

Hilde Lilleng

Nå ‘grønner’ vi på med karriereveiledning!

En kritisk policyanalyse om hva som er i spill når
læreplasser og karriereveiledning ‘dytter’ unge
ufaglærte inn i grønne og sosiale overganger.

Mastergradavhandling
Studieprogram: MKARV
2024
Fakultet for
humaniora, idretts- og
utdanningsvitenskap

Institutt for
kultur, religion og samfunnsfag

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Hilde Lilleng

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker hva som er i spill når læreplasser og karriereveiledning 'dytter' unge ufaglærte inn i grønne og sosiale overganger. Med Carol Bacchis *What's the Problem Represented to be* tilnærming undersøkes to problemrepresentasjoner: Behovet for bærekraftige læreplasser, og behovet for bærekraftig karriereveiledning. Inspirert av Michel Foucaults *governmentality* perspektiv og et poststrukturalistisk vitenskapsteoretisk ståsted får WPR tilnærmingen frem diskurser rundt læreplasser og karriereveiledning som finner sammen i de ulike policyene. *Governmentality* perspektivet får frem at læreplasser og karriereveiledning kan bidra i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger ved å 'dytte' de unge til grønnere selvstyring av karrieren. De unge styres, til å styre seg selv, til å videreutvikle grønnere læreplasser og et grønnere samfunn, og derav å styre sin egen bærekraftige karriereutvikling.

Spenninger mellom mørkegrønn (Ecologism), med radikale samfunnsendringer og progressive individuelle endringer vs. lysegrønt (Environmentalism), med mer konservative samfunnsendringer og liberale individuelle endringer er sentrale i diskursene. Mørkegrønne og lysegrønne tilnærminger til karriereveiledningen er tilgjengelig i policyvisjoner. Det er vanskelig å ta hele det grønne spektret i bruk når næringslivet, fortrinnsvis små og mellomstore bedrifter og læreplasser ikke er i kommet gang med det grønne skiftet. Norske læreplasser og FNs *Utdanning for bærekraftig utvikling* 'brenner i ilden' av den norske oljeproduksjonen, hvor norsk oljeproduksjon fremstår som et direkte hinder for mørkegrønne ideologiers fremvekst i det norske arbeidslivet, i læreplasser og samfunnet for øvrig. Dermed er bærekraftige læreplasser mer lysegrønne og teknologipositivistiske og de mørkegrønne læreplassene, som tar hensyn til alt levende og planeten vår uten økonomiske motiver, noe som tilhører fremtiden. Denne masteravhandlingen peker i diskusjonen og konklusjonen mot noen muligheter hvor bærekraftig utvikling presser frem økt rettferdighet, mer empowerment og mer frigjørende diskurser i problemrepresentasjonene behovet for bærekraftige læreplasser og behovet for bærekraftig karriereveiledning.

Abstract

This master's thesis examines what is at stake when apprenticeships and career guidance 'softly push' young unskilled people into green and social transitions. Using Carol Bacchi's What's the Problem Represented to be approach two problem representations are examined: The need for sustainable apprenticeships, and the need for sustainable career guidance. Inspired by Michel Foucault's governmentality perspective and a post-structuralist scientific theoretical point of view, the WPR approach brings out discourses in the world of apprenticeships and career guidance that find common ground in the various policies. The governmentality perspective brings out how apprenticeships and career guidance can contribute to young unskilled in green and social transitions by 'softly pushing' the young towards greener career-self-management. The young people are guided to career-self-management, to further develop greener apprenticeships and a greener society, hence, to manage their own sustainable career-development.

Tensions between Dark green (Ecologism), with societal changes, and progressive individual changes vs. Light green (Environmentalism) with more conservative societal changes and liberal individual changes are of great importance in the discourses. Dark green and Light green approaches to career guidance are made available in policy visions, but it is difficult to adopt the entire green spectrum when most small and medium businesses and apprenticeships have not yet started a green transition. Norwegian apprenticeships are with the UN's 'Education for sustainable development' in the 'afterburn' of Norwegian oil production, where Norwegian oil production appears as a direct obstacle to the rise of Dark green ideologies in the Norwegian world of work, in education and apprenticeships, and society in general. Summarized; sustainable apprenticeships are more Light green and technologically positivist, and Dark green apprenticeships, which consider all living things and the planet earth, without economic motives, belong to the future. This master's thesis points, in the discussion and conclusion, to some possibilities where sustainable development pushes forward increased justice, more empowerment and more emancipatory discourses in the problem representations, the need for sustainable apprenticeships, and the need for sustainable career guidance.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	6
1 Innledning og bakgrunn	7
1.1 Problemidentifisering og problemstilling	7
1.2 Valg av policydokumenter med begrunnelse	10
1.3 Begrepsavklaringer	11
1.4 Masteroppgavens struktur og begrensninger	12
1.5 Teori	12
1.5.1 Poststrukturalismen	13
1.5.2 Governmentality	14
1.6 Ønsket læringsutbytte	14
2 Metode	15
2.1 Diskursanalyser	15
2.2 WPR, et verktøy for poststrukturelle policyanalyser	16
2.2.1 De seks spørsmålene i WPR-analysen, pluss en oppfordring	18
2.3 Empiri og datainnsamling	21
2.4 Forskningsetikk, reliabilitet og validitet	23
2.5 Svakheter med metoden	25
3 Resultater og analyser	26
3.1 WPR analyse av Cedefop & OECD publikasjonen “Apprenticeships for greener economies and societies.”	26
3.1.1 Q1: What’s the problem represented to be in a specific policy or policies?	26
3.1.2 Q2: What deep-seated presuppositions or assumptions (conceptual logics) underlie this representation of the “problem” (problem representation)?	28
3.1.2.1 Bærekraftig utvikling som dyp forutsetning i problemrepresentasjonen	28
3.1.2.2 Lifelong learning og empowerment som dypere forutsetninger i problemrepresentasjonen	29

3.1.2.3	Social justice som dyp forutsetning i problemrepresentasjonen	30
3.1.2.4	Instrumentelle forhold som antakelser i problemrepresentasjonen	32
3.1.2.5	Dikotomien utdanning og utvikling vs. teknologiske løsninger som forutsetning for problemrepresentasjonen	35
3.1.2.6	Oppsummering Q2	36
3.1.3	Q3: How has this representation of the “problem” come about?	37
3.1.3.1	Genealogien til bærekraftig utvikling i VET og norske læreplaner	38
3.1.3.2	Genealogien til utdanning for bærekraftig utvikling og lifelong learning	40
3.1.3.3	Oppsummering Q3	41
3.1.4	Q4: What is left unproblematic in this problem representation?	42
3.1.4.1	Konservative, progressive og liberale stillheter i problemrepresentasjonen	43
3.1.4.2	Stillheten i lover, planverk og internplaner	45
3.1.5	Q5: What effects (discursive, subjectification, lived) are produced by this representation of the “problem”?	48
3.1.5.1	Diskursive effekter	48
3.1.5.2	Levde samfunnsmessige effekter	49
3.1.5.3	Levde individuelle effekter	50
3.1.5.4	Objekter	52
3.1.5.5	Steder	52
3.1.5.6	Subjekter	53
3.1.5.7	Oppsummering Q5	54
3.1.6	Step 7: Apply this list of questions to your own problem representations.	55
3.1.6.1	WPR analyse av utgivelsen Green Guidance – Focusing on Green Educational and Career Pathways	55
4	Diskusjon	65
4.1	Fokus på å utvikle bærekraftig karrierekompetanse	66
4.2	<i>Gap mellom politiske intensjoner og det som faktisk skjer</i>	70
5	Konklusjon og anbefaling videre	73
	Referanseliste/Litteraturliste	75
	Oversikt over figurer	84

Forord

Denne masteroppgaven er slutført i en periode hvor to statsråder har forlatt sine posisjoner på grunn av uregelmessigheter i kildebruk i deres masteravhandlinger. Den påfølgende samfunnsdebatten rundt masterutdanninger har truffet meg hardt. Ikke få ganger har jeg fått høre at master er bare juks, master er klipp og lim, og pass nå på referansene dine! Det har vært stille i samfunnsdebatten om læring gjennom å utforske andres forskning, om hvor stor del av masterarbeid som foregår i utveksling og refleksjoner mellom studentene, og mellom studentene og veiledere. Derfor utfordrer jeg lesere av denne masteravhandlingen å se hvilket læringsutbytte jeg har definert, hva som har motivert meg, også når det har stormet som verst. Tusen takk til USN medstudenter og veiledere, dere er gull!

Gjennom fire år som masterstudent, tre semestre digitalt på grunn av Corona-pandemi er det to personer som har vært min nærmeste støtte, mine foreldre. De har skapt arena for gode samtaler rundt utallige måltider når jeg har studert fra min fritidsbolig. Det er lagd en enda tydeligere sti mellom husene våre, og enda sterkere bånd. Til mine barn, mitt barnebarn og min samboer, og til alle mine venner: hei hei, nå er jeg tilbake!

Til sist vil jeg takke til alle unge ufaglærte og lærlinger som jeg har fått veilede ute på skolene og i læreplassene. Dere har motivert meg til å finne ut mer om læreplasser og karriereveiledning sånn at de som kommer etter dere forhåpentligvis kan møte en beda bedre karriereveileder.

Harstad, 21.mai 2024

Hilde Lilleng

1 Innledning og bakgrunn

FNs generalsekretær António Guterres: “*And to all those working, marching and championing real climate action, I want you to know that you are on the right side of history and that I am with you*” (United Nations, 2023). FN er tydelig, det haster med de riktige klimatiltakene! Det forventes at alle verdens ledere på alle nivåer tar i bruk bærekraftige løsninger for å stoppe klimaendringene. Professor Emeritus i karriereveiledning Roger Kjærgård skrev i sin artikkel *Når politikk og karriereveiledningsteori møtes* på veilederforum.no at «Det foregår maktkamper om hva karriereveiledning skal være. De kan være sunne og driver veiledningsfeltet fremover» (Kjærgård, 2020). En pågående karriereveiledningsdiskurs er om karriereveiledere skal bedrive *Green Guidance*? Professor Emeritus i karriereveiledning og ekspert for EU-kommisjonen Peter Plant har de siste 25 år fremmet visjoner om *Green Guidance* gjennom sin forskning og sitt arbeid. I artikkelen *Paradigms under Pressure: Green Guidance* skriver Peter Plant at veiledningsfeltet trenger et paradigmeskifte (Plant, 2020). Hvis karriereveilednings-feltet ikke er rigget eller klar til å gi bærekraftig karriereveiledning er vi da «*on the right side of history*»? Klimadiskursene dukker også opp i de europeiske *Vocational Education and Training* (VET) diskursene hvor grønn transformasjon av læreplasser er sentralt (Cedefop & OECD, 2022). I min masteroppgave åpner dette opp for å undersøke hva det er som settes i spill når læreplassene og karriereveiledningen skal være endringsagenter når politikken dreies mot nullutslippssamfunnet i 2050. Dette ønsker jeg svare ut gjennom å problematisere policy som adresserer *læreplasser for grønnere økonomier og samfunn* og policyvisjoner som adresserer *Green Guidance*.

1.1 Problemidentifisering og problemstilling

Lærlingers manglende lovmessig rett til karriereveiledning lå til grunn for at jeg gjennomførte policyanalyse av tre NOUer som alle anbefalte at lærlinger bør få karriereveiledning på lik linje med elever i videregående skole. I juni 2023 stemte Stortinget over forslaget om at fylkeskommunene skal sørge for at lærlinger skal ha tilgang til rådgivning om yrker og utdanning, og om sosiale forhold. Loven trer i kraft høsten 2024. Jeg fant i min policyanalyse at hvor karriereveiledningen skal foregå ikke er så viktig som hva karriereveiledningen skal føre til, og hvem som skal levere tjenesten ikke er så viktig som kvaliteten på tjenesten.

Analysen fikk frem stillheten i det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* som mulig tematisk brobygger i karriereveiledningen i skole og læreplasser noe jeg fant interessant å forske videre på. Som leder og rådgiver i opplæringskontoret har jeg ikke tenkt på læreplasser som myndighetenes endringsagenter, mer som avgjørende praksisarenaer og opplæringsarenaer hvor det sosiale arbeidsfellesskapet er avgjørende for å fullføre og bestå yrkesfagutdanningen. Jeg ønsker nå å utfordre min forforståelse om læreplassene gjennom mitt masterarbeid. Jeg skal gjøre dette ved å undersøke policyeffekter på læreplasser i styringsrasjonale som «*Apprenticeships for greener economies and societies*» (Cedefop & OECD, 2022). Hva settes på spill når læreplasser ‘dyttes’ inn i det grønne skiftet, og hvilke betydninger kan dette få for karriereveiledningen?

Anki Bengtsson (2011) presenterer i sin vitenskapelige artikkel *European Policy of Career Guidance: The Interrelationship between Career Self-Management and Production of Human Capital in the Knowledge Economy* ulike europeiske strategier for karriereveiledning. Hennes forskningsspørsmål; «hvilken rolle får karriereveiledning når skillet mellom den økonomiske og sosiale sfæren oppløses, som er et element i neoliberal politisk rasjonalitet og styring?» besvares gjennomgående i policyanalysen, og gir oversikt over policyen, styringsrasjonaliteter og maktprinsipp (Bengtsson, 2011, s.616). Den nye reformerte policystrategien for karriereveiledning i Europa har som mål ikke bare å være et effektivt instrument for å forme en arbeidsstyrke egnet for kunnskapsøkonomien, men også for å være en strategi rettet mot dannelsen av entreprenørielle og ansvarlige borgere (s.625). Bengtsson finner også at karriereveiledning er et rasjonale for å gjennomføre livslang læring strategien. Hun problematiserer karriereveiledningens institusjonelle betydning, karriereveiledning som et styringsinstrument for EU, mer enn karriereveiledning som praksis. Hun konkluderer med at vi blir styrt til selvstyring av vår karriere samtidig som vi styrer oss selv til å utvikle den (s.616). I min masteroppgave dreies styringsperspektivet fra kunnskapsøkonomi til grønnere økonomi, og fra kunnskap til grønn kompetanse. Styringsobjektene endres fra karriereveiledning til *Green Guidance*, fra læreplasser til mer attraktive og salgbare grønnere læreplasser, og fra hele befolkningen til unge ufaglærte og lærlinger. Forskningen til Bengtsson styrker meg i min idé om å problematisere læreplasser som et styringsinstrument for myndigheter, og å gjøre dette gjennom policyanalyse.

Ingela Bergmo-Prvulovic (2014) undersøker i sin vitenskapelige artikkel *Is career guidance for the individual or for the market? Implications of the EU policy for career guidance*, om karriereveiledning skal være for individet eller for markedet. Hun problematiserer globalisering av arbeidsmarkedet i postmoderne samfunnsøkonomier og kunnskapssamfunnet. Bergmo-Prvulovic peker videre på at karrierebegrepet er under endring, og at endringer i EU-policy legger press på at karriereveiledning skal passe samfunnsendringene mer enn individets behov. Hun ser også på de etiske spenningene i praksisfeltet som oppstår i dette spennet mellom karriereveiledning for individet eller for samfunnet. (Bergmo-Prvulovic, 2014, s.1). I mitt masterarbeid er det naturlig å se om karriereveiledningen også er blitt et virkemiddel for det grønne skiftet? Erik Hagseth Haug (2018) viser i sin bok *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* til Watts (1999) som argumenterer for en dreining mot at karriereveiledningen oppfattes som et virkemiddel for samfunnets behov for kompetent fremtidig arbeidskraft. Han viser til internasjonale debatter omkring *skills mismatch*, sammenhengen mellom unges yrkesvalg og næringslivets behov (Haug, 2018, s.31). Forskningen til Haug får meg til å undres på om det grønne skiftet bringer inn enda flere strukturelle spenninger, og *skills mismatch* i læreplasser som kan forstyrre og utfordre utdanningsvalgene?

Bergmo-Prvulovic (2014) og Haug (2018) får meg til å undres om policystrategien for karriereveiledningen i Europa er i endring på grunn av det grønne skiftet? Hva skjer hvis myndighetene setter grønn fremfor karriereveiledning, 'grønner' vi da på, og hva er eventuelt problematisk med det? Jeg finner støtte i empirien for å reflektere videre over effekter av nyere policy om læreplasser og karriereveiledning. Skal læreplasser og karriereveiledning være for de unge ufaglærte eller for det grønne skiftet? Disse refleksjonsspørsmålene er jeg interessert i å finne mer ut om i min master. Jeg har vist til tidligere forskning og empiri som får frem refleksjoner som jeg i mitt masterarbeid kan undersøke videre, inspirert av poststrukturalistiske forskertradisjoner. Den større historien jeg leter etter er policy og styringseffekter, og en økt forståelse for bidragene til læreplasser og karriereveiledning i det grønne skiftet. Jeg samler dette i denne **problemstillingen**: *Hvilke problemrepresentasjoner og diskursive effekter kan identifiseres i policy om læreplasser for grønnere økonomier og samfunn, og policyvisjoner om Green Guidance, og hvordan øker disse forståelsen av læreplassers og karriereveiledningens bidrag i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger?*

1.2 Valg av policydokumenter med begrunnelse

Cedefop, Det europeiske senteret for utvikling av yrkesopplæring, er EUs referansesenter for yrkesopplæring og kompetanseutvikling i Europa. Cedefop tilbyr informasjon, forskning, analyser og dokumentasjon for utvikling av yrkesfagopplærings-policy i medlemslandene i EU. *OECD*, Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, er en internasjonal organisasjon, etablert i 1960, som jobber for økonomisk samarbeid og utvikling på globalt nivå, med mandatet «*to build better policies for better lives*» (Cedefop & OECD, 2022, s.5). Begge organisasjonene spiller en viktig rolle i europeisk policyutvikling. I mitt masterarbeid behandles i hovedsak området *Vocational Educational Training* (heretter VET) policy.

I orienteringsnotatet *An ally in the green transition* fant jeg at yrkesfaglige utdanninger og læreplasser spesielt gir de ferdighetene som trengs for grønne jobber, og som igjen gjør lærlinger i stand til å utvikle jobbene videre (Cedefop, 2022). Cedefop 'dytter' nå læreplasser og derav unge ufaglærte og lærlinger inn det grønne skiftet. Villadsen (2007) ser «stadig kreativitet i å oppfinne nye makt-teknologier, som kan innvirke på individers selv-ledelse uten å 'overstyre' eller overta ansvar» (Villadsen, 2007, s.156). Av dette kan læreplasser defineres som en makt-teknologi i mitt masterarbeid. Jeg har derfor valgt ut **publikasjonen** (uthevet tekst for enklere å identifisere kilden) *Apprenticeships for greener economies and societies* (Cedefop & OECD, 2022) hvor forskningen bak Cedefops posisjonering av læreplasser i VET og klima- og miljø diskursene publisertes. Med **publikasjonen** ønsker Cedefop & OECD å skape oppmerksomhet rundt at etablerte økosystemer som yrkesfagopplæringen i Europa påvirkes av «økologiens forstyrrende kraft» (s.60). Hensikten med symposiet var å gi mer innsikt i bindinger mellom læreplasser og det grønne skiftet. Videre ønsker man å utvide horisonten fra å se på læreplasser som grensesnittet mellom teori og praksis vs. læreplasser som del i et veiledende verdibasert system som kan bidra som innovasjonsdriver for samfunnet som en helhet (s.60). **Publikasjonen** er spesielt interessant i forhold til min problemstilling da det legger opp til andre måter å fremstille læreplasser, med ulike overveielser og fortolkninger av nye praksiser. Publikasjonen er fylt med forskningsresultater som er grunnlag for VET policy, med ulike forskeres forståelse av læreplasser og hva som foregår i og omkring disse og forskernes framskrivning av forståelsen. I **publikasjonen** introduseres vi for mer attraktive læreplasser for økt prestisje for moderne yrkesfag, og som

viktig *salgsargument* (s.49). Et diskursivt premiss om at læreplassene står i ulike konkurransesituasjoner. At moderne grønne læreplasser er attraktive, er en antakelse i **publikasjonen**. Dette kan tilsynelatende være godt nytt for unge i et karriereutviklingsperspektiv, men å velge noe som er attraktivt kan vise til den tause selvfølgeligheten at noen andre ute etter de samme læreplassene. Disse antakelsene, og disse kulturelle og vitenskapelige forankrede fortellingene om læreplasser i **publikasjonen** er en begrunnelse for valg av analysedokument. Artikkene i **publikasjonen** vil utgjøre hovedmaterialet og derav tolkningsgrunnlaget i mitt forskningsdesign.

Jeg velger å bruke **utgivelsen** (uthevet tekst for enklere å identifisere kilden) etter 2021 symposiet *Green Guidance – Focusing on Green Educational and Career Pathways*. **Utgivelsen** omhandler karriereveiledning i det grønne skiftet, hvor målene med symposiet sammenfalt med målene i *European Green Deal*, og *European Skills Agenda* (OeAD, 2023). Dette knytter utviklingen av europeisk karriereveiledningspolicy, klima- og miljøpolicy og VET policy til samme tidsepoke, og til håndteringen av klimakrisen. *Green Guidance* kan defineres som en makt-teknologi i mitt masterarbeid, en «moderne, liberal styringsmentalitet hvor styring foregår ved at styringen rettes mot individers selvstyring» Villadsen (2007), og Bengtssons (2011).

Med dette kaster jeg meg inn i dette spennende masterprosjektet, og har plassert meg i forskningsfeltet.

1.3 Begrepsavklaringer

Karriereveiledning og utdanningsvalg begrenses i min masteroppgave til veiledning og valg som fører til læreplass. Jeg legger til grunn Peter Plant oversettelse *Green Guidance* til *grønn veiledning* og bruker bærekraftig karriereveiledning og grønn karriereveiledning som synonym for *Green Guidance*. Unge ufaglærte er 9. og 10.klasse elever i ungdomsskole, og elever i videregående skole på vg1- og vg2-nivå. Lærlinger og unge ufaglærte brukes om-annen i læreplasser. Grønne overganger er endringsprosesser og tiltak for å redusere klimagassutslipp, fremme fornybar energi, øke energieffektiviteten, fremme sirkulær økonomi og redusere avfall og forurensning. Sosiale overganger sikrer at ingen blir etterlatt i overgangen til en grønnere økonomi. Dette innebærer beskyttelse av sårbare grupper og regioner, sikring av sosiale rettigheter og inkludering gjennom hele overgangsprosessen

(European Commission, 2019), (Meld. St. 13 (2020–2021)). Når jeg bruker det grønne skiftet eller grønne transformasjoner/overganger så mener jeg ulike samfunnsendringer som fører til miljømessig, økonomisk og sosial bærekraft.

1.4 Masteroppgavens struktur og begrensninger

Masteroppgaven er inspirert av IMRaD strukturen med innledning, metode, resultat og diskusjon (Søk & Skriv, 2024). Jeg legger til en teoridel som gir følgende struktur I(t)MRaD. I innledningen plasserer jeg meg i forskningsfeltet. Jeg beskriver en problemstilling som jeg ønsker å svare ut i mitt masterarbeid og som kan være interessant for karriereveiledningsfeltet og for interessenter som er involvert i læreplasser. I policyanalysene ønsker jeg et fokus på diskursive effekter, jeg vil se etter governmentale effekter/styringseffekter på objekter, subjekter og steder, noe som forklares nærmere i metodekapittelet. Kvale & Brinkmann (2019) bruker Parkers definisjon av diskurs som: «organisering av språk i bestemte former for sosiale bånd» (Kvale & Brinkmann, 2019.s 255). Dette oppfatter jeg som en referanse til at diskurser blir sosialt konstruert, og at diskurser organiseres og formidler mening gjennom språket.

Mitt vitenskapsteoretiske grunnlag er inspirert av kritisk policyanalyse som jeg i min masteravhandling knytter til Michel Foucaults forståelse av *governmentality* og inspirert av *poststrukturalismen*. Forskningen er et kvalitativt arbeid, analyser av policy hvor jeg for det meste benytter en induktiv tilnærming. Hovedvekten i analysen vil ligge på læreplasser. Sekundært på karriereveiledningen på grunn av oppgavens begrensede omfang hvor jeg gjør et grep i analysen som jeg kommer tilbake til. Dette må ikke forstås som at jeg mener karriereveiledningen i seg selv er sekundær. I diskusjonen føres læreplasser og karriereveiledningen sammen i praksisfeltet hvor individene de unge ufaglærte og karriereveiledere får mer plass.

1.5 Teori

Jeg redegjør her for det det vitenskapsteoretiske grunnlaget i *poststrukturalismen* og i Michel Foucaults *governmentality* begrep.

