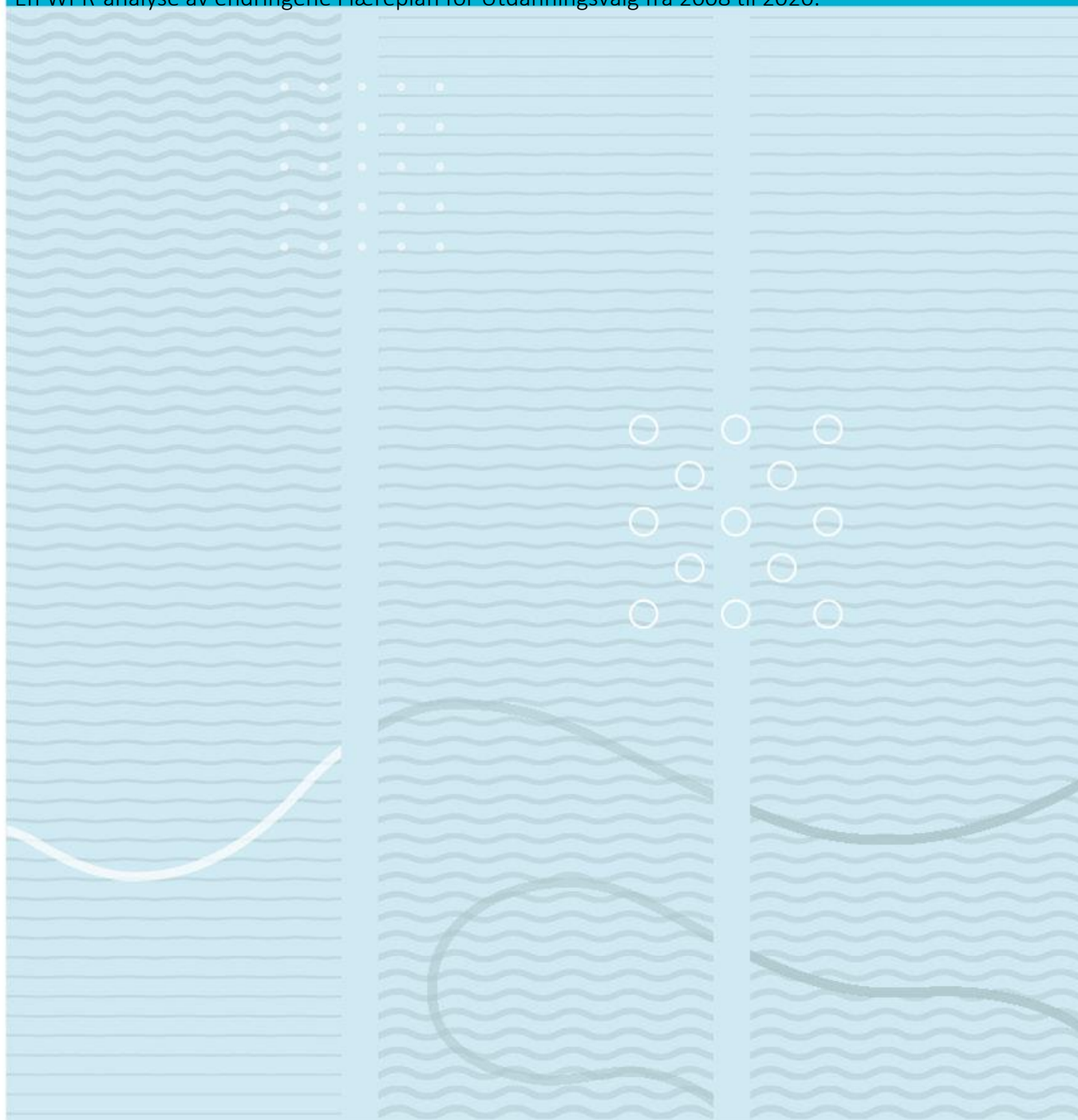


Maren Bråten Melhus

# Utdanningsvalg – fra valg av videregående til karrierelæring og livsmestring

En WPR-analyse av endringene i læreplan for Utdanningsvalg fra 2008 til 2020.



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Maren Bråten Melhus

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## **Sammendrag.**

I denne oppgaven har jeg sett på utviklingen av læreplan i Utdanningsvalg fra 2008 til 2020. Faget Utdanningsvalg kom inn som et nytt obligatorisk fag i norsk grunnskole i 2008. Læreplanen har senere blitt fornyet og revidert i 2015 og 2020. Ved bruk av What's the problem represented to be-approach (WPR-analyse), utviklet av Carol Bacchi (2009), har jeg undersøkt læreplanene med fokus på å se hvilke endringer som har kommet til syne. Noe av bakgrunnen for opprettelsen av faget var for å bedre overgangen mellom ungdomsskole og videregående, med mål om å redusere frafall og omvalg på videregående. Den første læreplanen inneholdt mål som skulle bidra til mer kunnskapsbaserte valg av videregående opplæring. Målene var knyttet til kunnskap og erfaringer fra videregående utdanning, arbeidsliv og refleksjon omkring eget valg. Ved ny læreplan i Utdanningsvalg fra 2015 ble innholdet bredere og inkluderte mer kunnskap om arbeidsliv, entreprenørskap, kjønnsutradisjonelle valg og jobbsøkerprosesser. I forbindelse med Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) kom det ny læreplan i Utdanningsvalg. Mange av de samme temaene ble videreført, men det ble et økt fokus på karrierekompetanser, som også ble fagets kjerneelement. I tillegg ble det tverrfaglige emnet «livsmestring og folkehelse» knyttet til faget Utdanningsvalg, med et fokus på livsmestring.

WPR-analyse går ut på å se på forslagene til løsninger eller tiltak som presenteres i en policy, for å få tak i hva som blir oppfattet som et 'problem'. Bacchi (2009) kaller disse implisitte 'problemene' i ulike policyer for *problem representations*, vil jeg bruke ordet problemrepresentasjoner. Gjennom WPR-analysen har jeg identifisert ulike 'problem' de ulike læreplanene i Utdanningsvalg skal bidra til å løse. En del av disse 'problemene' har jeg deretter analysert videre for å se hvilke samfunnsmessige forutsetninger som lå til grunn for å betrakte det som problem. Funn i analysen tyder på at 'problemene' er preget av en nyliberal tankegang, der individet skal lære å «styre seg selv» i tråd med Foucault «governmentality».

Oppgaven inkluderer en analyse av hvilke effekter framstillingen av 'problemene' får for individ som berøres. Analysen tar også for seg andre måter å betrakte 'problemene' på og gir innspill til andre forståelser og supplerende perspektiv som kan inkluderes i Utdanningsvalg.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Innledning</b> .....	<b>6</b>
2.1 Problemstilling .....	8
2.2 Er læreplaner så viktige da? .....	9
2.3 Tidligere forskning og plassering i forskningsfeltet .....	10
2.4 Viktige definisjoner og avklaringer .....	13
2.5 Oppgavens disposisjon .....	14
<b>3 Metode</b> .....	<b>15</b>
3.1 Valg av metode .....	15
3.2 Diskursanalyse .....	16
3.3 WPR-analyse .....	17
3.4 Vitenskapsteoretisk forankring .....	20
3.5 Forskerrollen innen diskursanalyse .....	21
3.6 Etske refleksjoner .....	23
3.7 Kildekritikk.....	24
3.8 Kritikk av diskursanalyse som metode.....	24
3.9 Analysemateriale .....	25
3.10 Hvordan har så læreplan i Utdanningsvalg kommet til? .....	26
<b>4 Analyse og drøfting</b> .....	<b>27</b>
4.1 Spørsmål 1: Hva defineres som et 'problem' i Læreplan for Utdanningsvalg fra 2008, UTV-1? .....	27
4.2 Spørsmål 1: Hva defineres som et 'problem' i læreplan for Utdanningsvalg fra 2015, UTV-2? .....	32
4.3 Spørsmål 1: Hva defineres som et 'problem' i læreplan for Utdanningsvalg fra 2020, UTV-3? .....	35
4.4 Oppsummering av endringene i læreplan i Utdanningsvalg. ....	40
4.5 Spørsmål 2: Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem'? .....	43

4.5.1	Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem' at ungdom fullfører videregående i for liten grad og tar for mye omvalg? .....	44
4.5.2	Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem'? at ungdom tar for lite kunnskapsbaserte valg? .....	45
4.5.3	Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem' at elevene trenger mer karrierekompetanse? .....	47
4.5.4	Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som et 'problem' at elevene mangler kompetanse i livsmestring? .....	49
4.6	Spørsmål 3: Hvilke samfunnsmessige rasjonaliteter ligger til grunn for at det blir definert som 'problemer'? .....	51
4.6.1	Kunnskapssamfunnet, humankapital .....	51
4.6.2	Kompetansesamfunnet .....	52
4.6.3	Skolens plass i en kompetanseøkonomisk diskurs .....	53
4.6.4	Diskurser i karriereveiledningsfeltet .....	54
4.6.5	Nyliberalisme .....	57
4.6.6	Individualisme .....	58
4.7	Spørsmål 4: Hva er ikke problematisert i denne fremstillingen av 'problemet'? ..	59
4.7.1	Det farlige frafallet? .....	61
4.7.2	Muligheter til å fullføre? .....	62
4.7.3	Hvilke begrensninger er det i elevenes mulighet til å «velge rett»? .....	63
4.7.4	Kan det være utfordringer med å fokusere på karrierekompetanser? .....	65
4.7.5	Er livsmestring rett medisin for elevene? .....	67
4.8	Spørsmål 5:Hvilken betydning får det at 'problemet' defineres på denne måten? .....	68
4.9	Spørsmål 6: Hvordan kan problemrepresentasjonene bli erstattet eller utfordret? .....	71
<b>5 Oppsummering/Konklusjon.....</b>		<b>74</b>
<b>6 Avsluttende refleksjoner .....</b>		<b>76</b>
6.1	Nye forskningsspørsmål .....	76
6.2	Navnet skjemmer ingen? .....	77
6.3	Min forskningsreise .....	77
<b>7 Referanser/litteraturliste .....</b>		<b>79</b>

# 1 Forord

Da jeg startet på masterstudiet i karriereveiledning i 2018, trodde jeg ikke at jeg skulle komme til å fullføre hele studiet. Fire år virket forferdelig lenge og en masteroppgave skremmende. At jeg nå skal levere er masteroppgave er mye takket være de utrolig fine og flinke folke på masterprogram i karriereveiledning ved USN Drammen. De har satt sammen et utrolig bra studie, med spennende forelesere, gode oppgaver og god struktur. Ikke minst er de alltid blide, løsningsorienterte og positive. Da koronapandemien gjorde at treffene i Drammen måtte byttes ut med Zoom, fikset de det også. De har lyttet til oss og heiet på oss, ikke minst gjelder det veilederne mine, Roger Kjærgård og Sanna Toiviainen, som alltid har gode innspill. Jeg har gledet meg til treffene i Drammen, der medstudenter har løftet samlingene og humøret.

Den andre viktige grunnen til at det har vært mulig for meg å gjennomføre studiet er ledelsen ved skolen min, som har gitt meg støtte og fleksibilitet til å studere ved siden av jobb, tusen takk! Ikke minst har jeg vært så heldig å få støtte gjennom ordningen «kompetanse for kvalitet», hurra for det!

Jeg vil også takke alle de fine elevene jeg har og har hatt! Når dere møter meg med et smil eller et nikk, fornøyd i kassa på Kiwi, med arbeidsbuksa på, på ferie fra studier eller på tur med en kjæreste husker jeg hvorfor jeg har denne jobben. Dere fortjener alle å få gode liv der dere opplever tilhørighet og mestring!

Nå gleder både jeg, og min tålmodige familie, oss til at oppgaven blir levert og pulten hjemme ikke flyter over av bøker og ark til enhver tid. Samtidig er det litt trist å ikke skulle treffe den fine gjengen i Drammen igjen.

Slemmestad, 22.05.22

Maren Bråten Melhus

## 2 Innledning

Året 2011 begynte jeg som fersk ungdomsskolelærer og fikk i oppgave å undervise en 8. klasse i faget Utdanningsvalg. Slik kunne en time se ut:

12.30. Det ringer inn.

12.35. Elevene mer eller mindre på plass. Opprop.

12.36. Elev 1: «Hvorfor har vi dette faget?». Jeg forklarer, igjen.

12.37. Det er rolig nok til å fortelle hva vi skal gjøre: - Finne fram pc-ene og logge på «min utviklingsplan».

12.38. Elev 1, 2, 3 og 4: «Jeg husker ikke passordet mitt»

12.40. Elev 5 og 6: «Jeg husker ikke brukernavnet mitt....eller passordet»

12.41. Elev 7, 8, og 9: «Lærer, jeg husker ikke hva du heter....PC-en min har ikke slått seg på»

12.42. Elev 10: «Kommer du snart, jeg venter på passord...og det bråker veldig her»

12.42. Elev 10: «Jeg er tom for strøm og ledningen er for kort til å nå stikkkontakten»

12.42. Elev 11: «Har du en lader? Min er hjemme».

12.43. Elev 12, 13 og 14: «Kan vi spise? Vi har ikke hatt lunsj i dag»

12.46. Elev 15 og 16: «PC-en min slo seg av» «Petter slo av pc-en min»

12.50. Elev 17: «Kan vi pakke?»

12.51. Elev 17: «Kan vi pakke nå?»

12.53. Jeg: «Da må dere pakke og ordenselevene må koste gulvet og gå med søppel. Hvem er ordenselev?» Ingen svarer.

12.54. Alle elevene: «Kan vi gå, kan vi gå, kan vi gå, kan vi gå? Jeg: «Nei, nei, nei, nei. Hvem ER ordenselev????»

12.59. Jeg: «Da kan dere gå. Takk for i dag».

13:00. Jeg koster gulvet, tar opp de siste stolene og går ut med søppelet. Føler meg som en ubrukelig lærer og priser meg lykkelig for at det er en hel uke til neste gang jeg skal ha halvtimen med UTV.

Jeg er temmelig sikker på at det ikke var slik de som lagde læreplanen i Utdanningsvalg så for seg at en time skulle se ut. Heldigvis ble ikke undervisningstimene i 2011 min eneste erfaring med faget Utdanningsvalg. Jeg har senere undervist i faget under bedre rammefaktorer og møtt faget i andre roller; som utdannings- og yrkesveileder og som student på master i

karriereveiledning. Jeg har sett fagets potensiale, men også erfart hvordan dette potensialet ofte ikke blir utnyttet. I rollen som utdannings- og yrkesveileder har jeg ofte fått spørsmål om “Hva skal vi gjøre i timen?” fra mine kollegaer som underviser i faget Utdanningsvalg. Ikke i noen andre fag har jeg opplevd like stor rådvillhet. Med tanke på at ingen ved min skole har formell undervisningskompetanse i faget synes jeg ikke det er rart. Enkelte kollegaer har uttrykt misnøye over at det ikke foreligger lærebok i faget. Andre uttrykker glede over å ha en time de kan bruke til “klassens time” og andre oppgaver, eller til og med andre fag. Og heldigvis har jeg kollegaer som bruker timene i faget for å dekke målene i læreplanen i Utdanningsvalg. Også ulike skoler organiserer fagets 110 timer over 3 år på ulik måte. Skolene har lov til å bestemme fag og timefordeling på de ulike trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3), men i samtale med utdannings- og yrkesveiledere ved andre skoler har jeg erfart at det er svært ulikt hvordan timene «telles» og hvordan faget organiseres. Noen teller timene som brukes til arbeidsuke, innovasjonscamp, besøk på bedrifter, dager på videregående skoler og utdanningsmesser som timer i faget Utdanningsvalg. Andre har disse aktivitetene i tillegg. Dette finner også Buland et al. (2014, s. 65-67) i sin undersøkelse; ulike skoler gjennomfører og prioriterer faget ulikt. Jeg tror det er få andre fag der skolene tillater seg såpass stort fortolkningsrom når det gjelder timeantall og innhold.

Også elever har uttrykt fortvilelse over hvordan faget benyttes. Elisenberg (2019) skriver om sine opplevelser av faget Utdanningsvalg som elev. Hun mener faget blir nedprioritert og har en bønn om at det skal bli tatt mer på alvor. Elisenberg (2019) retter kritikk mot at lærere møter uforberedt og at faget blir brukt til å lese til prøver og gå hjem tidlig. Dette sammenfaller med mitt inntrykk; når jeg “overtar” som utdanningsvalglærer på 10.trinn, forteller mange elever om utdanningsvalgtimer som har blitt brukt til mye annet på 8. og 9. trinn.

Det kan virke som om læreplanen i Utdanningsvalg har blitt lagt nederst i en skuff. Jeg opplever at det er et stort behov for å rette fokus på læreplanen. Jeg ønsker imidlertid ikke bare å se på *hva* som står i læreplanen. Gjennom studiet i karriereveiledning ble jeg kjent med diskursanalyse som metode og så læreplanen med nye øyne. Tidligere har jeg i stor grad brukt tiden til å lese læreplanen for å se *hva* som skal læres og fokusere på *hvordan* jeg skal bidra til at elevene når de oppsatte målene. Jeg fant undervisningsopplegg som jeg i noen tilfeller brukte ukritisk, uten noen videre refleksjon over hvilke utilsiktede effekter de kunne ha.



Diskursanalyse vekket min interesse for hva slags forståelse og hvilke verdier som lå **bak** målene som blir presentert. Hvorfor er akkurat disse målene tatt med og hva er hensikten med at elevene skal nå disse målene? Jeg ble mer bevisst begrepsbruk og hvordan vi som lærere påvirker elevene gjennom hva vi har fokus på og hvordan vi ordlegger oss. Snakker vi om drop-outs eller push-outs? Gjennom masterprogrammet ble jeg også kjent med ulike diskurser i karriereveiledningsfeltet, tilnærminger som frigjørende, humanistisk og teknokratisk, blant annet beskrevet av Sultana (2018, s. 39-40). Det jeg tidligere hadde sett på som logisk, sant og allmenngyldig slo sprekker. Kjennskap til den frigjørende diskurs innen karriereveiledning gjorde at jeg kunne sette ord på strukturer jeg også tidligere hadde sett på som hindrende og urettferdige, men som jeg ikke kunne begrepsfeste. Jeg tror den nye kunnskapen gjorde meg mer etisk bevisst og fikk meg til å innse at jeg ikke trengte å være en "blind brikke" for andres agenda. Om dette har gjort meg til en bedre lærer i faget Utdanningsvalg, eller en bedre karriereveileder, vet jeg ikke, men jeg tror det har gjort meg mer reflektert, mer kritisk og mer følsom for kompleksiteten som finnes.

I 2020 fikk Utdanningsvalg ny læreplan, og jeg ønsker å undersøke læreplanene for å forstå faget bedre. Hvordan har faget endret seg? Hva kan kompetansemålene fortelle om samfunnet vi lever i? Hvordan kan vår undervisning påvirke hvordan barn og unge ser på seg selv og hvilke roller blir de tildelt? Hvilke oppfatninger om verden rundt oss tar vi for gitt og kanskje ubevisst viderefører til våre elever? For å undersøke læreplanen nøyere ønsker jeg å bruke diskursanalyse som metode. Dette er en metode som kan hjelpe oss å se noe fra en annen vinkel, løsrive oss fra etablerte tankemønstre og forsøke å ta andres perspektiv.

## **2.1 Problemstilling**

Det finnes mange ulike måter å gjøre en diskursanalyse på, jeg vil i denne oppgaven gjøre en What's the problem represented to be-approach, kalt WPR-analyse, utviklet av den kanadisk-australske forsker og statsviteren Carol Bacchi (2009). Mitt fokus vil være på endringene i læreplan i Utdanningsvalg fra 2008, til læreplanen fra 2015, til ny læreplan fra 2020. Jeg vil kalle læreplanen fra 2008 for UTV-1, læreplanen fra 2015 for UTV-2 og læreplanen fra 2020 for UTV-2, basert på de ulike læreplankodene.

Problemstillingen min er:

**Hvilke endringer i læreplan i Utdanningsvalg fra 2008 til 2020 kommer til syne gjennom en WPR-analyse?**

Siden analysemetoden inneholder 6 spørsmål som skal brukes for å gjennomføre analysen, blir dette da mine forskningsspørsmål, disse vil jeg presentere ved beskrivelse av metoden under 2.3.

## **2.2 Er læreplaner så viktige da?**

Skole angår alle. Det er obligatorisk 10-årig skole i Norge og alle elevene møter faget Utdanningsvalg. Læreplanene når ut til hele den oppvoksende generasjon og er førende for hva som skal læres. Jeg mener derfor det er et dokument som bør tas fram fra skuffen og rettes oppmerksomhet mot. Og ikke bare oppmerksomhet, men kritisk oppmerksomhet. Med det mener jeg å ikke bare se på målene i seg selv, men se på hva som ligger bak målene. I Bacchis (2009) WPR-analyse skal forskeren lete etter hvilke tiltak eller løsninger et policy-dokument presenterer, for å få tak i hva som oppfattes som samfunnsproblem som må løses. Læreplaner er ikke policy-dokumenter i ordinær forstand, men ifølge Gudem (2008) er det en kjent situasjon at undervisning i skolen skal bøte på problemer i samfunnet. Da kunnskaps- og integreringsminister i 2018, Jan Tore Sanner (2018), skulle presentere første milepel i arbeidet med fagfornyelsen sa han i sin tale: «Samtidig må vi alle innse at skolen ikke kan løse alle store samfunnsproblem alene.» (Sanner, 2018). Det sier noe om hvilke forventninger det er knyttet til skolens rolle som problemløser, når det må poengteres at de ikke alene skal løse alle store samfunnsproblem. Vogt (2020, s. 81) skriver: «Utdanning har fått status som den sikreste av statens «investeringer» i befolkningen. En uintendert bivirkning av denne tenkningen er redusert bevissthet om hvilke samfunnsproblemer skole- og utdanningssystem faktisk kan løse» (Vogt, 2020, s. 81). Jeg synes derfor det er interessant å undersøke hvilke 'problem' faget Utdanningsvalg skal løse, hvordan 'problemene' har endret seg, og hvordan det speiler samfunnet.

Jeg håper at min analyse kan bidra på flere nivå. Som nevnt gjorde mitt kjennskap til diskursanalyse og ulike diskurser meg mer reflektert og bevisst. Kanskje kan oppgaven sette i

gang andres refleksjon, i tillegg til å utvikle min egen? Jeg håper også at oppgaven kan bidra til mer kunnskap om faget Utdanningsvalg, ikke minst på egen skole der jeg jobber for at faget Utdanningsvalg skal utvikles videre. Som jeg kommer inn på i neste avsnitt er det gjennomført få analyser av læreplan i Utdanningsvalg og det er dermed behov for mer forskning på feltet. Jeg opplever generelt lite diskusjon omkring læreplan i Utdanningsvalg, og tenker at mer oppmerksomhet rundt faget er bra, selv om det ikke kun er lovprising. Et av akademias mandat er å undre seg over hvorfor noe er som det er og se på fenomenet med et kritisk blikk, for på den måten bringe et fagfeltet eller dialogen et steg videre.

### **2.3 Tidligere forskning og plassering i forskningsfeltet**

Jeg vil i det følgende gi en liten oversikt over hvordan jeg har lett etter tidligere forskning på feltet og plassere min oppgave i forskningsfeltet.

Jeg begynte med å gjøre søk i ulike søkemotorer som «Oria», «Google Scholar» og «Eric». Noen av søkeordene jeg brukte var: «utdanningsvalg», «læreplan», «læreplananalyse», «diskursanalyse», «WPR-analyse», «WPR-analysis», «educational choice», «curriculum», «UTV-1», «UTV-2», «UTV-3» og «fagfornyelsen». Disse ordene søkte jeg på alene og i ulike kombinasjoner. Når jeg fant litteratur som var relevant, kikket jeg igjennom referansene til dokumentet for å lete etter andre relevante kilder. Jeg har også brukt pensum fra de ulike emnene på masterstudiet i karriereveiledning. I arbeid med oppgaven har jeg også fått tips om relevant litteratur fra veiledere og medstudenter.

