» Karrierekompetanse og karrierelæring fremkommer som to begreper jeg oppdager i kvalitetsrammeverket som settes i sammenheng med livslang læring. Hvilke praksiser som kommer til syne, og hvordan kvalitetsrammeverket kan bidra til å forme praksiser er dokumentanalytisk inngang til når jeg ser etter hvordan livslang læring kommer til uttrykk.

Livslang læring kommer i kvalitetsrammeverket til uttrykk gjennom å betegne karrierevalg som livslang prosess, og som en kontinuerlig skaperprosess gjennom hele livet:

Karriere er ikke noe som kan avklares og velges tidlig i livet, ettersom referanserammene for valgene en gjør stadig vil endres. Karriereveiledning bør derfor handle om å sette hver enkelt i stand til å ta kontroll over sitt liv og sine valg, og bør inkludere et læringsperspektiv der det å bidra til at den enkelte har forutsetninger for å håndtere karrieremessige utfordringer gjennom hele livsløpet, er et tydelig mål. (Haug, 2018a, i Bakke et al., 2020, s. 51).

Karriereveiledning omtales som verktøy for å «sette hver enkelt i stand til å ta kontroll over sine liv eller valg», og fasilitere til læring i et livsløpsperspektiv. Dette understreker en forståelse av at individet er i endring gjennom livet, jamfør «referanserammer for valgene en gjør stadig vil endres». Slik karriereveiledning fremstilles, og livslang læring kommer til uttrykk, fremmes økt læringsfokus for individet. Dokumentanalytisk sett velger jeg å tolke at kvalitetsrammeverket legger til grunn en karriereveiledningspraksis som ansvarlig gjør individet for sin egen utvikling, og karriereveiledning i en læringskontekst. Dette perspektivet bringer meg videre til forståelse av læringsbegrepet.

Læringsforståelse som eget avsnitt under delkapittel om karrierekompetanse, løfter frem uformell og formell læring som arenaer for læringssituasjoner gjennom livet. Her fremmes læringsforståelse med referanse til at læring skjer gjennom deltakelse i kontekst, og at karrierelæring starter ved fødselen (Bakke et al. 2020, s. 55-56). Det refereres til Ohidy

(2008, s. 48), og ideen av at man gjennom hele oppveksten møter erfaringer som kan knyttes til utdanning og arbeid: «*Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum from cradle to grave*». Her undrer jeg meg over kvalitetsrammeverkets bruk av dette sitatet, hvor dokumentet trekker inn et «*krybbe til grav*»- perspektiv mot livslang læring, uten å utdype videre hvordan karrierelæring i *hele livsløpet* ses i sammenheng med utvikling av karriereveiledningsfeltet og livslang veiledning. Slik jeg velger å se det, kan det synes en praksis som anerkjenner at livslang læring starter i barndommen. Ved utdyping av karrierekompetanse som begrep, legges det til grunn en bred forståelse av karrierebegrepet i kvalitetsrammeverket: «... karriere må forstås i et livslangt perspektiv, det vil si at karriere ikke er avhengig av arbeidsdeltakelse, men er noe den enkelte både har før man er etablert i arbeid, og etter at man har nådd pensjonsalder.» (Bakke et al., 2020, s. 53). Dette styrker en forståelse av at karriere berører hele livsløpet. Så, når har individet egentlig sitt første møte med karrierelæring? Dette perspektivet velger jeg å trekke inn i drøftingsdelen.

Det stilles i kvalitetsrammeverket krav til praksisfeltet om kompetanse på karrierelæring, og at karriereveiledere ser det som sin oppgave å jobbe med læringsrettet fokus. Her inkluderes et tverrsektorielt blikk, hvor skolesektoren ses som en sentral bidragsyter. Dette avgrenses og konkretiseres ved å eksemplifisere blant annet utdanningsvalg. En betraktning å ta med seg her, er *når* i utdanningsløpet individer møter faget utdanningsvalg. Kan grunnlaget for introduksjon til karrierelæring starte et stykke ut i utdanningsløpet- på ungdomstrinnet? Eller når legges det generelle grunnlaget for individers læring, sett utfra ideen om at karrierelæring starter ved fødselen? En opplevelse av at kvalitetsrammeverket fremmer en avgrensing innen utdanningsløpet til å gjelde fra ungdomsskolealder og oppover, kan synes å bryte med Kompetanse Norge sin definisjon av livslang læring.

Det kommer lite til syne i dokumentet om hvordan de yngste i utdanningsløpet inkluderes i et livslangt læringsperspektiv. Kvalitetsrammeverket refererer til Super sin definisjon av karriere. Videre understrekes det i rammeverket at «definisjonen viser til at karriere må forstås i et livslangt perspektiv (...)» (Bakke et al., 2020, s. 52). Dette kan tolkes som at rammeverket trekker på Donald Super sin livsfaseteori som anerkjenner menneskets mange roller gjennom livet som betydningsfull for karrierevalg. Jeg velger å påpeke denne karriereteoretiske forankringen i kvalitetsrammeverket på bakgrunn av at Super i sin

livsfaseteori starter sin livsregnbue i barndommen. Med vekt på dokumentanalytisk verktøy, kunnskapsteknologi, vil dokumenter frambringe nye innsikter om verden. Ved å trekke på et sitat som omhandler «krybbe til grav» og ved karriere teoretisk benevning av Donald Super, gir det en inngang til diskusjon i drøftingen av karriereveiledning i livsløpsperspektiv.

Definisjoner på karrierekompetanse har vært utformet i ulike kontekster, og kvalitetsrammeverket presenterer følgende utdyping:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring 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 fellesskapet framtid.
(Bakke et al., 2020, s. 52)

«Å håndtere», som begrep i definisjonen av karrierekompetanse, kan trekke paralleller over til ansvarliggjøring av individet. Med overføringsverdi til livslang læring vil det kunne være interessant å se til hvilke grunnleggende ferdigheter som individet må ha tilegnet seg for å mestre «håndtering», og på hvilke arenaer og når i utdanningsløpet dette grunnlaget legges.

Kvalitetsrammeverket løfter frem læringsforståelse, og karriereveiledning i et læringsperspektiv. Som det påpekes i kvalitetsrammeverket, er den overordnede målsettingen av inkludering av karrierekompetanse i rammeverket å fremheve et perspektiv om at karriereveiledning handler om læring. I tillegg framstår framheving av læringsperspektiv i karriereveiledning som en nøkkelfaktor for den enkeltes utbytte av karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s.51). Læringsperspektiv som en mer selvfølgelig del av hvordan karriereveiledningstjenester planlegges, tillegger også eiere og ledere et overordnet ansvar. Slik sett bringer kvalitetsrammeverket inn føringer på overordnet nivå ved å koble læring til utbytteperspektiv på karriereveiledning. Dokumentanalytisk velger jeg å tenne tilnærming til at kvalitetsrammeverket hjelper oss til å se at for å gi individet godt utbytte av karriereveiledningstjenester, må individet ha grunnleggende forutsetninger for å tilegne seg læring. Et dokument som kvalitetsrammeverket har som formål å være et nyttig

verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Med blick for kunnskapsteknologi kan man stille spørsmål om kvalitetsrammeverkets endring av praksisfeltet, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for endringene. Jeg har her forsøkt å trekke ut elementer i kapittel 3.2 for å belyse hvordan livslang læring kan tolkes å komme til uttrykk i kvalitetsrammeverket. Funnene blir drøftet i kapittel fem, med karriere teoretisk forankring og med dokumentanalytiske verktøy som støtte til funnene.

4.3 Kvalitetsbegrepet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Dagens karriereveiledning tilbys i flere sektorer og til ulike målgrupper. Uavhengig av hvor tjenesten tilbys, er det felles mål at tjenesten skal ha høy kvalitet. Rammeverkets kapittel tre blir det sagt at karrierekompetanse som del av kvalitetsrammeverket, er et uttrykk for at mer og bedre innsats knyttet til karrierelæring kan øke kvaliteten i karriereveiledningstjenestene i Norge (Bakke et al., 2020, s. 47). Karrierekompetanse og karrierelæring ble omtalt i oppgavens forrige delkapittel. Dette vil i hovedsak kunne settes inn i sammenheng med struktur- og prosesskvalitet, som forutsetninger for at læring og utvikling skal finne sted. Dette blir omtalt i oppgavens drøftingsdel. En inngående presentasjon av struktur- og prosess kommer senere i oppgavens delkapittel 4.3.2 *Totalkvalitet*. Videre vil jeg her i analysen se på hvordan kvalitetsbegrepet kommer til uttrykk i kvalitetsrammeverket, og hvilke innvirkninger fremstillingen kan få for utvikling av karriereveiledningsfeltet.

Kvalitetsrammeverkets første kapittel tar for seg kvalitetsbegrepet ved å se til kvalitet som et langsiktig arbeid med kontinuerlig fokus som utvikles i samarbeid mellom eiere, ledere og praktikere (Bakke et al., 2020, s. 6). Slik kvalitet kommer til uttrykk som prosessorientert arbeid, skapes et behov for felles forståelse av kvalitetsbegrepet og kvalitetsarbeidet, med definerte kvalitetsmål for karriereveiledningsfeltet å navigere mot. Rammeverket plasseres som et praktisk verktøy til kvalitetsutvikling for karriereveiledningstjenester i Norge, og som bidragsytende støtte og inspirasjon for fagfeltet. Videre presiserer det at rammeverket er ikke et mål i seg selv. Prosessen rundt arbeidet med rammeverket og implementeringen løftes frem som minst like viktig for å nå mål om kvalitet i karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 8). Kvalitetsrammeverket kan, sett med kunnskapsteknologisk blick, fungere som kunnskapsproduserende og er tenkt

benyttet som praktisk verktøy for praksisfeltet. Kvalitetsrammeverket setter på denne måten tydelige føringer for framtidig praksis.