1.5.1 Poststrukturalismen

Mitt masterarbeid er inspirert av et poststrukturalistisk vitenskapsteoretisk ståsted. Der ulike modernistiske forskningsdiskurser søker etter underliggende forklaringer og forsøker å avsløre sannheter om ulike fenomener avviser poststrukturalismen slike tilnærminger. Poststrukturalismen håndterer sannheter som noe begrensede og definerende konstruksjonsforslag som fremkommer gjennom ekskluderingsprosesser. Inspirert av en postmodernistisk forskningstilnærming vil jeg ved å ta i bruk dekonstruksjoner undersøke slike ekskluderingsprosesser og andre forståelser konstitueres. Disse kan undersøkes videre i troen på at det ikke eksisterer stabile forklaringer på fenomener. All betydning er i konstant bevegelse, og vil alltid kunne refereres til noe annet. Disse poengene kan brukes i forskningsarbeid hvor jeg undersøker betingelsene for ulike fenomeners opprinnelse og forutsetninger, og hvordan disse fremstilles i særlige kontekster i ulike diskurser. (Søndergaard, 2000, s.63-64). Individet forstås som både skapt av og som medskaper av deres egne betingelser. Individet blir til aktive subjekter som kan leve ut betingelsene og bryte med, motsette seg, forsterke eller bekrefte dem. Individet forholder seg dermed til betingelsene og til «deres videre sosiokulturelle og psykologiske effekter» (s.67). Når aktørperspektivet tas med i forståelsen av sosiale og samfunnsmessige fenomener skapes en «dobbelthet i fenomenforståelsen» hvor en ser både på «kollektive betingelser i diskurser og praksiser og på den andre siden enkeltindividers eller grupper av individers måte å forstå, anvende og forme disse kollektive betingelsene på». Disse betingelsene får frem både vitenskapelige konseptualiseringer av virkeligheter og spørsmål om forskningens eventuelle politiske formål. «Dynamikken her vil ofte være de sentrale fokuspunkter i poststrukturalistisk inspirert forskning» (s.68). Poststrukturalistisk filosofi inviterer til «et skifte i forskningsfokus fra essens til konstituerende prosess» (s.69), eller fra en ontologisk til en epistemologisk tilnærming. Med andre ord, det handler om å se på hvordan ting blir til og forstått i stedet for å søke etter det grunnleggende og uforanderlige i fenomener. Forskningen finner nye perspektiver og andre premisser, i undersøkelser av kategorier, diskurser, dikotomier og i det stadig konstruerende og forhandlende (s.69). I den poststrukturalistiske forskning finnes ikke den nøytrale forskerposisjonen eller den endelige sannhet om et utforsket fenomen. I et poststrukturalistisk forskningsdesign flyttes forskningsresultatens gyldighet fra forskerens referentposisjon inn i de «sosiokulturelle og relasjonelle prosesser aktører imellom» (s.70). Roger Kjærgård (2020a) knytter Michel Foucaults kritiske analyser av diskurser og makt til

poststrukturalismen. Foucault er «Kjent for sine kontroversielle og provoserende analyser av hvordan det moderne mennesket har forstått seg selv og hvordan denne forståelsen alltid er knyttet til maktinngrep» (Kjærgård. R. 2020a, s.81). I mitt arbeid må agenter også behandles ut fra Foucaults maktprinsipper, og i stede for å fokusere på hvordan folk utarbeider policy vende blikket mot hvordan policy konstruerer folk.

1.5.2 Governmentality

Anki Bengtsson (2011) bruker M. Foucaults forklaring av *governmentality*; styringsrasjonale som makt rettet mot befolkningen og individet, hvor myndighetene bruker mer den strategiske styringsdimensjon og mindre den juridiske for å påvirke befolkningen. Foucault peker på at enhver diskurs krever kunnskap om maktforhold. Foucaults bekymring for subjektet og dets forhold til makt er av betydning for å forstå selvstyring, og det autonome individet både som et styringsobjekt, og et subjekt som styrer seg selv og andre (Bengtsson, 2011, s.619).

Foucaults *governmentality* perspektiv kommer til syne i EU-policyer om karriereveiledning, karriereutvikling og karriereledelsesferdigheter i spenningen og maktforholdet mellom myndighetene og individet (Bengtsson, 2011, s.616), (Kjærgård, 2018, s.18-33). Villadsen (2007) formulerer *governmentality* som «anvendelse av makt-teknologier, som kan knyttes til individers selvteknologier» (Villadsen, 2007, s.157) hvor det produktive i makten er at individer konstituere seg til bestemte subjekter (s.158). Den moderne staten er totaliserende når unge ufaglærte utsettes for obligatorisk skole og individualiserende når den interesserer seg for den enkelte unges psykologiske og sosiale forutsetninger for utdanningsvalg; «En kombinasjon av totaliserende prosedyrer og individualiserende teknikker» (s.158). Dette åpner opp for å bruke *governmentality* som en del av den analytiske tilnærmingen.

1.6 Ønsket læringsutbytte

Master i karriereveiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge skal være erfaringsbasert og yrkesrelatert, og med en læringsfilosofi som forstår kunnskap som sosialt konstruert i kommunikasjon og samhandling i praksisfelleskaper (Universitetet i Sørøst-Norge, 2020). Det er mitt ønske at jeg skal kunne få frem kunnskap som stilles til rådighet for diskusjon, videreutvikling og læring for praksisfeltet mitt. Jeg ønsker også å utfordre opplæringskontor til å reflektere over hvordan rekruttering til yrkesfagene pågår. Jeg ønsker gjennom policyanalyser, akademiske skriving og formidling der jeg bruker utvalgte vitenskapsteorier

og forskningsmetodikk å svare ut min problemstilling. Jeg ønsker å vise at jeg kan analysere og kritisk vurdere policy og policyvisjoner, og gjennom dette skape innsikt om læreplasser og karriereveiledning fra mitt forskerståsted. Jeg ønsker gjennom dette arbeidet å bli en bedre karriereveileder, spesielt for den enkelte unge ufaglærte som skal velge fagutdanning.

2 Metode

Jeg har i masterutdanningen lest og skrevet litteratursammendrag av blant annet bokkapitler og artikler av forskere som brukte diskursanalyse som metode. Ved å dekonstruere policy og analysere effektene kan man få frem hvordan policyen skaper *problem* mer enn å være *løsningen*. En måte å hindre at man bruker funn og antakelser i policy ukritisk i karriereveiledningen er å gjennomføre kritisk diskursanalyse. Jeg har testet diskursanalyse som metode i én mindre omfattende innlevering i studieløpet hvor jeg problematiserte at lærlinger ikke hadde lovmessig rett til karriereveiledning i læretiden. Jeg konkluderte blant annet med at fokus på bærekraftig utvikling i karriereveiledningen kunne være brobygger mellom veiledningen i skolen og i lærebedriftene fra høsten 2024. Dette funnet forsterker valget av **publikasjonen** og **utgivelsen** som datamateriale og valg av metode i mitt masterprosjekt.

2.1 Diskursanalyser

Mens fenomenologer vil få frem hvordan unge ufaglærte og karriereveiledere opplever fenomener i sin livsverden i samtaler med dem, ved å observere disse i en bestemt setting, eller gjøre aksjoner sammen med dem, er hermeneutikere opptatt av meningsfortolkningen der utvikling av forståelse er det sentrale. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster der formålet er å oppnå gyldig allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Mens språkanalyser ser etter språklige strukturer som grammatikk og språkformer, vil diskursanalyser forholde seg til strukturer og mening. (Kvale & Brinkmann, 2019, s.247). Diskursanalytikere studerer hvordan språk og diskursive praksiser konstruerer de sosiale verdener mennesker lever i (s.33, s.30, s.73-74).

Diskursanalyse er ikke én spesifikk metode, men har likheter i epistemologisk forankring; her kunnskap produsert gjennom kritisk analyse av policytekster og policyvisjoner. Det er mange

ulike varianter av diskursanalyser. Bergmo-Prvulovic (2014) benytter en kritisk kvalitativ innholdsanalyse, med en induktiv tilnærming. Hun prøver å finne noe allmenngyldige antakelser hvor ulike mønster og funn generaliseres til en bredere populasjon og kontekst. Disse blir fulgt opp av en avsenderorientert tolkning. Bergmo-Prvulovic ser etter avsenderes intensjoner, verdier og kontekst, og hvordan avsenderen av tekst/datamaterialet har formet og konstruert betydninger. Bengtsson (2011) kombinerer M. Foucaults diskursanalyse og *governmentality* i sin analyse av flere EU-policydokumenter om karriereveiledning. Hvor *governmentality* refererer til ulike måter myndigheter styrer og regulerer befolkningen på, ikke bare gjennom direkte politikk og lover. Roger Kjærgård er inspirert av M. Foucaults (1970) diskurst teori, Deleuzes (1991) praksisregimeanalyse, og Deans (2010) *governmentality*-perspektiv (1.epoke, 2.problematiseringer, 3.tenkning/rasjonalitet, 4.praksis, 5.subjektivisering) (sekundærreferanser) for å få frem sammenhenger mellom samfunnsutvikling og karriereveiledningen. «Et governmentalt perspektiv synliggjør hvilken tenkning og rasjonalitet som anvende for å iverksette visse praksiser innenfor karriereveiledning» (Kjærgård 2018, s. 19). Roger Kjærgård (2020a, s.83) sier at Foucaults definisjon av diskurs fra 1973 er bred. «Diskurser involverer mer enn tale, skriving og tekst. Objekter og subjekter blir sett på som et produkt av diskursive praksiser og ikke-verbale realiteter som praksiser og institusjonelle rammer som legemliggjør diskurser». Susan Goodwin (2012) i sitt kapittel *Women, Policy and Politics: Recasting policy studies i Engaging with Barol Bacchi, Strategic Interventions and Exchanges* diskuterer politikk som diskurs, og politikkenes rolle å skape sosiale problemer gjennom konstruksjon av mening og sannhet. Hun peker på Michel Foucault som ser på politiske diskurser som mer enn bare språklige uttrykk, mer som praktiske handlinger som former samfunnet. Hun viser også til Carol Bacchi som hevder at politikk må forstås som en kulturell og kontekstuell praksis som konstituerer både problemer og løsninger. Politiske diskurser påvirker ikke bare hva som kan sies og tenkes, men også hvordan mennesker oppfatter og lever sine liv (Bacchi, 2012, s.28-29).

2.2 WPR, et verktøy for poststrukturelle policyanalyser

I min masteroppgave skal jeg problematisere policy i Cedefop & OECD **publikasjonen** og policyvisjoner i OeAD **utgivelsen** ved å bruke policy-forskeren Carol Goodwins tilnærming *What's the Problem Represented to be*, (WPR). WPR består av seks overlappende spørsmål

og en oppfordring til gransking av egne *problemrepresentasjoner* i policy. Miriam Madsen (2024) sier at Bacchi har «utviklet en populær metodologi, som netop stiller spørsmålsteget ved de rasjonale eller problemkonstruksjoner, som policy tilbyr svar på» (Madsen, 2024, s.36). Madsen finner at Carol Bacchi i kombinasjoner av sosialkonstruksjonistiske og poststrukturalistiske perspektiv oppfatter «policy-problemer som konstruksjoner, der ikke er selvfølgelig, men derimot kan og bør forhandles» (s.38). Bacchi selv plasserer WPR i det poststrukturalistiske kunnskapssynet, blant annet ved å forankre refleksivitetsprinsippet *in contemporary social criticism*, der refleksivitetsprinsippet knyttes til bevissthet om egen påvirkning og deltakelse i de sosiale fenomenene en studerer og der *contemporary social criticism* forsøker å forstå gjerne ved å utfordre eller kritisere samfunnet og ulike sosiale fenomener, (mer enn å beskrive samfunnsmessige forhold, min tilføyelse). Hun ser dette spesielt i Michel Foucaults diskursanalyser, gjennom hans forpliktelse til å jobbe med problematiseringer og stadige re-problematiseringer i konsepter som endrer mening og innhold over tid (Bacchi & Goodwin, 2016, s.24-25).

Bacchi bekrefter at hun med WPR tilbyr et verktøy for å gjennomføre poststrukturelle policyanalyser, og forklarer hvordan politikk teoretiseres og synliggjøres gjennom disse. Utgangspunktet for poststrukturelle policyanalyser ved WPR er at det myndighetene foreslår å gjøre med noe synliggjør hva man tenker er problematisk og behøver å endres på. I WPR analyser sees problem på som spesielle typer *problem* som påvirker hvordan den politiske styringen foregår, vi styres gjennom implisitte representasjoner av *problem*. *Problem* i WPR-tilnærmingen brukes dermed for å få frem forslag og endringer som er underforstått i et bestemt policyforslag, for så å sette kritisk søkelys på disse endringene. (Bacchi & Goodwin, 2016, s.14). Dette forstås som om at når noe er avdekket så representerer dette det Bacchi kaller en *problemrepresentasjon*. Problemrepresentasjon utsettes så for kritisk gransking. Denne måten å tilnærme seg forslagene gir en åpning inn i den gjeldende tenkningen, inn i problematiseringene bak forslaget uten å måtte stille seg på utsiden av forslaget. Som forsker trenger man ikke påtvinge en tolkning av hva som skjer, man får implisitt problemrepresentasjoner fra forslaget.

Kunnskap skal i mitt masterprosjekt i hovedsak produseres gjennom å analysere og drøfte funn i VET policyer og *Green Guidance* policyvisjoner i **publikasjonen** og **utgivelsen**.

Bacchi & Goodwin (2016) skriver i kapittelet *Making Policy Visible: The WPR Approach*:

«Når en tekst er valgt for analyse, gir den bare et utgangspunkt» (Bacchi & Goodwin, 2016, s.18). I stede for å studere språkbruksmåter eller retorikk utfordres jeg i WPR tilnærmingen å bruke tekster i **publikasjonen** og **utgivelsen** som *spaker* som i min masteroppgave kan forstås som at jeg kan løfte frem og reflektere over de implisitte styringsformene og policyeffekter gjennom å undersøke problemrepresentasjoner. «Å bruke *spaker* innebærer nødvendigvis kjennskap til andre tekster som dekker de samme eller relaterte emner eller omstendigheter» (Bacchi & Goodwin, 2016, s.18).

Jeg har tidligere brukt andre kvalitative vitenskapelige metoder for å få frem og drøfte ulike fenomener i lærlingers livsverden Lingås (2018, s.54) skriver at han reflekterer for å avdekke sammenhenger, og søker svar bak ytre framtreddelser basert på kritisk teori. «*Det er sammenhenger som en logisk-positivistisk tilnærming svært sjeldent kan gripe, fordi en slik tilnærming nøyer seg med fenomeners fremtreddelser uten å søke dens vesen*». Jeg har valgt et verktøy med en kvalitativ tilnærming for å analysere policydokumenter, og jeg finner god støtte i empirien for å forsvare bruk av Carol Bacchis *What's the Problem Represented to be approach*.

2.2.1 De seks spørsmålene i WPR-analysen, pluss en oppfordring

Jeg velger å presentere spørsmålene til What's the Problem Represented to be? (WPR) på originalspråket til fra **Q1-Q6**, disse utheves i teksten for enklere identifisering. Spørsmålene følger prinsippet om å bevege seg fra konkrete forslag som policy består av til bakgrunn og effekter av implisitte problemrepresentasjoner. **7** er ikke et spørsmål, mer refleksivitet i eget arbeid. Carol Bacchi ber oss i et intervju med Pia Cort og Rie Thomsen (2024) om å tenke på alle spørsmålene samtidig, mer «enn å først gjøre det, og så det, og så det». Spørsmålene er ikke ment å skulle behandles separate, de er sammenkoblet og arbeider sammen i analysen (Fristrup & Cort, 2024, s.7). Hun bekrefter også i intervjuet at WPR «its a way of thinking» (Fristrup & Cort, 2024, s.5-6), (Bacchi & Goodwin, 2016, s.13). Dette stiller krav til meg, jeg må innta denne «way of thinking» i analysene. Jeg må gjøre dette på en slik måte at også lesere klarer å følge med på hvor jeg er i min besvarelse, noe som jeg har drøftet med mine medstudenter og veiledere underveis i masterarbeidet.

- Q1: What's the problem (e.g. of "gender inequality", "drug use/abuse", "economic development", "global warming", "childhood obesity", "irregular migration", etc.) represented to be in a specific policy or policies?
- Q2: What deep-seated presuppositions or assumptions (conceptual logics) underlie this representation of the "problem" (problem representation)?
- Q3: How has this representation of the "problem" come about?
- Q4: What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? Can the "problem" be conceptualized differently?
- Q5: What effects (discursive, subjectification, lived) are produced by this representation of the "problem"?
- Q6: How and where has this representation of the "problem" been produced, disseminated and defended? How has it been and/or how can it be disrupted and replaced?
- 7: Apply this list of questions to your own problem representations.

(Bacchi & Goodwin, 2016, s.20)

Bacchi (2012) skriver at det første spørsmålet **Q1 What's the problem represented to be in a specific policy or policy proposal?** i WPR-analysen er en klargjørende øvelse som gir oversikt over 'problem' og kontekst. Innsikt i kontekst og omkringliggende utviklinger som kan påvirke analysen og resultater er avgjørende. Kontekst er ikke bare ren beskrivelse, man trenger en utvidet forståelse for hva som foregår. Jeg skal i **Q1** identifisere hva som foreslås endret i policyer, derav hva man tenker er problematisk og derav problemrepresentasjoner.

Q2 What deep-seated presuppositions or assumptions underlie this representation of the `problem` (problem representation)? innebærer en slags Foucauldiansk arkeologi som «forsøker å identifisere grunnleggende kunnskapsformer og logikk som muliggjør visse former for tenkning» (Cort, 2024, s.12). Forutsetningene for problemrepresentasjoner kaller Bacchi for *konseptuell logikk* og at disse forankrer epistemologiske og ontologiske antakelser. «Disse er ikke hva policyutformerne forutsatte, disse er epistemologiske og ontologiske antakelser som underbygger problemrepresentasjonen» (Bacchi & Goodwin, 2016, s.21). Hvis konseptuell logikk refererer til måten 'problemet' er forstått og representert på gjennom konsepter og begreper som brukes i politisk diskurs, så vil språk, konsepter og begreper struktureres og organiseres for å skape en bestemt forståelse av 'problem'. Ved å svare ut **Q2** identifiserer jeg forutsetninger og antakelser, kunnskaper og diskurser som gir

problemrepresentasjon mening i policyen. Bacchi sier at disse forutsetningene gir forslagene solide og gir dem mening, og at antakelsene åpner opp for undersøkelser. Videre skal jeg identifisere dikotomier/motsetninger, og se etter mulige mønstre i problemrepresentasjoner som signaliserer virkning av styringsrasjonaliteter.

Q3 How has this representation of the ‘problem’ come about? dreier seg om en Foucauldiansk genealogi for å hjelpe til med å forstå de mange vendingene som fører til en spesiell problemrepresentasjon. (Cort, 2024, s.12). Her utforsker jeg hvordan ‘problemet’ har dukket opp og i hvilke sammenhenger. Bacchi sier «Vektleggingen i en genealogi er ikke på lineære narrativ eller retninger, men på mangfoldet av faktorer og påvirkninger som skjedde underveis (...) Det vi finner i genealogier er nyanser og kompleksitet snarere enn en direkte utviklingslinje» (Bacchi, 2020, s.85). Jeg har sett i analysene at **Q3** ofte fletter seg inn sammen med de andre **Q**.

I Q4 What is left unproblematic in this ‘problem’ representation? Where are the silences? Can the ‘problem’ be conceptualized differently? destabiliseres problemrepresentasjonen ved å se etter tause selvfølgheter, hva snakkes det eventuelt ikke om. Man «zoomer ind på behovet for at tenke over tavshederne i bestemte problemrepresentasjoner og over andre mulige problematiseringer» (Cort, 2024, s.14).

I Q5 What effects are produced in this representation of the ‘problem’? identifiseres folks forståelse av seg selv og problemene. Man ser på makten som produktiv jmf Foucault. Analysen gir en oversikt over objekter, steder og subjekter. Bacchi sier at man «fremhæver konsekvenserne eller ‘effekterne’ (diskursive, subjektiverende og levede) af en bestemt problemrepræsentation» (Cort, 2024, s.14).

I Q6 How and where has this representation of the ‘problem’ been produced, disseminated and defended? skjerpes bevisstheten rundt problemrepresentasjonen gjennom «og retter oppmerksomheten mod de spesifikke praksisser, der installerer og autoriserer bestemte problemrepræsentationer samt muligheden for modstand» (Cort, 2024, s.14).

7 Apply this list of questions to your own problem representations. Å svare ut denne oppfordringen utfordrer egenrefleksjoner og refleksivitet i eget arbeid.

2.3 Empiri og datainnsamling

Datainnsamlingen med tidligere forskning og annet empirisk materiale til masterprosjekt har pågått gjennom hele masterstudiet gjennom å lese pensumlitteratur, skrive litteraturreview og refleksjonslogger, og ved eksamener. Jeg er presentert for litteratur på studiesamlinger og gjennom veiledninger, både fra USN veiledere og medstudenter. Jeg har brukt litteraturlister i artikler og bøker, og funnet interessant empiri der også. Jeg har søkt i Oria og jeg lagret flere artikler, bøker, bokkapittel og en doktorgradsavhandling, fortrinnsvis om karriereveiledning. Noe har jeg lest nøye, andre bare kikket gjennom og noen har ligget ubehandlet. Jeg vil nevne Stian Fredriksens (2019) mastergradavhandling '*Hvorfor uttrykkes det behov for økt brukermedvirkning i NAV og karriereveiledningsfeltet*', som brukte Kaspar Villadsens (2007) artikkel om makt og selv-teknologier. Dette hjalp meg i å videreutvikle forståelsen av Foucaults *governmentality* begrep. Videre har jeg gjort søk i EUs nettsteder for publikasjoner, har sjekket ut veldig mange utgivelser som omhandler VET policy, noen mer inngående noen mindre. Siste året har jeg mottatt månedlige nyhetsbrev fra Cedefop for å følge med hva som skjer i det europeiske yrkesfagopplæringsfeltet.

Siste eksamen var lagt opp som en øvelse i å innlede og sette opp en struktur for masteroppgaven, noe vi fikk anledning å ta med inn i masteravhandlingen. I dette arbeidet startet arbeidet med å sammenfatte datamateriale. I selve masterarbeidet har det vært behov for både å begrense (spesielt EU utgivelser) og å åpne opp for (ny) empiri for å svare på problemstillingen min som Villadsen (2007), Straume (2016) og (2020), og Hultberg & Heiret (2023). Et viktig og interessant bidrag fra veileder var nyutgivelsen antologien *Problemets Politik* (Frstrup, et.al, 2024). Jeg har stilt kritiske spørsmål som: Hva svarer empirien faktisk på? I forhold til problemstillingen? Hva ønsker jeg aller mest å få svar på? Hvordan kan jeg få leserne til å tenke på? Svarene har endret seg i takt med analysen.

Jeg oppdaget at data i steg 7 fikk interessante ideologiske perspektiver i *problemrepresentasjonen* behovet for **bærekraftig karriereveiledning** når jeg brukte Packer, R (2019) sosiopolitiske ideologiske matrisemodell. Jeg tok med meg dette blikket inn i den første analysen noe som hjalp meg til å strukturere funnene mine bedre.

Hoveddokumentene jeg analyserer er:

1) **Publikasjonen** *Apprenticeships for greener economies and societies* publisertes syv forskningsartikler. I introduksjonen diskuteres læreplassenes rolle i det grønne skiftet, hvordan gjøre læreplassene grønnere, og lærlinger som grønne endringsagenter. De tre første artiklene ser på hvilke *skills* som trenges i det grønne skiftet og hva dette betyr for læreplasser. Den fjerde presenterer læreplasser som systemisk endringsagent for grønne og sosiale overganger. De tre siste artiklene tar for seg ulike sektorer og lærlingeprogram, som beskriver nødvendige tilnærminger i læreplassene. (Cedefop & OECD, 2022).

I WPR-analysen har jeg testet ulike datainnsamlingsmetoder og databehandlingsmetoder. Jeg har ikke behandle personopplysninger, og prosjektet måtte derfor ikke meldes til, vurderes eller følges opp av Sikt. (Sikt, 2022). I valg av datainnsamlings- og databehandlingsmetodene legger jeg opp til å få frem valide data som kan belyse problemstillingen på en pålitelig måte. Datahåndteringsplan for å dokumentere funn i analysen ble utarbeidet og revidert underveis.