Det er vanskelig å finne analyser av læreplaner i Utdanningsvalg, noe som stemmer med Røises (2020) erfaringer, som hevder det er gjennomført få kritiske analyser av læreplan i Utdanningsvalg (Røise, 2020, s. 266). Det kan virke som om dette ikke bare gjelder faget Utdanningsvalg. I følge Prøitz et al. (2015, s. 418) blir det i Norge generelt gjennomført få analyser av læreplan som utdanningspolitisk dokument. Slik sett kan min oppgave være et nyttig bidrag til praksisfeltet. Den eneste analysen jeg finner av læreplan i Utdanningsvalg er skrevet av Røise (2020), der hun gjennomfører deler av en WPR-analyse av læreplan i Utdanningsvalg fra 2015. Røise undersøker hvilke implisitte samfunnsproblemer læreplanen intensjonelt skal bidra til å løse, og hvilke rasjonale som ligger til grunn for disse

problemrepresentasjonene. Røise finner overbevisningen om at ungdom kan lære å håndtere deres karrierevalg og karriere. Hun finner også antagelsen om at karrierelæring kan bidra til at færre elever avbryter videregående opplæring, samt at faget Utdanningsvalg skal bidra til økt individuell karrierekompetanse (CMS) hos elevene. Hun observerer at fagets læreplan bygger på et neolibertalt rasjonale som kommer til syne gjennom individualisering av ansvar for å være sysselsettbar og for å håndtere egen karriere. I tillegg finner hun problemrepresentasjonene; 'Ungdom må bli mer bevisst kjønnsforskjeller i yrkeslivet' og 'ungdom har lite arbeidserfaring'. Røise (2020) poengterer også at fagets navn impliserer et fokus på utdanningsvalg.

Selv om Skonnord (2018) ikke har gjort en direkte analyse av læreplan Utdanningsvalg i sin masteroppgave, retter hun søkelyset mot det tverrfaglige temaet "folkehelse og livsmestring" som er knyttet til den siste læreplanen i faget Utdanningsvalg fra 2020. Skonnord (2018) undersøker hvordan begrepet livsmestring har ulikt innhold i skolesektoren og helsesektoren. Hun undersøker også om "livsmestring" er det samme som "å mestre livet", uttrykk som brukes ulike steder i læreplanen. Livsmestring er en naturlig å inkludere i min diskursanalyse, siden dette temaet knyttes til læreplan i Utdanningsvalg for 2020.

Kjærgård (2016, s. 97-103) skriver om faget Utdanningsvalg i bokkapittelet «Utdanningsvalg – i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser». Her diskuterer han faget i et diskursanalytisk perspektiv og finner i fagets overordnede del fra 2008, få eksempler på hvordan faget virker integrerende. Ved å trekke inn andre kilder, som lærebøker, finner han likevel at faget har potensiale til å være integrasjonsfremmende. Overordnet finner han at utdanningens hovedmotiv i dag er mer forskjøvet i retning nyttemotivet fremfor integrasjonsmotivet, noe som også gjelder faget Utdanningsvalg. I det samme bokkapittelet, samt i doktorgradsavhandlingen «Karriereveiledningens genealogi» (Kjærgård, 2013), analyserer Kjærgård hvordan utdanningspolitiske diskurser og skolens rolle i samfunnet har endret seg fra 1850 og fram til i dag. Hans betraktninger omkring ulike diskurser som preger utdanningen vil være relevant i min analyse av læreplanen i faget Utdanningsvalg, da det inngår i analysen å se etter bakenforliggende rasjonaliteter og diskurser. En annen tekst som omhandler diskurser i karriereveiledningsfeltet er Sultanas (2018) tekst «Prekariatet, innsparinger og

samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat». Sultana (2018) tar for seg ulike diskurser som preger karriereveiledningsfeltet, og peker på hvordan dette får følger for praksis og politikk. Han argumenterer videre for det han omtaler som *frigjørende karriereveiledning*. Frigjørende karriereveiledning innebærer en normkritisk innstilling til de regjerende nyliberale styringssettene og inkluderer en oppfordring til sosial rettferdighet. Også Utdanningsvalg er, som jeg vil vise i løpet av oppgaven, preget av nyliberale ideer og det vil derfor være en relevant tekst å inkludere.

En av oppgavene i en WPR-analysen er å se etter hvilke antagelser fremstillingen av ulike 'problem' bygger på og hvordan de kan ha oppstått. Det vil da være naturlig å vise til ulike grunnlagsdokumenter som ligger til grunn for de nye læreplanene. Dette inkluderer ulike Stortingsmeldinger som; Stortingsmelding 28; «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet», som bygger på NOU 2015:8 og NOU 2014: 7 (St.meld. 28, 2015–2016), St.meld. 31 (2007-2008).

Jeg har også sett på evalueringer av faget Utdanningsvalg, gjennomført av Lødding & Holen (2012) og Buland m.fl (2014). Det er verd å legge merke til at disse evalueringene begynner å bli noen år gamle og at alle er gjennomført etter den første læreplanen. Jeg finner ingen evalueringer etter at faget fikk ny læreplan i 2015. Jeg bruker ikke mye tid på disse evalueringene, siden jeg kun finner evalueringer etter den første læreplanen, men jeg nevner de i forbindelse med overgang til ny plan. Et interessant spørsmål er imidlertid om dette er et tegn på at interessen og fokuset på faget har dalt? Jeg har også benyttet boka «Utdanningsvalg som skoleutvikling» redigert Hovdenak og Wilhelmsen (2011).

Jeg inkluderer lite internasjonal forskning i denne oppgaven, og bruker heller ikke plass på å plassere Utdanningsvalg i en internasjonal sammenheng. Det er flere grunner til dette, for det første handler det om kapasitetsutfordringer. For det andre blir temaet omtalt i andre tekster, eksempelvis i Røises analyse (2020), som gir en kort innføring i av utdanningssystemets organisering av karriereundervisning i nordiske land. Det er også tema i Plants (2003) artikkel "The Five Swans" som gir en grundig beskrivelse av utdanning- og yrkesveiledning i Norden. Et tredje argument for å utelate et internasjonalt fokus er at

Utdanningsvalg har en læreplan som kun gjelder i Norge, og sammenligning med andre land er dermed utfordrende.

Mitt forskningsfokus vil ligge nærmest Røises (2020), som gjør en WPR-analyse av læreplan i Utdanningsvalg fra 2015. Jeg vil imidlertid også inkludere læreplanen fra 2008 og 2020 i min analyse, samt ha et fokus på endringer i læreplanen.

## 2.4 Viktige definisjoner og avklaringer

I løpet av oppgaven vil jeg bruke teori tilknytter karriereveiledningsfeltet. Undervisningen i faget Utdanningsvalg kan sees på som karriereveiledning i en bred definisjon av faget, noe denne definisjonen fra OECD (NOU 2016:7, s. 17) viser: «Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere.». I NOU 2016:7, som omhandler karriereveiledning, beskrives karriereveiledningens hovedformål i kortform slik: «Karriereveiledning skal bidra til befolkningens deltakelse i utdanning og arbeid.» (NOU 2016:7, s. 22). Videre gis det en nærmere beskrivelse av karriereveiledningens mål blant annet under hovedområdet *utdanningsmål*:

Utdanningsmål med tanke på å forbedre utdanningseffektivitet, minske frafall, og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked. Dette knyttes til utvikling av karrierekompetanser hos den enkelte for å mestre egen karriereutvikling. Eksempler på veiledningsaktiviteter som støtter dette målet er for eksempel utvikling av læreplaner i karriereplanlegging, for eksempel faget utdanningsvalg, styrking av skolens rolle og lærernes/rådgivernes kompetanse i dette fagfeltet, og større vekt på praksisperioder i en vekselvirkning med teoretisk basert kunnskap. (NOU 2016:7, s. 22)

Faget Utdanningsvalg trekkes altså fram som en støtte for å nå målet om utvikling av karrierekompetanse hos den enkelte og forbedret utdanningseffektivitet, minsket frafall og bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked. Jeg mener derfor det vil være relevant å inkludere teori tilknyttet karriereveiledningsfeltet.

Jeg vil bruke NOUs definisjon av karrierekompetanse:

Karrierekompetanse refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg. (NOU 2016:7, s. 50)

Jeg vil i oppgaven skrive faget Utdanningsvalg med stor U, for å fremheve at det er faget Utdanningsvalg jeg snakker om, med unntak av tilfeller der det inngår i direkte sitat.

## **2.5 Oppgavens disposisjon**

Det neste kapittelet vil handle om metode. Metodekapittelet inkluderer refleksjon omkring valg av metode, en kort beskrivelse av diskursanalyse som metode generelt og WPR-metoden spesielt, vitenskapsteoretisk forankring og refleksjon omkring etikk, forskerrolle, kritikk av metoden og kort om analysematerialet.

Den neste kapittelet vil inneholde selve analysen. Jeg vil først gi en kort presentasjon av målene i de ulike læreplanene, med fokus på endringer. Jeg vil deretter forsøke å formulere problemrepresentasjonene som kommer til syne. Når alle læreplanene er presentert gir jeg en oppsummering i form av tekst og tabell både når det gjelder innhold og problemrepresentasjoner. Jeg vil også gjøre en utvelgelse av problemrepresentasjoner jeg vil ha fokus på i resten av analysen. Ved spørsmål 2 i WPR-analysen tar jeg for meg de ulike problemrepresentasjonene som kommer til syne for å finne bakgrunnen for disse. Jeg vil deretter ta for meg resten av Bacchis 6 spørsmål, og veksle mellom å se på problemrepresentasjonene atskilt og samlet, noe jeg presiserer ved hvert spørsmål.

Jeg vil til sist komme med en sammendrag av analysen og avsluttende refleksjoner der jeg inkluderer enkelte refleksjoner og erfaringer jeg har gjort i løpet av prosessen og tanker om veien videre.

## 3 Metode

Jeg vil i denne delen først begrunne mitt valg av metode. Deretter vil jeg gi en kort innføring i diskursanalyse og hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag den bygger på. WPR-metoden presenteres mer i detalj, før jeg diskuterer forskerens rolle innen diskursanalyse og kritisk refleksjon omkring metoden.

### 3.1 Valg av metode

Valg av metode avhenger av hva en ønsker å finne ut av, samtidig som metoden gir begrensninger i hva en *kan* finne ut av. En diskursanalyse kan være en gunstig metode når en ønsker å avdekke en implisitt agenda eller mål, samt hvilken forståelse eller verdier disse bygger på (Befring, 2020, s. 25). Det jeg ønsker å finne ut i denne oppgaven er nettopp hvilke bakenforliggende diskurser, tanker og mål som finnes i læreplan i Utdanningsvalg, og hvilke effekter dette kan ha på elevene. Det ville vært mulig å undersøke dette på andre måter, som intervju av de som skrev læreplanen. Siden det ikke er én forfatter av en læreplan og disse ofte kan ha ulike intensjoner og agendaer burde jeg da ha intervjuet alle. Dette ville ikke bare ha vært utfordrende å få til, det ville heller ikke gitt svar på hvilke mulige effekter læreplanen har for ulike grupper eller hva det *ikke* står noe om. I denne oppgaven ønsker jeg også å følge endringene fra en læreplan til den neste, og et intervju burde da ha inkludert forfattere av de ulike læreplanene, noe som ville vært vanskelig. Jeg har i denne oppgaven valgt å gjennomføre en analyse av læreplanen, det ville også vært interessant å undersøke Utdanningsvalg på andre måter, gjennom intervju av elever, lærere, rådgivere eller skoleledelse, eller gjennom en kvantitativ undersøkelse. Disse undersøkelsen ville da ha gitt andre resultat og annen informasjon.

Det finnes mange ulike diskursanalyser, men mitt valg har falt på WPR-analyse. Andre diskursanalytiske tilnærminger kunne ha gitt andre svar, samtidig som andre forskere ville ha gjort andre oppdagelser og fått andre resultat ved bruk av samme metode. Det er flere grunner til at jeg valgte denne metoden. For det første er WPR-metoden godt egnet når en skal kritisk analysere en tekst. For det andre har WPR-metoden en tydelig og oppskriftsmessig struktur, som gjør at den kan brukes av studenter (som meg) uten mye erfaring innen diskursanalyse. Bacchi (2009, s. vi) skriver: «This book offers students a way to analyse policy»



(Bacchi, 2009, vi), noe jeg selv opplevde da jeg brukte metoden i et tidligere masteremne. Metoden anbefales til analyse av policy-dokumenter, og selv om en læreplan ikke er det mest «typiske» policy-dokument, kan metoden benyttes, noe Røise (2020) viste i sin artikkel. WPR-metoden gir rom for å inkludere egne betraktninger og jeg kan knytte analysen til mitt praksisfelt. Dette gjør at jeg kan dra nytte av tidligere erfaringer, samtidig som det gir meg muligheten til å høste nye erfaringer som jeg kan bringe tilbake til praksis, noe jeg opplever som verdifullt. I perioder har jeg likevel synes at metoden ikke «passet helt» siden den er beregnet på policy-dokument. Da jeg begynte å analysere læreplanene endte det med veldig mange problemrepresentasjoner, og alle handlet om at elevene kunne for lite om noe. Jeg forsøkte derfor å bytte til tekstanalyse, men gikk likevel tilbake til Bacchis WPR-analyse, fordi den så godt belyser mange sider av problemrepresentasjonene. Ved å syntetisere og velge ut de problemrepresentasjonene jeg mener kom tydeligst fram, gjorde at oppgaven ikke «druknet» i mange små problemrepresentasjoner.

Jeg vil nå komme nærmere inn på hva som kjennetegner diskursanalyse som metode.

### **3.2 Diskursanalyse**

Diskursanalyse er et paraplybegrep som inkluderer mange ulike tilnærminger for å analysere menneskeskapte kommunikasjon av ulikt slag (Hitching & Veum, 2011). Sultana skriver: «Ulike diskurser fungerer som objektiver som gjør at vi vurderer bestemte sosiale praksiser som problemer, beskriver slike problemer på bestemte måter, og velger visse løsninger på dem fremfor andre» (Sultana, 2018, s. 39). Felles for de ulike tilnærmingene innen diskursanalyse er at de kombinerer analyse av kommunikasjon med analyser av kulturen og samfunnet (Hitching & Veum, 2011). Diskursanalyse bygger på grunntanken om at tekst og kontekst påvirker hverandre gjensidig. På den ene siden vil en ytring alltid være påvirket av den sosiale konteksten den skapes i. På den andre siden er ulike ytringer med på å skape og opprettholde sosiale strukturer og virker inn på hvordan vi forstår verden rundt oss (Hitching & Veum, 2011). Språk er dermed ikke et nøytralt medium, men er med på å skape vår forståelse av verden rundt oss. En diskursanalytisk tilnærming ønsker å få tak i oppfatninger og vaner som er så etablert at de virker «naturlige» for oss og som det derfor ikke reises spørsmål ved (Hitching & Veum, 2011). Språk er ikke bare viktig for vår *forståelse* av verden, Skrede (2017,

s. 11) skriver «Språk bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold. Derfor følger det logisk at språk spiller en viktig rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet.»

Kritisk diskursanalyse kan referere til en kritisk analyse av diskurser, der en ønsker å få tak i hvordan språk er med på skape og opprettholde maktstrukturer i samfunnet (Skrede, 2017, s. 11). Det kan videre rettes et kritisk søkelys mot disse maktstrukturene for å se hvilke effekter de skaper og belyse muligheter for sosial forandring (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 11).

Michel Foucault regnes av mange som den som for alvor etablerte diskursanalyse som metode, gjennom utvikling av teori og empirisk undersøkelser (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 21). Foucaults forfatterskap deles ofte i en arkeologisk fase og en genealogisk fase, selv om disse overlapper. I sin arkeologiske fase var Foucault opptatt av å avdekke hva som blir oppfattet som meningsfulle eller «sanne» utsagn i ulike historiske epoker. I sitt genealogiske arbeid var Foucault opptatt av makt og kunnskap, der han betrakter makt som noe som er spredt over ulike sosiale praksiser (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 22-23). Foucault ser ikke på makt som utelukkende undertrykkende, men er også som en produktiv kraft. Mange diskursanalytiske tilnærminger er inspirert eller bygger på Foucaults tenkning, blant annet Carol Bacchis' WPR-analyse, som jeg nå skal presentere nærmere.

### **3.3 WPR-analyse**

Bacchi (2009) presenterer sin metode som en Foucauldian-inspirert poststrukturell tilnærming for å analysere policy-dokumenter. Hun poengterer at metoden graver dypere enn mange andre metoder som analyserer policy-dokument, og at det kan være hensiktsmessig å tenke på policy i et antropologisk perspektiv, altså som et kulturelt produkt.

Bacchi (2009) hevder det blant folk er en underliggende antagelse om at policy er noe bra, noe som skal ordne opp i noe, eller endre noe til det bedre. Denne antagelsen bærer med seg en forståelse av at det er noe som trengs å ordnes opp, et 'problem' som trengs å løses. Dette 'problemet' vil ofte ikke stå eksplisitt i policyen, men være implisitt. Det er her WPR-metoden kommer inn, da metodens startpunkt er å gjøre disse 'problemene' eksplisitte. Grunnen til at ordet 'problem' står i hermetegn er at Bacchi (2009, s. x) poengterer at 'problemene' ikke nødvendigvis er eksogene, altså at de eksisterer utenfor policy-making-

prosessen, men ofte er endogene, altså at de blir skapt *innen* policy-utformingen. Hun skriver: «Policies *give shape* to ‘problems’; they do not *address* them» (Bacchi, 2009, s. x). Ved å se på forslagene til løsninger eller tiltak som presenteres i policyen, kan vi få tak i hva som blir oppfattet som et ‘problem’. Bacchi (2009) kaller disse implisitte ‘problemene’ i ulike policyer for *problem representations*, på norsk vil jeg bruke ordet problemrepresentasjoner.

Problemrepresentasjonene reduserer kompleksitet til et fenomen og Bacchi (2009, s.xvi) peker på hvor viktig det er å lete etter hva som inkluderes og hva som utelates i en politikoutforming, samt prøve å få tak i hvilke antagelser og forforståelser som ligger til grunn for problemrepresentasjonene. Dette er selve målet med metoden; å undersøke og problematisere problemrepresentasjoner i et gitt politisk dokument gjennom å granske premissene og effektene problemrepresentasjonene bærer med seg (Bacchi, 2009, s. xvi). Dette inkluderer hvilke subjektposisjoner som skapes gjennom problemrepresentasjonen og hvordan makt og styring skjer. Bacchi (xviii) mener vi er styrt gjennom problemrepresentasjoner ved at de får implikasjoner for hvordan vi lever våre liv. For å undersøke premissene problemrepresentasjonene bygger på, oppfordrer hun til å lete etter bakenforliggende diskurser og dominerende politiske rasjonalitet (Bacchi, 2009, s. 7). Hun oppfordrer også til å se etter andre måter å forstå ‘problemene’ på, utfordre problemrepresentasjonene, se etter motdiskurser og forutsetninger for sosial forandring (Bacchi, 2009, s.2, s.19).

For å gjennomføre en WPR-analyse presenterer Bacchi (2009, s. 2) seks følgende spørsmål:

### **What’s the problem represented to be?: An approach to policy analysis**

1. What’s the ‘problem’ (e.g. of ‘problem gamblers’, ‘drug use/abuse’, domestic violence, global warming, health inequalities, terrorism, etc.) represented to be in a specific policy?
2. What presuppositions or assumptions underlie this representation of the ‘problem’?
3. How has this representation of the ‘problem’ come about?
4. What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? Can the ‘problem’ be thought about differently?
5. What effects are produced by this representation of the ‘problem’?
6. How/where has this representation of the ‘problem’ been produced, disseminated and defended? How could it be questioned, disrupted and replaced?

Apply this list of questions to your own problem representations.

Det er en omfattende oppgave å svare utfyllende på alle Bacchis spørsmål. Oppgavens omfang gjør det nødvendig å avgrense noe, og jeg vil derfor ikke svare like omfattende på alle spørsmål, eller dekke alle Bacchis «underpunkter» til de ulike spørsmålene som hun beskriver i sin metode. Eksempelvis vil jeg ikke skille mellom ulike subjektiveringseffekter ved spørsmål 5 eller ha med nøkkelbegrep, dikotomier og kategorier ved spørsmål 2. Jeg har forsøksvis identifisert en del nøkkelbegrep og kategorier, selv om dette var utfordrende i en læreplan, da læreplaner er kortfattede og formulert på en bestemt måte. Det som kom til syne gjennom denne identifiseringen var element jeg allerede hadde inkludert i oppgaven og tilføyde slikt sett inn noe «nytt». Dette fremsto derfor som et aktuelt sted å begrense oppgaven. En slik avgrensning tolker jeg også at Bacchi selv anerkjenner, hun skriver "I hope it is becoming clear that separation of the questions in a WPR approach is not always necessary or even advisable. Nor is it necessary to conduct and write up ones's research as if to a formula" (Bacchi, 2009 s.92). Jeg tolker dette som at det også kan gis rom for å gi spørsmålene sin egen «vri» slik at det passer til analyse materialet og at hovedhensikten med spørsmålene er at de skal hjelpe forskeren å få fram så mye som mulig i sin analyse.

Nedenfor presenterer jeg mine «varianter» av Bacchis spørsmål, som ikke er noen direkte oversettelse, men som viser det jeg vil fokusere på ved de ulike spørsmålene. Jeg beskriver også mine avgrensninger tilknyttet de ulike spørsmålene i analysen.

Mine analysespørsmål vil dermed være som følger:

1. **Hva defineres som et 'problem' i de ulike læreplanene i Utdanningsvalg?** *Her vil jeg ta for meg én og én læreplan og legge vekt på endringene som kommer til syne. Jeg vil velge ut enkelte fremtredende problemrepresentasjoner som jeg tar med meg videre i analysen.*
2. **Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som et 'problem'?** *Mens Bacchi ved spørsmål 2 oppfordrer til å søke etter dype kulturelle verdier, politiske rasjonaliteter og rådende diskurser (Bacchi, 2009, s. 5-6), vil jeg av strukturelle hensyn diskutere dette ved spørsmål 3. Jeg velger ved dette spørsmålet å se på grunnlagsdokumentasjon, nasjonale og internasjonale føringer for å finne argumenter for problemrepresentasjonene som kommer til syne.*

3. **Hvilke samfunnsmessige rasjonaliteter ligger til grunn for at det blir definert som 'problem'?** *Her vil jeg forsøke å se på problemrepresentasjonene samlet for å finne hvilke kjennetegn ved samfunnsutviklingen og hvilke diskurser, kulturelle verdier og politiske rasjonaliteter som underbygger denne måten å framstille 'problemet' på. Grunnet plasshensyn vil jeg ikke gi noen historisk oversikt over fremveksten av nyliberalismen eller karriereveiledningen genealogi selv om Bacchi oppfordrer til dette.*
4. **Hva er ikke problematisert i denne fremstillingen av 'problemet'?** *Her vil jeg gå tilbake til de utvalgte problemrepresentasjonene og reflekterer rundt hvordan 'problemene' kan sees på en annen måte. Hva er det som ikke sies?*
5. **Hvilken betydning får det at 'problemet' defineres på denne måten?** *Jeg velger her å ha fokus på hvilke utfordrende subjektposisjoner som skapes.*
6. **Hvordan kan problemrepresentasjonene bli erstattet eller utfordret?** *Jeg velger her å fokusere på hvilke motdiskurser som finnes og hvordan disse kan bidra til et supplerende perspektiv i faget Utdanningsvalg. Bacchi fokuserer ved dette spørsmålet også på hvordan problemrepresentasjonene har blitt produsert, spredt og forsvart, noe jeg av plasshensyn har valgt å utelukke.*

### 3.4 Vitenskapsteoretisk forankring

I diskursanalyse er teori og metode tett vevd sammen og ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 12) er forskeren nødt til å godta de vitenskapsteoretiske premissene metoden hviler på for å gjennomføre en diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Diskursanalytiske metoder bygger på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Jørgensen og Phillips (1999, s. 13) skriver «Socialkonstruksjonismen er en fællesbetegnelse for en række nyere teorier om kultur og samfund». I sosialkonstruktivismen er en opptatt av å undersøke forholdet mellom språk og virkelighet. Grunntanken er at verden blir konstruert gjennom menneskets beskrivelse av den. Menneskets forståelse av seg selv og verden er dermed avhengig av språket. Ved å analysere språket, kan en få innblikk i hvordan sosial virkelighet konstrueres. Det er viktig å prøve å få tak i det som oppleves naturlig og selvsagt, men som i virkeligheten kan være et resultat av kultur, praksis og språkbruk (Hitching & Veum, 2011, s. 31-32).