4.3.1 Profesjonalisering

Kvalitetsbegrepet opptrer flere steder i samme setning som profesjonalitet. Slik sett kan profesjonalisering av karriereveiledning ses som et definert kvalitetsmål, noe som bidrar til å sette premisser for praksisfeltet. Kompetanse Norge, som systemansvarlig for offentlige karriereveiledningstjenester og som avsender av rapporten, har blant annet «styrke kvalitet og profesjonalitet» som definert område direktoratet utvikler og koordinerer karriereveiledningsfeltet gjennom (Bakke et al., 2020, s. 7). Tydeligheten av profesjonalisering av tjenesten som forutsetning for økt kvalitet blir slik sett understreket. Kvalitetsrammeverket støtter seg til kompetansepolitisk dokument og aktører som NOU 2016:7, OECD (2014) sin *Skills Strategy Action Report* for Norge og Nasjonal kompetansepolitisk strategi (2017) som viktige referansepunkter for fokus på kvalitet i norsk karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 7). Kvalitetsrammeverket er forankret i en politisk kontekst, og som Aasdal og Reinertsen (2020) påpeker, vil referanser bidra til å si noe om dokumentets relasjon til virkeligheten utenfor dokumentet, og konteksten den inngår i.

Det presiseres i rammeverket at deres definisjon av karriereveiledning ikke er ment å erstatte andre definisjoner på karriereveiledning. Med tanke på dokumentanalyse, og *hva hjelper dokumentene oss til å se* er det av relevans for oppgaven å se nærmere på kvalitetsrammeverkets definisjon av karriereveiledning:

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 gjennom livet. Karriereveiledning gir muligheter for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet.

(Bakke et al., 2020, s. 12).

Kvalitetsrammeverket bringer en kvalitetsdimensjon inn til rammeverkets definisjon av karriereveiledning. Med utgangspunkt i beskrivelse av kvalitet som «i hvilken grad en samling av iboende egenskaper ved et fenomen oppfyller behov eller forventning som er angitt, vanligvis obligatorisk eller underforstått» (Bakke et. al, 2020, s. 12), omhandler kvalitet i karriereveiledning hvilke verdifulle egenskaper tjenesten må inneha.

Kvalitetsdimensjonen forteller om hvilke krav til karriereveiledning som aktiviteten skal inneholde for at det kan kalles profesjonell karriereveiledning, gjennom presiseringen karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet. Slik kvalitet kommer til uttrykk, inneholder det en omtale av kompetanse hos aktøren som utøvende part, - som forutsetning for karriereveiledning som en tjeneste av kvalitet. Med blick for kunnskapsteknologi som dokumentverktøy, og fremstillingen av kvalitetsbegrepet, antas det at kvalitetsrammeverket vil bli benyttet som kunnskapsproduserende dokument. På denne måten bidrar dokumentet til å legge føringer for kriterier inn mot profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet.

Dette kan understøttes ved å se til rammeverkets kapittel to som viser til arbeidsområder innen karriereveiledningsfeltet og kompetanseområder med beskrivelser av hvilke kompetanser en karriereveileder må inneha, på tvers av sektorer (Bakke et al., 2020, s. 23). Det pekes på at kompetente karriereveiledere er en forutsetning for karriereveiledningstjenester av høy kvalitet. Videre i analysedelen er ikke kapittel to gjenstand for ytterligere gjennomgang. Med tanke på oppgavens problemstilling og fokuset på livslang læring i et «krybbe til grav» perspektiv, er det mottaker av karriereveiledningstjenester som er mest relevant å se nærmere på. Å bringe inn et kort blick på kapittelet om kompetansesstandarder her er i den hensikt å understøtte at kvalitet kommer til uttrykk ved egenskaper til tjenesten. Det er allikevel relevant å ha med seg kvalitetsrammeverkets rolle inn mot profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet i den grad det kan få konsekvenser for individet, sett fra et brukerperspektiv.

4.3.2 Totalkvalitet

En videre nærlesing bidrar til å kunne trekke linjer mellom hvordan kvalitetsbegrepet kommer til uttrykk, og hvordan dokumentet kan bidra til styring av praksisfeltet. Rammeverket definerer kvalitetsbegrepet, og viser til NOU 2016:7 med utredningens

forståelse av strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Karriereveiledningens egenskaper settes i sammenheng med struktur- og prosesskvalitet (Bakke et al., 2020, s. 12). Ytre forutsetninger og ressurser i organisasjoner vil i bred forstand tilskrives strukturkvalitet, mens prosesskvalitet er mer rettet mot organisasjonens indre liv og prosessene som bidrar til et godt tilbud innenfor karriereveiledningstjenestene.

Kvalitetsrammeverket presiserer at de tre første delene av rammeverket primært omhandler struktur- og prosesskvalitet. Allikevel kan det anes at resultatkvalitet vektlegges i høy grad (Bakke et. al, 2020, s. 12-13). Resultatkvalitet presenteres med referanse til NOU 2016:7. Det fremkommer i sammenheng med karriereveiledningens mål og virkeområde, i form av ønsket utfall for tjenesten. Her knyttes resultatkvaliteten til karriereveiledning i et livslangt perspektiv, og med tre spesifikke mål:

1. Utdanningsmål med tanke på å forbedre utdanningseffekt, minske frafall, og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked,
2. Arbeidsmarkedsmål med tanke på å skape bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel, og minske friksjonen på arbeidsmarkedet,
3. Sosial inkluderingsmål med tanke på å skape like muligheter for alle til utdanning og arbeid, og med tanke på å motvirke marginalisering. (Bakke et al., 2020, s. 13).

Kvalitetsrammeverket påpeker at samfunnseffekten av karriereveiledning utelates i deres definisjon av karriereveiledning (Bakke et al., 2020, s. 11). I sammenheng med hvordan kvalitet kommer til uttrykk, gjennom egenskaper for karriereveiledningstjenesten og kompetansestandarder for karriereveilederen, velger jeg å tolke definisjonen i en instrumentalistisk retning. Med økt ansvar for egen læring for konkret måloppnåelse, både for karriereveileder som utøvende aktør og veisøker som mottaker av tjenesten kan det åpnes for en annen tolkning av resultatkvalitet enn hva NOU 2016:7 løfter fram.

Rammeverket trekker fram at «resultater og graden av måloppnåelse er sentralt for karriereveiledningens kvalitet» (Bakke et al., 2020, s. 13). Resultatorienteringen og graden av måloppnåelse som sentralt for karriereveiledningens kvalitet kan betraktes som et instrumentalistisk syn. Dette kan igjen oppfattes som økt målstyring mot resultater i karriereveiledningstjenestene. Det opplevde og erfaringsorienterte kvalitetsperspektivet kommer ikke til syne i kvalitetsrammeverket, og bidrar til å løfte spørsmålet om hvordan måloppnåelsen kan måles uten brukerperspektivets medvirkning.

Rammeverkets tre første deler i omhandler i høyeste grad struktur- og prosesskvalitet (Bakke et al., 2020, s. 13). Struktur og prosesskvalitet kan grovt sett omtales som forutsetninger for at læring og utvikling skal kunne finne sted, og kommer til uttrykk gjennom kvalitetsrammeverkets grundige omtale av karrierekompetanse og kompetansestandarder. Resultatkvalitet, som det målbare og ønskede utfall av karriereveiledningstjenester vil være avhengig av struktur og prosesskvaliteten som rammer tjenestene utføres innenfor. Med tre av fire områder ferdigstilt, og fokuset på resultatkvalitet tross tekstens fremheving av struktur- og prosesskvalitet, kan det reflekteres rundt hvilken innfallsvinkel og kontekstuell plassering område fire vil få. Kvalitetssikring, som siste del og område fire av rammeverket, er forventet ferdigstilt våren 2021. Området for kvalitetssikring kan dermed få en sentral rolle som premissleverandør for strukturkvaliteten, og organiseringen av framtidens karriereveiledningstjenester. Med bakgrunn i denne refleksjonen, undrer jeg meg over at rammeverket offentliggjøres, og et implementeringsarbeid som tilsynelatende har startet, uten et ferdigstilt område som tar for seg hvordan kvaliteten skal sikres. I neste delkapittel i min oppgave utdyper jeg denne refleksjonen, med bakgrunn i kunnskapsteknologi som dokumentverktøy. Denne dokumentanalytiske tilnærmingen ser på dokumenter som kunnskapsproduserende for praksisfeltet.

4.3.3 Kvalitetssikring

Med kvalitetsrammeverket som et sammenbindende grep i et helhetlig system for livslang karriereveiledning, vil dokumentet kunne få tyngde inn i politikkkutforming og styring av praksisfeltet. Bevisstgjøring rundt betydningen av dokumentet, og hvordan det kan bidra til å påvirke utformingen av tjenesten, fordrer forståelse av hva dokumentet ønsker å sette på agendaen. Dette gir muligheten til å problematisere omkring eventuelle tvetydigheter. Det vil således være ved oppdagelser av spenningsforhold mellom samfunn og individ at mulighetene for bevisstgjøring ligger.

Ved utviklingen av kvalitetsrammeverket er det et sentralt tema *hva* som skal kvalitetssikres og *hvordan*. Ved å bringe inn spørsmålet om *hvordan* kvalitet skal sikres, kan det bidra til å understreke at kvalitetsbegrepet innen karriereveiledning kan forstås ulikt av de forskjellige aktørene karriereveiledningsfeltet omfatter. En *hvordan* tilnærming til kvalitetssikring kan tilskrives økt handlingsorientert ansvar for praksisfeltet, noe som i

tillegg kan understøttes ved å se til kvalitetsrammeverket som kunnskapsproduserende dokument. Felles forståelse av kvalitetsbegrepet må slik sett ligge til grunn for arbeidet som skal utføres i praksisfeltet. Kvalitetsrammeverket peker på at det i arbeidsprosessen er sett til andre lands kvalitetssystemer, og at det er seks områder som kan være gjenstand for fokusområder til kvalitetssikring. Hvordan kvalitet kommer til uttrykk i kvalitetsrammeverket, kan ses opp mot utvalgte områder som rammeverket har fokus på å kvalitetssikre.

I kvalitetsrammeverket påpekes det overlapping av de seks områdene: politikkutvikling, organisasjoner, prosesser, praktikere, utbytte og brukermedvirkning. Allikevel vil det være verdt å bemerke seg at kvalitetsrammeverket utpeker særskilt fire områder, og at det per i dag ikke inkluderes tiltak innenfor områdene politikkutvikling og brukermedvirkning. Kvalitet, slik det fremstilles i definisjonen «*oppfylle behov eller forventning*», kan spørsmålet stilles om hvem som skal definere om hvorvidt tjenesten oppfyller behov eller forventning når området om brukermedvirkning ikke løftes som fokusområde for kvalitetssikring. Kvalitetsrammeverket slik det benyttes i denne masteroppgaven, inneholder som tidligere nevnt leveransen på tre av fire delprosjekter. Delprosjekt fire som omhandler kvalitetssikring er forventet ferdigstilt våren 2021.