Publikasjonen er på 98 sider med engelsk tekst. Jeg leste **publikasjonen** flere ganger og brukte oversettelsesfunksjoner for å tolke innholdet, jeg har også oversatt flere referanser. Jeg kan derfor ikke være helt sikker på at min fortolkning er lik opprinnelsesspråket. Jeg brukte tekstmarkeringsfunksjoner i den digitale utgaven av **publikasjonen** hvor jeg også tok i bruk ordsøkerfunksjonen. Jeg lagde skriftlig oversikt over antall treff på nøkkelbegreper, utforsket så treffene for å undersøke andre sammenhenger mellom disse. Jeg brukte Excel skjema der jeg la inn utklipp av tekst hvor jeg sorterte problemrepresentasjoner i kolonner og **Q1-Q3** spørsmålene i linjer under kolonnene, med registreringer av antakelser/forutsetninger, nøkkelkonsepter og nøkkelbegrep, kategorier og dikotomier. Dette var en krevende men nødvendig øvelse. Jeg utvidet databehandlingsmetodene i **Q4-Q5 + 7** til å ta i bruk plakater med hjernekart med tekst og symboler, og jeg har lagd digitale ordskyer.

2) I **Utgivelsen** *Green Guidance – Focusing on Green Educational and Career Pathways* publisertes 11 innlegg de fleste med link til bærekraftig utvikling og grønn karriereveiledning. Tre av innleggene er klart visjonære og én omtaler grønn innovasjon i yrkesfagopplæringen. **Utgivelsen** er på 56 sider med engelsk tekst. Jeg leste gjennom hele teksten, men ikke gikk like detaljert til verks i datahåndteringen da jeg etter veiledning underveis landet på å gjøre

WPR analysen på Peter Plants policyvisjon om *Green Guidance* for å begrense datamaterialet. Flere data fra **utgivelsen** vil bli brukt både i analysen og i kap.4 diskusjon.

Verdens ledere forpliktet seg gjennom *Parisavtalen* (2015) å forhindre global oppvarming gjennom å jobbe mot netto nullutslippsmålet for klimagasser (United Nations, 2023). *The European Green Deal* er EUs politiske respons på klimautfordringene, og omfatter klima- og miljøpolitikk på tvers av politikkområder (European Commission, 2019). Jeg viser i analysen til *Green Deal* og noen andre europeiske publikasjoner og rammeverk. Ulike FN deklarasjoner, dokumenter og utgivelser, og norske stortingsmeldinger, NOUer og lovverk refereres det også fra i analysen for å få frem internasjonale, regionale og norske perspektiver.

2.4 Forskningsetikk, reliabilitet og validitet

Lars Gunnar Lingås (2018, s.62) bruker råd fra Kant og Russel nå han minner oss på at «*vår erfaringsbaserte erkjennelse av handlingers resultater må veies opp mot analytiske og intersubjektive korrigeringer og refleksjoner, og at vi neppe kan forklare fenomener uten å forstå dem i lys av tre viktige erkjennelser, nemlig fornuft, pålitelighet og forsvarlighet*».

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), tydeliggjør i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* grunnleggende forskningsetiske normer. (NESH, 2021). NESH skriver at jeg som forsker har et ansvar for å ivareta forskningsetikken. Kvale & Brinkmann (2019) skriver at enkelte kvalitative forskere ser på validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende, positivistiske hindringer for kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Andre bruker begreper som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019, s.275). Jeg har fulgt de grunnleggende normene som de forskningsetiske retningslinjene bygger på, jeg har holdt meg til sannhet, har fulgt metodologiske normer med å beskrive faktiske funn som metoden får frem. Jeg har omtalt personer og institusjoner på en måte som passer til kunnskapsproduksjonen i kritiske policyanalyser (NESH, 2021).

Der reliabilitet vil ha med hvor troverdig datafunnene mine fra policyanalysen fremstår, har jeg forsøkt å se på funnene fra det Kvale & Brinkmann (2019, s.276) beskriver som *intersubjektiv reliabilitet*, balansen mellom hvordan jeg ser på funn opp mot hvordan andre

ville vurdert funnene. «De eksisterende diskursive premisser må respekteres tilstrekkelig til at der kan oppnås en grad av intersubjektivitet mellom forskningen og de som forsker» (Søndergaard, 2000, s.88). Blikket til USN veileder og medstudenter har sikret at analysen ikke er på tur bort fra det en forsker på, og at en minsker egne naive framskrivinger av diskursene på diskursenes egne premisser. På den annen side kan en da spørre om analyseresultatene blir nok radikale, utfordrende eller inspirerende?

WPR tilnærmingen bruker spørsmål som bygger på Foucaults prinsipp om *refleksivitet*. Bacchi & Goodwin påpeker at jeg i analysen må ha med meg en «selvproblematiserende etikk» uansett om jeg svarer ut alle spørsmålene eller ikke (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 30). Jeg har derfor underveis i analysen forsøkt å vurdere hvordan etiske spørsmål kan være forankret i policyen, og i de implisitte antakelsene, for å få frem hvordan policy kan skape eller forsterke ulike former for sosial urettferdighet eller marginaliseringer. Jeg har plassert meg i forskningsfeltet og synliggjort det spennet, tosidigheten jeg står i når jeg fra et poststrukturalistisk kunnskapssyn skal være analytisk og kritisk student og forsker, og samtidig skal jobbe med rekruttering av unge ufaglærte til læreplasser.

Selvproblematiserende etikk utfordrer meg til å reflektere over egen rolle når jeg forsøker å få frem kunnskap om læreplasser som kan utfordre utdanningspolitikken. Det har vært utfordrende å være sin egen kritiske stemme inn i masterarbeidet. Samtidig har det vært både avgjørende og betryggende å ha kjennskap til feltet og kontekst, noe jeg finner støtte til hos Bacchi & Goodwin når policy må forstås i sammenhengen mellom forslaget og hvordan policy er utformet og tenkt implementert: «a ‘proposal’ has to be understood in the context of ‘guides to conduct’» (Bacchi & Goodwin, 2016, s.27). Dette kan forstås som at om endringer i læreplasser foreslås, kan jeg ikke se bare på forslaget, men også på de kvalitetsstandarder og retningslinjer som styrer praksis i opplæringsystemene og læreplasser. Jeg må også ta hensyn til de normer og verdier som er relevante for konteksten. Dette innebærer å undersøke hvordan forslaget er i samsvar med eller bryter med etablerte prinsipper og verdier, og det er her min kjennskap til læreplasser og utdanningssystemet kommer inn.

Den største etiske utfordringen jeg har møtt er å anerkjenne at å rekruttere unge ufaglærte til læreplasser har et annet etisk fundament enn karriereveiledning for unge ufaglærte. Rekrutteringsarbeid har klare neoliberale forankringer, lærebedrifter og læreplassene trenger unge ufaglærte og det samme gjør opplæringskontorene, mens karriereveiledningen historisk

sett har mye tydeligere røtter mer frigjørende emansipatoriske diskurser og i *social justice* diskursene. Det interessante med min analyse, og som har krevd spesielt oppmerksomhet, er hvordan policy forsøker å endre læreplasser, men også hvordan eget syn på læreplasser utfordres.

Validitet i samfunnsvitenskapene handler om valgt metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke. Kversøy (2018, s.235) viser til *grounded theory*, og to former for *emergent processes*, det som griper oss fortløpende der og da når en leser en tekst, og det som kommer til syne gjennom prosessen. Jeg har forklart hvordan jeg har jobbet med datainnsamling og håndtering av data. Hvor i teksten jeg stopper opp handler også om refleksivitet, det er ikke alltid at det som kommer til en er forankret i «fornuft, pålitelighet og forsvarlighet» (Lingås, 2018, s.62). Jeg kan ikke se bort fra at jeg også har vært styrt av egne forforståelser, men jeg har etterstrebet å både utfordre og omfavne disse. Når jeg har besvart spørsmålene i Bacchis WPR tilnærming så valideres ikke nødvendigvis mine teoretiske fortolkninger, mine svar på spørsmålene, direkte. Kvale & Brinkmann (2019) sier at bevisbyrden ligger hos meg og min evne til både å synliggjøre premissen for fortolkningen og hvordan jeg kontrollerer mine fortolkninger. Jeg har forsøkt å argumentere for troverdigheten i min tolkning ved å bruke ulike samfunnsmessige og individuelle perspektiver, og tidligere forskning og annen empiri (Kvale & Brinkmann, 2019, s.269). Valide argument er fornuftige, velfunderte, berettiget, sterke og overbevisende argument (s.269). Jeg legger til grunn at mitt valg av policydokumenter, problemstilling og problemrepresentasjoner også er politisk og synliggjør egeninteressen i prosjektet. Miles og Huberman (1994) i Kvale & Brinkmann (s.279) sier at det finnes ikke et sett riktige regler for hvordan jeg skal etablere validitet i min kvalitative forskning, de beskriver ulike taktikker for å kontrollere representativitet og min innvirkning. *Refleksivitet* er med dette knyttet både til masteroppgavens forskningsetikk, reliabilitet og validitet.

2.5 Svakheter med metoden

Det er ikke selvforklarende hvor en plasserer de ulike spørsmålene i I(t)MRaD strukturen. Jeg opplever at spørsmål Q4 og Q5 får et preg av drøfting, og selv om resultatene tilsynelatende kommer fra teksten så må det legges til grunn at min forforståelse er med i framskrivningen av disse resultatene. Når egen forforståelse bryter gjennom så er det en fare for at resultatene

mangler avsenders avtrykk, og at det dermed kan virke noe oppkonstruert, kanskje naivt. Når man ikke har mye erfaring med diskursanalyse som metode så er det krevende å få på plass Carol Bacchis «its a way of thinking», spesielt etter hvert som prosjektet utviklet seg ble det krevende å håndtere all data, som igjen krever videre tolkning. Å svare ut alle spørsmålene fikk frem veldig mye mer data enn det jeg hadde forventet, jeg ble nødt til å ta noen valg underveis for å begrense oppgavens omfang. Når en bruker de fleste spørsmålene i WPR kan det bli en del gjentakelser og oppramsinger som kan gjøre avhandlingen repetitiv, og det blir krevende å holde både leseren og seg selv i hånden underveis.

3 Resultater og analyser

3.1 WPR analyse av Cedefop & OECD publikasjonen “Apprenticeships for greener economies and societies.”

Hoveddokumentet jeg analyserer først er: 1) **Publikasjonen** *Apprenticeships for greener economies and societies* (Cedefop & OECD, 2022). Jeg svarer ikke på **Q6** på grunn av oppgavens begrensede omfang, og relevansen for problemstillingen.

3.1.1 Q1: What’s the problem represented to be in a specific policy or policies?

Norge har i lov om klimamål lovfestet at vi skal bli et lavutslippssamfunn. I *Klimaplanen for 2021-2030* (Meld. St. 13 (2020-2021)) legges det avgjørende føringer for hvordan Norge skal oppnå klimamålene. EUs klimapolitikk utvikles av medlemslandene gjennom komplekse og omfattende prosesser som involverer flere nivåer av beslutningstakere og aktører. EU omstilles nå til en bærekraftig, sirkulær og klimanøytral økonomi gjennom *The European Green Deal* (European Commission, 2019) og EUs *Fit for 55* (European Council, 2023). «Den grønne strategien skal transformere EU til et rettferdig og velstående samfunn, med en moderne, ressurseffektiv og konkurransedyktig økonomi der det ikke er netto utslipp av klimagasser i 2050, og hvor økonomisk vekst er frikoblet fra ressursbruk» (European Commission, 2019, s.2). Villadsen (2007) argumenterer i sin artikkel *Power and Self-technology. Foucault’s relevance for current welfare studies?* for, «at det klassiske dilemma mellom styring og frihet, kollektivitet og individualitet intensiveres i ‘avanserte’ liberale

velferdsstater» (Villadsen, 2007, s.156). Heller ikke i den grønne utgaven av Europa slippes økonomisk-vekst diskursene sin posisjon. Analysen viser at *Green Deal* «tar i bruk alle politiske grep som reguleringer og standardiseringer, investeringer og innovasjon, nasjonale reformer, dialog med arbeidslivets parter og internasjonalt samarbeid» (European Commission, 2019, s.4). Et mangfold av policydokumenter og rammeverk produseres for å synliggjøre EUs nye grønne vekststrategi frem mot nullutslippssamfunnet i 2050, hvor **publikasjonen** er en av disse.

Klimadiskursene dukker opp i de europeiske VET diskursene der læreplasser presenteres som endringsagenter i grønne og sosiale overganger i **publikasjonen** (Cedefop & OECD, 2022). Utdanningssystemer og læreplasser er gjennomgående endringsutsatt i policyen. Endringene rammer individer, sentrale utdanningsaktører, myndigheter, politikktutformere og samfunnsøkonomer jmf. *økologien i den todelte fagopplæringen* (s.28). Det anbefales helhetlige organisasjonsutviklingsprosesser som omfatter alle nivåer i læreplassenes økosystem. Det stilles spørsmål ved hva som kjennetegner bærekraftige læreplasser, hvordan disse læreplassene designes og klargjøres, og hvordan læringer forberedes og settes i stand til å ta et bærekraftig, miljømessig og sosialt ansvar i læretiden (s.25). I systemet eksisterer kompliserte maktstrukturer fra politisk makt hos de som tar avgjørelser, til institusjonell makt i bedriftene og læreplassene, og individuell makt i innføring og gjennomføring. Over dette styrer den governmentale stat hvor menneskets selvedelses-teknologier er den sentrale styringsformen. I dette økosystemet oppfordrer policyen til tverrfaglig samarbeid på ulike samfunnsnivå med fokus på miljøbevissthet, miljøetikk og holdninger i den grønne omstillingen. Autonome systemer som utdanningssystemene betraktes som selvstyrende og selvregulerende, men behandles som domener som skal fasiliteres, reguleres og sikres. I Foucaults prinsipper om *governmentality* rettes også styring mot individenes selvstyrings-teknologier (Villadsen, 2007, s.157), her læreplassenes økosystem.

Publikasjonen inneholder flere løsninger for hvordan læreplasser kan bidra til grønnere økonomier og samfunn: Læreplasser bidrar til «Å transformere eksisterende kunnskap om klimakrisen til praktisk transformasjonskompetanse og utførelse i yrkene. Læreplasser skal styrke faglig kompetanse og fremme instrumentelle tiltak for å støtte transformasjonen av samfunnsøkonomier og arbeidsmarkeder og, utover det, kulturelt, sosial og politisk transformasjon» (Cedefop & OECD, 2022, s.49). Det fremkommer også et mer nyansert

kritisk blikk på feltet hvor det advares mot grønnvasking av yrkesfagene, og hvor det stilles spørsmål ved om grønne læreplasser eksisterer.

Læreplasser som løsning på sosiale ulikheter og urettferdighet settes i spill gjennom fremstillingen *Apprenticeship as a systemic change-agent for green and social transitions* (Cedefop & OECD, 2022, s.49). Dette indikerer former for *governmentality*, hvor EU, Cedefop og OECD bruker reguleringsmekanismer for å forme samfunnet i en bestemt retning gjennom læreplasser. Læreplasser kan her spille en nøkkelrolle i det grønne skiftet ved å utstyre unge mennesker med kompetansen, grønne skills, de trenger i en grønnere økonomi og i et grønnere samfunn. Investeringen i grønne skills skal sikre at «No one is left behind», som blir beskrevet som avgjørende for å oppnå potensialet i den grønne omstillingen (s.11). Dette knytter inkludering og sosial rettferdighet til det grønne skifte.

Analysen min viser i EUs mål om å bli det første klimanøytrale kontinentet må læreplassene endres for å fungere som agenter i den grønne og sosiale overgangen. Jeg finner likheter i norsk yrkesfagutdanningspolicy. Derav problemrepresentasjonen **behovet for bærekraftige læreplasser**.

3.1.2 Q2: What deep-seated presuppositions or assumptions (conceptual logics) underlie this representation of the “problem” (problem representation)?

Her skal analysen få frem antakelser og dypere forutsetninger for *problemrepresentasjonen* **behovet for bærekraftige læreplasser**. Videre kategorier, nøkkelbegrep og nøkkelkonsepter og dikotomier eller binariteter for å forstå kompleksiteten i policytilnærmingene som brukes for å adressere klimaendringene og fremme bærekraftig utvikling gjennom læreplasser.

3.1.2.1 Bærekraftig utvikling som dyp forutsetning i problemrepresentasjonen

Bærekraftig utvikling er blitt et sentralt prinsipp i internasjonal klimapolitikk og brukes av politikktutformere og beslutningstakere over hele verden. Utvikling som tar hensyn til miljømessige, sosiale og økonomiske faktorer, finner jeg også i **publikasjonen**. Begrepet *sustainable development* har 204 treff, og *sustainability* 200. Språkbruken kan knyttes til

politiske prinsipper og ideologier som vektlegger miljøansvar, ansvarlig sosial ressursforvaltning og reduksjon av klimapåvirkning. *Environmental* (39 treff), *economic* (58), *social* (127) står både sammen med *sustainability*, alene, eller sammen med andre begreper. «Bærekraftig utvikling inkluderer en blanding av økonomiske, rettighetsbaserte og miljøvennlig diskurser på den ene siden, og et gap mellom politiske intensjoner og det som skjer, på den andre» (Cedefop & OECD, 2022, s.17). Når bærekraftig utvikling beveger seg sammen i økonomiske, sosiale, og klima- og miljø diskurser i **publikasjonen** så peker dette mot kompleksiteten i politisk styring. Analysen viser også usikkerhet om de politiske effektene når mange politiske prinsipper skal virke sammen.

3.1.2.2 Lifelong learning og empowerment som dypere forutsetninger i problemrepresentasjonen

Analysen viser fire treff for **empowerment**. *Empowerment* for menneskene, organisasjoner og institusjoner når ny økologisk kunnskap skal implementeres. *Empowerment* viser til strategier og tiltak som støtter individer og lokalsamfunn i deres autonomi og selvrepresentasjon i forhold til egne interesser (Cedefop & OECD, 2022, s.52). I prosjektet GRÆDUCATION ser man på læreplaner som et forebyggende instrument mot ung arbeidsledighet. Læreplanene ble verktøy for å motivere ungdom til å opptre ansvarlig, kreativ og å kunne ta egne valg. Ulike «*concepts for green vocational orientation*» ble utviklet med skolene og nøkkelaktører for å motivere unge ufaglærte til læreplaner (s.57). Villadsen (2007) kaller veiledningen dialogbaserte ledelsesteknologier. Læreplanene skulle styrke unge ufaglærtes *empowerment* til å ta ansvar for egen læring og karriere. «For unge grekere betyr dette mye større personlig ansvar for personlig kompetanseutvikling, ansettbarhet og faglig utvikling» (Cedefop & OECD, 2022, s.57). Villadsen peker på statens utvidede bruk av «empowerment-programmer som skal myndiggjøre de undertrykte» (Villadsen, 2007, s.157), ordninger hvor velferdsstatens klassiske styring er tilbaketrasket (s.166). Vi ser her en endring i læreplaner fra mesterlære med dialogbasert kunnskapsformidling og praksisøvelser, til læreplaner som en *makt-teknologi* som forventer mer selvstendig utforskning og økt personlig endringsansvar i det grønne skiftet, *selv-teknologier* jmf. Villadsen (2007).

Edukasjon har hele 214 treff i **publikasjonen** oftest i sammenheng med *vocational* (142 treff), *training*, *systems* og *programmes*. Jeg finner flere treff med *education for sustainable development*, *professional education*, *education experts*, og *initial education*, og jeg finner fem treff på *education policy*. Når begrepet *education* brukes med *policy* så kan det referere til utdanningspolitikk eller tiltak som påvirker utdanningssystemet. **Vocational** med har 142 treff i **publikasjonen** som oftest sammen med *educational* og *training*, sammen med ett av disse. Noen ganger med *systems* og *school*, *training systems*, *training programmes* som indikerer styring gjennom utdanningssystemer og program. Når jeg finner *social learning* og *social education* indikerer det styring gjennom sosiale interaksjoner og relasjoner. Analysen får frem styringsteknologier i VET. Kategorien indikerer styring gjennom nye læreplaner, undervisningsmetoder og pedagogiske tilnærminger. Eksempel fra Norge er innføringen av nytt læreplanverk *Fagfornyelsen* (LK20) høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og *Ny opplæringslov* (Opplæringslova, 2023) med forskrifter som trer i kraft fra høsten 2024, begge store endringer der bærekraftig utvikling er sentrale målsetninger for læreplasser.

I **publikasjonen** finner jeg ett treff i footnote 27, på *lifelong learning*, (Cedefop & OECD, 2022, s.37): «*The European Pillar on social rights, the Porto declaration, the EU Skills Agenda* and the *Osnabrück declaration* have all placed increased investment in vocational education and training, lifelong learning, upskilling and reskilling at the center of the EU agenda». I både VET og *lifelong learning* oppstår dikotomien individuelle behov vs. samfunnsmessige behov. Myndighetene legger til rette for VET og kompetanseutvikling som en kontinuerlig prosess som strekker seg gjennom hele livet hvor det forventes at unge ufaglærte tar ansvar for egen læring gjennom livsløpet. De unge brukes som et instrument for å tilpasse seg de stadig skiftende behovene til arbeidsmarkedet, noe som kan hindre individuell karriereutvikling og selvrealisering.

3.1.2.3 Social justice som dyp forutsetning i problemrepresentasjonen

Social har 123 treff i **publikasjonen**. Jeg finner det oftest sammen med *partners*, *systems*, *transitions/transformation*, og *innovations*. *Social* sammen med *interaction*, *sciences*, *developments*, *trends*, finnes, men færre treff. Analysen får her frem kvaliteter ved læreplasser som sosiale fenomener som er relatert til hvordan læreplasser konstrueres og fremstilles i *policy*. Hvordan læreplasser kan fungerer eller operere som sosiale enheter gjennom prosesser

og omstillinger. **Social partners** opptrer 21 ganger sammen gjennomgående i hele publikasjonen, og **partnership(s)** finner jeg nevnt 14 ganger. Sosiale partnere kan omfatte individer, organisasjoner eller grupper som samarbeider eller har felles interesser. I publikasjonen er dette oftest bedrifter med læreplasser. Analysen viser utdanningspolicy som fremmer samarbeid mellom ulike samfunnsaktører for å oppnå felles klima og utdanningsmål. Styring utøves gjennom formelle offentlige institusjoner, men også gjennom samarbeidende nettverk. Sosiale systemer refererer her til opplæringssystem og læreplasser. Sosiale overganger peker mot sosiale endringer eller sosiale prosesser i det grønne skiftet. De kan også peke mot mulige konflikter eller motstand i det grønne skiftet. Sosiale innovasjoner peker mot nye ideer og andre måter å adressere sosiale behov eller utfordringer.

Jeg finner også **social** brukt sammen med *inclusion, responsibility, impact, needs, aspects, situations, affairs, conditions, losses*. Dette peker mot sosialt ansvar, sosiale behov, og sosiale anliggende og sosiale tap. Jeg finner kombinasjonen *social justice* nevnt én gang i teksten som en løsning for å «utvikle felles løsninger for globale utfordringer i triaden mellom økonomisk vekst, sosial rettferdighet og innenfor jordens økologiske begrensninger» (Cedefop & OECD, 2022, s.34). Disse nøkkelbegrepene fokuserer mest på de sosiale konsekvensene, utfordringene og etiske aspektene som læreplasser skal adressere og løse. Sosiale aspekter, sosiale situasjoner og sosiale anliggende kan referere til politiske spørsmål og prinsipper hvor styring foregår gjennom policy som adresserer læreplasser som løsninger på sosiale forhold og utfordringer. Sosialt ansvar fremmer etiske og moralske prinsipper, og sosiale behov fokuserer på at læreplasser forstår og tilfredsstiller behovene til både samfunnet og de unge, en fundamental splittelse i policyen. Sosiale anliggende adresserer viktige sosiale utfordringer og problemer med læreplasser, og sosiale tap peker mot å forstå og adressere hvem sine tap det her er snakk om. Analysen avdekker binariteten *social* som fremhever flere viktige aspekter som: sosiale relasjoner og samarbeid, sosiale systemer og strukturer, sosiale endringer og innovasjoner, og sosialt ansvar og rettferdighet. Dette viser et mangfold av fortolkningsrammer for *social* i policyen. Analysen viser her hva læreplasser må forsere når de ‘dytter’ unge inn i de sosiale overgangene, læreplasser må bryte både strukturelle og sosiale hinder.

3.1.2.4 Instrumentelle forhold som antakelser i problemrepresentasjonen

Framework har 96 treff i **publikasjonen**, som oftest alene eller sammen med *competence*. Jeg finner framework flere ganger sammen med *Occupational, GreenComp, Skills delta*, og noen ganger med *Conceptual, Problem-solving, Orientation, Policy*, og Framework conditions. **Competence** (129 treff i **publikasjonen**) opptrer oftest sammen med *framework* og *green*, men også sammen med *professional, sustainability-oriented, key, core, relevant, right*, og *required*. EU-rammeverkene gir en overordnet struktur som kan hjelpe til med å organisere og styre politiske innsatsområder, og de gir myndigheter mulighet til å overvåke fremskritt, avdekke utfordringer og justere politikken etter behov. Rammeverkene skal tas i bruk for å utvikle bærekraftig infrastruktur både for skoler og læreplasser som peker på styring gjennom partnerskap. Rammeverkene er utviklet som en konsekvens av de dominerende politiske rammeverkene som *The 2030 Agenda for Sustainable Developments* (FN) og *The European Green Deal* (Cedefop & OECD, 2022, s.34) som indikerer forsøk på helhetlig politisk satsning for å håndtere klimakrisen. Når det refereres til behovet for bærekraftig infrastruktur som kompetanserammeverk så indikerer dette regulatorisk styring av læreplasser.