De fleste diskursanalytiske metoder har bakgrunn i poststrukturalistisk språkfilosofi. I følge denne filosofien er vår tilgang til virkeligheten gjennom språket. Gjennom språket skaper vi representasjoner av virkeligheten og virkeligheten får kun mening gjennom språket. Ulike diskurser representerer ulike måter å snakke om og forstå verden på. Siden språket stadig endrer seg, kan heller ikke meningen eller forståelsen bestemmes en gang for alle. De ulike diskursene er ikke stabile eller lukkede, men vil stadig endres. Dette kan ofte skje i møte med andre diskurser og det kan oppstå kamper mellom ulike diskurser for å oppnå hegemoni (Jørgensen og Phillips, 1999, s.15).

Siden vår tilgang til virkeligheten ifølge denne teorien gjennom vårt språk, vil vi som forskere i stor grad være påvirket av den diskursen vi befinner oss i. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste avsnitt når jeg diskuterer forskerens rolle innen diskursanalyse.

### **3.5 Forskerrollen innen diskursanalyse**

Metodene vi bruker er som brillene vi ser verden igjennom, og brillene vi bruker vil påvirke hva vi ser. Mine resultater må derfor ikke betraktes som «sanne» eller de eneste mulige, men som et av mange mulige måter å betrakte læreplanen på. En generell utfordring i kvalitative metoder er at forskerens eget utgangspunkt og forforståelse kan få stor innvirkning på oppgaven. Dette i form av å vektlegge funn ulikt, tolke forskjellig og valg av sitat, tekst osv. Dette vil definitivt også være tilfellet i en WPR-analyse (Bacchi, 2009, s. 20).

Hitching og Veum (2011) poengterer at ved en diskursanalytisk tilnærming bør forskeren ideelt sett både ha et deltakerperspektiv og et tilskuerperspektiv på det de studerer. Det vil med andre ord være en fordel å ha kjennskap til feltet en skal undersøke «innenfra», f.eks. erfaring fra skole dersom dette er feltet man skal undersøke. Å ha et deltakerperspektiv gjør at man lettere kan sette seg inn i etablerte forståelsesformer. Samtidig er det viktig å klare å distansere seg og se ting utenfra for å få øye på diskurser en kanskje tar som allmenngyldige (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Også Jørgensen og Phillips (1999) poengterer dette og mener forskeren må forsøke å legge til side egen forforståelse og fremmedgjøre seg fra materialet slik at egen vurdering ikke overskygger analysen (Jørgensen & Phillips, 1999, s.31). Det å distansere seg fra materialet løser imidlertid ikke alle utfordringer knyttet til forskerens rolle.

Jørgensen og Phillips (1999) skriver «Hvordan kan man argumentere for, at ens egen repræsentation af verden er bedre end alle mulige andre repræsentationer?» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 32). Betragtningene og tolkningene til en forsker kan vanskelig separeres fra de diskursene forskeren selv er påvirket av og integrert i. Denne utfordringen tar WPR-metoden på alvor og oppfordrer som siste del av analysen til å gjennomføre en WPR-analyse av egen analyse (Bacchi, 2009). Dette er med på å skape refleksjon over egen rolle og vise at analysen kunne vært annerledes. Noe jeg er fullt klar over at denne oppgaven kunne ha vært. En annen utfordring ved forskerens rolle i en diskursanalyse er at diskursanalyser ofte tar utgangspunkt i noe forskeren er interessert i og har engasjement for. Dette gjør at forskeren ikke er nøytral, men har med seg et sett verdier, holdninger og fortolkningsrammer inn i forskningsprosjektet (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Dette er også tilfelle i denne oppgaven, og gjøre at analysen ikke vil være «nøytral». Horsbøl (2016) advarer om faren for at forskerne kun ser det de ser etter og blir offer for «leirtenkning». Analysen kan på den måten reduseres til en stadfesting av allerede etablerte holdninger, heller enn en analyse. Dersom jeg ikke hadde fått undervisning om nyliberalisme og sosial rettferdighet, tror jeg min analyse av læreplan hadde vært annerledes og jeg ville ikke sett det samme. For å motvirke leirtenkning er det viktig at forskeren går inn i analysen med et ønske om å oppdage noe nytt, uten å være forutinntatt. I en WPR-analyse går en del av analysen ut på å lete etter bakenforliggende forståelser av problemrepresentasjonene. Da vil det være nesten umulig å ikke ta utgangspunkt i egen forforståelse, selv om en bruker kilder for å utvide sitt perspektiv. En annen spesiell utfordring med WPR-analysen er at første del av analysen setter premissene for resten av analysen. Egen vurdering av hva som representeres som 'problemer' får dermed stor innvirkning på hele analysen.

I denne oppgaven gjør jeg også mange avgrensninger, syntetiseringer og utvelgelser. Dette er helt klart med på å styre oppgaven, men jeg har forsøkt å gjøre mine valg så eksplisitte som mulig og er åpen for at analysen kunne ha gitt andre resultater. Dette er noe jeg synes har vært utfordrende under analysen, da jeg har vært nødt til å begrense utvalget av problemrepresentasjoner jeg fokuserer på videre i oppgaven. Jeg har spurt meg selv om jeg virkelig har valgt ut de mest fremtredende, eller om jeg «ser» disse best fordi jeg opplever de som interessante. Det er også viktig å gjøre rede for eget ståsted og hvilket verdisyn man har i relasjon til det en skal studere (Hitching & Veum, 2011, s. 21). Som forsker på faget

Utdanningsvalg vil jeg si at jeg har en viss kjennskap til feltet “innenfra”. Jeg har undervist i faget Utdanningsvalg i mange år, jobbet som utdannings og yrkesveileder i ungdomsskole og hatt emnet “Utdanningsvalg” som masterstudent. Jeg vil derfor ha en viss kjennskap til faget og til hvordan det praktiseres. Spesielt gjelder dette egen skole, men gjennom rådgivernetttverk og diskusjoner med andre masterstudenter har jeg også fått innblikk i hvordan faget praktiseres ved andre ungdomsskoler. Dette mener jeg at kan være en styrke i analysen, men det er viktig å reflektere over at mine erfaringer, holdninger og kunnskap er med på å påvirke analysen. Jeg har blitt oppmerksom på at mine holdninger gradvis har endret seg i løpet av oppgaveskrivingen og ved lesing av litteratur. I utgangspunktet hadde jeg et omtrent utelukkende positivt bilde av læreplan i Utdanningsvalg. Med større kjennskap til nyliberalisme og hvordan ansvar legges over på individet, har jeg blitt mer oppmerksom på den (uintenderte) effekten dette kan ha på elevene. Jeg er også mer oppmerksom på tema eller vinklinger som det ikke inkluderes eller snakkes om, som hvordan tilfeldigheter spiller inn i karriereløp eller urettferdigheter i arbeidslivet.

### **3.6 Ethiske refleksjoner**

Denne oppgaven inneholder ikke respondenter og mange etiske problemstillinger vil derfor ikke være relevante. Mange av de etiske refleksjonene er knyttet til forskerrollen som jeg allerede har omtalt. Jeg vil likevel vurdere etiske aspekt med oppgaven og har spurt meg selv; «Vil jeg vel med oppgaven?». Det umiddelbare svaret på dette er; ja! Jeg er ikke ute etter å henge ut hverken organisering, lærere eller læreplan. Mitt ønske er å skape refleksjon, forståelse og kanskje endring? Jeg stiller imidlertid en del kritiske spørsmål, som sikkert kan oppleves ubehagelige for de som har vært involvert i prosessen med å lage læreplanen. Det er verd å huske på at læreplanforfatterne ikke har stått fritt til å utforme læreplanen som de vil, men har hatt et mandat og retningslinjer de skal følge. I tillegg er også de, som jeg, inkorporert i samtidens logikk, og jeg er overbevist om at også de ville vel. Arbeidet med oppgaven har gjort meg mer bevisst over hvordan vi bades i nyliberalistisk tankegang, og hvordan jeg selv har brukt samfunnsøkonomiske argument for å fremme mitt syn. Jeg har fått større forståelse for hvordan denne ideologien påvirker oss som mennesker og kan ha uheldige konsekvenser. Dette er ikke verdinøytrale vurderinger og viser at jeg er kritisk til



hvordan nyliberalismen gjennomsyrrer så stor del av livene våre, noe som er med på å gi oppgaven bias.

### **3.7 Kildekritikk**

Jeg har i så stor grad som mulig brukt primærkilder i oppgaven. Dette har gjort at jeg har gått fra en kilde, til en neste. Mange av kildene mine er dermed funnet i kildelistene til andre artikler, oppgaver eller bøker. Ved bruk av artikler har jeg etterstrebet at de skal være fagfellevurdert. I noen tilfeller bruker jeg flere kilder til å vise det samme, noe jeg mener styrker oppgavens troverdighet. Jeg har valgt å bruke mange direkte sitat slik at jeg gir innblikk i min tolkning, samt at leseren kan gjøre seg opp en mening. Dette er ledd i å gjøre analysen så transparente som mulig, noe som har vært en kritikk mot diskursanalyse som metode. Mer om dette i neste avsnitt.

### **3.8 Kritikk av diskursanalyse som metode**

Diskursanalyse har møtt kritikk for å være metodologisk upresis og for at forskerne ikke redegjør tydelig nok for sine analysestrategier (Horsbøl & Raudaskoski, 2016). Antaki et al. (2003) peker på seks potensielle svakheter eller fallgruver ved analysestrategiene i diskursanalyse. Den første fallgruven er at man underanalyserer i form av å skrive et sammendrag i stedet for å analysere. Her tenker jeg at Bacchis analysemetode er til god hjelp, da den «pusher» analysen videre. En annen fallgruve er å pseudoanalysere, altså at forskeren allerede har «valgt side», slik som Horsbøl (2016) også nevner som en potensiell fare. Dette kan jeg selv kjenne litt på ettersom min kritiske holdning til nyliberalisme har utviklet seg gjennom oppgaveskrivingen. Jeg ønsker jo å gjennomføre en balansert analyse, men likevel peke på utfordringer. En tredje svakhet er å bruke for mange sitat, uten å faktisk analysere eller kommentere sitatene. Dette resulterer også i en form for underanalysering. Den fjerde fallgruven er sirkulær identifikasjon av diskurser eller mentale konstruksjoner. En femte fallgruve er å generalisere uten å ha grunnlag for det. Altså å trekke konklusjoner fra sine begrensede data til et større materiale en ikke har kjennskap til. Den siste fallgruven er å gjennomføre en analyse som kun består av å legge merke til trender eller tendenser uten faktisk å analysere det en finner (Antaki et al., 2003).

### 3.9 Analysemateriale

I tillegg til Opplæringsloven styrer Læreplanverket innholdet i skolen. Hovdenak (2000, s. 25) skriver om hvor viktige læreplaner er:

*Læreplaner angår hvert enkelt barn og hver enkelt ungdom. De legger gjennom sitt menneske- og samfunnssyn, lærings- og kunnskapssyn viktige premisser for kunnskapsutvikling og identitetsdannelse hos den enkelte elev, samtidig som læreplanene også fungerer som et samfunnsformende virkemiddel. Læreplanene etablerer bevisstetskulturer, og påvirker utviklingen av individets selvrespekt, positivt og negativt. Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplaner blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling.*

Læreplanverket er både et nasjonalt styringsverktøy og en plattform for de som jobber i skolen. Læreplaner når ut til hele den oppvoksende generasjonen og har stor innvirkning på deres liv. Læreplaner har vanligvis ikke én forfatter, men er forfattet av en læreplangruppe som har tatt imot innspill via høringer og har vært pålagt å følge overordnede føringer. Dokumentet vil dermed bære preg av dette og kan inneholde kompromiss og selvmotsigelser. Dette er ikke unikt for læreplaner. Som Bacchi (2009, s 4) påpeker: «The different kinds of representations in any one policy may conflict and even contradict each other. The task of identifying problem representations, therefore, needs to be recognised as a challenging one” (Bacchi, 2009, s. 4). Som hjelp til å indentifisere problemrepresentasjoner oppfordrer Bacchi (2009, s. 20) til å inkludere flere dokument i WPR-analysen for å få et større bilde av problemrepresentasjonen. Jeg vil i den sammenheng både bruke evaluering av faget Utdanningsvalg og noen av grunnlagsdokumentene til læreplanene. Før jeg begynner selve analysen, vil jeg gi et kort historisk innblikk i utvikling av utdanning og yrkesvalg i norsk skole for å gi en bedre forståelse av faget Utdanningsvalg.

### 3.10 Hvordan har så læreplan i Utdanningsvalg kommet til?

I 1969 ble det innført niårig obligatorisk grunnskole i Norge. Yrkesorienteringen på ungdomstrinnet besto av 60 timer teori og 2 uker praktisk, som kunne være utplassering i bedrift eller på yrkesskole (Andreassen et al., 2008). I 1987 kom det ny læreplan som plasserte den praktiske yrkesorienteringen (PRYO) som en del av fagområdet praktisk, sosialt og kulturelt arbeid i ungdomsskolen (PSK). PSK hadde et timetall på minimum 150 timer fordelt på de tre trinnene (Andreassen et al., 2008). Arbeidslivserfaring var et av områdene i PSK og elevene skulle innen dette området besøke arbeidsplasser og delta i praktiske arbeidsoppgaver. Også i faget samfunnsfag inngikk tema som hadde med utdannings og yrkesvalg å gjøre. Her var et av målene at elevene skulle få et bevisst forhold til seg selv, sin livssituasjon og sine fremtidsmuligheter med tanke på utdanning og yrke, arbeidsmuligheter og fritid (Pedlex, 2010, s 7). Ved ny læreplan i 1997 ble PSK erstattet med skolens og elevenes valg, også kalt tilvalgsgagene. Her kunne elevene velge mellom fremmedspråk, språklig fordypning eller praktisk fordypning. Mange teoritrøtte eller teorisvake elever valgte praktisk fordypning. Foruten dette valgfrie faget, var det kun i faget samfunnsfag det var konkrete mål knyttet til orientering mot et fremtidig yrke (Andreassen et al., 2008). I 2002 kom en OECD rapport som hadde sett på politikk for yrkesveiledning i ulike land. Tilbakemeldingen til Norge var at undervisningen knyttet til arbeidsliv hadde et lite omfang, og at veiledningen var konsentrert på 10.trinn (Andreassen et al., 2008). Ifølge Andreassen et al. (2008) var denne rapporten noe av bakgrunnen for at faget Utdanningsvalg ble etablert.

I læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) fra 2006, ble «Programfag til valg» innført som frivillig fag for ungdomstrinnet og erstattet valgfag og skolens og elevenes valg. Etter to år ble faget erstattet av det nye obligatoriske faget Utdanningsvalg skoleåret 2008/2009 (Utdanningsdirektoratet, 2008). Faget fikk da egen læreplan med kompetansemål og skulle ha et omfang på 110 timer (60 min) fordelt på de tre trinnene. Læreplanen ble endret i 2015, og på nytt ved Fagfornyelsen av kunnskapsløftet i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2020).

Selv om Utdanningsvalg er et relativt nytt fag, har det altså røtter som strekker seg lengre bakover i tid. Jeg vil i det følgende analyse de ulike læreplanene i Utdanningsvalg ved hjelp av WPR-metoden og se hvordan faget har endret seg siden det først kom inn i norsk skole.

## 4 Analyse og drøfting

Jeg vil begynne med å presentere de ulike læreplanene i Utdanningsvalg og identifisere problemrepresentasjoner. Et ekstra fokus vil være på endringer ved nye læreplaner. Etter presentasjonen av de ulike læreplanene vil jeg sette opp en tabell som viser de viktigste endringene i innholdet og velge ut hvilke problemrepresentasjoner jeg skal fokusere på videre i analysen. Jeg vil deretter ta for meg min versjon av Bacchis 6 spørsmål. Dette vil foregå med en veksling mellom å betrakte problemrepresentasjonene atskilt og samlet, noe som presiseres ved hvert enkelt spørsmål.

Det er viktig å huske på at ingen policy-dokumenter er laget med den hensikt at de skal analyseres. Dokumentene blir dermed tatt ut av den funksjonen de var ment å ha. Læreplaner er i tillegg litt spesielle dokument å gjennomføre en WPR-analyse på. Der typiske policy-dokumenter kanskje beskriver satsningsområder, bevilgninger eller løsningsforslag, angir læreplaner hva eleven skal lære. Alle problemrepresentasjonene i en læreplan vil dermed handle om at elevene mangler kunnskap, erfaring eller ferdigheter, noe som er ganske naturlig. Det en kanskje må spørre seg om, er hvorfor akkurat disse målene skal oppnås. Mitt hovedfokus vil være på kompetansemålene i læreplanene, da disse forteller hva elevene skal lære. Jeg vil likevel inkludere det som skrives i formål med faget, da dette gir et godt innblikk i hvilke samfunnsproblem faget skal bidra til å «rette opp». Alle læreplanene inneholder beskrivelse av grunnleggende ferdigheter og hva dette vil si i faget, dette anser jeg som mindre relevant og velger å se bort ifra i min analyse. Jeg vil begynne med å gi en kort beskrivelse av den aktuelle læreplan før jeg gjennom tekst og tabeller fremhever endringer og hvilke problemrepresentasjoner som kommer til syne. Læreplanene i Utdanningsvalg inneholder mange mål, men jeg vil forsøke å se de store linjene. Av den grunn vil kun de problemrepresentasjonene jeg opplever som mest fremtredende bli analysert videre.

### 4.1 Spørsmål 1: Hva defineres som et 'problem' i Læreplan for Utdanningsvalg fra 2008, UTV-1?

Det første spørsmålet er selve utgangspunktet til analysen, og man jobber altså «bakover» fra løsningene som presenteres for å finne problemrepresentasjonene. Dette er ikke

nødvendigvis en lett oppgave og ulike forskere vil «se» ulike problemrepresentasjoner avhengig av bakgrunn, verdier og hva de ser etter.

Den første læreplanen i Utdanningsvalg omfattet 110 timer (60 min) fordelt på de tre ungdomsskoletrinnene. Det skulle ikke gis karakter ved sluttvurdering, men «deltatt». I UTV-1 skulle elevene, gjennom teori og praksis, lære om videregående utdanning og om lokalt arbeidsliv og næringsliv, samt reflektere over egne interesser og forutsetninger i relasjon til egen framtidsplanlegging. Læreplanen hadde tre hovedområder med dertil tilhørende kompetansemål, som var 6 totalt (Utdanningsdirektoratet, 2008). Tabellen under viser de tre hovedområdene og hvor stor andel av faget de skulle utgjøre.

Tabell1. Hovedområder i UTV-1 og prosentandel

UTV- 1	
Hovedområder	Prosentandel
Om videregående opplæring og arbeidsliv	20 %
Utprøving av utdanningsprogram	60%
Om egne valg	20%

Hovedområde «Om videregående opplæring og arbeidsliv» inkluderte læring om struktur og innhold i ulike utdanningsprogram på videregående, lokalt arbeidsliv og ulike karriereveier frem til ulike yrker. Hovedområdet «Utprøving av utdanningsprogram» var tilknyttet kompetansemålet «planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 4). Opplæringen kunne foregå både i skole og arbeidsliv. Læreplanen la relativt sterke føringer for at elevene skulle ha praksisdager på videregående skole der de skulle få oppleve to ulike utdanningsprogram. Det siste hovedområdet, «Om egne valg», inkluderte refleksjon over egne interesser og forutsetninger knyttet til valg av utdanning og yrke (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Hvilke 'problem' skulle så det nye faget skulle bidra til å løse? I UTV-1, under «Formål med faget», står det: «Utdanningsvalg skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). Ettersom dette presenteres som en «løsning», kan en av dette tolke at Utdanningsdirektoratet mener det er et problem at sammenhengen mellom ungdomsskole og videregående er for dårlig. I følgende sitat, også hentet fra «formål med faget», står det: «Å få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). Det fremstilles altså som et problem at utdanning og yrkesvalgene elevene tar er for lite kunnskapsbasert. Videre gis det en beskrivelse av hvordan elevene skal bli bedre rustet for å ta mer kunnskapsbaserte valg:

Opplæringen skal gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter i ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og aktuelle yrker. Elevene skal gis mulighet til praktisk aktivitet og fordypning i fag. Opplæringen i faget skal legge til rette for at den enkelte elev kan få prøve ut og reflektere over sine valg. (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2).

Løsningen på 'problemet' med at elevene tar for lite kunnskapsbaserte valg er altså at elevene skal få mer erfaring med videregående og reflektere over egne valg. Også i kompetansemålene i UTV-1 står det at elevene skal kunne: «beskrive de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring», «planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring» og «reflektere over og presentere utdanning og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 3-4). Eksemplene viser at et av målene med faget var at elevene skulle få praktisk erfaring og teoretisk kunnskap om videregående skole og arbeidsliv. Omskrevet til en problemrepresentasjon kan det skrives slik: «Elevene har for lite erfaring, kunnskap og refleksjon omkring videregående skole, arbeidsliv, egne interesser, forutsetninger og valg.»

I tillegg til problemrepresentasjonene som kommer til syne i UTV-1, kan selve opprettelsen av faget betraktes som en løsning på et tenkt problem. Det er i den forbindelse hensiktsmessig å inkludere fagets grunnlagsdokumentasjon. I Stortingsmelding 44 (2008-2009) står det: «Innføring av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet og prosjekt til fordypning i

videregående opplæring har som formål å styrke elevenes forutsetninger for å gjøre riktige valg slik at frafall og omvalg reduseres” (St.meld. 44 (2008-2009), s. 58). Her presenteres frafall og omvalg som et problem. I den samme Stortingsmeldingen gis det forslag til løsninger på dette ‘problemet’:

Kunnskap om utdanning og arbeidsliv, sammen med bevissthet om egne interesser og muligheter, kan bidra til å hindre frafall i videregående opplæring, unngå feilvalg, gjøre tilbakevending til arbeidsmarkedet lettere for arbeidsledige og sikre samsvar mellom den enkeltes utdanningsvalg og arbeidslivets behov for kompetanse. (St.meld. 44 (2008-2009), s. 58).

Løsningen som presenteres er altså mer kunnskap og selvbevissthet, noe som også kom til uttrykk i UTV-1. Stortingsmelding 44 (2008-2009, s. 94) viser også til at ungdommene selv mener at de mangler oversikt og forståelse for ulike utdanningsretninger og muligheter som finnes, og at elevene synes det er vanskelig å vite hva som passer for dem (St.meld. 44 (2008-2009, s. 94).

I læreplanen for UTV-1, i grunnlagsdokumentasjon, og ikke minst i navnet «Utdanningsvalg» kan det dermed identifiseres følgende problemrepresentasjonene gjengitt i tabellen under, som henger sammen i en tilsynelatende logisk tankerekke eller «nett», noe Bacchi (2009, s. 21) hevder er vanlig.

