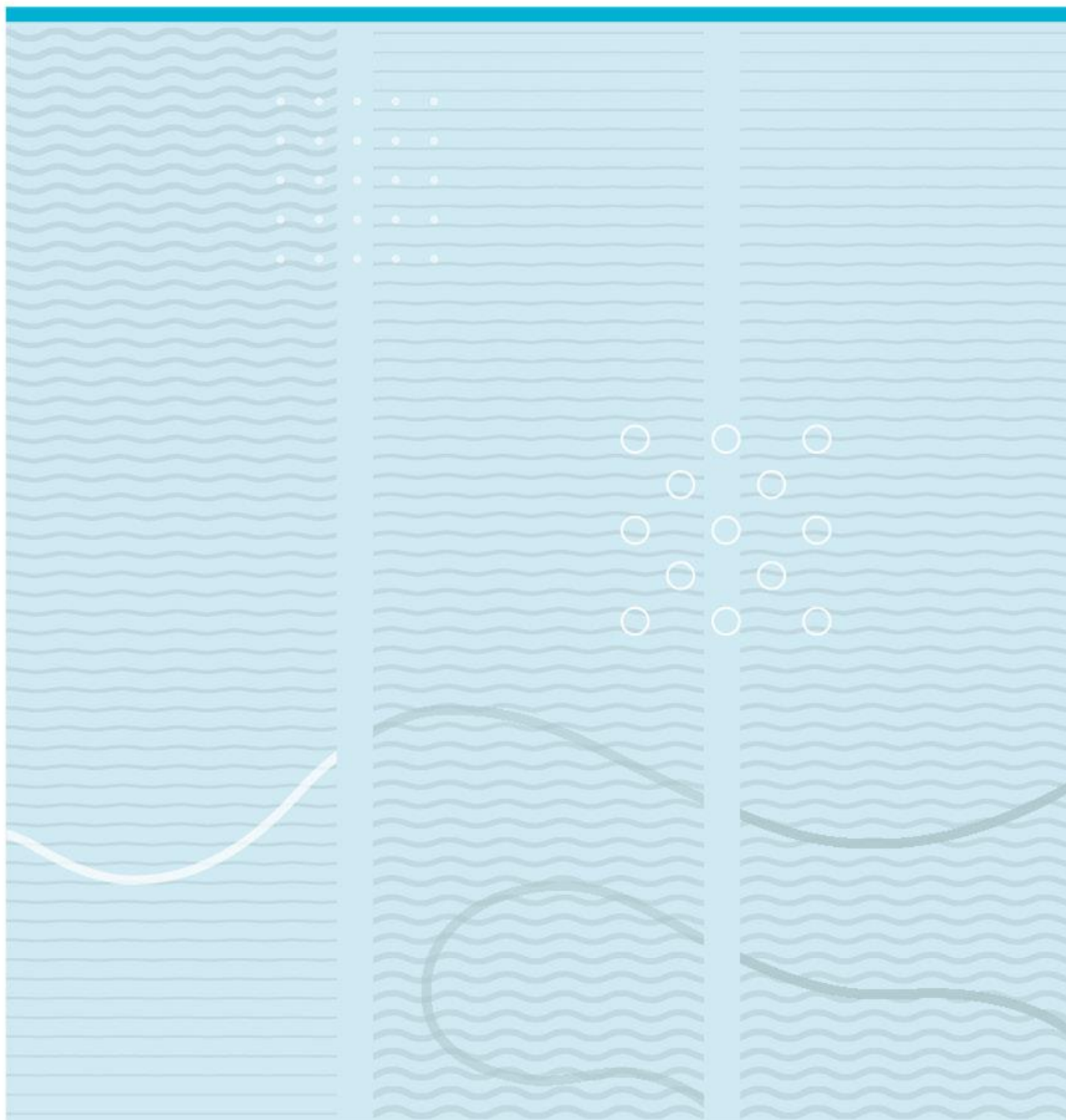


Beate Haugsgjerd

Etikk, hva så?

En analyse av etiske dokumenter for rådgivere i skolen



*«Det har jeg aldri prøvd
før, så det tror jeg
sikkert at jeg kan klare»*

-Pippi Langstrømpe-

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

<http://www.usn.no>

© 2023 Beate Haugsgjerd

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Med bruk av multimodal kritisk diskursanalyse, har jeg undersøkt nærmere hvilke visuelle, semiotiske og diskursive perspektiv som kommer til uttrykk i to etiske dokument rådgivere i skolen forholder seg til – Lærerprofesjonens etiske plattform og Etiske retningslinjer for karriereveiledning. Jeg har analysert dokumentene med mål om å kunne forstå bedre hvorfor etikk omtales som vagt av profesjonsutøvere i skolen, og samtidig bidra med å gi etikk økt fokus i arbeidet med kvalitet i karriereveiledning i skolen, slik rapporten om kvalitet i karriereveiledning i skolen anbefaler (Mordal et al., 2022).

Jeg har gjennom analysen, inspirert av Fairclough og Kress og van Leuwen, og innrammet etter inspirasjon fra Watts og Kjærgård, sett nærmere på ulike visuelle og semiotiske komponenter i dokumentene, og har etter min fortolkning funnet flere sammenfallende diskurser i dokumentene. Diskursene som er analysert, samt den visuelle fremstillingen av de etiske retningslinjene er utgangspunktet for diskusjonen, der jeg forsøker å belyse noen spenningsfelt knyttet til etikk, kvalitet og profesjonsutøveren sett i lys av skolens samfunnsoppdrag og rådgiveres mandat knyttet til karriereveiledning i skolen. Avslutningsvis betrakter jeg noen diskursive funn som kan kobles til Habermas typologi (Sultana, 2019, s. 39-40), og som kan være en forklaring på hvorfor etikk knyttet til karriereveiledning i skolen oppleves vagt for profesjonsutøvere. Jeg avrunder med et blick fremover på hva som nå kunne være spennende å forske videre på om etikk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Plassering i forskningsfeltet.....	7
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.4 Problemstilling.....	11
1.5 Begrepsavklaring	12
1.5.1 Etikk.....	12
1.5.2 Kvalitet	13
1.5.3 Karriereveiledning.....	14
1.6 Vitenskapsteoretisk forankring.....	15
1.6.1logisk forskning i en hermeneutisk kontekst	15
1.6.2 Utdanning og karriereveiledning i en flytende modernitet.....	17
1.6.3 Kunnskap og makt.....	18
2 Teori	20
2.1 Hva er en profesjon?	20
2.2 Profesjonalisering av pedagogisk virksomhet.....	20
2.3 Profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet	21
2.4 Profesjonsetikk	21
2.5 Etikk i veiledning.....	22
3 Metode	23
3.1 Bakgrunn for valg av metode	23
3.2 Utvalg av data.....	23
3.3 Hvorfor kritisk diskursanalyse?.....	27
3.4 Multimodal kritisk diskursanalyse	28
3.4.1 Hva er en diskurs?	28
3.4.2 Normann Fairclough	29
3.4.3 Hvordan oppstod multimodal kritisk diskursanalyse?.....	29
3.4.4 Komponentene i multimodal kritisk diskursanalyse.....	30

3.4.5	Andre aktuelle komponenter	32
3.5	Reliabilitet og validitet.....	33
4	Resultater og diskusjon	35
4.1	Analyse av funn	35
4.1.1	Visuelle komponenter	36
4.1.2	Språklige komponenter	39
4.1.3	Sammenfallende diskurser	47
4.2	Diskusjon	52
4.2.1	Den salgbare etikken.....	52
4.2.2	Kvalitet – i skolen og i karriereveiledning.....	53
4.2.3	Autonomi og makt - grunnleggende verdier i etikk.....	56
4.2.4	Moralens voktere	59
5	Avsluttende betraktninger	62
5.1	Om Habermas` typologi.....	62
5.2	Etikk, hva nå?.....	63
	Referanser/litteraturliste.....	64

Forord

Et privilegium, kaller jeg det. Å få muligheten til å studere ved siden av jobb og et travelt familieliv. Det har vært mitt privilegium de siste fire årene. Nå er jeg ved veis ende på denne reisen.

Tiden som student på masterutdanningen i karriereveiledning er i ferd med å skrive seg inn i min historie, og det er en fyldig historie. Om gode menneskemøter, spennende forelesninger, engasjerte forelesere, tusenvis av sider med pensum, og togturer. Mange togturer, i all slags vær, med kaffe på termos og flott landskap for øyet, mellom Bergen og Drammen.

«Svennestykket» er herved levert og min tid som «lærling» i akademisk skriving er unnagjort. En tid som enklest kan beskrives som en sommer på Vestlandet. Noe uforutsigbar, innimellom nesten ikke til å holde ut, og heldigvis får en si, med de fineste solskinnsdager bare en vestlending kan elske.

Tusen takk kjære medstudenter, særlig gjengen jeg har «hengt med» fra starten av og dette siste skriveåret, gjengen i KAV-gruppa. Takk til veilederne mine Roger og Ellen fra Universitetet Sørøst-Norge. Deres omsorg, tålmodighet og kompetanse har vært gull verdt i prosessen med oppgaven. Takk til min arbeidsgiver, og særlig min flotte arbeidsplass Nore Neset ungdomsskule. Uten god tilrettelegging, interesse og heiarop fra dere, hadde veien frem til mål blitt mer strabasiøs. Sist og aller viktigst, takk til min kjære Roar. Valget om at jeg skulle være deltidsstudent i fire år kunne jeg ikke tatt uten støtte fra deg. Nå er jobben gjort, og jeg tipper du er like glad for det som jeg er. Nå skal jeg komme ut fra skrivestua og hjelpe deg å male huset.

Os, 21.mai 2023

Beate Haugsgjerd

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Rapporten Kvalitet i karriereveiledning i skolen ble publisert våren 2022 og denne avdekket at det ikke finnes noe forskning om Etikk knyttet til Kvalitet i skolens karriereveiledning. Funnene i rapporten viser at innholdet i etikk synes å være vanskelig å definere for informantene og at intervjuene med lærere, rådgivere og rektorer gav uklare svar om hva etikk er og hvordan god etisk praksis viser seg i arbeidet med kvalitet. Forskerne bak prosjektet «Kvalitet i karriereveiledning i skolen» peker i sin oppsummering på at innsatsområdet Etikk ser ut til å mangle forskning og fokus i skolen (Mordal et al., 2022, s. vi).

Som masterstudent i karriereveiledning og med lang erfaring fra arbeid med elever i ungdomsskolen, ønsker jeg gjennom mitt arbeid med masteroppgaven å forske på området Etikk. Konteksten vil være rådgivning i ungdomsskolen. Min nysgjerrighet dreier seg om hva innholdet i ordet etikk er og hva som kan være bakenforliggende årsaker til at det kan se ut til å være vanskelig for profesjonsutøvere i skolen å svare på hva god etisk praksis er sett i sammenheng med begrepet kvalitet.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, heretter forkortet til HK-dir. har overtatt det faglige ansvaret for karriereveiledning i skolen, som innebærer å bidra med støtte til og veiledning av aktører i skolen som skal utøve karriereveiledning. Det er samtidig viktig å nevne at det juridiske ansvaret, som omhandler lov, forskrift og læreplaner, samt ansvar for sosialpedagogisk rådgivning, fremdeles er Utdanningsdirektoratet sitt (Mordal et al., 2022, s. 13).

Som praktiker i fagfeltet og med ansvar for skolens rådgivningsfunksjon skal jeg forholde meg til to ulike direktorat og utøve mitt arbeid i tråd med det loverket tilsier for rådgivningsfunksjonen i skolen, nedfelt i kapittel 22 i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 01.08.2006). Da jeg leste rapporten om kvalitet i skolens karriereveiledning vektet det en undring i meg om hva som kan være grunnene til at informantene var vage i sine svar knyttet til etikk og etisk praksis. Skolen som arena er, slik jeg erfarer det, fylt til randen av etiske spenninger. Lærerstreiken høsten 2022 brakte frem et stort engasjement knyttet til flere aspekt enn bare å se skolen som utdanningsinstitusjon. Om ikke lærerne vant frem med kravet om høyere lønn, fikk i alle fall

streiken fart i debatten om innholdet i dagens lærerprofesjon. Med masteroppgave-brillene på nesen, leste jeg daglige innlegg i media om lærerstreiken og sitter igjen med spørsmålet om spenningene det snakkes om egentlig har overskriften «Ethiske dilemmaer».

Bakgrunnen for mitt valg av tema er basert på en av totalt tretten anbefalinger som kom frem i rapporten om kvalitet i skolens karriereveiledning. Anbefaling nummer 9 sier: «Innsatsområdene Etikk og Kunnskapsgrunnlag får økt fokus i videre arbeid med kvalitet i karriereveiledning i skolen, både på overordnet, regionalt og lokalt nivå» (Mordal et al., 2022, s. vii). Hva innebærer det å gi noe «økt fokus», og hvordan kan dette gjøres på ulike nivå? På hvilken måte vil noe som omtales som «anbefalinger» følges opp, og pekes det på hvem som har ansvaret for at nettopp det skjer? Det oppleves for en praktiker i fagfeltet, slik jeg er, som litt for enkelt å legge frem anbefalinger om at noe må få økt fokus. Det er ikke presentert konkret hvordan dette kan gjøres annet enn i rapportens siste kapittel, under delkapittelet om betydningen av regionale rådgivernetter, at «nettverkene kan være en arena for etisk refleksjon og arbeid med å utvikle praksis i tråd med etiske retningslinjer for karriereveiledning» (Mordal et al., 2022, s. 99) .

Samtidig gir dette meg som forskerspire en fin mulighet til å selv velge en innfallsvinkel for min forskning. Jeg legger praktikerens meg til side og finner frem forskerrollen jeg gjennom masteroppgaven skal øve meg i, og velger selv på hvilken måte jeg ønsker å bidra med at etikk kan få økt fokus i arbeidet med kvalitet i karriereveiledning i skolen. Jeg trer ut av rådgiverdrakten min og tar på meg den så langt helt ubrukte forskerdrakten. Videre i dette innledningskapittelet vil jeg plassere forskningen min i forskningsfeltet, gjøre rede for tidligere forskning som er relevant for mitt arbeid, før jeg presenterer problemstillingen. Jeg vil forklare nærmere noen aktuelle begreper før jeg avslutter kapitelet med en vitenskapsteoretisk forankring.

1.2 Plassering i forskningsfeltet

Jeg er undrende til hvorfor spørsmål om etikk gav vage svar. Samtidig er det viktig å poengtere at jeg kan kjenne igjen egen vaghet knyttet til etikk. Jeg erkjenner at hvis jeg var en av informantene i forskningen til Mordal m.fl., hadde jeg kanskje vært like vag i mine svar. Skyldes det mangel på etisk kompetanse eller kan det være slik forskerne bak rapporten antyder, at det er manglende fokus på etikk i skolen?

Rådgivere i grunn- og videregående skoler er ansatte i lærerstillinger med en tildelt tilleggsfunksjon som rådgiver. For mange vil dette bety at de deler arbeidet sitt mellom pedagogisk virksomhet og ivaretagelse av skolens rådgivningstjeneste. Rådgivernes balansering mellom til tider svært sprikende arbeidsoppgaver og knapphet på tid til å utføre jobben med fokus på kvalitet, har vært trukket frem av flere forskere de senere årene, og nå nylig gjennom Mathiesen sin doktorgradsavhandling om forventningene til skolens rådgivning. Hun har passende nok titulert avhandlingen «Balansekunst», og i oppsummeringen av tidligere forskning viser hun til sammenfallende funn i flere studier som peker på en overbelastet rådgivningstjeneste som i tillegg til å yte karriereveiledning, også skal drive med sosialt arbeid og yte psykologisk støtte (Mathiesen, 2022, s. 14).

Det er utarbeidet et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning som rådgiveren med sin pedagogiske bakgrunn kan tilpasse og forme slik at det kan brukes i møte med den yngste gruppen av veisøkere. Faget utdanningsvalg fikk med Kunnskapsløftet 2020 en ny læreplan der opplæringen i faget skal gi elevene kunnskap og ferdigheter knyttet til kjerneelementet «Karrierekompetanse». Videre kan kvalitetsrammeverket brukes som støtte i arbeidet med veiledning, og inneholder ulike verktøy som kan benyttes av rådgivere i skolen. Blant annet er verktøyet «Vår kvalitet» utarbeidet, der rådgivere kan kartlegge og planlegge for videre kvalitetsutvikling.

Hvor kommer arbeidet med etikk til syne i dette landskapet? Som rådgiver i ungdomsskolen kan en se for seg at vedkommende i ene hånden holder Læreprofesjonens etiske plattform utarbeidet av Utdanningsforbundet. I andre hånden holdes Etiske retningslinjer, utarbeidet som en del av Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning og HK-dir. sitt bidrag til utvikling av den profesjonelle karriereveilederen. Akkurat her vil jeg zoome inn på kartet og plassere min forskning i landskapet der etablerte system i skolens rådgivning møter fagfeltet karriereveiledning, et fagfelt som internasjonalt sett har lange historiske tradisjoner, men som først de senere årene har fått mer oppmerksomhet i Norge, og da særlig etter NOU-rapporten fra 2016 om karriereveiledning i et individ- og samfunnsperspektiv (NOU 2016:7). Det som også er viktig å nevne, er hvilken rolle andre lærerorganisasjoner hadde i prosessen med utarbeidelsen av Lærerprofesjonens etiske plattform. Medlemmene i Utdanningsforbundet spilte en aktiv rolle. I tillegg var det tett kontakt

med andre berørte organisasjoner, som Skolenes landsforbund, som ble invitert til å gi innspill til plattformen (Høihilder & Lingås, 2014, s. 71; Lingås, 2019a, s. 70).

Som en avrundning, kan det være verdt å nevne at utgave nr.3/2022 av tidsskriftet «Bedre skole» har Profesjonsetikk som hovedtema for utgaven, i forbindelse med at det er 10 år siden Læreprofesjonens etiske plattform ble vedtatt på Utdanningsforbundets landsmøte (Brøyn, 2022, s. 2). Det er interessant å lese lederen i tidsskriftet som der reiser flere spørsmål om plattformens virke i sin 10-årige «levetid». Det blir håpefullt antydnet at et slikt søkelys på profesjonsetikk som er viet plass til i tidsskriftet, skal bidra til debatt om plattformen og dens virke i praksisfeltet. Blant annet stilles det spørsmål om etikk for profesjonsutøverne i skolen mest forbindes med mellommenneskelige relasjoner og mindre til skolen som arbeidsplass og samfunnsinstitusjon. Som leser opplever jeg disse spørsmålene stilt som en invitasjon til debatt omkring profesjonsetikken i skolen, og dermed passer det godt med tanke på forskningen jeg selv er i startgropen av.

1.3 Tidligere forskning

Utgangspunktet for min forskning er slik jeg beskrev innledningsvis, at rapporten om kvalitet i skolens karriereveiledning peker på manglende forskning og fokus på innsatsområdet etikk. Forskerne bak rapporten har blant annet foretatt en kunnskapsoppsummering der de systematisk har gjennomgått litteratur på forskning om karriereveiledning i skolen. I rapportens delkapittel 3.1 beskrives det hvordan litteratursøket er gjort og hvilke funn forskerne gjorde (Mordal et al., 2022, s. 31-34). Den tid rapporten er av så ny dato, ser jeg det ikke som hensiktsmessig å bruke tid på å overprøve det arbeidet som er gjort knyttet til tidligere forskning. Det jeg derimot har valgt å bruke tid på, er å søke opp annen forskning om etikk i skolen. Jeg plasserer min forskning i et landskap der ulike fagfelt møtes. Det er derfor hensiktsmessig og av interesse, å finne ut mer om tidligere forskning knyttet til etikk, kvalitet og skole, samt å finne ut mer om hvilke metoder som er brukt i tidligere forskning.

Jeg gjorde flere ulike søk med søkeordene *etikk*, *kvalitet*, *skolen*, *etisk*, *profesjon*, *læreprofesjon* i ulike kombinasjoner, hovedsakelig i databasene til Oria, www.utdanningsforskning.no og Google Scholar. I Oria brukte jeg eksempelvis *etikk – kvalitet – skole* som et avansert søk. Jeg krysset av for

materialtype «Alle» og utgivelsesår «siste 10 år». Jeg velger i dette delkapittelet å trekke frem to funn knyttet til lærerprofesjonens etiske plattform da dette dokumentet vil være et av dem jeg senere i oppgaven skal analysere. Andre aktuelle funn vil bli trukket frem senere i besvarelsen.