For å utvikle grønne kompetanserammeverk med indikatorer er det gjennomført flere tyske pilotprosjekter som beskrives i **publikasjonen**. Ansatte og eksperter på bærekraft utviklet og definerte gjennomarbeidede opplæringsemner og mål for bærekraft og sirkularitet i teknologikonsernet Siemens. Det ble så anbefalt en rangering av kompetansenivåer for utdanningsnivåene fra lærlinger til masterstudenter, alle fra nybegynner til ekspert. Siemens har satt opp det de kaller «*initial cluster of learning targets*» som viser et bredt spekter av internstyring for mer bærekraftig utvikling. (1) systematferd og (2) samhandling, (3) miljømessige, (4) sosiale og (5) økonomiske konsekvenser. (6) Klimaendringer, (7) energiløsninger, (8) materialer og (9) hjelpemidler. (10) Innovasjons- og forretningsmodeller, (11) data, (12) vurderingsmetoder og (13) verktøy. (14) Informasjon og kommunikasjon, og (15) politisk og juridisk rammeverk. (Cedefop & OECD, 2022, s.69).



Figur 1 Kopi av Siemens AG internal «skill level for competences», (Cedefop & OECD, 2022, s.70)

Det har foregått et tverrfaglig utviklingsarbeid på tvers av utdanningsnivå i Siemens. Analysen viser politisk styring gjennom sosiale partnere og en maktforskyvning fra myndigheter og eksperter til et storkonsern hvor ekspertisen i Siemens anerkjennes. En annen epistemologisk retning er at ansattes lokale erfaringsbaserte innsikt og kunnskap verdsettes og tas med i nytutviklingen. Interne opplæringsmål skal gjelde for alle ansatte med ulike funksjoner og utdanningsnivåer. Dette indikerer en forståelse for sammenhengen og styrken i de ulike kvalifikasjonene til ansatte med ulik lengde på og innhold i utdanningene. Analysen avdekker nye tolkningsrammer og diskursive bevegelser i utdanningshierarkiene.

EU og FNs yrkesklassifiseringer langs høye og lave karbonutslippsakser er en dikotomi jeg finner i teksten hvor høye og lave fremstilles som to ytterpunkt. *ESCO Handbook: European skills, competences, qualifications and occupations*, taksonomier for grønne ferdigheter er et slikt eksempel (European Commission, 2022) i **publikasjonen** (Cedefop & OECD, 2022, s.46). Det beskrives tre ulike empiriske tilnærminger i utviklingen av rammeverket *the Skills Delta Framework*, for å kvantifisere industri, yrker og grønne kompetanseområder; *ILO scenario* og *IEA scenario* og det siste fra dikotomien *grønn vs brun oppgaveklassifisering* av Vona et.al (2018) i **publikasjonen** (Cedefop & OECD, 2022, s.40). Hvor *grønn* representerer bærekraftige alternativer, mens *brun* representerer forurensede eller miljøskadelige alternativer. Grønn vs. brun kan også tolkes som en form for binaritet der det er to motstridende kategorier som er gjensidig utelukkende. Dette indikerer behov for mer radikale politiske løsninger enn basert på dikotomien hvor disse eksisterer side om side.

Skills har 373 treff og ord med **green** i seg 634 treff i **publikasjonen**. *Skills* og *green* framkommer ofte sammen, og presenteres som noe som er nødvendig for det grønne skiftet, som noe myndighetene ønsker at befolkningen skal ha, skal utvikle og/eller skal

videreutvikle, og er en dyp forutsetning som jeg finner i analysen. *Skills* opptrer sammen med *the right, transversal, new, technical, entrepreneurial, soft, og knowledge*. Analysen viser ulike underkategorier for skills. **Digital** har 46 treff på ofte i kombinasjon med *skills* eller som en del av begrepet *digitalization*. Politiske prinsipper om forventet digitalisering peker også på effektivisering og forbedringer i leveranser av tjenester og produkter er dette klare neolibérale policytilpasninger. Når digitalisering også knyttes til *skills* i VET så er dette noe myndighetene ønsker at læreplasser skal gi unge ufaglærte og lærlinger for å kunne delta i det grønne skiftet, og for å hindre utenforskap, læreplasser 'dytter' de unge.

Det beskrives funn av begrensninger i datainnsamlingen, og det problematiseres hvorvidt metodene fører til nok detaljerte og oppdaterte grønne rammeverk. Dette knytter epistemologisk usikkerhet til policyutforming. Det foreslås derfor en evidensbasert utforming og mer presis formulering av hva grønnere læreplasser er. Det trenges mer detaljerte og spesifikke geografiske data knyttet til arbeidsmarkedet. Analysen viser behov for mer presis analyser og beslutningstakinger innen politikktutforming. Forskerne ser derfor etter andre epistemologiske tilnæringer som spørreundersøkelser for arbeidstakere som jobber i de mest berørte sektorene og yrkene i den grønne omstillingen, som kan gjøre dataene mer spesifikke og presise for å kunne avdekke mønstre eller trender for grønne skills. (Cedefop & OECD, 2022, s.42, s.45-46). «Slike data kan videre bli brukt av karriereveiledere for å gi individuell veiledning til arbeidstakere» (s. 46). Analysen viser at forskningspremissene er i endring og at slike premisser kan styrke karriereveiledningen.

Innovation har 83 treff i **publikasjonen**, oftest står begrepet for seg selv, det finnes også flere plasser sammen med *processes, partnerships, social, initiative, digital og projects og competence*. Innovasjonsprosesser fremstilles her som sosialt konstruerte prosesser for å produsere ny grønn kompetanse. Ideologisk drives politikktutformingene i troen på teknologisk determinisme, hvor det antas at teknologiske fremskritt alene kan stoppe klimaendringene. Den teknologipositivistiske diskursen blir fremtredende også i de mer bransjespesifikke teknologiske løsningene innen elektrifisering, energisystemer, automatisering, digitalisering, dekarbonisering, ressursbruk, transport- og logistikk-løsninger, og nye løsninger for bygningskonstruksjoner. Teknologibegrepene og underkategoriene fremstiller overganger mot mer bærekraftige og miljøvennlige praksiser, og de politiske grepene myndighetene tar når de adresserer utfordringer knyttet til energi, teknologi og

ressursbruk på en mer helhetlig måte. De bransjespesifikke løsninger kan settes i sammenheng med læreplaner med læreplaner hvor teknologi implementeres i kompetansemål. **Technologies** har 43 treff i **publikasjonen**, mest i kombinasjon med *new* eller *green*, og noen med *energy* eller *production*. Teknologibegrepet kan knyttes til politiske prinsipper, verdier, prioriteringer og visjoner for samfunnet. Teknologi brukes for å fremme myndighetens forventning til at virksomhetene og læreplanene skal investere i ny teknologi, og også til forskning og utvikling. Ved å knytte teknologi til *new* og *green* knyttes teknologiutviklingen enda nærmere til nye måter å tenke bærekraft og ta miljøsyn, og er en antakelse jeg finner i teksten. Den teknologipositivistiske diskurs og krav om bærekraftig utvikling i læreplaner er i spill. De unge 'dyttes' inn i det grønne skiftet hvor teknologiske løsninger presenteres som determinanter for å bekjempe klimaendringene.

3.1.2.5 Dikotomien utdanning og utvikling vs. teknologiske løsninger som forutsetning for problemrepresentasjonen

Philipp Gonon, refererer til den anerkjente klimatologen, forskeren og forfatteren Dr. Michael E. Mann (2018), i **publikasjonen** når han skriver at det gjennom tiden har vært to langvarige politiske posisjoner relatert til bærekraftig utvikling; «*one believes in a process of education and accommodation, the other seems to trust in technological solutions*» (fotnote 10) (Cedefop & OECD, 2022, s.17). Disse utsagnene representerer to dypere forutsetninger i min analyse. Utdanning og tilpasninger vs. teknologiske løsninger er en vesentlig dikotomi i teksten, hvor den ene siden vektlegger menneskelig læring og tilpasning og den andre vektlegger teknologisk innovasjon. Åtte nøkkelkompetanser og forutsetninger for bærekraftig utvikling i **publikasjonen** lener seg på forskningen til Wiek et al. (2011 og 2016), Brundiens et al., (2021), og Redman & Wiek, (2021) (sekundærreferanser) og sammenfattes som kompetanse i: «systemtenkning, å kunne forutse og tenke fremover, normativ eller verdibasert tenkning, strategisk kompetanse, mellommenneskelig kompetanse, integrert problemløsningskompetanse, implementeringskompetanse, og intrapersonlig kompetanse» (Cedefop & OECD, 2022, s.26). Analysen forsterker tidligere funn, men fremstilles her som spenninger i policyen; styring av læreplaner gjennom utdanning og tilpasninger, og/eller gjennom teknologiutvikling. Et mer truende paradoks ville vært hvis disse politiske posisjonene ville være gjensidig utelukkende.

3.1.2.6 Oppsummering Q2

Analysen viser at *problemrepresentasjonen behovet for bærekraftige læreplaner* kan tolkes ut fra det Villadsen (2007) kaller «klassiske dilemma mellom styring og frihet, kollektivitet og individualitet» (Villadsen, 2007, s.156). Myndighetene setter press på de tradisjonelle strukturene i opplæringsystemene og læreplanene. Bærekraftige læreplaner er myndighetens 'nye' makt-teknologi for å innvirke på læreplaners og unges selv-ledelse, uten at myndighetene overtar det fulle og hele ansvaret i det grønne skiftet. Læreplaner skal være en katalysator for samfunnsendringer, og løsning på utfordringene knyttet til klimakrisen og bærekraftig utvikling. Analysen viser at bærekraftig utvikling skal foregå i læreplaner for så at de unge av seg selv sprer grønnere holdninger videre ut i samfunnet. Læreplaner er myndighetenes makt-teknologi som 'dyttes' på de unges selvteknologier. Det oppstår en symbiose hvor selvstyrende læreplaner, unge ufaglærte og lærlinger overtar myndighetenes oppdragende og moraliserende rolle. For Villadsen (2007) fremstår Foucaults *governmentality* som kjernen i styringsproblemet i dagens velferdssamfunn.

Analysen viser flere dypere antakelser og forutsetninger for *problemrepresentasjonen*:

Læreplaner står i spennet mellom troen på bærekraftig utvikling gjennom utdanning, læring, endringsprosesser og tilpasninger vs. teknologiutvikling og innovasjon. Dette ideologiske spennet får frem debatt mellom to forskjellige tilnæringer, den langsiktige utdanningen av de unge hvor læreplaner utstyres unge ufaglærte med de riktige skills i en livslang læring perspektiv gjennom *re-skilling* og *up-skilling* som viser tilknytning til livslang lærings diskursen. Det andre er de mer kortsiktige gevinster som økonomisk vekst og konkurransevne gjennom teknologiutvikling og innovasjon. Digitale løsninger, teknologi og teknologiske fremskritt fremstilles som nøkkelen til bærekraftig utvikling, hvor læreplaner fungerer som myndighetens teknologiske objekter. Det pågår reguleringer og kategorisering av yrker basert på deres miljøpåvirkning. Læreplaner styres via grønne kompetanserammeverk hvor grønne skills er en sentral kategori i policyen med et fokus på modernisering og effektivisering av VET. Læreplaner står dermed i spennet mellom et instrumentelt fokus i utdanningen vs. utdanning som helhetlig dannelse av individet.

Læreplaner innebærer sosiale overganger, og derav mulige konflikter eller motstand.

Læreplaner skal *empower* unge for å endre og forbedre sosiale forhold, og å bekjempe sosiale ulikheter og urettferdigheter. Læreplaner styres for å adressere unges sosiale behov og

utfordringer. Læreplasser styres gjennom medbestemmelse for økt ansvarliggjøring og eierskap i det grønne skiftet, hvor både læreplasser og lærlinger blir endringsagenter. I stedet for bare kvalifisering, handler det om myndiggjøring av unge mennesker, som skal øke unges muligheter til å delta i samfunnet.

Læreplasser styres gjennom samspillet mellom interessenter og samarbeidspartnere gjennom tverrfaglig samarbeid. Personlige erfaringer fra yrker anerkjennes som kunnskapsgrunnlag i policyen, og personlig kunnskap anerkjennes som faktagrunnlag for karriereveiledere. Styringen indikerer sammenheng mellom karriereveiledning og behovet for bærekraftige læreplasser. Læreplasser er agent både for storkonsernet Siemens og myndighetene i den grønne transformasjonen, hvor læreplasser utfordrer den klassiske hierarkiske utdanningsmodellen. Akademisk kunnskapsmakt utfordres og utjevnes med mer praksisorientert kunnskapsmakt. Dermed kan spenninger mellom akademia og praksis økes og hegemoniet til akademia settes i spill i det grønne skiftet.

Oppsummert så står læreplasser i det politiske spennet mellom individnivå og samfunnsnivå, mellom individuelle behov og interesser vs. samfunnets behov og interesser. Analysen avdekker sammenhenger mellom VET diskurser, livslanglærings diskurser, *social justice* diskurser samt klima- og miljødiskurser i VET policyen.

3.1.3 Q3: How has this representation of the “problem” come about?

Q3 svares ut ved å vise *genealogien*, opphavet til antakelsene og forutsetningene for problemrepresentasjonen, hvordan en er kommet fra dit til hit. For å analysere hvordan problemrepresentasjonen er blitt til så velger jeg å beskrive et begrenset omfang om klima- og miljødiskurser, grønnere kompetansediskurser, *social justice* og livslang lærings diskurser. Jeg vil forklare hvordan læreplasser både implisitt og eksplisitt har fått en posisjon i grønne og sosiale overganger. Carol Bacchi sier i intervjuet med Cort & Thomsen (2024) at «hvis du ønsker at studentene forstår hvordan spørsmålene er sammenkoblet, bør de absolutt tenke på hva det betyr at noe har en historie, de trenger å forstå hva det betyr at en sier at alt har en historie» (Cort & Thomsen, 2024, s.143).

3.1.3.1 Genealogien til bærekraftig utvikling i VET og norske læreplaner

Analysen viser at behovet for bærekraftige læreplaner kan knyttes til ulike epistemologiske og ontologiske opphav fra internasjonale og europeiske politikktutforminger som lener seg på vitenskapelig forskning og internasjonale rapporter fra 1987 til nåtid. Politikktutforminger som *Our Common Future* (1987), *The Paris Agreement* (2015), *The European Green Deal* (2019) og *Fit for 55* (2023) (sekundærreferanser) viser internasjonalt samarbeid og policyutvikling over tid. Kunnskapsgrunnlaget i **publikasjonen** er levert av forskjellige europeiske forskere, og er satt sammen av og publisert av Cedefop & OECD. I kapitlene i **publikasjonen** refereres det til *Our Common Future*, *The Paris Agreement*, *Agenda 2030*, og *European Green Deal*. Politikken i de tre første er verdensomspennende, det siste spesifikt for EU. Felles for alle politikktutformingene er at politikkt grunnlaget for klimaforhandlingen under FNs klimakonvensjon bruker rapportene fra FNs klimapanel (IPCC), (195 medlemsland), som faglig grunnlag om klimaendringene. IPCC består av flere hundre eksperter fra hele verden som vurderer publisert vitenskapelig litteratur. I siste hovedrapport bidro 700 forfattere fra 90 land (Miljødirektoratet, 2022). Epistemologisk forankres policy i vitenskapelig objektivitet. I **publikasjonen** brukes *IPCC Reports on Climate Changes* i Siemens læringspyramide og grønne kompetanserammeverk (Cedefop & OECD, 2022, s.71). Dette peker mot at IPCC har både institusjonell og vitenskapelig makt.

EU har som mål å være klimanøytralt i 2050 og har utarbeidet mange ulike tiltak i Green Deal for å nå målet (European Commission, 2019). Utarbeidelsen av *GreenComp* er et slikt policyarbeid med utspring fra Green Deal. «GreenComp identifiserer bærekraftskompetanser som skal innføres i utdanningsprogrammer for å hjelpe elever med å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer måter å tenke, planlegge og handle med empati, ansvar og omsorg for planeten vår og for folkehelsen» (Bianchi, et.al. 2022, s.2). *OECD Green Growth Studies* definerer grønne skills som «Kompetansen som trengs for å tilpasse produkter, tjenester og prosesser til klimaendringer og tilhørende miljøkrav og forskrifter». I samme dokument brukes Cedefops 2012 definisjon «Grønne skills er kunnskapen, evnene, verdiene og holdningene som trengs for å leve i, utvikle og støtte et bærekraftig og ressurseffektivt samfunn» (OECD & Cedefop, 2014, s.2).

Green Deal bygger også på *The European Pillar of Social Rights*, som skal sikre at «*No one will be left behind*» i det grønne skiftet (European Commission, 2019, s.4 og s.16). Læreplasser kan sikre at den grønne omstillingen er en rettferdig overgang, som ikke fører til ytterligere sosiale forskjeller, men gir muligheter for alle. Læreplasser i større selskaper og derav hos underleverandører berøres også av *Åpenhetsloven*. Loven pålegger større virksomheter, konsern og børsnoterte selskap å «fremme virksomheters respekt for grunnleggende menneskerettigheter og anstendige arbeidsforhold i forbindelse med produksjon av varer og levering av tjenester» (*Åpenhetsloven*, 2022). Læreplasser må være kjent med underleverandører av varer og tjenester ikke bare innenfor eget land. Samlet betyr dette styring mot mer globalt sosialt ansvar, også for læreplasser.

I den norske *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* står det at å fullføre VGO, videregående opplæring, «gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet. Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv» (Meld. St. 21 (2020–2021)). I Norge ser vi også styring av læreplasser i det nye læreplanverk *Fagfornyelsen* (LK20) gjeldende fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplasser skal bidra til at lærlinger utvikler kompetanse som knyttes til sosial, økonomisk og miljømessig bærekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020). De enkelte lærefagene har i tillegg en beskrivelse av hva bærekraftig utvikling handler om i faget. I LK20 defineres kompetanse som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020 a). I *Kompetansereform – Lære hele livet, kompetansemeldingen* slås det fast at raske endringene og nye kompetansebehov gjør at vi må innrette utdanningssystemet på en annen måte enn i dag (Meld. St. 14 (2019–2020)). Ny *opplæringslov* (Opplæringslova, 2023) med forskrifter som trer i kraft fra høsten 2024 er også en del av planverk og lover som regulerer læreplasser der bærekraftig utvikling er sentrale målsetninger. Den norske fagopplæringsmodellen skiller seg fra de europeiske ved at trepartssamarbeidet mellom myndighetene og partene i arbeidslivet står sterkt, men har likhet med de europeiske landene hvor deler av opplæringen foregår i bedrift. I Norge er hovedmodellen 2+2, to år skole og to år i læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det finnes andre utdanningsmodeller og flere utvikles fortløpende med innføringen av *Fullføringsreformen* (Meld. St. 21 (2020–2021)). Denne avgrensede genealogien viser at EU,

Cedefop og OECD har definisjonsmakten for hva som er bærekraftig utvikling i læreplassene. Norske myndigheter følger opp med stortingsmeldinger, lover og planverk som samsvarer med dette.

3.1.3.2 Genealogien til utdanning for bærekraftig utvikling og lifelong learning

Jeg velger å benytte meg av Gert Biesta (2021), og FN, UNESCO, EU og OECD policyutforminger og innspill for å forklare kort livslang læring diskursens genealogi. I 2002 vedtok FN tiåret for *Utdanning for bærekraftig utvikling* hvor FN fastslo at det blir ingen bærekraftig utvikling uten utdanning. «UNESCO er FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur. UNESCOs programmer bidrar til å oppnå bærekraftsmålene definert i *the 2030 Agenda*, vedtatt av FNs generalforsamling i 2015» (UNESCO, 2024). *Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action* ble utarbeidet av UNESCO, andre verdensorganisasjoner og 1600 deltakere fra 160 land. *Education 2030* bygget på *Education for All* (1990). I UNESCOs *the Faure Report* (UNESCO, 2013) var hovedbudskapet til utdanningspolitikken *lifelong education*, som lente seg på humanistiske verdsett der utdanning og læring er en kontinuerlig prosess gjennom hele livet. I *Learning: The treasure within, The Delors Raport* fra 1996, UNESCOs oppfølging av *the Faure Report* utvides Faures idé om å *lære å være* ved å legge til ytterligere tre pilarer for utdanning: (1) *lære å vite*, (2) *lære å gjøre*, og (3) *lære å leve sammen*. Prinsippet om livslang utdanning skulle ikke bare tilpasses til endringer i arbeidets natur, men og til å være en kontinuerlig prosess for å danne hele mennesker. De politiske, demokratiske og globale dimensjoner ved livslang læring ble gitt oppmerksomhet også gjennom skifte i fokus fra «fra sosial samhörighet til demokratisk deltakelse», og «fra økonomisk vekst til menneskelig utvikling» (Biesta, 2021, s.661). Biesta peker på det økonomiske rasjonale i de raskt voksende politiske diskursene som begrunnelse for ideen om at livslang læring først og fremst handler om utvikling av menneskelig kapital i OECD rapporten fra 1997 *Lifelong Learning for All*. Rapporten presenterte ideen om *livslang læring for alle* som «det veiledende prinsippet for politiske strategier» (s.662). Livslang læring ble redskap for «å møte endringer i den globale økonomien og arbeidslivet» (s.662), et rasjonale for å styrke sysselsettingen og økonomisk utvikling. *Knowledge og skills* presenteres som stadig viktigere i utdanningsdiskursen og i arbeidslivet (Biesta, 2021). Mens UNESCOs *The Delors Raport* argumenterte for å flytte oppmerksomheten fra sosial samhörighet til demokratisk deltakelse og fra økonomisk vekst til

menneskelig utvikling, gikk OECDs rapporten om *Livslang læring for alle* i motsatt retning i sin vurdering av økonomisk vekst, og så på demokrati og sosial samhörighet som kompatible agendaer snarere enn som mål som potensielt står i spenning med hverandre (Biesta, 2021, s.662). Gert Biesta (2021, s.663) ser et skifte fra begrepet livslang utdanning til livslang læring i EUs *the 1993 White Paper Growth, Competitiveness, Employment: The challenges and ways forward into the 21st century*. *The 1993 White Paper* la et viktig grunnlag for *Lisboa-strategien* og det strategiske målet til EU for «å bli den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien i verden, i stand til bærekraftig økonomisk vekst med flere og bedre arbeidsplasser og større sosial samhörighet». Gjennom 2000-tallet, i *Education and Training 2010* og *Education and Training 2020* (European Commission, 2021), har livslang læring fortsatt fotfeste i den europeiske utdanningspolitikken og utdanningsstrategiene. Livslang læring skal føre til «nye grunnleggende ferdigheter» og skal bidra til å skape «flere og bedre jobber for Europa» hvor lærings- og opplæringsmuligheter skreddersys for målgrupper som unge, arbeidsledige voksne og de i arbeid som ikke har de ferdighetene som kreves i et arbeidsliv i rask endring (Biesta 2021, s.663). Fra EU-rammeverket *The European Lifelong Learning Indicators Conceptual Framework paper* henter Biesta (s.663) sitatet fra ELLI Development Team, 2008:

«In a knowledge society where demands for skills, competencies and knowledge constantly increase and change, lifelong learning is a key strategy to adjust human capital to new requirements, e.g. caused by technological change. More generally, one may consider lifelong learning as a reaction to an acceleration of social, economic and technological change».

3.1.3.3 Oppsummering Q3

Utviklingen av klima- og miljø diskursene styres gjennom forskning og utvikling på overnasjonale nivå. Både FN og EU bruker sine internasjonale maktposisjoner i klima- og miljøpolitikkutformingene som forankres i forskning og vitenskap med internasjonalt og regionalt samarbeid og opphav. FNs Agenda 21 knytter bærekraftig utvikling til utdanningsdiskurser. I VET-diskursene har EU, Cedefop og OECD hatt definisjonsmakten for hva som er bærekraftige læreplaner, noe norske myndigheter følger opp i policy. Hva som er læreplaner langs lave og høye karbonutslippsakser, og hvilke kompetanser og teknologier som er grønne er politisk vedtatt. UNESCO med sitt humanistiske verdisett har historisk vært med å utvikle livslang lærings diskursene og *social justice* diskursene i internasjonal, regional

og nasjonal utdanningspolicy. Diskurser hvor OECD knytter læreplaner og livslang læring til økonomisk vekst og neoliberale styringsformer i nåtid. Analysen viser et nettverk av diskurser som hver for seg og sammen gradvis har utviklet større forventninger og press på at læreplaner skal bli bærekraftige læreplaner.