Tabell 2. Viser tema, sitat og problemrepresentasjoner som kommer til syne i UTV-1

Tema	Sitat	Problemrepresentasjoner
Opprettelsen av faget Utdanningsvalg	“Innføring av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet og prosjekt til fordypning i videregående opplæring har som formål å styrke elevenes forutsetninger for å gjøre riktige valg slik at frafall og omvalg reduseres.” (St.meld. 44 (2008-2009), s. 58).	Ungdom gjennomfører i for liten grad videregående og tar for mange omvalg.
	«Utdanningsvalg skal bidra til å skape helhet og sammenheng i grunnopplæringen og knytte grunnskole og videregående opplæring bedre sammen». (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). Fra formål med faget.	Det er for dårlig sammenheng mellom ungdomsskole og videregående.
Kunnskapsbaserte valg	“Å få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). Fra formål med faget.	Elevene tar for lite kunnskapsbaserte valg
Kunnskap om videregående	“beskrive de ulike utdanningsprogrammene i videregående opplæring” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 3) “planlegge, gjennomføre og dokumentere aktiviteter og arbeidsoppgaver knyttet til kompetansemål fra valgte utdanningsprogram i videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 4)	Elevene har for lite kunnskap og erfaringer fra videregående skole
Kunnskap om arbeidsliv	“presentere lokalt arbeids- og næringsliv og vurdere arbeidsmulighetene innenfor noen valgte utdanningsprogram og yrker” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 3)	Elevene har for lite kunnskap om lokalt arbeidsliv
Selvinnsikt	«reflektere over og presentere utdanninger og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 4)	Elevene kjenner seg selv for dårlig



## 4.2 Spørsmål 1: Hva defineres som et 'problem' i læreplan for Utdanningsvalg fra 2015, UTV-2?

I forkant av ny læreplan gjennomgikk Utdanningsdirektoratet ulike evalueringer av Utdanningsvalg. Basert på evalueringer av blant annet Buland et al. (2014) og Lødding og Holen (2012) trakk de i høringsutkast til ny læreplan fram følgende utfordringer knyttet til Utdanningsvalg: elevene er usikre både på innhold og hvor nyttig faget er, både lærere og elever er usikre på om faget gjør elevene bedre forberedt på videregående opplæring og faget har store differensieringsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Andre utfordringer som evalueringene hadde pekt på, slik som utfordringer knyttet til økonomi, logistikk, dårlige læremidler og manglende kompetanse hos lærere ble ikke nevnt. Kunnskapsdepartementet ønsket følgende endringer i ny læreplan i Utdanningsvalg; tydeliggjøring av fagets egenart, gi elevene bedre innsikt i arbeidslivet og krav til utdanning, økt fokus på betydningen av utdanning og arbeidsdeltagelse, mer informasjon om kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg og større fokus på individuelle valg og læring i et livslangt perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Fra UTV-1 til UTV-2 skjer det ingen endringer av hverken navn, vurderingsform eller timeantall. Læreplanen inneholder først et avsnitt om formålet med faget. Deretter følger en presentasjon av fagets tre nye hovedområder; «personlige valg», «utdanning og yrker» og «arbeid». Antallet kompetansemål har økt fra 6 til 13 og er sortert under de tre hovedområdene. Det er ikke lengre vektning av ulike områder, noe som ifølge Utdanningsdirektoratet (2014) skulle gi mer fleksibilitet og bøte på utfordringer knyttet til differensiering. Endringene illustreres i tabellen under.

Tabell 3. Endringer i hovedområder og vektning fra UTV-1 til UTV-2.

UTV- 1		UTV-2	
Hovedområder	Prosentandel	Hovedområder	Prosentandel
Om videregående opplæring og arbeidsliv	20 %	Arbeid	Angis ikke
Utprøving av utdanningsprogram	60%	Utdanning og yrker	
Om egne valg	20%	Personlige valg	

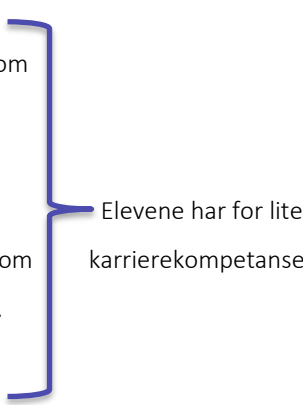
Det er en del overlapp mellom ulike hovedområder fra UTV-1 til UTV-2, som fra «om egne valg» til «personlige valg». «Videregående opplæring» var en viktig del i to hovedområder i UTV-1, men er ved UTV-2 kun inkludert i «utdanning og yrker» i UTV-2. Kunnskap om videregående utdanning spiller altså en mindre rolle i UTV-2 enn UTV-1. «Arbeidsliv» gikk fra å være en del av hovedområdet «om videregående opplæring og arbeidsliv» i UTV-1, til å bli et eget hovedområde i UTV-2. Denne endringer reflekteres også i kompetansemålene, der flere aspekt ved arbeidsliv inkluderes i kompetansemålene, som kan sees i Tabell 4. Arbeidsliv får altså en større betydning og plass i UTV-2 enn UTV-1

Ingen tema er fjernet helt fra UTV-1 til UTV-2, men som nevnt ble det tonet ned i hvilken grad elevene skulle kjenne struktur og detaljkunnskap om videregående, til fordel for mer generell kunnskap om utdanning og yrker. Det ble mindre eksplisitt at elevene måtte besøke videregående skole. I UTV-2 heter det «Utdanningsvalg er et fag hvor elevene **kan** foregå på andre læringsarenaer enn skole» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1) mens det i UTV-1 var et eget hovedområde som het «Utprøving av utdanningsprogram» (Utdanningsdirektoratet, 2008). Dette kan være en respons til kritikken om at samarbeid (og økonomi) mellom ungdomsskole og videregående skole hadde vært utfordrende (Lødding & Holen, 2012, s. 9). Selv om utprøving og kunnskap om videregående ble mindre vektlagt i UTV-2, er mitt inntrykk at dette temaet i praksis likevel ble tillagt vekt. Besøksordninger med videregående som allerede var etablert fortsatte, og lærere som underviste i faget visste hvor viktig det var for elevene å vite nok om de mange valgmulighetene på videregående. Det kan dermed virke som at omfanget av hva elevene skulle lære ble utvidet, uten at timeantallet økte.

Ved UTV-2 ble kompetansemålene omskrevet, i tillegg ble det lagt til nye. Tabellen under viser hvilke **nye** tema som kommer til syne, med kompetansemål som illustrerer dette. I kolonnen til høyre er temaene omskrevet som problemrepresentasjoner.

Tabell 4. Viser nye tema, kompetansemål og problemrepresentasjoner i UTV-2.

Alle kompetansemål er hentet fra UTV-2, Utdanningsdirektoratet (2015)

Tema	Kompetansemål	Problemrepresentasjoner
Livslang læring og arbeidsdeltagelse	“Forklare betydningen av utdanning og livslang læring (s. 4) Reflektere over betydningen av arbeidsdeltakelse og livslang læring” (s. 4)	Elevene vet for lite om betydningen av arbeidsdeltagelse, livslang læring og entreprenørskap
Kunnskap om roller i arbeidslivet og entreprenørskap	“Gjøre rede for ulike roller i arbeidslivet og drøfte betydningen av nytenking og kreativitet for verdiskaping” (s.4) “Undersøke muligheter for arbeid på det lokale arbeidsmarkedet» (s. 4)	 <p>Elevene vet for lite om arbeidslivet</p> <p>Elevene kan for lite om jobbsøkerprosesser.</p> <p>Elevene har for lite karrierekompetanse</p>
Kunnskap om jobbsøkerprosesser	“Beskrive jobbsøkingsprosesser og utforme jobbsøknader tilpasset medium og mottaker” (s.4)	
Kjønnsutradisjonelle valg av utdanning og yrker	“Gjøre rede for hvordan kjønn kan påvirke utdannings- og yrkesvalg” (s.3) “Drøfte kjønnsutradisjonelle fag- og yrkesvalg” (s.4)	Elevene mangler kjønnsbevissthet (med tanke på yrker og utdanning.) Egentlig – velger for kjønnsutradisjonelt

Noen av temaene (entreprenørskap og livslang læring) hadde i UTV-1 blitt nevnt i formålet med faget, men ikke i kompetansemålene.

To kompetansemål er knyttet til den nye temaet kjønnsutradisjonelle valg av utdanning og yrker. Det betraktes som et ‘problem’ at elevene mangler kjønnsbevissthet. Dette kan knyttes til Stortingsmelding nr. 20 (2012-2013) der det pekes på at kjønnsperspektivet i skolen blir underkommunisert, og at det er store og vedvarende kjønnsforskjeller ved valg av utdanning og yrke (St.meld. 20, 2012-2013, s. 72-73). Ikke minst gjelder dette ulike utdanningsprogram på videregående, der de fleste yrkesfaglige utdanningsprogrammene er sterkt kjønnsdelt. Det

kan dermed virke som at det egentlige bakenforliggende ‘problemet’ er at elevene velger for kjønnsstradisjonelt. Så kan en jo spørre seg om undervisning om temaet vil føre til endring i hvilke valg elevene gjør, eller om andre tiltak ville hatt bedre effekt. Kjønnsgdelingen på videregående ser ut til å vedvare, andelen ungdom som har valgt kjønnsutradisjonelle utdanningsprogram har ligget stabilt på ca. 5 % fra 2010 til 2021 (Bufdir, 2022).

Et tema som får større fokus i UTV-2 er arbeidsliv. Dette kan knyttes til problemrepresentasjonene: «Elevene vet for lite om betydningen av arbeidsdeltagelse, livslang læring og entreprenørskap», «Elevene vet for lite om arbeidslivet» og «Elevene kan for lite om jobbsøkerprosesser». Elevene skal ikke lengre bare forberedes på å ta et kunnskapsbasert utdannings- og yrkesvalgvalg, slik UTV-1 i stor grad la opp til, de skal i større grad ha kunnskap om arbeidslivet. Dette kan tolkes som et ønske om å forberede elevene på arbeidslivet og øke deres «employability-skills», altså ferdigheter som skal gjøre de mer «ansettbare» i fremtiden. Dette er ferdigheter som inngår i det som kalles karrierekompetanse, som kommer mer til syne i UTV-2. Også andre element knyttet til karrierekompetanse kommer tydeligere til uttrykk i UTV-2, blant annet valgkompetanse. Dette illustreres i følgende kompetansemål: «Formulere egne kortsiktige og langsiktige karrieremål basert på interesser og muligheter» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3) og i formål med faget; «Elevene skal kjenne til ulike sider ved sine egne valg og forstå hva som påvirker egen karriere» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Problemrepresentasjonene knyttet til arbeidsliv, jobbsøkeprosesser, samt det økte fokuset på valgkompetanse kan slås sammen og gi problemrepresentasjonen «Elevene har for lite karrierekompetanse», som illustrert i tabell 4. Denne kompetansen blir ytterligere fremhevet i UTV-3, som det neste avsnittet skal handle om.

### **4.3 Spørsmål 1: Hva defineres som et ‘problem’ i læreplan for Utdanningsvalg fra 2020, UTV-3?**

I UTV-3 er fortsatt navn, timeantall og vurderingsform den samme. Læreplanen har først et kapittel om fagets relevans – som erstattet det tidligere «formål». UTV-3 er en del av Fagfornyelsen av kunnskapsløftet (LK20) som var en fornyelse av Kunnskapsløftet (LK06) fra 2006. I forkant av LK20 kom Stortingsmelding 28 «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse

av Kunnskapsløftet» (2015-2016). I denne fremmes følgende endringer av LK06: Legge til rette for dybdelæring, bedre sammenheng mellom fag og progresjon innen fag, mer refleksjon over egen læring og læringsstrategier og tydeligere prioriteringer i faget, blant annet ved å definere de ulike fagenes kjerneelementer (St.meld. 28 (2015–2016), s.16). Kjerneelement beskrives på følgende måte: «Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (St.meld. 28 (2015–2016), s. 34). Faget Utdanningsvalg får kjerneelementet «karrierekompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det er første gang begrepet karrierekompetanse blir brukt i læreplanen, selv om mye av innholdet har vært der tidligere.

Kunnskapsdepartementet ønsket også å innføre tre nye tverrfaglige tema ved fornyelsen av kunnskapsløftet (St.meld. 28 (2015–2016), s. 16). De tre tverrfaglige temaene er: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13). Temaene knyttes til ulike fag og temaet «Folkehelse og livsmestring» knyttes til Utdanningsvalg, med et fokus på livsmestring. De strukturelle endringene fra UTV-1, til UTV-2 og UTV-3, vises i Tabell 5, mens Tabell 6 viser nye tema, kompetansemål og problemrepresentasjon i UTV-3.

Tabell 5. Viser oversikt over endringer i struktur i UTV-1, UTV-2 og UTV-3.

UTV- 1		UTV-2		UTV-3
Hovedområder	Prosentandel	Hovedområder	Prosentandel	
Om videregående opplæring og arbeidsliv	20 %	Arbeid	Angis ikke	<u>Kjerneelement:</u> Karrierekompetanse
Utprøving av utdanningsprogram	60%	Utdanning og yrker		<u>Tverrfaglig tema:</u> Folkehelse og livsmestring
Om egne valg	20%	Personlige valg		

Tabell 6. Viser nye tema, kompetansemål og problemrepresentasjoner fra UTV-3.

Kompetansemål/deler av kompetansemål er fra UTV-3, (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4).

Tema/nye begrep	Kompetansemål	Problemrepresentasjoner
Utenforskap	«Diskutere konsekvenser av utenforskap [...]» (s. 4)	Elevene vet ikke nok om konsekvenser av utenforskap.
bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi i arbeidsliv	«[...]reflektere over hvordan bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter.» (s.4)	Elevene har for lite karrierekompetanse
Valgkompetanse	«se muligheter og omsette egne idéer til handling og valg, og reflektere sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg» (s.4) «gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg» (s.4)	
Intervju	«[...]tilegne seg kunnskap om hvordan man gjør et godt jobbintervju» (s.4).	
Mestringsstrategier/håndtere overganger	«utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere» (s.4).	Elevene mestrer livene sine nå eller i fremtiden for dårlig
Livsmestring	«beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring» (s. 3)	
Identitet	«Faget skal bidra til at elevene utvikler en trygg identitet og til at de skal kunne ta valg ut fra egne interesser og forutsetninger» (s. 2)* «I faget skal elevene utvikle sin identitet gjennom å delta i et inkluderende og mangfoldig fellesskap som balanserer individuelle ønsker og fellesskapets verdier» (s. 2)*	Elevene har utrygg identitet

\*Ikke fra kompetansemål, men fra «fagets relevans og sentrale verdier»

Tema som kommer mindre til syne i UTV-3 sammenlignet med UTV-2 er entreprenørskap og roller i arbeidslivet.

For at det ikke skal bli uoversiktlig med mange ulike problemrepresentasjoner, har jeg forsøkt å se det store bildet og syntetisere der det er mulig. Jeg finner da at mange av de nye temaene kan knyttes til det overordnede temaet karrierekompetanse. Dette gjelder temaene intervju, valgkompetanse og delvis «kunnskap om arbeidsliv bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi i arbeidsliv». Jeg har knyttet kompetansemålet «utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) til temaet livsmestring, men det kan også knyttes til det overordnede temaet karrierekompetanse. Det samme gjelder det økte fokuset på valgkompetanse gjennom kompetansemålene «se muligheter og omsette egne idéer til handling og valg, og reflektere sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) og «gjøre rede for hva og hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette viser hvordan karrierekompetanse får en større plass i UTV-3. Også Utdanningsdirektoratet (2019) trekker dette fram som en av de viktigste endringene i faget i artikkelen «Hva er nytt i utdanningsvalg». Der det står: «Faget skal bidra til at elevene får en helhetlig karrierekompetanse som de også kan bruke etter ungdomsskolen for å mestre ulike utfordringer knyttet til videre utdanning og arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette reflekteres i valget av karrierekompetanse som fagets kjerneelement. Her beskrives karrierekompetanse på følgende måte:

Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv. Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget. Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Denne definisjonen overlapper i stor grad med definisjonen i NOU 2016:7 (s. 19), som omhandler karriereveiledning, og som jeg presenterte under (1.4). Definisjonen i læreplanen er imidlertid noe mer omfattende da den inkluderer «å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en «trygg identitet», som ikke inkluderes i definisjonen i NOU 2016:7.

Livsmestring kommer inn som et nytt tema i UTV-3. Temaet er som nevnt knyttet til det nye Tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» som beskrives på følgende måte i læreplanen UTV-3:

I utdanningsvalg handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene lærer å håndtere medgang, motgang, utfordringer og overganger på best mulig måte. Gjennom læring og samhandling i faget skal elevene få innsikt i faktorer som kan ha betydning for livsmestring og karrierevalg, bli forberedt på deltakelse i arbeid og livslang læring, og få muligheter til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Livsmestring knyttes her til arbeidsdeltagelse og livslang læring. Temaet livsmestring kommer også til uttrykk i kompetansemålene som vist i Tabell 6, eksempelvis gjennom kompetansemålet «beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). I artikkelen «Hva er nytt i utdanningsvalg» er også livsmestring et tema Utdanningsdirektoratet (2019) trekker fram som en viktig endring: «I faget har vi vektlagt livsmestring og verdien av å ha en jobb. Elevene skal lære å ta trygge og bevisste utdannings- og yrkesvalg. Dette skal bidra til at elevene skaper og utvikler en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er interessant å legge merke til at trygg identitet knyttes til et trygt og bevisst utdanningsvalg. Trenger det nødvendigvis å være sammenheng mellom de to? I siste setning kan vi også se et annet nytt element; identitet. Selv om identitet ikke blir nevnt i kompetansemålene, kan en finne det i beskrivelsen av formål med faget som vist i tabell 6.

Utenforskap kommer inn som nytt begrep i UTV-3. Mens elevene i føle UTV-2 skulle: «reflektere over betydningen av arbeidsdeltakelse og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4) og «forklare betydningen av utdanning og livslang læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4), skal elevene etter UTV-3 «diskutere konsekvenser av utenforskap og forstå økonomisk og sosial verdi av arbeid på individ- og samfunnsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Fra å «reflektere over betydning», skal de nå «diskutere konsekvenser av utenforskap og forstå økonomisk og sosial verdi av arbeid på individ- og samfunnsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Dette gir meg et inntrykk av at normen «det er viktig at alle skal i arbeid» vektlegges sterkere. Dette reflekteres også i formål



med faget, der det står at faget skal: «bidra til deltakelse og skape forståelse for sammenhenger mellom utdanning og jobbmuligheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Det at «utenforskap» og «verdi av arbeid» står i samme kompetansemål, gjør det lett å tolke «utenforskap» som det å stå utenfor arbeid. Utenforskap er ingen fagterm, men brukes om manglende sosial tilknytning til samfunnet rundt (Tjora, 2021). Det kan dermed inkludere andre aspekt enn arbeid.

#### **4.4 Oppsummering av endringene i læreplan i Utdanningsvalg.**

Jeg vil først gi en kort oppsummering av endringene av læreplan i Utdanningsvalg, før jeg presenterer to tabeller, Tabell 7 og 8. Tabell 7 viser endringer i tema gjennom de tre læreplanene, Tabell 8 viser hvordan problemrepresentasjonene har endret seg. Jeg vil til slutt redegjøre for hvordan jeg velger ut hvilke problemrepresentasjoner jeg vil analysere videre i oppgaven og fremstille disse i Tabell 9.

Gjennom de tre læreplanene kan en se at det primært legges til nye kompetansemål i læreplanen, lite blir fjernet. UTV-1 skulle bidra til at elevene skulle ta et kunnskapsbasert valg med tanke på utdanning (og yrke) og skape bedre overgang mellom ungdomsskole og videregående. Dette speiles tydelig i fagets navn. Gjennom UTV-2 og UTV-3 har fokuset blitt flyttet ved å inkludere en stadig bredere og mer omfangsrik karrierekompetanse, som i større grad også fokuserer på elevenes fremtidige arbeidsdeltagelse og håndtering av egen karriere i fremtiden. Denne utviklingen er ikke unik for Norge, men har fulgt en lignende utvikling som i mange andre land (Sultana, 2021, s. 82). Ved UTV-3 inkluderes også livsmestringsperspektivet, utenforskap og at elevene skal utvikle en trygg identitet. En kan dermed se en antydning til at faget også inkluderer flere aspekt ved livet, enn utdanning og yrke.

Tabell 7. Viser en oppsummering av endringene i tema fra UTV-1, UTV-2 til UTV-3.

UTV 1	UTV 2	UTV 3
Kunnskap og erfaringer om videregående	Kunnskap og erfaringer om videregående	Kunnskap og erfaringer om utdanning
Kunnskap og erfaringer om lokalt arbeidsliv	Kunnskap og erfaringer om arbeidsliv	Kunnskap og erfaringer om arbeidsliv
Refleksjon, seg selv – muligheter	Refleksjon, seg selv - muligheter	Valgkompetanse, hva som påvirker valg og konsekvenser av karrierevalg
	Entreprenørskap	
	Roller i arbeidslivet	
	Livslang læring og arbeidsdeltagelse	Utenforskap og arbeidsdeltagelse
	Jobbsøkeprosesser (jobbsøknader)	Jobbsøkeprosesser (søknad, intervju)
	Kjønnsutradisjonelle valg	Kjønnsutradisjonelle valg
		Tverrfalig emne: Livsmestring, mestringsstrategier
		Hvordan <b>bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi</b> påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter.

For å oppsummere hvilke problemrepresentasjoner jeg finner i de ulike læreplanene, er dette syntetisert i Tabell 8 nedenfor. Jeg viser kun de nye som legges til, da de tidligere fortsatt er tilstede, men ofte blir forkortet, slik at målene og læreplanene blir fortettet.

Tabell 8. Viser problemrepresentasjoner i UTV-1, UTV-2 og UTV-3.

UTV-1	UTV-2	UTV-3
Ungdom fullfører videregående i for liten grad og tar for mange omvalg.	Videreføres	videreføres
Det er for dårlig sammenheng mellom ungdomsskole og videregående.	Videreføres	videreføres
Elevene tar for lite kunnskapsbaserte valg (mangler kunnskap/erfaringer om videregående, arbeidsliv og seg selv)	Videreføres	videreføres
	Elevene er for lite ansettbar i fremtiden og trenger mer karrierekompetanse og kunnskap om verdiskapning og arbeidsliv.	videreføres
	Elevene velger for kjønnstradisjonelt.	videreføres
		Elevene trenger mer kompetanse i livsmestring
		Elevene har for utrygg identitet
		Elevene har for lite karrierekompetanse (vet for lite om arbeidsmarkedet)

Det å skulle analysere alle de ulike endringene i læreplan fra UTV-1, UTV-2 til UTV-3 vil bli for omfattende for denne oppgaven. Jeg vil derfor plukke ut det jeg oppfatter som mest fremtredende og interessant. En annen forsker ville antagelig ha trukket fram andre endringer enn det jeg gjør. Her vil mine erfaringer og verdisyn spille inn og påvirke mine valg.

Det jeg velger å ha fokus på i den videre WPR-analysen er følgende: Fra UTV-1 fokuserer jeg på hvorfor Utdanningsvalg ble opprettet som fag og hvorfor de tenkte at kunnskap om yrker, videregående og arbeidsliv ville løse et 'problem'.

Fra UTV-2 (men også videreutviklet i UTV-3) mener jeg det mest fremtredende er fokuset på at elevene bør tilegne seg karrierekompetanse. (Jeg velger å utelate fokuset på kjønn, da jeg opplever dette som et tema som befinner seg litt på «siden» av det store bildet).

Fra UTV-3 mener jeg det mest fremtredende er at «elevene trenger mer kunnskap om livsmestring» (eller elevene mestrer livet sitt nå eller i fremtiden for dårlig), i tillegg til det økte fokuset på karrierekompetanser. Siden karrierekompetanser allerede er tatt med som en problemrepresentasjon, gjentar jeg ikke dette. Tabell 9 som står under gir en oversikt over hvilke problemrepresentasjoner jeg tar med meg videre i oppgaven.

Jeg vil likevel kommentere andre endringer i mine refleksjoner underveis og trekke tråder til endringer i læreplan i Utdanningsvalg generelt.

*Tabell 9. Viser problemrepresentasjonene jeg jobber videre med i analysen.*

UTV-1	UTV-2	UTV-3
Ungdom fullfører videregående i for liten grad og tar for mye omvalg  Elevene tar for lite kunnskapsbaserte valg	Elevene har for lite karrierekompetanse	Elevene trenger mer kompetanse i livsmestring

## 4.5 Spørsmål 2: Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem'?

Målet med spørsmål 2 er å identifisere og analysere de konseptuelle logikkene som underbygger en bestemt problemrepresentasjon. «Konseptuell logikk» viser til hvilke forutsetning og forståelse som må ligge til grunn for at problemrepresentasjonen skal gi mening. Med inspirasjon fra Faucault skriver Bacchi at vi ved dette spørsmålet er interessert i å finne ut hva som er mulig å tenke. Politikk handler om meningskaping og en av oppgavene i en WPR-analyse er å finne ut hvordan mening blir skapt. En utfordring her, som Bacchi (2009,

s. 7) påpeker, er at vi alle er del av og påvirket av de konseptuelle logikkene vi skal se etter og dermed kan ta for gitt. En annen utfordring i mitt tilfelle er at læreplaner ikke er «vanlige» styringsdokument og inneholder primært det elevene skal lære. Læreplaner er relativt kortfattede dokument, eksempelvis utgjør kompetansemålene i UTV-1 131 ord, jeg vil derfor lete mest i grunnlagsdokument for å finne «kildene» til problemrepresentasjonene.