Hvorvidt område politikkutvikling og brukermedvirkning tas inn som fokusområder for kvalitetssikring, er fra mitt ståsted uklart. Det kan anes at områdene ikke bringes inn som eksterne områder når det i rammeverket påpekes viktigheten av at alle områdene samlet sett supplerer, og understøtter hverandre. Det vil være interessant å sette søkelys mot utelatelse av overordnet systemnivå som *politikkutvikling*, og ikke minst *brukermedvirkning*. Opplevd kvalitet som rettesnor mot mål om en tjeneste av kvalitet, vil ramme inn en symbolikk på veiledningens opprinnelige mandat som *målrettet samtale med formål om stimulere deltakeren til å finne egne svar*. Politikkutvikling som kvalitetsområde sikrer en forankring på politisk nivå, og en kontinuerlig oppfølging av hvordan politikk i praksis vil påvirke kvaliteten i karriereveiledning. Et opplevd spenningsforhold anes ved utelatelse av både politikkutvikling og brukermedvirkning som områder for kvalitetssikring. Dette tross ideologien om at områdene sett under ett supplerer og understøtter hverandre, - og, hva forteller det oss om hvordan kvalitet kommer til uttrykk gjennom kvalitetsrammeverket?

4.4 Meld. St. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring

Stortingsmeldingen ble offentliggjort kort tid etter skifte av politisk retning for barnehagesektoren. Regjeringen synliggjør at barnehage er en del av utdanningssystemet ved at ansvaret for sektoren underlegges Kunnskapsdepartementet. Stortingsmeldingen tar for seg læring fra «krybbe til grav» som perspektiv på livslang læring.

Innledningskapittelet «Et kunnskapssamfunn for alle» introduserer begrepet livslang læring, og understreker regjeringens aktive politikk for å utjevne sosiale forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Ved bruk av dokumentanalyse og fokus rettet mot *hva handler egentlig dokumentet om*, ser jeg nærmere på hvordan livslang læring og kvalitetsbegrepet kommer til uttrykk i stortingsmeldingens innledningskapittel.

Likeverd og å skape likhet i samfunnet presenteres som global hovedutfordring, med referanse til FNs tusenårsmål om at innen år 2015 skulle ekstrem fattigdom i verden halveres, og med utdanning som sentralt virkemiddel for måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Forbedring av kvaliteten på utdanning løftes i stortingsmeldingen som en særlig utfordring og et prioritert område, med hensikt om at alle skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 7). Dokumentanalytisk verktøy, politikken teknologi, fremhever et handlingsorientert perspektiv på dokumenter. Dette gjøres ved at dokumenter påpeker elementer i samfunnet, og ved at dokumenter kan bidra til å flytte en sak i en bestemt retning. Dokumenter, her i form av stortingsmelding, kan bidra til kontroll og frigjøring for individet gjennom å være et verktøy både for toppstyring og demokratisering (Aasdal og Reinertsen, 2020). Kvalitet i stortingsmeldingens innledning kommer til uttrykk ved å trekke linjer mellom et behov for endring, og behovet for utvikling av utdanningssystemet med målsetting om å utjevne ulikheter i et globalt perspektiv.

Stortingsmeldingen løfter frem «inkludering i læringsfellesskap som stimulerer til livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8) som betydningsfullt for selvrealisering og et bidrag for å kunne skape et godt liv. Livslang læring kommer med dette til uttrykk i et nytteperspektiv for individet. Samtidig presiserer stortingsmeldingen at utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, bedre økonomi og økt

samfunnsdeltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.8), og med dette gjenspeiles nytteperspektiv for samfunnet.

Stortingsmeldingen trekker fram barnehagen som en viktig læringsarena:

Barnehagen skal legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Den skal gi barn grunnleggende kunnskaper på sentrale områder, og gi støtte til barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og språklige og sosiale utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9)

Det presiseres videre at:

Svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen er en av hovedårsakene til at mange faller ut av videregående opplæring (...) og «(...) grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må derfor rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.10).

Livslang læring kan her, ved bruk av konteksting som dokumentanalytisk verktøy, ses som en aktiv prosess. Læringsperspektivet bringes inn på flere arenaer av utdanningsløpet, og jeg tolker utdraget som en anerkjennelse av læring i et helhetlig utdanningsløp.

I meldingen benevnes tidlig innsats i sammenheng med tilrettelegging og individets læringsmuligheter. Livslang læring kommer til uttrykk ved at tidlig innsats ikke avgrenses til en spesifikk fase i livet, men som en løsning for å forebygge marginalisering (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10-11). Tidlig innsats forstås som «innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen, eller i voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Livslang læring settes inn i denne konteksten ved å se på tidlig innsats i sammenheng med individets læringsmuligheter, og et utdanningssystem som må legge til rette for inkludering i læreprosesser tidlig. Dette med hensikt om at individet senere kan bygge læring på ferdigheter og erfaringer som gjøres tidlig i utdanningsløpet. Presiseringen «et like viktig budskap er at det aldri er for sent å komme over i et godt læringsløp», understreker hvordan stortingsmeldingen fremmer livslang læring som begrep, og at tilrettelegging for læring kan og bør skje i et livsløpsperspektiv. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 11).

Stortingsmeldingen fremmer endring av utdanningssystemet som mulighetsrom for sosial utjevning. Avslutningsvis i innledningskapittelet bringes kvalitetsbegrepet inn ved å si: «Regjeringen ønsker å videreføre satsningen på fellesskapsløsningene. Et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det, og en offentlig fellesskole med høy kvalitet er de viktigste tiltakene for sosial utjevning.» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12). Kvalitet settes her i sammenheng med sosial utjevning, og at alle skal gis like muligheter til å lykkes i livet gjennom et utdanningstilbud som er helhetlig og sammenhengende.

Oppsummert gir innledningskapittelet «Et kunnskapsamfunn for alle», med blikk for hvordan livslang læring og kvalitetsbegrepet kommer til uttrykk, innsikt i regjeringens satsning for å utjevne forskjeller i samfunnet. Livslang læring fremmes som premisse for å gi alle like muligheter, og utdanningstilbud av kvalitet er verktøyet for å sikre læringsarenaer som gir individer muligheter for å lykkes i livet. Et økt læringsfokus gjennom hele utdanningsløpet og inkludering i gode læringsfellesskap, fremmes som suksessfaktorer både for det enkelte individ og for å skape et bærekraftig samfunn. Med dokumentanalytisk blikk, kan stortingsmeldingen virke inn som et dokument som har kraft til å skape endringer i praksisfeltet. Barnehagesektoren skrives inn i et læringsperspektiv, og stortingsmeldingen fremmer viktigheten av å legge grunnlaget for livslang læring i de første leveårene. Analytisk velger jeg å tolke stortingsmeldingen som et forsøk på å inkludere læring gjennom hele livsløpet, både til det beste for individet og for å skape et bærekraftig samfunn.

5 Hvordan kommer et «krybbe til grav» perspektiv på livslang læring til uttrykk i karriereveiledningsfeltet?

I dette kapitlet velger jeg å trekke ut noen områder fra funnene som ble presentert i kapittel fire, og som jeg tenker er viktig å belyse for å svare på oppgavens problemstilling. I lys av teoretiske perspektiv som ble presentert i oppgavens kapittel to, deles drøftingen inn i overordnede kategorier; «krybbeperspektivet» og brukerperspektivet. Hvordan dokumenter kan bidra til å påvirke et praksisfelt trekkes også inn i drøftingen. Det er på sin plass å nevne at dette er min tolkning av funn som fremkommer i oppgaven, og at jeg stiller meg åpen og ydmyk til at det finnes et utallige andre sannheter til tematikken som handler om «å lære hele livet».

5.1 «Krybbe til grav», - ideen om helhet og sammenheng

Innfallsvinkelen til å forsøke å sy sammen forskningsfunn med kobling til teori, legger veien om et utdrag fra stortingsmelding om framtidens barnehage (Meld. St. 24, 2012-2013, Framtidens barnehage):

I dagens kunnskapssamfunn er utdanning blitt stadig viktigere, og den oppvoksende generasjon må utvikle bred kompetanse på en rekke områder. Barnehagen er første frivillige trinn i et langt utdanningsløp og skal gi barn en god start, uavhengig av bakgrunn og behov. Barnehagen legger dermed det første grunnlaget for livslang læring. Dette står ikke i motstrid til den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming og vektlegging av barndommens egenverdi. Denne tradisjonen skal videreføres, og barna skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å møte et mangfoldig samfunns muligheter og utfordringer både i dag og i framtiden. Den norske barnehagemodellen får positiv internasjonal oppmerksomhet for hvordan vi ivaretar denne tosidigheten gjennom et helhetlig læringssyn. Utviklingen av barnehagen i årene framover må gå i takt med de samfunnsendringene som finner sted, og vi må ta i bruk ny kunnskap om barn og barndom. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.10).

Det hersker liten tvil om at økt læringsfokus både i barnehagesektoren og innen karriereveiledningsfeltet er rådende diskurser i vår samtid. Et helhetlig utdanningstilbud,

og tjenester av god kvalitet kan synes å nevnes i samme åndedrag som læringsbegrepet. Et økende læringsfokus stiller nye krav til det enkelte individ, både som aktør for tjenestene og som mottaker av tjenestetilbud. Kvalitetsrammeverket omtaler karrierevalg som en livslang skaperprosess gjennom hele livsløpet, og en nøkkelfaktor for utbytte av karriereveiledningstjenestene synes å henge sammen med individets forutsetninger for læring. Dette danner grunnlag for drøftingen i denne oppgaven. Innledningsvis i oppgaven løftet jeg fram en tverrsektoriell innfallsvinkel. Det faller seg naturlig i denne delen av oppgaven å forsøke å skape en drøfting som sømløst balanserer mellom fagfeltene, hvor analysefunnene og teori settes sammen til en helhetlig og meningsfylt tekst.