I 2015 kom rapporten «Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Læreprofesjonens etiske plattform». Denne rapporten er interessant da den i tillegg til å presentere funn, også beskriver bakgrunnen for Utdanningsforbundet sitt arbeid med å utvikle en profesjonsetisk plattform. Det vises til fem punkt som danner grunnlaget for målet med plattformen og blant disse fem punktene finner man formuleringer som «videreutvikle etisk forsvarlig praksis», «fremme felles ansvar», «høyne profesjonsetisk bevissthet», «høyne tilliten mellom profesjonen og samfunnet», «stå for og begrunne valg»... (Afdal et al., 2015, s. 13). Begrep som kvalitet blir altså ikke nevnt som bakgrunn for å utvikle en etisk plattform for lærerprofesjonen. I rapportens sammendrag pekes det på funn knyttet til selve implementeringsprosessen, der det vises til både planer og spesifikke tiltak for å implementere plattformen i de ulike pedagogiske nivåene og at prosessene om implementering er godt i gang, men at betydelig arbeid fremdeles gjenstår. Det beskrives også funn knyttet til at lærere, ledere, studenter og pedagogikk lærere uttrykker at profesjonsetikk er viktig, men vag. Videre at profesjonsetikk forstås mest som nære relasjoner og mindre som de samfunnsmessige betingelsene som setter utdanningssektoren under press (Afdal et al., 2015, s. 5). Disse funnene sammenfaller med funnene gjort i rapporten jeg tar utgangspunkt i og som er skrevet flere år senere. Fremdeles omtales etikk som viktig, men vag. Selv om det i sammendraget konkluderes med at profesjonsetikk i mindre grad knyttes til samfunnsmessige betingelser, er det interessant at det i samme rapport, i kapittelet om politikkkutforming og implementeringstiltak, er viet et eget delkapittel til Sandefjord-saken fra 2014. Saken der to lærere ble truet med oppsigelse fordi de nektet å bruke en politisk vedtatt avkrysningsmodell som vurderingsform i barneskolen. Saken fikk betydelig omtale i media, blant annet i NRK (Indreiten & Schau, 2014). Den er også senere blitt trukket frem i fagartikkelen «Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet – en trussel mot skolens danningsoppdrag», der forfatteren i møte med begrepene «lojalitet» og «lydighet» viser til Sandefjord-saken og disse to lærernes kamp på vegne av profesjonens grunnleggende verdier og etiske ansvar, der de i aller høyeste grad viser profesjonell integritet og lojalitetsanliggende (Briseid, 2019).

Kari Berg har gjennom bruk av diskursanalyse undersøkt perspektiv og innhold i lærerprofesjonens etiske plattform, og har analysert og drøftet sine funn i teksten «Mellom politikk og etikk – en analyse og diskusjon av lærernes profesjonsetiske plattform». Berg søker å forstå plattformens budskap og betydning gjennom å studere den ved hjelp av tre spørsmål der ett av spørsmålene omhandler plattformens tillitsskapende funksjon i den offentlige diskursen om lærerkompetanse og læringskvalitet. Hun gjør en interessant analyse av plattformen og diskuterer innholdet og perspektivene opp mot begreper som lojalitet, målstyring, elevmangfoldet og skolens rasjonalitet. I sin sluttcommentar trekker Berg frem at hun har forsøkt å problematisere forholdet mellom profesjonsagenda, en demokratisk opplæringsagenda og en politisk styringsagenda, og de spenningsforholdene som oppstår i møte med disse ulike agendaene. Lærerprofesjonens etiske plattform ser ut til å ville favne om alt og gi de mange stemmene en egen plass, og kanskje av den grunn synes plattformen å ha en utydelig retning (Berg, 2020). Denne teksten fant jeg også i Oria og jeg ser den som et relevant bidrag til tidligere forskning, både med tanke på tematikk og metodevalg. Flere av Bergs analyser kan bli aktuelle å se opp mot egne analyser senere i min egen forskning, og at jeg tilpasser min problemstilling til å besvare andre perspektiv enn dem Berg har diskutert.

1.4 Problemstilling

Jeg ønsker å undersøke nærmere fremstillingen av og innholdet i etiske dokument som rådgivere i skolen forholder seg til. *Utgangspunktet for god forskning er alltid noe du ikke forstår, men ønsker å forstå* (sitat Hitching et al., 2011, s. 14). For min egen del er det «å ikke forstå» mest følelsen av «å undre meg over». Jeg undrer meg over hvorfor etikk oppleves vagt og om dette kan være årsaken eller en av årsakene til det manglende fokuset i kvalitetsarbeid knyttet til etikk i skolen, og etikk i karriereveiledning i skolen.

Med et metodevalg inspirert av kritisk realisme vil jeg forsøke å oppdage sider ved etikk i skolen generelt og for rådgivere spesielt, som kan gi meg som praksisutøver ny innsikt og samtidig gi fagfeltet et bidrag som kan belyse en dypere forståelse av hvilke utgangspunkt som allerede finnes gjennom relevante styringsdokument for etikk.

Hvilke visuelle og semiotiske komponenter kommer til uttrykk, og hvilke sammenfallende diskurser er fremtredende i Lærerprofesjonens etiske plattform og i Etiske retningslinjer for karriereveiledning?

1.5 Begrepsavklaring

Noen begrepet må avklares før jeg går videre til vitenskapsteoretisk forankring. Jeg avgrenser meg til tre begreper, og gjør dermed et grovt utvalg blant mange fagbegreper som det kunne passet å si noe om. Begreper knyttet til metoden, og dernest til problemstillingen vil bli forklart nærmere i metodekapittelet.

1.5.1 Etikk

Et søk i Oria gav, ikke uventet, 5400 treff på søkeordet «etikk». Jeg velger å gå til fagfolk og litteratur knyttet til karriereveiledningsfeltet og læreprofesjonsfeltet i søken etter hvordan begrepet etikk kan forstås og er samtidig klar over at dette vil utelukke andre adekvate forklaringer.

Flere fagbokforfattere starter sine forklaringer av begrepet etikk med å se på forskjellen mellom dette og moral, og jeg oppfatter denne avklaringen som nødvendig da disse to begrepene ofte omtales sammen og kanskje med manglende avklaring av hva som er hva. Kversøy definerer etikk som refleksjon over moral, altså over individets daglige handlinger, og sier samtidig at refleksjon i all enkelhet er «å tenke seg om» (Kversøy, 2005, s. 17).

Gravås svarer på spørsmålet om hva etikk er med henvisning til flere fagpersoner innen fagfeltet. Hun anser definisjoner av begreper som viktige, men er også opptatt av den praktiske bruken og kobler derfor begrepet etikk til tematikken karriereveiledning og forklarer anvendt etikk som refleksjoner over hva som er rett og galt i karriereveiledningssituasjonen (Gravås, 2011, s. 59).

En av dem Gravås viser til er Lingås, og han definerer etikk slik (sitat: Lingås, 2019a, s. 15):

Etikk er den verdibaserte refleksjonen mennesker gjør om sine holdninger, sine handlinger og sin atferd for å unngå at de verdiene de setter høyt, blir forsømt eller krenket, eller for å fremme realisering av disse verdiene.

Med verdier forstår jeg i denne sammenheng kulturelle og åndelige tilstander og materielle gjenstander som er viktige eller helt umistelige for å leve et godt liv.

Lars Gunnar Lingås har med sin fagkompetanse innen etikk vært en betydelig bidragsyter i utformingen av både Læreprofesjonens etiske plattform og kapitlet om Etikk i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Disse dokumentene vil få en sentral plass i denne oppgaven, og jeg velger derfor å støtte meg til Lingås sin definisjon av begrepet.

Aasland og Botnen Eide benytter ikke ordet «definisjon», men utleder hva deres «syn» på etikk er i sitt kapittel om samarbeid og etikk. Jeg finner deres syn interessant og med et blikk fra en fenomenologisk vinkel og velger å avrunde denne begrepsforklaringen med deres syn:

I et slikt (fenomenologisk) perspektiv handler etikk i sitt grunnlag ikke om å anvende gitte prinsipper eller fremme overordnede politiske mål, men om å fremme den andres beste. En følge av det er at etikk ikke er en tilleggskompetanse oppå fagkompetanse, men snarere en forutsetning for utvikling av enhver kompetanse, i samspill mellom mennesker (sitat: Eide et al., 2011, s. 17).

1.5.2 Kvalitet

Jeg startet jakten på en definisjon av begrepet «kvalitet» i nettutgaven til Store norske leksikon og ordet blir der definert utfra ulike kontekster innen realfag, språkvitenskap, filosofi, økonomi og det som omtales som Norsk Standard, som man finner innen industri og teknologi. Det kunne vært spennende å gjøre et dypdykk i disse ulike kontekstene begrepet blir brukt i, men med fare for å bli for omstendelig i begrepsavklaringen avgrensers jeg meg til å benytte forklaringer av begrepet i en utdanningskontekst og en karriereveiledningskontekst.

Både Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning og Utdanningsdirektoratet omtaler kvalitet utfra et struktur-, prosess- og resultatperspektiv. Mens direktoratet nøyer seg med å innlede kvalitetsdefinisjonen med at begrepet ikke er entydig (Utdanningsdirektoratet, 2022), omtales begrepet kvalitet i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning som *i hvilken grad en samling av iboende egenskaper ved et fenomen oppfyller behov eller forventning som er angitt, vanligvis*

underforstått eller obligatorisk (K. Norge). Begge de overnevnte kildene omtaler strukturkvalitet som kvalitet knyttet til de ytre forutsetninger og ressurser, prosesskvalitet til innholdet og de faktiske aktivitetene, og resultat-kvalitet til ønsket resultatoppnåelse.

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning er et resultat av anbefalinger som ble gitt etter NOU-rapporten 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Et søk i NOU-rapporten viser at begrepet kvalitet blir brukt 414 ganger. Om dette er et stort omfang, er noe vanskelig å definere annet enn ved å sammenligne det med andre relevante begreper fra rapporten, som «karriereveiledning» (brukt 1729 ganger) mot «helhetlig» (brukt 185 ganger). Uansett, kvalitet er viet et delkapittel (kap.5.2) der utvalget som jobbet med NOU-en hadde fått i oppdrag å utrede økt kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningstjenesten (NOU 2016:7, s. 29-40). Kort oppsummert støttes samme tredeling som presentert over, og kanskje ikke så rart da NOU-rapporten er grunnlaget som Kvalitetsrammeverket er bygget på. I NOU-rapporten blir det gitt en flerstemmig utredning av begrepet kvalitet der også ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) sine fem kvalitetselement og NICE (Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe) sine tre ulike nivåer for kvalitet, alle er viktige i arbeidet med kvalitetsutviklingen innen karriereveiledning. Jeg går ikke i dybden av alle disse til sammen åtte ulike innfallsvinklener da disse kan leses i sin helhet i den delen av rapporten jeg henviser til, men finner det interessant å trekke frem «praksisnivået» i NICE sin tredeling av nivå. Dette nivået omtales som den viktigste enkeltfaktoren med størst innflytelse på kvaliteten og nivået beskrives slik: *Praksisnivået, som dreier seg om praktikernes (veiledernes) kompetanse og profesjonalitet, inkludert både profesjonell adferd og verdier, bruk av adekvat metodikk og oppdatert kunnskap.* Jeg biter meg særlig merke i hva som legges i praktikerens kompetanse og profesjonalitet, der ikke bare atferden omtales, men også praktikerens verdier. Dette kan slik jeg leser det, linkes direkte til etikk og Lingås sin definisjon av etikkbegrepet. Om jeg støtter meg til NICE og deres fremheving av praksisnivået som særlig viktig for utviklingen av kvalitet, velger jeg å se disse to begrepene etikk og kvalitet som relevante for hverandre.

1.5.3 Karriereveiledning

Begrepet «karriereveiledning» har med det økte fokuset på fagfeltet de siste årene, beveget seg fra å tradisjonelt forstås som en vertikal størrelse med klatring på karrierestige som et typisk bilde på

det, til i større grad å forstås som en horisontal størrelse. Selv er jeg inspirert av Tristram Hooley sin definisjon av begrepet (Hooley, 2017, s. 20), som Rita Buhl har oversatt til dansk slik (sitat Buhl, 2023, s. 12):

«Karriereveiledning bidrager til, at individer og grupper kan opdage mere om arbejde, fritid og læring, reflektere over deres plads i verden og lægge planer for deres fremtid. Nøglen til dette er at udvikle individers og fællesskabers kapacitet til at analysere og problematisere antagelser og magtforhold, til at danne netværk, opbygge solidaritet og skabe nye og fælles muligheder. Karriereveiledning bidrager til individers og gruppers empowerment ift. at håndtere og kæmpe med verden, som den er, og forestille sig verden, som den kunne være. Karriereveiledning kan antage mange former og trække på forskellige teoretiske traditioner. Men grundlæggende er karriereveiledning en målrettet læringsmulighed, som understøtter individer og grupper til løbende at overveje arbejde, fritid og læring i lyset af ny information og erfaringer og til som et resultat heraf at handle både individuelt og i fællesskab.»

1.6 Vitenskapsteoretisk forankring

1.6.1logisk forskning i en hermeneutisk kontekst

For å starte den vitenskapsteoretiske forankringen av min forskning vil jeg først plassere den i en vitenskapelig tradisjon. Fremstilt i min problemstilling vil jeg gjennom å analysere to ulike styringsdokument finne frem til hva som er *fremtredende/kommer til uttrykk*. God forskning kjennetegnes blant annet av forskerens evne til å være transparent. Skilbrei poengterer at forskningens kvalitet og funnenes gyldighet hviler på forskerens transparente prosess i arbeidet med de mange valg en som forsker står ovenfor i egen forskningsprosess (Skilbrei, 2019, s. 197). Jeg kjenner allerede et behov for å følge Skilbreis råd og forklare hva som «rører seg» i arbeidet med forankringen av en vitenskapsteoretisk tradisjon. Jeg var først enig med meg selv om at min forskning kunne plasseres i en epistemologisk tradisjon, men etter enda en runde med lesebrillene på nesen ble jeg brått usikker. Er det kanskje mer passende å plassere forskningen i en fenomenologisk tradisjon?

Den grunnleggende betydningen av ordet «fenomen» er å lyse eller stråle, men det kan også bety å påvise eller å avdekke. Med denne betydningen lagt til grunn, ser jeg så langt forskningen min

gjennom et sett fenomenologiske briller. Nyeng forklarer fenomenologi som læren om det innlysende; det som viser seg selv for mennesket. Han utdyper at det er snakk om *hvordan mennesker opplever ulike sider ved tilværelsen, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige for dem* (sitat: Nyeng, 2021, s. 33). Fenomenologisk forskning er først og fremst opptatt av å få frem den levde erfaringen. Den er ikke på jakt etter å finne den «rette» virkeligheten, men undersøker hvordan verden fremstår i virkeligheten til de menneskene man forsker på. Nyeng skriver at fenomenologisk forskning ofte henter sin empiri fra kvalitativ forskning og da særlig gjennom dybdeintervju (Nyeng, 2021, s. 36), og nettopp her stopper jeg opp og må erkjenne min usikkerhet knyttet til om min forskning kan plasseres i en fenomenologisk tradisjon all den tid jeg ikke skal bruke intervju i mitt forskningsdesign.

Hva med den epistemologiske tradisjonen? Nyeng forklarer epistemologi i betydningen «læren om kunnskap», og legger vekt på hvordan verden fremstår når vi studerer den på en bestemt måte. Å finne ut hva som utgjør gyldig erkjennelse av verden, heller enn å avsløre hvordan verden egentlig ser ut, kjennetegner den epistemologiske forskningstradisjonen (Nyeng, 2021, s. 37). Jeg må tygge litt på den siste setningen, og undre meg over om ikke det er noe sammenfallende i disse to tradisjonene fenomenologi og epistemologi?

Det jeg derimot mener å forstå er at dokumentanalyse kan sees fra et hermeneutisk perspektiv. Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermenein* som kan oversettes til «å tolke for å forstå», og gjennom interaksjon mellom tolkning og dokument søker en å forstå helheten bedre. Denne sirkulære prosessen har i vitenskapsteorien fått navnet «den hermeneutiske sirkel» og krediteres den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (Befring, 2020, s. 19-20). Jeg vil forsøke å komme nærmere et svar på hva som kan være årsaker til at etikk ser ut til å få lite fokus i dagens skole, og jeg vil søke og forstå dette manglende fokuset gjennom å analysere to etiske styringsdokument som rådgivere i skolen forholder seg til. Målet er helt klart å forstå helheten bedre. Helheten som rommer etikk og etisk arbeid for rådgivere i skolen, og ståstedet mitt er hverken nøytralt eller uavhengig all den tid jeg beskjeftiger meg med rådgiveroppgaver i skolen når jeg ikke skriver masteroppgave. Det trenger ikke være problematisk, men bør behandles med bevissthet, vil en hermeneutiker hevde (Nyeng, 2021, s. 49-50).

1.6.2 Utdanning og karriereveiledning i en flytende modernitet

I arbeidet med å forankre forskningen min i en vitenskapsteoretisk kontekst ble jeg oppmerksom på dette begrepet «modernitet». Sultana ser nærmere på samfunnsteoretikeren Zygmunt Baumann og hans beskrivelse av de ulike modernitetsfasene og hva det har å si for karriereveiledning i balansen mellom borger og stat (Sultana, 2019, s. 42-46). Sultana beskriver hvordan det europeiske samfunnet har beveget seg fra en fast til en flytende modernitet, som satte samfunnskontrakten mellom stat og borger på prøve, og der makt og politikk ikke lenger var sterkt bundet til hverandre. Sultana peker på hva dette har fått å si for karriereveiledningsfeltet som aktør for å *fremme samfunnsøkonomisk effektivitet fremfor utvikling og frigjøring* (sitat: Sultana, 2019, s. 44). Jeg prøver å forstå om dette bildet som Sultana maler av flytende modernitet fremdeles er slik, eller om det i alle fall er elementer av det i dagens samfunn. Mens Sultana ser på karriereveiledningens plass i denne moderniteten, lurer jeg på hvordan skole- og utdanningskonteksten er preget i et modernitetsperspektiv.

Fra 1970-tallet, men særlig på 1990-tallet, har forestillinger om modernitet og postmodernitet, fast og flytende modernitet, vært dominerende diskurser i samfunnsvitenskapelig tenkning. Det gjelder ikke minst pedagogikk som fag og skoleverket som virksomhet (Hargreaves 1994, Rasmussen 1996, Foros 2006 sitert i Karlsen, 2015, s. 19-20). I Karlsens bok poengteres det i kapittel 2: «Restruktureringens innhold», at det norske utdanningssystemet helt fra 1990-tallet og frem til i dag flere ganger har vært gjenstand for hyppige og omfattende utdanningsreformer. Dette på alle nivå av utdanningsfeltet, og i særdeleshet lærerutdanningen. Den siste omfattende endringen kom i 2017 da grunnskolelærerutdanning ble utvidet med et år til en 5-årig masterutdanning. Jeg stopper opp ved det Karlsen omtaler som «den bærende tanken» bak stadig restrukturering av det norske utdanningssystemet, nemlig *at vi kan oppnå større effektivitet og høyere kvalitet ved bedre samordning av utdanningssystemene og systematisk evaluering og måling av resultater* (sitat: Karlsen, 2015, s. 27). Kan jeg forstå dette i sammenheng med det Sultana peker på knyttet til karriereveiledningsfeltet?

Om jeg da lander på at utdanning og karriereveiledning i dagens samfunn «lever» i en flytende modernitet, hvorfor skal jeg være opptatt av det i forankringen av min forskning? Først av alt tenker jeg at all forskning som foregår i et samfunn i stadig endring må sees på i den samfunnskonteksten som forskningen tar utgangspunkt i. Jeg forstår det derfor slik at min

forskning på etikk i spenningsområdet mellom skole og karriereveiledning må leses og forstås i den samfunnskonteksten den har oppstått i. For mens den flytende moderniteten blant annet kjennetegnes av brudd mellom politikk og makt, tar vitenskapsteorien for seg forholdet mellom kunnskap og makt. Det skal jeg i neste avsnitt prøve å skissere nærmere.

1.6.3 Kunnskap og makt

Deloverskriften til dette avsnittet har jeg hentet fra Thorsten Thurén. I boka *Vitenskapsteori for nybegynnere* ser han med historisk blikk på hvilken maktbærer kunnskapen representerer. Han poengterer at «det kan være vanskelig å oppfatte vitenskapens ideologisk funksjon i det samfunnet man selv er sosialisert inn i» (sitat:Thurén, 2021, s. 168). Som en kritikk til kunnskapssosiologien, som Thurén beskriver som en «fastholder» av et samfunnssystem, settes kritisk vitenskap på kartet. Den tyske filosofen Jürgen Habermas har med sine tre kunnskapsinteresser eller diskurser, mobilisert vitenskapen selv i kampen mot ideologisering av vitenskapen (Thurén, 2021, s. 170). Når det gjelder ulike vitenskapelige tilnærminger som omtaler makt og dens påvirkning på ulike deler av samfunnet, omtaler jeg tre av dem som jeg anser å ha relevans i oppbyggingen av et vitenskapsteoretisk bakteppe for min forskning.