Felles for mange av problemrepresentasjonene er at de har røtter til internasjonale styringsdokumenter fra supranasjonale aktører. Andreassen og Hovdenak (2011, s. 153) skriver: «Med økt globalisering vil interaksjonen mellom stat, marked og samfunn være en sterk faktor i styringen av utdanningssektoren» og videre; «Tar vi utgangspunkt i innføringen av faget utdanningsvalg, ser vi klare linjer mellom stat, marked og samfunn i denne interaksjonen, lokalt og globalt» (Andreassen & Hovdenak, 2011, s. 153).

Jeg vil i det følgende ta for meg én og én problemrepresentasjon for å se etter hva som underbygger de ulike problemrepresentasjonene.

#### **4.5.1 Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem' at ungdom fullfører videregående i for liten grad og tar for mye omvalg?**

Jeg velger å ha et ekstra fokus på denne problemrepresentasjonen, da jeg opplever at dette er «kilden» til de andre problemrepresentasjonene i UTV-1. Det ville ikke ha vært noe 'problem' at elevene tok for lite kunnskapsbaserte valg eller at det var dårlig sammenheng mellom ungdomsskolen og videregående dersom de fullførte det de først valgte. I tillegg handler det om forutsetningen til at faget ble opprettet.

Ved innføringen av Reform 94 ble retten til videregående utdanning lovfestet og andelen unge i videregående utdanning økte. Reformen var blant annet motivert av høy ungdomsledighet. Reform 94 standardiserte og endret strukturen på videregående, slik at det ble mulig å måle «fracfall» på nye måter (Vogt, 2017). I den sammenheng ble det utviklet statistikk som viste andelen som fullfører og består videregående innen fem år (som er standarden det måles etter i Norge). Denne andelen har vært på ca. 70 % siden det begynte å måles, med en svak økning i andelen som består. De siste årene har andelen som består økt og av kullet som begynte i videregående opplæring i 2013 fullførte 78,1 etter fem eller seks år

(Aftenposten, 2020). Imidlertid har fokuset og bekymringen over frafall økt utover 2000-tallet. Dette fokuset skyldes til dels økt tilgjengelighet til statistikk, men også at problematikken ble satt på den internasjonale agendaen på 2000-tallet (Vogt, 2017). Det oppsto dermed et ønske om å redusere frafall og feilvalg i videregående skole, blant annet fordi det kunne spare staten for penger (Falch et al., 2009). En nøkkel for å oppnå dette ble uttrykt å være en bedre sammenheng mellom ungdomsskole og videregående.

Finanskrisa i 2008 resulterte i høyere arbeidsledighet i Norge (St.meld. 44 (2008-2009), s. 7). Året etter kom pressemeldingen «Utdanningslinja: Kamp mot frafall er jobb nr. 1» som presenterte Stortingsmelding 44, *Utdanningslinja* (Kunnskapsdepartementet, 2009). I den kan vi lese: «Hensikten er både å forebygge frafall tidlig og sikre fullføring gjennom forbedringer i videregående utdanning. Utdanningslinja handler om at kunnskap skal bane vei både gjennom den aktuelle finanskrisa, og for en videreutvikling av Norge som velferdssamfunn i framtida» (Kunnskapsdepartementet, 2009). I St.meld. 44 står det: «I kunnskapsnasjonen Norge er det stadig færre jobber som ikke krever videregående eller høyere utdanning. For å lykkes med arbeidslinja må vi først lykkes med utdanningslinja. Det er ekstra viktig å investere i utdanning i krisetider» (St.meld. 44 (2008-2009), s. 5). Utdanning ses altså på som et økonomisk virkemiddel for å videreutvikle et velferdssamfunn, noe jeg kommer nærmere inn på under spørsmål 3.

#### **4.5.2 Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som ‘problem’? at ungdom tar for lite kunnskapsbaserte valg?**

UTV-1 var tett knyttet opp mot valget som skulle tas med tanke på videregående opplæring, noe som også ble reflektert i navnet til det nye faget. Det ble også beskrevet hva dette valget burde baseres på: kunnskap. «Å få prøve ut interesser og bli bevisst egne evner og anlegg kan bidra til at flere foretar mer kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke»

(Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 2). I andre tilfeller blir det beskrevet som «riktige valg»:

“Innføring av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet og prosjekt til fordypning i videregående opplæring har som formål å styrke elevenes forutsetninger for å gjøre riktige valg slik at frafall og omvalg reduseres.” (St.meld. 44 (2008-2009), s. 58). Det kan dermed se ut som at kunnskapsbaserte valg sidestilles med riktige valg. Også internasjonalt fremheves det hvor viktig det er med kunnskapsbaserte valg. Haug (2018, s. 33) skriver at resolusjoner

fra EU i 2004 og 2008 pekte på hvor viktig det er at befolkningen får ferdigheter som gjør at de tar gode og reflekterte karrierevalg.

Det høres umiddelbart fornuftig ut at grunnen til at elever ikke fullfører videregående eller tar omvalg skyldes at de har tatt valg basert på for lite kunnskap eller refleksjon om utdanningsmuligheter og seg selv. Men er det slik at mer kunnskap nødvendigvis gir bedre valg? Dette diskuterer jeg nærmere i 3.7.3. Forståelsen om at kunnskapsbaserte valg gir gode valg kan spores til St.meld nr. 44 (2008-2009).

En internasjonal kunnskapsoversikt som tar for seg betydningen av karriererådgivning ved overgangen mellom ulike utdanningsnivåer, viser at elever med gode kunnskaper i mindre grad gjør valg de angrer på, og at de sjeldnere skifter utdanningsretning enn de andre elevene. Utforskning av karrieremuligheter og bevisst forhold til egne evner er det viktigste for en vellykket overgang. (St.meld. 44 (2008-2009), s. 94).

Det kan virke her som det settes likhetstegn mellom å gjøre valg man ikke angrer på og en vellykket overgang, og at nøkkelen til dette er kunnskap hos den enkelte elev. En kan imidlertid spørre seg om gruppen elever som har gode kunnskaper også er gruppen med høy faglig kompetanse fra ungdomsskolen og at disse i mindre grad gjør omvalg? Markussen (2016, s. 34) skriver at tidligere skoleprestasjoner er det som har sterkest direkte betydning for frafall, der gode prestasjoner gir mindre sannsynlighet for frafall. Men at kunnskap er noe bra, gjelder ikke bare valgene om videregående. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) står det: «Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5) og «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Kunnskap har en høy status og «kunnskapsbaserte valg» sees dermed på som gode valg.

Kunnskapsbaserte valg kan også knyttes til karriereveiledningsfeltet. «Karriereveiledningens fag», Frank Parson, utviklet en karriereveiledningsteori som baserte seg på 3 hovedpunkt: kunnskap om deg selv, kunnskap om mulighetene i arbeidslivet og ekte refleksjon over forholdene mellom de to gruppene av informasjon (Røyset og Kleppestø, 2017, s. 259). Noe som UTV-1 i stor grad dreide seg om.

Kunnskapsbaserte valg kan altså knyttes til kunnskapssamfunnet, med sin tiltro til kunnskap, og til karriereveiledningfeltet, med Parsons karriereteori. Refleksjon over eget valg kan også knyttes til karrierekompetanse, som det neste avsnittet skal handle om.

### 4.5.3 Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem' at elevene trenger mer karrierekompetanse?

En kan i en viss grad si at denne problemrepresentasjonen henger sammen med de forrige. Dersom elevene har mer karrierekompetanse kan dette potensielt redusere feilvalg, omvalg og frafall, da karrierekompetanse både inkluderer valgkompetanse, kunnskap om utdanning, arbeid og seg selv, og ferdigheter i å håndtere overgangsfaser. Dermed vil argumentene for å minke frafall fortsatt være gjeldene. Som tidligere nevnt har karrierekompetanse fått et stadig større fokus i læreplanene i Utdanningsvalg. Det kom mer til syne i UTV-2 og i UTV-3 er karrierekompetanse definert som fagets kjerneelement, det viktigste i faget. I presentasjonen av ny læreplan i Utdanningsvalg for 2020 skriver Utdanningsdirektoratet (2019): «Faget skal bidra til at elevene får en helhetlig karrierekompetanse som de også kan bruke etter ungdomsskolen for å mestre ulike utfordringer knyttet til videre utdanning og arbeid.» Endringene i fokuset på karrierekompetanser i læreplanene i Utdanningsvalg, fra fokus på det spesifikke valget, til mer generell karrierekompetanse og ferdigheter som kan benyttes senere i livet, speiles i denne anbefalingen fra OECD som kommer med følgende anbefaling: «Move from an approach that emphasizes assistance with immediate occupational and educational decision-making to a broader approach that also develops people's ability to manage their own careers: developing career planning and employability skills" (OECD, 2004, s. 138). De skriver videre: "When deciding what to allocate resources to, policy-makers should give the highest priority to activities and resources that develop the capacity to self-manage, and that provide the basis of informed decision making" (OECD, 2004, s. 139). Her ser vi igjen fokuset på kunnskapsbasert valg. Kjærgård (2018, s. 32) omtaler endringene i anbefalingene fra OECD; «Nå er ikke karriereveiledningens mål å assistere i spesifikke valgsituasjoner, men å utvikle individers valgkompetanse slik at de selv kan foreta valg og overganger i et livsløp». Et argument for karrierekompetanse er altså at det er noe eleven kan ha nytte av i fremtiden. Fokuset på kompetanse er gjennomgående i hele LK06 (Mausethagen, 2013) og viser hvordan kompetanse har blitt «den nye kunnskapen». Kunnskapsdepartementet (2017b, s.4) skriver:



«Befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs og grunnlag for velferd, vekst, verdiskaping og bærekraft».

Det økte fokuset på karrierekompetanse finner en også igjen i karriereveiledningsfeltet i Norge, som igjen blir påvirket av ulike internasjonale organisasjoner. Som Andreassen og Hovdenak (2011, s. 159) poengterer; «Beslutninger og reguleringer fra det supranasjonale nivået vil legge premisser for policyen på det nasjonale nivå, som igjen vil påvirke implementeringen av tiltak på institusjonsnivå.» Dette kan an finne mange eksempler på i karriereveiledningsfeltet, også når det gjelder karrierekompetanser. I *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* står det: «Internasjonalt har det de siste ti til femten årene vært rettet stadig mer oppmerksomhet mot karrierekompetanse, det som på engelsk kalles Career Management Skills (CMS)» (Bakke et al., 2020, s. 49). European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) kom i 2012 med anbefaling om at «Guidance providers and stakeholders could agree on a shared understanding of the core CMS which citizens of any age could develop through life in all settings (...)» (ELGPN, 2012, s. 86). Haug (2016, s. 33) skriver at ELGPNs fokus på karrierekompetanser må sees i sammenheng med resolusjoner fra EU i 2004 og 2008, som påpekte hvordan befolkningen bør få ferdigheter som bidrar til gode og reflekterte karrierevalg. ELGPN (2012, s. 9-10) begrunner fokuset på karriereferdigheter med at arbeidstakere ikke lengre har én jobb gjennom livet, men vil være nødt til å endre karrierevei. De fremhever ulike potensielle fordeler med en styrkning av befolkningens karriereferdigheter, som høyere deltagelse og effektivitet i utdanning, samfunnsøkonomisk nytte gjennom høyere arbeidsdeltagelse, sosial likhet og inkludering, effektivitet på arbeidsmarkedet (kortere tid uten arbeid, bedre match mellom ferdigheter og yrke) og livslang læring (ELGPN, 2012, s. 9-10). Utvikling av karriereferdigheter hos den enkelte sees altså som et middel for å nå andre politiske mål.

I NOU 2016:7 *Karriereveiledning for individ og samfunn* omtales de samme politiske målene som hovedmål for karriereveiledning: utdanningsmål (bedre effektivitet, mindre frafall), arbeidsmarkedsmål (bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel, øke mobilitet og fleksibilitet) og sosiale inkluderingsmål (like muligheter og motvirke marginalisering) (NOU, 2016:7, s. 22). Utvikling av karrierekompetanser har i stor grad overlappende mål med karriereveiledning. I den samme NOU'en kommer utvalget med anbefaling om at det utvikles

en rammeplan for karrierekompetanse som en del av et kvalitetsrammeverk (NOU, 2016;7, s.10). Dette er nok et eksempel på hvordan karrierekompetanse får en sentral plass i karriereveiledningsfeltet.

Gjennom internasjonale anbefalinger fra OECD, EU og ELGPN og nasjonale organisasjoner som Kompetanse Norge gis det altså anbefalinger om at befolkningen bør utvikle karrierekompetanse. Argumentene baserer seg på at dette er noe befolkningen trenger i et arbeidsmarked der de må bytte jobb, blant annet for å sikre sysselsetting. Befolkningen skal gjennom utvikling av karriereferdigheter lære å håndtere og styre egen karriere. Dette står i stil til neste problemrepresentasjon, der elevene skal lære å håndtere egen «livsmestring».

#### **4.5.4 Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som et 'problem' at elevene mangler kompetanse i livsmestring?**

Folkehelse og livsmestring er et av tre nye tverrfaglige tema i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12). Jeg vil fokusere på delen «livsmestring», da det er dette som i størst grad knyttes til Utdanningsvalg. I NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* kan vi lese hvordan utvalget begrunner temaet folkehelse og livmestring:

I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig. (NOU 2015:8, s. 50)

De begrunner videre temaet som en respons til økning i helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser. Økningen i psykiske lidelser blant unge har fått stor oppmerksomhet de siste 10 årene. Ungdata er en omfattende Norsk undersøkelse som gjennomføres årlig blant barn og unge i Norge. I 2010 begynte de å kartlegge selvrapporterte psykiske plager blant tenåringer og har registrert en økning hvert år fram til 2020, hvor det ser ut til å flate ut. (Ungdata, 2020a; 2020b). Folkehelseinstituttet har anslått at det til enhver tid er mellom 15-20 % av barn og unge som har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker (Folkehelseinstituttet, 2016). Eriksen et al. (2017) skriver i sin rapport «Stress og press blant ungdom» at ungdom i særlig stor grad knytter stresset til skolefaglige prestasjoner. De finner også at ungdommene opplever at de alltid må prestere og bekymrer seg for fremtidige

utdannings og karrieremuligheter (Eriksen et al., 2017). I tillegg til økt forekomst av selvrapporterte psykiske plager blant unge, har det også vært et økende fokus på unges psykiske helse i samfunnet og mediene (Lund, 2020).

I 2015 ble det gjennomført et opprop for at undervisning i psykisk helse burde inn som tema i skolen. Bak oppropet sto Norsk psykologforening, Rådet for psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Norsk lektorlag og Norsk psykiatrisk forening (Halvorsen, 2020a). Samnøy og Tjomsland (2021, s. 21) skriver det slik: «Innføring av livsmestring som tema i skolen bunner i et (tverrpolitisk) ønske fra de voksne om at det skal gå ungdommen bra, at de skal bli robuste, at de skal håndtere eller bli kvitt ubehaget og problemene de måtte møte».

Innføring av temaet livsmestring kan sees i sammenheng med det generelle økte fokuset på selvregulering i fagfornyelsen. Selvregulering knyttes spesielt til læring, men også til fremtidig livsmestring. Riese, Hilt og Søreide (2020, s. 182) mener forventningene om selvregulering er noe av det mest fremtredende i NOU 2015:8 *Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. I NOU 2015:8 (2015, s.10) beskrives selvregulering på følgende måte: “At elever i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser, kalles selvregulering»

Oppsummert er livsmestring begrunnet i det individualiserte samfunnet, med mye informasjon og ansvar for å ta «gode valg». I tillegg er det en økt forekomst av, og fokus på, psykiske lidelser blant unge, samt en forståelse av at selvregulering er viktig for elevenes fremtid. Det er interessant å legge merke til at økt individualisering gjør det «nødvendig» at elevene skal lære om livsmestring, samtidig som løsningen som presenteres «elevene må lære mer om livsmestring» gir økt individualisering av problemer. Løsningen på problemet overlates til de som utsettes for det.

Jeg har til nå tatt for meg de ulike problemrepresentasjonene isolert. Jeg vil nå se de under ett, for å prøve å få tak i hvilke samfunnsmessige rasjonaliteter som ligger til grunn for problemrepresentasjonene.

## 4.6 Spørsmål 3: Hvilke samfunnsmessige rasjonaliteter ligger til grunn for at det blir definert som 'problemer'?

Bacchi (2009, s. 10) skriver at det er to sammenkoblede mål ved dette spørsmålet. Det ene er å reflektere over den spesifikke utviklingen som har bidratt til å skape en bestemt problemrepresentasjon. Det andre målet med spørsmål 3 er å innse at andre problemrepresentasjoner finnes og at ting kunne ha utviklet seg på en annen måte. Målet er å belyse forutsetningene for at en problemforståelse har tatt form og blitt dominant (Bacchi, 2009, s. 11).

Jeg vil i dette spørsmålet ikke skille mellom de ulike problemrepresentasjonene, men prøve å finne kjennetegn ved samfunnet generelt og karriereveiledningsfeltet spesielt, som gjør at de ulike problemrepresentasjonene framstår som logiske og viktige å fokusere på. En felles grunntanke for alle problemrepresentasjonene er ideen om at elevene skal utvikle kunnskap og kompetanse, og at dette skal bidra til å løse problemet. Dette gjelder enten det handler om at de har forlite kunnskap ved utdanningsvalg eller trenger mer kompetanse i å håndtere karrieren eller livene sine. En kan jo kanskje si at hele poenget med skole er at de skal lære noe, men at kunnskap og kompetanse har en høy valuta i vårt samfunn, er det ikke vanskelig å finne eksempler på, noe neste avsnitt vil illustrere.

### 4.6.1 Kunnskapssamfunnet, humankapital

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) var tilrådingen til Kunnskapsdepartementet i forkant av LK20. Den første setningen i tilrådingen lyder: «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Senere i samme avsnitt kan vi lese: «Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5), og «Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Det er tydelig at kunnskap betraktes som en verdifull ressurs og betegnes som noe positivt. Det er derfor ikke rart at «kunnskapsbaserte valg» betraktes som et «godt valg». Ludviksen-utvalget presenterer kunnskapssamfunnet som et av de viktige trekkene med dagens samfunnsutvikling: «I kunnskapssamfunnet er menneskene selv den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og av stor betydning for enkeltmenneskers

mulighet til å realisere seg selv» (NOU 2014: 7, s. 112). Vi ser her at kunnskapssamfunnet kan knyttes til andre begrep, som **humankapital** og kunnskapsøkonomi, ved at menneskenes kunnskap og kompetanse knyttes til fremtidig verdiskaping og velferd. Bengtsson (2015, s. 107) beskriver humankapitalteorien (som oppsto på 1960 tallet) som en teori der befolkninger betraktes som er ressurspool av kunnskap, kompetanser, og egenskaper som kan omskapes til arbeid og økonomisk produksjon. Utdanning kan i denne sammenheng sees på som en investering, både på individ og samfunnsnivå, noe sitatet over viser. I et humankapitalistisk perspektiv kan karriereveiledning (men også Utdanningsvalg) betraktes som en tjeneste som gir befolkningen råd i forbindelse med investering i utdanning. Det kan også være bidragsyter for befolkningens utvikling av ferdigheter for å styre sin egen karriere (bli gode «investorer») og for å kunne manøvrere og være «ansettbare» på arbeidsmarkedet (Hooley, 2021, s. 56). Ferdigheter kan kanskje i større grad beskrives som kompetanse enn kunnskap. Som neste avsnitt viser er begrepet kunnskapssamfunnet tett sammenvevd med kompetansesamfunnet, og brukes i noen grad om hverandre.

#### 4.6.2 Kompetansesamfunnet

Selv om det er mye fokus på Norge som Kunnskapsnasjon i forkant av LK06 finner Maurethagen (2013) at begrepet “kunnskap” i stor grad erstattes av “kompetanse” ved innføring av LK06. I læreplanene blir tidligere beskrivelser av innhold i fagene erstattet av kompetansemål elevene skal (forsøke) å oppnå. Maurethagen (2013) finner i tillegg en delvis redefinering av kompetansebegrepets innhold som gjør at begrepet blir mer individ- og resultatorientert. Dette ser hun i sammenheng med initiativer fra OECD og poengterer at OECD ikke bare styrer gjennom sammenligninger og målinger, men også gjennom konsepter.

At kunnskap har blitt erstattet av kompetanse viser også dette sitatet, hentet fra Norsk kompetansepolitisk strategi 2017-2021: «Befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs og grunnlag for velferd, vekst, verdiskaping og bærekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s 4). Videre står det: «Samtidig må vi sikre befolkningen nok og riktig kompetanse for å kunne møte endringer og ha varig tilknytning til arbeidslivet og den kompetanse arbeidslivet etterspør.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Kompetanse beskrives som essensielt for konkurranseevnen til norsk økonomi og for sysselsetting. I den kompetansepolitiske

strategien kommer et annet viktig konsept til uttrykk, livslang læring, som også OECD (2004, s. 3) legger vekt på. “De raske endringene i teknologi og arbeidsliv tilsier økt behov for livslang læring” (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 4). Dette finner også veien til UTV-2, der det står at elevene skal: Forklare betydningen av utdanning og livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

Kompetanse er et begrep som kommer tydelig til uttrykk i UTV-3. Når vi utelater tilfellene der det inngår i begrepet **kompetansemål** blir det nevnt 9 ganger i UTV-3, mens det til sammenligning blir nevnt 2 ganger i UTV-1 og 3 ganger i UTV-2. I UTV-3 skrives det om karrierekompetanse og fagkompetanse i utdanningsvalg og om hvordan «Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i å håndtere overganger [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). At elevene utvikler karrierekompetanse er også fagets kjerneelement i UTV-3. At kompetanse er viktig i skolen, blir behandlet nærmere i neste avsnitt.

#### 4.6.3 Skolens plass i en kompetanseøkonomisk diskurs

Moshuus (2017, s. 37) beskriver skolen som «[...]en kunnskapsinstitusjon som skal gi den enkelte de beste forutsetninger for å konkurrere i et globalt kunnskapsbasert arbeidsmarked». I 2015 kom NOU-rapporten; *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8). Utredningen, som ble ledet av Sten Ludviksen, som fikk i mandat å «[...]vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2015: 8, s. 14). Utvalget kom i 2014 med første delutredning: *NOU 2014: 7 – Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Her legger utvalget vekt på at samfunnet er preget av et større mangfold, høyere kompleksitet og at endringer skjer hurtigere enn tidligere. De skriver: «Skal elevens potensial realiseres, må fagene fornyes og skolen videreutvikles. Da kan nye vilkår for elevenes læring skapes, og fremtidsrettede kompetanser utvikles» (NOU 2015: 8, s. 8). Utvalget mener altså at samfunnsendringene stiller andre krav til hvilke kompetanser elevene trenger og læreplanen må endres for å møte disse kravene. Skolen skal altså tilpasse seg kompetansekrav til samfunns- og arbeidsliv. Sultana (2021, s. 79) finner dette igjen i mange europeiske land, en politisk vektlegging av å justere utdanning med behovene til arbeidsmarkedet og å forberede elevene for arbeidslivet.

Telhaug og Mediås (2003), utforsker i sin bok *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme* skolen som nasjonsbyggende institusjon. De analyserer skolens hovedmotiv og hvordan dette har endret seg opp gjennom historien. Deres analyse viser hvordan skolens hovedmotiv har vekslet mellom nyttehensyn og integrasjonstenkning. I perioder der nyttehensynet har vært dominerende, har lønnsomhet og effektivitet blitt vektlagt, mens sosial integrasjon, kulturell og demokratiske oppdragelse har fått større fokus i perioder der integrasjonsperspektivet har hatt dominans (Telhaug & Mediås, 2003, s. 429). Deres analyse går bare til 2003, de ser da en utvikling i retning av nyttehensynet, der det økonomiske språket har inntatt kunnskapssektoren, og utdanning blir sett på som et individuelt gode (Telhaug & Mediås, 2003, s. 432 – 435). Dette kommer også til syne i følgende sitatet «I kunnskapssamfunnet er menneskene selv den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og av stor betydning for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv» (NOU 2014: 7, s. 112). Kunnskap og kompetanse ikke bare er et gode for samfunnet, men viktig for enkeltindividets mulighet til å realisere seg selv.

At skolens hovedmotiv endres og nå er forskjøvet i et retning av et nytteperspektiv, har paralleller til karriereveiledningsfeltet, der ulike diskurser preger og dominerer feltet i ulike perioder, avhengig av samfunnsutvikling. Dette skal jeg skrive mer om i neste avsnitt.

#### 4.6.4 Diskurser i karriereveiledningsfeltet

Samtidig som Utdanningsvalg befinner seg i en skolekontekst, kan en som tidligere nevnt også betrakte faget som en del av karriereveiledningsfeltet. Hvilke diskurser er dominerende i karriereveiledningsfeltet?

Sultana (2018, s. 39) identifiserer tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning, en teknokratisk eller nyliberal diskurs, en utviklingsrettet eller humanistisk diskurs og en sosialrekonstruksjonistisk eller frigjørende diskurs. Jeg vil i det følgende kort beskrive de to første, mens den tredje blir beskrevet under spørsmål 6, da denne diskursen er lite representert i læreplanene og inkluderes heller under alternative perspektiv.

Den teknokratiske eller nyliberale tilnærmingen har fokus på samfunnsmessig effektivitet og å sikre flyt mellom tilbud og etterspørsel av kompetanse. Som allerede nevnt er det flere eksempler på dette grunnsynet i læreplan i Utdanningsvalg. Elevene skal bli: «[...]forberedt på deltakelse i arbeid og livslang læring [...]» og få “Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg [...]” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette kan sees i sammenheng med skolens nyttehensyn, elevene skal utdannes til nyttige samfunnsborgere.

I den utviklingsrettet eller humanistisk diskursen er fokuset på individets personlige vekst, selvrealisering og valgfrihet. Denne diskursen kommer også til syne i UTV-3 der det står at faget skal bidra til at elevene tar selvstendige valg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Fokuset på identitet i UTV-3 kan også knyttes til denne diskursen, blant annet står under «fagets relevans og sentrale verdier» at elevene skal «utvikle sin identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Andre steder i UTV-3 nevnes identitet i sammenheng med uttrykket «trygg identitet». Dette kan gi en assosiasjon til at det er noe elevene skal utvikle for å unngå «problem» i framtiden og som et ledd i å utvikle «livsmestring». Hadde det blitt uttrykt som å «utforske egen identitet» eller «reflektere over egen identitet» mener jeg det i større grad kunne inngå i en humanistisk diskurs. Et annet eksempel på en utviklingsrettet diskurs hentet fra UTV-3 er at elevene skal ha: “[...] muligheter til å utvikle et positivt selvbilde[...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Selve grunntanken innen skole og utdanning er læring og utvikling. Innen en utviklingsrettet eller humanistisk diskursen er ikke målet kun å finne seg en «god jobb», men å finne mening og verdi på ulike arenaer i livet (Sultana, 2018, s. 40). Dette perspektivet finner jeg lite spor av i læreplan i Utdanningsvalg, det kan virke som at fokus primært er på «verdi av arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Teoretikere som kan knyttes til denne diskursen er Super, med sin livsregnbue, som inkluderer flere aspekt ved livet enn lønnsarbeid (Røyset & Kleppstø, 2017, s. 263). En annen teoretiker er Savickas teori om «life design», der individet ved hjelp av narrativer skal skape, forstå og se mening i sin livshistorie. Målet er ikke kun et godt yrkesliv, men et godt liv (Højdal & Poulsen, 2012, s. 243). Skolens intergrasjonsmotiv kan sees i sammenheng med dette perspektivet, selv om det ikke er helt overlappende. Et sitat som både kan brukes som eksempel på skolens integrasjonsmotiv og en utviklingsrettet



diskurs er «Faget skal videre bidra til at de utforsker karrieremuligheter basert på likeverd og likestilling. I faget skal elevene utvikle sin identitet gjennom å delta i et inkluderende og mangfoldig fellesskap som balanserer individuelle ønsker og fellesskapets verdier.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Sitatet er hentet fra «fagets relevans og sentrale verdier» i UTV-3. Når jeg leter i kompetansemålene finner jeg ikke tilsvarende formulering.

De ulike diskursene innen karriereveiledning er ikke gjensidig utelukkende, men vil eksistere side om side (Sultana, 2018, s. 41), noe læreplan i utdanningsvalg er et eksempel på. Allikevel vil vanligvis én være mest fremtredende, ofte avhengig av det politiske og økonomiske klimaet. Under den økonomiske optimismen i 1960-årene var mange av de utviklingsrettede teoriene populære (Sultana, 2018, s. 41). I Norge hadde velstanden på den tiden langt på vei blitt en selvfølgelighet. Den norske nyradikalismen fikk sitt gjennombrudd i slutten av 1960-årene, og folk vendte seg bort fra tidligere epokers fokus på økonomisk framgang, effektivitet og nyttetenkning. Det ble i stedet et økt fokus på miljøvern, kvinneopprør, mangfold/variasjon, bevisstgjøring og refleksjon, blant annet på hva slags samfunn en ønsket å leve i. Også individuelle verdier som selvbestemmelse og selvrealisering ble nye idealer (Telhaug & Mediås, 2003, s. 207-210). Nytteperspektivet og instrumentalismen i skolen tapte noe av sin posisjon under den nyradikale perioden og ble erstattet av myke begrep som trivsel, skaperglede, sinnets helse og harmonisk vekst (Telhaug & Mediås, 2003, s. 223). Under den økonomiske nedgangstiden i midten av 1970-tallet fikk samfunnsøkonomiske tilnærminger økt fokus (Sultana, 2018 s. 41). Høyresiden fikk makt i mange land, og det ble en fornyet tillitt til markedskreftene. Partier som sto for markedsliberalisme, privatisering, lov og orden fikk større oppslutning (Telhaug & Mediås, 2003, s. 273-274). Kjærgård (2018, s. 26) finner i utdanningspolitiske dokument fra 1980- og 1990-årene en tydelig sammenkobling mellom utdanning og økonomisk vekst. Utdanning blir sett på som en investering for nasjonens fremtidige konkurransedyktighet og velstand. Individene skal gjerne inneha egenskaper som er tilpasset de markedsøkonomiske behovene, som omstillingsevne, fleksibilitet og kreativitet. Mot slutten av det 20. århundret kunne en igjen se økt individualisering. Individualisering et begrep som tillegges ulikt innhold, men de fleste betrakter det som en prosess der individene blir mindre bundet av tidligere verdier og tilhørighet, som kjønnsroller, klasse, nasjon, og kjernefamilien (Telhaug & Mediås, 2003, s. 279-280). Også under finanskrisen i 2008 fikk den teknokratiske/nyliberale tilnærmingen økt

popularitet (Sultana, 2018, s. 41). Vi ser altså at de ulike diskursene blir påvirket av samfunnet ellers. Jeg vil i neste avsnitt beskrive nyliberalismen nærmere.

#### 4.6.5 Nyliberalisme

Utdanning og humankapitalteori er kjernen for et effektivt fungerende neoliberalisme (Hooley, 2021, s. 56). Begrepene neoliberalisme og nyliberalisme brukes om hverandre og er uklare begrep som nesten utelukkende brukes av de som er kritiske til nyliberal politikk eller tenkemåter (Thorsen, 2021). Store norske leksikon beskriver nyliberalisme slik " Nyliberalisme er en samlebetegnelse på økonomiske og politiske ideologier og teorier, som har det til felles at de mener samfunnet i stor grad bør være organisert i henhold til markedsøkonomiske prinsipper» (Thorsen, 2021). Som følge av denne grunntanken vil ofte tilhengere av nyliberalisme gå inn for privatisering av offentlige tjenester og færre offentlige inngrep økonomien (Thorsen, 2021). Ofte kombineres to ulike perspektiv når en forsøker å beskrive nyliberalismen, det materielle perspektivet og maktperspektivet. Det materielle perspektivet fokuserer på hvordan økonomi og markedstankegang blir modell for andre relasjoner og det skjer en gradvis økonomisering av sosialt liv (Riese et al., 2020, s. 180). Eksempelvis snakker psykologer i mediene om menneskers «markedsverdi» på dating**markedet** og skriver «Det gir mening å se på partnerjakten som en slags økonomisk transaksjon» (Thuen & Kjøs, 2021). Maktperspektivet, som baserer seg på Foucault, beskriver forholdet mellom den som styrer og den som styres, ved at det skjer en indirekte styringskunst (governmentality). Det skjer en endring fra ytre til indre styring, ved at individene styrer seg selv til det gode for økonomien (Riese et al., 2020, s. 180). Foucault introduserte begrepet governmentality for å beskrive myndighetenes «styringen av styringen» – som subtile måte å kontrollere sine innbyggere på gjennom ulike former for myndiggjørende teknologier som autonomi, selvaktualisering, og selvregulering (Madsen, 2020, s. 76). Foucault kalte dette selvteknologi, teknologier som la til rette for at individene kunne styre seg selv, slik at samfunnets innblanding kunne minimeres (Madsen, 2020, s. 77). Ikke bare styring, men også ansvar, flyttes over på individet innen en nyliberal rasjonalitet. Kjærgård (2018, s. 26-27) ser innen den nyliberale rasjonaliteten en oppjustering av individets autonomi, handlinger og ansvar, noe som bidrar til å flytte ansvar fra samfunnet over på individet i form av å være omstillingsdyktig og ansettbar. Kjærgård (2018, s. 26-27) beskriver nyliberalismen ønskeindivid som det ferdighetsorienterte og autonome individ som gjennom ulike selvledelsesteknikker skal styre sitt eget liv og karriere.

Den nyeste læreplanen i utdanningsvalg er i tråd med denne nyliberale tankegangen, der det legges opp til at elevene skal utvikle karrierereferdigheter som setter dem i stand til å ta reflekterte valg, være ansettbare, håndtere overgangsfaser og være selvregulerte. I UTV-3 står det at eksempelvis at elevene skal: «utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Også Røise (2020) finner i sin analyse av læreplanen fra 2015 at den bygger på en nyliberalt rasjonalitet.

Generelt i skolen er det fokus på at elevene skal «lære å lære» og selv overvåke egen læring (Kjærgård, 2018). Den tidligere autoritære kontrollen har blitt byttet ut til fordel for gode relasjoner mellom lærer og elever og på elevenes selvregulering. Selvregulering kommer spesielt til uttrykk i Fagfornyelsen og blir betraktet som viktig for å mestre eget liv (Riese et al., 2020). Også i familien blir tidligere tiders disiplin og lydighet byttet ut med forhandlinger og internalisert disiplin (Hegna et al., 2017, s. 86-89). Denne internaliserte disiplinen, og ønske om å bli et bedre individ (Rose, 1998, i Kjærgård, 2018, s. 29) kan en finne dagsaktuelle eksempler på. I Aftenposten kunne en nylig lese om en ny trend på Tiktok med emneknaggen #thatgirl, som oppfordrer kvinner til å bli den beste versjon av seg selv gjennom å følge en streng rutine for trening, kosthold, og selvpleie (Hoff, 2022).

Nyliberalisme er altså ikke bare en overordnet ideologi, men noe som gjennomsyrrer store deler av livene våre og påvirker hvordan vi forholder oss til hverandre, hvilke verdier vi har, hvordan vi tenker og lever våre liv (Stalsberg, 2019). Nyliberalismens fokus på selvteknologi er sterkt vevet sammen med noe annet som preger vårt samfunn, individualisme, som neste avsnitt beskriver.

#### 4.6.6 Individualisme

Et felles aspekt ved problemrepresentasjonene er at alle løsningene som presenteres gis på individnivå. Man kan kanskje si at det er naturlig, siden en læreplan rettes mot den enkelte elev, allikevel mener jeg det er påfallende at det er den enkelte elev som skal lære seg livmestringsstrategier, utvikle karrierekompetanse for å håndtere egen karriere og ta kunnskapsbaserte valg. Det kan virke som at «Løsningen» alltid er individuell. Madsen (2020, s. 72) skriver at «En av de viktigste menneskelige konsekvensene av modernitetens utvikling

er individualisering» og mener individet i dag er den grunnleggende enheten i samfunnets reproduksjon. Dette gir individet stor frihet, men medaljen har også en bakside, Madsen skriver det slik:

Samtidig innebærer individualisering at individet i økende grad holdes ansvarlig for sine valg og resultatet av disse. Det tidligere så klare skillet mellom ytre hendelse utenfor vår kontroll og vår evne til å takle dem gjennom individuell mestring er ikke lenger like klart. (Madsen, 2020, s. 72).

Dette gjør at den enkelte i større grad oppfordres til å finne individuelle løsninger på strukturelle problem. Dette reagerer de færreste på, og ender ofte med å klandre seg selv eller sitt dårlige utgangspunkt (Stalsberg, 2020, s. 99). «For når samfunnets ideologisk mantra er at enhver er sin egen lykkes smed, blir det umulig å rette aggresjonen mot noen andre enn innover mot seg selv» (Stalsberg, 2020, s. 97). Det kan virke som at det for mange er en umulig tanke at det er en sammenheng mellom individuelle utfordringer og samfunnet rundt dem (Stalsberg, 2020, s. 97). Men utvikling av karrierekompetanse endrer ikke antallet tilgjengelige jobber og et kunnskapsbasert valg gir ikke større rett til å komme inn på utdanningsprogrammet de ønsker seg. Utvikling av mestringsstrategier gjør ikke at elevene unngår dårlige oppvekstvilkår. Individualiseringen går også i retning av å «skape seg selv». Frihet til å velge yrke og identitet gir grobunn for et selvrealiseringsprosjekt den enkelte føler ansvar for å utvikle (Hegna et al., (2017) og Katznelson, (2010). Dette kommer jeg nærmere inn på i 3.7.1 og 3.8.

Problemrepresentasjonene som kommer til syne i de ulike læreplanene i Utdanningsvalg har altså røtter i kunnskapssamfunnet/kompetansesamfunnet som ser på individets kompetanse som et viktig virkemiddel for nasjonal økonomisk framgang. De er videre tuftet på et nyliberalistisk rasjonale, preget av governmentality, der individet styrer seg selv og tar ansvar. Kanskje også for det som ligger utenfor individets kontroll? Jeg vil nå se på hva som utelates i de ulike problemrepresentasjonene.

#### **4.7 Spørsmål 4: Hva er ikke problematisert i denne fremstillingen av 'problemet'?**

Bacchi mener dette spørsmålet tillater utforskning av det kritiske potensialet ved metoden. Målet med dette spørsmålet er å skape refleksjon over hva som *ikke* blir problematisert,

hvilke perspektiv blir ikke belyst ved å representere 'problemene' på denne måten? Hvor er det gjort forenklinger eller begrensninger i problemforståelsen? (Bacchi, 2009, s. 12-14). Hvor er «stillhetene» og hva er utelatt?

Ved dette spørsmålet vil mine tidligere erfaringer, kunnskaper og måter å tenke på i stor grad spille inn. En annen forsker ville ha funnet andre «stillheter» enn det jeg gjør. Jeg er preget av den virkeligheten og diskursen jeg lever i, og det er vanskelig å se forbi dette. Å finne «alt» som ikke blir problematisert vil være en for omfattende oppgave og kunne resultere i en masteroppgave i seg selv. Jeg vil derfor kort skissere et lite utvalg av alternative måter å forstå eller se på 'problemene' på, presentert i Tabell 10 nedenfor og som jeg senere vil utdype.

Tabell 10. Viser problemrepresentasjonene og hva som ikke blir problematisert.

	UTV-1	UTV-2	UTV-3
Problemrepresentasjoner	Ungdom fullfører videregående i for liten grad og tar for mye omvalg  Elevene tar for lite kunnskapsbaserte valg	Elevene har for lite karrierekompetanse	Elevene trenger mer kompetanse i livsmestring
Hva blir <b>ikke</b> problematisert?	Hvorfor betraktes det som et problem at ungdom ikke fullfører videregående og tar for mye omvalg?  Gis alle muligheten til å fullføre?  Vil kunnskapsbaserte valg nødvendigvis gi «gode valg» og føre til fullføring?	Hva er utfordringene ved å fokusere på karrierekompetanse?  Finnes det alternative karrierekompetanser?	Fører undervisning i livsmestring til bedre psykisk helse og bedre liv?

Jeg vil nå ta for meg én og én av «stillhetene» jeg presenterte i tabellen over.

### 4.7.1 Det farlige frafallet?

Som tidligere nevnt ble frafall gjenstand for økt bekymring og oppmerksomhet utover 2000-tallet (Vogt, 2017), dette til tross for stabile frafallstall. I den offentlige debatten har det ofte blitt hevdet at 1 av 3 faller fra. Dette er et unyansert bilde og Markussen (2016, s. 25) mener den reelle andelen vil være nærmere 1 av 6. Det er også tegn til bedring de siste årene. Aftenposten (2020) skriver at «Stadig flere fullfører videregående skole» og at «78,1 prosent av dem som begynte på videregående skole i 2013, fullførte innen fem eller seks år». Allikevel uttrykkes det økt bekymring knyttet frafallet og Vogt (2017) knytter dette til et økt fokus på samfunnsøkonomi og myter om store økninger i uføretrygd. Det er også en forestilling om at elever uten gjennomført videregående ikke får jobb. Høst og Skålholt (2013, s. 59) finner at de fleste av ungdommene som ikke fullfører videregående begynner å jobbe i løpet av kort tid. Samtidig vil frafall øke sannsynligheten for å bli arbeidsledig, eller motta trygd eller sosial støtte (Heggen, 2016, s. 172). Det kan likevel være grunn til å nyansere bildet av hvor «farlig» og «stort» frafallet er.

Et annet spørsmål er om ungdommene selv opplever frafall og omvalg som noe negativt. Jensen (2010, s. 86) har intervjuet danske ungdommer og peker på hvordan de unges verdiorienteringer i forbindelse med frafall og omvalg delvis står i kontrast til den politiske holdningen om at frafall og omvalg er et problem. Hun identifiserer tre grunnleggende holdninger knyttet til valg og bortvalg av utdanning, og mener det er så innforstått hos ungdommene at hun kaller det et «ungdomsmantra». Det mest grunnleggende er; «at man skal være seg selv», herunder følger to holdninger knyttet til dette, a) Man skal kun gjøre det man har lyst til, b) Hvis man er utilfreds, skal man gjøre noe med det. Ungdommene opplever at det sentrale i utdannelsen er at de gjør noe de har lyst til og som gir personlig tilfredstillelse, mestringsopplevelser og personlig vekst. Det kan dermed se ut til at de i utgangspunktet ikke nødvendigvis opplever det å slutte som noe negativt. Utfordringen er dersom de ikke finner noe som gir mening eller lykkes i selvrealiseringsprosjektet. De skylder lett på seg selv dersom de ikke lever opp til hva det vil si å være ung i dag (Jensen, 2010, s. 88).

## 4.7.2 Muligheter til å fullføre?

Omtrent 10% av elever har svake forutsetning for å gjennomføre videregående skole i form av lavt kunnskapsnivå fra ungdomsskolen (har karakteren 1 eller fritak i fag) (Markussen, 2016, s. 54). Det er lite trolig at mer kunnskap om selve utdanningsprogrammet ville gjort forutsetningene for å fullføre veldig mye større. Tidligere fantes det flere veier til yrkeskompetanse, nå går veien for de fleste via to år i skole, noe som ikke passer alle. Ordninger som «full opplæring i bedrift» eksisterer, men er lite tilgjengelig da det er svært begrenset hvilke bedrifter som kan (HMS-regler) og vil ta imot elever uten forkunnskaper. Det er heller ikke søkbart for elevene og fordrer egeninnsats og nettverk for å få tak i læringsbedrift. Markussen (2016) ønsker at lærekandidatordningen eller praksisbrev blir mer brukt. Disse ordningene øker sjansene for senere sysselsetting ved at de bidrar til kontakt med arbeidslivet. På det personlige plan gir de ungdommene en sjanse til å lykkes med et lavere opplæringsløp, i stedet for å feile et høyere. En annen strukturell utfordring er begrensninger i antall læreplasser, og mangel på læreplass gjør at mange ikke fullfører (Markussen, 2016 s. 30). Utdanningsdirektoratet (2015, s 14) omtaler det som en kritisk overgang, og i 2015 var det 22 % som ikke fortsatte direkte som lærling eller i annet utdanningsløp etter yrkesfaglig Vg2. Fra både fagmiljø, elever og forskning har det blitt reist kritikk om at yrkesfagene har hatt for stor vektlegging av teoretiske fag, noe som gjør det vanskelig for elever med svake teoretiske forutsetninger (Thrana, 2016, s. 99). Lied-utvalget la i 2019 fram rapporten NOU 2019: 25 «Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring» (NOU 2019:25). I denne rapporten kom utvalget med følgende anbefalinger om endringer av videregående opplæring:

- Dagens rett utvides til en rett til fullføring med studie- eller yrkeskompetanse.
- Videregående opplæring skal gjennomgående være basert på kvalifikasjoner, det vil si at den enkelte skal få et tilbud som vedkommende er kvalifisert for. «Kvalifisert for» betyr at den enkelte har et tilstrekkelig grunnlag for å mestre den opplæringen som vedkommende får.
- Utformingen av tilbudet må være tilpasset at elevene/lærlingene har ulike forutsetninger. Noen trenger lenger tid, noen trenger kortere tid for å nå det nødvendige kvalifikasjonsnivået. (NOU 2019:25, s. 26)

Om endringene blir gjennomført gjenstår å se, ikke minst hvordan de kommer til uttrykk i praksis. Det er imidlertid positivt at det er initiativ til å gjøre noe med de strukturelle

forutsetningene elevene har til å fullføre. Uavhengig av utfallet, vil utfordringen med å «velge rett» fortsatt være til stede, noe neste avsnitt handler om.

### 4.7.3 Hvilke begrensninger er det i elevenes mulighet til å «velge rett»?

Jeg vil i dette avsnittet diskutere om alle elever har et «fritt valg», og om alternativene de kan velge mellom er gjennomførbare for alle. Jeg vil også peke på utfordringer i formidling av kunnskap, mangel på erfaringer og elevenes forutsetninger til å ta et langsiktig valg.

Det er mye fokus på at elevene skal «velge rett». Jeg mener det er flere problemer med denne fremstillingen. For det første høres det ut som valg av utdanningsprogram utelukkende handler om hva de setter øverst på prioriteringslisten. Mange elever har så svakt karaktergrunnlag at de risikerer å ikke få sitt førstevalg. Mange elever har en begrenset frihet til å velge, da lave karakterer gjør at de tilpasser sine valg til noe de kan komme inn på og som kan være overkommelig faglig sett (Thana, 2016, s. 97). En del vil likevel ikke få sitt første ønske. Det er nærliggende å tro at det vil senke en elevs skolemotivasjon dersom ønsket var å gå helse og oppvekstfag, men eleven får skoleplass på restaurant og matfag. Dette er en strukturell hindring som for eksempel kunne vært løst ved at elevene som velger yrkesfag fikk det yrkesfaget de helst ønsket seg.

En annen hindring for å «velge rett» er den enorme mengden informasjon elevene må tilegne seg for å få overblikk over alle utdanningsprogram, ulike varianter, og ulike løp. Ikke alle har kapasitet eller modenhet til å tilegne seg dette, i alle fall ikke med de ressursene (timer og pedagogisk personale) som er tilgjengelig. Noen elever peker på hvordan formidling om ulike utdanningsprogram ikke gir et godt nok innblikk i hvordan det faktisk er (Thana, 2016, s. 97). Enkelte elever vil kanskje trenge flere praktiske erfaringer for å forstå hva de ulike utdanningsprogrammene innebærer.