5.1.2 «Krybbeperspektivet»

Som svar på det første forskningsspørsmål: «På hvilken måte kommer livslang læring i hele livsløpet til uttrykk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og hvordan settes fremstillingen i sammenheng med livslang veiledning?», fant jeg at livslang læring i kvalitetsrammeverket settes i sammenheng med karrierekompetanser, og et karrierebegrep som forstås i livslangt perspektiv. Gjennom inkludering av karrierekompetanser i kvalitetsrammeverket fremmes et økende læringsfokus for individet, og rammeverket bidrar til å fremheve at karriereveiledning handler om læring (Bakke et al., 2020, s. 51). Kvalitetsrammeverket kobler inn læringsforståelse i sammenheng med karrierekompetanse, og løfter frem uformell og formell læring som arenaer for læringssituasjoner gjennom livet. Her fremmes læringsforståelse med referanse til at læring skjer gjennom deltakelse i kontekst, og at karrierelæring starter ved fødselen (Bakke et al. 2020, s. 55-56).

Kvalitetsrammeverket refererer til Ohidy (2008, s. 48), og ideen av at man gjennom hele oppveksten møter erfaringer som kan knyttes til utdanning og arbeid: «Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum from cradle to grave». Rammeverket trekker inn et «krybbe til grav» perspektiv til livslang læring, men det kan synes å ikke utdypes ytterligere hvordan karrierelæring *i hele livsløpet* ses i sammenheng med utvikling av karriereveiledningsfeltet og livslang veiledning. Det kan synes å gjøre et skille mellom formell og uformell læring av karrierekompetanse, og at strukturert karrierelæring er fokuset i kvalitetsrammeverket (Bakke et al., 2020, s. 56). Slik jeg velger å se det, kommer det til syne en anerkjennelse av at livslang læring starter i barndommen. Dette perspektivet

rammer inn videre drøfting, og gir betydning til valget av min overskrift: «Krybbe til grav, - ideen om helhet og sammenheng».

Individets forutsetninger for læring som nøkkelfaktor for den enkeltes utbytte av karriereveiledningsaktiviteter, kan bidra til å løfte en diskusjon rundt livslang læring sett i «krybbe til grav» perspektiv. Højdal og Poulsen (2012) viser til at teorier om karrierevalg kan bidra til økt forståelse av faktorene som spiller inn når mennesker skal ta valg, og på hva som kan ha innflytelse i et individs karriereløp. Med referanse til denne forståelsen av hvordan karriereteorier kan benyttes, velger jeg forankringen til Donald Super i drøftingen. Super ser på karrierevalg som en tilbakevendende prosess med utgangspunkt i at individet utvikler og endrer seg gjennom livsløpet, i relasjon til de utviklingsmuligheter de enten tilbys eller velger å gripe (Højdal og Poulsen, 2012, s. 40). Hans teori er fundamentert i utviklingspsykologien, og ideene er videreutviklet til forståelse av at selvoppfattelsen dannes gjennom et helt livsløp, ved individets møte med utviklingsoppgaver og ulike roller i livsfasene (Højdal og Poulsen, 2012, s. 31).

Kompetanse Norge definerer livslang læring som sentralt begrep i kompetansepolitikken, og definerer begrepet som: «all læringsaktivitet gjennom hele livet, som resulterer i bedre kunnskap, ferdigheter, kompetanse og/eller kvalifikasjoner for hele spekteret av livssituasjoner (personlig, sosialt og/eller profesjonelt).⁷» (Kompetanse Norge, 2017).

Med denne definisjonen kan det trekkes paralleller til Donald Super sin forståelse av at selvoppfattelse dannes gjennom hele livsløpet. I følge Super vil et individs selvoppfattelse være av betydning for hvilke valg den enkelte tar gjennom livet. Livsforløp og leverom spiller interaktivt sammen med individets selvoppfattelse (Højdal og Poulsen, 2012, s. 46). Kvalitetsrammeverket fremmer en forståelse av karrierebegrepet som noe *alle* har, og her referer rammeverket til Donald Super (Bakke et al., 2020, s. 52). Super starter sin livfaseteori med aldersgruppen 4-13 år, som første steg i livsløpets tidsmessige dimensjon (Højdal og Poulsen, 2017, s.49-50). Karriereteoretisk perspektiv i kvalitetsrammeverket med inkludering av Super sin teori, danner et grunnlag for refleksjoner rundt livsløpet i konteksten livslang læring i et «krybbe til grav» perspektiv.

⁷ <https://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/sentrale-begreper-i-kompetansepolitikken/>

Rammeplan for barnehager av 2017 med sitt samfunnsmandat, fremhever læringsbegrepet og danning i tillegg til lek og omsorg som grunnlag for barnets allsidige utvikling. En helhetlig tilnærming til det livet som venter etter endt barnehagetid, rommer i tillegg innholdet i fagområdene i rammeplanen. Grunnlaget for livslang læring legges dermed i barnehagen, og med dette forankres «krybbeperspektiv» i barnehagesektoren. Utdraget fra stortingsmelding om framtidens barnehage, som er presentert innledningsvis i kapittelet, bekrefter et framtidig behov for utvikling av barnehagesektoren. Det kan forstås som at denne utviklingen anbefales å følge samfunnsendringene vi til enhver tid står ovenfor. Som første frivillige trinn i et helhetlig utdanningsløp, understreker Kunnskapsdepartementet gjennom stortingsmeldingen viktigheten av å inkludere de første leveårene i livslangt læringsbegrep. Hvordan harmonerer så dette med en kompetansepolitisk forståelse av livslang læring, og hvordan karriereveiledningsfeltet møter begrepet?

Kvalitetsrammeverket viser til at med stadige endringer i dagens komplekse samfunn stilles både enkeltindividet og samfunnet overfor nye muligheter, men også utfordringer. Ny kompetanse etterspørres i et arbeidsliv som endres gjennom nye arbeidsoppgaver og også ved fremvekst av jobber vi ikke tidligere har hatt kjennskap til. Det enkelte mennesket må nå, som kvalitetsrammeverket påpeker, være forberedt på å håndtere utfordringer relatert til arbeidslivet og på andre livsområder. Flere overganger og behov for kompetanse til å ta nye valg stiller krav til at den enkelte evner å orientere seg i forhold til egne muligheter og begrensinger, både i livet og ellers i samfunnet (Bakke et al., 2020, s. 50).

Kvalitetsrammeverket fremmer karrierekompetanser som forutsetninger for at den enkelte kan manøvrere i denne kompleksiteten, og er av betydning både for det enkelte individet og for et framtidig bærekraftig samfunn. Utvikling av karrierekompetanse og betydningen det kan få for individet, kan også kobles opp til funn i tidligere forskning som jeg forankrer oppgaven i. FoU rapport om framtidskompetanser (Kavli og Erstad, 2015, s. 2) viser til at overgangen fra industri til kunnskapssamfunn indikerer et skifte i hvordan vi betrakter kompetansebehov, og også utdanningens samfunnsrolle. Rapporten trekker inn «life skills» inn som en av drivkreftene i den offentlige debatten om framtidens kompetansebehov. I rapporten vises det innledningsvis til at i 2015 var det sparsommelig med forskningsgrunnlag på framtidskompetanser, spesielt innen barnehageområdet (Kavli og Erstad, 2015, s. 1). Ved å se til karrierevalg som en livslang prosess, kan det tolkes som at

karrierekompetanse i utgangspunktet ikke er noe som utvikles innenfor et gitt aldersspenn. Kompetanse Norge, med sin definisjonen av livslang læring, gir i utgangspunktet ingen aldersavgrensning i forståelsen av begrepet livslang læring. Det viser til livslang læring som læringsaktiviteter gjennom *hele* livsløpet, altså «krybbe til grav» perspektiv. Dette kan synes å harmonere med at læringen som foregår før skolealder er inkludert i begrepet, og så langt kan det ved å se til både barnehagesektoren og karriereveiledningsfeltet, herske en tilsynelatende harmoni og omforent forståelse av at livslang læring starter i de første leveårene.

I tillegg kan det ses til likhetstrekk mellom innholdet i læringsperspektivet.

Stortingsmeldingen (Meld. St. 24, 2012-2013) om framtidens barnehage trekker som nevnt fram følgende utsagn om kompetanse og læring:

I dagens kunnskapssamfunn er utdanning blitt stadig viktigere, og den oppvoksende generasjon må utvikle bred kompetanse på en rekke områder (...) og (...) barna skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å møte et mangfoldig samfunns muligheter og utfordringer både i dag og i fremtiden (...). (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10).

Super presenterer i sin teori en livsregnbue av hvordan individet utvikler og endrer seg gjennom livsforløpet. Individets liv utspiller seg her i to dimensjoner, tid og rom (Højdal og Poulsen, 2012, s. 46-47). Den tidsmessige dimensjonen starter med vekststadiet innenfor aldersspennet 4- 13 år, med fokus på utvikling av selvfølelse og autonomi.

Kvalitetsrammeverkets framstilling av livslang læring fremmer et økende læringsfokus, og løfter fram at individet må inneha gitte ferdigheter for å ta karrierevalg. Dette kommer til uttrykk i definisjonen av karrierekompetanse:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i forandring 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 fellesskapet framtid. (Bakke et al., 2020, s. 52).

Med Super sin framstilling av vekststadiet, sett i sammenheng med Kompetanse Norge sin definisjon av karrierekompetanse, kan det sies at for å ha forutsetninger for å utvikle sin karrierekompetanse må individet ha grunnleggende forståelse rundt egen selvfølelse og autonomi. Slik kan det argumenteres for at grunnlaget for individets forutsetninger til å møte kvalitetsrammeverkets krav om å tilegne seg karrierekompetanse gjennom et helt livsløp, bygger på grunnsteiner som dannes tidlig i individets liv. Dette kan plasseres inn i «*krybbe*stadiet», eller sett med Supers perspektiv, i starten på vekststadiet. Slik jeg forstår det, og sett med analytisk blick kan det trekkes paralleller mellom læringsperspektivet til livslang læring fra barnehagesektoren og læringsperspektivet kvalitetsrammeverket framhever. Som en kort oppsummering underveis her, kan det synes at både barnehagesektoren og karriereveiledningsfeltet har mange likhetstrekk i sin framstilling av livslang læring som begrep i vår samtid.