Jürgen Habermas er grunnleggeren bak typologien som identifiserer tre ulike kunnskapsinteresser; en teknisk, instrumentell kunnskapsinteresse som Sultana omtaler som en teknokratisk eller samfunnsøkonomisk effektiv diskurs. I et karriereveiledningsperspektiv omtales denne diskursen som dominerende, der tilbud og etterspørsel av kompetanse sikrer god flyt i arbeidsmarkedet (Sultana, 2019, s. 39). Videre omtales den humanistiske diskursen som setter individet i sentrum og det legges til rette for at individet skal utvikle sine evner og selvinnsett, og ikke la sine ambisjoner knebles (Sultana, 2019, s. 40). Thurén trekker frem at innenfor denne diskursen er man ikke bare opptatt av ens egen utvikling, men like fullt har interesse for andre mennesker og deres vilkår (Thurén, 2021, s. 170). Den tredje diskursen kjennetegnes av et mer fellesskapsorientert perspektiv, og til forskjell fra spesielt den teknokratiske diskursen, stiller den frigjørende diskursen spørsmål ved tingenes tilstand i stedet for å tilpasse seg dem (Sultana, 2019, s. 41). Thurén bruker begrepet «vaneforestillinger» om det Sultana omtaler som «tingenes tilstand», og den emansipatoriske oppgaven handler om å avsløre hvilke vaneforestillinger menneskene i et samfunn er bundet av (Thurén, 2021, s. 170).

Det bringer meg over til den franske sosiologen Pierre Bourdieu, som med utviklingen av sosioanalyse sees på som en svært viktig europeisk samfunnsforsker i tiden etter 2.verdenskrig (Olsen & Weihe, 2009). Bourdieu var opptatt av maktrelasjoner. Gjennom hans mest kjente verk *Distinksjonen*, viser et stort empirisk materiale hvordan denne relasjonen mellom økonomi og kulturell makt fordeler seg i det franske samfunnet (Aagre, 2014, s. 34-36). Bourdieu sin sosioanalyse er bygd opp rundt de tre komponentene felt, kapital og habitus. Jeg skal ikke gå i dybden på analysens komponenter, men ser det som relevant i forankringen av min forskning å kaste et blikk på det Bourdieu beskriver som *felt*. Begrepet kan forståes som ulike samfunnsområder, med en tilhørende maktdynamikk der det ifølge Bourdieu foregår et spill mellom dem som dominerer og dem som blir dominert. Aagre beskriver dette spillet nærmere i boka *Ungdomskunnskap*, der han trekker frem to av feltene som Bourdieu har forsket mye på – skole og utdanning. Sett gjennom de vitenskapsteoretiske brillene til Bourdieu vil jeg som masterstudent og samtidig praktiker selv være en del av et slikt maktspill. Jeg kan være den som dominerer, som den ansatte med en mastergrad å vise til. Eller jeg kan være den som blir dominert da min forskning er avhengig av å bli anerkjent av personer i universitetssystemet med større makt enn meg selv.

«Makten styrer kunnskapen», mener Michael Foucault. Han snakker ikke om klassemakt og statsmakt, men om makten over språket og om hvordan vår virkelighetsoppfatning preges av språket vårt (Thurén, 2021, s. 172). Begrepet «kunnskapsrelativist» blir brukt om Foucault da han gjennom sitt mest kjente verk *Galskapens historie* poengterer at det er makten som bestemmer hva som er kunnskap, og at maktutøvelse foregår på mange nivåer og med mennesker som mer eller mindre ubevisst er involvert i utøvelsen av makten (Thurén, 2021, s. 173-174). Joar Skrede plasserer Foucault blant poststrukturalistene og fremhever at poststrukturalisme både er en videreutvikling og en kritikk til strukturalismen, som vektlegger analysen av språket som system i en tidløs og fastlåst struktur. Foucault derimot, vektlegger at språket endrer seg med historien og med interessen til sentrale aktører og institusjoner (Larsen sitert i Skrede, 2021, s. 74-75).

Jeg avgrensner den vitenskapelige forankringen til å la Foucault «få siste ordet». I neste kapittel presenterer jeg utvalgt teori før jeg i kapittel 3 gjør rede for mitt metodevalg.

2 Teori

Det teoretiske bakteppet for min forskning, baserer på de to utvalgte dokumentene jeg skal analysere. Sammen med vitenskapsteoretisk forankring, presentert i innledningen, og utredning av metodevalg, som blir presentert i neste kapittel, er målet å bygge en grunnmur som min senere analyse kan stå støttet på. Uttrykket «Kill your darlings» ble jeg tidlig i masterløpet introdusert for, og opplever i arbeidet med denne oppgaven at jeg stadig må gjøre nettopp det. Så også i avgrensningen av min teoretiske tilnærming. Jeg velger å «bare» ta for meg ulike sider ved profesjonalisering, da det oppleves å være et viktig analytisk perspektiv for å forstå mitt empiriske materiale. Andre aktuelle teoretiske perspektiv vil bli «invitert til bordet» gjennom analysen og senere diskusjonen av funnene.

2.1 Hva er en profesjon?

En profesjon kjennetegnes av en selvråderett over et spesifikt kunnskapsfelt, en beskyttet posisjon i arbeidsmarkedet, fastsatte utdannings- og kompetansekrav i utøvelsen av yrket som kontrolleres av profesjonen selv, og kvalitetssikring av profesjonen gjennom egne standarder og retningslinjer (Nerland, 2021, s. 182-183). Mens jus, teologi og legeyrket plasseres i de klassiske profesjonene har samfunnsutviklingen de senere tiårene, med fokus på utvikling av ekspertgrupper til å håndtere mer spesialiserte oppgaver, ført til en utvidelse av yrker som plasseres i et profesjonsfelleskap, blant annet læreryrket.

2.2 Profesjonalisering av pedagogisk virksomhet

Historisk sett førte samfunnsutviklingen til at det fra 1960-årene ble vanligere for kvinner å innta arbeidsmarkedet og av den grunn ble det behov for å profesjonalisere oppgaver som så langt hovedsakelig hadde vært kvinnen sine, som pass og stell av barn. Riktignok var det mange av de samme kvinnene som så langt hadde hatt denne funksjonen i familien som nå inntok arbeidsmarkedet for å utføre lignende oppgaver, innen pedagogisk sektor og helse- og sosialsektoren. Å utvikle etiske retningslinjer for denne typen arbeid ble sett på som viktig i arbeidet med å bli anerkjente profesjoner. For pedagogisk virksomhet ble arbeidet med yrkesetikk noe som preget fagfeltet i flere tiår. Ved sammenslåingen av Norsk Lærerlag og Lærerforbundet til Utdanningsforbundet i 2002, ble arbeidet med å utforme en etiske plattform intensivert, og

Landsstyrevedtaket fra 2012 som vedtok Lærerprofesjonens etiske plattform karakteriseres som en milepæl i læreprofesjonens historie (Lingås, 2019a, s. 68-70).

2.3 Profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet

Karriereveiledning omtales fremdeles ikke som en egen profesjon, men forflytningen av det faglige ansvaret for karriereveiledning fra Utdanningsdirektoratet til HK-dir. som ble gjort i 2021, kan tyde på at det arbeides med profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet. Nerland spør om dette er en villet utvikling av feltet, og viser til at veiledningspraksisen henter kunnskapsgrunnlaget fra ulike felt med ulike innsikter som er verdifulle i møte mellom veisøker og veileder (Nerland, 2021, s. 186-187). I den nylig fremlagte rapporten «Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen» gjennomført på oppdrag fra HK-dir, uttales det en klar ambisjon om *at karriereveiledning skal være en egen profesjon i skolen, ikke bare en funksjon* (sitat Holm-Nordhagen et al., 2022, s. 23). Dette fordrer krav om at karriereveiledere i skolen har formell kompetanse.

2.4 Profesjonsetikk

Lingås forklarer at profesjonsetikk er etikk som kjennetegnes av at profesjonsutøveren er faglig oppdatert på sitt fagfelt og samtidig kjenner sine faglige begrensinger. Profesjonsetikken skal fylle tre viktige funksjoner knyttet til profesjonsutøverens kompetanse, verdifelleskap til sine kollegaer og legitimitet til fagutøvelsen, sistnevnte for å skape tillit og hindre maktmisbruk (Lingås, 2016, s. 210). Typiske trekk ved profesjonsetikken er at den skal være med å bidra til økt profesjonalitet gjennom å skape rom for refleksjoner når profesjonsutøveren møter vanskelige situasjoner. Den skal videre bidra til å skape felles verdier, slik at profesjonen står sterkere sammen og utøvere kjenner tilhørighet og kan identifisere seg med profesjonsverdiene. Det er også typisk for profesjonsetikken at den gjennom synliggjøring av trekkene over, samtidig uttrykker en kontrakt med omgivelsene om kompetansen profesjonen har. Profesjonsetikken vil også bidra til at profesjonen selv holder fokus på hvilken standard den skal holde, eksempelvis gjennom arbeidet med etikk i egne fagforeninger (Lingås, 2019a, s. 71).

2.5 Etikk i veiledning

Overskriften på dette avsnittet er hentet fra Sidsel Tveiten, som i boka «Veiledning – mer enn ord...» utleder hvordan vi kan forstå hva etikk i veiledningssituasjonen kan innebære. Tveiten setter til liks med Lingås innholdet i verdibegrepet i sentrum for sin utledning knyttet til etikk og hevder at *de verdiene veiledningen baseres på, vil prege veiledningen og har betydning for kvaliteten på veiledningen* (sitat Tveiten, 2019, s. 48). Tveiten beskriver ulike vinklinger som verdier i veiledning kan sees fra, og jeg velger å kort presentere disse med utgangspunkt i en karriereveiledningskontekst. Karriereveiledning bør være **frivillig** og veisøker kan selv ta aktive valg i forbindelse med **invitasjoner** i karriereveiledning. Det være seg invitasjon til veiledning og/eller invitasjon til å delta i øvelser i veiledning. Karriereveilederen innretter veiledningssituasjonen slik at den oppleves strukturert for veisøker, noe som kan bidra til at veisøker opplever **trygghet**, og på den måten kan veiledning gi rom for utrygghet som erkjennelser og forandringer. Sammen med trygghet kobles veilederens **taushetsplikt** ovenfor veisøker og i forlengelsen av det veisøkeres taushetsplikt ovenfor hverandre i gruppeveiledningskontekst. Tveiten peker også på karriereveilederens bevissthet knyttet til **makt og respekt**, og ser dette i sammenheng med **ansvaret** karriereveilederen har for tilrettelegging av gode veiledningssituasjoner. Jeg syns for øvrig det er interessant og av viktighet hva Tveiten legger i makt og respekt, der hun fokuserer på veisøkers mulighet til å komme i kontakt med egen makt og selvrespekt i karriereveiledning som bygger på humanistiske verdier (Tveiten, 2019, s. 50-56).

3 Metode

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Å velge en adekvat metode for forskning på et bestemt tema, handler slik jeg forstår det, om å velge på hvilken måte man kan komme nærmest et svar på problemstillingen. I planleggingen av mitt forskningsprosjekt har jeg prøvd å skaffe meg oversikt over eksisterende forskningslitteratur om temaet og på bakgrunn av dette utformet en problemstilling som henger tett sammen med utvalget av data jeg har gjort. Skilbrei sier at: *problemstillingen settes opp for å lede forskningen, og ulike problemstillinger peker mot ulike forskningsdesign* (sitat Skilbrei, 2019, s. 106). I kvalitativ forskning poengteres det at denne typen forskning gir rom for endring og justering av problemstilling i tråd med ny kunnskap og innsikt som kommer frem i forskningsprosessen (Larsen, 2017, s. 84). Denne fleksibilitet sees på som en fordel ved kvalitativ forskning, og som et «sikkerhetsnett» mot det Skilbrei beskriver som fallgruver i arbeidet med problemstilling, at den enten blir for liten og for konkret eller at den blir for stor og dermed vanskeligere å besvare empirisk (Skilbrei, 2019, s. 103-105). Problemstilling, datautvalg og metode henger tett sammen, og er et fellestrekk for diskursanalyse, der utvalget av data i stor grad styrer utformingen av problemstillingen (Hitching et al., 2011, s. 14).

3.2 Utvalg av data

Gjennom min problemstilling ønsker jeg å finne ut hvilken etikk som trer frem, hvilke diskurser som dominerer og hvordan dette visuelt kommer til uttrykk i ulike styringsdokument som rådgivere i grunnskolen forholder seg til. Styringsdokumentene jeg vil analysere er:

- Lærerprofesjonens etiske plattform, utarbeidet av Utdanningsforbundet.
- Etiske retningslinjer for karriereveiledning, utarbeidet av Kompetanse Norge / HK-dir.

I min omgangskrets finnes det mange lærere, helt fra barnehage til videregående skole, i ulike stillinger som pedagogisk ledere, lærere og avdelingsledere. Da jeg gikk med tanker om å ta tak i rapporten og se nærmere på etikk, har jeg spurt mine venner om deres forhold til læreprofesjonens etiske plattform. Flere av svarene var av typen: *Ja, det var den ja... Det er jo den*

plakaten... Hva var det som egentlig stod der...? Jeg har ikke tatt meg bryet med å spørre om hvilken kjennskap de samme vennene har til kvalitetsrammeverket for karriereveiledere da svaret der er nok så klart for meg all den tid ingen av dem jobber direkte knyttet til rådgiving i barnehage og skole.

Det må også poengteres at jeg har gjort et bevisst utvalg når det gjelder etiske dokumenter og begrenser meg til disse to, som begge er høyst aktuelle for de lærerne som har ansvar for rådgiving i skolen. Det betyr at jeg samtidig utelukker andre avsendere av etiske normer og verdier en som profesjonsutøver forholder seg til. Kaster jeg et blikk utover det etiske landskapet det her snakkes om, får jeg øye på overordnet del av læreplanen, som i beskrivelsen av opplæringens verdigrunnlag fremmer skolen sitt ansvar for å bidra til *at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet* (sitat Kunnskapsdepartementet, 2017b). FNs bærekraftsmål og FNs konvensjon om barnets rettigheter er også viktig å nevne. Er man ansatt i offentlig virksomhet, vil også KS, kommunesektorens interesseorganisasjon, utviklingspartner og landets største offentlige arbeidsgiverorganisasjon, være potensiell leverandør av etiske retningslinjer. KS har blant annet utarbeidet et rammeverk for etiske retningslinjer, som kan være til støtte i kommunenes arbeid med å utvikle sine egne (KS, 2019). I et søk via intranettet i kommunen jeg selv er ansatt i, finner jeg etiske retningslinjer beskrevet gjennom 16 punkt. Der drar jeg kjensel på rammeverket som KS har utarbeidet.

Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle førskolelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

Mennesker er i seg selv uendelige

Vi er alltid bevisst på vår egen og plattformens felles uendelige menneskelighet, spesielt i barnealderen som barnets mestbarhet. Disse verdier skal fremme og forsterke i barnehage og skole. Mennesker er ulike og forskjellige, den enkelte har et ansvar for seg selv og omringende grunnleggende.

Profesjonell integritet

Etikkbekreftelse og høy integritet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og de gir en etisk forutsetning for å opprettholde et høyt nivå på profesjonell kompetanse. Gjennom etisk kompetanse og etisk ansvar kan de faglige oppgavene løses på en god måte. Samtidig er det viktig å være bevisst på et etisk forutsetning.

Respekt og likeverd

Den enkelte egenart og personlige egenskaper respekt. Det skal ikke for eksempel noen form for undertrykkelse, fordommer eller fordomsfulle handlinger i barnehage og skole for den enkelte. De skal ha rett til å uttrykke seg og til å bli hørt i alle sammenheng.

Personvern

De enkelte og de enkelte opplysninger og opplysninger er en del av personvern. Personopplysninger skal behandles på en måte som sikrer den enkelte, eleven, foreldre og lærerpersonell og skolen. Muligheten for elektronisk informasjon er et viktig element i barnehage og skole.

Lærerprofesjonens etiske ansvar

Ikke med barns hager, eller er i foreldre

Vi har et ansvar for å sikre sammenheng med den enkelte og med. Vi har et ansvar for å sikre barns hager og skole for å sikre dem best. Samtidig har vi et ansvar for å sikre og faglig god tilrettelegging av hager.

Forsikre lærere, lærere og ledere:

- Følge opp på alle oppgaver og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene

For arbeidsplassen

Vi har et ansvar for å sikre et godt arbeidsmiljø og for å sikre et godt arbeidsmiljø og for å sikre et godt arbeidsmiljø og for å sikre et godt arbeidsmiljø.

Kolleg:

- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene

For barnehage og skole

Vi har et ansvar for å sikre et godt arbeidsmiljø og for å sikre et godt arbeidsmiljø og for å sikre et godt arbeidsmiljø og for å sikre et godt arbeidsmiljø.

Prosjekt:

- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene
- være tilgjengelig for foreldre og elevene

Førskolelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.

Etiske retningslinjer for karriereveiledning

De etiske retningslinjene uttrykker hva som er god etisk praksis. Retningslinjene kan gi støtte i etisk utfordrende situasjoner og bidra til at karriereveiledningen er etisk forsvarlig.



Relasjon og samarbeid

I relasjon og samarbeid med veisøker

4. respekterer jeg veisøkers egenverd og likeverd
5. viser jeg interesse for veisøkers bakgrunn, nåsituasjon og framtid
6. viser jeg ydmykhet, og tar utgangspunkt i veisøkers forståelse av egen situasjon og muligheter
7. er jeg oppmerksom på makten som er ilagt min rolle, og gjør mitt beste for å forvalte den makten til fordel for veisøker og prosessen vi er i sammen
8. overholder jeg taushetsplikten og andre bestemmelser om personvern



Kompetanse

Når jeg gir karriereveiledning

1. gjør jeg det på et oppdatert og kunnskapsbasert karrierefaglig grunnlag
2. håndterer jeg saker jeg har kompetanse og mandat til. Jeg erkjenner min faglige begrensning, og opplyser veisøker om andre relevante instanser og tjenester
3. bruker jeg metoder og innfallsvinkler som er tilpasset veisøkers situasjon og muligheter



Refleksjon

Jeg reflekterer over egen praksis ved å

9. være bevisst på hva som er verdigrunlaget og målet for karriereveiledningen
10. ha et bevisst forhold til mine egne holdninger, og hvordan de kan påvirke min utøvelse av karriereveiledning
11. ha et kritisk blikk på egen kompetanse, og kontinuerlig vurdere behovet for kompetanseheving
12. være bevisst rammene for fagutøvelse, og hvis nødvendig utfordre disse

3.3 Hvorfor kritisk diskursanalyse?

I arbeidet med å søke etter tidligere forskning fant jeg en artikkel som underbygget en mistanke jeg har hatt knyttet til forskning på skolefeltet. Et søk i Nasjonalt senter for læringsmiljø sin database gav treff på artikkelen *Slik kan forskere forske på skolen* (Midttveit, 2018). Det pekes i artikkelen på at forskere som undersøker hva som skjer i skolen og i klasserommet, ofte benytter intervju som forskningsmetode. Videre om viktigheten av å være obs på maktrelasjoner som en mulig feilkilde i fokusgruppeintervjuer. Artikkelforfatteren stiller også spørsmålet om man kan intervju seg til sannheten. I den grad man kan forske seg frem til «sannheten», skjønner jeg poenget, men etter timevis med lesing av kritisk vitenskapsteori ville jeg neppe stilt det samme spørsmålet som artikkelforfatteren her har gjort. Avsporingen stopper der. Poenget mitt og en del av bakgrunnen for at metodevalget for min oppgave lander på kritisk diskursanalyse, er et ønske om å bringe en annen metode enn intervju inn i forskning knyttet til skolekonteksten. Dette sammen med min interesse for å se nærmere på dokument som skal være styrende for den normative praksisen knyttet etikk i skolen generelt og til karriereveiledning spesielt.

Multimodal kritisk diskursanalyse var nytt for meg, inntil jeg høsten 2022 stiftet bekjentskap med boken «Kritisk diskursanalyse» av Joar Skrede. Jeg hadde allerede på dette tidspunktet bestemt meg for å benytte dokumentanalyse som metode, og det var i søken etter litteratur at jeg ble nysgjerrig på begrepet multimodalitet. Interessen for kritisk diskursanalyse oppstod tidligere i masterløpet, nærmere bestemt i emnet Karriereveiledning i et individ- og samfunnsperspektiv. Som student stiftet jeg den gang bekjentskap med både kritiske vitenskapsmetoder som Carol Bacchi sin WPR-analyse og ulike former for diskursanalyse. Dette sett i lys av tematikk som sosial rettferdighet, etikk og politikk. Jeg var på denne tiden nesten halvveis i masterløpet og hadde fått mye ny kunnskap og inspirasjon om karriereveiledningsfeltet. NOU-rapporten fra 2016 om Norge i omstilling og viktigheten av tilgang til karriereveiledning for individet og da selvsagt med interesse for hva denne veiledningen kan ha å si for et samfunn i fremgang og vekst. Som masterstudenter fikk vi også et unikt innblikk i arbeidet med og lanseringen av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, et resultat av en anbefaling etter NOU-en, nemlig at Norge trengte et nasjonalt rammeverk for karriereveiledning. Dette for å sikre god kvalitet og mindre tilfeldighet i arbeidet med karriereveiledning i ulike sektorer der det er naturlig og noen plasser også lovpålagt å tilby denne typen veiledning. Så langt var jeg svært fornøyd og kanskje litt «nyfrelst» av dette studiet. Men kritikeren i meg våknet i dette nevnte semesteret om spenningsfeltet mellom individ og

samfunn. Brått åpnet den døren seg til det rommet der karriereveiledning kanskje ikke bare var et vell av spennende teorier og nyttige aktiviteter å ta med seg inn i veiledningsrommet. Det handlet plutselig vel så mye om hvordan vi opplever spenningen mellom hva som er det enkelte individet sine ønsker og hva som er samfunnets kompetansebehov.