Kunnskapsbaserte valg knyttes i læreplanen ikke bare til kunnskap om utdanning og yrker, men også til en selv. Et kompetansemål i UTV-3 er som følger: «beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette er en krevende oppgave for mange. Dersom en spør elever hvilke egenskaper/interesser de har, vil svaret ofte dreie i



retningen «god i turn», «god i FIFA» og «flink til å tegne» (noen svarer at de bare ser Netflix). Svært få har erfaringer fra praktiske oppgaver som kan kobles til ulike yrkesfaglige utdanningsløp på videregående. En elev sa i en veiledningstime «Hvordan skal jeg vite om jeg liker å drive med sånne elektro-greier? Jeg har jo aldri prøvd!». Krumboltz og Worthington (1999) poengterer at interesser ofte er knyttet til tidligere erfaringer, og at evner, interesser, verdier, og personlige egenskaper endres i løpet av livet. De mener derfor det ikke er hensiktsmessig å prøve å «matche» deres egenskaper med kravene til et bestemt yrke. Et annet viktig poeng i denne sammenheng er elevenes mangel på praktiske erfaringer. NHO uttrykker også bekymring for dette:

I flere innspill til departementet er spørsmålet reist om dagens grunnskole i sitt innhold og praksis tar nok hensyn til at omtrent halvparten av hvert årskull velger yrkesfag. NHO har pekt på at praktiske fag lenge har vært nedprioritert, og i tillegg at grunnskolefagene ikke knyttes nok til praktisk utførelse for å styrke forståelse gjennom konkret anvendelse. Grunnskolen skal bidra til at elevene har tilstrekkelig kompetanse til å gjøre bevisste valg når de søker inntak til videregående opplæring. Elever i grunnskolen må tilbys varierte læringsarenaer, hvor de får mulighet til å utvikle sine ferdigheter ved å bruke egne kunnskaper og ferdigheter til å løse reelle oppgaver og skape reelle produkter. Det er dette som kan skape relevans og motivasjon for elevene. (St.meld 28 (2015-2016), s. 48)

Mangel på muligheter, kunnskap og erfaring er ikke de eneste utfordringene elevene møter når de skal ta et «kunnskapsbasert og godt valg». Mange opplever at valget kommer for tidlig og at de ikke føler seg klar (Thrana, 2016, s. 97). Ungdommene er i en alder der hjernen er i stor utvikling og delen som evner å tenke konsekvenser og langsiktige mål er ikke fullt utviklet (Røise & Börjesson, 2017, s. 33). Det vil derfor være vanskelig å se konsekvensene både av valg av utdanningsprogram, og eventuelt det å slutte på videregående. Samtidig som konsekvenstenkning er vanskelig, er den emosjonelle hjernen overaktiv, og følelser vil oppleves sterkere og veksle fortere (Røise & Börjesson, 2017, s. 34). Ungdommer er mer følelsesstyrt og impulsive enn voksne. De kan derfor være tilbøyelige til å gjøre det som er behagelig på kort sikt, fremfor å gjøre noe som gagnar dem på lang sikt (Røise & Börjesson, 2017, s. 34). Det å velge det samme som venner eller kjæreste kan for noen oppleves som det eneste riktige. Mange er i en prosess for å finne ut hvem de er, hva de vil og ikke vil. Dette er utfordrende for mange unge (Jensen, 2010, s. 89). Hvordan kan vi forvente at de tar

selvstendige, langsiktige, kunnskapsbaserte valg uavhengig av hvor bestevennen eller stormforelskelsen skal gå?

Kunnskapsbaserte valg skal ikke bare gi «gode valg», det skal også bidra til utjevning av sosial ulikhet: «For at utdanningsvalgene skal bli mindre knyttet til familiebakgrunn og kjønn, er det viktig at alle får informasjon om de muligheter som foreligger» (St.meld. 16 (2006-2007) s. 36). Jeg mener det er noe naivt å tro at kunnskap om mulighetene som finnes gjør at de sosiale forholdene utjevnes. Som om det er mangelen på kunnskap om medisinstudiet som hindrer elever i å bli leger. Samtidig kan sitatet vise spor av en velferdstankegang og utdanningens integrasjonsmotiv, som et frisk pust av noe annet enn samfunnsøkonomi.

Det er også interessant at idealet i denne sammenheng er at elevene tar valg de ikke angrer på og at de skal unngå å skifte utdanningsretning, mens det å endre retning i et omskiftelig arbeidsmarked blir regnet som en nødvendighet og noe positivt. Da er de «omstillingsdyktige». Det er altså greit med endring, så lenge det kommer samfunnsøkonomisk til nytte og er initiert av samfunnets behov, ikke individets.

Det kan være mange hindringer for å ta «kunnskapsbaserte, gode valg», som mangel på kunnskap, erfaringer, lave karakterer, drømmer om noe annet, forelskelser, liten selvinnsikt eller valgmodenhet.

#### **4.7.4 Kan det være utfordringer med å fokusere på karrierekompetanser?**

Sultana (2018, s. 45) mener det er viktig at fagfolk i karriereveiledningsfeltet er bevisst på at fokus på karrierekompetanser kan være et ledd i ansvarliggjøring av individet. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk ved at arbeidsløshet forklares ved mangler hos individet, som for lite erfaring i å skrive søknad eller gjennomføre intervju, fremfor å se på overordnede strukturer og beslutninger på samfunnsnivå som hindrer sysselsetting. Sultana, (2012, s. 233) skriver: “CMS, unless critically approached, can easily become yet another way by means of which the state reframes its deficit by projecting it as personal failing, with the victim blamed for problems that are structural in nature”. Karriereplanlegging kan knyttes til selvstyring og det skapende selvet, og kan betraktes som en strategisk idé og en styringspraksis. Som

styringspraksis handler utvikling av karrierekompetanser om å skape et aktivt, konkurransedyktig, autonomt og moralsk ansvarlig individ (Kjærgård, 2018, s. 30).

Sultana (2021) mener de fleste undervisningsopplegg i karrierekompetanse tenderer til å oppfordre deltagerne til å tilpasse seg arbeidsmarkedets behov, mens det er mindre fokus på å forstå og utfordre. Han mener denne type undervisning burde inkludere historiske og dagsaktuelle eksempler på hvordan ulike samfunnsgrupper har kjempet for å forbedre sine arbeidsforhold, samt å legge opp til diskusjon og bidra til forståelse for at «en annen verden er mulig» (Sultana, 2021, s. 90-91).

En del teoretikere peker på at det finnes alternative karrierekompetanser som ikke inkluderes av definisjonen i læreplanen. Gelatt (1989) introduserer begrepet «Positiv uncertainty» og poengterer at i et samfunn som stadig endres raskere, er det lite hensiktsmessig å tenke at en kun vil ha én jobb. Det er dessuten umulig å skaffe nok informasjon til å vurdere *alle* muligheter. Gelatt mener vi bør hjelpe veisøkere å utvikle en positiv holdning til usikkerhet, og til å håndtere forandring. Han mener også vi bør inkludere intuitive og kreative valgmetoder. Gelatt (1989) mener dette kan bidra til at veisøker kan handle, selv om de er usikre. Også Krumboltz (2009) poengterer at karrierevalg ikke er noe en tar én gang i livet, men er en pågående prosess. Han bruker uttrykket «Planned happenstance» for å beskrive hvordan tilfeldigheter spiller en viktig rolle i våre karrierer. For å posisjonere oss slik at positive tilfeldigheter bør veisøkere øves i å se muligheter som byr seg. Dette er perspektiv som i liten grad kommer til syne i læreplan i Utdanningsvalg.

Som tidligere nevnt er det stor tiltro til læring. Røise (2020) stiller seg spørsmålet om det stemmer at karrierekompetanse kan læres gjennom undervisning. Utdanningsvalg organiseres som andre fag og Kjærgård (2016, s. 101) finner en «pedagogisering» av både utdanningsvalget og framtidsplanleggingen. Undervisning i karrierekompetanse er et ledd i en pedagogisering av framtidsplanleggingen, og kan lett bli en del av en individualiseringsprosess. Det er imidlertid mulig å utvide forståelsen av karriereferdigheter for å inkludere elementer som å forstå, utfordre, se muligheter, kreativitet og usikkerhet. At usikkerhet og overganger er noe vi alle opplever i livet er et faktum, men skal det inkluderes i «livsmestring» som noe elevene skal mestre? Mer om dette i neste avsnitt.

#### 4.7.5 Er livsmestring rett medisin for elevene?

Flere kritiske røster har blitt reist omkring livsmestring som tema i skolen.

Bør man i det hele tatt snakke om å mestre livet? Hva vil det egentlig si? Livsmestring som tema bygger på en antagelse om at undervisning i psykisk helse, vil redusere psykisk uhelse. I følge evaluering av et 25 uker langt undervisningsopplegg i psykisk helse blant 9.klassinger i Trondheim, gav ikke opplegget signifikante endinger når det gjald skoletrivsel, vennskap, sosial støtte eller selvfølelse. Derimot skåret elevene høyere på psykiske plager etter undervisningen enn før (Halvorsen, 2020b). Kanskje skyltes økningen at elevene gjennom undervisningen hadde fått et større begrepsapparat/sykdomsspråk? En annen forklaring er at de i større grad begynte å «se etter» tegn til sykdom hos seg selv. Evalueringen viste at kunnskapen om psykisk helse var større hos ungdommene etter opplegget og elevene likte å snakke om tematikken, spesielt om følelser (Halvorsen, 2020b). Janne Lund (2020) er psykolog, og forsker på lettere psykiske helseplager hos unge jenter. Hun stiller seg kritisk til at det rettes økt oppmerksomhet på temaet og undrer seg om undervisning av psykiske strategier på individnivå, virker mot sin hensikt ved å internalisere problemene. Blir livsmestring enda en ting elevene skal mestre? Lund mener vi heller bør rette blikket utover for å se på samfunnsmessige forhold som bidrar til vår stressede ungdom; konkurransesamfunnet, kapitalismen, målingskultur, individualisme og nyliberalisme. For å redusere ungdommenes fokus på «seg selv» ønsker hun mer fag, mer streik for klimaet, mer opponerende ungdommer som retter sinnet utover, i stedet for innover. Hun skriver: «Nynorsk vil jeg også ha – bare for at elevene skal ha noe å være sint på» (Lund, 2020). Også psykolog og filosof Ole Jacob Madsen (2020) mener at innføringen av livsmestring i skolen er et eksempel på hvordan vi i vårt samfunn legger stadig større ansvar på individet. I stedet for å finne politiske løsninger, for eksempel å redusere presset på ungdommene, lærer vi dem heller psykologiske teknikker. Han stiller seg spørsmålet «Hvem er livsmestring for?» og tviler på at elevene som kommer fra familier preget av lav sosioøkonomisk status og utenforskap er de som profiterer mest på opplegget (Madsen, 2020). «Det blir en stadig større risiko for at den enkelte får ansvar for problemer som hører til på systemnivå, og et utbredt folkehelseproblem er opplevelsen av ensomheten og utenforskap i møte med livets vansker» (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21). FN-topp Dainius Pūras pekte på hvordan innstramminger, ulikhet og usikkerhet skaper mental uhelse (Rice-Oxley, 2019). I løpet av de siste 20 årene har

hyppigheten av psykiske lidelser og medisinerings av dette gått kraftig opp på verdensbasis. Pūras mener hovedfokuset bør flyttes fra individuelle strategier som terapi og medisinerings, til strukturelle strategier, som mer bruk av midler til å redusere ulikhet og å skape støttende miljø i familien og arbeidssituasjonen (Rice-Oxley, 2019).

Også Madsen (2020, s. 142-143) peker på innsats for å utjevne sosiale forskjeller som en alternativ måte å satse på livsmestring i skolen. Andre strategier er å øke lærerens kompetanseheving innen temaet, fokus på opplæring og vektlegging av lærerens relasjonskompetanse og færre elever per lærer (Madsen, 2020, s. 142-143). Madsen (2021, s. 133) skriver «Det er en pågående endring i tenkningen om det å forebygge, som mer og mer ser ut til å bevege seg vekk fra økonomisk utjevning og sosial inkludering. Man legger i stedet til rette for at alle barn og unge fra tidlig av skal bedrive en form for kognitiv egenomsorg for dermed å utvikle «et psykologisk immunforsvar». Han sier videre: «Ønsket om «robuste unger» er forståelig, men forteller samtidig om tid der de utopiske drømmene om et annet samfunn er forsvunnet» (Madsen, 2020, s. 122)

Det rettes altså kritiske røster fra ulikt hold til livsmestring i skole. Funn kan tyde på at det ikke reduserer psykiske helseplager, men er del av en individualiseringsprosess der løsningen legges hos individet snarere enn samfunnet. Dette kan skape uheldige konsekvenser for enkeltindivid og grupper, noe jeg skriver mer om i neste avsnitt.

#### **4.8 Spørsmål 5:Hvilken betydning får det at ‘problemet’ defineres på denne måten?**

Målet med dette spørsmålet er å identifisere effektene av problemrepresentasjonene slik at de kan vurderes kritisk (Bacchi, 2009, s. 15). En antagelse i en WPR-analyse er at noen problemrepresentasjoner vil påvirke ulike grupper på forskjellige måter og kan skape skadelige effekter for enkelte grupper. Jeg vil her fokusere på utfordrende subjektiveringsposisjoner som blir skapt. Bacchi (2009, s. 16) hevder at ulike grupper kan splittes og stilles opp mot hverandre. Målgrupper til en policy blir ofte fremstilt som «problemgruppe» og ansvarlige for ‘problemet’ heller enn at fokus rettes mot hindrende

strukturer. Jeg vil også komme inn på hvilke levde effekter problemrepresentasjonene kan ha. Hvilke innvirkning har det på livene til målgruppene i problemrepresentasjonene?

Gjennom problemrepresentasjonene kan en se at nyliberalismen (og læreplanens) ønskelev er elevene som gjør et selvstendig, kunnskapsbevisst karrierevalg de ikke viker i fra (dersom det da ikke kommer samfunnsmessige endringer som gjør at de må endre kurs). De tar gode valg, mestrer eget liv, er lærevillige, omstillingsdyktige, skaffer seg jobb på egenhånd og bidrar positivt i samfunnet. Hva skjer når en ikke utfyller dette glansbildet?

Som allerede nevnt har frafall de senere årene vært gjenstand for økt oppmerksomhet og bekymring (Vogt, 2017). Vogt (2017) mener dette kan tyde på at vi har mindre tålmodighet med ungdommene, og uttrykker bekymring for at vi gir mange ungdommer en subjektposisjon som tapere, avvikere og at de utgjøre en «trussel» for velferdssamfunnet. Reegård og Rogstad (2016, s. 201) mener å finne en økende individualisering av frafallsproblematikk. I undersøkelser letes det ofte etter individuelle faktorer som øker «risikoen» for å falle fra. En fare ved denne tankegangen er at frafall betraktes som en «feil» ved de unge og problemet plasseres hos dem (Reegård & Rogstad (2016, s. 201). Dette kan føre til stigma og ikke minst en følelse av å ikke mestre muligheter og stå utenfor samfunnet for de det gjelder.

Kunnskapssamfunnet krever selvdisciplin, og marginalisering i skolesystemet kan bidra til marginalisering i samfunnet generelt. Frønes (2017, s. 21-22) beskriver dagens oppvekst som et kvalifiseringsmaraton. Moshuus (2017) introduserer begrepet «skolesamfunnet» for å illustrere at kunnskapssamfunnet har gått inn i en ny fase, der det samfunnet vi før knyttet til skolegang, nå har blitt en forstilling om all samfunnsdeltagelse (Moshuus, 2017, s. 34). Også Moshuus legger vekt på den store betydningen skole og utdanning har fått for fremtidig arbeidsdeltagelse og liv. Han skriver «Der skolen blir målestokk for samfunnsdeltagelse, blir det å befinne seg utenfor skole og arbeidslivmarkedet ikke en fortelling om deltagelse i et annet fellesskap, men en fortelling om det å stå helt utenfor» (Moshuus, 2017, s. 52). Dette tenker jeg også reflekteres i dagens begrepsbruk, der det tidligere var snakk om frafall, er det i dag også snakk om «utenforskap». Det handler ikke bare om å «falle fra» skole og utdanning, men om å havne «utenfor» samfunnet.

Det er ikke bare i frafallsproblematikken en kan se en økende individualisering. Elevene blir møtt med en forventning om at de nå, etter mye informasjon og karrierekompetanse, skal velge utdanning og yrke som skal gagne både dem selv og samfunnet, og gjerne kjønnsutradisjonelt! Selv om de fleste får støtte både hjemmefra og samtale med rådgiver, er det ingen tvil om at valget skal være deres eget. Valget blir ikke enklere av at hverken tradisjon eller økonomi setter begrensninger for hva en skal bli. Ei heller det faktum at valg av yrke ikke lengre bare handler om å finne en jobb som skal «skaffe mat på bordet». Valg av yrket har blitt en del av et selvrealiseringsprosjekt, yrket er med på å fortelle om verdenen «hvem du er» (Katznelson, 2010, s. 88). Elevene kan lett oppfatte seg selv som et «prosjekt» de selv skal utvikle og ha ansvaret for (Hegna et al., 2017, s. 88). «[...] ungdom tror at ansvaret for å forme deres muligheter i livet først og fremst ligger i deres egne hender, samtidig som strukturelle begrensninger for deres muligheter i framtiden i høy grad fortsatt er til stede – bare mindre synlige» (Hegna et al., 2017, s. 88). «[...] Vedvarende påpekning av individuelle muligheter, grenseløse forbedringspotensialer og ansvar kan være tung å bære» (Hegna et al., 2017, s. 88). Med støttende foreldre, støttende lærere og «alle muligheter åpne» er det lett å klandre seg selv når prosjektet ikke innfrir. Henga et al. (2017, s. 86) ser en tendens til endring i ungdoms måte å håndtere problemer på, fra eksternaliserende til internaliserende atferd. Kontrasten mellom eget liv og til de glansede fremstillingene av andres vellykkethet i ulike medier kan bli stor og tung å bære. Dersom deres psykiske helse er under press, blir de møtt med livsmestring i form av mestringsstrategier og forventninger om å utvikle en «trygg identitet». Samnøy og Tjomsland (2021, s. 21) mener det er en fare for at livsmestring blir en instruksjon i selvhjelpsverktøy som er for enkle og overfladiske til at de er til reell hjelp. Riese et al. (2020) knytter livsmestring i skolen til et generelt selvreguleringsfokus i Fagfornyelsen (LK20) og er bekymret for hvilke potensielt negative effekter dette fokuset kan ha, spesielt når det inkluderer mer generelle emosjonelle kompetanser. Dersom selvreguleringen kun rettes innover er det en fare for at det kan føre til usikkerhet og angst (Riese et al., 2020, s.187). Riese et al., 2020 finner i NOU 2015: 8 en forståelse av selvregulering som ikke bare omhandler læring, men at det er viktig for å mestre fremtidig utdanning, yrkes og samfunnsnivå, eller livsmestring. Med seg fører dette en implisitt forståelse av at elever som mangler selvregulering, heller ikke vil mestre sine liv. Artikkelforfatterne knytter dette til en nyliberal managementdiskurs der individet selv er ansvarlig for ikke bare egen framtid, men

også samfunnets. Det skjer altså en individualisering av samfunnsutfordringer, og dette vil ha implikasjoner på hvordan elevene ser på seg selv, samfunnet og sin plass i det.

Jeg stiller meg også spørsmålet om fokuset på individet som sin «egen lykkes smed» ikke bare ha innvirkning på individets opplevelse av seg selv, men også bidra til hvordan man ser på andre? Kan det bidra til en holdning om at de som «valgte» lavtlønnede yrker eller ble arbeidsledige «har seg selv å takke», og dermed bidra til mindre solidaritet i samfunnet? Vil dette igjen føre til en enda større følelse av mislykkethet hos de som faller utenfor, dersom den gjengse oppfatningen er at de hadde muligheten, men forspilte den? Dette i skrap kontrast til kunnskapen vi har om hvilken rolle sosial bakgrunn har å si for utdanning og yrkesvalg.

#### **4.9 Spørsmål 6: Hvordan kan problemrepresentasjonene bli erstattet eller utfordret?**

Dette spørsmålet bygger på spørsmål nummer 3, og har fokus på hvordan enkelte problemrepresentasjoner har oppnådd legitimitet og dominans. Hvordan blir diskursene formidlet og tatt imot? Finnes det motdiskurser? Omfanget av denne oppgaven gjør at dette blir for omfattende å svare fullstendig på. For å skape et bredere perspektiv velger jeg å fokusere på hvilke motdiskurser som finnes til den nyliberale tankegangen som har kommet til syne i læreplanene i Utdanningsvalg. Jeg vil også utforske hvordan disse motdiskursene kunne ha kommet til uttrykk i Utdanningsvalg. Dette blir et supplement til det som allerede er presentert tilknyttet ulike problemrepresentasjoner, som for eksempel alternative karrierekompetanser og andre måter å integrere/inkorporere livsmestring i skolen. Det er viktig å poengtere, som Hooley, Sultana og Thomsen (2018, s 14) gjør, at de ulike diskursene ikke er gjensidig utelukkende, men vil eksistere side ved side, vevd sammen på ulike måter avhengig av situasjonen. Dette vil da også gjelde i Utdanningsvalg.

En motdiskurs som kommer lite til syne i læreplan i Utdanningsvalg er den *sosialrekonstruksjonistiske* eller *frigjørende*, med et fokus på sosial rettferdighet. Der den teknokratisk/nyliberale diskursen og den utviklingsrettet/humanistisk diskursen har hovedfokus på individet, har den frigjørende diskursen i større grad et samfunns- og



fellesskapsperspektiv (Sultana, 2018). Den frigjørende diskursen har en implisitt kritisk holdning til arbeidslivets organisering i vårt moderne samfunn og er opptatt av å belyse hvordan organisering av økonomi og arbeidsmarked kan begrense mulighetene til enkeltindivid og grupper av befolkningen. Sultana (2018, s. 46-50) mener at veisøkere bør bevisstgjøres disse strukturelle hindringene, da dette kan føre til sosial mobilisering og påtrykk for å endre urettferdige samfunnsstrukturer. Han oppfordrer også karriereveilederen selv til å stille kritiske spørsmål og protestere på urettferdige samfunnsstrukturer (Sultana, 2018). I Utdanningsvalg kunne tema som rettigheter i arbeidslivet, «fritt skolevalg», sosial dumping og uverdige arbeidsforhold vært aktuelle tema å inkludere. Også tidligere eksempler på hvordan folk har stått sammen for å oppnå sosial forandring kunne inkluderes, samt å gi elevene en forståelse for at problemer som oppleves individuelle ikke trenger å være det. Et av målene i UTV-3 er at elevene skal se på *konsekvensene* av utenforskap, hva med å reflektere over *årsaker*? Et annet mål er å «Reflektere over hvordan bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter». Hva med å inkludere hvordan det styres og *kan* styres politisk? Selv om dette antagelig vil være kompliserte perspektiv for ungdomsskoleelever.

Muren og Lungås (2018) tenker i samme baner som Sultana (2018). De retter fokus på det etiske aspektet ved karriereveiledning i balansen mellom individ og samfunn. De peker på hvordan diskursen om et raskt skiftende arbeidsmarked har fått stor plass, med behov for arbeidstagere som er fleksible, utviklingsorienterte og omstillingsdyktige. I et mer turbulent arbeidsmarked må usikkerheten i stor grad må bæres av arbeidstakerne. Lite fokus blir rettet mot hvordan arbeidslivet i større grad tar i bruk 0-timers kontrakter, tidsavgrensede arbeidskontrakter, små stillingsbrøker og utleid arbeidskraft. Artikkelforfatterne spør: «Kor tilpassingsdyktige, fleksible og konkurransedyktige er det greit å lære godtfolk at dei må finne seg i å vere – utan rimeleg sikring?» (Muren og Lingås, 2018). De mener det sterke personfokuset i karriereveiledning kommer ut av proporsjon når de avgjørende premissene for karriereveiene i stor grad styres av arbeidsmarkedets vilkår. Det samme kan jeg kjenne på i veiledning av elever. Samme hvor mye tid jeg bruker på å lære elevene karrierekompetanse, vet jeg at en del vil få det tøft i fremtidens arbeidsmarked. En del vil ha problemer med å fullføre videregående på grunn av lavt kunnskapsnivå fra ungdomsskolen. Noen har i tillegg andre utfordringer som emosjonelle vansker eller lite støtte i hjemmet. Min frykt er at

nettopp disse elevene vil rammes hardest av de marginaliserende strukturene i utdanning og arbeidsliv.

En annen motdiskurs er Green guidance. Ønsket her er å skape en grønnere økonomisk vekst og inkludere miljøperspektivet i karriereveiledningen. Plant (2015) eksemplifiserer hvordan dette kan gjøres ved å inkludere informasjon om miljø i karriereveiledningen, bevisstgjøring av «det økologiske fotavtrykket» til en karriere, og refleksjon om hvordan man kan gjøre ulike yrker mer miljøvennlige (Plant, 2015).

Lingås (2015, 2018) mener karriereveiledningens verdigrunnlag må være noe mer enn «det konkurrerende individ». Selv om en del av karriereveiledningens oppgave er å sikre samfunnet yrkeskompetanse, må det også inkludere noe mer, slik at karriereveiledningen ikke får en ren instrumentalistisk funksjon. Lingås (2015) ser på utvikling av karrierekompetanser og kompetanser for å mestre livet har noe instrumentalistisk over seg, og mener en ikke bør glemme dannelsesmålet som er nedfelt i opplæringsloven. Dannelsesperspektivet handler om identitetsutvikling, modning, samfunnsforståelse, sosialt liv og samhandling med andre, tema som kan knyttes til en humanistisk diskurs. Selv om det humanistiske diskursen er tilstede i Utdanningsvalg, kunne det fått mer plass. Kversøy (2016) tar til orde for at Utdanningsvalg kan fungere som elevenes frirom, der de kan sette ord på, dele, og være hverandres refleksjonspartnere. Han skriver «Det er ikke sikkert elevene blir sikrere på hva de skal gjøre i fremtiden, men de blir kjent med seg selv og med hverandre (Kversøy, 2016 s. 227) og «Faget utdanningsvalg kan være en arena der våre elever kan utvikle toleranse for forskjellighet, og opparbeide en robusthet til å tåle sitt eget liv her og nå og sin egen uklare framtid litt bedre» (Kversøy, 2016 s. 227).

## 5 Oppsummering/Konklusjon

I denne oppgaven har jeg ved hjelp av WPR-metoden sett på endringene i læreplan i Utdanningsvalg. Utdanningsvalg kom til som et nytt fag i skolen i 2008 og hadde da et primærfokus på å forberede elevene til å gjøre et kunnskapsbevisst valg med tanke på videregående skole. Bakgrunnen til opprettelsen av faget var bekymring omkring høyt frafall og omvalg på videregående, samt lite sammenheng mellom ungdomsskole og videregående. Ved ny læreplan i 2015 fikk faget nye og endrede mål. Målene inkluderte flere aspekt ved utdanning og arbeidsliv, det var mer fokus på karrierekompetanse, innovasjon, kjønnsstradisjonelle valg, og entreprenørskap. I 2020 kom det igjen ny læreplan i forbindelse med fornyelsen av Kunnskapsløftet, kalt Fagfornyelsen (LK20). Den nyeste læreplanen har et tydeligere fokus på karrierekompetanse, gjennom en definering av dette som fagets kjerneelement. I tillegg inkluderes flere aspekt ved karrierekompetanse som å «håndtere overganger». I Fagfornyelsen ble det også innført tre tverrfaglige tema, der det ene av disse, folkehelse og livsmestring, ble knyttet til faget Utdanningsvalg. Vi ser altså at faget gikk fra å skulle forberede elevene til valg av videregående til at det skal bidra til at elevene skal utvikle karrierekompetanser som de skal få nytte av resten av livet, som aktive og selvstyrte deltagere på et fleksibelt og omskiftelig arbeidsmarked. I oppgaven har jeg jobbet videre med 4 ulike problemrepresentasjoner gjennom min variant av Bacchis 6 spørsmål. Tabellen nedenfor gjengir resultatene i stikkordsform. Det kommer fram at problemrepresentasjonene i hovedsak er tuftet på et nyliberalt rasjonale, der individ tar ansvar for og styrer sin egen karriere, dette gjennom vektlegging av eksempelvis karrierekompetanse og livsmestring. Andre perspektiv er mulig, gjennom f.eks. en frigjørende diskurs eller fokus på danningperspektivet i skolen kan andre perspektiv inkluderes.

Tabell 11. Viser oversikt over funn i analysen.

Spørsmål	UTV-1	UTV-2	UTV-3
Hva defineres som et 'problem' i Læreplan for Utdanningsvalg	Ungdom fullfører videregående i for liten grad og tar for mye omvalg  Elevene tar for lite kunnskapsbaserte valg	Elevene har for lite karrierekompetanse	Elevene trenger mer kompetanse i livsmestring
Hvilke antagelser og forventninger gjør at det defineres som 'problem'?	Økt fokus på kostnader forbundet med frafall og omvalg.  Kompetansesamfunnet setter kunnskapsbasert valg høyt.	Omskiftelig arbeidsmarked, internasjonalt fokus i karriereveiledningfeltet.	Bakgrunn i individualisme, økt forekomst av og fokus på, psykisk uhelse blant unge.
Hvilke samfunnsmessige rasjonaliteter ligger til grunn for at det blir definert som 'problemer'?	Kunnskap- og kompetansesamfunnet, humankapital, nyliberalisme, individualisme		
Hva er ikke problematisert i denne fremstillingen av 'problemet'	Spørsmålsteget ved om frafallet virkelig er så bekymringsfullt.  Har alle elever mulighet til å fullføre, burde flere alternativ være til stede?  Manglende erfaringer, vet ikke hva de liker  Elevenes begrensning i å velge «rett», det er komplisert for mange, elevene er i stor mental utvikling.	Alternative karrierekompetanser, intuitive, tilfeldigheter, posisjonering.  Bekymring knyttet til økt individualisering av problemer  Kan karriereferdigheter læres i en skoletime?	Bekymring omkring økt individualisering av problemer, - heller se på strukturer?  Reduserer undervisning psykisk uhelse?  «Selvhjelpeteknologi» er overfladisk.  Enda en ting elevene skal mestre.  Kommer det de mest trengende elevene til gode?
Hvilken betydning får det at 'problemet' defineres på denne måten	Frafall i skole, kan gi utenforskap. Individualisering av ansvar gjør at det er lett å klandre seg selv.		
Hvordan kan representasjonen av 'problemet' bli erstattet eller utfordret	Utdanningsvalg som frirom for refleksjon og et dannelsesperspektiv Mer fokus på sosial rettferdighet. Green guidance		

## 6 Avsluttende refleksjoner

I sin evaluering av Utdanningsvalg fra 2012 skriver Lødding og Holen:

Til slutt må vi spørre hvordan det kan tenkes at unge mennesker kan oppøves i beslutningsdyktighet, evne til å se sine egne talenter og sterke sider, og evner til å håndtere usikkerhet og risiko samt fleksibilitet og reorienteringsevne som voksne, med utgangspunkt i et 113 timers skolefag på ungdomstrinnet? I dette evalueringsprosjektet har vi sett det som viktig å reise spørsmålet om utdanningsvalg som fag kommer de elevene i møte som strever mest når det gjelder å nyttiggjøre seg skriftlig informasjon, håndtere usikkerhet og reflektere over egne muligheter. (Lødding & Holen, 2012, s 10).

Samtidig som jeg opplever Utdanningsvalg som et viktig fag, kjenner jeg det på samme måte som Lødding og Holen beskriver i sitatet over. Ikke minst fordi det har blitt lagt til flere mål i den nyeste læreplanen i Utdanningsvalg, som: «Faget skal bidra til at elevene utvikler en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), «Utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) og «Reflektere over hvordan bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Det er ambisiøse mål for et fag på 110 timer, der mange skoler fortsatt trekker fra timene som går til arbeidsuke, praksisdager på videregående og eventuelle bedriftsbesøk (de som har skoler som er lokalisert slik at de ikke må betale transport). Mens fagfornyelsen «slanket» og spisset kompetansemålene i mange fag for å bidra til dybdelæring (St.meld. 28 (2015–2016), s. 7), virker det som at målene i Utdanningsvalg har blitt mer omfangsrike og kompliserte. Det er en formidabel oppgave å undervise i faget, men det stilles fortsatt ikke formelle krav til fagkunnskap for læreren (St.meld. 28 (2015–2016), s. 73). Mitt inntrykk er også at fagtradisjonen er svak ved mange skoler. Faget er også et av 3 fag som skoleeier tar timer fra for å prioritere andre fag ved lokale omdisponeringer (St.meld. 28 (2015–2016), s. 55). Samlet gir det ikke inntrykk av et fag med høy status eller prioritet, dette gjelder også som forskningsemne.

### 6.1 Nye forskningsspørsmål

Det kan virke som det er gjort lite forskning på Utdanningsvalg siden evalueringene som ble gjort etter innføringen av faget. Min analyse er på det teoretiske plan, det hadde vært interessant å forske mer på praksis. Hva tenker lærerne og elevene om ny læreplan? Hvordan

er faget organisert i dag ved skolene? Hvordan jobbes det med implementering av de nye planene? Hvordan jobber lærerne med de ulike målene i læreplanene? Blir alle mål tillagt like mye vekt? Hvilken kompetanse har de som underviser i Utdanningsvalg? Hva tenker elevene om verdien av faget? Hvor stor endring har skjedd i praksis ved overgang til ny læreplan? Dette håper jeg noen vil undersøke nærmere.

## **6.2 Navnet skjemmer ingen?**

Mens innholdet i faget Utdanningsvalg har endret seg siden det ble innført i 2008, er navnet fortsatt det samme. Etter min mening passet navnet ved den første læreplanen, men i dag kan det gi et misvisende inntrykk av hva faget egentlig handler om. Navnet "Utdanningsvalg" gir en sterk assosiasjon til at faget skal handle om valg av utdanning, noe som skaper visse forventninger hos elever, foresatte og lærere og ledelse som ikke leser læreplan. Jeg har mange ganger blitt møtt med forundring: «Vi er vel ferdige med Utdanningsvalg nå som vi har søkt videregående?». Enda større forvirring skaper det når faget bare omtales som UTV. Jeg mener derfor at faget burde endre navn. Hva med karrierefag?

## **6.3 Min forskningsreise**

Diskursanalysens kritiske inngang har gjort at jeg i perioder har kjent meg vel kritisk. I utgangspunktet mener jeg at Utdanningsvalg er et viktig fag der elevene utvikler viktig kunnskap, kompetanse og evne til refleksjon. Dette har i perioder nesten forsvunnet for meg i leting etter «stillheter» og bakenforliggende diskurser. Kunnskap og bevisstgjøring omkring nyliberalisme, individualisering og selvregulering har gjort noe med meg. Der jeg før applauderte i takt med de rundt meg for både det ene og det andre, sitter jeg i dag med en ekkel bismak i munnen. Hva gjør dette med elevene? Mange gode intensjoner har fått en skygge av noe større og mørkere bak seg. Samtidig som kjennskap til den frigjørende diskursen har gjort meg mer engasjert i urettferdige strukturer, kjenner jeg også på en større maktesløshet. Jeg sender elever av gårde på videregående som jeg redd for de ikke vil mestre. Jeg ser elever som kommer inn på 3.valget sitt på videregående og er fortvilet over det dårlige utgangspunktet de får. Elevene roper etter fritt skolevalg, jeg kaller det karakterbasert opptak og sier det ikke er «fritt» for alle, noe de med høyest røst ikke alltid slår seg til ro med. De er oppdratt til konkurranse og ser ikke noe «urettferdig» med det.

Intensjonene i læreplanene er uten tvil gode, alle ønsker at den oppvoksende generasjonen skal lykkes og mestre den verdenen de vokser opp i. Samtidig kan det være nyttig å reflektere over hvilke utilsiktede holdninger, forventninger og verdier vi formidler til den oppvoksende generasjon. Det er mye bra i Utdanningsvalg, som med en liten perspektivutvidelse kanskje kan bli enda bedre? I den sammenheng tenker jeg det er viktig med den reflekterte lærer som utnytter Utdanningsvalg for å gagne elevene på best mulig måte, som er bevisst hvilke holdninger de formidler og arbeider mot hindrende strukturer der de kan. Arbeidet med denne oppgaven har satt i gang mye refleksjon hos meg og gitt meg nye perspektiver på egen undervisning og forståelse av faget. Kanskje også noen nye perspektiver på livet? Jeg håper det også kan bidra til andres refleksjon og utvikling.

## 7 Referanser/litteraturliste

Aftenposten (2020, 22. juni). *Stadig flere fullfører videregående skole.*

<https://www.aftenposten.no/norge/i/g75Wxa/stadig-flere-fullfoerer-videregaende-skole>

Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S. & Swahn, E. (Red.). (2008). «*Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*». Fagbokforlaget.

Andreassen, I. H. & Hovdenak, S. S. (2011). Utdanningsvalg i nasjonal og internasjonal sammenheng. I S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 125-151). Fagbokforlaget.

Antaki, C, Billig, M, Edwards, D & Potter, J (2003). Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1.

[https://figshare.com/articles/journal\\_contribution/Discourse\\_analysis\\_means\\_doing\\_analysis\\_a\\_critique\\_of\\_six\\_analytic\\_shortcomings/9473747](https://figshare.com/articles/journal_contribution/Discourse_analysis_means_doing_analysis_a_critique_of_six_analytic_shortcomings/9473747)

Bacchi, C. L. (2009). *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Pearson Australia.

Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge.

[https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport\\_-\\_nasjonalt\\_kvalitetsrammeverk\\_for\\_karriereveiledning.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf)

Bengtsson, A. (2015). Vägledning I ett EU-perpektiv. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. (s. 101-118). Studentlitteratur.

Bufdir. (2022, 1. mars). *Utdanningsvalg og kjønn*.

[https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Kjonnlikestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Utdanningsvalg/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/)

Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S., Austnes-Underhaug, R., & Tønseth, C (2014). «*Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ*». *Skolens rådgivning i Møre og*



- Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. NTNU Program for lærerutdanning.  
<http://hdl.handle.net/11250/2429527>
- Elisenberg, A. P. (2019, 02. november). Utdanningsvalg er kanskje vårt viktigste fag, men bortprioriteres av lærerne. *Aftenposten. Meninger*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/g7xzwA/utdanningsvalg-er-kanskje-vaart-viktigste-fag-men-bortprioriteres-av-l>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken A. & Von Soest T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA rapport 6/2017).  
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. ELGPN. Hentet fra:  
<http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- Falch, T., Johannesen A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Senter for økonomisk forskning AS.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>
- Frønes, I. (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s. 17-28). Cappelen Damm.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology* 36(2): 252-256.
- Grue, J. (2021, 21 januar). *Diskursanalyse*. snl.no. <https://snl.no/diskursanalyse>
- Gundem, B. G. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, P. (2020a). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Psykologtidsskriftet*. <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Halvorsen, P. (2020b). Psykiske helseplager fortsatte å øke. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 57, nummer 8, 2020, side 558*.  
<https://psykologtidsskriftet.no/nyheter/2020/08/psykiske-helseplager-fortsatte-oke>

- Haug, E. H. (2016). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning: I spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. INN Høgskolen i innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2444554>
- Hegna, K., Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Strandbu, Å. & Ødegård, G. (2017). Ungdom og psykisk helse – endringer og kontekstuelle forklaringer. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s. 75-89). Cappelen Damm.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 11-36). Høyskoleforlaget.
- Hoff, E (2022, 28. mars). Jenter strekker seg langt for å bli «that girl»: – En fasit som ikke finnes. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/oWQ0JK/jenter-strekker-seg-langt-for-aa-bli-that-girl-en-fasit-som-ikke-f>
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). The neoliberal challenge to career guidance: Mobilising research, policy and practice around social justice. I T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Red.), *Career guidance for social justice* (s. 1–27). Routledge
- Hooley, T. (2021). Career Development and Human Capital Theory: Preaching the “Education Gospel”. I P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Red.), *The Oxford Handbook of Career Development* (s. 49-64). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.5>
- Horsbøl, A. (2016). Kritisk diskursanalyse. I A. Horsbøl & P. Raudaskoski (Red.), *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse* (s. 59 - 88). Samfundslitteratur.
- Horsbøl, A., & Raudaskoski, P. (2016). Indledning. I A. Horsbøl & P. Raudaskoski (Red.), *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse* (s. 7-21). Samfundslitteratur.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene: Et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal akademisk.
- Hovdenak, S. S. & Wilhelmsen, B. U. (2011). Utdanningsvalg som samarbeid og skoleutvikling. I S. S. Hovdenak & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Utdanningsvalg som skoleutvikling* (s. 125-151). Fagbokforlaget.
- Høydal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Schultz

- Jensen, U. H. (2010). Unge uten utdanning – hvem er de og hvordan kan de veiledes? I P. Plant (Red.), *Vejbred - en antologi om veiledning*. (s. 85-104). Danmarks pædagogiske universitetsforlag
- Jørgensen, M. W. Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag.
- Katznelson, N. (2010). "De skal selv finde ud af det, og det er der mange der ikke magter" - om udsatte unge i en individualiseret tid. I P. Plant (Red.), *Vejbred - en antologi om veiledning*. (s. 71-83). Danmarks pædagogiske universitetsforlag
- Kjærgård, R. (2013). *Karriereveiledningens genealogi: den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* [Doktorgradsavhandling, Aarhus universitet.]. [https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/ucso2h/BIBSYS\\_ILS7150157792000\\_2201](https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/ucso2h/BIBSYS_ILS7150157792000_2201)
- Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg – i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I U. Høspøien & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 91–104). Gyldendal Akademisk.
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle behov. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 17-37). Gyldendal Akademisk.
- Krumboltz, John D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 312-325. Hentet fra: <https://ezproxy2.usn.no:3759/docview/219541882?accountid=43239>
- Kunnskapsdepartementet (2009, 12. juni). *Utdanningslinja: Kamp mot frafall er jobb nr. 1*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemedlinger/pressemedlinger/2009/utdanningslinja-kamp-mot-fracfall-er-jobb/id566373/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Regjeringen.no

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

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.no [overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf](https://www.regjeringen.no/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf) (regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Fag- og tildeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Udir-1-2020)[Rundskriv]. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-1-2020/>

Kversøy, K. S. (2016). Hvordan kan faget utdanningsvalg ble elevenes frirom for refleksjon, utforskning og gode valg. I U. Høsøien & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: identitet og danning* (s. 223 - 234). Gyldendal Akademisk.

Lingås, L. G. (2015). Et kritisk blikk: Evidenskonseptet i karriereveiledning. *Veilederforum*. <https://veilederforum.no/artikler/teori/et-kritisk-blikk-evidenskonseptet-i-karriereveiledning>

Lund, J. (2020, 24. januar). Nei, vi må ikke snakke om det. *Aftenposten Kronikk*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8moxB1/nei-vi-maa-ikke-snakke-om-det-janne-lund>

Lødding, B & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet* (NIFU rapport 28/2012). <http://hdl.handle.net/11250/280901>

Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne – om frafall i videregående opplæring* (s. 22-61). Gyldendal akademisk.

Mausethagen, S. (2013). Governance through Concepts: The OECD and the Construction of “Competence” in Norwegian Education Policy. *Berkeley Review of Education*, 4 (1), 161–181. <https://dx.doi.org/10.5070/B84110058>

Moshuus, G. H. (2017). Skolesamfunnet – unges fortellinger om sin oppvekst i dag. I M. Bunting & G. H. Moshuus (Red.), *Skolesamfunnet: kompetansekrav og ungdomsfelleskap* (s. 34-54). Cappelen Damm akademisk.

- Muren, T. & Lingås, L. G. (2018). Karriererettleiing mellom individ og samfunn – ei etisk utfordring? *Veilederforum*.  
<https://veilederforum.no/artikler/praksis/karriererettleiing-mellom-individ-og-samfunn-ei-etisk-utfordring>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2015: 8 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2015-8/id766593/?ch=1)
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:26. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdeprtementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- OECD (2004), *Carees Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*. OECD.  
<https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>
- Pedlex (2010). *Utdanningsvalg. Et metodehefte for lærere*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Plant, P. (2003). The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(2), 85–100. <https://doi.org/10.1023/A:1024704022790>
- Plant, P. (2015). Green guidance: Guidance for the future = Guía verde: Una guía para el futuro. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 26(1), 115-123.  
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/14346/12838>
- Prøitz, T., Rye, E. & Aasen, P. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (6), 417–433.

[https://ezproxy2.usn.no:2146/npt/2015/06/nasjonal\\_laereplan\\_som\\_utdanningspolitisk\\_dokument\\_](https://ezproxy2.usn.no:2146/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument_)

Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Avsluttende radbemerkinger. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 199-207). Gyldendal.

Rice-Oxley, M. (2019, 20. juni). Austerity and inequality fuelling mental illness, says top UN envoy. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/society/2019/jun/24/austerity-and-inequality-fuelling-mental-illness-says-top-un-envoy>

Riese, H., Hilt, L., & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i "Fremtidens skole". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>

Røise, P. (2020). If career education is the solution, what is the implied problem? A critical analysis of the timetabled subject of educational choice in Norwegian schools. I E.Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the Nordic countries* (s. 265-280). Brill <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004428096/BP000028.xml>

Røise, P & Börjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Fagbokforlaget

Røyset, R. J. & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg – karrierelæring og livsmestring*. Fagbokforlaget.

Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 33(1), s. 20-23.

Sanner, J. T. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen* [Tale]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606049/>

Skonnord, B. R. (2018). *Livsmestring i et karriereveiledningsperspektiv: en diskurs* [Masteroppgave, Universitet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/11m17av/BRAGE11250/2560433>

Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk. Hentet fra; [https://issuu.com/cdundervisning/docs/kritisk\\_diskursanalyse\\_utdrag](https://issuu.com/cdundervisning/docs/kritisk_diskursanalyse_utdrag)

- Stalsberg, L. (2019). *Det er nok nå. Hvordan nyliberalismen ødelegger mennesker og natur*. Forlaget Manifest AS.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=utdanningsvalg&ch=4#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=utdanningsvalg&ch=4#match_0)
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- St.meld. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. DOI: 10.1080/13639080.2010.547846
- Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P.Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 38-52). Gyldendal.
- Sultana R. G. (2021). Authentic Education for Meaningful Work: Beyond “Career Management Skills. I P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Red.), *The Oxford handbook of career development*. (s. 79- 94). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190069704.013.7
- Telhaug A. O. & Mediås O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstakt forlag.

- Thorsen, D. E. (2021, 7.mars). Nyliberalisme. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/.versionview/1416511>
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne – om frafall i videregående opplæring* (s. 89-106). Gyldendal akademisk
- Thuen, F. & Kjøs, P. (2021, 28. oktober). Det gir mening å se på partnerjakten som en slags økonomisk transaksjon. *Aftenposten. Debatt*.  
<https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/G3OPy4/det-gir-mening-aa-se-paa-partnerjakten-som-en-slags-oekonomisk-transaksjon>
- Tjora, A. (2021, 23. februar). Utenforskap. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/utenforskap>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i utdanningsvalg* (UTV1-01).  
[https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/UTV1-01/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Høring - endringer i faget utdanningsvalg* [Høring].  
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/11>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i utdanningsvalg* (UTV1-02).  
<http://data.udir.no/kl06/UTV1-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gjennomføringsbarometeret 2016. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorne*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i utdanningsvalg?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-utdanningsvalg/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i utdanningsvalg* (UTV1-03).  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/UTV01-03.pdf?lang=nob>
- Ungdata. (2020a, 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*.  
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Ungdata. (2020b, 21 september). *Ungdata 2020: Ingen auke i psykiske plager*.  
<https://www.ungdata.no/ungdata-2020-inga-auke-i-psykiske-plagar/>



Vogt, K. C (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.

[https://www.idunn.no/tfs/2017/01/vaar-utaalmodighet-med-ungdom#xfn\\_2](https://www.idunn.no/tfs/2017/01/vaar-utaalmodighet-med-ungdom#xfn_2)

Vogt, K. C (2020). Kortsiktighetens pris. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(1), 80-82.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-01-11>