Så, kan det med tverrsektorielt blick på livslang læring ses til flere sammenhenger? Det kan falle seg rimelig unaturlig, og til dels instrumentalistisk å fremme forslag om at karrierebegrepet innføres som en del av barnehagelivet. Hva da med rammeplanens fagområde nærmiljø og samfunn? Det står tydelig at: «(...) barnehagen skal bidra til kunnskap om og erfaring med lokale tradisjoner, samfunnsinstitusjoner og yrker slik at barna kan oppleve tilhørighet til nærmiljøet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Det kan synes her at livslang læring sett i et «krybbe» perspektiv handler om å skape en grunnleggende plattform for individets orienteringsevne til samfunnet rundt seg. Det er en markant dreining bort fra tidligere syn på barnehage, som for 20-30 år tilbake i tid var et samfunnsnyttig tilbud med formål om å få kvinner ut i arbeid. Nytteperspektivet har fått en omdreining fra å være til å gagne samfunnet ved å øke muligheten for sysselsetting av kvinner i yrkesaktiv alder, over til dagens funksjon med fokus på barnehage som del av helhetlig utdanningsløp. Barnets utvikling og fokus på læring i barnehagen skal nå i større grad bidra til å gjøre barnehagebarnet i stand til å møte samfunnets krav, for selv å bli sysselsettbar i framtiden.

Mark Savickas konstruktivistiske teori fremmer konstruksjon av selvoppfattelse som en samspillsrettet prosess der utvikling foregår ved individets mange roller gjennom livet og den konteksten prosessene utspiller seg i (Højdal og Poulsen, 2012). Utvikling av selvoppfattelse ses som en av hovedkomponentene som må ligge i bunnen for at livslang læring skal finne sted, gjennom et helt livsløp. Savickas teori om karrierekonstruksjon er

preget av tidligere forskningssamarbeid med Super, og likhetstrekkene er å finne i vekststadiet som innenfor begge livsfaseteoriene omhandler aldersspennet 4-13 år. Ifølge Højdal og Poulsen (2012, s. 229) viser Savickas til at utvikling av ervervsmessig selvoppfattelse er et sentralt utviklingsområde, og for barnet vil selvoppfattelsen fungere som en «intern arbeidsmodell». Samspillet mellom individ og miljø vektlegges ved at barnet gjennom imitasjon av rollemodeller utvikler holdninger til hvordan livets oppgaver løses, og samspillet vil dermed være av betydning for karrierekonstruksjonsprosessen.

Slik Højdal og Poulsen (2012) presenterer Savickas sin forståelse av at karrierekonstruksjon foregår ved fortolkning og fortelling av vår livshistorie, understøttes betydningen av samspillet mellom individ og miljø som foregår i barnealder. Barnehagen er individets første formelle læringsarena og slik Savickas kan tolkes, er barns oppvekstvilkår av betydning for individets videre utvikling. Betydningen av godt samspill fremmes i tillegg i barnehagesektorens forskrift om rammeplanens innhold og oppgaver, og settes i sammenheng med barnets helhetlige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.22-23). Med blick mot Savickas teori, kan barnehagen som første frivillig trinn i et helhetlig utdanningsløp være en sentral læringsarena hvor grunnlaget for karrierekonstruksjon kan dannes.

Dette bringer diskusjonen videre til et helhetlig utdanningsløp, og betydningen av at grunnlaget for karrierekonstruksjon sett i sammenheng med livslang læring dannes tidlig i livet. Karrierelæring og tilegnelse av karrierekompetanser på dette stadiet handler ikke om at barnet skal starte sin prosess med livsvalg som relateres til yrke og utdanning. Sett fra et livslangt perspektiv dreier det seg om å gi barn muligheter for utvikling av ferdigheter som gjør de i stand til å møte erfaringer som senere i livet vil inngå i et bredere sett av karrierekompetanser, og som igjen kan bidra til økt trygghet i valgsituasjoner. Egne funn i oppgaven og mine refleksjoner rundt funnene kan her kobles til tidligere funn i forskning. Jeg velger å relatere dette til Mordal, Buland og Mathiesen sitt avsnitt «*Barn og karriereutvikling*» i SINTEF rapport fra 2018. Rapporten beskriver et behov for helhetlig perspektiv på barns karriereutvikling. Det problematiseres rundt manglende perspektiv på hvordan barn tilegner seg kunnskap om karriereutvikling, og at forskningsfokus på barns karriereutvikling synes å være avgrenset til hva barn vet om arbeid og karriere. Det trekkes i tillegg fram et behov for fokus på *ynge barns* karriereutvikling (Mordal, Buland og Mathiesen, 2018, s.19). Fra livsfaseteoretisk perspektiv på karriereveiledning, med

innfallsvinkelen til at aldersspennet for vekststadiet starter ved fireårsalder, synes det relevant å reflektere rundt hvorvidt grunnleggende ferdigheter for å lykkes med karrierevalg i et livsløpsperspektiv starter før skolealder.

5.1.3 Danning

I den videre drøftingen i dette kapittelet «krybbe til grav», -ideen om helhet og sammenheng, velger jeg å inkludere dannelsbegrepet. Dette gjøres på bakgrunn av funn som viser et tydelig læringsfokus, og at jeg har satt søkelyset på at karrierelæring skjer i et livsløpsperspektiv.

Barnehagen har de siste årene fått erstattet oppdragerbegrepet med dannelsbegrepet, og barnehagen skal: «(...) støtte barn i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske felleskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Sett med tverrsektorielt blikk, er det en fristende tanke å løfte debatt om at karriereveiledningsfaget har en ørliten plass i barnehagen. Det kan være å dra sammenhenger noe langt, men det kan også være et spørsmål om «hvilke briller man har på seg». Ved å koble inn karriereteorier til disse refleksjonene, spesielt livsfaseteorier til Super og Savickas, kan livslangt læringsperspektiv tilføres ytterligere en dimensjon som understøtter at grunnlaget for karrierelæring starter før skolealder. Med dette perspektivet, og ved å se til stortingsmelding 16 med meldingens framstilling av livslang læring, anes en formålsoorientert og instrumentalistisk tilnærming til barnehagens mandat. Så, på hvilken måte kan dannelsbegrepets inntog i barnehagesektoren de senere årene påvirke den tilsynelatende instrumentalistiske vinklingen av livslang læring- og har det en overføringsverdi til karriereveiledningsfeltet?

Dannelsperspektivet sett i en læring- og utviklingsdiskurs, fordrer en utvidet forståelse av dannelsbegrepet. Asplin og Lingås i Lingås og Høsøien, viser til at ved å se på danning som synonymt med å utvikle seg, å lære nytt og forholde seg til andre, bidrar til et innholdsløst dannelsbegrep. Derimot gjennom ulike innganger til å forstå dannelsbegrepet, inkluderes motsetninger og spenningsforhold som danning også rommer (2016, s. 110).

Danningsbegrepet sett gjennom ideen om tidsperspektiv, inkluderer livslinjetanken og prosessen med utvikling av selvinnsikt og identitet for å lære av egne erfaringer og å benytte erfaringene inn i ulike kontekster gjennom livet. Som nevnt tidligere, med referanse til Super og Savickas, legges grunnlaget for livslang utvikling ved fireårsalder, altså på «krybbestadiet». Livsfaseteorier til Super og Savickas vil i tillegg gjøre seg gjeldende i et sosialt perspektiv på dannelsesbegrepet, der hvor omgivelsene trekkes inn som et viktig punkt for påvirkning av det enkelte individet. Dette dannelsesperspektivet rommer også en opplevelse av tilhørighet, både til andre individer og til resten av verden noe som igjen gir en motstandskraft til å møte motgang (Asplin og Lingås i Lingås og Høsøien, 2016, s. 112).

Innen et kompetanseperspektiv på dannelsesbegrepet vil gode dannelsesprosesser vektlegge betydningen av individets tilegnelse av grunnleggende ferdigheter. Med referanse til oppgavens problemstilling og hvordan livslang læring kan forstås i vår samtid, ser jeg det som relevant å bringe inn dannelsesperspektivet til denne diskusjonen. Der hvor barnehagesektoren de senere årene har fått en innføring av dannelsesbegrepet i sitt rammeverk, synes det å være en vei igjen å gå for karriereveiledningsfeltet. Det anes en instrumentalistisk tilnærming til individets læringsprosesser i kvalitetsrammeverket. Karrierekompetanser og karrierelæring kan utfra tidligere definisjoner i denne oppgaven, vise til sammensatte og helhetlige prosesser innen læring- og utvikling for individet. Et betimelig spørsmål å stille da, er et tilsynelatende fravær av dannelsesbegrepet i kvalitetsrammeverket. Kvalitetsrammeverket som kunnskapsproduserende dokument bidrar som rettesnor for praksisfeltets framtidige utøvelse og tilbud om karriereveiledningstjenester. I Kjærgård og Plant (2018), tar Lingås til ordet for dannelsesperspektivets plass i karriereveiledning. Karriereveiledning, forstått som utvikling av ferdigheter i form av karrierekompetanser for å mestre livet og videre karrierevalg, taler i retning av en formålsoverordnet tilnærming og instrumentalistisk tenkning til karriereveiledning (Lingås i Kjærgård og Plant, 2018, s. 68-69).

Dannelsesperspektivet som viser til en samspillprosess i det enkelte mennesket, med utvikling av identitet og selvinnsikt som grunnlag for videre livsvalg, vil således bryte med instrumentalistisk tenkning (Lingås i Kjærgård og Plant, 2018, s. 69). Lingås fremmer videre at ivaretagelse av dannelsesperspektiv i karriereveiledning og i utdanning, handler om et behov den enkelte har for å forstå seg selv, konteksten man befinner seg i og vår

samtid. Slik jeg ser det kunne danningsbegrepet vært benyttet med hell for å ivareta en helhetlig tilnærming til individet, sett i sammenheng med livslang læring.

Sosialt perspektiv på danning handler om at individet oppdager og forstår hvordan det er påvirket av omgivelsene, og hvordan omgivelsene påvirker individet (Asplin og Lingås i Lingås og Høsøien, 2016, s. 111). Dette kan sette danningsbegrepet i sammenheng med livsfaseteorier. Stortingsmelding 16 med innledningskapittelet «*Et kunnskapssamfunn for alle*», løfter fram livslang læring ved å sette begrepet i sammenheng med tidlig innsats.

Hensikten ved denne koblingen er ideen om erfaringer og ferdigheter som gjøres tidlig i utdanningsløpet, skal bidra som byggesteiner for læring gjennom hele livsløpet.