I kapittel 1 prøvde jeg å forme et vitenskapsteoretisk bakteppe for oppgaven min. Det jeg ikke tok med der, men som jeg vil trekke frem nå i tilknytningen til metodevalget, er Lingås sitt kritiske blikk på karriereveilednings instrumentalistiske forutsetninger. Lingås sin tekst i boka til Kjærgård og Plant (Lingås, 2019b, s. 53-70) har inspirert med til å våge og la mine kritiske briller ta plass på nesen og begi meg i kast med en metode som oppleves som både spennende og vanskelig på samme tid. Lingås trekker frem Hans Skjervheim, den norske filosofen som kanskje er best kjent for essayet «Det instrumentalistiske mistaket», om pedagogikken som kan falle for den didaktiske fristelsen å være mer opptatt av oppskriftslæring enn av læring for livskunsten, verdien av å lære for livet. Skjervheim sin tenkning kan også knyttes til karriereveiledning med akkurat samme «fare» i sikte, at verktøykasser og oppskrifter i veiledningsøyemed tar plassen fra åpne dialoger der *veisøkeren skal utvikle forståelsen av seg selv, forholdet til andre, sine verdier og sitt behov for å treffe valg som kan skape mening i hans og hennes liv* (sitat: Lingås, 2019b, s. 56). Hva som har gjort at akkurat denne teksten har blitt sittende i ryggmargen min, har å gjøre med at Lingås sine betraktninger er gjenkjennelige fra min arbeidshverdag, både som lærer og som rådgiver.

3.4 Multimodal kritisk diskursanalyse

3.4.1 Hva er en diskurs?

Jeg har valgt å benytte metoden multimodal kritisk diskursanalyse, og vil i dette kapittelet presentere hva denne typen diskursanalyse er og mer detaljert beskrive hvordan dokumentene vil bli analysert ved bruk av et rammeverk for analyser av multimodale komponenter. Først vil jeg klargjøre hva begrepet «diskurs» kan forstås som.

Winther og Philips forklarer en diskurs som:

En bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller utsnitt av verden) på (Sitat: oversatt fra dansk til norsk. Winther & Phillips, 1999, s. 9).

Haugen og Hestbek bruker følgende forklaring, hentet fra Ball:

Discourses are about what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority (Ball sitert i Haugen & Hestbek, 2020, s. 17).

Skrede forklarer diskurs med Fairclough sin forståelse av begrepet:

Diskurser er måter å representere på, og kan knyttes til posisjoner eller perspektiver ulike grupper av sosiale aktører har. Diskurser er ikke bare en avspeiling av verden slik den er – eller slik verden er tatt for å være, men kan også være forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verden. Diskurser er delaktige i å dreie samfunnet i visse retninger (Fairclough gjengitt i Skrede, 2021, s. 35).

3.4.2 Normann Fairclough

Å få til en enkel forklaring på hva kritisk diskursanalyse er oppleves ikke helt overkommelig, men jeg vil forsøke å tegne et enkelt bilde. Om man ser for seg et tre der stammen representerer «Kritisk vitenskap», kan man tenke seg «Kritisk diskursanalyse» som en av grenene på treet. På denne grenen vokser det ut flere skudd, og det ene skuddet krediteres Norman Faircloughs dialektisk-relasjonelle tilnærming (Skrede, 2021, s. 22). Da professoren Fairclough som i utgangspunktet underviste innen språk, ble politisk engasjert på 1970-tallet, utviklet han sin kritiske diskursanalyse i retning av å være mest opptatt av de sosiale virkningene av språkbruk og hans kritiske tilnærming fikk navnet sosialsemiotikk. Fairclough var ikke lenger bare opptatt av å analysere språk som system, altså lingvistikken i språket. Han utviklet sin kritiske diskursanalyse til å ha fokus på forholdet mellom språk, makt og ideologi (Skrede, 2021, s. 24).

3.4.3 Hvordan oppstod multimodal kritisk diskursanalyse?

Fairclough som fra 1970-tallet og frem til starten av 2000-tallet hadde vært mest opptatt av kritisk analyse av språket, erkjente på et tidspunkt at tekster i større grad er multimodale. Han så nødvendigheten av å analysere tekst og bilde i samspill. Det er derimot ikke Fairclough selv som på denne tiden er mest kjent for analyser av ulike multimodale uttryksformer. Han støtter seg i stor grad til Gunther Kress og Theo van Leeuwen sin utvikling av visuelle analyser. På hver sin side anerkjenner de viktigheten av hverandre sin tilnærming til analyse, og multimodal kritisk diskursanalyse oppstod (Skrede, 2021, s. 90,94).

Målet med multimodal kritisk diskursanalyse er å finne pragmatiske verktøy som er egnet til å avdekke ideologier og maktforhold i samfunnet som bidrar til å reprodusere uønskede sosiale forhold. (Sitat Skrede, 2021, s. 93).

3.4.4 Komponentene i multimodal kritisk diskursanalyse

Jeg tar utgangspunkt i Kress og van Leeuwen sitt rammeverk, presentert i boka til Skrede (Skrede, 2021, s. 96-105), og vil videre gå gjennom de fire komponentene jeg benytter i den visuelle delen av analysen av de utvalgte dokumentene. Det vil også redegjøres for avgrensninger jeg anser hensiktsmessig knyttet til denne delen av analysen.

3.4.4.1 Modalitet

Modalitet betyr «måte» og handler om hvilken måte en ytring eller en tekst fremlegger et budskap på (sitat Skrede, 2021, s. 50). Fairclough skiller mellom ulike markører for modalitet. Den epistemiske modaliteten uttrykkes gjennom spørsmål eller påstand, mens den deontiske modaliteten uttrykkes gjennom krav eller tilbud. Med utgangspunkt i den lingvistiske forståelsen av begrepet modalitet, kan vi se nærmere på hva som er modalitetsmarkører i visuelle analyser. Det skilles mellom «høy» eller «lav» modalitet i visuelle presentasjoner der denne skaleringen henger sammen med i hvor stor grad den visuelle fremstillingen får frem den virkelige opplevelsen/det virkelige bildet. Kress og van Leeuwen presenterer åtte ulike typer av visuell modalitet. Jeg velger å benytte fire av disse i min analyse da disse ansees å ha mest relevans for dokumentene jeg vil analysere:

1. Representasjon av detaljer. *Gradert detaljering, fra den enkleste strektegning til skarpe og detaljerte fotografier.*
2. Fargemetning. *Gradert fargemetning, fra full fargemetning til sort og hvitt.*
3. Fargemodulering. *Gradert, fra mange nyanser av samme farge til ensfarget flat og umodulert farge.*
4. Fargedifferensiering. *Gradert fargespredning, fra mange ulike farger til monokrome farger.*

Som vist over, vil jeg i stor grad sette søkelys på fargebruken i denne delen av analysen. Dette henger sammen med utformingen av dokumentene som begge har kombinasjoner av tekst og visuelle effekter, og der fargebruk er aktuelt å se nærmere på.

3.4.4.2 *Typografi*

Typografi handler om utforming og fremstilling av tekstlig budskap i trykksaker, på skjerm og i digitale medier med den hensikt å formidle tekstens semantiske struktur og nå leseren med budskapet på mest mulig effektiv måte (Rannem). Bokstaver og ord kan gjennom bruk av ulike fonter/skrifttyper, tykkelser og bruk av mellomrom være effektive visuelle virkemidler i formidlingen av et budskap og skape metaforiske assosiasjoner for mottakeren (Skrede, 2021, s. 101). Skrede viser til Metallica sin logo, som et eksempel på metaforisk assosiasjon da logoen uttrykker hardt metall og spisse kanter, noe som kan assosieres med bandets musikkstil.

3.4.4.3 *Komposisjon*

I analysen av komposisjon leter vi etter regelmessighet i visuelle presentasjoner, en slags grammatikk som kan representere en gjenkjennelig struktur med tanke på informasjonsverdi. Kress og van Leeuwen deler bilder inn i fire, ved hjelp av en horisontal og en vertikal linje. Den horisontale linje deler bildet i to deler der venstre del kalles «det gitte» og den høyre delen «det nye». Den vertikale linjen deler bildet i «det ideasjonelle» øverst og «det reelle» nederst. Dokumentene jeg skal analysere er ikke utelukkende bilder. De er snarere tekster med innspill av visuelle effekter. Det kan derfor tenkes at denne komponenten er lite hensiktsmessig å analysere, men jeg velger likevel å se nærmere på hva en vertikal inndeling kan bety. «Det ideasjonelle» kan beskrive et løfte, eksempelvis ved reklamering av et produkt vil denne delen av bildet si noe om hva produktet «lover». «Det reelle» kan handle om fakta ved produktet, eksempelvis hva det inneholder og hvor det kan kjøpes (Skrede, 2021, s. 102-103).

3.4.4.4 *Sosiale relasjoner*

I analyse av sosiale relasjoner, er det den interpersonlige relasjonen vi leter etter. Det handler om på hvilken måte bildet, teksten eller sammensetningen av disse skaper en relasjon mellom avsenderen og mottakeren av budskapet. Å skape sosiale relasjoner i semiotikk handler om å utføre sosiale handlinger. Tekstlig kan disse handlingene være å *spørre, love, oppfordre, kritisere, klage, rose, dømme*. De kan også skapes gjennom bruk av bilder. Er det personer på bildene kan

analyse av blikk, vinkler og avstand være viktige i leitingen etter sosiale relasjoner (Skrede, 2021, s. 104-109).

3.4.5 Andre aktuelle komponenter

For å imøtekomme den sosialsemiotiske delen av analysen ser jeg det som nødvendig å tilføre noen ekstra komponenter i analysearbeidet. Jeg støtter meg her på Hallidays sin forståelse av sosialsemiotikk som forholdet mellom tegn og betydning, der tegnene er ressurser som kan utløse et meningspotensiale, altså hvilke mening som kan ligge latent og som kan aktiveres i møte med mottakeren (Hallidays gjengitt i Hitching et al., 2011, s. 32-33). Det er også her gjort utvalg på bakgrunn av min forståelse av metoden og av dokumentenes innhold. Jeg støtter meg videre på Skrede sin gjengivelse av Fairclough (Skrede, 2021, s. 47-57), samt Svennevig sin fremstilling av tekst og kontekst (Svennevig, 2009, s. 143-171).

3.4.5.1 *Tekst og kontekst*

Svennevig omtaler ytring og kontekst som gjensidig avhengig av hverandre for å gi mening. Konteksten handler om hva dem som deltar i konteksten velger som bakgrunn for en ytring, og det skilles mellom tekstuell kontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. For min forskning kan det være interessant å analysere hva som er bakgrunnen for utarbeidelsen av de to dokumentene, og se nærmere på om det finnes markører for en kontekstuell plassering av dokumentene. Jeg har i kapittel 1 beskrevet et vitenskapsteoretisk rammeverk som en bakgrunn for plasseringen av min forskning, og forståelsen av hermeneutikk som et vitenskapelig utgangspunkt i dokumentanalyse. Svennevig beskriver fem hermeneutiske sirkler som kan plasseres i de tre ulike kontekstene, og jeg avgrensar analysen av tekst og kontekst til å se nærmere på en av sirklene – intensjon og tolkning – som plasseres i en situasjonskontekst.

3.4.5.2 *Intertekstualitet og interdiskursivitet*

Intertekstualitet handler om tekstrelasjoner, og det skilles mellom interne og eksterne relasjoner. Av interne tekstrelasjoner avgrensnes det i analysen til se på modalitetsmarkører i språket, der analyse av bruken av modale hjelpeverb er en enkel og effektiv måte å oppdage i hvilken grad dokumentene fremmer en epistemisk eller en deontisk modalitet (Skrede, 2021, s. 51). Jeg vil også se etter antagelser da begge dokumentene søker å anta et felles ståsted. Det vil da være av interesse å se etter verdiantagelser og eksistensielle antagelser (Skrede, 2021, s. 116) i

dokumentene. Videre vil jeg se nærmere på eksterne tekstrelasjoner da det er slik jeg ser det, interessant å se nærmere på forhold mellom «mine» dokumenter og andre sosiale begivenheter, praksiser og strukturer knyttet til etikk og kvalitet. Spørsmålet er hvilke tekster «mine» dokumenter bygger på? Tekster kan sees på i et dialogperspektiv der bakgrunnen for at en tekst oppstår er et ønske, behov eller kanskje et krav. Altså er en tekst en respons på andre tekster eller handlinger, og må grunnleggende forstås som et svar.

Tekst som ytring i sosial samhandling kobles med begrepet diskurs, og interdiskursivitet vil på samme måte som intertekstualitet være opptatt av relasjoner. Forskjellen ligger i at interdiskursivitet ikke nødvendigvis har et tekstuel opphav. Interdiskursivitet må sees på i forlengelsen av intertekstualitet da det i kritisk diskursanalyse vil være av interesse å undersøke nærmere hvilke effekter ulike intertekstuelle koblinger kan ha og hvilke ideologiske interesser disse koblingene kan representere.

3.4.5.3 Rekontekstualisering

Fairclough sin tilnærming til rekontekstualisering, er hentet fra utdannings sosiologi og innarbeidet i kritisk diskursanalyse. Rekontekstualisering beskrives som at noe løftes ut av sitt naturlige habitat og plasseres i en ny kontekst med nye spilleregler. Som analysekomponent, kan dette belyse hvilke maktforhold og ideologier som er rådende i samfunnet. For min forskning kan funn av rekontekstualisering belyse på hvilken måte rådende maktforhold og ideologier innen utdannings- og karriereveiledningsfeltet påvirker arbeidet med etikk og kvalitet.

3.5 Reliabilitet og validitet

Nyeng bruker «holdbarhet» og «gyldighet» om begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet som en nødvendig betingelse for at forskningen skal holde høy kvalitet og at datamaterialet er til å stole på, altså at det er holdbart. Validitet som et ideal å strebe etter, men vanskelig å være helt sikker på, om å undersøke det man ønsker å undersøke og ikke noe annet (Nyeng, 2021, s. 105 og 109). Jeg skal straks gå i gang med analysen, men vil først stoppe opp for å kaste et blikk på arbeidet mitt så langt og spørre meg om leseren er tilstrekkelig informert om bakgrunnen for forskningen min, både teoretisk og metodisk? Intensjonen min er i alle fall at leseren nå skal være bredt nok og dypt nok orientert, at grunnmuren som analysen skal hvile på er holdbar.

Når det gjelder «idealet» om gyldighet, er det passende for min forskning å se nærmere på Habermas sine tre kritiserbare gyldighetskrav. I all kommunikativ handling hevder Habermas at vi etablerer en relasjon til tre ulike virkelighetsområder og stiller et gyldighetskrav til hver av dem (delvis sitert fra Aakvaag, 2008, s. 175):

- 1) En objektiv verden bestående av fakta (virkelighetsområdet) som er sanne (gyldighetskrav).
- 2) En sosial verden bestående av normregulerte sosiale relasjoner som er normativt riktig i forhold til vår felles sosiale verden.
- 3) En subjektiv verden bestående av indre tilstander bare individet har tilgang til, der individet er sannferdig og ikke har en skjult agenda.

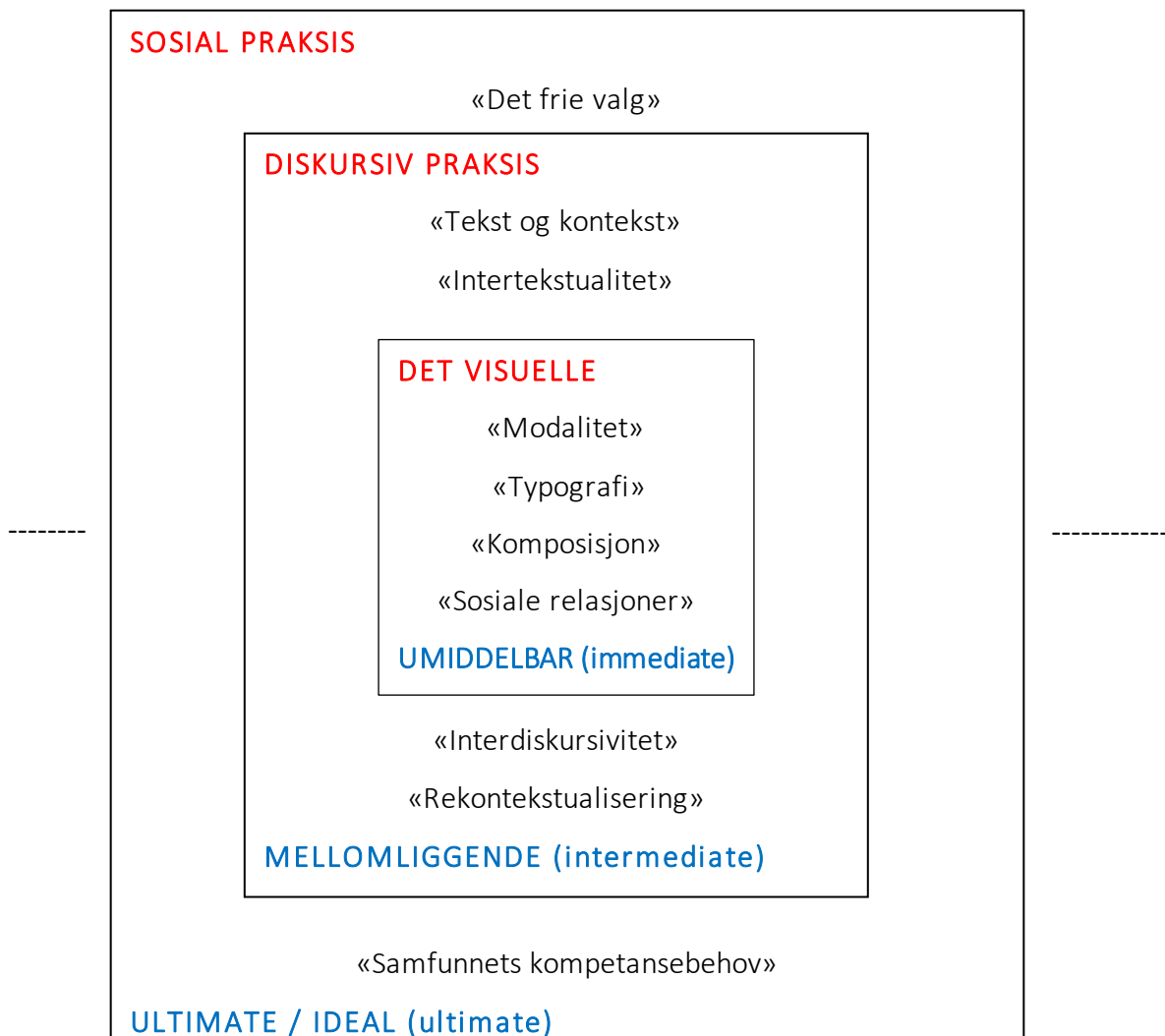
Jeg avgrensner en utledning av Habermas sin kommunikasjonsteori til å bare dvele ved disse tre virkelighetsområdene og gyldighetskravene, med visshet om at jeg mangler et helhetlig bilde av teorien. Når det er sagt, så finner jeg Habermas sine tre punkter nyttige i et validitetsperspektiv på egen forskning. Analysen av de to etiske dokumentene vil gjøres med utgangspunkt i min subjektive fortolkning. Det er jeg som velger ut hva jeg vil fokusere på, og det er min tolkning som vil bli presentert som funn i analysedelen. Jeg vil strebe etter å være sannferdig og har ingen skjult agenda bak mine fortolkninger, men må samtidig forholde meg til at den som leser ikke har tilgang til min subjektive verden. Derfor vil det også være slik Habermas hevder, mulighet for å problematisere sannheten i min fortolkning. I den senere drøftingsdelen vil det være et mål å koble mine subjektive fortolkninger opp mot Habermas sine to andre gyldighetskrav, gjennom å belyse aktuelle funn opp mot teori og annen relevant forskning. Like fullt har jeg en privilegert tilgang til også i drøftingsdelen å velge hvilke funn jeg vil diskutere, og med den valgte metodiske inngangen til oppgavens tematikk, er det om mulig slik at målet om validitet er et ideal.

4 Resultater og diskusjon

4.1 Analyse av funn

Jeg velger å sette søkelys på tre ulike områder i arbeidet med å analysere funnene. Disse områdene danner et rammeverk rundt min analyse etter inspirasjon fra Roger Kjærgård, som igjen har latt seg inspirere av Tony Watts. Watts har presentert sin modell i forbindelse med hans blikk på de økonomiske og sosiale fordelene med karriereveiledning. Her ser Watts nærmere på karriereveiledning som noe mer enn bare en individuell service i en relasjon mellom veisøker og veileder (Watts, 2015, s. 55-65). Jeg velger å koble Watts sin modell sammen med Fairclough sin gamle modell (Skrede, 2021, s. 30), og vil tolke analysens funn opp mot aktuell empiri og teori gjennom en induktiv tilnærming til analyseprosessen (Skilbrei, 2019, s. 53).