3.1.4 Q4: What is left unproblematic in this problem representation?

Where are the silences? Can the “problem” be conceptualized differently?

I *problemrepresentasjonen* **behovet for bærekraftige læreplaner** ligger en taus forventning av myndighetenes og arbeidsmarkedets behov, og en økonomisk-vekst-stillhet. En annen sentral stillhet er løftet om *social justice* et bærende element i den sosiale bærekraften, ingen skal etterlates. I *social justice* i læreplaner finnes altså stillheter om både rettferdighet og ansvarlighet. Læreplaner er en del av livslang læringsdiskursene og skal også stå for *re-skilling* og *up-skilling*. I dette ligger en *governmentality*-stillhet om at læreplaner er myndighetenes styringsverktøy for selvledet karriereutvikling gjennom livsløpet. Jeg vil videre bruke analyseresultatene til å få frem stillheter i *problemrepresentasjonen*. Jeg ser etter nye konsepter også i de norske læreplandsdiskursene som kan øke forståelsen av læreplaners bidrag i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger.

De to politiske posisjonene «*one believes in a process of education and accommodation, the other seems to trust in technological solutions*» (fotnote 10) (Cedefop & OECD, 2022, s.17) representerer to dype forutsetninger og en dikotomi i min analyse. Når utdanning og teknologiske løsninger er i spill underkommuniseres gjerne de verdibaserte og kulturelle dimensjonene ved læreplanene. Lokal kunnskap, urfolksperspektiver, økt ressursbruk og miljøskader kan også være stillheter i teknologidiskurser. Policyanalysen får frem noen spenninger mellom forskning og vitenskapsbasert ‘*best practice*’, og praksis i læreplaner, som representerer taushet om implementeringsutfordringer. Cedefop & OECD fremlegger åtte nøkkel-kompetanser for bærekraftig utvikling i **publikasjonen** som lener seg på forskningen til Wiek et al., (2011 og 2016), Brundiers et al., (2021), og Redman & Wiek, (2021), (alle sekundærreferanser). Disse sammenfattes som kompetanse i: «systemtenkning, å kunne forutse og tenke fremover, normativ eller verdibasert tenkning, strategisk kompetanse, mellommenneskelig kompetanse, integrert problemløsnings-kompetanse, implementeringskompetanse, og intrapersonlig kompetanse» (Cedefop & OECD, 2022, s.26).

At det eksisterer et grønt kompetansegap i virksomhetene og læreplasser fremkommer også ved at det legges fram konkrete *Education for sustainable development*, ESD-indikatorer, for arbeidsmiljøet/kulturen i virksomheten, for organisasjonen/bedriften/selskapet, for omgivelsene der læring og arbeid foregår, og for undervisnings og lærings situasjoner (s.31-33). Kompetansegapet defineres av forskere, og læreplasser kan kjenne seg igjen i kompetansebehovet eller kan oppleve avstand til forslagene. Det ligger tausheter i språkbruket til forskere, og mellom språklige abstraksjoner og praksisspråket til læreplasser. Stillheten ligger i å finne noe gjenkjennbart for læreplasser. Kompetansegapet bærer med seg taushet om hele riggen til læreplasser som utfordrer teknologien, praksisen, profesjonaliteten, etikken og selvsikkerheten til læreplasser. Det er også taust om de underliggende maktforholdene og interessekonfliktene som påvirker beslutningstakingen og implementeringen av mer bærekraftige læreplasser. Dette inkluderer å identifisere hvilke aktører som har mest innflytelse og hvordan deres interesser presser egne behov på læreplasser. Dette viser avstand mellom policy og praksis. Læreplassdiskursen slår sprekker når endringene presses på utenfra og ikke oppstår i kjernen til læreplasser.

3.1.4.1 Konservative, progressive og liberale stillheter i problemrepresentasjonen

Analysen viser konservative tilnærminger og sosial kontroll over læreplasser gjennom mange politiske grep som innføringer av lover, reguleringer, rammeverk og standardiseringer som former læreplasser. Alle disse regulatoriske endringene av opplæringssystemer og læreplasser utfordrer eksisterende læreplasser som forsøker å opprettholde *status quo* hvor endringsmotstand er en stillhet i policyen. Mer progressive endringer av læreplasser, adresserer læreplassers bidrag i den sosiale overgangen for å hindre at unge ufaglærte etterlates i det grønne skiftet. Det er taust om hva sosiale overganger innebærer i praksis. Det er også taust om hvordan læreplasser tar imot og tar i bruk det unge ufaglærte bringer inn til læreplasser. Norske unge ufaglærte som får læreplasser har oftest overganger i begge endene av utdanningen, først fra videregående skole til læreplass, og så fra læreplass til fast arbeid eller videre utdanning. Det er en taushet at norske lærlinger ikke har hatt lovmessig rett til karriereveiledning i læretiden eller i den neste store overgangen. Med *Ny opplæringslov* innføres retten fra høsten 2024 (Opplæringslova, 2023). Læreplasser skal bidra til overgangen fra ufaglært til faglært, men ikke alle får læreplass. Ikke alle lærlinger består fagprøven, og

det hender også at læreplasser skyver unge ufaglærte fra seg før de kommer i posisjon til å gjennomføre prøven. Policyen er taus om dette tapet som unge opplever.

Progressive endringer av læreplasser skal tydelig adressere sosiale urettferdigheter. Læreplasser skal hjelpe unge (*empowerment*) å manøvrere forbi strukturelle begrensninger og unges rettigheter skal styrkes gjennom læreplasser. Når læreplasser både kan være inkluderende og ekskluderende så utfordres eksisterende diskursive premisser for VET gjennom policy. I policyen er det en selvfølgelighet at alle læreplasser er demokratiske og sosialt utjevne. Tausheter i læreplasser er at det begås sosiale urettferdigheter i læreplasser, og læreplasser består av hindrende sosiale og faglige strukturer. En annen progressiv tilnærming til læreplasser ser vi i styringsformer som fremmer sterkt klima- og miljøengasjement. Grønnere læreplasser fremmer *empowerment* som bidrar til at unge ufaglærte beveger seg forbi begrensende strukturer hvor de kan sette bærekraft på agendaen. Tausheten som ligger i miljøengasjementet, viser spennet i praksis mellom det lovpålagte miljøhensynet og det verdidrevne miljøhensynet som unge forfekter. En annen stillhet er ensidig fokus på individuelt miljøengasjement, uten å ta hensyn til kollektive eller samfunnsmessige tiltak som kan bidra til å styrke grupper eller samfunnets økologiske og miljømessige engasjement. Analysen får frem at myndighetene har en forventning om at læreplasser legger til rette for slikt miljøengasjement, stillheten ligger gjerne i spennet mellom miljøengasjement vs. økonomisk-vekst-paradigmet.

Liberale tilnærminger tar hensyn til like muligheter for alle hvor læreplasser tar hensyn til unges miljøengasjement og gir dem mulighet til å ta utdanningsvalg basert på personlige verdier og holdninger. Men også liberale tilnærminger utfordrer tause selvfølgeligheter i læreplasser som demokratiske prosesser, organisasjonsfrihet, medbestemmelse og kritisk tenkning. Videre læreplasser som er åpen for ulike kulturers særegenheter, meningsforskjeller, og som respekterer uenighet. Læreplasser som ikke diskriminerer, aksepterer kjønnsdivergens og likestilling mellom kjønnene, som ikke mobber eller trakasserer på bakgrunn av sosiale ulikheter tilhører også denne kategorien. Analysen indikerer her at praksisen til læreplasser utfordres fra mange hold. Læreplasser konstitueres på nytt gjennom policy gjennom problemrepresentasjonen **behovet for mer bærekraftige læreplasser.**

Empowerment indikerer den implisitte stillheten at læreplaner kan være undertrykkende og hierarkiske i sin nåværende form, noe som krever radikale endringer i læreplaners verdigrunnlag. De strukturelle og systemiske barrierene hindrer reell *empowerment* for visse grupper av unge ufaglærte eller individer. Usunne maktforhold kan påvirke muligheten for *empowerment* og miljøengasjement, som ulike privilegier, diskrimineringer og ulikheter. *Empowerment* og miljøengasjement kan reduseres til symbolske handlinger eller overflatiske former for medvirkning hvor de unge ikke har noen reell medvirkning da det hele er politisk styrt av lover og reguleringer. Læreplaner kan også ta et mer radikalt økologisk ideologisk standpunkt hvor læreplaner drifter i harmoni med mennesker og omgivelsene uten økonomiske motiver. Stillheten ligger i det antatte fraværet av økonomiske motiver, hvordan skal dette være mulig? Det oppstår et gap i logikken som etterlater åpning for tolking, noe som skaper en form for diskursiv pause.

3.1.4.2 Stillheten i lover, planverk og internplaner

Jeg velger å vise til noen nyere lover, planverk og internplaner for opplæring som påvirker norske læreplaner: Siemens internstyring for mer bærekraftig utvikling gjennom felles opplæringsmål «initial cluster of learning targets» (Cedefop & OECD, 2022). EU-taksonomien som definerer konkrete terskelverdier for økonomiske aktiviteter dersom disse skal anses som bærekraftige (Innovasjon Norge, 2024), (European Commission, 2019). Taksonomien gjelder nå for større konsern og børsnoterte selskap som igjen stiller krav til underleverandører. Her ser vi helt klart økonomisk styring for å få i gang det grønne skiftet. Stillheter i økonomidiskursene er om de økonomiske tiltakene styrker eller svekker læreplaners posisjon i det grønne skiftet. Hvilke læreplaner ekskluderes? Hvilken økonomi kreves i læreplaner for å kunne videreutvikle disse? Yrkesklassifiseringer langs høye karbonutslippsakser viser tydelige politisk styring gjennom kategorisering av yrker (læreplaner), basert på miljøpåvirkning. Nullutslippssamfunnet vil ikke akseptere høyutslippslæreplaner i 2050, noe som indikerer styring av og mot læreplaner langs lave karbonutslippsakser. Det er ikke nevnt hvor fort læreplaner langs høye karbonutslippsakser skal fases ut og hvem som skal ta de økonomiske og samfunnsmessige belastningene med dette skiftet. Det er en taus selvfølgelighet at læreplaner med lavt utslipp skal erstatte høyutslippsplasser. Hvor er teknologien og økonomien som skal gjøre dette mulig, og hvordan skal læreplaner få tilgang til denne teknologien, til hvilken kostnad? Er læreplaner

som passer inn i den teknologipositivistiske diskursen *vinnere* i det grønne skiftet? Som læreplasser med bransjespesifikke teknologiske løsninger innen elektrifisering, energisystemer, automatisering, digitalisering, dekarbonisering, ressursbruk, transport- og logistikk-løsninger, og nye løsninger for bygningskonstruksjoner? Det er fravær av grundige diskusjoner om læreplasser som ikke er teknologipositivistiske. Bør læreplasser satse mer langsiktig på læring og utvikling? Det er en stillhet rundt læreplasser som satser på sosialt entreprenørskap, miljøvern og naturforvaltning, eller økologisk design med lokale råvarer kan spille en rolle i det grønne skiftet. Denne stillheten kan indikere en begrensning i perspektiv eller manglende erkjennelse av mangfoldet av bærekraftige tilnærminger og praksiser.

Ny Opplæringslov opprettholder unges rett til videregående opplæring og retten til å bli formidlet til læreplass (Opplæringslova, 2023). Retten til formidling inkluderer ikke rett til læreplass, en stillhet i formidlingen. De unge ufaglærte som ikke får tilgang til ordinære læreplasser, får rett til ‘fagbrev i skole’ for å fullføre og bestå fagutdanningen. Det er også en taus selvfølgelighet at det bringes inn helt nye opplæringsarenaer hvor skolens verksted og undervisningslokaler erstatter læreplasser. Intensjonen er at elevene som tidligere ikke har fått læreplass skal komme seg ut fra skolen til ordinære læreplasser og fullføre der. Paradokset er at dette indikerer en pågående kamp om læreplass gjennom hele utdanningsløpet for disse unge ufaglærte. Unge ufaglærte står i fare til å ferdigstille videregående opplæring med en kompetanse som næringslivet ikke er kjent med og derav ikke anerkjenner direkte. Dette er en taus ekskluderende praksis med konsekvenser for den enkeltes karriereutvikling og ansattbarhet.

Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden (Meld. St. 21 (2020–2021)) åpner opp for mer fleksible ordninger for å fullføre videregående utdanning. I aldersspennet 20-66 år har i snitt 19,2% av befolkningen grunnskole som høyeste utdanningsnivå, det utgjør 644 113 mennesker i 2022. I aldersspennet 20-34 år med ett snitt på 19,4% utgjør det 212 000 unge ufaglærte i 2022. I 2017 var rundt 115 000, 11% av unge i alderen 15-29 år utenfor arbeid, utdanning eller arbeidsmarkedstiltak. Kilde: SSB (2023). Hensikten med å vise tallene er ikke å få et eksakt estimat av unge ufaglærte, men å vise at *Fullføringsreformen* åpner opp læreplasser for en enda større gruppe unge: Unge som er i arbeid uten fullført videregående utdanning, og de som av ulike livssituasjoner ikke har fullført og er uten arbeid, utdanning eller arbeidsmarkedstiltak. Det er i et pågående økt press mot læreplassene som det ikke

snakkes om i VET diskursene eller livslang læring diskursene. Det kan oppfattes som en taust selvfølghet at det er grønnere læreplaner til alle fremover, at alle får fullføre. Det er en også taushet i at disse unge ufaglærte har med seg nye interessenter og at læreplanenes økosystem presses av: fylkeskommunenes Oppfølgingstjeneste, NAV med hele sitt tjenestespekter og alle tilbydere av tjenester, de fylkeskommunale Karrieresentrene, og den nasjonale digitale karriereveiledningstjenesten karriereveiledning.no. I tillegg kommer alle aktørene i trepartssamarbeidet hvor staten, arbeidsgiverorganisasjonene og arbeidstakerorganisasjonene er sentrale aktører i de store pågående endringene innen fagutdanningen og læreplaner. Denne stillheten kan indikere at det er komplekse dynamikker og utfordringer i læreplanenes økosystem som ikke nødvendigvis blir adresserte eller utforsket grundig nok. Det er også taust om at nye systemer vil forsøke å bringe inn sine holdninger og praksiser til læreplaner.

Når Siemens lager felles interne opplæringsmål for alle ansatte uavhengig av utdanning så utfordrer læreplanene lengre utdanninger og akademiske utdanninger. Denne stillheten utfordrer de akademiske utdanningenes posisjon i det grønne skiftet og hierarkiet i utdanningsdiskursene. Slike stillheter kan fremme tidligere utopier i utdanningsdiskursen hvor alle utdanninger gis lik samfunnsverdi, en radikal sidestilling av læreplaner og studieplaner som en konsekvens av det grønne skiftet. Andre stillheter eksisterer i manglende drøfting om dagens karakterkrav for læreplaner. Lønn og sosial status er tausheter i VET diskursene. Videreføres høytlønnede vs. lavtlønnede, mer populære vs. mindre populære læreplaner i diskursen? Disse stillhetene åpner for nye diskursive praksiser hvor ufaglærte velger læreplaner mer etter egne grønnere verdigrunnlag, interesser og behov og mindre etter status og lønn.

Nytt læreplanverk *Fagfornyelsen* gjeldende fra høsten 2020 har tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Læreplaner skal legge til rette for læring innenfor disse temaene. Læreplaner skal med alle disse utdanningspolitiske grepene være løsningen for mange ulike samfunnsmessige utfordringer. Mange av de politiske lovene og reguleringene fungerer som portvoktere der læreplaner bidrar til at unge ufaglærte tilpasser seg alle disse ulike styringsrasjonale. Mens politiske grep som lover og reguleringer kan bidra til å forme læreplaner, er det viktig å erkjenne begrensningene ved denne tilnærmingen. I

publikasjonen finner jeg at det er et gap, en stillhet mellom politiske intensjoner og grønnere læreplasser. Hvilke aktørposisjoner som styrkes eller svekkes i problemrepresentasjonen **behov for bærekraftige læreplasser** er en taushet i policyen. Stillheten i policyen ligger også i at køen for å få læreplass vokser, og systemene som sirkler rundt læreplasser gjør det samme. Jeg har med dette fått frem konsepter også i de norske læreplassdiskursene som kan øke forståelsen av læreplassers bidrag i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger.

3.1.5 Q5: What effects (discursive, subjectification, lived) are produced by this representation of the “problem”?

«Læreplasser skal styrke faglig kompetanse og fremme instrumentelle tiltak for å støtte transformasjonen av samfunnsøkonomier og arbeidsmarkeder og, utover det, kulturelt, sosial og politisk transformasjon» (Cedefop & OECD, 2022, s.49). Jeg har i analysen fått frem *problemrepresentasjoner* og ett nettverk av diskurser, dypere forutsetninger og stillheter i VET policy i **publikasjonen**. Jeg skal nå få frem diskursive effekter, subjekter, objekter og steder i policyen som kan øke forståelsen av læreplasser, og læreplassers bidrag i unge faglærtes grønne og sosiale overganger (Cort & Larson, 2024, s.23)

3.1.5.1 Diskursive effekter

Begrepet *discourse* har 9 treff i **publikasjonen** og knyttes mot utdanningsdiskurser, bærekrafts diskurser, teknologidiskurser og diskurser om økologisk innovasjon og nasjonale interessentdiskurser (Cedefop & OECD, 2022). Dette nettverket av diskurser er synliggjort i min analyse. Policyanalysen får frem maktdiskurser og interessentdiskurser om maktrelasjoner og om ulike interessenter som er involvert i styring av læreplasser, og hvordan de kjemper om kontroll av læreplasser. I min analyse vokser dermed interessekonflikter mellom myndigheter, andre interessenter og unge ufaglærte frem. Analysen viser hvordan mer konservative ideologier, som troen på forskning, teknologiutvikling og digitalisering knyttet til bærekraftig utvikling er med å påvirke politiske beslutninger og styring av læreplasser. Utdanningssystemet, inkludert læreplasser skal spille en nøkkelrolle i samfunnsmessige transformasjoner. Det systemiske i fagopplæringen skal fungere som sosiale delsystemer som tar inn utviklingstrender og som bringer disse inn i de generelle sosiale

systemene, inn i hverdagslivet til befolkningen. Det skal formidles ny praksisrelevant kunnskap inn i de eksisterende sosiale strukturer. Kunnskapen fra praksis skal: «fungere som et godt grunnlag for transformativ handling og fremveksten av nye verdier, både semantisk og sosiokulturelt» (s.49). Dette reflekterer læreplassers samfunnsrolle i diskursene hvor transformativ handling og fremveksten av nye verdier står sentralt. Grønnere utdanningsdiskurser føyer seg inn i den diskursive praksisen rundt læreplassers samfunnsverdi og læring som et samfunnsansvar. Diskurser som fremmer læreplasser som viktige for økonomien, arbeidsmarkeder og sosial utjevning. Også grønne læreplasser investerer i menneskelig kapital som er nødvendighet for økonomisk vekst. Dette viser den diskursive effekten at bærekraftige læreplasser er forankret i neoliberal politisk rasjonalitet og styring.

Alternativt kan grønnere læreplasser innta mer progressive og liberale ideologiske tilnærminger uten ensidig fokus på økonomisk-vekst. *Problemrepresentasjonen behov for grønnere læreplasser* setter fokus på progressive endringer i opplæringsystemer og læreplasser for å adressere sosiale og økologiske/ miljømessige og økonomiske utfordringer. At læreplasser kan *empower*, hjelpe unge til å utvikle den riktige kompetansen i det grønne skiftet, på tvers av læreplasser i ulike sektorer og yrker er sentralt i diskursen. «Læreplasser kan hjelpe ved å gi muligheter til unge mennesker, så vel som voksne, til å utvikle passende ferdigheter; samtidig vil også læretiden måtte gjennomgå endringer som følge av den grønne omstillingen» (Cedefop & OECD, 2022, s.98). Analysen får med dette frem flere trekk med læreplasser som bringer inn flere nyanser i bærekraftsdiskursene, VET og utdanningsdiskursene hvor læreplassene 'dytter' inn i grønne og sosiale overganger.

3.1.5.2 Levde samfunnsmessige effekter

Myndighetene tar kontroll over læreplassene gjennom mer konservative system- og strukturendringer for å fremme bærekraftig utvikling i læreplasser. Læreplasser styres mot nullutslippsmålene gjennom tydelige krav og gjennom økonomiske gevinster som tilgang på finansiering og tilgang på offentlige oppdrag. Myndighetene 'dytter' virksomhetene til tilsynelatende å ta tilbake kontrollen over læreplassene gjennom at lærebedriftene utvikle bærekraftstrategier og bærekraftige forretningsmodeller som svarer ut samfunnsbehovene i policy. I praksis kan det bety læreplasser med teknologiske og digitale løsninger og med maskiner og utstyrsparker som fører til mindre økologisk belastning. Det kan bety at

sirkulærøkonomi innføres, med ressursbruk som viser økologisk ansvarlighet, hvor alle transportløsninger elektrifiseres og logistikk-løsningene digitaliseres for mer effektiv drift. Bygningsmassen som læreplassene virker i, er energieffektive med automatiserte løsninger og smarte systemer. Virksomhetene utvikler læreplasser som fremmer grønn kompetanse, grønnere holdninger og verdier, og tetter med det kompetansegapet som er et samfunnsbehov i det grønne skiftet. Ensidig regulatoriske endringer kan utsette det grønne skiftet ved at læreplasser kun endrer seg i takt med myndighetenes lovendringer. Det refereres også til diskursive praksiser og perspektiver som kan knyttes til svært mange internasjonale, regionale og nasjonale interessentdiskurser i forbindelse med fagutdanning og læreplasser i det grønne skiftet. Analysen viser at grønnere læreplasser er attraktive for mange ulike systemer ut over det yrkesfaglige økosystemet. Hele velferdssystemet utfordres og aktiveres, og derav karriereveiledningen i velferdssystemene. Karriereveiledningen, både gjennom egne systemer og i utdanningssystemet aktiveres. Jeg finner at stadig flere interessenter vil kretse rundt bærekraftige læreplasser, interessenter som ønsker kontroll over læreplassen som en konsekvens av policy. Flere systemer genererer flere søkere, og køen for å få grønnere læreplasser vil utvides.

3.1.5.3 Levde individuelle effekter

Globalisering skaper usikkerhet for læreplasser og enorme endringer for å sikre læreplassers konkuranseevne i et globalt marked i. Også lærlinger står i en neoliberal virkelighet hvor ansatte blir sett på som *varer* og individet verdsettes proporsjonalt med dets kompetanse. Dette signaliserer et markedstilpasset grønt skifte. Endringene drar med seg læreplassers behov for lærlingers fleksibilitet, tilpasninger, ansettbarhet, og en forsterket interesse for livslang læring. I et kompetansestyrt arbeidsmarked står den enkelte ansatte i et konstant press for å sikre seg den til enhver tid riktige kompetansen, som også mine policyanalyser viser. Dette peker mot diskursive effekter hvor unge ufaglærte utsettes for et konstant karriereutviklingspress både gjennom karriereveiledningen og læreplassene i de grønne og sosiale overgangene. I dette diskursive spennet vokser forventningen om den enkeltes ansvar for egen karriere, en ressurs som knyttes til humankapital-teorier hvor også unge styres til selvstyring av egen karriere, samtidig som de styrer seg selv til å utvikle den jmf. konklusjonen til Anki Bengtsson (2011, s.616). Analysen synliggjør *governmentality*, styringsrasjonale hvor myndighetene *empower*/myndiggjør og 'dytter' unge mot selvstyring i

grønne og sosiale overganger for så å styre seg selv til: (1) bærekraftige utdanningsvalg, før, under og etter læreplass i livsløpet, (2) til og å videreutvikle grønnere læreplasser, og (3) til å bringe grønnere holdninger ut i samfunnet. Vi ser her karriereselvstyringsteknologier i sving, diskursive effekter av policy. «We can see the emergence of discourses that stress the importance of being an adaptable, useful and economic subject» (Kjærgård, 2020a, s.86). Dette øker forståelsen av læreplassers og karriereveiledningens bidrag i unges grønne og sosiale overganger.

Radikale ideologiske endringstilnæringer i læreplasser åpner opp for mer kollektive ansvar, som gir grupper av unge ufaglærte mulighet til å ta et dypere økologisk samfunnsansvar. Slike læreplasser organiserer samlinger for lærlinger og setter bærekraftig utvikling på dagsorden, hvor økonomisk vekst er underordnet, og forholdet mellom mennesker og miljø er det vesentlige. De bringer med seg «kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer måter å tenke, planlegge og handle med empati, ansvar og omsorg for planeten vår og for folkehelsen» (Bianchi, et al. 2022) i (OECD & Cedefop, 2014, s.2). De unge står styrket i felles ideologi, og gjennom slike samarbeidsprosesser.