Karriereteoretisk harmonerer dette med livsfaseteoriene til Super og Savickas, og refleksjonene som løftes fram i forbindelse med utvikling av karrierekompetanser i oppgavens foregående delkapittel. Dannning gjennom sosial perspektiv kan bidra til å understøtte verdien av gode læringsarenaer gjennom hele livsløpet. Tidlig innsats, slik stortingsmeldingen setter det inn i konteksten til livslang læring, omhandler den enkeltes læringsmuligheter og et utdanningssystem som legger til rette for inkludering i gode læreprosesser tidlig i livet. Tidlig innsats gjennom gode oppvekstvilkår kan virke sosialt utjevne gjennom å bidra til mer like forutsetninger for alle til å utvikle sin selvoppfattelse. Sett fra «krybbeperspektiv» kommer livslang læring til uttrykk ved at forutsetningene for individets læring gjennom et helt livsløp legges de første leveårene, også når det kommer til danning.

5.2 Dokumenters innvirkning på individet

Kvalitetsrammeverket, slik jeg forstår funn av hvordan livslang læring kommer til uttrykk, fremmer en individualistisk dreining av læringsbegrepet. Læring, og livslang læring synes å komme til uttrykk i en formålsoorientert kontekst med et nytteperspektiv på karriereveiledning. Stortingsmelding 16, med innledningskapittelet «*Et kunnskapssamfunn for alle*» understreker regjeringens aktive politikk for å utjevne sosiale forskjeller i en tidsepoke som starter tidlig på 2000 tallet. Livslang læring som premiss for å gi alle like muligheter og utdanningstilbud av kvalitet, er verktøy for å sikre læringsarenaer som bidrar til at individet lykkes i livet. Et økt læringsfokus gjennom hele utdanningsløpet og inkludering i gode læringsfellesskap, fremmes som suksessfaktorer både for det enkelte individ og for å skape et bærekraftig samfunn. Ved bruk av dokumentanalyse er inngangen til å se på dokumenter preget av hvordan et offentlig dokument virker både *i og med*

samfunnet. Dette kapittelet tar for seg en drøfting som dreier i en retning av hvordan praksis formes av dokumenter, og hvilken innvirkning praksisfeltets forståelse av dokumenter kan få for individet. Dette drøftingskapittelet er et bidrag inn til en større forståelse av de neste kapitlene i oppgaven som setter søkelyset på kvalitetsbegrepet. Jeg velger å balansere drøftingen innom alle mine tre forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kommer livslang læring i hele livsløpet til uttrykk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og hvordan settes fremstillingen i sammenheng med livslang veiledning?
2. Hvordan kommer kvalitetsbegrepet til uttrykk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, og hvilke innvirkninger kan fremstillingen få for utvikling av karriereveiledningsfeltet?
3. Hvordan fremstilles livslang læring for de yngste i samfunnet, og kvalitetsbegrepet i kapittelet «Et kunnskapssamfunn for alle» i Meld. St. 16 (2006-2007 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring?

Ved bruk av Jürgen Habermas typologi identifiseres hvilke diskurser som gjør seg gjeldende innen karriereveiledning sett med samtidens læringsfokus. Med ideen om dokumenter som kunnskapsproduserende, diskuterer jeg hvordan kvalitetsrammeverket kan påvirke karriereveiledningspraksisen på individnivå. Med teknokratisk tilnærming til kvalitetsrammeverket og til stortingsmelding 16, kan det ses til hvordan livslang læring fremmes for samfunnsøkonomisk effektivitet. Karriereveiledning skal, sett utfra en teknokratisk tilnærming, bidra til å identifisere den enkeltes kompetanseprofil slik at profilen avstemmes på best mulig måte med behovene i arbeidsmarkedet. Hovedmålet handler om å sikre flyt mellom tilbud og etterspørsel av kompetanse slik at samfunnsøkonomien blir styrket (Sultana, i Kjærgård og Plant, 2018, s. 39). Utvikling av karriereveiledningstjenestene i Norge er en del av nasjonal kompetansepolitisk innsats, og kvalitetsrammeverket er et ledd i denne utviklingen. Individets kapasitet til blant annet å lære hele livet for å sikre flyt mellom tilbud og etterspørsel av kompetanse, løftes frem innledningsvis i kvalitetsrammeverkets kapittel om karrierekompetanse.

Sett fra et kunnskapsteknologisk perspektiv i dokumentanalyse, kan kvalitetsrammeverket bidra til forsterking av en teknokratisk tilnærming til karriereveiledning. Ved å sette

livslang læring og hvordan det kommer til uttrykk i kvalitetsrammeverket inn i denne konteksten, anes et humankapitalistisk syn i kvalitetsrammeverket. I et dokument som skal bidra til endring av praksis, med mål om økt kvalitet i karriereveiledningstjenestene, er dette et perspektiv som kan være av betydning for enkeltindividet. Dette sett i forhold til selvrealisering og individets muligheter for personlig vekst. Stortingsmelding 16 bringer et perspektiv på livslang læring, som utfra en teknokratisk tilnærming kan synes å trekke inn nytteperspektivet gjennom presiseringen «utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, bedre økonomi og økt samfunnsdeltakelse»

(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8). Her vil det kunne være en balansegang, rent diskursivt, som kan trekkes i både teknokratisk og emansipatorisk retning, avhengig av konteksten stortingsmeldingen tolkes i lys av.

En humanistisk tilnærming til karriereveiledning i praksis, sett i lys av hvordan livslang læring kommer til uttrykk i kvalitetsrammeverket, kan skrives inn under karrierekompetanser. Dette gjøres med tanke på at karrierekompetanser omhandler kompetanse i å kjenne seg selv og forstå sin kontekst. Humanistisk perspektiv fremmer individets personlige vekst, hvor det skal legges til rette for selvinnrett og utvikling av spesifikke evner. Sultana trekker fram Super, og hans livfaseteoretiske framstilling av livsregnbue og ideen om selvidentitet som bygges gjennom livet (Sultana i Kjærgård og Plant, 2018, s. 40). Kvalitetsrammeverket trekker på paralleller til Super, gjennom en forståelse av karriere som noe *alle* har. Livslang læring kan som nevnt i kapittelet om karriere teorier, kobles til et helhetlig livsperspektiv som også kan inkludere «krybbeperspektivet». Karriereveiledning sett med humanistisk tilnærming, bidrar til utvidet forståelse av livslang læring som begrep- og inkludering av «krybbeperspektivet» hvor individets personlige vekst er i utvikling gjennom *hele* livet.

Habermas` tredje kunnskapsinteresse, emansipatorisk tilnærming, bringer inn en sosial rettferdighetsdiskurs. Denne frigjørende tilnærmingen til karriereveiledning stilles i et mer samfunns- og fellesskapsorientert perspektiv, hvor fokuset rettes mot hvordan samfunnsøkonomien undergraver enkelte individgruppers muligheter for vekst og utvikling (Sultana i Kjærgård og Plant, 2018, s. 40). Et frigjørende perspektiv i kvalitetsrammeverkets framstilling av livslang læring, kan være at «karriere må forstås i et livslangt perspektiv, og at karriere i så måte ikke er avhengig av arbeidsdeltakelse» (Bakke et al., 2020, s. 53). Det kan for øvrig stilles spørsmål rundt hvilken annen måte, eller *om*

kvalitetsrammeverket fremmer en emansipatorisk tilnærming til karriereveiledning i praksis. Dette bidrar til å reflektere videre rundt et mulighetsperspektiv. Med referanse til stortingsmelding 16, ligger mulighetsrommet til et frigjørende perspektiv på karriereveiledning ved å se til helhetlig læringsløp, med inkludering av «krybbeperspektivet». Stortingsmeldingen fremmer tidlig innsats ved å sette begrepet inn i sammenheng med livslang læring. Koblingen tilskrives ideen om at erfaringer og ferdigheter som gjøres tidlig i utdanningsløpet skal bidra som byggesteiner for læring gjennom hele livsløpet. Sett med emansipatorisk tilnærming til karriereveiledning, kan inkludering av «krybbeperspektivet» i karriereveiledningsfeltets beskrivelse av livslang læring, bidra til å ivareta like muligheter og forutsetninger for tilegnelse av karrierekompetanser. Grunnlaget for karrierelæring kan, med tilnærming til tidlig innsats, legges i starten av et helhetlig utdanningsløp. Dette vil kunne være et bidrag til sosial utjevning, ved å gi alle like forutsetninger for videre nyttegjøring av livslang veiledning. Sett med henvisning til Habermas og hans framstilling av system- og livsverden løftes spørsmålet om på hvilken måte det enkelte individet kan bli formet og påvirket av den individualiserte fremstillingsmåten til læringsbegrepet, slik det benyttes i kvalitetsrammeverket og stortingsmelding 16.

I følge Habermas, oppstår problemer når den formålsrasjonelle innstillingen systemverden innehar begynner å trenge inn i livsverdenen og prege relasjoner der (Eriksen og Weigård, 1999, s. 139). Som Sultana sier i Kjærgård og Plant (2018, s. 46), står de som jobber innen karriereveiledningsfeltet overfor et valg i en tid som kan kalles for epokegjørende. Som enkeltindivider innen aktørperspektivet på karriereveiledning, kan det ikke forventes å håndtere utfordringer på systemisk nivå som kan tilskrives instrumentalistisk tilnærming til karriereveiledning. Derimot, sett fra et frigjørende perspektiv på karriereveiledningens praksis, kan den enkeltes holdninger og standpunkt til nåtidens praksis bidra til å løfte diskusjoner om hvorvidt karriereveiledning skal innrettes videre i en formålsoverordnet retning, og hvordan individet som veisøker da blir ivaretatt.

Ved bruk av dokumentanalyse kan kvalitetsrammeverket ses som et kunnskapsproduserende dokument. Med dokumentets mål om å være et verktøy for å utvikle kvalitet i karriereveiledningstjenester, kan kvalitetsrammeverket bidra til å styrke eller svekke feltets ivaretagelse av enkeltindividet. Det er et paradoks at som nytt dokument, anes en framstilling av individet som «å være kompetent for å bli kompetent»,

gjennom økende individualisering og ansvarliggjøring av individet som veisøker. Slik jeg tolker det, kunne inkludering av dannelsperspektivet i kvalitetsrammeverket bidratt til å demme opp om denne tendensen. Ved å sette dette sammen med kvalitetsutvikling av karriereveiledningsfeltet, bringes det inn et mulighetsrom for framtidige karriereveiledningstjenester.