Fairclough: «Forholdet mellom språk, makt og ideologi»



Watts: «De økonomiske og sosiale fordelene ved karriereveiledning»

4.1.1 Visuelle komponenter

Begge dokumentene er utformet slik at all informasjon fremkommer på et ark. Jeg velger å tolke det som at informasjonen er utformet slik at dokumentene kan egne seg til å henges opp eksempelvis på en oppslagstavle. Fortolkningen min er også utgangspunktet for en visuell analyse som jeg rammer inn ved hjelp av de fire komponentene om multimodalitet som er beskrevet i metodekapittelet.

4.1.1.1 Modalitet

Lærerprofesjonens etiske plattform inneholder kun tekst, og foruten sort tekst på hvit bakgrunn er det benyttet rødfarge i uthevingen av overskrift, underoverskrifter og i fremhevingen av profesjonsutøvernes forpliktelse og ansvar, beskrevet nederst på dokumentet. Det er ikke benyttet illustrasjoner eller bilder og av den grunn er fokuset i den visuelle delen av analysen på ulike sider ved fargebruken. I analysen av dokumentets modalitet skal metning, modulering og differensiering av fargebruk analyseres. Det er ingen gradering av fargemodulering da det kun er benyttet en nyansse av rødfarge. Det er lav grad av fargedifferensiering da det bare er benyttet rødfarge i tillegg til sort, på hvit bakgrunn. Når det gjelder fargemetning er det benyttet en dyp rød, mettet farge for å fremheve viktige setninger om hva dokumentet handler om. Dokumentets siste setning lyder som følger: *Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.* Jeg tolker dette som det Fairclough omtaler som «deontisk modalitet», et krav om at profesjonsutøveren forplikter seg til innholdet i plattformen og sitt etiske ansvar.

Etiske retningslinjer for karriereveiledning inneholder en kombinasjon av tekst og illustrasjoner, og det vil derfor omtales funn knyttet til detaljering i tillegg til fargebruk i analysen av dokumentets modalitet. I graderingen av modalitet på en skala fra lav til høy, handler det om i hvilken grad illustrasjonen gjenspeiler virkeligheten. I dokumentet benyttes enkle illustrasjoner av mennesker, som jeg tolker skal illustrere karriereveilederen. Illustrasjonene av personene kan tolkes som en «avansert» strektegning der fargebruk er en vesentlig del av illustrasjonen. Detaljer som skjegg, langt hår og hestehale kan indikere kjønn. Det samme gjelder klesdrakt der personene skiller ved bruk av genser med henholdsvis rund hals og V-hals, samt bruk av det som kan tolkes som bukseseler. I to av illustrasjonene kan man tolke karriereveilederens humør eller

imøtekommenhet, der spesielt den ene oppleves blid. På den siste illustrasjonen er det ikke mulig å tolke da munnen ikke er påført illustrasjonen. Videre kan fargebruken tolkes ved å se nærmere på metning, modulering og differensiering. Det er høy grad av fargemetning da det i dokumentet er brukt mettede farger som viser godt på avstand. Det er slik jeg tolker det, lav grad av fargemodulering. Det er benyttet noen få farger, som oppleves kraftige. Det er brukt to ulike nyanser av blå, en mørkeblå og en lyseblå farge. Dette kan tolkes som nyanser av samme farge, og de brukes «mot hverandre», mørkeblå skrift på lyseblå bakgrunn og omvendt. Det er liten grad av fargespredning da det er benyttet noen få monokrome farger i tillegg til sort og hvitt.

4.1.1.2 Typografi

I **Lærerprofesjonens etiske plattform** benyttes samme skrifttype/font på overskrift og underoverskrifter. På selve teksten benyttes en annen font og her veksles det mellom standard og bruk av kursiv skrift. Kursivering er benyttet i den konkrete beskrivelsen av hvordan det etiske ansvaret skal utføres, oppført i kulepunkt. Hvert kulepunkt starter med et verb, altså refereres det til handlinger den enkelte profesjonsutøver har ansvar for å utføre. Det er benyttet ulike tykkelser på bokstavene i ulike deler av dokumentet, til sammen 5 ulike tykkelser. De ulike tykkelsen er benyttet i overskrift og underoverskrifter, med henholdsvis rød og sort farge på bokstavene. Ved typografisk analyse skal det også sees på bruken av mellomrom, både mellom bokstaver og mellom ord. I første avsnitt, det som gjerne omtales som ingressen i en tekst, benyttes det større avstand mellom linjene. Det er derimot ikke benyttet større avstand mellom bokstaver eller ord i resten av teksten. Metaforiske assosiasjoner kan sees i overskriften, som er stor i forhold til resten av teksten. Det er benyttet tykk skrift med seriffer, små utløpere øverst og nederst på bokstavstammen (Rannem). Massiviteten i overskriften og bruken av ordet «plattform» kan tolkes som en metaforisk assosiasjon.

Typografisk er **Etiske retningslinjer for karriereveiledning** bygd opp ved bruk av samme font. Det er benyttet vanlige tegnsettingsregler og da naturlig nok stor bokstav i starten av setningene. Det er bare benyttet store bokstaver i ordene ETIKK og KVALITET I KARRIEREVEILEDNING, som står henholdsvis øverst og nederst på dokumentet. Det er ikke benyttet kursivering. Tykkere bokstaver også omtalt som fet skrift, er benyttet i dokumentets overskrift «Etiske retningslinjer for karriereveiledning» og i underoverskriftene som deler dokumentets innhold inn i tre ulike deler,

«Kompetanse», «Relasjon og samarbeid» og «Refleksjon». I tillegg er det benyttet fet skrift på tallene som beskriver de 12 retningslinjene, samt på ordene «ETIKK» og «KVALITET I...» Det er ikke benyttet ekstra mellomrom mellom ord eller bokstaver som et typografisk virkemiddel.

Dokumentet fremstår ryddig og med et moderne uttrykk. Visuelt sett oppleves plakaten som «salgbar» og profesjonell, og jeg undrer meg over om min tolkning av ryddighet, salgbarhet og profesjonalitet kan tolkes som metaforiske assosiasjoner.

4.1.1.3 Komposisjon

I **Lærerprofesjonens etiske plattform** finner jeg en vertikal inndeling der jeg tolker overskriften som det ideasjonelle, et løfte. Dokumentets siste setning, som også er uthevet, beskriver det reelle og jeg tolker det som et svar på hvem som skal utføre det ideasjonelle: «Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar».

Etiske retningslinjer for karriereveiledning er til liks med «Læreprofesjonens etiske plattform» komponert slik at jeg mener å finne en vertikal inndeling, der man kan tolke overskriften på dokumentet som «det ideasjonelle» - løftet. Nederst på dokumentet finner man «leverandøren» av retningslinjene, skrevet med store og delvis fete bokstaver på blåfarget bakgrunn. «Kvalitet i karriereveiledning» kan her tolkes som «det reelle».

4.1.1.4 Sosiale relasjoner

Den sosiale relasjonen finner jeg i dokumentets semiotikk. **Læreprofesjonens etiske plattform** er delt inn i «grunnleggende verdier» og «etisk ansvar», begge deler knyttet til profesjonsutøveren. I dokumenter som utelukkende inneholder tekst, og ikke bilder eller illustrasjoner, kan den sosiale relasjonen mellom avsender og mottaker skapes gjennom bruk av ord som viser til handlinger. Dokumentet beskriver profesjonens etiske ansvar ved å belyse det fra tre perspektiv – i møte med elever og foresatte, med kollegiet og med samfunnet. Ansvarer blir skriftlig fremstilt gjennom konkrete handlinger fra profesjonsutøveren, og utvalgte verb som eksempelvis *fremmer, arbeider (for), griper (inn), samarbeider, skaper, respekterer, viser, bruker* benyttes som start-ord i setningene som beskriver de ulike handlingene. Jeg tolker dette som plattformens forsøk på å

skape sosiale relasjoner mellom profesjonsutøveren som avsender, men også som mottaker sett i et kollegialt og institusjonelt perspektiv. Dette i tillegg til elever og foreldre som mottakere.

Etiske retningslinjer for karriereveiledning inneholder en kombinasjon av tekst og illustrasjoner. Det skapes relasjoner mellom avsender og mottaker både semiotisk og visuelt. Semiotisk brukes det utelukkende verb i presens som start-ord på hver av de 8 første retningslinjene, gjennom følgende verb: *gjør (jeg)*, *håndterer (jeg)*, *braker (jeg)*, *respekterer (jeg)*, *er (jeg)*, *overholder (jeg)*. De 4 siste retningslinjene har sitt utspring i setningsleddet: *Jeg reflekterer over egen praksis ved å...* og fullføres ved at det startes med et verb i infinitiv. Alle de 12 retningslinjene kan tolkes som lovnader med mål om å skape sosiale relasjoner mellom veisøker og veileder. Slik jeg har beskrevet så langt i analysen av dette dokumentet, deles innholdet inn i tre ulike deler med overskriftene «Kompetanse», «Relasjon og samarbeid» og «Refleksjon». Ved hver av disse overskriftene finnes illustrasjon av det jeg tolker skal være veiledere. Om man ser nærmere på disse illustrasjonene, finner jeg bruk av ulike element som skal bidra til å skape relasjoner til mottakere av dokumentets innhold. Fremstillingen av personene er gjort i ansiktshøyde og kan assosieres med likhet og maktbalanse (Skrede, 2021, s. 108). Videre fremstilles to av personene fra en frontal vinkel, noe som kan bidra til styrking av den sosiale relasjonen. Den tredje personen er fremstilt fra en skrå vinkel. Dette i kombinasjon med at denne ikke er påført munn, kan om mulig tolkes som en «svakere» relasjonsskaper enn de to andre personene.

4.1.2 Språklige komponenter

I analysen av språklige elementer som er fremtredende, har jeg avgrenset det til å se nærmere på hvilke kontekster dokumentene kan plasseres i, hva som kan forstås som dokumentenes opphav og hvordan spesielt begrepsbruken i dokumentenes overskrift kan forstås i et mottakerperspektiv. Jeg vil også se nærmere på hvilke ideologier og rådende maktforhold som uttrykkes, og om slike funn eventuelt kan tolkes som forekomster av rekontekstualisering. Videre analyseres funn av språklige komponenter som kan plasseres innen intertekstualitet og interdiskursivitet. Dette betyr at i denne delen av analysen vil jeg både forholde meg til dokumentene slik de er utformet, i tillegg til andre dokumenter som bidrar til å kaste lys over kontekstuell plassering.

4.1.2.1 *Tekst og kontekst, og rekontekstualisering*

«Utdanningsforbundet vil forankre og synliggjøre våre verdier, rettigheter og plikter som førskolelærere, lærere eller ledere gjennom å utarbeide yrkesetiske retningslinjer», ble det vedtatt på landsstyremøtet i 2009 og prosessen frem mot den endelige vedtatte plattformen blir beskrevet som omfattende og med stor grad av åpenhet (Utdanningsforbundet). Det beskrives videre gjennomføringen av flere høringsrunder og bred involvering av fagfeltet selv gjennom forbundets egne fylkeslag, via utdanningsmyndighetene til andre med interesse for utdanningsløpet. Blant sistnevnte finner vi VOX, som i 2017 ble til Kompetanse Norge og som i dag er en del av HK-dir. Det synes derfor å være en definert og brei kontekst som utgangspunkt for det som til slutt ble dokumentet **Læreprofesjonens etiske plattform**, der utgangspunktet var at profesjonen manglet etiske retningslinjer. Det jeg synes er interessant både i lys av prosessen beskrevet over og i lys av det andre dokumentet jeg analyserer, er bruken av begrepene «plattform» og «retningslinjer». Jeg finner ingen utredning for hvorfor ordet «plattform» ble valgt, men synes det er verdt å se nærmere på mulige forklaringer til hvorfor Utdanningsforbundet valgte dette ordet fremfor «retningslinjer», som ble benyttet i landsmøtevedtaket fra 2009. Søker man på ordet «plattform» finner man i hovedsak ordet brukt i tre ulike sammenhenger; som forklaring knyttet til konstruksjonsmessige betingelser for en oljeplattform, som forklaring på plataet for av- og påstigning på tog og trikk, og i sammenheng med informasjonsteknologi som utgangspunkt for maskin- eller programvare("plattform,"). Hvordan kan man i så fall plassere ordet i konteksten knyttet til et etisk dokument som skal gjelde for en hel profesjon? Det er mulig jeg går vel langt i min analyse ved å påstå at bruken av ordet plattform kan være funn av det Fairclough omtaler som rekontekstualisering. Å bruke ordet plattform kan være et godt valg om utvalget som jobbet med innholdet ønsket å få frem en ideologi knyttet til fellesskap og tilhørighet. En plattform, om man tenker seg et bilde på en fysisk plattform, vil ha et solid fundament og en stor flate, som har plass til mange og som kan bære tungt. Alle som står på plattformen vil stå sammen, i samme høyde. Læreprofesjonens etiske plattform er utarbeidet av grasrota, av profesjonsutøvere selv. Riktignok vises det til en omfattende prosess med invitasjon til innspill fra mange ulike vinkler, men like fullt er den utarbeidet og vedtatt av profesjonens egne folk, gjennom deres felles forbund.

Om jeg så går til **Etiske retningslinjer for karriereveiledning** og ser nærmere på dokumentets bakgrunn og tilblivelse, kan det først konkluderes med at dette dokumentet i utgangspunktet ikke

har sitt opphav fra den såkalte grasrota. Dette handler om min fortolkning av hvem grasrota er, der organiseringen av arbeidstakere i forbund, slik som Utdanningsforbundet, er et godt bilde på min forståelse ("grasrota,"). For karriereveiledere vil det naturligvis bli vanskeligere med en slik plassering da dette fagfeltet, slik jeg beskrev i teorikapittelet, foreløpig ikke er en egen profesjon. Det er likevel viktig å presisere at etiske retningslinjer for veiledere fantes i flere ulike versjoner og fra flere ulike deler av veiledningsfeltet lenge før dokumentet «Etiske retningslinjer for karriereveiledning» ble til. Blant annet ledet Kompetanse Norge i 2016 arbeidet med å utvikle felles etiske retningslinjer for de fylkesvise karrieresentrene og det beskrives at i prosessen den gang deltok representanter fra karrieresentrene, fra partnerskap for karriereveiledning og eksperter på etikk (Norge, 2020a). Et annet eksempel er fra Rådgiverforum Norge, et forum for rådgivere og veiledere i utdanningssektoren og med ca. 1700 medlemmer (R. Norge) som også har utarbeidet egne etiske retningslinjer. Den siste reviderte utgaven fra 2018 er å finne på forumet sin nettside (Norge, 2018), og til liks med eksempelvis Utdanningsforbundet, består Rådgiverforum Norge av grasrota.

Dokumentet **Etiske retningslinjer for karriereveiledning** er slik det presenteres nå, et av dokumentene under området «Etikk» i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. De andre områdene i rammeverket er «Kompetansesstandarder», «Karrierekompetanse» og «Kvalitetssikring» (K. Norge). Alt presentert på nettsiden [Kvalitet i karriereveiledning - Kompetanse Norge](#). Har man funnet veien inn på denne nettsiden, kan man enkelt manøvrere mellom de ulike områdene i rammeverket. Innen området «Etikk» finner man i tillegg til retningslinjene, også rammer, refleksjonsmodell, etisk løfte og etikk-kort til bruk i arbeidet med etikk på arbeidsplassen.

For å komme til analysens spørsmål; hvor oppstod behovet for etiske retningslinjer og hvilke andre dokumenter og begivenheter er bakgrunnen for at disse retningslinjene ble utarbeidet? Slik jeg har vært inne på innledningsvis i oppgaven, under forklaringen av begrepet «kvalitet», er NOU-rapporten 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn bakgrunnen for utviklingen av et tverrsektorielt rammeverk for karriereveiledning i Norge. NOU-rapporter er resultat av utredelser gjort av utvalg og arbeidsgrupper som er nedsatt av Regjeringa eller et departement (Regjeringa, u.å.), så en NOU-rapport kan forståes som en bestilling fra styresmaktene. I del 1 av NOU 2016:7 beskrives bakgrunnen og bestillingen Kompetanse Norge fikk fra Kunnskapsdepartementet i 2015, og det vises der til to viktige referansepunkter; rapporten

«Skills Strategy Action Report» fra 2014 utarbeidet av OECD og Nasjonal kompetansepolitisk strategi fra 2017. Begge referansepunktene pekte på kvalitet og utviklingen av et helhetlig system for karriereveiledning som viktige for å nå målet om livslang karriereveiledning (Norge, 2020b, s. 7). Jeg har i forklaringen av begrepet «kvalitet» innledningsvis i denne oppgaven, også trukket frem ELGPN sine anbefalinger for utviklingen av et helhetlig system. Erik Hagaseth Haug peker på at ELGPN sitt fokus på karrierekompetanser henger tett sammen med to resolusjoner (2004 og 2008) fra EU-kommisjonen, og dens fokus på at *befolkningen får mulighet til å tilegne seg ferdigheter som gjør dem i stand til å foreta gode og reflekterte karrierevalg* (sitat Haug, 2018, s. 33), og at dette igjen har sin bakgrunn i EUs fokus på livslang læring, som ble fremtredende utover 2000-tallet.

Jeg er på leting etter å forstå hvor Etske retningslinjer for karriereveiledning kommer fra, og har antydnet i innledningen til denne delen av analysen at jeg er nysgjerrig på bruken av begrepene «plattform» og «retningslinjer» sett fra et mottakerperspektiv. Etikk var en av fire definerte leveranser i oppdraget Kompetanse Norge fikk fra Kunnskapsdepartementet. Det skulle leveres prinsipper og retningslinjer for god praksis innen etikk (Norge, 2020b, s. 8). Når jeg nå har prøvd å danne et bilde av hvilke avsendere av policydokument som kan se ut til å ha påvirket utformingen av bestillingen fra Kunnskapsdepartementet, er det med mål om kontekstuell plassering av dokumentet jeg analyserer. ELGPN er forkortelsen for European Lifelong Guidance Policy Network. Et nettverk som ikke hadde politisk beslutningsmyndighet, men som kom med anbefalinger og oppfordringer til europeiske land om satsninger innen karriereveiledningsfeltet (Haug, 2018, s. 33). Nettverket eksisterte fra 2007 til 2015, og i den oppsummerende rapporten pekes det på at nettverkets arbeid med å fremme karriereveiledning som et verktøy innen livslang læring, har hjulpet EU-landene i å nå mål innen ulike deler av nasjonenes politikk: «*ELGPN has demonstrated how guidance can help countries to use European tools to support the achievement of EU public policy goals in education, training, youth, employment, and social inclusion*» (sitat Vuorinen et al., 2015, s. 10). OECD står for Organisation for Economic Co-operation and Development, og er en internasjonal organisasjon som gjennom samarbeid og utvikling vil bygge bedre politikk og bedre liv (OECD, u.å.), og det er OECD som gjennom rapporten «Skills Strategy Diagnostic Report Norway» pekte på at Norge i for liten grad utnytter og utvikler den kompetansen som ligger i befolkningen, og at helhetlig karriereveiledning av høy kvalitet kan bidra til at Norge i større grad benytter befolkningen sin kompetanse bedre. Det er også OECD som er avsenderen av en

anbefaling til Norge om å utarbeide en kompetansepolitisk strategi, noe som også ble fulgt opp gjennom «Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021» (Haug, 2018, s. 35-36). Går man til dette strategidokumentet, finner man en bred involvering av ulike strategiparter der myndighetene ved flere departement, representanter for arbeidslivets hovedorganisasjoner og Sametinget er representert (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5).

Med dette nokså kompakte tilbakeblikket på hvilke dokumenter og begivenheter som ligger til grunn for Nasjonalt kvalitetsrammeverk, har jeg forsøkt å belyse at rammeverket er tuftet på anbefalinger som i hovedsak kommer fra et politisk ståsted og med myndighetene som normgivere. Etikk, som er en av fire deler i kvalitetsrammeverket, kan da også sees på som en bestilling fra myndighetene. Utvalget som jobbet med etikkdelen har i rapporten kort gjort rede for mandatet de fikk og presisert hvilke fortolkninger og valg de gjorde (Norge, 2020b, s. 80-81). Ved gjennomlesing av rapportens del om etikk, finner jeg ingen plasser at det har vært drøftet bruken av begrepet «retningslinje». Ikke annet enn at arbeidsgruppa (ref. utvalget som jobbet med etikk) gjorde en grundig gjennomgang av retningslinjer utarbeidet i andre felt med relevans for karriereveiledningsfeltet, og Læreprofesjonens etiske plattform er trukket frem som «spesielt relevant» i denne gjennomgangen (Norge, 2020b, s. 83). Det er da innholdet i retningslinjene som har vært gjenstand for nærmere gjennomgang. I artikkelen «Veiledning, retningslinje, prosedyre» synliggjør artikkelforfatteren hvordan disse begrepene brukes mer eller mindre ubevisst innen helsetjenesten (Nylenna, 2018): *Både formen og betegnelsen på slike dokumenter varierer, og autoriteten av anbefalingene vil avhenge av hvem som står bak, og hvordan dokumentene er formulert.* Nylenna betrakter disse tre begrepene i et hierarkisk perspektiv og plasserer «retningslinje» som nummer 2, bak «veileder» som er mer omfattende og overordnet og før «prosedyre» som er mest avgrenset og detaljert. «Retningslinje» betraktes i Nylenna sin artikkel som en *systematisk utarbeidet og normgivende anbefaling først og fremst for håndtering av en klinisk problemstilling eller situasjon.* Etiske retningslinjer for karriereveiledning vil kunne plasseres i Nylenna sin kontekst. De er utarbeidet av et fagmiljø på bestilling fra myndighetene. De er ikke rettslig bindende, slik Veiledere ofte er, men beskriver utvalgets oppfatning av hva som er god faglig praksis. Utvalget som jobbet med etikkdelen bestod av karriereveiledere og fagfolk fra hele feltet (Norge, u.å.), og sånn sett kan det tolkes som en nøye sammensatt gruppe der både «grasrota» og ekspertene jobbet sammen. En slik sammensetning er ikke helt ulik den som jobbet frem Læreprofesjonens etiske plattform. Likevel har dokumentene fått ulike overskrifter. Dette er

kanskje slik Nylenna poengterte, et ubevisst valg. Eller kan det være slik at bestillingen kom fra sentrale myndigheter, som mulig ikke ville åpnet opp for å benytte et annet ord enn retningslinjer? Det vil jeg ikke komme nærmere et svar på nå. Oppsummert har jeg gjennom min fortolkning av begrepene «plattform» og «retningslinje» forsøkt å synliggjøre at begrepsbruken kan oppfattes å inneholde ulike spenninger og maktforhold, sett i lys av hvem som har «bestilt» dokumentene og hvilke begivenheter og sosiale praksiser som ligger bak bestillingen.

4.1.2.2 Intertekstualitet og interdiskursivitet

I **Lærerprofesjonens etiske plattform** finner jeg både deontisk og epistemisk modalitet. Den deontiske modaliteten finner jeg under avsnittet om profesjonens grunnleggende verdier der det modale hjelpeverbet «skal» benyttes i fremhevingen av de fire kategoriene av verdier. I første kategori om Menneskeverd og menneskerettigheter fremheves det at «*disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole*». I kategorien om Profesjonell integritet fremheves det at «*samfunnet skal ha tillit til at vi (profesjonen) bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte*». I den tredje kategorien om Respekt og likeverd fremheves barnehagebarn og elever gjennom kravet om at «*de skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer*». Den siste kategorien om Personvern fremhever at «*personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elever, foresatte og kollegaers integritet og verdighet*». Gjennom bruken av «skal» stiller plattformens grunnleggende verdier krav, og på den måten kan dette tolkes som deontisk modalitet. Kravet knyttet til Respekt og likeverd og barnas «frihet til» kan også tolkes som et tilbud og like fullt plasseres innen deontisk modalitet. Det som er litt interessant og som jeg også vil kommentere før jeg går til funn av epistemisk modalitet, er spørsmålet om hvem det i tillegg til barna, stilles krav til. Leser vi setningene over en gang til og trekker dem ut fra konteksten, kan setningene analyseres slik at ansvaret er lagt på setningenes subjekt, som her vil være «rettighetene», «samfunnet» og «personopplysninger». Det kan tolkes som det Fairclough omtaler som *nominalisering*, der handlende subjekter fjernes til fordel for et substantiv (Skrede, 2021, s. 115). Helt konkret vil Fairclough her stille spørsmålet ved hvem som faktisk har ansvaret for at disse verdiene etterfølges da bruken av nominalisering kan bidra til å kamuflere hvem som har ansvaret. Nå skal det sies at plattformens budskap i utgangspunktet er klart og tydelig, og at ved å lese de overnevnte setningene i den konteksten de står i, ikke bør være tvil om hvem som har ansvaret. Slik jeg omtalte i den visuelle delen av analysen, er siste setning i plattformen

uthevet både typografisk og modalt, og der levnes det ingen tvil om hvem som har ansvaret: «*Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar*».

I plattformen blir profesjonens etiske ansvar tydeliggjort gjennom en inndeling i tre ulike områder; 1) I møte med barnehagebarn, elever og foresatte, 2) For arbeidsplassen og 3) For barnehage og skolen som samfunnsinstitusjoner. Det utdypes punktvis hva ansvaret innebærer konkret og det brukes utelukkende verb i presens. I denne delen av plattformen er altså modale hjelpeverb ikke benyttet. Dette kan forstås som epistemisk modalitet der bruken av verb i presens kan tolkes som et forsøk på å skape og fremheve et fellesskap rundt normene for den etiske praksisen. Fremhevingen av fellesskapet bringer meg videre til å se nærmere på det Fairclough omtaler som antagelser. Slik jeg leser innholdet i plattformen, tolker jeg teksten som et ideal for hvordan profesjonen skal utøve sin etiske praksis der fellesskapet rundt verdiene og ansvaret synes å være helt klart. Plattformen fremmer den ønskelige praksisen, noe jeg tolker som en verdiantagelse. Fellesskapet kommer også godt til syne gjennom bruken av «vi», «vårt» og «våre». Med andre ord presenterer plattformen en profesjon som står sammen om de grunnleggende verdiene og som deler på ansvaret for den etiske praksisen.

I **Etiske retningslinjer for karriereveiledning** finner jeg til liks med profesjonsplattformen, både deontisk og epistemisk modalitet. Riktignok finner jeg hovedsakelig bruk av epistemisk modalitet da alle de 12 retningslinjene fremmer karriereveilederens «gjøremål» gjennom bruken av verb i presens. De 8 første retningslinjene er knyttet til karriereveilederens møte med veisøker, og fremmer en kunnskapsbasert og relasjonsskapende praksis som skal komme veisøker til gode. De 4 siste retningslinjene er knyttet til det jeg velger å tolke som karriereveilederens møte med seg selv, gjennom refleksjon over egen praksis. Den eneste plassen det er spor av deontisk modalitet er i innledningen til retningslinjene der det uttrykkes at disse «*kan gi støtte i etisk utfordrende situasjoner og bidra til at karriereveiledningen er etisk forsvarlig*». Med andre ord kan innledningen tolkes som et tilbud til karriereveilederen om at disse retningslinjene kan være til hjelp, men er ikke et krav som må etterfølges. Før jeg ser nærmere på retningslinjene, kan det påpekes at jeg i første setning: «*De etiske retningslinjene uttrykker hva som er god etisk praksis*», finner en nominalisering der det handlende subjektet er byttet ut med et substantiv (i flertall). Til liks med profesjonsplattformen vil spørsmålet her bli hvem det egentlig er som uttrykker hva god

etisk praksis er, hvem som har ansvaret for at god etisk praksis uttrykkes på den måten det gjøres gjennom ordlyden på plakaten. Det kan tenkes at det i utformingen av plakaten er gjort valg knyttet til hva som er viktig informasjon, og at det derfor ikke er funnet plass til å uttrykke hvem som er avsenderne.

Bruken av verb i presens fremfor å benytte modale hjelpeverb, kan tolkes som et bevisst valg fra utvalget som har utarbeidet retningslinjene. Det kan tenkes at dette språklige valget gjøres i et forsøk på å skape felles normer fremfor å instruere karriereveilederen i bestemte normer. På den en annen side vil denne måten å formulere seg på stille krav til karriereveilederen. Det vil kunne tolkes på flere ulike måter om eksempelvis retningslinje nummer 1 ble tillagt et modalt hjelpeverb. Det ville sett slik ut: *«Når jeg gir karriereveiledning (bør/må/skal jeg gjøre) / gjør jeg det på et oppdatert og kunnskapsbasert karrierefaglig grunnlag»*. Om det er slik at utvalget som utarbeidet disse retningslinjene valgte presensform for å skape felles normer, kan det tenkes at det var et godt valg fremfor å benytte enten «må» eller «skal». Det kan jo diskuteres om bruken av presensform likevel er såpass kraftfullt at det for karriereveilederen oppleves som noe som må eller skal etterfølges. Her ville bruken av «bør» kanskje opplevdes mindre kraftfullt og med en mulighet for å velge fra en karriereveileders perspektiv.

De etiske retningslinjene er utformet med søkelys på relasjonen mellom veileder og veisøker. Språklig sett benyttes det jeg-form, som henviser til karriereveilederen. Det kan tolkes som at denne måten å formulere retningslinjene på, fremmer likevekt mellom partene og utjevner maktforholdet. Hva angår makt er også «viet» en egen retningslinje, nummer 7: *«I relasjon og samarbeid med veisøker er jeg oppmerksom på makten som er ilagt min rolle, og gjør mitt beste for å forvalte den makten til fordel for veisøker og prosessen vi er i sammen»*. Det kan tolkes som en ønskelig etisk praksis at fokus på likevekt, på veisøkeren og dens møte med den kompetente karriereveilederen er et ideal for forsvarlig etisk praksis. Det fremmes også en verdiantagelse knyttet karriereveilederens egenrefleksjon, uttrykt i de fire siste retningslinjene.

4.1.3 Sammenfallende diskurser

Sammenfallende diskurser i dokumentene, handler om å lete etter representasjoner av verden som den er, men også *forestillinger og representasjoner av mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verden*. Diskurser velger ut, gjerne for å poengtere noe tydeligere, og derfor er det viktig å forstå at en diskursiv representasjon kommer fra et bestemt ståsted (Fairclough sitert i Skrede, 2021, s. 129). Altså leter jeg etter representasjoner av hva profesjonsetikk er og på hvilken måte jeg tolker sammenfallende representasjoner i dokumentene. Gjennom det jeg så langt har analysert av visuelle og tekstlige komponenter, har jeg skaffet meg et helhetlig bilde som utgangspunkt for fremstillingen av de ulike diskursene som er sammenfallende. Berg har i sin diskursanalyse av Lærerprofesjonens etiske plattform, sett nærmere på fremtredende diskurser som drar utdanningssektoren i ulike retninger, der profesjonsutøveren blir stående i gapet mellom holistisk opplæring og levering av data til Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Sjøberg), effektivert av den samme profesjonsutøveren (Berg, 2020, s. 137-138). Jeg avgrensner det til å se på sammenfallende diskurser for de to dokumentene jeg analyserer. Dokumentene kan begge sies å ha sitt utspring i en felles moderdiskurs (Skrede, 2021, s. 129) om «profesjonalisering» og jeg vil derfor starte med denne diskursen. Videre blir en verdidiskurs presentert før jeg analyserer en ansvarsdiskurs. Jeg vil avslutningsvis trekke frem min fortolkning av en divergent diskurs, divergent (divergent) i den forstand at dokumentene på et punkt representerer ulike perspektiv. Det oppleves som relevant all den tid utgangspunktet mitt handler om at disse etiske dokumentene er gjeldene for den samme profesjonsutøveren, skolens rådgiver.

4.1.3.1 Profesjonaliseringsdiskurs

Profesjonalisering er den første diskursen jeg identifiserer. Lærerprofesjonens etiske plattform starter med å si noe om hvem de er; *Vi er én profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole*. Videre klargjør de at plattformen er *et felles grunnlag for å videreutvikle etisk bevissthet*, og kobler dermed på at profesjonsutøverens verdier, holdninger og handlinger påvirker dem som profesjonen jobber for og med. Innledningsvis poengteres det også at *«Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet»*. Med andre ord er alle profesjonsutøverne i utgangspunktet utstyrt med en etisk bevissthet, og plattformen skal bidra til at denne bevisstheten ikke blir statisk, men at den videreutvikles. Gravås forklarer etisk bevissthet som en del av veilederens etiske kompetanse, og da bevissthet som refleksjonen over etiske

aspekt, verdier, menneskesyn og rolleforståelse (Gravås, 2011, s. 64). Etisk kompetanse kan kobles mot profesjonalitet i forståelsen av *å kunne det man gjør, og gjøre det man kan* (Lingås, 2016, s. 210). Med disse funnene synliggjort, mener jeg å finne at plattformens innledning skriver seg inn i en profesjonaliseringsdiskurs. Profesjonalisering finner jeg også under dokumentets grunnleggende verdier om «Profesjonell integritet» og koblingen til etisk bevissthet: *Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i læreprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning*. Også under plattformens avsnitt om ansvar finner jeg profesjonalisering knyttet opp om «Arbeidsplassen»: *Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet*.

Etiske retningslinjer for karriereveiledning har en noe kortere innledning enn profesjonsplattformen, men også her vises det til at retningslinjene skal uttrykke hva som er *god etisk praksis* og være en støtte som bidrar til at *karriereveiledningen er etisk forsvarlig*. Profesjonaliseringen er knyttet mot praksis, altså hva karriereveilederen gjør. Videre er forsvarlighet knyttet opp mot utfordrende veiledningssituasjoner, noe jeg finner igjen i det faglige grunnlaget om profesjonalitet og etisk kompetanse: *De etiske retningslinjene som er utformet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk, inneholder forpliktende normer som best kan innfris når karriereveiledere har verdibevisstheten og normbevisstheten «under huden», og evner å omsette denne bevisstheten i reflekterende vurderinger av hva som bør gjøres når man står overfor vanskelige valg* (Norge, 2020b, s. 82). Går jeg videre til de tre første retningslinjene som er plassert under samme kategori om «Kompetanse», finner jeg kravene til den kompetente karriereveilederen som veileder på *et oppdatert og kunnskapsbasert faglig grunnlag* (nr.1), som *erkjenner sin faglige begrensning* (nr.2) og som gjør adekvate valg hva angår *metoder og innfallsvinkler som er tilpasset veisøkers situasjon og muligheter* (nr.3). Funnene mine, utelukkende fra første delen av retningslinjene, skriver seg inn i en profesjonaliseringsdiskurs.

4.1.3.2 Verdidiskurs

I Lærerprofesjonens etiske plattformen er en verdidiskurs etter min fortolkning, tydelig. Etter innledningen presenteres de grunnleggende verdiene, uthevet med en underoverskrift. I plattformens innledning er profesjonsutøverne pålagt ansvaret for *å handle etter plattformens verdier og prinsipper*, og dermed pålagt å handle i tråd med verdiene som er utdypet i

plattformens andre del. Verdiene presenteres kort inndelt i fire kategorier; 1) Menneskeverd og menneskerettigheter, 2) Profesjonell integritet, 3) Respekt og likeverd og 4) Personvern. Berg har i sin analyse pekt på at plasseringen av profesjonell integritet som en grunnleggende verdi er en «interessant» plassering (Berg, 2020, s. 133). Jeg kan til dels følge Berg i hennes interesse rundt denne plasseringen, men jeg mener også å se gjennom nærmere lesing av «Profesjonell integritet», hva som muligens menes: *Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.* Jeg tolker «vår autonomi» som oppmerksomheten rundt vår makt og måten vi forvalter denne på. De andre verdiene om menneskeverdet, respekt og likeverd finnes også nedfelt i Opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, s. §1-1), der grunnleggende verdier er grunnmuren i opplæringen og blir listet opp som «respekt for menneskeverdet...», «...bygd på likeverd og solidaritet», «...forankra i menneskerettane». Verdidiskursen i profesjonsplattformen er, naturlig nok, tett bundet med formålet med opplæringen.

En verdidiskurs er også identifisert i Etiske retningslinjer for karriereveiledere. Her er riktignok ikke ordet «verdi» eller uttrykket «grunnleggende verdier» benyttet, men i retningslinjenes andre del om «Relasjon og samarbeid» finner jeg flere grunnleggende verdier uttrykt gjennom retningslinjene nr.4-8. Her legges det vekt på «respekt, egenverd og likeverd» (nr.4), «interesse for veisøker» (nr.5), «ydmykhet og forståelse» (nr.6), «maktforvaltning til fordel for veisøker» (nr.7) og «taushetsplikt og personvernbestemmelser» (nr.8). Alle disse fem retningslinjene uttrykker verdigrunnet for karriereveiledning (Norge, 2020b, s. 83):

Karriereveiledning legger et humanistisk menneskesyn til grunn. Veisøker møtes med respekt for sitt egenverd og sin autonomi. Profesjonelle aktører innehar etisk bevissthet og dømmekraft, og handler i tråd med etiske retningslinjer for karriereveiledning. Karriereveiledning skal fremme likeverd og sosial rettferdighet. Karriereveiledning kjennetegnes av en åpen, nysgjerrig og undrende holdning til veisøker og veisøkers livssituasjon, slik veisøker oppfatter den.

4.1.3.3 Ansvarsdiskurs

Fordelingen av ansvar, eller kanskje rettere, den manglende fordelingen av ansvar, synliggjør en problempresentasjon og er grunnlaget for analyse av en ansvarsdiskurs. I Lærerprofesjonens

etiske plattform synes det å være representert et ideal om fellesskapets ansvar, noe jeg tidligere har påpekt om verdiantagelse knyttet til fellesskapet, der dette forsterkes gjennom bruken av «vi» og «vår/vårt/våre». Jeg vil vende tilbake til en nærmere analyse av fellesskapet når jeg tar for meg den siste diskursen i neste del. «Lærerprofesjonens etiske ansvar» er siste del av plattformen og denne retter oppmerksomheten mot tre ulike felt som profesjonsutøveren har ansvar for: 1) I møte med barnehagebarn, elever og foresatte, 2) For arbeidsplassen og 3) For barnehage og skolen som samfunnsinstitusjon. Ansvaret er innenfor disse tre feltene, nærmere beskrevet i til sammen 22 punkt. I lys av profesjonsutøverens ansvar skal denne i møte med barna vise lojalitet *for å fremme deres beste*. Samtidig, under kollega-ansvaret, er profesjonsutøveren *lojal mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform*. Disse to ansvarsoppgavene om lojalitet forplikter profesjonsutøveren, som også *skal fremme barnehagen og skolens formål» gjennom «å vise mot og målbære tydelig samfunnsmandatet og ta ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander*. Her har jeg bare trukket frem noen av spenningsområdene jeg tolker gjennom en nærlesing av alle punktene som til sammen danner rammen for ansvaret profesjonsutøverne har. Det er ikke slik jeg leser det, gitt ulikt ansvar ut fra hvilken posisjon profesjonsutøveren besitter, noe som gjør at plattformen fremmer det samme etiske ansvaret uavhengig av om vedkommende er ansatt som lærer eller som leder.

I Etiske retningslinjer for karriereveiledning synes ikke en ansvarsdiskurs å tre så tydelig frem som i Læreprofesjonens etiske plattform. Når det er sagt, så er ansvar koblet sammen med autonomi i utdypningen av retningslinjene (Norge, 2020b, s. 86): *Med en slik autonomi følger det en viss handlingsfrihet for den enkelte utøveren, og normene skal sikre en ansvarlig utnyttelse av denne friheten. Det handler om frihet under ansvar, der ansvaret alltid vil forplikte den enkelte karriereveileder til å treffe gode valg i møte med veisøker, omgivelser og etiske utfordringer*. Denne utdypningen skriver retningslinjene inn i en ansvarsdiskurs, der karriereveilederen har fått et tredelt og etter min mening noe uoversiktlig ansvar. Jeg undrer meg for eksempel litt over hva som legges i «omgivelsene» og hvem som definerer hva som er «etisk utfordrende».

4.1.3.4 Profesjonsfellesskapet eller karriereveilederen – divergente diskurser?

I analysen over har jeg identifisert tre sammenfallende diskurser i dokumentene. Det som synes å fremstå tydelig i begge dokumentene er hvem det er tiltenkt skal benytte dem og utføre god etisk praksis i tråd med innholdet, og det er her jeg identifiserer divergente diskurser synliggjort gjennom hvem som forholder seg til og utfører sitt arbeid i tråd med etikkplakatenes innhold.

I Lærerprofesjonens etiske plattform starter de tre første setningene med ordene «Vi», «Vårt» og «Våre». Det er også videre utelukkende benyttet personlig pronomen i subjektsform/flertall («vi») og eiendomsord i 1.person/entall og flertall («vår», «vårt», «våre»). Min fortolkning er et profesjonsfellesskap der alle stiller seg bak de grunnleggende verdiene og alle tar sitt etiske ansvar. Det er fristende å anta at denne måten å synliggjøre fellesskapet på, har vært intensjonen til opphavspersonene bak plattformen. En fellesskapsdiskurs synes å være identifisert i profesjonsplattformen.

Etiske retningslinjer for karriereveiledning har også valgt en tydelig ytringsmåte som identifiserer hvem som skal følge retningslinjene og utføre karriereveiledning i tråd med god etisk praksis. Det benyttes «jeg» om karriereveilederen gjennom alle de 12 retningslinjene. Ikledd min fortolkningsdrakt, leser jeg bruken av «jeg» på to måter: 1) Som en informasjon til veisøker om hva hen kan forvente seg i møte med veilederen (r.l. 1-8), og hva hen kan forvente at veileder gjennom egenrefleksjon (r.l.9-12) gjør for å bedre vilkårene for karriereveiledning. 2) Som karriereveilederens «sjekkliste» mot egen praksis. Hvilken av mine fortolkninger, om det er noen av dem, som har vært etikkutvalgets intensjon å formidle, blir til en viss grad spekulativt fra min side. Men, om jeg går tilbake til analysen av modalitet (s.47) der jeg så nærmere på bruken av presensform, kan det antas at intensjonen har vært min første fortolkning, om møtet med veisøker og hva hen kan forvente. Det kan jo tenkes at bruken av «Jeg» i kombinasjon med presensform av verbet, er gjort med hensikt å skape fellesskap om normene, men jeg har litt vanskelig for å si at jeg skriver dette inn i en fellesskapsdiskurs.

4.2 Diskusjon

I diskusjonen vil jeg løfte frem noen av funnene fra analysen og drøfte dem i kontekster knyttet til skolen og til arbeidet med karriereveiledning av ungdommer.

4.2.1 Den salgbare etikken

Jeg startet analysen av dokumentene ved å se nærmere på utvalgte multimodale komponenter. Var denne starten et tilfeldig valg, mon tro? Nei, det var det ikke. Det er slik jeg ser det, lagt ned betydelig innsats i å få frem det viktige etiske budskapet på et ark. Om ikke dette var viktig, kunne like gjerne innholdet vært presentert på andre måter. Avsenderen har villet noe med den visuelle representasjonen, antar jeg. Det er dette jeg vil vie litt plass til å diskutere.

Hva fanger vår oppmerksomhet? Dette ville nok mennesker med utdanning og erfaring innen reklame, salg og markedsføring lett kunne svare på. Kress og van Leeuwen henviser til Machin og begrepet «sansenes modalitet» om fargemetning som et viktig bidrag i å øke den emosjonelle påvirkningen hos mottakeren (Skrede, 2021, s. 100). Selv måtte jeg henge opp begge de etiske plakaten for å kunne betrakte min egen påvirkning. Det ble også fristende å høre med andre om hvilke av plakaten som fanget deres oppmerksomhet på såpass lang avstand at innholdet ikke kunne leses. Ikke overraskende går Etske retningslinjer for karriereveiledning av med seieren i denne høyst uformelle konkurransen. Hvorfor? Jo, fordi bruken av sterke, klare farger og enkle former og figurer er kjennetegn ved plakaten oppbygning for å tiltrekke seg oppmerksomhet (Pihl). Det kan virke banalt å diskutere i hvilken grad fargebruken på et dokument skal få avgjøre om dokumentet har viktig informasjon å komme med. Jeg syntes det er viktig, fordi vi mennesker i større grad enn noen gang før forholder oss til informasjon som har til hensikt å fange vår oppmerksomhet. Så også for lærere og rådgivere i skolen. Diskusjonen om vår tids hodebry knyttet til ulike mediums påvirkning av vår oppmerksomhet, trenger mye større plass enn jeg kan gi i denne konteksten og ville lett kunnet avspore meg fra det jeg faktisk skal diskutere, om etikkens plass i skolens karriereveiledning. Likevel syns jeg diskusjonen rundt hvordan vi som profesjonsutøvere forholder oss til all informasjon vi mottar, på mange ulike måter og i ulike medium er viktig. Om ikke annet enn for å gjøre oss selv oppmerksomme på hvilken makt som ligger i måten informasjon blir presentert på.

Hvem henger plakaten på veggen for, undrer det meg. Spørsmålet er stilt med min implisitte forståelse av at innholdet med hensikt er presentert på en plakat, for å kunne henges opp og dernest «være tilgjengelig» for dem som måtte passere forbi. Fra et teoretisk ståsted kjennetegnes profesjonsetikken blant annet ved at den uttrykker en kontrakt med omgivelsene om kompetansen profesjonen har. Altså må omgivelsene kjenne til innholdet i profesjonsplattformen om denne skal fremme profesjonsutøverens kompetanse. Da kan hensikten med å henge den på veggen være nyttig og av verdi for dem profesjonen jobber for og med. Det samme vil være gjeldende for Etske retningslinjer for karriereveiledning, men her synes det for meg å være mer uklart om hensikten er at mottaker skal kjenne til retningslinjene eller om de er karriereveiledens støtte i det etiske arbeidet. Jeg har i analysen antydnet at det kan være funn som henviser til veisøkers behov for informasjon om forventninger til karriereveilederen, men jeg ser at dette kan diskuteres. Retningslinjenes andre setning om at de *kan gi støtte i etisk utfordrende situasjoner og bidra til at karriereveiledningen er etisk forsvarlig* synes å være informasjon som er mest relevant for karriereveilederen. Jeg antar at det er karriereveilederen med sin profesjonelle kompetanse som i utgangspunktet skal identifisere både «utfordrende situasjoner» og eventuell «uforsvarlig praksis», og man kan da spørre seg om det er hensiktsmessig og av verdi for veisøker at de etiske retningslinjene henger på veggen.

4.2.2 Kvalitet – i skolen og i karriereveiledning

I analysen benyttet jeg Skrede sitt begrep «moderdiskurs» om profesjonalisering og vil i dette delkapittelet diskutere nærmere aktuelle spenningsfelt knyttet til denne diskursen.

Profesjonalisering og kvalitet er begreper som kan sees i sammenheng, noe jeg tidligere utredet under begrepsavklaring av «kvalitet» og i teoridelen om «profesjon». Blant annet fremhevet NICE at praksisnivået er spesielt viktig for kvalitetsutvikling. Kvalitetssikring gjennom bruk av retningslinjer og standarder er kjennetegn på en profesjon.

Hvordan kan vi forstå hva kvalitet er, i skolen og for karriereveiledningen?

«NOU 2023:1 Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag» gir oss nettopp et kunnskapsgrunnlag om hva som inngår i det norske kvalitetsvurderingssystemet. I innledningen sies det at *hensikten med det eksisterende kvalitetsvurderingssystemet er å gjøre det mulig å vurdere ulike sider ved opplæringen og gi et kunnskapsgrunnlag for å utvikle kvaliteten i*

skolen (NOU 2023:1, s. 9). I sammendraget pekes det på at utvalget erfarer at det er vanskelig å ramme inn og beskrive hva dagens kvalitetssystem er, og at området er preget av spenninger knyttet til hvilke formål kvalitetsvurderingssystemet søker å tjene. En av spenningene knyttes til hva som måles og hva som ikke måles, og at ulike aktører i skolen knytter spenningene opp mot nytteverdien av kvalitetsvurderingssystemet. Utvalget peker også på at systemet kan bidra til målforskyvning i den forstand at skolene vier mest oppmerksomhet til ferdighetene og kompetansene som systemet måler og at skolens brede mandat for både danning og utdanning ikke verdsettes i tilstrekkelig grad (delvis sitert fra NOU 2023:1, s. 11,12 og 13). Hva med etikk, er denne omtalt i kvalitetsvurderingssystemet? Et søk i rapporten gav 3 treff på ordet «etikk». Ett av treffene fant jeg i rapportens kapittel 11 om «Spenninger knyttet til det som måles og det som ikke måles». Delkapittelet innledes med at offentlige styringsdokumenter på 2000-tallet erstattet «skoleutvikling» med «kvalitetsutvikling», noe som førte til at søkelyset ble rettet mot «læringsutbytte» i stedet for på «prosesser» og at forståelsen av «læringsutbytte» kommer an på hvem du spør – læreren, forskeren eller politikeren? Utvalget trekker frem ulike forskere i nærmere beskrivelser av hva spenningene handler om. Det pekes blant annet på at data fra kvalitetsvurderingssystemet er styrende for hva som kan oppfattes som målet for og i skolen (NOU 2023:1, s. 146). Kvalitetsvurderingssystemet som styrende for hva som måler kvaliteten i skolen, kan se ut til å ha en atomistisk oppfatning (Høihilder & Lingås, 2014, s. 84), noe som går på bekostning av helheten. Etikken befinner seg i helheten og den er vanskelig å måle. Gjør dette til at den blir vag for profesjonsutøveren?

Hva med kvalitet i karriereveiledningen? Cato Bjørndal har i sin artikkel om hva kvalitet i veiledning kan være, pekt på at den ekspanderende bruken av begrepet «kvalitet» utover 2000-tallet, kan forklares av et samfunn som i sterkere grad enn tidligere preges av individualisering og konkurranseorientering (Bjørndal, 2011, s. 34). I så måte blir veiledning målt i et nytteperspektiv. Veisøker er en «bruker» av tjenesten veiledning, og veileder stilles forventninger til i møte med veisøker. Det er ikke umiddelbart noe å være uenig i, det. Men hvordan kan vi forstå hvilke forventninger veisøker kommer til veiledning med, og hvordan vurderer vi om veiledningskvaliteten er god? Bjørndal sin fremstilling av Donald Light sine begreper *paradigmestyrke* og *paradigmeutvikling*, finner jeg interessant å bringe inn i diskusjonen om kvalitet. Jeg velger å sitere Bjørndal og hans forklaring på disse to begrepene (Bjørndal, 2011, s. 36-37): *Han (Light) forstår paradigmeutvikling som graden av konsensus mellom praktikere, om*

teorien eller paradigmet som underbygger praksis. Det relaterte begrepet paradigbestyrke oppfatter Light som i hvilken grad teorien forklarer fenomenet, for eksempel hvorfor en ortopedisk operasjon virker. Ortopedisk kirurgi er her vist til som et fagfelt med sterkt utviklet paradigme og dernest høy grad av paradigbestyrke. Veiledning derimot, har flere indikasjoner på svak paradigbestyrke og Bjørndal peker på syv ulike forhold. Jeg tar ikke for meg alle, men vil diskutere noen av dem. At veiledning ikke er en egen profesjon, er et av forholdene det pekes på. Dette har jeg vært inne på tidligere, under teoridelen om profesjonalisering av karriereveiledningsfeltet og ambisjonene om at karriereveileder bør bli en egen profesjon i skolen. Et annet forhold Bjørndal peker på er at veiledningspedagogikk preges av begrepsmessige uklarheter. Begreper som rådgivning, coaching og mentoring brukes om hverandre, og etter at Bjørndal sin artikkel ble skrevet er også karriereveiledning som begrep kommet til. Dette forholdet er høyst aktuelt når vi ser på skolen som kontekst for veiledningen. I forslaget til ny opplæringslov (2019:23, s. 548), foreslo karriereveiledningsutvalget at utdannings- og yrkesrådgivning skulle endres til karriereveiledning, med begrunnelse i at dette ville synliggjøre bedre hvilken type veiledning det er snakk om, og for å tydeliggjøre skille mot sosialpedagogisk rådgivning. Opplæringslovsutvalget valgte derimot å ikke lytte til dette forslaget, men heller videreføre bruken av «utdannings- og yrkesrådgivning».

Sist, men ikke minst, sier Bjørndal, er veiledning en svært kompleks sosial virksomhet (sitat Bjørndal, 2011, s. 39). Dette gjør veiledningskvaliteten kompleks å vurdere. Mangfoldet av kvalitetskriterier rammesettes i tre sammenhengende nivåer. Det første nivået – input – dreier seg om kvaliteten forut for veiledningen. Det kan være seg forutsetninger både hos veisøker og veileder om kompetanse, holdninger, vaner og personlighetstrekk. Nivå to – prosessen – handler om kvaliteten på samspillet mellom veileder og veisøker. Det siste nivået – output - handler kort fortalt om hva veisøker tar med seg ut av veiledningsrommet, altså om virkningen av veiledningen både på kort og lang sikt. Bjørndal påpeker også at å isolere effekten av en veiledningssamtale kan være vanskelig, da denne inngår i veisøkers øvrige liv og eventuelle påvirkningskilder som veisøker preges av (Bjørndal, 2011, s. 40-41). Disse tre nivåene av kvalitetskriterier tar jeg med meg inn i neste avsnitt, i diskusjonen om grunnleggende etiske verdier i rådgivers møte med unge veisøkere.

4.2.3 Autonomi og makt - grunnleggende verdier i etikk

I analysen fant jeg at begge dokumentene skriver seg inn i en verdidiskurs. Jeg vil diskutere noen spenninger knyttet til denne diskursen. I innledningen og analysedelen beskrev jeg hva verdier og verdigrunnlag er, og hvordan det kommer til uttrykk i dokumentene. Jeg har i analysen synliggjort at verdier har en sentral plass i forståelsen av etikk og profesjonsetikk, noe Lingås poengterer i et eget kapittel om verdier og verdigrunnlag (Lingås, 2019a, s. 107). Utgangspunktet for valg av tema å forske på hentet jeg fra rapporten om kvalitet i karriereveiledning i skolen, og jeg grep fatt i en av anbefalingene som sier at etikk trenger økt fokus. I etikkdelen av rapporten sies følgende (sitert Mordal et al., 2022, s. 48): *Når det kommer til kvalitet i arbeidet med etikk, kan det se ut som våre informanter opplever det utfordrende å være konkret i forhold til dette. Det eneste som konkret knyttes til etikk, og hvor alle skolene er enige om at de har høy kvalitet, er når det kommer til elevenes personvern og de ansattes taushetsplikt.* Personvern og taushetsplikt er viktige profesjonsetiske verdier og kommer tydelig til uttrykk i dokumentene jeg har analysert. Dette stemmer også med Sidsel Tveiten sin fremstilling av ulike verdiperspektiv å se veiledning fra og som jeg har utledet i teoridelen. Viktige verdier om personvern og taushetsplikt ser derfor ut til å være ivaretatt i arbeidet med kvalitet i karriereveiledning, sett ut fra funnene rapporten viser til.

Hva er det da som oppleves utfordrende å være konkret om? I rapporten oppsummeres det at mange av informantene er *opptatt av elevenes autonomi*, og samtidig den *makten som er ilagt deres rolle*, spesielt når veiledningen handler om elevenes karrierevalg (Mordal et al., 2022, s. 48-49). Det er makten i å gi råd og styre elevenes valg i en bestemt retning, i tillegg til spenninger mellom profesjonsutøvere og i møte med foreldre, som fremkommer fra informantene. Disse spenningene er gjenkjennelig fra min egen arbeidshverdag som rådgiver for ungdommer. Hvor skal grensa gå mellom å gi råd og å veilede? Hvordan fange opp hvilken støtte ungdommen egentlig trenger? Hva med læreren som har meninger om hva som er det beste utdanningsvalget for kontakteleven sin? Og hvordan møte foreldre som kommer til veiledning med en forventning om at rådgiver skal snakke ungdommen deres til fornuft? Alle disse spørsmålene handler om makten som en grunnleggende etisk verdi i møte mellom mennesker som har ulike roller. En diskusjon som er spesielt viktig og aktuell i møte med unge mennesker, og alt de påvirkes av i prosessen med å planlegge sin egen fremtid. I teoridelen trakk jeg frem Sidsel Tveiten sitt syn på makt og respekt hos veisøker selv, og at rådgiver legger til rette for veiledningssituasjoner som gir elevene muligheten til å oppdage og komme i kontakt med egen makt og selvrespekt. Kversøy

bruker «sjåfør – passasjer» som en metafor på det å makte versus å være maktesløs og han fremhever forholdet voksen – barn og det asymmetriske maktforholdet som er i en slik relasjon (Kversøy, 2005, s. 72). Rådgiver møter ungdommer i en brytningstid, der de skal makte å gjøre riktige og gode valg for seg selv, og samtidig være observant på påvirkning fra omgivelsene. Ungdommer kan plasseres i Kversøy sitt bilde, og brytningen handler nettopp om å øve seg på å innta sjåfør-rollen i sitt eget liv. Så hvordan kan rådgiver forvalte makten til fordel for eleven, slik retningslinje nummer 7 fremhever? Og hvordan kan profesjonsutøveren møte elevene med respekt og likeverd slik at de opplever å ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer, i tråd med de grunnleggende verdiene som profesjonsplattformen fremhever? Et svar på disse spørsmålene kan være å søke mer kunnskap; om makt og om systemet rådgiver er en del av.

Makt og system har jeg løftet frem tidligere i oppgaven. Makt som en del av den vitenskapsteoretiske forankringen og ved metodevalget, der makt i språket står sentralt. Systemet rådgiver er en del av har jeg i noen grad diskutert i forrige avsnitt om kvalitet. Makt må sees på fra flere sider i arbeidet med veiledning av ungdom i skolens regi. Jeg finner Ulvestad sin artikkel «Makt i og rundt veiledningsrommet» som aktuell. I rollen som rådgiver i ungdomsskolen vil maktforholdet i møte med eleven, og i mange tilfeller foreldre, kunne være preget av asymmetri, der rådgiver har en ekspertmakt (Ulvestad, 2012, s. 145). Spenningen kan knyttes til hvilken ekspertise rådgiver har eksempelvis om rettigheter ved innsøking, mulige karakterkrav og dimensjoneringen av utdanningstilbudet sett opp mot elevens utdanningsønsker. Her vil det om mulig oppstå etiske dilemmaer, og rådgivers makt som ekspert i møte med en novise kan komme til å spille en nøkkelrolle. Flere før meg har benyttet utsagn som «å knuse drømmer» eller «å bygge luftsloft», og akkurat her ser jeg viktigheten av at rådgiver reflekterer over hvordan makten forvaltes til det beste for eleven. Om jeg skal tillate meg å komme med min mening, er hverken drømmeknusing eller luftsloft-bygging gode bilder på hvordan rådgiver kan forvalte sin makt. Å veilede unge mennesker er som å øvelseskjøre, og skal ungdommen bli en god sjåfør må vedkommende øve seg på å kjøre, og rådgiver må innta passasjeret. Jeg tror de fleste som har vært på veien og øvelseskjørt med en fersk sjåfør, har kjent på sin egen utrygghet og på lysten til å ta over både pedaler og ratt. Veileders møte med sin egen utrygghet kan etter min mening være hensiktsmessig å undersøke nærmere som et bidrag til å utjevne makt-ubalansen, og gjøre veisøkers makt mer gjeldende. Ulvestad peker også på forhold som virker inn på veisøkers makt, som det at veiledning i stor grad foregår bak lukkede dører og at det av den grunn er behov for

system som ivaretar veisøkers mulighet til å melde fra om eventuell uetisk atferd og maktmisbruk fra veileder (Ulvestad, 2012, s. 144).

Hva med andre maktbæreres rolle i skolen og i veiledningen? Veiledning som en del av elevens rettighet i skolen, handler ikke bare om maktforholdet mellom rådgiver og elev. Ulvestad synliggjør flere maktbærere, og dermed også flere som må ta ansvar for at makten forvaltes til det beste for eleven. En rådgiver er underlagt leders prioriteringer, som kan innbefatte tidsbruk, metodevalg, satsningsområder og organisering. I skolen vil ledelsen ha overordnede over seg igjen som kan begrense en leders frihet, og makten kan dermed være forankret slik at den forplanter seg utover i flere ledd. For karriereveiledningsfeltet har også høyere utdanningsinstitusjoner makt synliggjort gjennom hva som velges av innfallsvinkler, pensum, metoder og foreleseres vektlegging som kan være preget av deres ideologi og oppfatninger. I skolen vil læreprofesjonen, altså kollegiet, også være maktbærere. Ulvestad peker blant annet på at bransjer som har sterk hierarkisk organisering kan bidra til at profesjoner med mye makt legger føringer for andre yrkesgrupper med mindre makt (Ulvestad, 2012, s. 147-149). I skolen kan dette gjøre seg gjeldende når lærere og andre yrkesgrupper, som eksempelvis barne- og ungdomsarbeidere, samarbeider. Da er «elevens beste» avhengig av hvordan yrkesgrupper håndterer at makten er asymmetrisk. Ulvestad avslutter sin artikkel med å omtale det han kaller «den produktive makten». Her peker han på makt som noe som lett kan oppfattes negativt, men som ved synliggjøring kan føre til produktive samarbeid, fordi det er når en viser makten at posisjoner tydeliggjøres. Kan veileder vise sin makt, kan veisøker våge å vise sin.

I den profesjonelles univers blir maktutøvelse ofte ikke oppfattet som maktutøvelse, men som uttrykk for de beste hensikter (sitat Ulvestad, 2012, s. 153). For karriereveiledning i skolen kan det diskuteres hva «de beste hensikter» egentlig innebærer. Går en til etikken og leter kan svaret finnes i hvilke argumenter som er styrende for de etiske normene. Lingås ser på forskjellen mellom deontologisk og teleologisk etikk, og peker på utilitarismen som en utbredt retning innen teleologisk etikk (Lingås, 2019a, s. 20-21). Det er fristende å hevde at «de beste hensikter» i veiledning av ungdommer kan se ut til å ha et utilitaristisk preg over seg, der nytteperspektivet står sterkt. Jeg finner noe støtte for dette hos Afdal som ser på veiledningens funksjon gjennom brillene til Bentham og Mill og deres utilitaristiske prinsipp om «størst mulig lykke for flest mulig» (Afdal, 2011, s. 129-130). Afdal peker på utdanningspolitisk retorikk som forstår den gode lærer og

den gode skole utfra resultater på nasjonale og internasjonale tester, og på eksamensresultater. Selv vil jeg legge til at om skolen i tillegg drives økonomisk effektiv i «New Public Management-ånd», vil den mest sannsynlig trone høyt på en kvalitetsskala også. Så hva med den gode rådgiveren; er det den som kan skilte med størst andel av elever som kommer inn på førstevalget sitt i videregående skole? Eller er det den som får jentene til å velge såkalte guttefag, og omvendt? Eller blir den gode rådgiveren den som tar kampen mot et inntakssystem som i liten grad tar hensyn til at ungdommer på vei ut i sin frivillige videre utdanning er mer enn et sett karakterer på et vitnemål? Jeg lar den diskusjonen ligge. Ikke fordi den ikke er viktig, men fordi jeg gjerne vil ha litt plass til å diskutere et siste funn før jeg oppsummerer med noen betraktninger.

4.2.4 Moralens voktere

Jeg avsluttet analysen med å se nærmere på en ansvarsdiskurs og i forlengelsen av denne divergente diskurser knyttet til hvem som har ansvaret for at innholdet i de etiske dokumentene ikke bare blir ord på en plakat. Lærerprofesjonens etiske plattform uttrykker i siste setning at «barnehagelærere, lærere og ledere aldri kan unndra seg sitt profesjonelle ansvar». I utdypningen av de etiske retningslinjene sies det at «ansvaret alltid vil forplikte den enkelte karriereveileder». Ansvar og forpliktelse kan sees på som to sider av samme sak og filosofen Immanuel Kants gyldige regel henviser til fornuften vår: *Du skal aldri behandle mennesket (deg selv eller andre) bare som et middel, men alltid som et mål i seg selv* (sitat Kversøy, 2005, s. 51). Det er ved umiddelbar lesning ingenting å være uenig i, hverken det som dokumentene sier eller Kant sin formulering. Spørsmålene er hvem som har ansvar for hva i arbeidet med etikk? Kan det være en fare for at når alle har ansvar, tar ingen ansvar? Og om vi forstår etikk som refleksjon over moralen, hvem skal vokte over hva for å sikre at den profesjonelle er utstyrt med et moralsk kompass å navigere etter?

Botnen Eide har i artikkelen «Individuelt ansvar og sløvhet i profesjonsutøvelse» drøftet nærmere hvordan det profesjonelle ansvaret kan forstås, fra ulike fagfolks perspektiv. Jeg siterer et par av poengene Botnen Eide har pekt på i sin konklusjon og vil diskutere disse i lys av mine funn og spørsmålene jeg stilte i forrige avsnitt (Eide, 2012, s. 77):

Profesjonsutøvere inngår i komplekse ansvarsrelasjoner og arbeider gjerne i komplekse organisasjoner, noe som innebærer at veien fra handling til handlende kan være vanskelig å rekonstruere. Det kan føre til at enkelte glir ut av ansvarsfeltet til fordel for systemorientering.

Skolen er en kompleks organisasjon og har mange ulike ansvarsrelasjoner. Kontaktlæreransvar, rådgivningsansvar, personalansvar, fagansvar, ansvar i skole-hjem-samarbeid og i samarbeid med instanser utenfor skolen, er noen av ansvarsrelasjonene. Ansvarsområdene inneholder konkrete oppgaver, som at kontaktlærer gjennomfører utviklingssamtaler, ledergruppen medarbeidersamtaler og rådgiver veiledningssamtaler. I samarbeidet med eksterne instanser er faste samarbeidsmøter normen, slik jeg erfarer det. Felles for alle disse ansvarsområdene er det etiske ansvaret, men hvor blir det av? Eller hvis jeg snur på det, hvor kommer det til uttrykk? Etikk og etisk refleksjon er slik jeg ser det, noe positivt. Kan det være slik at den drukner litt i alt annet skolen skal levere på og derfor bare hentes opp av skuffen når det oppstår problematiske situasjoner? Jeg har ikke et godt svar på det, men som profesjon mener jeg vi bør ha ambisjoner om at etikk i mye større grad må få plass, og det mest i «fredstid». Derfor har jeg valgt å trekke frem Botnen Eide sitt neste poeng.

Ansvar som handler om å svare for seg og kunne bli stilt til svars, er krevende for personen som er i søkelyset. Det er derfor gode grunner til at en prøver å operasjonalisere dette slik at enhver vet hva som kreves, og hva vedkommende kan bli stilt til ansvar for.

Utdanningsforbundet har utarbeidet en handlingsplan for profesjonsetikk gjeldende i perioden 2021-2023, og i denne planen er det uttalt en tydelig målsetning om å praktisere profesjonsetikk. *Vi skal jevnlig diskutere etiske spørsmål knyttet til faglige, pedagogiske valg og aktuelle utdanningspolitiske utfordringer. Vi skal utvikle gode faglige begrunnelser og etisk språk i kollegiet* (Utdanningsforbundet, u.å., s. 4). Det utheves at det blant annet skal utvikles og tas i bruk diskusjonsmateriell som kan danne grunnlag for etiske refleksjoner i kollegiet og materiell som kan være til støtte i og forebygge vanskelige saker på arbeidsplassen. Det handlingsplanen ikke sier noe om er hvem som skal ha ansvar for hva. Jeg savner også noe om hvordan det skal følges opp at arbeidsplassene benytter handlingsplanen og faktisk gjør det som står i den. Hvis ikke arbeidet med etikk følges opp ovenfor dem som skal forvalte den, er det slik jeg ser det, overhengende fare for at den forblir et ideal for etisk praksis.

HK-dir. har utarbeidet «Kvalitetsmodellen» som et viktig verktøy i arbeidet med kvalitetssikring av karriereveiledning. Etikk er ett av totalt syv innsatsområder i modellen. Innsatsområdet Etikk inneholder et eget verktøy med etikkort som skal stimulere til etisk refleksjon. Karriereveileder kan benytte disse alene eller i gruppe, anonymt eller ved opprettelse av egen bruker (*Verktøyet Vår kvalitet*, u.å.). Kvalitetsmodellen kan sees på som det Botnen Eide poengterer om operasjonalisering, og kan fungere som en arena for etikk-trening for karriereveilederen.

Både handlingsplaner og kvalitetsmodeller kan absolutt bidra til økt fokus på etikk. Det er høyt ambisjonsnivå, både for arbeidet som skal utføres i henhold til profesjonsplattformen og den etisk forsvarlige praksisen som retningslinjene for karriereveiledning legger opp til. Det jeg gjennomgående savner og herved vil etterlyse er en tydeligere ansvarsfordeling. Funksjonen «Rådgiver» har ingen offisiell stillingsinstruks, i alle fall ikke som jeg har greidd å finne. Dette setter rådgiver i en vanskelig skvis om prioritering av arbeidsoppgaver. Det gjør faren for grenseløshet stor. Med i tillegg en begrenset tidsressurs, fører det til at «bør-oppgaver» nedprioriteres fremfor «må-oppgaver». Jeg vil synliggjøre poenget mitt med følgende: I profesjonsplattformen er det uttalt et etisk ansvar for at profesjonsutøveren «støtter og tar medansvar når kollegaer møter særlige utfordringer i arbeidet». Hva innebærer det tidsmessig? I retningslinjene skal karriereveileder «bruke metoder og innfallsvinkler som er tilpasset veisøkers situasjon og muligheter» (nr.3). En slik tilnærming fordrer tid til å bli kjent med veisøker. Samtidig er vi kjent med at tidsressursen for utdannings- og yrkesrådgivning i grunnskolen tilsvarer 2,2 minutter per elev per uke (Mordal et al., 2022, s. 15). Jeg avslutter derfor diskusjonen med å hevde at en ansvarsfordeling i arbeidet med etikk og etisk refleksjon kan være et videre steg i arbeidet med å gjøre etikk mer konkret.

5 Avsluttende betraktninger

Etikk som tema for oppgaven ble valgt på bakgrunn av at dette oppleves vagt for profesjonsutøvere i skolen og av den grunn kan se ut til å ha behov for økt fokus. Multimodal kritisk diskursanalyse ble valgt som den metoden jeg tidlig i prosessen mente best kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen. Dokumentene ble valgt fordi jeg ønsket å undersøke nærmere hva som faktisk er beskrevet og hvilken makt som ligger bak ordene. Nå runder jeg av mitt bidrag til forskningsfeltet, med et ørlite håp om at bidraget kan være med å gi økt fokus til etikk. Jeg har forsøkt å være transparent, fra start til slutt, og velger derfor i forståelsen av ordet betraktninger, å gjøre meg opp noen meninger om hva jeg har blitt klokere på. Tolkning og mening, heller enn konklusjon.

5.1 Om Habermas` typologi

Skolen som system domineres av en teknokratisk diskurs. Dette har jeg synliggjort innledningsvis i utledningen av den vitenskapsteoretiske forankringen (kap.1.6) og senere i diskusjonen om profesjonalisering og forståelsen av det norske kvalitetsvurderingssystemet som dominerende for hva kvalitet i skolen blir oppfattet som (kap.4.2.2). Karriereveiledning i skolen blir med «på lasset», og siden den er vanskelig å måle på lik linje med testresultater, kan det se ut til at karriereveiledning forsvinner i mengden av kvalitetsindikatorer.

Etikk synliggjort gjennom de to dokumentene jeg har analysert domineres av en humanistisk diskurs. Dette mener jeg kommer til uttrykk gjennom alle delene av analysen (kap.4.1), og autonomi og makt er gitt særlig oppmerksomhet, da som en del av diskusjonen (kap.4.2.3). Kan det rett og slett være fordi at kvalitet og etikk domineres av to ulike diskurser, at det blir vanskelig for profesjonsutøveren å være konkret om hva disse to begrepene innebærer i relasjon til hverandre? Jeg mener at et mulig svar kan være nettopp det.

Profesjonsutøveren, som enn så lenge heter «rådgiver» og driver med «utdannings- og yrkesrådgivning», er den som etter min mening sitter med nøkkelen til den frigjørende diskursen. Det er profesjonsutøveren som må stille spørsmål ved tingenes tilstand, hvis etikk i karriereveiledning i skolen skal oppleves mindre vagt og behandles mer konkret. Gjennom analysen av ansvarsdiskurs og divergente diskurser (kap.4.1.3.3-4), og senere i diskusjonen om

«Moralens voktere» (kap.4.2.4) mener jeg å ha løftet frem at denne nøkkelen må kopieres opp i flere eksemplarer og deles ut til alle profesjonsutøvere; både dem på gulvet, dem i etasjen over og dem på toppen. I en norsk skole som preges av at mange mener mye om hva som er viktig, er det mulig at dem som besitter lederposisjoner ikke ser etikken i jungelen av hva skolen skal fokusere på. Da kreves det etter min mening et emansipatorisk mot hos rådgiver å fremme dannelsesperspektivet i veiledningen, slik at ikke den unge veisøkeren blir middel for andre mål enn å øve seg på å bli en god sjåfør i eget liv.

5.2 Etikk, hva nå?

«Jeg er impulsiv bare jeg får tenkt meg om», stod det på russekortet mitt. Jeg liker å ha tid til å tenke meg om. Det har vært min målsetning med oppgaven å forske på det vi allerede har, gjennom et dypdykk i disse to etiske dokumentene. Nå har jeg fått tenkt meg om, og arbeidet med oppgaven har gitt meg en bedre forståelse av hva som er vagt og dermed vanskelig å være konkret om når det gjelder etikk. Med denne forståelsen er det også lettere å peke på hva jeg synes det hadde vært spennende å forske videre på. Noe som kan gripes mer fatt i med utgangspunkt i denne oppgaven, er en bredere undersøkelse av grunnleggende etiske verdier. Jeg tenker at spenningsfeltet danning – utdanning er både aktuelt og nødvendig å forske mer på.

Dag Aasland har gjennom artikkelen «Veiledningens etiske forutsetninger» (Aasland, 2020) gitt meg noe nytt å tenke på. Hva mener han med at etikken allerede sitter i kroppen? Aasland sier at *hvis vi forsøker å gå tilbake til veiledningens tidligste røtter, til det som har skjedd mellom mennesker før noen teori ble laget, finner vi en ordløs, førteoretisk etikk*. Mener han at etikk er noe som ubevisst er i oss som menneske og at det derfor ikke er nødvendig med retningslinjer og instruksjoner? Jeg blir nysgjerrig, kjenner jeg. Det kunne være spennende å følge Aasland sine tanker, å gjøre et dypdykk i etikkens historie.

Etikk og sosial rettferdighet kunne også være spennende å forske mer på, gjerne med utgangspunkt i kjønnsstradisjoner i et utdanningsperspektiv. Artikkene til Kristoffer Vogt, «Vår utålmodighet med ungdom» (Vogt, 2017) og «Svartmaling av gutter» (Vogt, 2018), vil sammen med Espen Schaannings artikkel «Kanskje? Historien om en blå prikk» (Schaanning, 2022) i så fall være mine inspirasjonstekster. I forskning må vi prøve og se mer enn det vi faktisk ser. Det handler om å oppdage noe du ikke visste fra før. Om å forstå for (kanskje) å forandre.

Referanser/litteraturliste

- 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/static/NOU/nou-2019-23.pdf>
- Afdal, G. (2011). Veiledning som moralsk virksomhet. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (s. 124-139). Gyldendal Akademisk.
- Afdal, H., Johannesen, N., Schjetne, E., Anker, T. & Afdal, G. (2015). *Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform* (Oppdragsrapport 2015:5). <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/285223/Hefte5-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningmetoder - med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, K. (2020). Mellom politikk og etikk - en analyse og diskusjon av lærernes profesjonsetiske plattform. I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (2. utgave. utg., s. 130-143). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Hva er kvalitet i veiledning? Hvor entydige svar kan veilederen finne? I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (s. 33-49). Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. (2019). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet - en trussel mot skolens dannelsingsoppdrag. *Bedre skole*, 31(2), 62-66. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0219-WEB.pdf>
- Brøyn, T. (2022). Plattform som debattform. *Bedre skole Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 34(3), 2.
- Buhl, R. (2023). Karriereveiledning og bæredygtighet - mellom resonanstrang og accelerationstvang. I R. Buhl & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning og bæredygtighet* (s. 10-35). Frydenlund.
- divergent. 21.januar 2023). I S. n. leksikon (Red.). <https://snl.no/divergent>
- Eide, S. B. (2012). Individuelt ansvar og sløvhet i profesjonsutøvelse. *Etikk i praksis*, 6(2), 64-79. https://www.ntnu.no/ojs/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fwww.ntnu.no%2Fojs%2Findex.php%2Fetikk_i_praksis%2Farticle%2Fdownload%2F1785%2F1782%2F
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker, En bok om samarbeidets etikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (01.08.2006). *Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- grasrota.). I *Store norske leksikon*. Hentet 22.april 2023 fra <https://snl.no/grasrota>
- Gravås, T. F. (2011). Karriereveiledning og etikk. I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning*. Universitetsforlaget.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforl.
- Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (2020). *Pedagogikk, politikk og etikk: demokratiske muligheter og utfordringer i norsk skole*. Universitetsforlaget.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis*. Høyskoleforl. <https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:991113091744702202>
- URN:NBN:no-nb_digibok_2015111808006

- Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H. & Buland, T. (2022). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen*
Et utviklingsarbeid i samarbeid med praksis. <https://hkdir.no/rapportar/nye-ambisjoner-for-karriereveiledning-i-skolen-et-utviklingsarbeid-i-samarbeid-med-praksis>
- Hooley, T. (2017). The neoliberal challenge to career guidance: mobilising research, policy and practice around social justice. I T. Hooley, R. Sultana & R. Thomsen (Red.), *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism* (s. 1-28). Routledge.
- Høihilder, E. K. & Lingås, L. G. (Red.). (2014). *Pedagogikk 8.-13.trinn Profesjonsutdanning for lærere*. Gyldendal Akademisk.
- Indreiten, A. B. & Schau, M. S. (2014, 14.januar). Lærere kan miste jobben. NRK. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/laerere-kan-miste-jobben-1.11467315>
- Karlsen, G. E. (2015). *Utdanning, styring og marked*
Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv (2.utg. utg.). Universitetsforlaget.
- KS. (2019, 08.05.2019). *Etiske retningslinjer*. <https://www.ks.no/fagomrader/demokrati-og-styring/etikkk/gode-rad-etikkarbeid/etiske-retningslinjer/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*
Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (2.utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Lingås, L. G. (2016). Profesjonsetikk og utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (1.utgave. utg., s. 208-222). Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G. (2019a). *Etikk for pedagoger* (3. utg.). Gyldendal.
- Lingås, L. G. (2019b). Veisøker som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 53-73). Gyldendal.
- Mathiesen, I. H. (2022). *Balansekunst. Skolens rådgivning i møter mellom kontekstuelle, relasjonelle og politiske forventninger* [Universitetet i Stavanger].
file:///C:/Users/ble/Downloads/Ida_Mathiesen_PhD.pdf
- Midttveit, I. (2018). *Slik kan forskere forske på skolen*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/slik-kan-forskere-forske-pa-skolen>
- Mordal, S., Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., Buland, T. & Thomsen, R. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen*
En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- Nerland, M. (2021). Karriereveiledning - et felt under profesjonalisering. I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 181-188). Universitetsforlaget.
- Norge, K. *Kvalitet i karriereveiledning*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Hentet 03.03.2023 fra <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/introduksjon-og-sentrale-begreper/>

- Norge, K. *Kvalitet i karriereveiledning*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
<https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>
- Norge, K. (2020a, 26.10.2020). *Etiske retningslinjer ved de fylkesvise karrieresentrene*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/etiske-retningslinjer-for-fylkesvise-karrieresentre/etiske-retningslinjer-ved-de-fylkesvise-karrieresentrene/>
- Norge, K. (2020b). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*.
https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Norge, K. (u.å.). *Arbeidsgruppe etikk*.
<https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/etikk/#ob=22112>
- Norge, R. *Hva gjør Rf-N?*
Hva er Rf-N? Rådgiverforum Norge. <https://rf-n.no/index.php?pageID=121>
- Norge, R. (2018). *Etiske retningslinjer for veiledere*. Rådgiverforum Norge. <https://rf-n.no/index.php?pageID=120>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen - et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=2>
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (4.utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Nylenna, M. (2018). *Veileder, retningslinje, prosedyre*. *Tidsskriftet Den norske legeforening*.
<https://doi.org/http://doi.org/10.4045>
- OECD. (u.å.). *Hvem Vi er*. Hentet 27.april 2023 fra <https://www.oecd.org/about/>
- Olsen, B. & Weihe, H.-J. W. (2009). *Pierre Bourdieu IStore norske leksikon* (23. utg.).
[https://snl.no/Pierre Bourdieu](https://snl.no/Pierre_Bourdieu)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§1-1). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, R.). *plakat*. I *Store norske leksikon*. Hentet 4.mai 2023 fra <https://snl.no/plakat>
plattform). I *Store norske leksikon*. Hentet 20.april 2023 fra [https://snl.no/plattform - IT](https://snl.no/plattform_-_IT)
[https://snl.no/plattform - jernbane](https://snl.no/plattform_-_jernbane)
<https://snl.no/oljeplattform>
- Rannem, Ø.). *seriffer*. I *Store norske leksikon*. Hentet 7.april 2023 fra <https://snl.no/seriffer>
- Rannem, Ø.). *typografi*. I *Store norske leksikon*. Hentet 17.januar 2023 fra <https://snl.no/typografi>
- Regjeringa. (u.å.). *NOU-ar*. <https://www.regjeringen.no/no/dokument/nou-ar/id1767/>
- Schaanning, E. (2022). *Kanskje? Historien om en blå prikk*. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 154-166). Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S., 28.august 2022). *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen*. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Nasjonalt_kvalitetsvurderingssystem_for_skolen
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skrede, J. (2021). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sultana, R. G. (2019). *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.

- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling*. Landslaget for norskundervisning.
<https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:990900360504702202>
URN:NBN:no-nb_digibok_2015111908226
- Thurén, T. (2021). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. utg.). Gyldendahl Akademisk.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord...* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvestad, A. K. (2012). Makt i og rundt veiledningsrommet. I A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 141-156). Gyldendahl Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 30.11.2022). *Hva er kvalitet?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/hva-er-kvalitet/>
- Utdanningsforbundet. *Historien om plattformen og etikkarbeidet*.
<https://www.uddanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/historien-om-plattformen-og-etikkarbeidet/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Profesjonsetikk - handlingsplan for 2021-2023*.
<https://www.uddanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/profesjonsetikk-rad/profesjonsetikk---handlingsplan-for-2021-2023.pdf>
- Verktøyet *Vår kvalitet*. (u.å., 20.mai 2023). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.
<https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/kvalitetssikring/var-kvalitet/>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05>
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177-193.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- Vuorinen, D. R., McCarthy, D. J. & Ruusuvirta, M. O. (2015). *European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007-15*. European Lifelong Guidance Policy Network.
<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-summative-report-2007-2015/>
- Watts, T. (2015). The Economics and Social Benefits of Career Guidance. I T. Hooley & L. Barham (Red.), *Career Development Policy&Practice: the Tony Watts reader*. Highflyers Resources Ltd.
- Winther, M. J. & Phillips, L. (1999). Det diskursanalytiske felt. I L. Phillips (Red.), *Diskursanalyse som teori og metode* (s. 9-33). Roskilde Universitetsforlag, Samfundslitteratur.
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Aakvaag, G. C. (2008). Jürgen Habermas: En kommunikasjonsteoretisk syntese. I G. C. Aakvaag (Red.), *Moderne sosiologisk teori* (s. 172-198). Abstrakt forlag AS.
- Aasland, D. G. (2020). Veiledningens etiske forutsetninger. *Veilederforum*.
<https://veilederforum.no/artikler/praksis/veiledningens-etiske-forutsetninger>