Konservative tilnæringer i grønnere læreplasser gir unge ufaglærte *the right skills*, kompetanse som knyttes til teknologiske og digitale løsninger i læreplasser langs lavkarbonutslippsaksen. Læreplassene fremmer bærekraftkompetanse som «Kompetansen som trengs for å tilpasse produkter, tjenester og prosesser til klimaendringer og tilhørende miljøkrav og forskrifter.», og «... kunnskapen, evnene, verdiene og holdningene som trengs for å leve i, utvikle og støtte et bærekraftig og ressurseffektivt samfunn» (OECD & Cedefop, 2014, s.2). Fra et konservativ endringsperspektiv opprettholdes en ovenfra-og-ned maktstruktur hvor læreplasser kontrollerer at de unge følger gjeldende lover og regler hvor unge kan føle seg lite involvert.

Med en progressiv endringstilnærming vil læreplasser gjør de unge i stand til, *empower* dem til å bevege seg forbi begrensede systemer og strukturer i klima- og miljø-, og utdanningsdiskursene å gjøre dem i stand til å ta et større økologisk ansvar gjennom å bidra med å utvikle læreplassene. I liberale endringstilnæringer vil unge ufaglærte med stort miljøengasjement velge grønnere læreplasser fordi de samsvarer med de unges verdier og

holdninger. Slike læreplaner gir fra seg makt, og lærlinger gis mulighet til å utvikle læreplanene videre. Slike kamper er ofte ensomme kamper for de unge.

3.1.5.4 Objekter

Læreplaner kan sees på som objekter i VET policy når de utsettes for styring og reguleringer. Læreplaner som i en konstant utvikling, «in formation, rather than as fixed» ((Bacchi & Goodwin, 2016) i Cort & Seidler, 2024). Grønnere læreplaner adresserer ulike objekter i policyen. Analysen viser at ulike interessenter kan knyttes til VET policy. Unge ufaglærte kan sees på som objekter i policyen hvor det blir fremstilt som et problem på grunn av manglende grønne skills. *Problemrepresentasjonen behovet for bærekraftige læreplaner* forutsetter at unge ufaglærte mangler nødvendig utdanning og kompetanse, og også at de er sårbare i den grønne omstillingen, de står i fare for å bli etterlatt. Interessenter kan regnes som nyttige objekter i policy når de har direkte interesser eller blir påvirket av denne. Endringer i opplæringsystemer tilbyr strukturer og ressurser som grønne kompetanserammeverk og læreplaner for å utvikle skills knyttet til miljøvennlig praksis og bærekraftig utvikling. Teknologi og innovasjon muliggjør utviklingen av nye løsninger, prosesser og produkter som reduserer klima og miljøpåvirkningen. Interessentene representerer her mer de kollektive betingelsene i policy og derav kollektive konsekvenser og effekter. Analysen avdekker interessenter som adresserer behovet for karriereveiledning i VET diskursene. Karriereveiledningen er et objekt når den er mål for VET policyen. Governmentality perspektivet får frem økologiske objekter som miljøengasjement som peker mot verdibaserte objekter som *empowerment* og individuell autonomi innenfor læreplaner. Miljøengasjement blir ansett som et mål innenfor det grønne skiftet. *Empowerment* kan være et mål for policyen, og kan betraktes som et objekt når policy er rettet mot å fremme eller øke kontrollen over eget liv, også gjennom at unge ufaglærte får ta et miljøansvar. Grønnere læreplaner adresserer også *social justice*, hvor det moralske objektet sikrer at læreplaner jevner ut sosiale ulikheter. Her gjennom policy som forsøker å motvirke ulikheter og urettferdigheter gjennom læreplaner.

3.1.5.5 Steder

De konkrete stedene konstruert av policy er i mitt masterprosjekt i hovedsak læreplanene. I læreplanene skal de politiske beslutningene og praksisen ta form og bli implementert. Jeg har gjennomgående i analysen vist til hvordan **behovet for bærekraftige læreplaner** skapes

gjennom ulike diskurser. Jeg har i analysen fått frem mange interessenter og derav organisatoriske og systembaserte steder som regionale og nasjonale utdanningssystem, nasjonale velferdssystem, herunder også karriereveiledningsenheter og systemer som utvikler og regulerer karriereveiledningen. Noen av stedene er del av VET økologien, mens andre økosystemer ønsker tilgang til læreplasser. Samfunnet er et viktig sted hvor myndighetene ønsker at det skal foregå kulturelle, sosiale og politiske transformasjoner gjennom læreplassene. Dermed er samfunnet et essensielt sted i policyen som aktivt konstrueres gjennom bærekraftige læreplasser. Analysen viser hvordan alle disse stedene er implementert i diskursene om mer bærekraftige læreplasser.

3.1.5.6 Subjekter

Når internasjonale, regionale og nasjonale myndigheter har behov for mer bærekraftige læreplasser for å stoppe klimaendringene så er læreplasser nyttige subjekter. Læreplasser kan være nyttige subjekt i policy gjennom å skape seg selv, og gjennom å skape diskursive praksiser og alternative fortellinger som treffer policy. Det autonome subjektet fremmes ved at læreplasser opererer uavhengig og har en grad av selvstendighet, men også at læreplassene samhandler i eget økosystem og med andre systemer. Læreplasser som er aktive endringsaktører, som tar i bruk teknologiske og digitale løsninger, og som bidrar til innovasjon og utvikling kan være kompetansesubjekter i policy. Reguleringen av læreplasser utfordrer både det juridiske og moralske subjektet ved at læreplasser endrer seg i takt med lover og regler, og også tar i bruk grønnere kompetanserammeverk og nye læreplaner. Det moralske subjektet utfordrer læreplasser til å være sosialt utjevnende, hvor læreplasser legger til rette for at unge ufaglærte både utvikler *empowerment* og får brukt sitt miljøengasjement. Læreplasser kan være økonomiske subjekter ved at man utvikler bærekraftige forretningsmodeller som fører til økonomisk vekst og utvikling, samtidig som læreplasser tar vare på miljøet og er sosialt utjevnende og inkluderende. Analysen viser hvordan læreplasser kan fungere som subjekter på ulike nivå og hvordan læreplasser fremmer bærekraftig utvikling og sosial rettferdighet gjennom sine ulike praksisformer.

Andre subjekter i policy er forskere og eksperter som forsker frem kunnskapsgrunnlag for policy, de evaluerer effekter av politikk og bidrar til nye evidensbaserte tiltak. De ulike internasjonale, regionale og nasjonale organisasjoner som er nevnt i analysen er subjekter i

policy. De utvikler og implementerer globale politikkinisiativer, og koordinerer og fremmer internasjonalt og regionalt samarbeid. Utdanningssystemet og lærebedrifter er nyttige subjekter ved at de samarbeider med myndigheter og endrer seg i takt med lover og reguleringer. Alle subjektene vil være opptatt av makt og posisjoner i utvikling av bærekraftige læreplasser. Jeg velger å ikke behandle unge ufaglærte som subjekter her, de vil bli behandlet i steg 7.

3.1.5.7 Oppsummering Q5

Analysen får frem konservative styringsprinsipper som peker på samfunnsmessige endringer, og system- og strukturendringer i læreplasser som påvirker de unge ufaglærte. Analysen belyser funn fra samfunnsmessige til mer individorienterte endringsdiskurser, fra radikale og konservative styringsprinsipper til mer progressive og liberale prinsipper. Læreplasser finner sin plass i utdannings, klima- og miljødiskurser, livslang lærings diskurser og *social justice* diskursene, og både samfunnet og de unge ufaglærte er en del av disse. Denne analytiske tilnærmingen til diskursive effekter har vist kompleksiteten i læreplasser og har bidratt til å strukturere og nyansere forståelsen av læreplassers bidrag i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger. Bengtsson (2011) problematiserte karriereveiledningens institusjonelle betydning, karriereveiledning som et styringsinstrument for EU, mer enn karriereveiledning som praksis. Hennes konklusjon var at vi styres til selvstyring av vår karriere samtidig som vi styrer oss selv til å utvikle den. (Bengtsson, 2011, s.616). Læreplassene er endringsutsatte, og jeg har i mine problematiseringer av **behovet for bærekraftige læreplasser** avdekket at læreplasser er et mangfoldig styringsinstrument for både EU og Norge. Læreplasser brukes som makt-teknologi i VET-policy for å oppnå grønnere økonomier og samfunn, hvor neoliberale diskurser knyttes til VET policy. Hvis styring har slik effekt som Bengtsson (2011) påpeker, og *governmentality* er form for «anvendelse av makt-teknologier, som kan knyttes til individers selvteknologier» (Villadsen, 2007, s.157), vil det produktive i makten være at unge ufaglærte konstituere seg til bestemte subjekter (s.158). Analysen min peker mot følgende *governmentale* prinsipper i VET policyen: *Læreplasser bidrar i unge ufaglærtes grønne og sosial overganger ved å 'dytte' de unge til grønn selvstyring for så å styre seg selv til å videreutvikle grønnere læreplasser, og til å utvikle samfunnet.* Denne hypotesen tar jeg med meg inn i drøftingen for å se om det er belegg for å kunne konkludere med dette i min

problemstilling. Jeg har valgt å ikke svare ut **Q6** på grunn av oppgavens omfang. Jeg tar nå for meg steg 7 i WPR analysen.

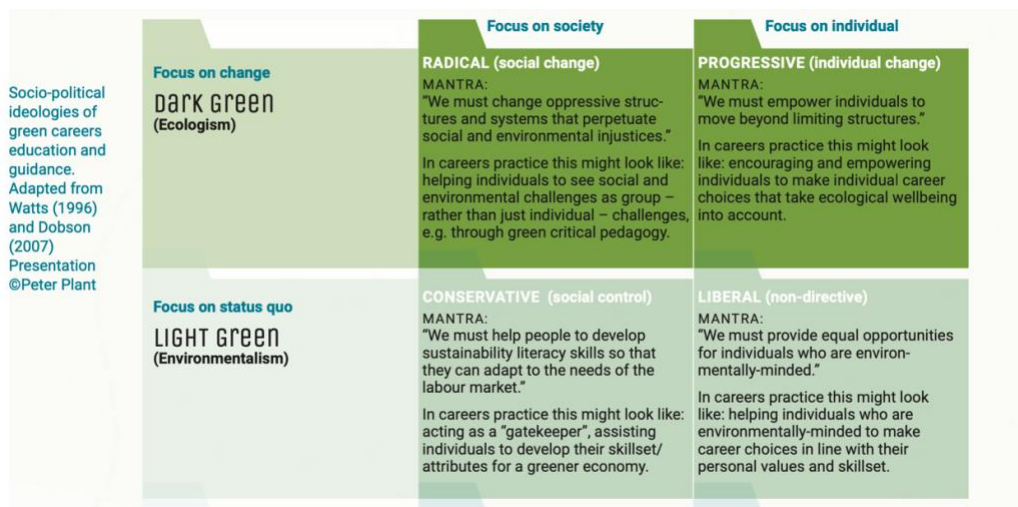
3.1.6 Step 7: Apply this list of questions to your own problem representations.

I starten av masterarbeidet definerte jeg problemstillingen: *Hvilke diskursive effekter av EU-policyen 'læreplasser for grønnere økonomier og samfunn' kan øke forståelsen for hvordan læreplasser styrer unge ufaglærte inn i grønne og sosiale overganger.* Tanken var da å trekke inn teoretiske prinsipper for karriereveiledning og karriereutvikling for unge ufaglærte inn i drøftingen av oppgaven. Analysen min viste etter hvert sammenheng mellom VET diskurser, livslang lærings diskurser og karriereveiledningsdiskurser. Når karriereveiledningen dukket opp i VET policy så førte det til justering av problemstillingen for å gi karriereveiledningen en større plass i selve analysearbeidet. Analysen av egen *problemrepresentasjonen* **behovet for bærekraftige læreplasser** avdekket behovet for karriereveiledning. Fra et bærekraftsperspektiv så er det naturlig å reflektere om og eventuelt hvordan karriereveiledningen er styringsverktøy det grønne skiftet. Jeg fant også at *governmentality* er en stillhet i *problemrepresentasjonen*. Dette viser hvordan masterarbeidet har utviklet seg over tid, gjennom egne refleksjoner, men ikke minst i veiledning fra flere USN veiledere og medstudenter. Det viser også metodisk uforutsigbarhet, når en holder seg til en induktiv tilnærming så vet man ikke helt hva policyanalysen avdekker før den gjennomføres. Dette har også ført til endringer i problemstillingen og justering av *problemrepresentasjoner* underveis. Å ikke slå seg til ro med at noe er endelig og fast er helt i tråd med et poststrukturalistisk inspirert forskerståsted hvor problematiseringer og stadig reproblematiseringer er sentrale tilnærminger. Jeg har derfor valgt å svare ut steg 7 med en noe kortere WPR analyse av policyvisjonen *Green Guidance* for å se om dette kan øke forståelsen av læreplassers og karriereveiledningens bidrag i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger.

3.1.6.1 WPR analyse av utgivelsen Green Guidance – Focusing on Green Educational and Career Pathways

Jeg gjennomfører her en mindre omfattende analyse av **utgivelsen** *Green Guidance – Focusing on Green Educational and Career Pathways*. Jeg velger å ikke besvare **Q6** og

gjennomfører ikke steg 7 i denne analysen av hensyn til oppgavens omfang. Jeg analyserer i hovedsak Peter Plants visjoner om *Green Guidance* som visualiseres i matrisemodellen av Packer, R (2019). Modellen er tilpasset fra Watts (1996) og Dobson (2007) og tilhører Peter Plants presentasjon i **utgivelsen** (OeAD, 2023, s.12). Matrisemodellen i seg selv er ikke policy, men plasseres i diskursen om *Green Guidance* og får frem kompleksiteten i den pågående policyutforming, spesielt med tanke på diskursive effekter. Hvilke politiske subjekter produseres i *Green Guidance* policyvisjoner? Hvilke objekter og steder skapes, og til hvilken effekt?



Figur 2 Socio-political ideologies of green careers education and guidance. Adapted from Watts, A.G. (1996) and Dobson, A. (2007) Presentation Copyright Peter Plant. (OeAD, 2023, s.12) (Gjengitt etter skriftlig avtale med Peter Plant).

Q1 What's the problem represented (...) to be in a specific policy or policy proposal?

Green Guidance presenteres i **utgivelsen** som en bærekraftig utvikling av karriereveiledningen blant annet av det europeiske nettverket Euroguidance som jobber for å styrke karriereveilederes kompetanse om internasjonalisering (OeAD, 2023). I **utgivelsen** finner vi 11 innlegg som hver for seg viser til policyvisjoner eller ny praksis som peker mot endring i karriereveiledningen. Plant sier i **utgivelsen** at karriereveiledning stiller det enkle spørsmålet: «What is the impact of your career choice in terms of sustainability»? (OeAD, 2023, s.9). Dette indikerer at unge ufaglærtes utdanningsvalg er i spill og Plant mener at karriereveiledningen skal stille spørsmålet. Plant knytter endringer mot en mer bærekraftig karriereveiledning til «FNs 17 bærekraftsmål» (UN, 2015) og «ESD (Education for

Sustainable Development» UNESCO (2018) i (OeAD, 2023, s.12). Karriereveiledningen veves her sammen med utdanningsdiskurser og bærekraftdiskurser. Plant presenterer *Green Guidance* som en flerdimensjonal utfordring som kan adresseres på forskjellige måter, avhengig av hvilken tilnærming som tas. Når Plant bruker en 2x2 matrisemodell i sin presentasjon så anerkjennes den sosiopolitiske ideologiske kompleksiteten og behovet for flere strategier for å implementere og gjennomføre grønn karriereveiledning.

Dette utfordrer hele det historiske karriereteoretisk grunnlaget. Den britiske professoren og medgrunnleggeren av NICEC, Bill Law (1999) er kjent for Career-learning theory og DOTS og New DOTS modellene, som aktiverer decision learning, opportunity awareness, transition learning, self-awareness hos veisøker. Law mener karriereveiledningsteorier hjelper oss å foreslå karriereveiledningsmetoder og undervisningspraksiser. Han kategoriserer disse i Trait-and-factor-, Self-concept-, Opportunity-structure-, Community-interaction-, og Career learning theories.

«Examples of the individualised bias and its links to societal goals of economic growth are embedded in the so-called Big Five career theories (Leung, 2008), for example in Super's life-span theory (Super, 1957, 1980); Holland's (1997) person-environment fit theory; Gottfredson's (2002) in her theory of circumscription and compromise; Gelatt (1989) in positive uncertainty; Mitchell, Levin and Krumboltz (1999); Krumboltz and Levin (2004) in planned happenstance; and Savickas and colleagues (2009) in individual life-design»
(alle referanser over er sekundære) (Plant, 2020).

Behovet for bærekraftig karriereveiledning utfordrer dermed også innarbeidede metoder i karriereundervisning og karriereveiledningen, noe Plant bekrefter.

Jeg synes det er interessant å lese Euroguidance oppsummering av foredraget til Dr. Carin Dániel Ramírez-Schiller etter Euroguidance conference i Vienna i 2021. Ramírez-Schiller har ulike lederroller i EUs støtteprogram Erasmus+. Hun sier: «*Green Guidance* spiller en viktig rolle i utviklingen av kompetanse for grønne jobber» (OeAD, 2023 s.36). Ramírez-Schiller sier videre: «veiledning fungerer som bro mellom europeiske initiativ, utdanningspolitiske initiativ og det nasjonale og europeiske veiledningsfeltet» (s.37). Policyanalysene viser at både karriereveiledningen og utdanning (herunder læreplasser) er en del av de EUs politiske

styringsverktøy for å utvikle definerte kompetanser i det grønne skiftet. Ramírez-Schiller påpeker at veiledning tetter gapet mellom ulike europeiske politiske initiativer som *The Upskilling Pathways Initiativ* (2016), *The European Pillar of Social Rights* (2017), *The European Pillar of Social Rights Action Plan* (2021) og *The European Skills Agenda* (2020). Initiativ og virkemidler utviklet for å forbedre befolkningens posisjon og inkludering i samfunnet og i arbeidslivet, og utdanning og kompetanseheving for redusert trussel om fattigdom og sosial ekskludering (OeAD, 2023, s.37).

Green Guidance presenteres i **utgivelsen** som løsning for grønne og sosiale overganger i **utgivelsen**, og derav *problemrepresentasjonen behovet for bærekraftig karriereveiledning*. Denne *problemrepresentasjonen* ligger til grunn for den videre WPR analysen.

Q2 What deep-seated presuppositions or assumptions underlie this representation of the `problem` (problem representation)?

Jeg skal analysere meg frem til antakelser, nøkkelkonsepter, kategorier, dikotomier og binariteter i **utgivelsen**: I **utgivelsen** finnes ikke nøkkelkonseptet *sustainable development*, mens kategorien *sustainability* (*S*) har 37 treff. *Sustainability* opptrer oftest alene, flere ganger sammen med *green skills*, og er nevnt med *environmental s*. Her fremmes politiske prinsipper som fokuserer på bærekraftig utvikling, og en intensjon om å integrere miljøhensyn i karriereveiledningen. *Improving S*, *enhance S*, og *S* sammen med *education* indikerer politiske tiltak rettet mot opplæring, og utvikling av grønnere ferdigheter og kompetanser, det samme trekkene som jeg finner i VET-policy. Dette reflekterer en politisk innsats ved å bruke karriereveiledning for å ruste en arbeidsstyrke som er kvalifisert for arbeid i grønne sektorer. Trait-factor karriereveiledningsteoriene er i spill i det grønne skiftet. *Environmental* (50 treff) oftest alene eller sammen med *sustainability, issues and concerns*. *Economic* (16). Dette indikerer politisk fokus på miljøvern og miljøhensyn i karriereveiledningen, og politisk innsats for å fremme grønne karrierevalg som bidrar til økonomisk vekst. Kategorien *Social* (49 treff) står ofte sammen med *justice* i **utgivelsen**. *Social transformation, background, involvement, structures, development og inequalities* finnes. Dr. Ramírez-Schiller (OeAD, 2023, s.37) knytter karriereveiledningsfeltet til komplementære EU-policyer som omhandler sosiale forhold og utdanning, policyer som beskriver løsninger på å hindre utenforskap og en mer bærekraftig utvikling. Mine to WPR analyser viser dermed at både karriereveiledningen

og læreplasser får sentrale posisjoner i *social justice* diskursene og er styringsverktøy i policyene.

Jeg skal videre analysere meg frem til antakelser, nøkkelkonsepter, kategorier, dikotomier og binariteter i Plants visjoner om *Green Guidance* i **utgivelsen**. Nøkkelkonseptene *Dark Green* og *Light Green* utgjør en dikotomi og spenninger mellom fokus på fundamentale verdibaserte samfunnsendringer vs. troen på at klimaendringer kan løses uten slike endringer, *status quo*. Det antas at det er nødvendig med radikale endringer for karriereveiledning på samfunnsnivå, og progressive endringer for karriereveiledning på individnivå for å adressere sosiale og miljømessige undertrykkende strukturer og system. Det ene nøkkelkonseptet er *Dark Green* endring, *Ecologism* representerer radikale og helhetlige ideologiske og systemiske endringer hvor karriereveiledning ser det kollektive, menneskene og miljøet i en helhet, og mer progressive endringer på individnivå. Det andre nøkkelkonseptet *Light Green* endring, *Environmentalism*, forfekter gradvise endringer i karriereveiledning mot et større miljøansvar. Når jeg sammenligner VET policyanalyser med disse analyseresultatene i lys av sosiopolitiske ideologier, så peker funn på *Light Green* tilnærminger i læreplasser både fra et samfunnsmessig/kollektivt og individuelt perspektiv. Mens *Dark Green* endring er representert i progressive individ perspektiv.

Antakelser om at samfunnet er preget av undertrykkende strukturer og systemer som opprettholder sosiale og miljømessige urettferdigheter, tilhører *Social Justice* og *Green Guidance* diskursene. Jeg finner kategorier som *social change*, *individual change*, *social control* og *non-direktive*. Sosiale endringer vs. individuelle endring representerer en dikotomi mellom karriereveiledning som møter utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling fra et kollektivt perspektiv (sosiale endringer) vs. karriereveiledning som *empower* individene til bærekraftige utdanningsvalg (styrke enkeltpersoner til å ta bærekraftige valg).

Karriereveiledning for sosial kontroll vs. karriereveiledning med en mer emansipatorisk/frigjørende tilnærming. Når karriereveiledningen fungerer som *portvakt* veiledes unge ufaglærte til å utvikle grønn kompetanse og holdninger som arbeidsmarkedet etterspør. Dette innebærer en strukturert og potensiell kontrollerende tilnærming. På den andre siden individuelt tilpasset veiledning, karriereveiledning for å ta karrierevalg som i tråd med individets egne klima- og miljøverdier og ferdigheter. Analysen viser spenninger mellom

karriereveiledning for å tilpasse seg arbeidsmarkedets behov og å *empower*, å respektere og fremme unge ufaglærtes autonomi og verdier.

Q3 How has this representation of the `problem` come about?

Matrisemodellen i **utgivelsen** utforsker ikke eksplisitt genealogien til behovet for bærekraftig karriereveiledning. Jeg bruker flere funn fra Plant i **utgivelsen** til å svare ut genealogien til *Green Guidance*, og viser til annen empiri for å styrke besvarelsen.

Plant utforsker i **utgivelsen** de på den tidens radikale visjoner og sosiale utopier med elementer av karriereutvikling fra Thomas Mores (1477-1535) 'Utopia', til Robert Owen (1771-1858, Wales/Scotland), og Charles Fourier (1772-1837, Frankrike) og bekrefter visjonenes manglende politiske og samfunnsmessige gjennomslag. Peter Plant beskriver videre den bærekraftige karriereveiledningens genealogi fra Frank Parson (1909) med flere, *the Progressive Movement*, og *Vocational Bureau of the Civic Service House* (1908) i Boston USA. (Alle referanser over er sekundære). Plant plasserer seg selv i karriereveilednings diskursen gjennom de siste 25 år med sin visjon om *Green Guidance* (OeAD, 2023). The Internasjonale Association for Educational and Vocational Guidances (IAEVG) 1995 globale etiske standarder for *Green Guidance*, omarbeidet i 2017, anerkjenner spenningene mellom økonomisk vekst og miljøutfordringer. IAEVGs prinsipper sammenfaller med prinsippene i ILOs *Green Jobs Program* fra 2015 og er eksempel på grønnere karriereveiledningspolicy (Plant 2020, s.5). Bærekraftig karriereveiledning som komponent i karrierelæring har gradvis blitt akseptert, og visjoner er fremmet av 12 forskere i **utgivelsen** fra 1996 til 2020. Irske NCGE benytter bærekraftig utvikling i sine karrierelæringsprogram, og FN utviklet sine *17 Goals of Sustainable Development* i 2015 (OeAD, 2023, s.12).