5.3 Kvalitet, - når resultatet teller?

Kvalitet som komplekst og kontekstavhengig begrep, settes i vår samtid inn i en sammenheng med behov for endring i praksisfelt, med hensikt om «til det beste» for brukere av ulike tjenester. Dette er ikke enestående for karriereveiledningsfeltet, men kan synes å være en regjerende diskurs i vår samtid uavhengig av hvilket fagfelt som omtales. Kvalitetsbegrepet, og slik det kommer til uttrykk i kvalitetsrammeverket er på ingen måte et unntak. Kvalitet, slik begrepet omtales i kvalitetsrammeverket handler til dels om hvilke egenskaper karriereveiledning skal inneholde for å oppfylle de behov karriereveiledning som tilbud er satt til å fylle (Bakke et al., 2020, s. 12). Sett med Habermas` briller, kommer en teknokratisk tilnærming til kvalitetsbegrepet til syne i kvalitetsrammeverket. Ved å sette kvalitetsbegrepet i konteksten livslang læring, vil det således kunne oppstå visse spenninger mellom individ og samfunn.

Kvalitetsrammeverkets første kapittel tar for seg kvalitetsbegrepet ved å se til kvalitet som et langsiktig arbeid med kontinuerlig fokus som utvikles i samarbeid mellom eiere, ledere og praktikere (Bakke et al., 2020, s. 6). Slik kvalitet kommer til uttrykk som prosessorientert kvalitetsutvikling, skapes behovet for felles forståelse av både kvalitetsbegrepet og definerte kvalitetsmål. Felles språk og felles forståelse av kvalitetsbegrepet vil være en viktig faktor for økt total kvalitet i karriereveiledningstjenestene, og en rettesnor for karriereveiledningsfeltet å navigere etter. Dette vil være av betydning for kvalitetsutviklingen av praksisfeltet, og kvalitetsrammeverket som kunnskapsproduserende dokument spiller en sentral rolle inn i dette arbeidet. Å legge til rette for diskusjoner og refleksjoner rundt kvalitetsbegrepet, vil bidra til å styrke kvalitetsrammeverket som verktøy for utvikling av kvalitet i framtidige karriereveiledningstjenester.

Kvalitetsrammeverket fremhever i avsnittet om kvalitet at det er primært struktur- og prosesskvalitet som de tre første delene omhandler (Bakke et al., 2020, s. 13). Struktur- og prosesskvalitet som grunnleggende forutsetninger for at læring og utvikling skal finne sted, kan synes å harmonere med at det er denne delen av kvalitetsbegrepet som fremheves i rammeverket. Gjennom dokumentanalytisk tilnærming av rammeverket, kan det i tillegg anes konturer av en annen virkelighet. Resultatkvaliteten knyttes til karriereveiledning i et livslangt perspektiv, og viser med referanse til NOU 2016:7 til tre spesifikke mål med karriereveiledningstjenestene. Resultatorientering og grad av måloppnåelse, som sentralt for karriereveiledningens kvalitet, representerer et instrumentalistisk syn. Sett med et kunnskapsteknologisk blikk, og rammeverket som kunnskapsproduserende dokument, kan dette føre til økt målstyring mot resultater i karriereveiledningstjenestene.

Det opplevde og erfaringsorienterte kvalitetsperspektivet kommer ikke tydelig til syne i kvalitetsrammeverket, noe som bidrar til å løfte spørsmålet om hvordan måloppnåelsen kan måles uten brukerperspektivets medvirkning. Slik sett kan det argumenteres for hvorvidt det er struktur- og prosesskvalitet som er vektlagt i kvalitetsrammeverket. Der kvalitet omtales i sammenheng med områder for kvalitetssikring, utelates spesifikt områdene som omhandler brukermedvirkning og politikk. Gjennom dette, utelates essensielle verdier innen strukturkvaliteten som ytre rammer og forutsetninger -og prosesskvaliteten som omhandler den «opplevde virkeligheten».

Kvalitetsrammeverket kan, sett med kunnskapsteknologisk blikk, stå i fare for å bli redusert til en «papirvirkelighet» hvor brukermedvirkning og den «opplevde kvaliteten» ikke står i fokus som et område for kvalitetssikring. «Papirvirkeligheter» slik jeg ser det, vil dokumenter fungere som rene styringsredskaper hvor innhold og fokusområder kvalitetsvurderes gjennom «telling og måling». Kvalitetsrammeverket som styringsredskap for praksisfeltet og tilsynelatende kunnskapsproduserende dokument, kan utelate et viktig perspektiv for kvalitetssikring, -individets opplevelse. Dette støtter oppunder et instrumentalistisk syn på karriereveiledning og reduserer tjenesten til formålsorientert, og bidrar til å stille spørsmålet om hvorvidt formålsorientert styring mot konkret måloppnåelse blir selve definisjonen på karriereveiledningstjenester av kvalitet for framtiden.

Kvalitetsdimensjon bringes inn i rammeverkets definisjon av karriereveiledning. Kvalitetsdimensjonen forteller om hvilke krav til karriereveiledning som aktivitet skal inneholde for at det kan kalles profesjonell karriereveiledning, gjennom presiseringen «karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet» (Bakke et al., 2020, s.12). Slik kvalitet kommer til uttrykk, inneholder det omtale av kompetanse hos aktøren som utøvende part, -som forutsetning for karriereveiledning som en tjeneste av kvalitet. Kvalitetsrammeverket vier ett kapittel til kompetansesstandarder som omtaler aktørens kompetanse. Dette kapittelet har ikke vært gjenstand for analyse, og trekkes av den grunn ikke grundig inn i denne drøftingsdelen. Ved å se på kvalitetsrammeverkets formulering av hensikten med karriereveiledning, oppdages det en benevning at *samfunnseffekter* utelates. Det står blant annet at «for eksempel kan en definisjon vektlegge hensikten med karriereveiledning på samfunnsnivå, som å bidra til sosial rettferdighet, eller den kan fokusere mer på individnivået» (Bakke et al., 2020, s. 11). Slik jeg ser det, understøttes et individualisert og kompetanserettet fokus i kvalitetsrammeverket. Faren ved å utelate samfunnseffekter i definisjonen av karriereveiledning, kan blant annet være at den nye definisjonen fremelsker et individualisert læringsperspektiv som kan dempe betydningen av å motvirke marginalisering. Da er det et betimelig spørsmål å stille seg hvorvidt et individualisert perspektiv i kvalitetsrammeverkets definisjon av karriereveiledning, bidrar til økt kvalitet for karriereveiledningsfeltet. Dette til tross for presiseringen i kvalitetsrammeverket at rammeverkets definisjon ikke skal erstatte andre definisjoner av karriereveiledning.

5.3.1 Kvalitet og profesjonalisering

Rammeverket bidrar til å legge føringer for kriterier inn mot profesjonalisering, og utvikling av karriereveiledningsfeltet. Kvalitetsbegrepet opptrer flere steder i samme setning som profesjonalitet. Slik sett kan profesjonalisering av karriereveiledning ses som kvalitetsmål, hvor hensikten kan synes å være å bedre tjenestetilbudet til brukerne. Dette setter føringer for utviklingen av praksisfeltet. Med rammeverket som et sammenbindende grep for helhetlig utvikling av karriereveiledningstjenester, kan økt profesjonalisering bidra til at eksisterende kunnskap i de enkelte sektorene gjøres utilgjengelig for andre aktører. Dette til tross for utarbeidelse av kompetansesstandardene i kvalitetsrammeverket.

Afdal i Karlsen (2011, s.160) viser til, med henvisning til sosiologen Max Weber (1864-1920), at det skilles mellom yrke og profesjon; «yrke er et sett med sammenhengende arbeidsoppgaver som gir grunnlag for forsørgelse. Profesjon er også et sett med arbeidsoppgaver, men utøverne har både autonomi over og monopol på praksisen.» Videre viser Afdal (2011, s. 161) til at det kan være utfordrende å skille mellom hvordan en profesjon *er* og hvordan den *bør* være. Afdal referer til Freidson (2001), som i sin bok *The Third Logic*, hevder at i dagens samfunn er en nødvendighet at profesjoner skaper en unik rolle som kunnskaps- og organisatorisk fellesskap (Afdal i Karlsen, 2011, s. 161-162). Slik sett kan det støttes oppunder en profesjonsutvikling av karriereveiledningsfeltet, men med bred involvering og inkludering av andre faggrupper. På denne måten ivaretas formålet om kvalitetsrammeverket som helhetlig og sammenbindende grep for utvikling av karriereveiledning, også dersom kvalitetsindikatoren på tjenesten går veien om en profesjonalisering. Økt profesjonalisering kan være et viktig bidrag inn mot struktur- og prosesskvalitet, noe som kan påvirke brukernes opplevelse av tjenestetilbudet. Inkluderingen av kvalitetsdimensjon løfter betydningen av fagkompetanse for å tilby en tjeneste av kvalitet, og kan med helhetlig tilnærming til kvalitetsbegrepet bidra til bedre karriereveiledningstjenester for brukerne.

Slik jeg tolker det, tas det til ordet i kvalitetsrammeverket for profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet som indikator på økt kvalitet. Strukturkvaliteten som kvalitetsrammeverket beskriver som organisasjonens ytre forutsetninger og rammer (Bakke et al., 2020, s. 12), kan være en hensiktsmessig innfallsvinkel. Med helhetlig utdanningsløp som begrep, og se til karriereveiledning som rent billedlig «overordnet paraply» gjennom hele utdanningsløpet, kan diskusjonen rundt kvalitet i karriereveiledningstjenester løftes inn i en ny kontekst. Profesjonalisering handler om å kunne skape et kunnskapsfellesskap innenfor en fagretning (Afdal i Karlsen, 2011, s.160), og i denne konteksten, karriereveiledningsfeltet. En fare ved å trekke karriereveiledning over til ytterligere en arena i utdanningsløpet, kan være at karriereveiledning blir den ultimate «løsningen» på alt.

Det er allikevel en interessant tanke å ha karriereveiledningsfaget som en «overordnet paraply» gjennom hele utdanningsløpet. NOU 2016:7 legger til grunn forståelsen av karriereveiledning som «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.» (NOU 2016:7, 2016, s. 137).