Plant viser til sosiale strukturer som *social justice* og karriereveiledningen er vevd inn i, og som igjen er dypt knyttet til bærekraftsspørsmål. Plant trekker inn Irving & Malik (2005) som hevder at «karrierevalg, individuelle som de måtte være, har implikasjoner utover individet, da de er knyttet til bredere samfunnsspørsmål» (OeAD, 2023, s.13). Hooley, Sultana & Thomsen (2018; 2019) tar *social justice* diskursen i sin kritikk av neoliberalismen: «uten økt bærekraft vil det ikke være noen sosial rettferdighet. Grønn veiledning, miljøspørsmål, klimaendringer, og sosial rettferdighet henger kritisk sammen» (OeAD, 2023, s.13). Irving &

Malik-Liévano (2019) «introduserer Ecojustice til karriereveiledningsfeltet og synliggjør koblingene og spenningene mellom miljøhensyn og sosial rettferdighet» (OeAD, 2023, s.13).

2021 symposiet/karriereveiledningskonferansen *Euroguidance Österreich* fokuserte på green guidance – green educational and career pathways (OeAD, 2023). Dr. Ramires beskriver karriereveiledning som tiltak for å tette gapet mellom ulike europeiske politiske initiativ som *The Upskilling Pathways Initiativ* (2016), *The European Pillar of Social Rights* (2017), *The European Pillar of Social Rights Action Plan* (2021) og *The European Skills Agenda* (2020). Initiativ for å forbedre befolkningens posisjon og inkludering i samfunnet og i arbeidslivet gjennom utdanning og kompetanseheving, og for å redusere trusselen om fattigdom og sosial ekskludering (flere sekundærreferanser) (OeAD, 2023, s.37). Flere av disse initiativene kjenner vi også fra VET policyer, og viser hvordan problemrepresentasjonene er ‘nestet’ sammen (Cort & Larson, 2024, s.18).

I OeAD **utgivelsen** vises det til sammenfall i tid mellom politiske initiativer som *the Climate Summit in Glasgow*, *the 2021-2027 ERASMUS+programme*, *Green Deal*, *the European Skills Agenda* og karriereveiledningskonferansen *the 2021 Austrian Euroguidance conference*. Over 140 deltakere fra mer enn 24 europeiske land (*experts*) møtes for internasjonalt samarbeid om *Green Guidance*. Dette viser politiske initiativ med forankring i internasjonalt samarbeid, forskning og utvikling. Det identifiseres behov for paradigmeskifte i karriereveiledning med en dreining mot karrierevalg basert på personlige forpliktelser, sosial involvering og mening. Peter Plant siteres: «Green guidance is attaining a central role in relation to globalization and the issue of social justice, because environmental matters and sustainability concerns know no boundaries» (OeAD, 2023, s.6). *The Irish national Lifelong Guidance Forum* har implementert ideen om livslang karriereveiledning for å fremme bærekraftig utvikling og sosiale overganger. Anthony Mann, OECD, forklarte unges kunnskap om grønnere jobber og unges interesse for bærekraftig utvikling. «(...) many young people all around the world who care about climate change often have the feeling that they cannot make a difference» (OeAD, 2023, s.6).

I NOU 2016:7 *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn* viser til EUs 2020 bærekraftsmål når det pekes på behovet for helhetsorientert karriereveiledning med karrierer i et bærekraftperspektiv (NOU 2016:7). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* omtaler hvordan samarbeid skaper bærekraftige arbeidsplasser, og

potensiale for *empowerment* som en forutsetning for bærekraftig karriereutvikling (Kompetanse Norge, 2020). Den norske *Nasjonal karriereveiledningskonferanse 2023* tematiserte karriereveiledningstjenestenes rolle i det globale arbeidet med å nå FN's bærekraftsmål, og stilte spørsmål ved om målene har noe å tilføye utviklingen av karriereveiledningstjenestene. Spenningene mellom mer bærekraftig karriereveiledning og at veisøkere ikke skal styres mot et spesifikt utdanningsvalg ble diskutert (HkDir, 2023). Det Erasmus-finansierte prosjektet 'Exploring Green Guidance' er i gang hvor kunnskap om karriereveiledning og det grønne skiftet samles inn. Det norske karriereveiledningsfeltet er invitert inn til å bidra. Tristram Hooley og Ingrid Bårdsdatter Bakke er norske samarbeidspartnere. De utvikler nå nettstedet om prosjektet sammen med kolleger fra fem andre europeiske land (Bakke, 2024). Prosjektet undersøker hvordan Green Guidance kan bidra i den grønne overgangen og skal utvikle: Green Guidance Handbook, Green Guidance Resource Pack, Sustainability Audit Tool for Career Guidance og Network for Green Guidance Ambassadors (Green Guidance, 2024).

Jeg har her vist genealogien til **behovet for bærekraftig karriereveiledning** fra historiske utopier og visjoner til faktiske bærekraftige karriereveiledningsdiskurser med internasjonale og norske tiltak og visjoner i nåtid, hvor endringer i karriereveiledningspolicy kan komme.

Q4 What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences? Can the `problem` be conceptualized differently?

Med utgangspunkt i Peter Plants policyvisjoner i **utgivelsen** har jeg analysert meg frem til styring via karriereveiledning som adresserer behovet for radikale tilnærminger med ideologiske og verdibaserte endringer av samfunnets strukturer og karriereveiledningssystemer for å adressere sosiale og miljømessige utfordringer. Radikale tilnærminger kan undervurdere eller overse maktstrukturer eller privilegier som påvirker karrierevalg og muligheter på samfunnsnivå. Slike stillheter kan skjule hvordan enkelte grupper kan møte større utfordringer i å delta i grønne tiltak og løsninger. Radikale tilnærminger kan også undervurdere styrken i andre politiske ideologier. I radikale endringer ligger stillheter i endringsmotstanden i det kollektive, i samfunnet. Det kan være uklart hvordan man kan bevege seg fra individuell til kollektiv handling i praksis, og hva karriereveiledningen kan gjøre for å støtte dette skiftet. I konservativ tilnærming til karriereveiledningen opprettholdes eksisterende strukturer og systemer ved å veilede unge

ufaglærte til å utvikle grønnere kompetanse som er etterspurt av arbeidsmarkedet. Det handler om å tilpasse seg behovene til arbeidsmarkedet og opprettholde en viss grad av kontroll over karrierevalgene til enkeltpersoner. Det er en stillhet i mer konservativ tilnærming at karriereveiledningen underkjenner individuell autonomi og frie valg.

Karriereveiledning med progressive tilnærminger styrker de unge ufaglærte til å se forbi begrensende strukturer, og til å ta ansvar for sine egne karrierevalg med tydelige hensyn til økologi. De unge gis muligheter til å gjøre bærekraftige utdanningsvalg som bidrar til en mer bærekraftig fremtid. Dette representerer tause selvfølgheter som at alle er i stand til å ta utdanningsvalg som krever forsering av begrensede strukturer. Liberale styringsformer viser til karriereveiledning som vektlegger like muligheter for alle og støtter de unge ufaglærte i å ta karrierevalg basert på deres personlig verdier og ferdigheter. Dette handler om autonomi og frihet til å forfølge egne karrieremål. Liberale tilnærminger i karriereveiledning kan overse eller undervurdere eksisterende strukturelle barrierer. Barrierene kan være unike for ulike unge ufaglærte fra ulike bakgrunner som minoritetsbakgrunn, med funksjonsvariasjoner, eller unge fra lavinntektsfamilier. Karriereveiledningen kan overse langsiktige konsekvenser av utdanningsvalg. Det kan også være stillheter knyttet til hvordan policy påvirker tilgangen til ressurser, muligheter og sosial mobilitet. Peter Plant har jobbet i 25 år med *Green Guidance*. Stillheten i slike visjoner er at det tar lang tid å bevege maktapparatet/myndigheter, og enda lengre tid å bevege befolkningen mot grønnere politiske ideologier.

Q5 What effects (discursive, subjectification, lived) are produced by this representation of the `problem`?

Diskursive effekter: Analysen viser noen forhold som har influert på fremveksten av *Green Guidance* diskursen. Problemrepresentasjonen **behov for bærekraftig karriereveiledning** setter fokus på bærekraftige karrierevalg, et globalt økologisk og miljømessig ansvar for samfunnet og individet. Slike karrierevalg rører med selve fundamentet karriereveiledningen og engasjerer mange fagområder som økonomi, psykologi og sosiologi. Når Plant presenterer *Green Guidance* gjennom matrisemodellen så skaper han tillit gjennom en grundig sosiopolitisk analytisk tilnærming til problemet. Nøkkelkonsepter som *Dark Green* og *Light Green* endring kan oppfattes som nye og spennende måter å tilnærme seg karriereveiledningen. Forholdet mellom radikalt vs. konservativt samfunnsperspektiv, og progressive vs. liberale individuelle tilnærming bidrar til å strukturere *Green Guidance*

diskursen fra mørkegrønne til lysegrønne endringer. Mens forholdene mellom radikal vs. progressiv og konservativ vs. liberal er med på å nyansere karriereveilednings diskursen mellom det samfunnsmessige, sosiale og kollektive, og individuelle forhold langs mørkegrønne og lysegrønne endringer. Når antakelser om undertrykkende strukturer og systemer knyttes til *Social Justice* diskursen integreres også dette perspektivet i *Green Guidance* diskursen. Visualisering av matrisemodeller kan gi inntrykk av segmentering og avgrensede områder i diskursen, men i virkeligheten oppfordres karriereveiledere til å tilpasse den grønne karriereveiledningen til den enkelte unge ufaglærte. Karriereveiledere skal kunne bruke ulike sosiopolitiske tilnærminger, og kombinere ulike sosiopolitiske tilnærminger, dette er en essensiell effekt i diskursen om behovet for bærekraftig karriereveiledning.

Subjektivisering: I min analyse kan karriereveiledningen betraktes både som et nyttig objekt, som en tjeneste som tilbys, og et subjekt, en prosess som involverer individuelle refleksjoner og transformasjon. Subjektivisering av samfunnet kan referere til hvordan samfunnet blir internalisert av individene. Hvordan unge ufaglærte aktivt konstruerer og reproducerer samfunnet gjennom karriereveiledning, hvordan de forholder seg til bærekraftig utvikling gjennom å identifisere seg selv som agenter i det grønne skiftet. De unge blir aktive deltakere i å forme et mer bærekraftig samfunn, ikke bare passive mottakere av karriereveiledning. Subjektivisering av arbeidsmarkedet/læreplasser kan innebære prosesser der unge ufaglærte vurderer yrkesfagutdanninger, har utprøving på arbeidsplasser, tar utdanningsvalg, og hvordan samfunnets normer og verdier påvirker disse prosessene. En ung ufaglært kan subjektivere arbeidsmarkedet ved å velge en lære plass for samsvarer med personens verdier i klima- og miljødiskursene. Peter Plant presenterer og anerkjenner kompleksiteten i problemet med grønn karriereveiledning. Han presenterer ulike tilnærminger og nøkkelkonsepter, hvor samfunnet, karriereveiledere og veisøkere er nyttige subjekter i prosessen med å forstå og håndtere det komplekse bildet. Oppfatningen til både veileder og veisøker, og verdiene i forhold til karriereveiledning og karrierevalg bli subjektivert gjennom denne interaksjonen med intensjonene i Plants presentasjon av *Green Guidance*. Analysen viser her kompleksiteten i å integrere bærekraftperspektivet i karriereveiledning hvor karriereveiledningen fremstår som agent i grønne og sosiale overganger og er et styringsverktøy i det grønne skiftet. Analysen viser at grønnere karriereveiledning 'dytter' unge ufaglærte inn i grønne og sosiale overganger.

Analysen får frem ulike **Levde effekter** av *problemrepresentasjonen behov for bærekraftig karriereveiledning* i Plants mørkegrønne og lysegrønne karriereveiledningsvisjoner. Visjoner kan få frem forståelse av kompleksiteten i problemet, dette kan igjen føre til mer nyansert forståelse av hvordan personlige utdanningsvalg og samfunnsendringer påvirker bærekraftig utvikling. Policyvisjonen anerkjenner behovet for ulike strategier for å møte utfordringer knyttet til bærekraftig karriereveiledning. Dette kan føre til endringer i hvordan karriereveiledningen tilbys og utføres, og hvordan det jobbes med å integrere *Dark Green* endring, *Ecologism* og *Light Green* endring, *Environmentalism* på en mer systematisk måte. Ved å stille spørsmål om konsekvenser av karrierevalg i forhold til bærekraft bidrar karriereveiledning til økt bevissthet hos den enkelte unge ufaglærte om både samfunnsmessige, miljømessige og sosiale konsekvenser av utdanningsvalg. Jeg finner videre at *Empowerment* er en sentral ønsket effekt av grønnere karriereveiledning. Unge ufaglærte kan føle seg bedre rustet til å ta informerte grønnere utdanningsvalg som er i tråd med egne verdier og mål. På den motsatte siden finner vi opplevd avmakt, uro, krav og hindringer som peker mot uopnåelige krav og derav utenforskap.

4 Diskusjon

I policyanalysene har jeg fått frem *problemrepresentasjonene behovet for bærekraftige læreplasser og behovet for bærekraftig karriereveiledning*. Resultatene ligger tett opp mot diskusjoner underveis ved at jeg har sett på *problemrepresentasjonene* knyttet til ulike diskurser, fra radikale og konservative, til progressive og liberale perspektiver. Spesielt resultatene fra **Q4** hvor jeg får frem hva som ikke er problematisert, hvor stillhetene er, og **Q5** diskursive effekter. Foucaults *governmentality* og *poststrukturalismen* har vært bærende analytisk tilnærminger i WPR. Analysene har gitt en forståelse av læreplasser og karriereveiledningens bidrag i unge ufaglærtes overganger som jeg har beskrevet som: *Bærekraftige læreplasser og karriereveiledning bidrar i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger ved å 'dytte' de unge til grønn selvstyring. De unge ufaglærte styrer seg selv til selvstyring, til å videreutvikle grønnere læreplasser og grønnere samfunn, og derav ta egenstyring over en mer bærekraftig karriereutvikling. Med 'dytte' mener jeg de makt-teknologier, styringsrasjonale og diskurser som er i spill i policy og som innvirker på de unges selv-ledelse, uten å overstyre eller overta ansvaret.*

For å motvirke de *governmentality* effektene og de neolibérale styresettene så har karriereveiledningsfeltet tradisjon med å jobbe med karriereveiledning som er frigjørende eller sosialkonstruktivistisk. Heller enn å tilpasse seg stilles det spørsmål ved tingenes tilstand (Sultana, 2018, s.40). Det grønne skiftet kommer ikke innenfra utdanningssystemet eller læreplaner. De har sitt opphav i internasjonal vitenskapelig objektivitet forankret i teknologipositivistiske- og neolibérale økonomisk-vekst diskurser, noe karriereveiledningen kan adressere. Analysen har fått frem hvordan unge kan internalisere ulike styringsmekanismer i grønnere læreplaner og grønnere karriereveiledning, og tar dem til seg som en del av deres identitet gjennom selvstyring. Karriereveiledningen kan få frem alle de strukturelle hindringene som dette bringer med seg. Rollene, samarbeidet, opplæringsarenaene, læreplanene og læreplaner redefineres og er endringsutsatte i møte de nye grønne klassifiseringene og rammeverkene for grønnere *skills*. Analysen bekrefter *skills mismatch*, verken læreplaner eller unge ufaglærte har den riktige grønne kompetansen som myndighetene etterspør. Dette kan forstyrre og skape usikkerhet, og kan utfordre unge ufaglærtes grønne utdanningsvalg og bærekraftige karriereutvikling ytterligere, noe karriereveiledningen kan adressere. Funnene peker mot at karriereveiledningsfeltet må øke kompetansen rundt bærekraftig karriereveiledning og bærekraftige læreplaner for å kunne være en motkraft, sånn at karriereveiledere kan bevisstgjøre unge ufaglærte og lærlinger at problemer som oppleves som personlige kan skyldes forhold utenfor dem selv, som de selv ikke rår over (s.40).

4.1 Fokus på å utvikle bærekraftig karrierekompetanse

Lærlinger får høsten 2024 rett til karriereveiledning. Jeg vil drøfte hvordan denne karriereveiledningen kan være bærekraftig og frigjørende, og hvordan den kan bidra i unge ufaglærtes grønne og sosiale overganger. Jeg vil her komme inn på karriereundervisning, karrierelæring og karrierekompetanse, og legger til grunn at disse skal bli mer bærekraftige. Dette må ikke oppfattes som endelige løsninger, men som refleksjoner om hvordan karriereveiledningen og læreplaner kan bidra i unges grønne og sosiale overganger. Jeg velger å bruke Erik Hagseth Haug (2018) som oversetter det engelske begrepet Career Management Skills (CMS) til karrierekompetanse, og legger Ronald G. Sultanas definisjon, oversatt av Nasjonal enhet for karriereveiledning, til grunn:

«CMS refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg» (Haug, 2018, s.40-41).

Livslang læringsdiskursene er i spill og holder sin posisjon inn i det grønne skiftet, og har fotfeste i både VET og karriereveiledningspolicy. Dette vil si bærekraftig karriereutvikling gjennom livsløpet som igjen peker mot behovet for å utvikle mer helhetlig, mer bærekraftig karriereundervisning og karrierelæring for alle ulike livsfaser og roller (jmf. Super's life-span theory (Super, 1957, 1980) i (Plant, 2020)). Peter Plant (2020) viser til eksempel på *Green Career Education* fra Canada, hvor grønn karriereundervisning tar utgangspunkt i barnas premisser og barnas stemmer. Dette indikerer at det ligger en mulighet for bærekraftige læreplaner og karriereveiledningen å få frem unge ufaglærtes stemmer i den bærekraftige karriereundervisningen i læreplaner (jmf. Savickas and colleagues (2009) i individual life-design i (Plant, 2020)).

Bill Law (1999) mener karriereveiledningsteorier hjelper oss å foreslå karriereveiledningsmetoder og undervisningspraksiser. Han kategoriserer teoriene i Trait-and-factor-, Self-concept-, Opportunity-interaction-, Community-interaction-, og Career learning theories. Jeg har forsøkt å skaffe meg en oversikt over Law og politikk ved å lese utdrag i NICEC (2022) journalen fra 2017. Jeg oppfatter at Law så på politikk som en kritisk faktor, som en måte å fremme *social justice*. Politikk som påvirker tilgjengeligheten, kvaliteten og effektiviteten av karriereundervisningen, karriereveiledningen og tjenestene. Han har ikke sine røtter i Foucaults *governmentality*, mer de sosioøkonomiske og politiske kontekstene karriereundervisningen opererer innenfor, og hvordan utvikle gode undervisningstjenester. «There are possibilities here for building a strong consensus between practice, theory and policy» (Law, 1999, s.35). Post-DOTS peker mot ulike tanke sett som adresserer moderne policy-bekymringer:

«On changing global conditions. Post-DOTS attend to learning progression, seeking to understand how the content and process of learning inform sustainable action. This is a necessary part of any strategy for dealing with the clamoring global, technological and social complexity of contemporary career management» (Law, 1999, s.44).

Dette er et eksempel på en anerkjent forsker som ikke nødvendigvis har inntatt et Foucauldiansk poststrukturalistisk ståsted, men som også mener at karriereveiledning er politisk. Law trakk inn bærekraft, *social justice* og *lifelong learning* i planer for karriereundervisning og karrierelæring allerede for 25 år siden. Hans metoder kan være en mulig motvekt mot vestlig neoliberalisme.

Law anerkjenner sammenhenger mellom teoriene, men trekker et skille mellom ulike karriereveiledningsteorier og karrierelæringsteorier, mellom veiledning og planer for opplæring (curriculum). Innen Laws DOTS rammeverket ses karriereundervisning som en innledning (a preamble) til karriereveiledningen. Dette peker mot at læreplaner må ta i bruk de tverrfaglige temaene i læreplanene, og de må utarbeide undervisningsplaner sammen med lærlingene som ivaretar mer bærekraftig faglig kompetanse, dannelse og karrierelæring. Her kan karriereveiledere bidra med innsikt fra feltet og arbeide sammen med faglige ledere og lærlinger i læreplassene.

Det er et nærmest ensidig policyfokus på hvilke skills unge ufaglærte skal utvikle i læreplaner, for så styre seg selv til selvstyrt videreutvikling av læreplassene. De unge viderebringer så grønnere holdninger ut i samfunnet. Jeg mener det kan skapes mulighetsrom hvor læreplaner får frem lærlingenes stemmer som en motvekt. I New DOTS, snakker Law (1999) om å etablere *Career-learning space* i karriereundervisningen. Dette betyr endring i læreplaner, karrierelæringsrom må skapes. De må legge opp til endret oppsett, oppgaver og roller for de unge, og sammen med de unge. Law så behovet for mer progressiv karrierelæring gjennom 'due process' rettferdige karrierelæringsprosedyrer som sikrer at alle får en rettferdig behandling. Jeg oppfatter at dette er karriereundervisning som sikrer at unge ufaglærte og lærlinger får tilstrekkelig informasjon og støtte til å ta informerte beslutninger om sin bærekraftige karriere, og at de både planlegger og evaluerer slik undervisning. Dette inkluderer også å ha mulighet til å endre mening og justere sine valg basert på nye erfaringer og innsikt. Dette styrker analyseresultatene om mørkegrønn progressiv individuell karriereveiledning som understreker viktigheten av grundig, rettferdig og transparent prosess i den grønne veiledningen og karrierelæringen. Sterk involvering av lærlinger i dette arbeidet er *empowerment* på ekte.

Jeg mener FNs *17 Goals of Sustainable Development* i 2015 (OeAD, 2023, s.12) kan være en god link mellom karriereundervisningen, karriereveiledningen og *social justice*. Nasjonal

karriereveiledningskonferanse brukte nettopp denne linken, hvor Pete Robertson, professor ved Edinburgh Napier University, uttalte «De forskjellige bærekraftsmålene hviler egentlig på et løfte om sosial inkludering» (Vaagan, 2023). Jeg finner belegg i at FNs bærekraftsmål kan være et utgangspunkt for unge ufaglærtes og lærlingers grønne karrieresamtaler, og grønn karrierelæring hvor hele spennet i de grønne og sosiale overgangene er representert. Spennet mellom Dark Green (Ecologism), med radikale samfunnsendringer og progressive individuelle endringer vs. Light Green (Environmentalism), med mer konservative samfunnsendringer og liberale individuelle endringer, som er sentrale i diskursene.

Analysen min viser ingen politisk fokus på hva de unge bringer med seg inn til læreplassene, noe som står i kontrast til elevsentrert opplæring i skolen (Hultberg & Heiret, 2023). Hultberg & Heiret (2023) problematiserer hvorvidt den elevsentrerte bærekraftundervisningen har potensiale for reel endring i sin artikkel: *Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: fra elevsentrert til praxis-orientert bærekraftundervisning*. De peker på arbeidet til flere forskere og UNESCO som viser et større skifte i utdanninger hvor undervisning og kunnskapsformidling erstattes av elevsentrert læring, en progressiv utdanningstradisjon hvor elevens autonomi utfordrer skolens tradisjonelle maktrelasjoner. I elevsentrert bærekraftundervisning står utvikling av kompetanse og ferdigheter i sentrum, mens formidling av ekspertkunnskap reduseres (s.34). Kompetanse og ferdighetsfokuset samsvarer med det analysen min har avdekket at både læreplasser og karriereveiledning skal bidra med. Grønne *skills* er en sentral kategori i VET policyen, og læreplasser styres via grønne kompetanserammeverk med definerte kompetanser for å lykkes i det grønne skiftet (Cedefop & OECD, 2022). Ramíres-Shiller sier: «*Green Guidance* spiller en viktig rolle i utviklingen av kompetanse for grønne jobber» (OEAD, 2023 s.36). Med bakgrunn i mine analyser så mener jeg at Hultberg & Heiret sin bekymring for skolens bærekraftundervisning bør vekke interesse også i læreplasser. Læreplasser som kun vektlegger praksisen å lære f.eks. avfallshåndtering uten å gi de unge relevant kunnskap om de bakenforliggende årsakene setter ikke lærlinger i stand til å sette det erfarte inn i større sosiale sammenhenger (Hultberg & Heiret, 2023, s.33). Bærekraftige læreplasser bør derfor ikke tenke på praksis og teknologi som eneste løsninger i bærekraftarbeidet eller i karriereundervisningen. Læreplasser kan få til kollektive samtaler mellom lærling og faglig leder, eller mellom faglig leder og grupper av lærlinger, hvor det legges opp til mer narrative tilnærminger, historiefortellinger. Dette peker mot et mer konstruktivistisk og narrativt rammeverk i den grønne karriereundervisningen og

karriereveiledningen. Slike læreplaner kan la seg inspirere av Marc Savickas (2015) *Career Construction Theory* og *Life Design metoden* hvor en deler egne erfaringer langs mørkegrønne og lysegrønne akser for å konstruere mening og bygge bærekraftig karrierekompetanse. Det profesjonelle karriereveiledningsfeltet står foran en stor jobb når karriereveiledning skal tilbys lærlinger.

Straume (2020) beskriver behovet for *transformative learning*, en pedagogisk tilnærming tar i bruk kritisk refleksjon som fører til dypere og mer varige endringer i unges holdninger og verdier, og som motiverer til handling og endring. Målet er å utfordre eksisterende tenkemåter, utfordre og utvide de unges sine forståelser gjennom erfaringer som kan være transformative. Dette peker mot en form for karrierelæring som kan føre til mer radikale endringer hos de unge og som kan bevege læreplaner og de unges karrierelæring mot Dark green (Ecologism). Jeg undres på om dette skal være læreplaners og karriereundervisningen og karriereveiledningens mål, og søke dype radikale endringer i de unges forståelser og antakelser. Dette får frem refleksjoner rundt hvem eller hva som skal endre seg frem mot nullutslippssamfunnet i 2050?

4.2 Gap mellom politiske intensjoner og det som faktisk skjer

Analysen viser hvordan ulike ideologier, som troen på forskning, teknologiutvikling og digitalisering knyttet til bærekraftig utvikling er med å påvirke politiske beslutninger og styring av læreplaner. Myndigheter forventer at læreplaner skal forberede unge ufaglærte til å ta et bærekraftig, miljømessig og sosialt ansvar. Dette viser en forståelse av politikkenes rolle i å fremme samfunnsansvar og bærekraftig utvikling. Disse forholdene viser hvordan politikk og praksis må navigere mellom motstridende hensyn og behovet for å kunne utvikle effektive løsninger mot klimaendringer, men hvilke effekter ser vi egentlig i praksis? Analysen viser gapet mellom politiske intensjoner om bærekraftig utvikling og det som faktisk skjer (Cedefop & OECD, 2022, s.17), (Plant, 2020), gap som bidrar til usikkerhet for de unge i det grønne skiftet.

På bakgrunn av *problemrepresentasjonene* og de diskursive effektene som er beskrevet så mener jeg at læreplaner, som en motvekt til de neolibérale diskursene, må være tydelige på at ansvaret for problemer som klimaendringer ikke er noe unge ufaglærte skal måtte møte alene i utdanningen eller i utdanningsvalg. Jeg finner støtte til dette både i Parkers (2019)

matrisemodell ut fra sosiopolitiske ideologier som får frem kollektive endringspersektiv i karriereveiledningen, og hos forsker og redaktør Ingerid S. Straume (2016). I artikkelen «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: *Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige*, er Straume kritisk til Norges tilbakeholdenhet i forhold til å oppfylle målene med *Agenda 21* og *Utdanning for bærekraftig utvikling (Education for Sustainable Development, ESD)*. Hun mener at Norge betraktet seg selv som et foregangsland gjennom aktiv deltakelse i internasjonale klimaforhandlinger. Norge fikk også en høy profil og internasjonal anseelse gjennom Gro Harlem Brundtlands ledelse av arbeidet med *Our Common Future* (1987). Straume mener at et ufortjent positiv omdømme i forbindelse med arbeidet som ble langt ned i FN og UNESCO regi overdøvede den manglende nasjonale satsningen. Norge sviktet i dialogen mellom myndigheter, organisasjoner og lokalbefolkningen for å skape en mer bærekraftig utvikling. Hun peker på oljeproduksjonen som hinder for satsning på *Utdanning for bærekraftig utvikling* (Straume, 2016). Hun bruker sterke ord om Norges manglende innsats; «opp som en løve, ned som en skinnfell» (s.84). Et annet hinder kan være Norges deltakelse i EUs kvotesystem. «Vi har nådd våre klimamål, men mye har vært i form av kvotekjøp» (Klimautvalget 2050, 2022).

Straume (2020) stiller i sin artikkel *What may we hope for? Education in times of climate change* spørsmål om hvorfor klimaendringer er et vanskelig emne, og hvorfor det har tatt så lang tid å integrere bekymringer for klima i utdannings situasjoner. Hun påpeker at de mest alvorlige konsekvensene av klimaendringer tilhører for det meste fremtiden. Peter Plant har utviklet *Green Guidance* policyvisjoner i over 25 år. Han skrev nylig på veielderforum.no at grønn veiledning har gått «frå ein marginal og ekstrem posisjon til å vere eit livskraftig omdreingspunkt av ei fremtidig bærekraftig karriererettleing» (Plant, P. 2022).

Fremtidsperspektivet er dermed sentralt i bærekraftsdiskursene noe som står i kontrast til de pågående klimaendringene, dette vil kunne være forstyrrende og bringe usikkerhet i unges utdanningsvalg, i de grønne og sosiale overgangene. Straume (2020) viser til begrepet *double reality*, å vite og å ikke vite, befolkningen forneker ikke fakta om klimaendringene, men implikasjonene ved disse. I den vestlige offentlige diskursen møtes klimaendringene med at noe på gjøres, og deretter får ofte befolkningens manglende bekymringer skylden for at ingenting gjøres (Straume, 2020). Befolkningen på sin side finner ikke mening i at politikere snakker om at klimautfordringene er vår største trussel, samtidig som de fortsetter med «business as usual» (s.544). Behovet for grønnere læreplasser og grønnere karriereveiledning

kan også knyttes til at noe må gjøres, men hvem skal myndighetene skyldes på når det ikke skjer noe, de unge ufaglærte og lærlinger, eller karriereveiledere? Dette er forhold som bærekraftig karriereveiledning kan adressere.

I mitt masterarbeid har jeg avdekket flerdimensjonale komplekse politiske styringer av læreplasser og karriereveiledningen i det grønne skiftet. Læreplasser skal bli mer salgbare og teknologidrevet, og karriereveiledningen skal *empower* unge ufaglærte sånn at de velger disse teknologiske og digitaliserte læreplassene som stemmer overens med unges grønne verdier og holdninger. Straume (2020) beskriver et skifte i perspektiv hvordan klimaendringer adresseres i utdanning fra ensidige tekno-vitenskapelige tilnærminger til *social imaginary significations*. Et skifte mot at de kollektive forestillingene, symbolene, meningene og verdiene som tilhører klimaendringene gjøres felles, her for unge ufaglærte. Slike tilnærminger overgår de unges individuelle oppfatninger, og omfatter ideer som er delt av samfunnet som helhet og som påvirker hvordan unge ufaglærte forstår og tolker verden rundt seg. Jeg oppfatter at slike forestillinger kan internaliseres og reproduseres gjennom sosialisering og praksis i bærekraftige læreplasser og grønnere karriereveiledning, å dermed være bidrag i grønne og sosiale overganger. De kan også være knyttet til institusjonelle strukturer og offentlige diskurser om utdanningssystemer og VET diskurser, og karriereveiledningstjenester og *Green Guidance* diskurser. Dette betyr slik jeg ser det at både læreplasser og karriereveiledning bør sørge for å få frem hvordan lærlinger tenker og snakker om seg selv relatert til klimaendringer jmf. Hulme (2009) og Norgaard (2011) i (Straume, 2020, s.544) og Laws (1999) *Self-awareness*, selv-oppmerksomhet, 'Who am I?'. Læreplasser og karriereveiledningen skal i tillegg lære unge ufaglærte å stille spørsmål med hele den nåværende *socio-political order*, hvordan samfunnet rundt dem, læreplasser og karriereveiledningen fremstiller seg selv i forhold til klimaendringene jmf. Klein (2014) og Vetlesen (2015) i (Straume, 2020, s.544) og Laws (1999) *Opportunity awareness*, Mulighets-oppmerksomhet, 'Where am I?'.
I utgivelsen viser Plant behovet for grønn karriereundervisning som bruker de unges stemmer. Han viser til Maggi (2019) som konkluderer med at:

«Students would learn about the careers of their own interest, the role that such work would play in the bigger picture of planetary health, and they would be counselled to reflect on how their professional choices could make this planet healthier» (OeAD, 2023).

Her mener jeg å finne belegg for at veiledningen ikke bare må føre til refleksjoner om hvorvidt utdanningsvalg fører til en sunnere planet, men at veiledningen også legger til rette for refleksjoner og kunnskap om den eksisterende *socio-political* order som beskrevet. Et annet pedagogisk prinsipp er å føre de unge ufaglærte sammen i grupper. Her kan både læreplasser og karriereveiledningen ta ansvar, og legge til rette for og fasilitere slike samtaler. Fra et poststrukturalistisk ståsted ser vi *governmentality* hvor læreplasser og karriereveiledningen styres til å fasilitere på vegne av staten. Som en motkraft til *governmentality* står behovet for mer narrative, konstruktivistiske og emansipatoriske tilnærminger fra både læreplasser og karriereveiledere.

5 Konklusjon og anbefaling videre

Den sosiopolitiske ideologiske matrisemodellen til Packer (2019) kan gi inntrykk av segmentering og avgrensede områder i *Green Guidance* diskursen. I virkeligheten oppfordres karriereveiledere til å tilpasse den grønne karriereveiledningen til den enkelte unge ufaglærte. Karriereveiledere skal kunne bruke ulike sosiopolitiske ideologiske tilnærminger, og kombinere ulike sosiopolitiske ideologiske tilnærminger jmf. (Watts, 1996). Dette er en viktig erkjennelse i min masteravhandling og en utfordring for karriereveiledningsfeltet.

Fra høsten 2024 skal fylkeskommunene sørge for at lærlinger får tilgang til rådgivning om yrker og utdanning, og om sosiale forhold. (Opplæringslova, 2023). Sett fra resultatene i denne masteravhandlingene så er dette vedtaket et bærekraftig tiltak på ekte. I *Ny opplæringslov* (Opplæringslova, 2023) gis lærlinger mulighet til å videreutvikle mer bærekraftig karrierekompetanse for å håndtere overgangen til og fra læreplassene. Jeg fant i en tidligere diskursanalyse av tre NOUer at hvor karriereveiledningen skal foregå ikke er så viktig som hva karriereveiledningen skal føre til, og hvem som skal levere tjenesten ikke er så viktig som kvaliteten på tjenesten. Den diskursanalysen fikk frem stillheten i det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* som mulig tematisk brobygger i karriereveiledningen i skole og læreplasser noe jeg nå har forsket videre på. Dette masterprosjektet gjør at jeg vil bringe inn noen anbefalinger til fylkeskommunene: Bærekraftig utvikling kan være brobygger mellom grønnere karriereveiledning i skole og ute i læreplasser. Profesjonell individuell og gruppebasert karriereveiledning for lærlinger bør foregå i læreplassene hvor ekte bærekraftige læreplasser legger til rette for *carrer-learning-space* (Law, 1999). Som en motvekt til

governmentality prinsippene skal læreplasser og karriereveiledere sammen med unge ufaglærte fremme praksiser som styrker individers autonomi, kritisk tenkning og selvbestemmelse, *empowerment*. Læreplasser og karriereveiledere bør få frem historiene, hvilken bærekraftig karrierekompetanse lærlingen bringer med seg inn i læreplassen, og hvordan og i hvilken retning denne skal utvikles. Karriereveiledere og lærebedriftene kan lage felles samlinger for lærlinger på arenaer der mørkegrønne og lysegrønne bærekraftige læreplasser settes på agendaen på en måte som er autentisk og meningsfylt for dem. En narrativ veiledning hvor det tas hensyn til lærlingenes språklige fortellinger, hvor det erfarte settes inn i større sosiale sammenhenger. På denne måten kan karriereveiledningen og læreplasser være en ekte motvekt. Mange nok slike bidrag vil 'slukke ilden' av den norske oljeproduksjonen, og åpne opp for mørkegrønne ideologiers fremvekst i det norske arbeidslivet, i læreplasser og samfunnet for øvrig. I en bærekraftig fremtid får unge ufaglærte være seg selv fullt ut og ingen blir etterlatt. Slik kan karriereveiledningen og læreplasser 'dyttes' mot « the right side of history» António Guterres (United Nations, 2023).

Referanseliste/Litteraturliste

Bacchi, C. (2012). Introducing the “What’s the Problem Represented to be?” approach”. I Bletsas, A. & Beasley, C. *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions and Exchanges*. (s. 21–24). University of Adelaide Press.

DOI: <https://doi.org/10.1017/UPO9780987171856.003>

Bacchi, C. & Goodwin, S. (2016). Making Politics Visible: The WPR Approach. I *Poststructural policy analysis: a guide to practice* (s. 13–26). Palgrave Macmillan US. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>

Bacchi, C. (2020). Problem-Solving as a Governing Knowledge: “Skills”-Testing in PISA and PIAAC. *Open Journal of Political Science*, 10, 82-105. <https://doi.org/10.4236/ojps.2020.101007>

Bakke, I.B. (2024). *Har du hørt om Green Guidance?* Hentet 18.mai 2024 fra <https://veilederforum.no/artikler/praksis/har-du-hort-om-green-guidance>

Bengtsson, A. (2011) European Policy of Career Guidance: the interrelationship between career self-management and production of human capital in the knowledge economy. *Policy Futures in Education*, 2011-10, 9(5), 616-627. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.2304/pfie.2011.9.5.616>

Bergmo-Prvulovic, I. (2014). Is career guidance for the individual or for the market? Implications of EU policy for career guidance. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 376–392. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/02601370.2014.891886>

Bianchi, G. Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). Green Comp. The European sustainability framework. Punie, Y. & Bacigalupo, M. red(s), EUR 30955 EN, *Publications Office of the European Union, Luxembourg*. Hentet 21.mai 2024 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>

Cedefop [European Centre for the Development of Vocational Training] (2022). An ally in the green transition. *Cedefop briefing note, March 2022*.

<http://data.europa.eu/doi/10.2801/712651>

Cedefop [European Centre for the Development of Vocational Training] og OECD [The Organization for Economic Co-operation and Development] (2022). *Apprenticeships for greener economies and societies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop reference series; No 122 <http://data.europa.eu/doi/10.2801/628930>

Cort, P.S. & Thomsen, R. (2024) It is a way of thinking! Carol Bacchi on adaptations, WPR thinking and genealogical sensibility. Pia Seidler Cort & Rie Thomsen har interviewet Carol Bacchi. I Fristrup, T., Cort, P.S. Larsson, A., Thomsen, R., Skovhus, R. B. & Kristensen, J.E. (Red.), *Problemets politik – En forskningsbaseret antologi om Carol Bacchis poststrukturalistiske policy- og intervjuanalyse i pædagogik og uddannelse*, (s.134-148). DPU, Aarhus Universitet.

Cort, P.S. & Larson, A. (2024) Analysestrategiske faldgruber i WPR. Erfaringer med at forske, undervise og vejlede i Carol Bacchis kritiske policy-analyse. I Fristrup, T., Cort, P.S. Larsson, A., Thomsen, R., Skovhus, R. B., & Kristensen, J.E. (Red.), *Problemets politik – En forskningsbaseret antologi om Carol Bacchis poststrukturalistiske policy- og intervjuanalyse i pædagogik og uddannelse*, (s.17-35). DPU, Aarhus Universitet.

Dobson, A. (2007). *Green political thought*. (4). London: Routledge.

European Commission (2019). *The European Green Deal*. Hentet 7.mai 2023 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2019:640:FIN>

European Commission, [Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and training 2020 – Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020], (2021) Education and training 2020. *Publications Office*. Hentet 21.mai 2024

<https://data.europa.eu/doi/10.2766/960>

European Commission, [Joint Research Centre], (2019). *The EU sustainability taxonomy – A financial impact assessment*. Battiston, S., Alessi, L., Roncoroni, A. et al. Publications Office, DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/347810>

European Council (2023). *Fit for 55*. Hentet 1.oktober 2023 fra <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/green-deal/fit-for-55-the-eu-plan-for-a-green-transition/>

Fredriksen, Stian (2019). *Hvorfor uttrykkes det behov for økt brukermedvirkning i NAV og karriereveiledningsfeltet*. (Mastergradavhandling). Universitetet i Sørøst-Norge.

Fristrup, T. Cort, P.S. Larsson, A. Thomsen, R. Skovhus, R. B. & Kristensen, J.E. (Red.), *Problemets politik – En forskningsbasert antologi om Carol Bacchis poststrukturalistiske policy- og intervjuanalyse i pedagogik og uddannelse*. DPU, Aarhus Universitet.

Goodwin, S. (2012). Women, Policy and Politics: Recasting policy studies. I Bletsas, A. & Beasley, C. i *Engaging with Barol Bacchi. Strategic Interventions and Exchanges* (s.25-36) University of Adelaide Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/UPO9780987171856.004>

Green Guidance (2024). *Green Guidance. Career support for sustainable life choices*. Hentet 10.mai 2024 fra <https://www.green-guidance.eu>

Haug, E. H, (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning. Hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.

HkDir [Direktoratet for høyere utdannings og kompetanse] (2023). *Nasjonal karriereveiledningskonferanse 2023*. Hentet 6.april 2024 <https://hkdir.no/arrangementer/nasjonal-karriereveiledningskonferanse-2023>

Hultberg, L.I. & Heiret, Y.S. Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: fra elevsentrert til praxis-orientert bærekraftsundervisning. *Norsk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2023 03(9) (s.33-48), DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.3742>

Innovasjon Norge (2024). *EUs taksonomi – rammeverk for grønne finansieringsordninger*. Hentet 12.april 2024 fra <https://www.innovasjon Norge.no/artikkel/eus-taksonomi-rammeverk-for-gronne-finansieringsordninger>

Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle behov, i Kjærgård, R. & Plant, P. (red) i *Karriereveiledning for individ og samfunn*. (2018, s.18-33). Gyldendal.

Kjærgård, R. (2020a). Career guidance and the production of subjectivity, i E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (Red.), *Career and career guidance in the nordic countries* (s. 81-92). Brill Sense. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004428096_006

Kjærgård, R. (13.september, 2020). *Når politikk og karriereveiledningsteori møtes*. Veilederforum. <https://veilederforum.no/artikler/teori/nar-politikk-og-karriereveiledningsteori-motes>

Klimautvalget 2050, (2022). *Mandat*. Hentet 30.september 2023 fra <https://klimautvalget2050.no/mandat/>

Kompetanse Norge (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet 21.januar 2024 fra <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-presentasjon-av-omradene-kompetasestandarder-karrierekompetanse-og-etikk>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Gyldendal.

Kversøy, K.S. (2018). Like som veileder like – karriereveiledning mellom mennesker i samme situasjon. I Kjærgård, R & Plant, P (red) *Karriereveiledning for individ og samfunn*. (2018, s.229-249). Gyldendal.

Law, B. (1999). *Career-learning space: new-DOTS thinking for careers education*. British Journal of Guidance & Counselling. (Vol.27) (1).

Lingås. L.G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål. Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. Kjærgård, R. & Plant, P. (red) i *Karriereveiledning for individ og samfunn*. (2018, s.53-62). Gyldendal.

Madsen, M. (2024) Hvad er problemet? En mulighedsfokuseret udforskning af problemet med ”What’s the Problem Represented to be?”, set fra et underviserperspektiv. I Fristrup, T., Cort, P.S., Larsson, A., Thomsen, R., Skovhus, R. B. & J.E. Kristensen (Red.), *Problemets politik – En forskningsbaseret antologi om Carol Bacchis poststrukturalistiske policy- og intervjuanalyse i pædagogik og uddannelse*, (s.36-56). DPU, Aarhus Universitet.

Meld. St. 13 (2020–2021). *Klimaplan for 2021–2030*. Klima- og miljødepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-13-20202021/id2827405/>

Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

Miljødirektoratet (2023). *Om FNs klimapanel*. Hentet 16.oktober 2023 fra
<https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/om-ipcc/>

NESH [Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora] (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 13.mai 2023
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NICEC [Nasjonal Institute for Career Education and Counselling] (2022). Special issue dedicated to Bill Law. 2017. I *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*. (Vol.39) (1). Hentet 20.mai 2024 fra
<https://nicecjournal.co.uk/index.php/nc/issue/view/9>

NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>

OeAD [Österreich Agentur for Bildung und Internationalisierung] (2023). Green Guidance. Focusing on Green Educational and Career Pathways. *Euroguidance Österreich*. OeAD-GmbH. Hentet 18.mai 2024 fra

https://oead.at/fileadmin/Dokumente/erasmusplus.at/Wirkung/Euroguidance/Veranstaltungen/Fachtagung_2021/Finale_Version_Euroguidance_Fachtagungspublikation_2021_EN.pdf

OECD [The Organization for Economic Co-operation and Development] & Cedefop [European Centre for the Development of Vocational Training] (2014). *OECD Green Growth Studies. Greener Skills and Jobs. Highlights*. OECD publishing. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264208704-en>

Opplæringslova (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (Ikke i kraft). Hentet 21.mai 2024

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>

Packer, R. (2019). Greening HE careers education and guidance? An investigation into the perspectives and experiences of career development practitioners from English universities. *Master's Thesis*. Derby: University of Derby

Plant, P. (2020) Paradigms under Pressure: *Green Guidance Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 1(1), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.16993/njtgcg.25>

Plant, P. (2022, 20.oktober). *Grøn rettleiing – ein utopi?* Veilederforum.

<https://veilederforum.no/artikler/teori/gron-rettleiing-ein-utopi>

Savickas, M. (2015) Career Counselling Paradigms: Guiding, Developing and Designing. I P. J Hartung, M.L.Savickas & W.B.Walsh (Red.), *APA handbook of career interventions: Vol 1. Foundations* (s.129-143). American Psychological Association.

Sikt [Kunnskapssektorens tjenesteleverandør]. (2022). *Datahåndteringsplan, (DMP)*. Hentet 21.mai 2023 fra: <https://sikt.no/tjenester/datahandteringsplan-dmp>

SSB [Statistisk Sentralbyrå] (2023). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet 21.mai 2024.

<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>

Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2016-12, Vol.2, (s.1-19). DOI: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>

Straume, I. S. (2020). What may we hope for? Education in times of climate change. *Constellations* (Oxford, England), (2020, Vol.27 (3) s.540–552). DOI:<https://doi.org/10.1111/1467-8675.12445>

Sultana, R. G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat, i Kjærgård, R. & Plant, P. (red) i *Karriereveiledning for individ og samfunn*. (2018, s.38-52). Gyldendal

Søk & Skriv (2024). *IMRaD-modellen*. Hentet 19.mai 2024 fra <https://www.sokogskriv.no/skriving/imrad-modellen.html>

Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk analyse. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 60-104). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 13.april 2024 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Kompetansebegrepet*. Hentet 25.mars 2024 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Fagfornyelsen*. Hentet 12.april 2024. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Tverrfaglige tema*. Hentet 13.april 2024. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet (2023). *Yrkesfaglege utdanningsprogram – opplæringsmodellar*. Hentet 25.mars 2024 <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/yrkesfag-opplaringsmodellar/#a162341>

Universitetet i Sørøst-Norge (2020). *Studieplan for Master i karriereveiledning*. Hentet 29.februar 2024 https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/MASKARV_2020_HØST

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2013). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Hentet 3.januar 2024 på <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2024). *UNESCO in brief*. Hentet 4. januar 2024 fra <https://www.unesco.org/en/brief>

United Nations (2023). *The Paris Agreement*. Hentet 30. september 2023 fra <https://www.un.org/en/climatechange/paris-agreement>

United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hentet 15.oktober 2023 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

United Nations (19. september 2023) *Secretary-General's address to the General Assembly*. <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2023-09-19/secretary-generals-address-the-general-assembly>

Vaagan, M. (2023, 11.november). *Nasjonal konferanse med mange perspektiver på bærekraft*. Veilederforum. Hentet 20.mai 2024 fra <https://veilederforum.no/artikler/praksis/nasjonal-konferanse-med-mange-perspektiver-pa-baerekraft>

Villadsen, K. (2007). Magt og selv teknologi. Foucaults aktualitet for velferdsforskningen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 10 (No 3), s.156-167. Fagbokforlaget.

Watts, A.G., (1996) Socio-political ideologies in guidance. I Watts, A.G., et al. *Rethinking Careers Education and Guidance*, London: Routledge. (s.225 – 233).

Åpenhetsloven. (2022). Lov om virksomheters åpenhet og arbeid med grunnleggende menneskerettigheter og anstendige arbeidsforhold. (LOV-2021-06-18-99).

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-99>

Oversikt over figurer

Figur 1 Kopi av Siemens AG internal «skill level for competences», (Cedefop & OECD, 2022, s.70)

Figur 2 Socio-political ideologies of green careers education and guidance. Adapted from Watts, A.G. (1996) and Dobson, A. (2007) Presentation Copyright Peter Plant. (OeAD, 2023, s.12) (Gjengitt etter skriftlig avtale med Peter Plant).