Ideen om livslang læring som fra «krybbe til grav» kan støtte oppunder denne tanken. Det samme vil gjøre seg gjeldende ved å se karriereveiledning som et nyttig verktøy i alle individets overgangsfaser. Barnehagen som en del av helhetlig utdanningsløp har også sine overganger, og som første formelle læringsarena for barnet legges grunnlaget for livslang læring her. Med fare for å trekke inn ytterligere elementer i form av overganger, og karriereveiledning som del av dette, stoppes refleksjonen her. Tanken bak var å synliggjøre verdien av kvalitet i framtidige karriereveiledningstjenester inn mot et mulighetsperspektiv for karriereveiledning som «overordnet paraply» i et helhetlig utdanningsløp. For til sist, når det kommer til kvalitet, -er det vel resultatet som teller?

6 Avslutning

I denne oppgaven innledet jeg med å fortelle at læring gjennom hele livsløpet, fra «krybbe til grav», benyttes som perspektiv på livslang læring. Jeg har valgt å rette blikket i stor grad mot starten av utdanningsløpet, og dette har blitt omtalt og drøftet som et «krybbeperspektiv». I karriereveiledningsfeltet er livslang læring relatert til livslang veiledning, og handler om at mennesket skal være i stand til å orientere seg i forhold til egne kompetanser for å kunne styre egen livsvei innen utdanning og arbeid.

6.1 Oppsummering

Ved bruk av dokumentanalyse har jeg søkt å få innsikt i hvordan livslang læring kommer til uttrykk i karriereveiledningsfeltet, sett fra et livsløpsperspektiv. Funn i oppgaven viser at læringsperspektivet står sterkt i dagens kompetansesamfunn, og at mennesket formes inn i en rolle med økt ansvarliggjøring for sin utvikling. Kvalitetsrammeverket løfter frem læringsforståelse i sammenheng med utvikling av karrierekompetanse. Læringsforståelse fremmes med referanse til at læring skjer gjennom deltakelse i kontekst, og at karrierelæring starter ved fødselen (Bakke et al., 2020, s. 56). Det kan med dette synes at fra et «krybbe til grav» perspektiv på livslang læring, anerkjennes «krybbeperspektivet» som en arena for karrierelæring. Videre funn viser at utover dette er det manglende fokus på barndommen i kvalitetsrammeverket, sett i sammenheng med læring i et livsløpsperspektiv.

Det kan virke som at resten av kvalitetsrammeverket handler om strukturert karrierelæring og karriereveiledning fra ungdomsalder og oppover. Med teoretisk forankring til Donald Super og Mark Savickas` livsfaseteorier har jeg valgt å drøfte livslang læring med hovedvekt på «krybbeperspektivet», i lys av både karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren. Danningsperspektivet i oppgaven kan bidra til å demme opp under en tilsynelatende instrumentalistisk tilnærming til individets læringsprosesser, noe som synes å komme til uttrykk i kvalitetsrammeverket. Karriereteoretiske forståelse av selvoppfattelse som betydningsfull for hvilke valg den enkelte tar gjennom livet, velger jeg å binde sammen med tidligere forskning. Mordal, Buland og Mathiesen (2018, s. 19) problematiserer et manglende perspektiv på hvordan barn tilegner seg kunnskap om karriereutvikling, og at forskningsfokus på barns karriereutvikling synes å være avgrenset

til hva barn vet om arbeid og karriere. Barnehage inkluderes i oppgaven som livets første formelle opplæringsarena, en arena hvor barn kan gis muligheter for utvikling av ferdigheter som gjør de i stand til å møte erfaringer som senere i livet vil inngå i et bredere sett av karrierekompetanser.

Utdanning og arbeid angår oss alle, og på ulike nivåer gjennom hele livet. På hvilken måte institusjonelle rammer påvirker det enkelte menneskes utvikling gjennom livsløpet, handler om offentlige dokumenters styring og påvirkning av praksisfeltet.

Dokumentanalyse har gitt meg økt forståelse for, og innsikt i styringsdokumenters virkeområder. Kunnskapsteknologi benyttes med mål om å frambringe nye innsikter om verden, og kan være bidrag til kunnskapsproduksjon. Jeg har oppdaget tendenser til at fokus på livslang læring bidrar til tjenestetilbud som får et instrumentalistisk og formålsoverordnet preg, og at offentlige dokumenter gjennom sine begrepsvalg former utvikling av praksisfeltet. Hvordan institusjonelle rammer legger til rette for og påvirker det enkelte menneskes utvikling gjennom livsløpet, vil i all hovedsak også handle om kvaliteten på tjenestene som tilbys.

Gjennom funnene jeg belyser i oppgaven, og hvordan livslang læring belyses i et «krybbeperspektiv», kan det synes at i dagens samfunnsutvikling står læringsbegrepet- og fokuset høyt i kurs både innen karriereveiledning og i barnehagesektoren. Ved å se på begrepene livslang læring og kvalitetsbegrepet i sammenheng, kan det fra systemnivå sies at en helhetstanke handler om å tilby best mulig utviklingsmuligheter, for alle, gjennom hele livet. Hvorvidt barndommen kan og skal inkluderes i et livsløpsperspektiv innen karriereveiledning, og om barnehagen som første del av et helhetlig utdanningsløp kan involveres i denne tanken våger jeg ikke å ta konkret stilling til i denne oppgaven. Det velger jeg å overlate til andre å vurdere om det er relevant å utforske videre. Det er viktig å avslutte med presiseringen om at oppgaven ses gjennom mitt blikk, og representerer *en* tilnærming til karriereveiledning sett fra læring- og utviklingsdiskurs. Mitt forskningsarbeid i denne oppgaven gir med dette ikke den fulle sannheten om hvordan livslang læring kan forstås i vår samtid.

6.2 Avsluttende betraktning

Masteroppgaven har vært en utviklingsprosess, og min fagkunnskap har modnet seg etter hvert som oppgaven har tatt form. Jeg velger derfor å fremme noen betraktninger på eget arbeid. Helt avslutningsvis oppdager jeg at det mest sentrale i oppgaven er diskusjonen rundt «krybbeperspektivet», og hvorvidt kvalitetsrammeverket ivaretar hele livsløpsperspektivet i sin framstilling av livslang læring. Ved å trekke inn kvalitetsbegrepet som gjenstand for analyse, kan oppgaven romme flere perspektiv enn hva som var nødvendig for å svare på problemstillingen. Dersom jeg skulle skrevet på nytt, ville jeg ha redusert kvalitetsbegrepet til å omhandle et mulighetsperspektiv. Dette med en tanke for utvikling av både karriereveiledningsfeltet og barnehagesektoren i lys av mine funn rundt livslang læring sett i et «krybbeperspektiv». Valgene jeg tok underveis i forskerprosessen var farget av mitt ståsted og kunnskapen i øyeblikket. Dokumentanalyse som metode ble for meg ikke bare en analyse av utvalgte dokumenter, men også underveis en personlig utvikling- og analysereise av egen kunnskap med prosesser rundt min samlede forståelse.

Litteraturliste

Bakke, G.E., Engh, L.W, og Gravås, T.G (2020). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, (2020). *Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Oslo: Kompetanse Norge

Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!*
Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen 8. mars 2005.

Hentet mars 2021 fra:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/prm/2005/0028/ddd/pdfv/241896-sluttrapport-mars05.pdf>

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*,
Oslo: Cappelen Damm AS Akademisk

Bergane, Ø. (2020). *Hvilke perspektiver på karriereveiledning trer tydeligst frem i forslag til «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning», og hvilke perspektiver er mindre synlige eller helt utelatt?»* (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge, Drammen.

Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*, (2. opplag 2017).
Bergen: Fagbokforlaget

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, (4. utgave). Oslo: NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

Hentet april 2020 fra: <https://www.etikkom.no/Aktuelt/publikasjoner/-Forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Hagen, A. & Skule S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring. Status 2008*.
Fafo –rapport 2008:7.

Hentet februar 2021 fra: https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20049.pdf

Harkins, M.A (2001. september). *Developmentally Appropriate Career Guidance: Building Concepts to Last a Lifetime*. Tidsskrift for barnehagelærerutdanning; New York. Vol. 28, Iss.3, (sep 2001): 167-174.

Hentet fra: <https://ezproxy2.usn.no:2119/docview/751798073?pq-origsite=primo>

Haug, E. H, Hooley, T., Kettunen, J. & Thomsen, R.(red). (2020). *Career and Career Guidance in the Nordic Countries*. Nederland: Brill Sense.

Open access, hentet april 2021 fra: <https://ezproxy2.usn.no:3685/view/title/57290>

Hidayat, R. D & Ningrum, W. (2016). *Career Guidance at Kindergarten, Is It Neccessary?* Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 58. (2016).

Innlegg presentert ved 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE-16), Indonesia

Hentet april 2020 fra: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icece-16/25869312>

Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser*, (2. uendret utgave 2012, 3. opplag 2015. København: Schultz

Karlsen, T.J (red.). (2011). *Veiledning under nye vilkår*, Oslo: Gyldendal akademisk

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

Kompetanse Norge: (2017, 2. august). Sentrale begreper i Kompetansepolitikken. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/sentrale-begreper-i-kompetansepolitikken/>

Kunnskapsdepartementet. (2020, 10.september). *Kvalitet i barnehagen*.

Hentet 24.februar 2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/kvalitet-i-barnehagen/id2612951/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen. *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*

Hentet mars 2021 fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2006). St. mld 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.*

Hentet oktober 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

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

Mordal, S., Buland T., og Mathiesen I.H (2018, 3. mai). *Det er bare snakk om hvilke briller man har på ...* SINTEF rapport.

Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/536bdb6fe55148d796028954ffd288a1/det-er-bare-snakk-om-hvilke-briller-man-har-pa...pdf>

Norsk senter for forskningsdata.

Hentet april 2020 fra: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index

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

Hentet oktober 2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>

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

Store norske leksikon (2018, 28.mai, Gundersen & Halbo). *Kvalitet*.

Hentet 24. februar 2021 fra: <https://snl.no/kvalitet>

Wormnæs, O. (m.fl), 2002). *Vitenskap- enhet og mangfold, (1. utgave 1996, 4. opplag 2002)*. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Winther Jørgensen, M. & Phillips L., (1999). *Diskursanalyse som teori og analyse, (1. utg. 1999, 7. opplag 2010)*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag