

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Håvard Saur

Master i karriereveiledning

Grunnlagsdokumentene til det nye
Kunnskapsløftet. En kondensering og
analyse av innhold. Konsekvenser for
karriereveiledningen

Institutt for sosialvitenskap og veiledning

Januar 2020

Forord.

I disse dager pågår det en rekke utviklingsarbeider rundt omkring på skoler i Norge. I 2020 kommer det en ny læreplan som skal erstatte den gamle læreplanen, Kunnskapsløftet 2006. I lang tid har det vært gjort en del forarbeid på statlig nivå, to NOU'er er utgitt med den tanke å formidle hva slags endringer som vil komme. Disse to NOU'ene har igjen ført til en Melding til Stortinget, Meld. St. 28 (2015-2016), som er den endelige innstillingen til Stortinget. Meld.St.28 blir forslaget som Stortinget skal stemme over og som på sikt skal munne ut i en ny læreplan. I den forbindelse er det interessant å undersøke hva som er nytt i den nye læreplanen, og ikke minst se hva som kan relateres til feltet karriereveiledning.

Siden Kunnskapsløftet 2006 (K06) ble introdusert, har det skjedd endringer i skolen i forhold til karriereveiledning. Ikke så mye i forhold til rådgiverstillingen, som lenge har vært en del av skolens oppgave og yte veiledning i forhold til skolens utdanning og yrkesrådgivning og sosialpedagogiske rådgivning. Den største endringen er i forhold til faget utdanningsvalg, som i grunn også er et fag for karriereveiledning. Et helt nytt fag som ble obligatorisk i 2009.

Karriereveiledning og karrierelæring blir viktig å forstå for de som skal arbeide med faget i det daglige. Derfor er det interessant å se hva vi kan forvente oss av den nye læreplanen som kommer og hvilke konsekvenser dette vi ha for utdanningsvalg og dermed karriereveiledning i ungdomsskolen.

Et sentralt begrep i denne sammenheng er kompetanse. Hva slags syn på kompetanse kan vi lese av St.meld,28 og hvilke konsekvenser vil dette få for faget utdanningsvalg og karriereveiledning.

En takk til rettes Erik H Haug, som jeg har hatt gleden av å samarbeide med, bli undervist av og bli veiledet av. Og ikke minst henne som faktisk bor med meg, Lise, og har holdt ut et alt for langt masterstudie.

Lena 15.01.2020

Håvard Saur

Sammendrag/summary

Denne studien tar for seg Meld.St.28, Overordnet del av læreplanen og kjerneelementer i utdanningsvalg. Det sentrale i denne studien var å avdekke hva slags kompetansesyn man finne i de utvalgte dokumentene og hvilke konsekvenser dette får for karriereveiledning. Karriereveiledning er i denne studien forstått som karriereveiledning i faget utdanningsvalg. Og et nøkkelbegrep for å forstå karriereveiledning i faget er karrierelæring. Utgangspunkt for å forstå kompetansesyn er Illeris sin kompetanseblomst og kompetanseelementer. Hans kompetanseelementer ble brukt til å foreta en systematisk tekstkondensering av de utvalgte dokumentene. Kompetanseelementene hans ble et grunnlag/referanse jeg brukte for å avdekke ulike kompetansesyn. I ettertid ble funnene sett i lys av karriereveiledning i skole. Resultatene jeg kom fram til er at en rekke kompetanseelementer fra Illeris er å finne i de undersøkte dokumentene, og til sammen danner disse fem kompetansedimensjoner som reflekterer kompetansesynet i den nye læreplanen. I forhold til utdanningsvalg, så må disse fem dimensjonene tas hensyn til og bakes inn i faget slik at formålet med opplæringen nås.

This study deals with Meld.St.28, the overall part of the curriculum and core elements in educational choices. The core of this study was to uncover the different competence views found in the selected documents and the implications this gives for career guidance. Career guidance in this study is understood as career guidance in the subject of educational choice. And a key concept to understand career guidance in the subject is career learning. The basis for understanding competence views is Illeris's flower of expertise and elements of competence. His competence elements were used to systematically condense the selected documents. His competence elements became a basis / reference I used to uncover different competence views. In retrospect, the findings were viewed in the light of career guidance at school. The results I came up with are that a number of competence elements from Illeris can be found in the researched documents, and together these form five competence dimensions that reflect the competence view in the new curriculum. In relation to educational choices, these five dimensions must be taken into account and baked into the subject so that the purpose of the training is achieved.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	s 6
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	s 9
1.2 Problemstilling med avgrensinger	s 10
2.0 Teoretisk forankring	s 13
2.1 Læreplaner og grunnlagsdokumenter	s 13
2.2 Kompetansebegrepet	s 16
2.2.1 OECD -bakgrunn for seleksjon og kompetanse	s 16
2.2.2 OECD sitt utvalg av nøkkelkompetanser	s 17
2.2.3 EU sitt kompetanseprogram	s 17
2.2.4 Hva skiller EU og OECD sitt kompetansesyn i forhold til Ileris sin forståelse av kompetanse	s 19
2.2.5 De alminnelige kompetanseelementer hos Ileris	s 21
2.2.6 Det utvidede kompetansebegrepet hos Ileris	s 25
3.0 Karriere, karriereveiledning og karriereteorier	s 29
3.1 Karriereveiledning –en definisjon	s 30
3.2 Karrierekompetanse	s 32
3.3 Karriereutviklingsteorier	s 35
3.3.1 Matching-tradisjonen	s 36
3.3.2 Psykodynamisk og personsentrert tradisjon	s 37
3.3.3 Utviklingstradisjon og prosessorientert tradisjon	s 37
3.3.4 Sosiologisk tradisjon	s 38
3.3.5 Postmodernistisk tradisjon	s 38
3.3.6 Karrierelæring og karrierekompetanse	s 39
3.4 Karrierelæring	s 41
3.4.1 Kognitivt orienterte læringsteorier	s 41
3.4.2 Sosiokulturelle læringsteorier	s 45
4.0 Vitenskapssyn og metode	s 47
4.1 Litteraturutvalg	s 47
4.2 Kvalitativ metode og STC	s 48
4.2.1 Gjennomføring og prosess ved bruk av STC	s 50
4.3 Vitenskapsteori	s 54
4.3.1 Vitenskapsteori og hermeneutikk	s 56
5.0 Resultater og analyse	s 58
5.1 Resultater i forhold til problemstilling	s 58
5.2 Analyse av tekstkondenseringen	s 63
5.3 Individ vs samfunnsdimensjonen	s 63
5.3.1 Konklusjon –konsekvenser for karriereveiledningen	s 67
5.4 Kunnskap og ferdighetsdimensjonen	s 69
5.4.1 Konklusjon –konsekvenser for karriereveiledningen	s 72
5.5 Refleksjonsdimensjonen	s 74
5.5.1 Konklusjon – konsekvenser for karriereveiledning	s 76
5.6 Lære å lære dimensjonen	s 77
5.6.1 Konklusjon –konsekvenser for karriereveiledning	s 78
5.7 Sosial kompetanse dimensjonen	s 79
5.7.1 Konklusjon –konsekvenser for karriereveiledning	s 81
5.8 Til slutt	s 82

6.0 Karrierelæring i den nye læreplanen	s 83
6.1 Innledning	s 83
6.2 Karrierelæring og individ vs samfunnsdimensjonen	s 84
6.2.1. Endringer i ideologi og politikk i Europa	s 84
6.2.2 Noeliberalisme	s 85
6.2.3 Det rasjonelle mennesket	s 86
6.2.4 Karriereveiledningens politiske bakteppe	s 88
6.2.5 Utdanningsvalg –en form for instrumentalisme?	s 89
6.3 Karrierelæring og refleksjonsdimensjonen	s 92
6.4 Karrierelæring og lære å lære dimensjonen	s 98
6.5 Karrierelæring og kunnskaper og ferdighetsdimensjonen	s 105
6.6 Karrierelæring og sosial kompetanse dimensjonen	s 111
7.0 Konklusjon	s 115
Kildeliste	s 117
Samtykke til tilgjengelig-gjøring i digitalt arkiv Brage	s 119
Vedlegg: Systematisk tekstkondensering	s 120

1.0 Innledning.

Det er 12 år siden sist vi fikk en ny læreplan i Norge, Kunnskapsløftet (K06). Det knytter seg alltid en viss spenning til hva innholdet i en ny læreplan blir. Blant annet på grunn av at læreplanene er staten sin avtale med skolen. Skolen er forpliktet til å forholde seg til de læreplanene som til enhver tid råder. I dette ligger det at læreplanen gir føringer på hva som skal være skolens innhold, der i blant hva slags kompetanse som hos elevene etterspørres. Og hver enkelt skole skal virkeliggjøre den til enhver tid rådende læreplan. Skolen er en opplæringsarena, og skal ruste den oppvoksende generasjonen for den framtida som kommer. En læreplanendring kommer ofte på bakgrunn av at en ser at en trenger å stake ut en ny kurs med tanke på hva som er framtidens behov for kompetanse i samfunnet. *«Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsninger på dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge skapes i barnehagene og grunnopplæringen»* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5) Allerede i første avsnitt av St.meld.28 slås tonen an, kompetanse er det Norge skal leve av i framtida. Spørsmålet er hva slags elementer eller innhold kan en vente seg i forhold til begrepet kompetanse. Vil det i denne sammenheng tenke seg at karriereveiledning vil være viktig?

Utdanningsvalg var ikke noe eget fag da K06 kom. Faget fikk først en fagplan i 2009 og etter hvert kom det en revidering av planen. Faget kom som en nødvendig het etter at Norge fikk «refs» for en ikke alt for god karriereveiledning i skolen. Ikke som en direkte følge av landrapporten fra OECD ((OECD), 2002), men som beskrevet i Delrapport 1: Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, heller som et slutt resultat av en rekke satsinger på yrkes- og utdanningsveiledning i perioden før innføringen av kunnskapsløftet. (Lødding & Borgen, 2008) Med utdanningsvalg tok regjeringen et modig grep og laget et fag i skolen som skulle forberede elevene på framtida. Og som langt på vei imøtegikk kritikken fra OECD som blant annet gikk ut på fokus på informasjon mer enn veiledning. En kan ikke direkte si at utdanningsvalg er karriereveiledning, men med den nye læreplanen som er på trappene vil karrierekompetanse være et kjerneelement i faget (Udir, 2015). Karrierekompetanse er den viktigste kompetansen elevene skal sitte igjen med.

Faget utdanningsvalg kom inn i skolen ved siden av den allerede eksisterende rådgiverrollen. I denne sammenheng vil det være interessant å se hva som skjer med faget i den nye læreplanen som kommer og ikke minst hvilken status faget vil få på bakgrunn av tidligere evalueringer. I grunnarbeidet til St.meld.28 ble det bestilt en rapport om hva slags kompetanse som er framtidsrettet. Det vil si det ble gjort en gjennomgang av en rekke prosjekter som går under fellesnevneren kompetanse for 21.århundre. Av de 10 mest refererte kompetansene, var blant annet Liv og karriere/jobbkompetanse på lista. På sett og vis danner dette forventninger til slutt resultatet.

I dagens læreplan, K06, er utdanningsvalg et fag på lik linje med andre fag. Faget har et klart formål og målene er tydelige i faget. Fra Udir sine sider står det at formålet med faget er

Faget utdanningsvalg skal bidra til at elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger. Faget skal bidra til å gi elevene en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. Faget skal gi kunnskaper om hva forskjellige utdanningsveier kan føre fram til, og gi innsikt i et arbeidsmarked i endring.

Opplæringen skal gi elevene kompetanse i å ta valg og å kunne se sine interesser i sammenheng med muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. I opplæringen skal elevene bli mer bevisste på kjønnsperspektivet i utdanning og yrker. Elevene skal kjenne til ulike sider ved sine egne valg og forstå hva som påvirker egen karriere.

Utdanningsvalg er et fag hvor aktivitetene kan foregå på andre læringsarenaer enn skolen. Faget skal bidra til å styrke samarbeidet mellom ungdomstrinn og videregående opplæring og mellom ungdomstrinn og lokalt arbeidsliv. Utdanningsvalg skal bidra til at elevene får prøve ut og bli bevisste på egne interesser. Sammen med veiledning gitt av skolens rådgivning skal faget utdanningsvalg legge til rette for kunnskapsbaserte valg av utdanning og yrke».

Her, i formålet for faget, blir karrierebegrepet nevnt eksplisitt, og knyttes ofte opp mot veiledning i skolen. Skolen rådgivning og utdanningsvalg kan finne felles mål og aktiviteter for elevene. Langt på vei er det lagt sterke føringer på det. «Tilknytning til rådgiving på skolen er viktig i dette arbeidet». (Udir, 2015) Her møter skolene en ny utfordring. Hvordan skal dette samarbeidet organiseres, og hvordan skal oppgavene deles mellom rådgiver og lærere i faget.

Rådgivning er noe alle kommuner og skoler er forpliktet til å yte. Lovverket omfatter både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdanning- og yrkesutdanning i skolen.

Retten til nødvendig rådgivning inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk. (rådgivning, 2008)

I dette andre avsnittet av lova avklares hva rådgivning er, nemlig informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp. På en måte kan en si at lovverket er tydelig på hva rådgivning skal være, på den annen side er det uklart hva som ligger i *rettleiing*? Kan det dirkete oversettes til veiledning? Ved at en har både et fag som skal ta vare på elevens veiledning og et lovverk som pålegger veiledning, så kommer på sett og vis kompleksiteten i skolens rådgivning kommer til syne.

Når jeg i denne masteroppgaven velger å ta for meg grunnlagsdokumentene for det nye kunnskapsløftet som kommer, så velger jeg å ha fokus på kompetansebegrepet. Det finnes forskning på utdanningsvalg og evalueringer av faget i skole. Jeg har i liten grad funnet forskning som tematiserer forholdet mellom de overordnede føringene for skole og utdanningsvalgsfaget eksplisitt. I denne oppgaven vil jeg rette fokuset mot faget utdanningsvalg. Dette fordi jeg anser utdanningsvalg som et fag, omfattet av den nye læreplanen. Rådgivning er en tjeneste skolen er forpliktet til å yte ved at den er lovpålagt. Det som blir interessant er hva slags endringer som kommer med den nye læreplanen som er på trappene, og for utdanningsvalg konkret. Kjerneelementet Karrierekompetanse er allerede introdusert. Alle fag vil få kjerneelementer, som har som hensikt å si noe om det viktigste eleven skal lære i faget. (Udir, 2019) En grundig gjennomgang av hva kompetanse er og hvilken kompetanse en skal satse på i framtida er redegjort for i grunnlagsdokumentene.

Ny overordnet del av læreplanen er også vedtatt, og den beholder begrepet «formål». Formål kan oversettes med hensikt. I ny overordnet del står det «formålet med opplæringa». Og det kommer tydelig fram at dette blant handler om verdisynet opplæringen skal bygge på. Kompetanse er også et verdiladet begrep. Det vil si utvalget av de kompetanser den nye

læreplanen skal formidle er gjort på bakgrunn av et utvalg. Noe er utelatt, noe er tatt med. I et slikt perspektiv vil jeg si at kompetanse langt på vei også handler om et verdivalg. Slik sett blir da det interessant å finne ut hva slags typer verdier som ligger til grunn i det som skal bli det nye kunnskapsløftet og hvordan det påvirker forståelsen av kompetanse.

Vanligvis vil jeg tro at de fleste tenker at kompetanse er noe en knytter til personer eller organisasjoner. En person har den rette kompetansen til å legge strøm i et hus, eller reparere bremsen på bilen. Her snakker vi om kompetanse som enkeltpersoner har ervervet seg for å kunne utføre spesielle jobber. Sett fra et bedriftssynspunkt, så vil en bedrift forsøke å knytte til seg kompetanse for å utføre akkurat de arbeidsoppgavene de mener de skal være spesialister på. Nammo, bedrift i nabokommunene og sponser til hopplandslaget, ansetter en rekke personer med ulik kompetanse for å lage raketter til både sivile og militære formål. Kompetanse kan også løftes opp på et politisk nivå. Politikk blir i store norske leksikon definert som: «Politikk, den aktivitet som går ut på å styre eller lede samfunnsutviklingen» (Berg, 2018, 12. juni.) På denne måten vil utvalg av kompetanser i det nye kunnskapsløftet kunne forstås som en del av samfunnsutviklingen. Og en samfunnsutvikling som ønskes styrt politisk. Man ønsker å styre landet i en bestemt retning ved å satse på bestemte kompetanser. Kompetanse i det nye kunnskapsløftet blir ikke bare et akademisk begrep, men også et begrep der utvalg er gjort og der det med stor sannsynlighet er utelatt viktige kompetanser.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.

Som nevnt jobbes det i disse dager med en ny læreplan. Ikke bare med selve læreplanen, men også skolering i kommunene slik at de best er i stand til å implementere den nye læreplanen. Jeg er selv med på et slikt arbeid. Den gang K06 kom var planen et brudd med tidligere planer. Begrepsbruken hadde endret seg, fra mønsterplaner og læreplaner til kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet som begrep speiler og så en nødvendig endring av virksomheten i skolen. Kunnskapsløftet ble kalt en reform av regjeringen snarere enn en endring eller justering av den forrige planen. Reform i den forståelse av *endring til noe bedre*. K06 ble kalt en kompetanseplan når den kom, og fokuserte mer på kompetansen elevene skulle sitte igjen med etter endt opplæring. Ferdigheter og kompetanse for framtida.

I og med at utdanningsvalg ble lansert som fag kort tid etter K06 ble introdusert, er det interessant å finne ut av hva kompetanse i utdanningsvalg vil bli. Bakgrunnen for valg av oppgaven baserer seg på stikkordene kompetanse, karriere (karrierelæring, karrierekompetanse, karriereveiledning) og utdanningsvalg.

1.2 Problemstilling med avgrensinger.

Hva slags kompetansesyn inneholder grunnlagsdokumentene til den nye læreplanen som kommer i 2020, og hva slags konsekvens får dette for karriereveiledningen i skolen.

Med kompetansesyn forstår jeg hvordan begrepet kompetanse blir omhandlet og forstått i grunnlagsdokumentene til den nye læreplanen. Hva slags syn på kompetanse som blir kommunisert gjennom det som står skrevet. Det vil være sentralt å kikke på hvordan kompetanse blir definert, for hvem kompetansen skal gjelde og om man kan finne ulike kategorier/typer/inndelinger av kompetanse som kan belyse karriereveiledning i skolen. Er det visse typer kompetanse som blir løftet fram i den nye læreplanen.

Det er også nødvendig å presisere at karriereveiledning i denne sammenhengen blir knyttet til faget utdanningsvalg og ikke spesifikt rollen som rådgiver i skolen. Utdanningsvalg er et fag som vil få karrierekompetanse som kjerneelement i den nye læreplanen. Kjerneelementene har som før sagt den hensikt å si noe om den viktigste kompetansen eleven skal sitte igjen med i faget. Valg av karrierekompetanse som kjerneelement knytter faget utdanningsvalg til begrepet karriere og karriereveiledning. Dette ved at karrierekompetanse er et begrep som det forskes på innen karriereveiledningsfeltet, det står høyt på den politiske agendaen i Europa (Haug, 2018), og som man på mange måter kan sies å være et viktig område innen karriereveiledning. Derfor er det interessant at karriereveiledning nå langt på vei er blitt et skolefag.

Begrepet kompetanse vil bli analysert ved å bruke systematisk tekstkondensering. Dette er en kvalitativ forskningsmetode som Kirsti Malterud i stor grad har tatt i bruk, der hun introduserer metoden først og fremst innenfor medisin, men metoden kan tilpasses

tekstanalyse, og problemstillingen vil bli forsøkt belyst ved å følge en oppskrift basert på tekstanalyse etter Malterud sin metode.

For å sette kompetansebegrepet inn i en kontekst, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Knud Illeris sin forståelse av kompetanse og hans inndeling av kompetanse i to hovedkategorier. Helt konkret vil alle utsagn fra litteraturutvalget mitt om kompetanse bli kategorisert i forhold til det Illeris kaller det ordinære kompetansebegrepet og det utvidede kompetansebegrepet. Disse to inndelingene av kompetanse inneholder en rekke kompetanseelementer. Disse to inndelingene vil man se opptrer som «temaer» når jeg kommer til selv undersøkelsen.

Derfor vil en underproblemstilling eller forskningsspørsmål være;

- Hvilke kompetanser kan kategoriseres innenfor det ordinære kompetansebegrepet?
- Hvilke kompetanser kan vi kategorisere innenfor det utvidede kompetansebegrepet?

Disse to inndelingene av kompetanselementer vil derfor være en «rettesnor» når jeg etter hvert skal sortere ut alle utsagnene om kompetanse som jeg finner i mitt litteraturutvalg.

På sett og vis har jeg en todelt problemstilling. Et svar på siste deling av problemstillingen, «og hva slagskonsekvens får dette for karriereveiledning i skolen» fordrer at jeg kan gjøre rede for hva slags kompetansesyn grunnlagsdokumentene inneholder. Siste del av problemstilling blir mer en drøfting av de funnene jeg har kommet fram til og om de sier noe om visse typer karriereveiledning vil være mer «riktig» en andre.

1.3 Problemstillingens aktualitet.

Det sies at Norge skal leve av kompetanse i framtida. Vi trenger folk med utdanning. Akkurat i disse tider snakker vi om mangelen på folk med fagbrev. Yrkesfag blir løftet fram. Tidligere hadde vi et naturfagsløft. Vi trengte folk med utdanning i matematikk og naturfagene. Vi blir også påminnet mastersyken, vi trenger rett og slett ikke alle de som skriver en mastergrad om dagen sies det. Det dette er et uttrykk for er at utdanning, eller kompetanse om du vil, er noe vi trenger i et samfunn. Norge er et kunnskapssamfunn og skal leve av kunnskap i framtida. I en slik sammenheng er det interessant å finne ut hvordan man tenker at vi skal bli et kunnskapssamfunn . Og ikke minst hva vi tenker at kunnskapssamfunn er. Hva kjennetegner

det? Løst kan man vel si at det er et samfunn som preges av en befolkning med utdanning og som lever at yrker som krever utdanning. Hittil har skolen vært den institusjonen som har levert kvalifiserte elever til videregående opplæring. Kvalifiserte i den forstand at de er klare for en yrkesutdanning og fagbrev, eller at de kvalifiserer seg til en høyere utdanning ved å tilegne seg generell studiekompetanse. På bakgrunn av dette må en spørre seg hvilken kompetanse en anser er viktig for framtida. Og ikke minst spør seg hva slags framtidssamfunn vi kan forvente oss.

Erfaringsmessig har vi fått nye læreplaner ca. hvert 10 år. Den siste rekka er L97, K06 og nå den siste som kommer i 2020 som ennå ikke har fått noe navn. Den overordnede delen av læreplanen er fra 1997 med små forandringer. Det er den delen av planen som gir føringer på slags kompetanse som er viktig. I det nye læreplanen er den generelle delen blitt forandret og de foreligger per dags dato.

2.0 Teoretisk forankring.

Slik jeg opplever det henger begrepsavklaringer og kunnskapen som danner grunnlag for problemstillingen tett sammen. Begrepene alene omfatter et betydelig teoretisk grunnlag, derfor vil begrepsavklaringer og den teoretiske forankringen bli presentert sammen her. I forhold til forskning kan dette kapittelet godt forstås som den forforståelsen jeg har i det jeg setter i gang med å bruke systematisk tekstkondensering og gjennomgangen av de funnene jeg gjør. I ettertid vil mest sannsynligvis funnene bli drøftet i lys av ny kunnskap igjen. Det blir faglig for snevert å avgrense disse begrepene til «begrepsavklaringer» da «begrepene» i bunn og grunn vil være den teoretiske forankringen for analysen og drøftingen min.

2.1 Læreplaner og grunnlagsdokumenter

Læreplaner har en lang tradisjon i Norge, og om ikke lenge kan vi si at vi har hatt læreplaner i Norge i snart 100 år. Boksen under er hentet fra NOU 2014:7 og viser en oversikt over læreplanene fram til i dag.

Boks 6.17 Læreplanverkene

N39, Normalplanen for Byfolkeskolen og Normalplanen for Landsfolkeskolen, 1939. For den 7-årige folkeskolen.

L1960, Læreplan for forsøk med 9-årig ungdomsskole, 1960. Bygde på *N39*, utvidet med læreplaner i fag for den nye ungdomsskolen.

M74, Mønsterplanen for grunnskolen 1974. For barne- og ungdomsskolen.

M87, Mønsterplanen for grunnskolen 1987. For barne- og ungdomsskolen.

L93, Generell del av læreplanen 1993. Videreført i Kunnskapsløftet. For barneskolen, ungdomsskolen og videregående opplæring.

R94, Reform 94, ny struktur og nye læreplaner i fag for videregående opplæring.

L97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag for den nye grunnskolen, der 6-åringene var inkludert. For barneskolen og ungdomsskolen.

LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 for grunnskolen og videregående opplæring. Prin-sipper for opplæringen og læreplaner for fag, noen fag med gjennomgående læreplaner for hele grunnopplæringen.

(NOU 2014:7, 2014, s. 68)

Ser vi på intensiteten og iveren etter å endre læreplaner, så ser vi i oversikten at intensiteten har økt betraktelig på slutten av århundret. Vi er nå nede i en 10-12 års periode på skifte av læreplaner. Og halvparten av læreplanene er endret etter 1990, rundt det tidspunktet Pedersen sin bok Konkurrencestaten (Pedersen, 2011) mener de store endringene kom i samfunnet og ikke minst skolen. Da vi får vi et skifte i hvordan vi tenker pedagogikk og oppfattelse av mennesket. Hvordan man i større grad ser på skolen som arena for å nå politiske mål.

For å forstå hva læreplaner er, velger jeg å lene meg på Anders Isnes. Han skriver i «På vei til kunnskapsløftet at «Læreplaner er de dokumentene som gir en nærmere utforming av mål for skolen, og som gir bestemmelser for timetall, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering.» (Hølleland, 2007, s. 184). Går vi til K06 kan vi kjenne igjen denne definisjonen ved å se på de 4 delene denne læreplanen består av, *Den Generelle delen av læreplanene, Læreplaner for fag, Prinsipper for opplæringen og Fag- og timestfordelingen*.

Det som er felles for alle disse planene er at de sier noe om aktiviteten i skolen. Aktiviteten handler om alt fra fag og timestfordeling og til hva som er mål og kompetanse i hvert enkelt fag. I tidligere planer var den pedagogiske friheten til læreren i større grad begrenset, det var godt synlig i L97 som la føringer på hvor stor andel prosjektarbeid elevene skulle i gjennomføre de årene de gikk på skole.

En kort gjennomlesing av innholdsfortegnelsen til M87 og fram til dagens K06 viser at det har skjedd en endring til mindre detaljstyring av den enkelte lærer, skole og fag.

Innholdsfortegnelsen i M87 inneholder kapitler «læringsmiljø og arbeidsmåter», «samarbeid mellom hjem og skole», og «lærerplanarbeid og planlegging». K06 viste seg å være et oppgjør med denne tenkningen.

Læreplaner bygger på hverandre, noe blir beholdt fra den forrige planen og en del blir endret på. Den generelle delen fra L97 for eksempel intakt i K06. Da K06 kom ble det allikevel foretatt en grundig «vask» av innholdet L97 og en del endringer ble lagt til grunn i K06. Fokuset er i større grad på en kompetanseplan enn en innholdsplan (referanse). «Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og den kompetansen de trenger for å klare seg i livet. (forskningsdepartementet) Man skiller her mellom hva som er ferdigheter og hva som er kompetanse.

Norge skal fortsatt ha en nasjonal plan for skolen. Hva skolen skal lære bort, hva elevene skal lære og hva slags læringssyn som skal være gjeldende. I disse tider revideres Kunnskapsløftet 2006 og snart vil det komme en ny læreplan. Som bakgrunn for denne nye læreplanen er et gitt ut en rekke dokumenter. Disse dokumentene velger jeg i denne oppgaven å kalle grunnlagsdokumenter. I dette ligger det at disse dokumentene diskuterer og sier noe om det nye Kunnskapsløftet som vil komme. Dokumentene jeg har lagt til grunn i denne oppgaven er *Fremtidens skole og St.meld 28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse. En Fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), *Kjerneelementer i utdanningsvalg* (Udir, 2019) og *Overordnet del av læreplanen* (Regjeringa.no, 2017). Alle disse dokumentene er nøye studert og gjennomgår. Men det blir for omfattende å gjøre en systematisk tekstkondensering av alle dokumentene. Jeg har derfor gjort et utvalg, og velger St.meld.28, kjernekompetanser i utdanningsvalg og overordnet del av læreplanen som utgangspunkt for den tekstkondenseringen jeg skal gjøre. En begrunnelse for dette kan du lese om i metodedelen av oppgaven.

Forut for en Stortingsmelding er det ofte gjort et arbeid i form av offentlige utredninger. Følgende definisjoner er hentet fra Store Norske leksikon: «*Norges offentlige utredninger (NOU) er en serie statlige rapporter. NOU-rapportene har som formål å presentere og drøfte kunnskapsgrunnlaget og mulige handlingsvalg eller strategier for utvikling og iverksetting av offentlige tiltak for løsning av samfunnsmessige problemer og utfordringer*». (Hansen, 2018) De to utredningene som St.meld 28 bygger på er NOU 2017:7 elevens læring i fremtidens skole (NOU 2014:7, 2014) og NOU 2015:8 Fremtidens skole – fornyelser av fag og kompetanser (2015:8, 2015) Overført her så vil de NOU'ene jeg skal undersøke være kunnskapsgrunnlaget for den nye læreplanen som kommer.

2.2 Kompetansebegrepet

Kompetanse er et begrep som vi kanskje tar så selvsagt at vi egentlig ikke tenker over hvordan vi forstår dette begrepet. Det er blitt begrep som står sterkt i K06 der man snakker om kompetansemål i fagene. Til daglig blir kompetanse omtalt i positive vendinger, og kan det egentlig omtales i negative vendinger?

«... kompetence er et plusord! [] kompetence er noget, der oppfattes som entydigt positivt. Man kan forestille sig, at en person, en virksomhed eller en offentlig institution i alvor sige: 'kompetenceudvikling, nej tak – jeg kan nok', eller 'vi får ikke brug for kompetente medarbejdere fremover'. [...]Men det betyder også, at vi har at gøre med et begrep, der faktisk er meningsløst, fordi der ikke findes en fornuftig modposition, man kan indtage.» (Bramming 2003, s18) i (Illeris, 2012, p. 31)

Det er på mange måter umulig å argumentere mot kompetanse eller kompetanseutvikling. Det er så selvsagt at samfunnet vårt trenger og ønsker kompetente folk, at vi til daglig ikke stiller spørsmål ved det. Når man søker en jobb og kommer til intervju, så vil arbeidsgiver undersøke om du har den kompetansen de er ute etter. På samme måte ønsker samfunnet til enhver tid å skolere innbyggerne sine til den kompetansen samfunnet trenger. På denne måten kan en forstå hvorfor man stadig vekk gjør endringer i læreplaner i et framtidsperspektiv. Og det er ikke uten grunn at store aktører som Eu og OECD er opptatt av kompetansebegrepet.

OECD og Eu har siden årtusenskiftet vært viktige aktører i å utvikle kompetansebegrepet. OECD har som sin fremste oppgave å fremme økonomisk vekst i medlemslandene, samarbeide om å stabilisere økonomien i landene og bidra til å utvide verdenshandelen. Det som har vært veldig framtrødende i EU og OECD sin forståelse av kompetanse er fokuset på sentrale kompetanser som trengs i befolkningen. Jeg vil kort gjøre rede for OECD og Eu sin kompetanseforståelse, for så til slutt vise til Illeris sin kompetanseforståelse. OECD og Eu sin kompetanseforståelse er tatt med Jeg vil i all hovedsak bruke Illeris for å belyse min for å vise kompetanse kan ha ulike formål.

2.2.1 OECD – bakgrunn for utvalg og seleksjon av kompetanse

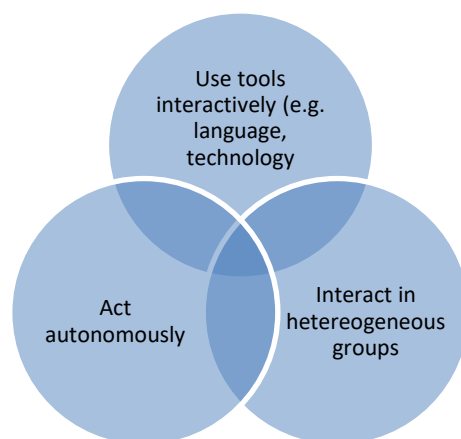
OECD har også sitt program for utvelgelse og seleksjon av kompetanser kalles DeSeCo. Bakgrunnen for dette programmet er at OECD har siden 80-tallet ønsket å «utvide indikatorene på læringsutbyttet i skolen til også å omfatte kompetanser og ferdigheter som ikke er fagspesifikke, men av en mer allmenn og grunnleggende art.» (Knain, 2005).

2.2.2 OECD sitt utvalg av nøkkelkompetanser

OECD (DeSeCo) har en bredere tilnærming til kompetanse enn det noen kanskje antar, siden *OECD har som oppgave å fremme økonomisk vekst i medlemslandene, å samarbeide om å stabilisere økonomien (konjunkturpolitikken) og å bidra til å utvide verdenshandelen.*

(Lundbo, 2019) OECD (DeSeCo) er opptatt av utdanning og sosiale spørsmål og OECD (DeSeCo) har et bredt sosialt perspektiv på kompetanse. De ser på kompetanser som redskap for å øke individers forståelse av politiske problemstillinger, mulighet til å delta i demokratiske prosesser, for sosial rettferdighet og utjevning, og dessuten for å styrke menneskers rettigheter og autonomi som motvekt mot økte globale forskjeller i muligheter. (Knain, 2005).

OECD (DeSeCo) sine nøkkelkompetanser er publisert i en rekke publikasjoner og bøker. Jeg velger å ta utgangspunkt i *The definition and selection of key competencies: Executive summary.* (OECD, 2005) OECD (DeSeCo) opererer eller deler kompetanser inn i tre sektorer, som vist under.



Competence Category 1: Using tools interactively

- a. Use language, symbols and texts interactively
- b. Use knowledge and information interactively
- c. Use technology interactively

Competence Category 2: Interacting in heterogeneous groups.

- a. Relate to others
- b. Co-operate, work in teams
- c. Manage and resolve conflicts

Competence Category 3: Acting Autonomously

- a. Act within the big picture
- b. Form and conduct life plans and personal projects
- c. Defend and assert rights, interests, limits and needs.

Det er viktig å forstå den todelte rollen OECD har. I utvelgelsen av disse nøkkelkompetansene er det ikke snakk om bare et individ fokus men også et økonomisk fokus. Men det kan tilsynelatende se ut som om at dette henger sammen som hånd i hanske. Gode økonomi og stabile politiske situasjoner i land gjør at hvert enkelt individ får best utviklings muligheter. Et motto fra hjemmesiden deres er *better policies for better lives*. (OECD, 2019)

2.2.3 Eu sitt kompetanseprogram.

Også Eu har utviklet et sett av nøkkelkompetanser. De definerer nøkkelkompetanser «*som en kombination af viden, færdigheder og holdninger, hvor:*

1. viden består af fakta og tal, begreber, idéer og teorier, der allerede er fastsat, og som støtter forståelsen af et bestemt område eller emne

2. færdigheder defineres som evnen og kapaciteten til at gennemføre processer og anvende den eksisterende viden til at opnå resultater

3. holdninger er udtryk for indstillinger og tankesæt, der får én til at handle i forhold til eller reagere på idéer, personer (EU, 2018)

Eu betrakter alle nøkkelkompetanser som like viktige. Litt til forskjell fra OECD (deSeCo) som mener at literacy kompetanse er i en særstilling. Eu betrakter disse kompetansene som viktige fordi man har bruk for disse i personlig utfoldelse og utvikling, til å bli sosialt inkludert, ha et bærekraftig liv, greie å skaffe seg en jobb, leve i et fredelig samfunn, ta del i samfunnet (medborgerskap) og ta vare på kropp og sinn. Eu presiserer at «*Færdigheder som for eksempel kritisk tænkning, problemløsning, teamwork, kommunikations- og forhandlingsfærdigheder, analytiske færdigheder, kreativitet og interkulturelle færdigheder er indlejret i nøglekompetencern*». (EU, 2018) Disse kompetansene må ses i et livslangt perspektiv og kan utvikles og læres på alle arenaer. Og man trenger ulike kompetanser for å takle en «*hurtig skiftende og tæt forbundet verden*». (EU, 2018)

Målet til EU har vært

- Å identifisere nøkkelkompetanser som er nødvendige for den enkelte.
- Gi et europeisk referanseverktøy til bruk for en rekke aktører på ulike områder.
- Å støtte innsats for å utvikle nøkkelkompetanser i et livslangt perspektiv.

På basis av dette har man valgt ut følgende åtte nøkkelkompetanser.

- *Læse- og skrivekompetence*
- *Flersproget kompetence*
- *Matematisk kompetence og kompetence inden for naturvidenskab, teknologi og ingeniørvirksomhed*
- *Digital kompetence*
- *Personlig, social og læringskompetence*
- *Medborgerskabskompetence*
- *Entreprenørskabskompetence*
- *Kompetence inden for kulturel bevidsthed og udtryksevne.* (EU, 2018)

Både Eu og OECD (DeSeCo) snakker om nøkkelkompetanser. Nøkkelkompetanser i forhold til noe. Slik sett er disse to forståelser av kompetanse en kategorisering og utvelgelse av kompetanser i forhold til et bestemt mål eller tiltak. De omfatter ikke alle typer kompetanser som finnes, det er gjort et utvalg. Illeris kaller dette for kategorisering av kompetanser.

2.2.4 Hva skiller Eu og OECD sitt kompetansesyn i forhold til Illeris sin forståelse av kompetanse?

En annen viktig bidragsyter i forskning om kompetanse er Knud Illeris. Med utgangspunkt i Illeris sin forståelse av kompetanse presenterer hans utvalg av kompetanseelementer, som er en langt mer omfattende redegjørelse av hva kompetanse er. Det finnes heller ikke noe «riktig kompetansebegrep» sier Illeris. Det finnes heller ikke noen objektive kriterier som kan være med å lage et normativt og entydig kompetanse begrep (Illeris, 2012, p. 37). Men som han skriver:

«Men derimod kan det være muligt, dels med udgangspunkt i de forskellige definitioner, dels mere generelt ud fra litteraturen på området og mine egne erfaringer og overvejelser, at udvikle et kvalificeret bud på og nærmerer beskrive de komponenter eller elementer, der indgår i og er vigtige for kompetencebegrepet og dets anvendelse – herunder ikke mindst hvad er det særlige med begrepet set i forhold til andre begreper som kvalifikationer og dannelse» (Illeris, 2012, p. 37).

Illeris forstår her begrepet som at kompetanse innehar elementer eller komponenter som er med å beskrive det. Elementer er et begrep som hentes fra fysikken og som betyr grunnstoff eller grunnemne. De grunnstoff eller grunnstoff et stoff er satt sammen av. Forstått slik blir kompetanse noe som inneholder flere grunnstoff eller elementer. Elementer og komponenter blir her på mange måter synonyme da komponenter betyr del av en helhet. Kompetanse er med andre noe kan sammenfattes som en helhet, men som har mange delenheter.

Han tar utgangspunkt i en rekke kompetansedefinisjoner og kompetansebeskrivelser når han gjøre rede for det han mener er viktige kompetanselementer. Illeris prøver i boka, på bakgrunn av egen forskning og andres forskning, å favne en vid forståelse av kompetansebegrepet. Han prøver å beskrive alt hva kompetanse kan være. Slik sett har Illeris er videre, romsligere og mer fri rolle og frie rammer når han forsker på kompetansebegrepet.

I boka «Kompetence – hvad, hvorfor og hvordan» definerer Knud Illeris kompetanse på følgende måte.

Kompetence udøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner, og potentialer, der er relatert til mulige handlingsmønstre og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer»

Denne definisjonen har likheter med andre definisjoner på det viset at den er kort og at den prøver å fange opp hva som er det mest essensielle i forståelsen av kompetanse. Illeris konkurrer ikke med andre definisjoner av kompetanse, men han ønsker heller at den skal være en sammenfatning av kompetansebegrepet med de elementer han har kommet fram til.

Selv gjør han rede for 5 viktige sider ved sin definisjonen.

1. Kompetanse er holistisk fornufts og følelsesmessig forankret. Og forholder seg til læring i et helt livsløp
2. Kompetanse er ikke bare hva en kan (kapasiteter) men også potensialer og disposisjoner.
3. Kompetanse relateres til et bestemt handlingsområde - situasjon og handlingsorientert.
4. Kompetanse er ikke bare handlingen, men også de vurderinger og beslutninger som inngår i selve handlingen.
5. Situasjonen selve kompetansen inngår i, kan være både kjente og ukjente situasjoner.

Det denne definisjonen ikke sier noe om er innholdsmomenter. Og jeg tenker at i forhold til min problemstilling er det viktig å kjenne til hva slags innholdsmomenter dette er. Dette fordi jeg etter hvert skal prøve å kjenne igjen og finne dette igjen i de dokumentene jeg har valgt ut. Da vil en kompetansedefinisjon hjelpe meg lite, men konkrete beskrivelser av ulike kompetanser (innholdsmomenter) være mer nyttig.

2.2.5. De alminnelige kompetanseelementer hos Illeris

Illeris, har på bakgrunn av litteratur og egen forskning kommet fram til det han selv kaller vesentlige elementer som inngår i kompetansebegrepet.

Kompetanse finnes og utøves på alle nivåer og i alle kontekster

Kompetanse er et demokratisk begrep. Det vil si at alle mennesker har en kompetanse, et område de behersker og derav har kompetanse. Kompetanse finnes på alle nivåer og i alle mulige sammenhenger og kontekster. Derfor dreie kompetanse seg om å håndtere de situasjonene en er involvert i uansett alder, kjønn, utdannelse, jobb eller status.

Kompetanse dreier seg om hva vi kan

Kompetanse er hvordan vi reagerer i ulike situasjoner og sammenhenger. Det handler om hva vi kan og hva vi er i stand til å gjøre. Kompetanse skiller seg fra kvalifikasjoner. Vi kan

utmerket godt ha flere kvalifikasjoner på mange områder, men av ulike årsaker greir vi ikke å bruke disse kvalifikasjonene i bestemte sammenhenger. Dette kalles Illeris for *transferproblemet*. Vi kan utmerket godt å ha lært noe i skolen som vi ikke greier å vise i en annen sammenheng.

Kompetanse omfatter disposisjoner og potensialer

Et hvert menneske har medfødte disposisjoner. Dette ligger nedarvet i våre gener. Men våre disposisjoner utvikles først og fremst gjennom samspill med de sosiale omgivelsene mennesket lever i. Eller som Illeris sier, får sin bestemte karakter. På denne måten blir disposisjoner noe som også «krever noe annet» for å bli utviklet. (Illeris, 2012) En slik disposisjon kan være evnen til å tenke systematisk.

Potensiale definerer Illeris som evner eller muligheter som ennå ikke har kommet til uttrykk hos en person, men der en der en ser at disse evner og muligheter kan utfolde seg senere. En snakker ofte om hva en person har gode forutsetninger til å håndtere.

Kompetanse er situasjons og handlingsrelaterte

Et kjennetegn ved kompetansebegrepet er at det skiller seg fra både ferdigheter, kunnskap og kvalifikasjoner ved at det er situasjons og handlingsrelatert. Kompetanse handler om å handler hensiktsmessig i spesielle situasjoner og på bestemte områder. Situasjoner er her forstått som noe som er definert på forhånd. En skal håndtere en situasjon som kan være en jobb eller en situasjon som er bestemt av andre mennesker. Illeris skriver at kompetanse får sitt endelige innhold (karakter) i situasjoner som oppstår. Og samtidig blir kompetanse handlingsrelaterte ved de handlingene som oppstår i situasjonen.

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er basale elementer i kompetanse

Tidligere har jeg skrevet at kompetanse skiller seg fra kunnskaper, ferdigheter, kvalifikasjoner og holdninger. Allikevel innbefatter kompetansebegrepet disse begrepene. Men det som er viktig å holde styr på er at disse begrepene i kompetansesammenheng har mest en karakter av delkompetanser, eller kompetanselementer. Det finnes mange situasjoner der en får bruk for holdninger, kunnskaper og ferdigheter, men disse situasjonene er ofte lite komplekse og ofte rutinepregede. Kompetanse omfatter ofte noe mer komplekst og mangfoldig, og situasjoner vi

kommer opp i krever noe mer enn holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Holdninger, kunnskaper og ferdigheter er viktig, men må suppleres med kompetanse.

Vurdering og ta beslutninger er sentrale kompetanseelementer

Kompetanse blir aldri kompetanse om en ikke greier å ta kvalifiserte vurderinger og beslutninger i forhold til den situasjonene kompetansen skal brukes i. I dette ligger det at en person må avkode situasjonen. Mennesket vil alltid komme i nye situasjoner der en må vite og vurdere hva en skal gjøre. På samme vis må en også treffe rett beslutning i rett situasjon. Enten en må tenke raskt og besluttsom eller at man gjør overveielser over tid. I en slik beslutningsprosess vil man overveie alle valg man har og alle valg vil bli tatt med i betraktning før en gjør et endelig valg.

Kompetanse er psykologisk helhetsbetonede

I skolen utvikles viten, holdninger og ferdigheter hos elevene på ulike felt. Denne viten, holdninger og ferdigheter kan bare forstås som delementer eller fragmenter i forhold til kompetansebegrepet. Og dette kommer til nytte i de handlinger mennesker tar del i og der kompetanse utøves. Kompetanse er i motsetning til dette holistisk (helhetsbetoende), en helhet, og omfatter områder som det kognitive, det emosjonelle, det sosiale og det motoriske. Alle disse områdene er til stede når kompetanse tas i bruk i en gitt situasjon. De samhandler. Derfor kan vi si at kompetanse forholder seg menneskets psykologiske helhet, det kognitive, det sosiale, det motoriske og det emosjonelle.

Kompetanse omfatter strukturell forståelse og overblikk

En situasjon kan være uforutsigbar og komplisert. Skal en reagere hensiktsmessig i en slik situasjon kreves det at en har overblikk og har forståelse av sammenhenger i en gitt situasjon. En kan snakke om et indre kart å orientere seg etter. En slik strukturell orientering, som Illeris kaller det, er en viktig kompetanse. En slik strukturell orientering er nødvendigvis ikke kognitiv eller fornuftsbasert. Den inneholder også beviste refleksjoner, analytiske ferdigheter og kritisk gjennomgang av en situasjon.

Kompetanse omfatter socialitet og samarbeidsevne

Kompetanse relateres direkte eller indirekte til sosiale situasjoner. Derfor er det ikke urimelig at sosial kompetanse (socialitet) er en helt egen kompetanse. I dette ligger det at man på en hensiktemessig måte håndterer sosiale situasjoner og sammenhenger. At man greier å være sosial. At en håndterer andre mennesker som et subjekt og forstår at en selv er et objekt overfor andre mennesker.

Sosialkompetanse innehar også et element av gjensidighet og at en person kan foreta et perspektivbytte. Dette vil si å kunne sette seg inn i en annens situasjon og se forhold fra et annet synspunkt. Dette er noe som ligger nær opp til empati.

Samarbeidsevne er også en komponent i den sosiale kompetansen. Det er ikke nok å være sosial, men en skal også kunne gjøre noe sammen med andre. Imøtekommenhet og konflikthåndtering ligger og i forståelsen av sosial kompetanse

Kompetanse omfatter selvstendighet, selvinnsikt og selvtillit

Kompetanser kommer ofte til uttrykk i sosiale situasjoner, direkte eller indirekte. Derfor må utøvelse av kompetanse også handle om den evnen en person har til å aktivt ta del i spillet, samt håndtere og løse bestemte problemer. Bruke sin selvtillit, selvinnsikt og selvstendighet til å løse problemer. Dette vil igjen føre til at en opplever anerkjennelse og tilfredsstillelse når en bruker sin kompetanse i praksis.

Kompetanse omfatter personlig profil

I mange situasjoner der vi skal anvende kompetanse vil alle mennesker mobilisere noe av sitt potensiale eller evner. I slike situasjoner vil vi også bruke ulike karaktertrekk, i større eller mindre grad. Vi kan møte en situasjon med skepsis eller nysgjerrighet. Dette er personlighetstrekk vi alle innehar. Slike personlighetstrekk kan være utålmodighet, imøtekommenhet, selvsikkerhet, grundighet etc. Det finnes mange ulike slike personlighetstrekk hos oss. Dette medfører at to personer med samme kompetanse vil møte en situasjon, der kompetanse skal anvendes, på forskjellig måter. Det faktum at ulike personer møter samme situasjon med ulike personlighetstrekk påvirker hvordan kompetansen fungerer i praksis i den gitte situasjon.

Umiddelbart kan personlighetstrekk, forstått som en kompetanse, virke noe underlig. Men som Illeris skriver, kompetanse uten personlige trekk blir ofte en slapp og enkel handling uten signifikans. Som eksempel bruker han utvelgelse av ledere. De personlige trekkene er vel så viktige som kompetanse for å få gjennomslag i en organisasjon.

2.2.6 Det utvidede kompetansebegrepet hos Illeris.

Det er grunn til å mene at Illeris har en forståelse av kompetanse som er vidt og omfattende. Dette er forståelig, da Illeris har lagt til grunn et omfattende arbeid i å lese og analysere hva andre har skrevet om kompetanse.

Så langt har jeg beskrevet de kompetanseelementer som Illeris forstår som det ordinære kompetansebegrepet. Det vil si at disse elementene er ganske utbredte i moderne forståelse av kompetanse. Noen av dem forekommer riktig nok sjeldnere, som personlighetstrekk, men som Illeris selv hevder. De er innlysende.

Men noen kompetanselementer får mindre oppmerksomhet. Spesielt innenfor humanistiske fag, der mennesker inngår i en rekke sosiale og praktiske sammenhenger, kan andre kompetanselementer være av betydning. Disse har fått mindre oppmerksomhet i de dominerende forståelser av kompetanse, men er allikevel av vesentlig betydning.

Kompetanse må forstås som hvorfor vi handler i en rekke situasjoner, og på hvilken måte vi handler. Derfor er det viktig å belyse disse kompetanseelementene som har fått mindre oppmerksomhet, hvis vi ønsker å forstå kompetansebegrepets hele spennvidde. De er nødvendige for å definere et fullt dekkende kompetansebegrep og for at kompetansebegrepet skal være praktisk anvendelig.

Kreativitet

En rekke kompetansedefinisjoner opererer med det å håndtere ukjente og uforutsette situasjoner. Da er det også naturlig å tenke at kreativitet også hører med under kompetansebegrepet. Kreativitet handler om å tenke i nye baner, finne andre veier og overskride grenser for hva man normalt gjør i en tenkt situasjon. Begrepet brukes mye i

forbindelse med nytenkning og innovasjon. Kognitivt handler kreativitet om divergent tenkning. En benytter ikke kjente og entydige strukturer, men flertydige. I sin tenkning søker man nye veier og utforsker flere retninger, uten å vite noe om hvor sluttresultatet ender. Kreativitet, kreative tankemønstre kan læres og utvikles. Det viser seg at problemløsning og det å jobbe i prosesser der man møter en viss motstand kan sette i gang og utvikle kreative tankemønstre og handlingsmønstre.

Fantasi

Rasjonalt sett ligger fantasi på siden av det tradisjonelle kompetansebegrepet. Men Illeris fastholder at det allikevel er et viktig element i forståelsen av kompetanse. Fantasi vil i forhold til kompetanse forstås som en forestillingsevne. Å kunne forestille seg at noe kan være annerledes enn det er, kognitivt, emosjonelt eller visuelt. I noen sammenhenger brukes sosiologisk fantasi. Sosiologisk vil da være å forestille seg at et samfunn kunne være annerledes enn det virkelig er. Begrepet er mye brukt i arbeiderbevegelsen utdanning. Målet var at arbeiderene skulle forestille seg annerledessamfunnet og videre perspektiver på hvordan det skulle virke.

Kombinationsevne

Fantasi og kombinasjonsevne er nært knyttet til hverandre. Fantasi er ofte å lage mange ulike, varierende og overraskende sammenstillinger. Vi henter tanker fra ulike steder. Fantasi brukes på en slik måte at det også inneholder evnene til å hente og kombinere elementer i tenkningen fra mange ulike steder. Når vi setter forskjellige områder og elementer i forbindelse med hverandre kan vi overskride den kapasitet vi trodde vi hadde og nye muligheter åpner seg

Fleksibilitet

Fleksibilitet handler om evnen til å omstille seg og opptre hensiktsmessig under skiftende omstendigheter. I følge Illeris er dette en egenskap som etterspørres i arbeidsmarkedet under betegnelsen «omstillingsparathet». Fleksibilitet skiller seg allikevel fra dette begrepet. Omstillingsparathet handler ofte om å kunne delta i omstillingsprosesser i en organisasjon. Fleksibilitet derimot bør i større grad forstås om at en unngår rutiner og bestemte handlemåter. At en som person er offensiv og konstruktiv i å finne andre handlemåter og tenkte annerledes i en gitt situasjon.

Empati

Empati er en viktig kompetanse spesielt når relasjoner til andre mennesker står sentralt. Empati var lenge forstått som en spesiell evne noen få mennesker hadde. Spesielt kvinner. Empati handler om å leve seg inn i og forstå andres tanker. Det handler om å kunne ta et perspektiv, bytte fra seg selv til andre. Det å forstå at andre har andre forutsetninger, eller holdninger enn deg selv, og hvordan disse kommer til uttrykk i ulike situasjoner.

Forskning på empati har foregått lenge, men da man fant ut at empati kan knyttes «speilneuroner» i den menneskelige hjerne, fikk begrepet mer gjennomslag. Akkurat som kreativitet kan empati øves opp.

I den senere tid ser man at bedrifter velger å organisere seg selv på en annen måte enn før. Før var bedrifter i større grad hierarkisk oppbygd med en klar struktur. I dag er bedrifter fått en flatere struktur der samarbeid og kommunikasjon står sentralt. I dette perspektivet har empati aktualitet i å forstå de ulike kompetanselementer.

Intuisjon

Intuisjon dreier seg om å umiddelbart kunne oppfatte noe uten at en helt klart kan forklare og forstå hvordan en kom fram dettil man oppfattet. Akkurat som empati, blir intuisjon ofte forstått som noe mystisk og urasjonelt, ofte på grunn av den manglende systematikk som er knyttet til begrepet.

Men intuisjon har blitt forsket på i de siste årene, og som empati, knyttes intuisjon til «speilneuroner» i hjernen. Men de som kanskje har hatt mest betydning for utvikling av forståelsen av intuisjon er brødrene Dreyfus. I sin bok *Mind over Machine: «The power of human intuition and expertise in the era of computer»*, viser de til hvordan eksperter på sitt felt tenker. De skriver at eksperter gjør veldig ofte det riktige, dels i nye situasjoner, uten å foreta noen systematisk tenkning. De har ofte utviklet et intuitivt kjennskap til og et

fullstendig overblikk over sitt fagfelt. Denne intuisjonen overskrider rammene for logisk og systematisk tenkning vi kan bygge inn i en datamaskin

Kritisk tilgang

Kritisk tilgang er kanskje ikke noe godt norsk begrep. Slik jeg forstår Illeris handler dette om å være analytisk og reflektert i forhold til en rekke vurderinger og beslutninger. I vårt samfunn blir vi utsatt for reklame, noen ønsker vi skal kjøpe noen bestemte varer, ha et spesielt synspunkt på en sak, være en del av en spesiell gruppe eller utføre noen helt spesielle handlinger. Kritisk tilgang vil i slike situasjoner omfatte en beredskap til å betvile, motstå eller avvise en rekke forhold og situasjoner.

Motstandspotensiale

Nært beslektet med kritisk tilgang er motstandspotensiale. Selv om vi gjør en kritisk vurdering av en situasjon, er det ikke alltid vi handler i tråd med vår vurdering. Det å faktisk ha evne og vilje til å yte motstand er også en kompetanse. Det å opptre i tråd med vår kritiske tilgang.

Det er verdt å merke seg at Illeris deler inn kompetanseelementer i to. Elementer som inngår i et *alminnelig anvendt kompetansebegrep*, og elementer som inngår i det *utvidede kompetansebegrepet*. Denne inndelingen vil bli brukt i min undersøkelse. De vil danne grunnlag for såkalte «temaer», som er et begrep i min metode.

3.0 Karriere, karriereveiledning og karriereteorier.

Hva er karriere og hva er karriereveiledning? Det er ikke til å komme i fra at begrepet karriere har hatt en vanskeligere fødsel i Norge enn i andre land. Begrepet har blitt knyttet til det å gjøre karriere, det vil si å få en fin jobb, ofte godt betalt, en jobb med en viss status og ofte jobb som blir vurdert som «høyt der oppe». Ofte kan en høre om folk som har «gjort karriere» innen et felt. Dette synet på begrepet karriere bekreftes langt på vei i hos Rie Thomsen i hennes artikkel «Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv.

Med den norske betydning nærmer vi os den danske brug af ordet karriere, som eksempelvis beskrives som 'erhvervsmæssig, faglig eller professionel løbebane og den sociale status, der er knyttet hertil; ofte om et succesfuldt forløb med forfremmelser, gode præstationer eller lignende'. Her bliver det tydeligt, at den engelske brug af ordet career og den danske og svenske brug af ordet karriere adskiller sig væsentligt. (Thomsen, 2014)

Rie Thomsen har ganske nylig fått sin doktorgrad der hun forsker på karriere og karriereveiledning. Hennes forståelse av karriere er enkelt at karriere er deltagelse i liv, læring og arbeide. (Thomsen, 2019) Dette er en forståelse av karriere som står i sterk kontrast til den vi finner på Karriere Oppland sin hjemmeside. «Karriere handler om deg og dine valg - ditt yrkesliv!» (Oppland, 2017). Dette er en forståelse av karriere som i stor grad harmoniserer med Parsons forståelse av karriere. Han blir ofte kalt karriereveiledningens far og har anvendt begrepet karriere synonymt med jobb eller yrke. Karriere skulle beskrive en persons yrkesliv. (Højdal, Poulsen, Heie & Callesen, 2009) Innenfor veiledningsfeltet er det allikevel en tendens til at veiledere tar innover seg den engelske forståelsen av karriere (career). En bredere forståelse/betydning av ordet, og som inkluderer det at alle har en karriere. Vi mennesker lever på tvers av ulike kontekster og livssammenhenger. Slik som arbeid, utdanning, familie og fritid. Disse kontekstene kan være komplekse og det kreves at vi

håndterer de på en fornuftig måte slik at tilværelsen oppfattes som meningsfull for den enkelte. Det er på et slikt grunnlag man innenfor veiledningsmiljøet prøver å forstå karriere.

Højdal og Poulsen introduserer begrepet karrieratferd i boka Karrierevalg – teorier om valg og valgprosesser. (Højdal et al., 2009) der karrieratferd kan forklares som et samspill mellom individuelle faktorer (I), miljømessige faktorer (M) og spesifikke valg eller handlinger individet gjør (H). Karrieratferd er et uttrykk som forklarer hvordan en karriere utfolder seg, og ikke minst hvilke faktorer som er med i et slikt samspill. Nå kan en bruke få eller alle faktorene til å forklare ulike typer atferd i forhold til karrieratferd. Men selv finner jeg det mest interessant å tenke at alle tre faktorene interagerer og påvirker hverandre.

$$I \leftrightarrow M \leftrightarrow H$$

$$\leftarrow \text{---} \text{---} \text{---} \text{---} \rightarrow$$

(Højdal et al., 2009)

Formelen er hentet fra Højdal og Poulsen (Højdal et al., 2009) og beskriver hvordan alle faktorene interagerer og samspiller og der den enkelte faktor ikke alene kan forklare en karriere eller et karrierevalg. Denne viser at karrieratferd bygger på en

«analyse af, hvordan alle tre faktorer gensidigt interagerer og påvirker hinanden,. Som i eksempelet ovenfor påvirkes individet af miljøet, men bidrager også, gennem dets handlinger, til skabelsen av af sig selv, til udbvikling og ændring af sine omgivelser og til at tilvejebringe dets livsbetingelser. Både individet og miljøet er altså medproducenter af karrieratferd, men samtidigt spiller individets handlinger er rolle, fordi det gennem disse kan bidrage til at forandre, ikke blot sig selv, men også det omgivende miljø» (Højdal et al., 2009, s. 15)

Dette viser at karriere er et komplisert samspill mellom ulike faktorer som påvirker hverandre. I et slikt perspektiv unngår vi, som Rie Thomsen påstår, en hverdagsoppfattelse av karriere forstått som en lineær progresjon fra utdanning til arbeid. Ei heller i et slikt perspektiv vil karriere handle om matching, matche en persons ferdigheter og interesser til en utdanning og jobb.

3.1 Karriereveiledning – en definisjon.

Hva er karriereveiledning? Dette er et begrep, som på samme måte som kompetanse-begrepet, har vært søkt problematisert gjennom mange år. Det finnes ikke en offisiell definisjon på karriereveiledning (Veilederforum <http://veilederforum.no/content/ord-og-begreper>), men mye brukt er den definisjonen som OECD har utarbeidet, her oversatt til norsk.

”Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere.

Tjenestene kan finnes i skoler, på universiteter og høyskoler, i opplæringsinstitusjoner og i arbeidsmarkedstjenester, på arbeidsplassen, i frivillig eller i privat sektor.

Aktiviteten kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Disse kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veiledningssamtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter), smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser.”
(Career guidance : a handbook for policy makers, 2004)

I NOU 2016:7 Norge I omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn velger de å ta utgangspunkt i definisjonen til ELPGN fra 2012.

Livslang karriereveiledning omfatter en rekke aktiviteter som setter mennesker i alle aldre og stadier i livet i stand til å bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser, gjøre meningsfulle valg knyttet til utdanning, opplæring og arbeid, og gjennom hele livsløpet håndtere læring, arbeid og andre situasjoner der styrker og kompetanser utvikles og brukes. (ELPGN, 2012, s. 17)

Her ser vi at to store aktører er inne og definerer karriereveiledning. Jeg skal ikke gå inn i en diskusjon om hva som skiller dem. Det som jeg mener er viktig, er å enes om at karriereveiledning beskriver aktiviteter som skal foregå på ulike arenaer og som har til hensikt å hjelpe mennesker til å gjøre gode valg i forhold til ulike valg og situasjoner i livet. En slik forståelse av karriereveiledning kalles en vid forståelse av begrepet. Man snakker om et sett av aktiviteter, i motsetning til selve karrieresamtalen, som heller kan defineres som en smal forståelse av hva karriereveiledning er. En kan godt hevde at den samtalen rådgiver ved en ungdomsskole har med enkeltelever er en smal forståelse og bruk av karriereveiledning. Den foregår ofte som en samtale mellom veileder og veisøker. Men den kan også bære preg av en

vid forståelse av karriereveiledning da veileder kan motivere for aktiviteter hos veisøker. På den andre siden kan man også hevde at faget utdanningsvalg i større grad dekker den vide forståelsen av karriereveiledning.

Karriereveiledning som begrep kan betraktes fra ulike synsvinkler. Karriereutviklingsteorier sammen med karrierevalgsteorier har vært fokusert i utdanningen av karriereveiledere. Karriereutviklingsteorier er antagelser om hva som påvirker individers karriere og karriereutvikling (Høydal et al., 2009).

Et annet sentralt begrep og som ofte settes på den politiske dagsorden er karrierekompetanse. Som Kjærgård hevder, så er karriereveiledning nært forbundet med samfunnets utvikling. Han deler den moderne karriereveiledningen inn i 3 faser. Og han velger å sette karriereveiledningen i vår tid inn i «*politiske-økonomiske diskurser, der individet forventes å utvikle kompetanser for å tilpasse seg et dynamisk og fleksibelt konkurransesamfunn*»..(Lingås, 2018). Kompetanse er her et kjernebegrept, slik karrierekompetanse er et kjerneelement i faget utdanningsvalg.

3.2 Karrierekompetanse.

I de senere årene har Norge samarbeidet i et felles europeisk nettverk kalt European Lifelong Guidance Policy Network (ELPGN). Valg av navn bekrefter at karriereveiledning her er løftet opp på et politisk plan. Haug skriver i boka si (Haug, 2018) at ELPGN har ingen beslutningsmyndighet overfor medlemslandene. Det foregår en form for *soft governance* og som *open method of coordination* (Kjærgård, 2013). I dette ligger det at de kommer med anbefalinger til medlemslandene. Anbefalinger som Haug beskriver slik; «*Her søkes det ved gjennom innsamling av best praksis-eksempler å generere substansielle anbefalinger til landene*». (Haug, 2018, s. 33) Med dette forstår jeg, gitt at substansiell blir forstått som betydelig og solid, at de anbefalingene ELPGN kommer med er grundige og vanskelige å unngå å implementere for medlemslandene.

En annen side ved ELPGN er at de fokuserer på karrierekompetanse. «*Guidance providers and stakeholders could agree on a shared understanding of the core CMS which citizens of any age could develop throughout life in all settings (and thus to reflect life-long and life-wide*

aspect of CMS development) and describe it in the form of a CMS Framework». (ELPGN, 2012) CMS står her for Career Management Skills. I dette ligger det at medlemslandene skal finne målsettinger som hensiktsmessige for å utvikle befolkningens karrierekompetanse. Disse målsettingene skal samles inn og systematiseres. Og som Haug så treffende skriver, «tilsvarende slik vi kjenner som læringsmål i en læreplan i norske utdanningsinstitusjoner». (Haug, 2018, s. 33) Eller som jeg vil tilføye i forhold til K06 og det nye kunnskapsløftet som kommer, kompetansemål. ELPGN er opptatt av å utvikle karrierekompetanse på lik linje som politikere er opptatt av kompetanse i læreplanene for grunnskole og videregående skole.

I Norge vil jeg langt på vei si at vi snakker om CMS og *karrierekompetanse* som synonyme begreper. I europeisk sammenheng er det langt på vei mer vanlig å bruke begrepet CMS (career management skills) til å omtale karrierekompetanse. Hva karrierekompetanse er kan variere fra land. I boka til Haug (Haug, 2018) henviser han til Ronald Sultana. Han har sammenlignet forståelse av karrierekompetanse i en rekke europeiske land, og mener at en kan definere CMS som:

Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make implement decisions and transistions. (Haug, 2018, s. 39)

Denne beskrivelsen av CMS legges til grunn i arbeidet til EU kommisjonen og til ELPGN. Og den er oversatt til norsk av Nasjonal enhet for karriereveiledning.

Arbeidet med å utvikle et «framework» er kommet godt på vei i Norge. Norge har tatt innover seg ELPGN sin *soft governace*» og har utviklet et rammeverk, Nasjonalt rammeverk for karriereveiledning. I dette rammeverket har de valgt å definere karrierekompetanse som:

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid. (Norge, 2020)

Det som er interessant er at per dags dato er karrierekompetanse valgt som kjerneelement i utdanningsvalg. Den viktigste kompetansen elevene skal sitte igjen med i faget.

I min teoretiske tilnærming til kompetanse så vil en fort oppdage og stille seg spørsmålet, hva er *ikke* kompetanse. På samme vis er det uenighet om hva *A whole range of competencies* er. Det er med andre ord ingen felles enighet om hva denne karrierekompetansen består av. Og mest trolig kan det være lurt å se på kompetanse og karrierekompetanse som et elastisk begrep som skifter med tiden det lever i. Det som var karrierekompetanse før internettets tid er ikke nødvendigvis karrierekompetanse i dag.

Det er og viktig å forstå karriereveiledning, og dermed også karrierekompetanse, i spennet mellom individ og samfunn. Dette fordi at karriereveiledning har både et samfunnsmessig og et personlig anliggende. (Kjærgård, 2016, s. 22) Nou 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn påpeker akkurat dette. Samfunnet har interesse av god karriereveiledning når det gjelder arbeid og utdanning – kunnskap gir bedre og mer informerte valg. Den personlige dimensjonen kommer til uttrykk ved at veiledningen retter seg mot den enkelte og den enkeltes vei gjennom livet. Overført til politikk så har EU som organisasjon definert to overordnede mål for livslang karriereveiledning. (Kjærgård, 2016, s. 22)

1. Å styrke samfunnets konkurransevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn.
2. Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap.

Denne individ-samfunn dimensjonen vil jeg komme tilbake til. Det er interessant at individ-samfunn perspektivet er en del av tittelen i Nou 2016:7. Jeg tenker at det gir et sterkt signalement i hvem karriereveiledning skal være for. Det er ikke bare innen karriereveiledning, men også skole, at denne dimensjonen blir dratt fram og diskutert. Jeg har tidligere sagt at kompetanse handler om verdier. Og det kan være naturlig å spørre seg hva man ønsker å oppnå med utdanningsvalg. I hvilken grad befinner utdanningsvalg seg i spennet mellom individ og samfunn.

I dette spenningsfeltet står faget Utdanningsvalg. Utdanningsvalg er et fag i skolen på lik linje med andre fag. Faget har sin egen fagplan og sine egne kompetansemål. Kompetansemålene

handler grovt om utdanning, arbeidsmarkedet og å bli kjent med seg sjøl. Dette er området som hører inn under begrepet karriere og karriereutviklingsbegrepet og slik sett er det greit å konkludere med at faget bærer preg av mye karriereutvikling og karriereveiledning. Dette understrekes ytterligere ved at definisjonene til OECD og ELPGN av karriereveiledning, sammenfaller godt med kompetansemålene i faget.

Da K06 kom, var ikke utdanningsvalg et fag i skolen. Derfor vil arbeidet i forkant med den nye læreplanen også omfatte utdanningsvalg på lik linje med andre fag i skolen. Derfor blir det sentralt for meg framover å forstå kompetanse i kontekst til karriereveiledning (utdanningsvalg). Kompetanse her forstått som noe «ønsket» som skal nås gjennom fagfornyelsen, helt konkret karrierekompetanse. I forkant av fagfornyelsen har politiske vedtak/politikere bedt om ekspertuttalelser (NOU'er og meldinger til Stortinget) om hva som skal bli innholdet i skolen. Altså hva slags kompetanse, menneskesyn (overordnet del av læreplanen) og pedagogikk etterspørres. Og mitt fokus, dette i relasjon til karriereveiledning. Sagt med et mer økonomisk språk, hva slags produkt skal komme ut i den andre enden?

3.3 Karriereutviklingsteorier

Anders Lovén mener vi trenger teoriene, karriereutviklingsteoriene. Og bevisst velger han å kalle det for karriereutviklingsteorier, i stedet for det mer vanlige karriereveiledningsteorier. Karrierevalgteorier eller karriereveiledningsteorier beskriver i større grad møtet med en veileder i en veiledningssituasjon når et karrierevalg skal tas. Min hensikt her er å gjøre rede for karriereutviklingsteorier. På en skole er selve samtalen med eleven om et karrierevalg rådgivers ansvar. Faget utdanningsvalg er et fag som skal undervises i, der kunnskaper, kompetanse og holdninger blir til i møte med eleven. Slik sett tenker jeg at utdanningsvalg kan dra nytte av disse teoriene, på lik linje med andre fag som har sine egne fagspesifikke utviklingsteorier.

Lovén henviser til Krumboltz som sier at teoriene er som kart. Teoriene hjelper oss å navigere i terrenget, men hver enkelt teori er bare en del av terrenget. Det er først når teoriene kombineres at vi får et fullstendig bilde av terrenget. (Gravås & Gaarder, 2011, s. 36) Dette kan også være en fornuftig innfallsvinkel til utdanningsvalg og hvordan en kan bruke de ulike teoriene til å undervise i ulike deler av faget. Lovén poengterer også at det ikke finnes en

overgripende og altomfattende karriereveiledningsteori, hver enkelt teori forteller oss bare sider ved et menneskes karriereutvikling.

Ulike karriereteorier har sitt utspring i ulike vitenskapelige disipliner, psykologi, sosiologi og pedagogikk. Eller utfra ulike retninger som personlighetspsykologi, utviklingspsykologi, læringspsykologi etc. På basis av dette har Lovén delt teoriene inn i fem strømninger. Disse er til en viss grad presentert kronologisk.

1. matching tradisjonen
2. psykodynamisk og personsentrert tradisjon
3. utviklingstradisjon og prosessorientert tradisjon
4. sosiologisk tradisjon
5. postmodernistisk tradisjon

Jeg vil ganske kort gjøre dere for disse tradisjonene på basis av Lovén (Gravås & Gaarder, 2011).

3.3.1 Matching tradisjonen

Matching tradisjonen kan spores tilbake til Parsons, som betegnes som veiledningens far. Menneskesynet som legges til grunn er at mennesket skal tilpasse seg samfunnet. Finne sin plass og hylle i livet. På bakgrunn av dette ble det utviklet en rekke tester for å finne rett mann på rett hylle. Taylorismen vektlegging av vitenskapelige valg av mennesker til stillinger og yrker er det som har inspirert matching tradisjonens tanke om rett mann på rett plass.

Parsons model inneholder tre trinn, 1.kunnskap om deg selv, 2.kunnskap om yrkesverdenene, og 3.sunn resonering om det to førstnevnte. Til dette trenger veisøker en veileder. «He needs all the information and assistance he can get. He needs counsel. He needs a vocational counselor. He needs careful and systematic help by experienced minds in making this great decision in life”. (Parsons, 1909). Teorier og tester som bygger på Parsons brukes i dag også, vel og merke videreutviklet. Det være seg innen veiledning eller rekruttering og utvelgelse av medarbeidere.

Innen for denne tradisjonen regnes også Holland, som utviklet teorien om yrkespersonligheter og arbeidsmiljø. Holland bygger videre på Parsons tre trinn ved å legge fire følgende grunnantagelser til grunn.

1. I vår vestlige kultur kan de fleste personer kategoriseres i forhold til 6 personlighetstyper. Realistisk (R), Undersøkende (I), kunsnerisk (A), sosial (S), foretaksom (E) eller konvensjonell(C), RIASEC
2. Tilsvarende kan yrker kategoriseres med samme karakteristika
3. Mennesker søker mot miljøer der de kan bruke sine evner og ferdigheter, uttrykke sine holdninger og verdier og påta seg roller og oppgaver som gir mening.
4. Atferd bestemmes av interaksjonen mellom miljø og personligheten

Arne Svendsrud sitt WIE program tar opp arven etter Holland, et program bygd på RIASEC og som brukes på en rekke steder som driver med veiledning.

3.3.2 Psykodynamisk og personsentrert tradisjon

Denne retningen er inspirert av Sigmund Freud som er kjent for å beskrive hvordan drifter og ubevisste krefter påvirker individets utvikling. I karriereveiledningssammenheng er det Carl Rogers som befinner seg innenfor denne tradisjonen. Han var skremt av fascismens påvirkning av mennesket og utviklet en praksis der individet var subjekt i veiledningen, og veiledningen hadde til hensikt å frigjøre mennesket. Rogers var opptatt av selvbildet og utviklingen av dette. Han blir regnet som en foregangsperson innenfor humanistisk psykologi. Aktiv lytting er en personsentrert veiledningsmetode som er basert på Carl Rogers. Etter mitt syn er det ikke bare en metode, men også en holdning til veisøker der veisøker holder hendene på rattet selv. Slik sett fungerer aktiv lytting som en karriereutviklingsteori.

3.3.3 Utviklingstradisjon og prosessorientert tradisjon

Denne tradisjonen kjennetegnes ved hvordan valgprosesser og vekst forgår i utviklingstrinn. Donald Super er den fremste karriere teoretikeren innen denne tradisjonen. Super utviklet en rekke grunnantakelser basert på sin teori og består i dag av 14 teser. (Højdal et al., 2009, s. 42). Super mente at et menneskes sitt karriereforløp var bundet sammen av tre deler, disse tre delene er menneskets livsforløp, livsrom (leverom i Højdal og Poulsen) og selvoppfattelse. Med *livsforløp* ser Super individets utvikling gjennom hele sin levetid, og hvordan aldrer og ulike perioder danner individet. Super er inspirert av Bühler som kom fram til at alle

erfaringer barn samlet har gjort seg, i og utenfor skolen, er viktige kilder til å forstå deres utvikling i livet. Overført til Super så kom dette til uttrykk hos han ved at karriereutvikling er noe som skjer utenfor rammene av utdannelse og arbeid. Livsrom omhandler de arenaer som individet er en del av. Lewin bruker begrepet felt, og mener alle disse feltene på en interaktiv måte influerer individet. Hos Super kommer Lewins tanker til uttrykk ved at han ser at de ulike livsrommene har innflytelse på individets livsstruktur og utviklingen av de ulike roller de blir tildelt. Konkret er Super opptatt av at de som veiledes kan fortelle sin livshistorie. Dette for å avdekke temaer, verdier som kan være en drivkraft i en samtale om framtid. Det siste Super var opptatt av i sin veiledning var selvoppfatningen. Han mente at mennesket konstruerte ulike selvoppfatninger om seg selv, og han var opptatt av hvordan denne selvoppfatningen kunne påvirke karriereutvikling og valg. Selvoppfatningen var ikke noen statisk størrelse, men var under stadig konstruksjon og omkonstruksjon. Dette tegner et bilde av mennesket som en aktiv part som forstår og konstruerer sin personlige verden gjennom erfaringer de gjør. Super karriereutviklingsteori er omfattende og henter forskning fra ulike felt. Den var stadig under revisjon helt inntil han selv gikk bort.

3.3.4 Sosiologisk tradisjon

Den sosiologiske tradisjonen kan vel knapt kalles en karriereutviklingsteori alene. Men denne tradisjonen hadde allikevel betydning for karriereveiledningsfeltet da det ble publisert en del forskning som kan ses på som viktig for karriereveiledningsfeltet. Spesielt viste det seg at kjønn og klasse hadde stor påvirkning på framtidsvalg. Noen gikk så langt som til å si at veileder hadde liten betydning i en slik sammenheng, eller at de faktisk legitimerte et urettferdigsamfunn. Oppsummert kan en si at sosiologer sitt viktigste bidrag var å vise betydningen av ulike bakgrunnsfaktorer som påvirker valg.

3.3.5 Postmodernistisk tradisjon

Postmoderne karriere teorier tar opp i seg at samfunnet endrer seg fra et industrisamfunn til et mer tjenesteytende- og serviceproduserende samfunn. Dette fører til endringer i arbeidsmarkedet, og krever endring hos individet. Nye kvaliteter hos individet etterspørres, kunnskap, fleksibilitet og samarbeidsevne. Vilårene for arbeid og utdanning endres, og en ser en dreining i at individet må bli mer selvstendig og må ta mer ansvar. I denne perioden vokser konstruktivistiske teorier fram (Peavy). Konstruktivistiske teori bygger på hvordan

individet søker en mening i tilværelsen og søker å konstruere sin framtid. Også det noen kaller kaosteorier (Krumholz) blir til i denne perioden. Mening, mønster og motivasjon hos individet er sentrale begreper. En annen teoretiker som det er verdt å nevne er Gelatt med begrepet *positive uncertainty*, positiv usikkerhet. Det som kan oppfattes som felles for Krumholz og Gelatt er at de tenker seg at karriere ikke er en rett linje med en start og en målgang. Samfunnet er for usikkert, og individet er mottagelig for påvirkning slik at brudd eller endringer skjer underveis. Gelatt sin *positive uncertainty* kan nesten også forstås som en leveregel eller innstilling til livet. Slik at vi kan være forberedt på at det uventede kan skje.

3.3.6 Karrierelæring og karrierekompetanse

Kan hende er disse karriereutviklingsteoriene mer et speil av samfunnsutviklingen? Teoriene speiler det til enhver rådende menneskesynet og hvordan mennesket utvikler seg. Fra en lærer i utdanningsvalg sitt ståsted vil det være nyttig å spørre seg hvordan kan jeg bruke disse teoriene inn i faget utdanningsvalg? Kan de brukes til karrierelæring? Jeg er til dels enig i Haug sin «kritikk» om at teoriene bidrar til metodisk innsikt i større grad enn til læringsaktiviteter. Karrierelæring er heller ikke et mye brukt begrep når en ser til definisjoner av karriereveiledning eller CMS (karrierekompetanse). Det er all grunn til å se på læring og kunnskap om egen læring som kompetanse.

Et annet moment som underbygger en tilnærming til karrierelæring er den karriereveiledningspraksisen som er mest vanlig i vestlige land. I stor grad har trekk faktor teorien vært rådende (matching tradisjonen), der Haug viser til begreper som *informerte valg* og *karriereplanlegging* som viktige (Haug, 2018), begreper som igjen bygger på en rasjonell forståelse av karrierevalg. I en slik tradisjon er rådgivers oppgave «*provide students with reliable information about their talents and with information about knowledge and skills that are needed to carry out particular jobs. The idea here is that students can then make rational choices regarding their careers*» (Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013). Retter vi blikket mot karrierekompetansebegrepet skimter vi der også en rasjonal tenkning rundt valg. EU og ELPGN legger Sultana sin definisjon til grunn når de definerer karrierekompetanse. Denne definisjonen opererer med begreper som å samle, analysere og anvende, begreper som igjen knyttes til en rasjonell forståelse av valg. En slik rasjonalitet er mest sannsynlig ikke hensiktsmessig i dagens samfunn. Han viser til både Guichard og Bauman. Guichard i sin

beskrivelse av industriland som i dag preges av et ideologisk rammeverk som anerkjenner og verdsetter utvikling av selvet i åpne fleksible samfunn, og samfunn der du har frihet til å forfølge egne mål. Selvrefleksjon og selvkonstruksjon til å bli et autonomt menneske. Baumann på sin side omtaler samfunnet vårt som en flytende modernitet. Det forgår en oppløsning, demontering og nedbryting av sosial former, tradisjoner og strukturer som før begrenset individets frihet. (Haug, 2018) I et slikt perspektiv må karrierekompetanse spenne over noe langt mer enn å samle, analysere og anvende. Tenkningen omkring den tradisjonelle karrierekompetanse forståelsen trenger å utvides med perspektiver som tar innover seg det som preger samfunnet i dag, samt at i skolesammenheng er kompetanse nært forbundet med læring og undervisning. Jeg tror ikke vi kommer utenom læringsbegrepet hvis karrierekompetanse skal bli kjerneelementet i utdanningsvalg. Jeg har selv valgt Illeris for å forstå kompetanse, og jeg ser også til at Haug bruker Illeris sin forståelse av kompetanse og det han kaller den utvidede forståelsen av kompetanse.

Også tidligere nevnte Krumbolz og Gelatt er supplerende teoretikere som tar innover seg det samfunnet vi lever i og leverer tenkning på karriereveiledningsfeltet der samfunnet ikke er stabilt og forutsigbart, og der en må ta valg innenfor disse rammene. Gelatt mener vi må anerkjenne og erkjenne usikkerheten og hvordan karriereveiledning kan snus til noe positiv. Gjennom vektlegging av det Illeris kaller den utvidede kompetanseforståelsen. Krumbolz på sin side mener at for mange teorier er opptatt v at målet er kjent for veisøker når de veileder. Ofte er det ikke slik. Krumbolz ser heller at karriereveiledningen burde være opptatt av å utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Dette fordi at dette er viktige kompetanser i et samfunn som preges av tilfeldigheter og raske jobbskifter (villet eller påtvunget). Dette er en norm man må akseptere i framtidens arbeidsliv.

Nå er ikke kvalitetsrammeverket for karriereveiledning lansert ennå. Men de har valgt en annen forståelse og definisjon av karrierekompetanse.

Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere i forandring og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og

arbeid. Det inkluderer innsikt i at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid.

Jeg synes dette valget bærer preg av å ta inn over seg læring som en viktig komponent i karrierekompetansebegrepet. Og kan hende er en slik forståelse av karrierekompetanse et skritt til siden av en rasjonell forståelse av valg. Jeg har bevisst ikke tatt med denne definisjonen i denne masteroppgaven. Til dels fordi den ikke forelå i det jeg startet arbeidet med denne masteren. Og kvalitetsrammeverket er heller ikke ferdig ennå i de forstand at det ikke er offentliggjort ennå.

3.4 Karrierelæring

Som tidligere nevnt kan en innfallsvinkel til karrierekompetanse være karrierelæring. En forståelse av karrierelæring som ikke nødvendigvis står i motsetning til de ulike karriereutviklingsteoriene. Men fokuset kan hende er noe annet, hvordan læring foregår i en karrieresammenheng.

Haug bruker begrepet karrierelæringsteorier, men i utgangspunktet bygger karrierelæringsteoriene på generelle anerkjente læringsteorier. Læringsteorier knyttes ofte til et pedagogisk grunnsyn. «*Pedagogisk grunnsyn (Myhre 1990) er den virkelighetsoppfatning, de verdier og holdninger som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet. Læringsteori handler på sin side om å forstå hvordan læring foregår, hva som påvirker læringsprosessen og hvordan du som lærer kan bidra til økt læring*»(Sylte, 2013, s. 142) Læring er heller ikke noe som bare foregår i det enkelte individ, men skjer i en sosial og samfunnsmessig sammenheng. Som igjen setter rammer for hva som læres og hvordan det læres. (Illeris & Nordgård, 2012)

Haug gjør rede for to sentrale retninger inne læringsteori i sin bok (Haug, 2018). Noe av bakgrunnen for dette er at gjeldende nasjonale systemer for karriereveiledning bygger på kjente læringsteorier, mens det som blir betraktet som kjente karrierelæringsteorier i liten grad hadde hatt påvirkning på disse nasjonale systemene.

3.4.1 Kognitivt orienterte læringsteorier

I følge Imsen består de kognitive læringsteoriene av en rekke teorier, men har det til felles at de legger vekt på indre tankeprosesser. Og de forsøker å lage modeller for hvilke delprosesser som inngår i læringsprosessen.

Blooms læringsteori bygger på at kunnskapesfeltet kan deles inn i 3 områder. 1.kunnskaper (det kognitive området) 2.moral og normer (det affektive området) og 3.ferdigheter (det psykomotoriske området). Innenfor hvert område ble det så laget en inndeling. Det er helt klart det kognitive området som er mest kjent. Dette er igjen delt inn i 6 underområder. Disse underområdene er hierarkisk oppbygd, det vil si at det høyeste området innbefatter alle underområdene.

Blooms taksonomi for det kognitive området (Bloom 1956)	
Hovedkategorier	Underkategorier
Kunnskap	Kunnskaper som krever minne og gjenkalling. Fakta, navn, symboler. Fømler og regler, grupperinger, kriterier, framgangsmåter. Begreper, teorier og abstraksjon.
Forståelse	Gjengivelse i en annen form. Forklaring, nyordning. Trekke konklusjoner.
Anvendelse	Løse et nytt problem av kjent type ved å identifisere det og bruke tjenlige metoder og kunnskap for å løse det
Analyse	Å kunne identifisere hypoteser og konklusjoner, kunne peke på forholdet mellom hypoteser, kjensgjerninger og konklusjoner. Identifisere forutsetninger for en redegjørelse
Syntese	Selvstendig formidling av ideer og erfaringer. Legge plan for å undersøke noe systematisk Kunne abstrahere for å forklare noe eller systematisere på nytt.
Evaluering	Kunne argumentere logisk og konsistent. Vurdere ut fra praktiske hensyn, hensikt og anerkjente krav til metode og framgangsmåte

(Imsen, 2009)

Bloom er godt kjent i lærerkretser, men kanskje først og fremst i forhold til å måle og vurdere kunnskap, nivåer på kunnskap. Å måle kunnskaper i nivåer kalles taksonomi. Og Bloomstaksonomi var ment å bygge på objektiv og vitenskapelig kunnskap om læringsprosessen. Den må forstås som normativ da den rangerer kunnskap. Selv om Blooms taksonomi er en læringsteori, har den lagt grunnlag for et rammeverk av målformuleringer, innhold, arbeidsformer og elevvurdering. Siden den er hierarkisk og normativ kan man stille spørsmål ved vurderingsaspektet ved en slik taksonomi. Sultana setter dette inn i en

karrierelæringsammenheng og henviser til en velkjent diskusjon, vurdering av eller fro læring. På bakgrunn av dette ser Hooley David Kolbs kognitive læringsteori som et alternativ. På tross av denne kritikken bygger det amerikanske, australske og kanadiske systemene for karrierekompetanse på Bloom.

Kolbs læringsteori tar utgangspunkt i at all vesentlig læring er erfaringsbasert. Teorien har et sterkt fokus på elevens indre prosesser. Kolb bygger sin teori på Piaget, Dewey og Lewin. I følge Illeris omsetter han essensen i disse tre læringsoppfatningene til modeller som alle forstår læring som en prosess. Kolb definerer læring slik: «*Læring er den proces, hvorve erkendelse utviklers gjennom omdannelse af oplevelse*» (Haug, 2018, s. 68)

For å oppnå erkjennelse trengs det fire evner. 1.Evne til å involvere seg i en konkret opplevelse, 2.evne til å reflektere og finne fram til alternativer, 3.evne til å tenke analytisk/tolke, og 4. evne til å treffe beslutninger og gjøre konkrete handlinger. Dette eksemplifisert med modellen under. Illeris skriver i sin bok at han «*har vært i stand til å få øye på parallelliteten som ikke framgår umiddelbart, nettopp fordi det er så stor forskjell på de tre teoriene*» (Illeris & Nordgård, 2012)



(Høgskolen & Innlandet, 2009)

Forskjellen mellom Kolb og Bloom er at Kolbs læringsteori i større grad kan oppfattes som syklisk. Slik som vist over. Som figuren viser så vil læring bli en pågående prosess. Dette i

motsetning til Blooms modell som kan betraktes som en modell for mestring. Det må allikevel understrekes at de to modellene har flere like bestanddeler.

Kort skal også Bill Law nevnes, og hans oppfatning om at karriereutvikling i alle hovedsak handler om læring. Han anser det å ta valg som en grunnleggende ferdighet på lik linje med å lese, regne og skrive. Et kompetent valg baserer seg på en rekke ferdigheter. Teorien hans baserer seg på 10 antagelser (Law, 2010) og sammenfattes i en læringsprosess på 4 nivåer. I motsetning til Kolb, er disse læringsnivåene hierarkiske.

1. Å oppdage (sensing – finding out)

- Sansse, se, høre, oppleve, merke. Få nok inntrykk, informasjon og kontakter til å komme videre

2. Å ordne (sifting – sorting out)

- Ordne informasjonene på en meningsfull måte for å bli klar over forskjeller og likheter. Sammenligne og oppdage sammenhenger.

3. Å fokusere (focusing – checking out)

- Vite hvem og hva man skal være oppmerksom på og hvorfor. Legge merke til og sjekke ut hva som er viktig for en selv og for andre.

4. Å forstå (understanding – working out)

- Vite hvordan noe fungerer og hvilke handlinger som ser ut til å føre til hva. Forsøke å forklare og forutse konsekvenser av planlagte handlinger.

(Haug, 2018)

Laws modell legger til grunn at man må kunne oppdage for å ordne, og ordne er en forutsetning for å fokusere som igjen er en forutsetning for å forstå. (Haug, 2018)

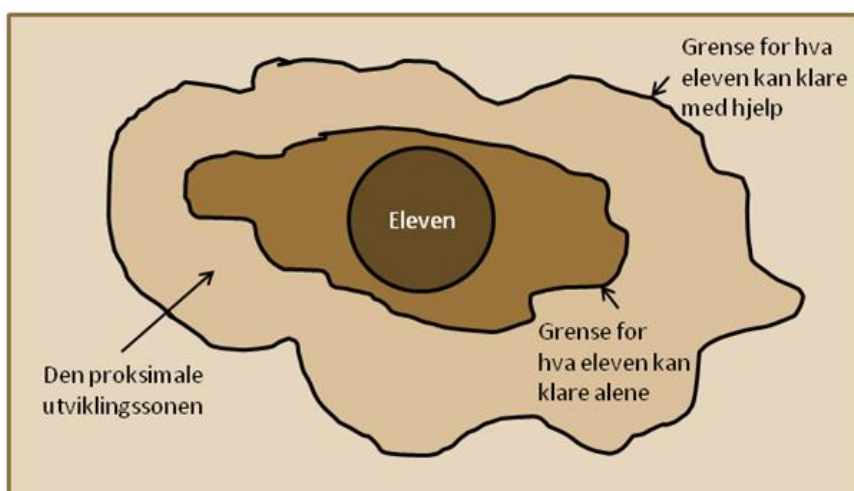
Haug referer til Dysthe når han definerer hva som kjennetegner kognitive læringsteorier. «... *ein aktiv konstruksjonsprosess, der elevane tar i mot informasjon, tolkar han, knytar saman med det dei alt veit og reorganiserer dei mentale strukturane om det er nødvendig for å passe inn ny forståing*» (Haug, 2018, s. 73) Som Imsen har Dysthe fokus på indre tankestrukturer og at eleven er aktiv i læringen og vil forstå ny kunnskap på egen hånd. Kritikken mot kognitive læringsteorier er at den blant annet har for stort fokus på den indre tankeprosessene hos individet, og i liten grad forholder seg til at individet er et sosialt vesen. En annen kritikk som er rette mot disse teoriene er at de i for liten grad tar for seg det affektive området (holdninger og verdier). En siste kritikk er at disse teoriene baserer seg på faktisk kunnskap som skal danne grunnlag for et valg. Krumboltz mener i denne sammenhengen at all

karriereveiledning ikke er rettet mot et konkret valg. Slike teorier tar heller ikke inn over seg den læringen som forgår i det daglige, som ikke er blitt «undervist» eller kan kalles «faktisk kunnskap»

3.4.2 Sosiokulturelle læringsteorier.

I den nye læreplanen blir sosial og emosjonell kompetanse sett som viktig for elevens læring. Uten at begrepet er nevnt, så er den nye læreplanen inspirert av det som kalles et sosiokulturelt læringssyn. Vygotsky er kanskje den mest kjente teoretikeren innen for denne læringstradisjonen. Han bygger sin teori på at all utvikling og intellektuell aktivitet hadde sitt utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle og selvstendige tenkningen er sosialt betinget. Og den er et resultat av et samspill mellom barnet og andre mennesker. Vygotsky så på språket som det viktigste redskapet i barns utvikling. Språk som tale legger grunnlag for både kommunikasjon (sosial aktivitet) og etter hvert dannes en indre tale som danner grunnlag for tenkning. Språk er tenkningen byggestein. Slik blir språk en forutsetning for intellektuell utvikling.

Mediering er et sentralt begrep hos Vygotsky og danner utgangspunkt for et annet kjenetegn ved Vygotsky, den proksimale utviklingssonen.



Vygotsky mener at barn gjør ting sammen med andre, får hjelp av en voksen, før det kan gjøre ting på egen hånd. Mediering blir da et begrep som sier noe om hvordan barnet får hjelp til å gjøre ting på egen hånd. Avstanden mellom det barnet kan klare på egen hånd og det det kan klare ved hjelp av andre kalles den proksimale utviklingssonen. Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen. Ved å legge til grunn en slik læringsforståelse hos barnet, så viser det til at alle har et utviklingspotensiale. Det skiller seg sterkt fra den tradisjonelle intelligensforståelse som kan kalles kompetanseorientert og viser til generaliserte evner.

I skolesammenheng vil dette bety at eleven skal samarbeide om skolearbeidet, de skal få erfaring i å uttrykke seg språklig gjennom samarbeidslæring, og de øves i prosessorientert skriving. I NOU 2014:7 Elevenes læring i framtidens skole er ikke sosiokulturelt læringssyn nevnt eksplisitt. Men det legges vekt på sosial og emosjonell kompetanse og ferdigheter som grunnlag for læring og som viktige i læringsprosessen. De grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlig kompetanse kan godt forstås i lys av Vygotsky sitt syn på språk som sentralt redskap for tenking og utvikling.

Dette teoretiske perspektivet jeg har gjort rede, hva kompetanse er og hva karriereveiledning, karrierelæringer og karrierekompetanse er, har dannet grunnlaget for hvordan jeg skal «angripe» grunnlagsdokumentene til den nye fagfornyelsen. En nødvendig gjennomgang for min egen del for å skape retning på forskning, men også for å stille de rette forskningsspørsmålene i forhold til «noe». Grunnlagsdokumentene må ses i forhold til «noe». De må analyseres og diskuteres i forhold til «noe». Dette teoretiske perspektivet kan godt sidestilles med det som Malterud kaller Teoretiske referanseramme. (Malterud, 2011, s. 42) I kapitlet Forskerens rolle gjennom forskningsprosessen skriver hun. «*den teoretiske referanserammen er de brillene vi har på når vi leser vårt materiale og identifiseres våre mønstre. På denne måten er den en intergrert del av forskningsmetode. I noen grad tar vi disse brillene opp av ryggsekken – vi bygger vårt prosjekt på en forhåndslesing som representerer en bestemt teoretisk posisjon, ...*». (Malterud, 2011) Videre skriver hun, «*den teoretiske referanserammen omfatter modeller, teorier, begrepsapparater, definisjoner og forskningstradisjoner som jeg bruker for å forstå meningen og strukturere min forståelse av materiale og funn*». (Malterud, 2011) Overført til det jeg har beskrevet ti nå så vil min

teoretiske gjennomgang av kompetanse og karriereveiledning være min teoretiske referanseramme.

4.0 VITENSSKAPSYN OG METODE

Metodedelen i denne oppgaven velger jeg å dele inn i 3 deler. Før resultatene blir presentert finner jeg det nødvendig å si noe om litteraturutvalg og metode. I forståelsen av metode ligger ikke bare denne oppgavens metodevalg, men også refleksjoner rundt valg av kvalitativ metode. Refleksjoner som danner forutsetninger for de valgene og tolkningen av resultatene mine.

4.1 Litteraturutvalg.

Denne oppgaven har en problemstilling som prøver å finne svar på hva slags kompetansesyn som legges til grunn for den nye læreplanen som kommer i 2020. I den forbindelse er det produsert et omfattende materiale som argumenterer og presenterer tankene regjeringen har med skolen. Mitt analysemateriale vil bestå av Meld. St.28, Ny overordnet del i læreplanen og kjerneelementer i utdanningsvalg (kjerneelementet er endret fra jeg begynte til jeg leverte). I

Meld. St.28 (2015-2016) Fag-fordypning-forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet.

Denne meldingen til Stortinget må ses på som en tilråding til Kunnskapsdepartementet og omhandler en fornyelse av kunnskapsløftet. I meldingen legges det fram forslag til hvordan «innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv». (Kunnskapsdepartementet, 2016) I denne meldingen fra Stortinget velger jeg å se nærmere på kapittel 3 og 4, som omhandler ny overordnet del av læreplanen og fagfornyelsen.

Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen

Denne kom i 2017, og bygger på Meld.St. 28. Hele overordnet del er gjenstand for undersøkelsen.

Kjerneelementer i utdanningsvalg.

På Udir sine sider finner en kjerneelementet i Utdanningsvalg, det er bare et i faget. Karrierekompetanse er valgt ut som kjerneelement, med en forklaring under hva Udir legger i Karrierekompetanse. Per dags dato er ikke Karrierekompetanse en del av faget Utdanningsvalg.

Alle disse dokumentene bygger på sett og vis på hverandre. NOU 2014:7 og 2015:8 danner grunnlaget for Meldingen til Stortinget. Som igjen omtaler og legger grunnlag for Overordnet del og karrierekompetanse som kjerneelement i Utdanningsvalg.

4.2 Kvalitativ metode og STC

Denne masteroppgaven har kvalitativ forskning og metode som utgangspunkt. Begrunnelsen for dette er at jeg har valgt å sette meg inn i store tekstmengder og analysere disse tekstene i forhold til min problemstilling. Tekstanalyse er en egen metode innen den kvalitative forskningen. Kvalitativ forskning handler om å få forståelse av sosiale fenomener. Ofte handler det om å gå i dybden på et felt og forstå den sosiale virkeligheten vi omgir oss med. I den sammenheng er fortolkning av disse sosiale fenomenene av betydning for kvalitativ forskning. Vanlige brukte metoder innen kvalitativ forskning er intervju og observasjon. I denne teksten vil offentlige dokumenter stå sentralt, og jeg velger å bruke tekstanalyse som metode i undersøkelse av de utvalgte tekstene. Så kan en spørre seg i hvilken grad tekstanalyse representerer en sosial virkelighet. Selv mener jeg bestemt ja, da de tekstene jeg skal studere prøver å si noe om den sosiale og faglige virkeligheten unger skal være en del av i skolen, og tekstene vil også mest sannsynlig presentere et syn på kompetanse som er i tråd med den sosiale virkeligheten vi lever i.

Metoden valgt i denne oppgaven kalles STC, oversatt til norsk Systematisk tekst kondensering. Dette er en kvalitativ metode som brukes til å hente ut informasjon i fra store datamengder. Slik sett passer denne metoden godt til min oppgave. Metoden er utviklet av

Kirsti Malterud og mye brukt inne kvalitativ forskning innenfor medisin. Malterud er klar på at det ikke finnes en riktig måte å gjøre STC på. Som hun skriver i boka si vil metoden variere etter hvilke data vi har og hva slags kunnskap vi leter etter. (Malterud, 2011) Jeg har valgt å bruke Malterud, samt også nærlest Lars Sandli sin master oppgave, Verdier som grunnlag for karriereveiledning. Dette fordi han også velger å bruke STC til å analysere store tekstmengder. (Sandli, 2018). Rapporten individuell oppfølging i NAV: et spørsmål om virksomme elementer (Aasen, Vist, Marthinsen, Høgskole og universitetssosialkontor & samfunnsforskning, 2010) er også brukt til å forme min metode.

Metoden er godt egnet for deskriptiv tverrgående analyse av fenomener som beskrives i et materiale. Hensikten til slutt er å komme fram til nye beskrivelser og begreper. Metoden tar utgangspunkt i analyse strategien *Editing analysis style* (Malterud, 2011) som ofte kalles datastyrt analyse. Begrepet er hentet fra Miller & Crabtree som presenterer tre ulike strategier for analyse av kvalitativt materiale, Immersion/crystallization analysis style, editing analysis style og template analysis style. Disse tre analysestrategiene er gradert i forhold til hverandre etter hvor styrende den teoretiske referanserammen er. Editing analysis style kjennetegnes ved at forskeren identifiserer enheter i teksten som danner grunnlag for utvikling av databaserte kategorier. Disse kategoriene skal brukes til å reorganisere teksten slik at meningsinnholdet kommer tydelig fram. Denne formen for analyse er rimelig strukturert og egner seg godt for å utvikle nye begreper.

Malterud skriver at i analyse av kvalitativt materiale kan en finne flere gyldige alternative tolkninger. Teorigrunnlaget gir støtte til å vurdere hvilke tolkninger som gir mest relevante funn. En erfaren forsker vil greie å rekonstruere sin vei gjennom materialet, men er nybegynner vil trenge en foreliggende analyseprosedyre. (Malterud, 2011) Derfor vil jeg følge Malterud si forholdsvis strikte oppskrift/modell i gjennomgang av mitt datamateriale.

Jeg vil under beskrive hvordan jeg bruker Malterud ved å lage et 4 kolonneskjema. STC henter inspirasjon og er modifisert utfra Giorgios fenomenologiske analyse. Giorgio sin prosedyre er en analyse i 4 trinn. (Malterud, 2011)

1. Å få et helhetsinntrykk

2. Identifisere meningsbærende enheter
3. Abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene
4. Sammenfatte betydningen av dette

Ved å gjennomføre en tekstanalyse etter Giorgio og aller mest Malterud sine prosedyrer, håper jeg å kunne skape struktur i et ellers stort materiale. Kvalitativ forskning er ofte kritisert for å mangle struktur, fordi helhetsinntrykket skal fange det vesentlige (Malterud, 2011, s. 91). Faren kan bli at forskningen blir overfladisk syning og ikke en gjennomarbeidet og veldokumentert analyse.

4.2.1 Gjennomføring og prosess ved bruk av STC

Jeg har valgt å bruke et skjema til å gjennomføre tekstkondensering av det materialet jeg har. Råmaterialet skal kondenseres på en slik måte at vi kan gjenkjenne de ulike bestanddelene. Skjemaet er delt i 4 kolonner og hver kolonne representerer de 4 stegene i Malteruds analysemodell, som i noe grad omarbeidet og tilpasset bruk av tekstanalyse.

Før jeg lagde denne modellen var alt datamateriale lest igjennom, og jeg har på forhånd gjort utvalg. Utvalget er gjort i forhold til min problemstilling der kompetanse er et sentralt begrep. Slik sett er jeg godt kjent med materialet på forhånd.

Kolonne 1 Helhetsinntrykk – Fra villnis til temaer.

Denne kolonnen er en gjennomgang av de dokumentene jeg har valgt ut i forhold til å besvare problemstillingen. Som nevnt før har jeg valgt ut kapitler etter en lesing og gjennomgang av dokumentene. Malterud understreker at til å begynne med skal en lese uten å være for systematisk, dette for å unngå at vi for tidlig begynner å tematisere og ikke minst fange opp sider i teksten uten at vår forforståelse er for mye i veien. Denne kolonnen har som hensikt å belyse de utsagnene fra teksten som omhandler kompetanse. I det legger jeg utsagn som jeg tolker som er tydelig på hva slags kompetanse elevene skal få. Utsagn som på et eller annet vis sier noe om «kompetansesyn», som er begrepet jeg har brukt i min problemstilling, vil også bli tatt med. Alle utsagn om kompetanse er ikke nødvendigvis aktuelle for min problemstilling, men jeg skriver de allikevel ned for å få transparens i undersøkelsen min. Det er da lett å se hvilke utvalg jeg gjør, og hvem jeg overfører til kolonne to.

I denne prosessen, skal en etter hvert også begynne å lete etter temaer. Når vi har lest alt skal en forsøke å lete etter tema foreløpige temaer. Malterud finner det lurt å skrive ned en liste over tema, jeg velger i denne prosessen å heller tolke hvordan passer de ulike valgte tekstelementene til Illeris sin inndeling av kompetanse; forstått som elementer i det alminnelige anvendte kompetansebegrep og elementer i det utvidede kompetansebegrep.

Kolonne 2 Meningsbærende enheter – fra temaer til koder.

I kolonne to vil jeg sortere ut meningsbærende enheter. Skille relevant tekst fra irrelevant. Det betyr at noen av tekstutdragene kan bli valgt bort. De tekstutdragene som blir valgt ut kalles meningsbærende enheter, og vil bli med videre i analysen. Styrende for utvelgelsen eller sorteringen av utsagn vil være problemstillingen min, og ikke minst min forforståelse i forhold til begrepet karriereveiledning. I denne delen av STC vil jeg da også dele de meningsbærende enhetene etter Illeris sin oppdeling av kompetansebegrepet, som forklart over. Under vises Illeris inndeling av kompetansebegrepet som en tabell.

Tema 1 Det alminnelige anvendte kompetansebegrep	Tema 2 Det utvidede kompetansebegrep
<ul style="list-style-type: none"> • Kompetanse omfatter personlig profil • Kompetanse omfatter selvstendighet, selvinnsikt og selvtilit • Kompetanse omfatter socialitet og samarbeidsevne • Kompetanse omfatter strukturell forståelse og overblikk • Kompetanse er psykologisk helthetsbetonede • Vurdering og ta beslutninger er sentrale kompetanseelementer • Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er basale elementer i kompetanse • Kompetanse er situasjons og handlingsrelaterte • Kompetanse omfatter disposisjoner og potensialer • Kompetanse dreier seg om hva vi kan 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativitet • Fantasi • Kombinationsevne • Fleksibilitet • Empati • Intuisjon • Kritisk tilgang • Motstandspotensiale • Det kreative, det kvinnelige og det kritiske

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kompetanse finnes og utøves på alle nivåer og i alle kontekster | |
|---|--|

Videre vil jeg omskrive utsagnet til hvordan jeg forstår/tolker det som står i utsagnet. Og i hvilken grad jeg forstår at det har relevans til problemstillingen.

Malterud kaller trinn 2 for «fra temaer til koder». På dette trinnet skal en komme fram til noen koder hentet ut fra de meningsbærende enhetene. I min analyse velger jeg å kode uttrykkene samtidig som jeg velger å gi hver meningsbærende enhet et tema utfra Illeris. «Kodearbeidet tar i utgangspunktet sikte på å identifisere og klassifisere alle meningsbærende enheter i teksten, dvs tekstelementer som har sammenheng med de foreløpige temaene vi har samlet oss om i første del av analysen». (Malterud, 2011) Her må jeg modifisere Malterud sin strikte modell litt til mitt eget arbeid. Kodingen vil skje i forhold til mine utvalgte temaer. Malteud anbefaler ulike måter å gjøre kodingen synlig på. Jeg velger å lage en kode på basis av det temaet den meningsbærende enheten er definert som. På sett og vis vil jeg da både tematisere og kode en meningsbærende enhet samtidig.

Kolonne 3

Trinn 3 kaler Malterud for «fra kode til mening», og tilsvarer slik jeg forstår det Giorgios trinn 3, «å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enheter». Malterud bruker begrepet kondensere, som kan oversetter til å konsentrere. I grunn det vi også gjør når vi abstraherer. Abstrahere forstår jeg som å trekke fram de vesentlige egenskaper fra de ulike utsagnene som er valgt, og utelate det uvesentlige. Jeg har her foretatt en tolking av det som er skrevet i kolonne 1 med problemstillingen i bakhodet.

Kolonne 4

Trinn 4 er å sette sammen bitene igjen. Jeg skal nå rekontekstualisere materialet. Dette gjør jeg ved å lage meg spørsmål til hvert utsagn relatert til karriereveiledning - hva slags kompetansesyn blir kommunisert som vil få konsekvenser for karriereveiledning i skolen De ulike utsagnene, temaene og kodene skal deretter nå settes sammen til forskjellige kategorier ved å samler flere utsagn og koder sammen. Det handler om å finne fram til overskrifter som

jeg kan plassere de ulike utsagnene/kodene i. «De nye begrepene har sine røtter i de opprinnelige temaene og kodene, men bærer med seg økt innsikt som analyseprosessen og teorigrunnlaget skal ha åpnet opp for» (Malterud, 2011, s. 109) Denne delen av analysen er for øvrig også resultatet av jobben. På tross av at jeg bærer med meg en forforståelse, min faglige forforståelse og ved å ha lest dokumentene på forhånd, var jeg spent på hva slags kategorier jeg ville ende opp med.

Kategoriene som er valgt er delvis et resultat av problemstilling og en tolkning av det som jeg anser som kompetansesynet i dokumentene.

Under er vist hvordan jeg har laget en tabell for og systematisk kodet de utsagnene jeg har valgt. Viser til vedlegg for å se hele tabellen.

Kolonne 1 Helhetsinntrykk. Tekstens uttrykk om kompetanse	Kolonne 2 Meningsbærende enheter i forhold til problemstilling	Kolonne 3 Abstraksjon av de meningsbærende enheter	Kolonne 4 Sammenfatte betydningen. Danne kategorier
Kapittel 4. Fagfornyelsen			
Boks 4.2 Kompetansedefinisjon for fagfornyelsen Kompetanse er å 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. S.28	Det kompetansesynet som kommer fram her er at kunnskaper og ferdigheter i stor grad er den kompetansen som skolen bygger på. Samtidig inngår refleksjon og kritisk tenkning. Tema 1 og 2 Kunnskaper, ferdigheter Kritisk tilgang Kombinasjonsevne	Jeg tolker dette kompetansesynet som om fag og kunnskaper er viktig, viktig framfor noen andre kompetanser.	Fagkompetanse. Hva er kunnskaper og ferdigheter i karriereveiledning?

<p>Det er forskjell på hva som kjennetegner kompetanse i ulike skolefag, og en generell definisjon bør ikke være for spesifikk, men heller gi en felles retning som skal være til hjelp for læreplangrupper som skal utforme kompetansemål i fagene. Definisjonen skal anvendes i hele opplæringsløpet og må derfor passe like godt for kompetansemål på begynnelsen av grunnskolen som i videregående opplæring. Definisjonen omfatter ikke hele bredden i elevens læring og utvikling i skolen og på arenaer utenfor skolen, men er avgrenset til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag. S.28</p>	<p>Her finner en begrunnelse for hvorfor de har valgt å definere kompetanse som de har gjort. Kompetansesyntet som kommer fram er at kompetansebegrepet ikke kan ikke være for omfattende da det skal hjelpe lærere til å utforme kompetansemål i fagene. Samt at begrepet skal passe for hele læringsløpet.</p> <p>Tema 1</p> <p>Kunnskaper og ferdigheter</p>	<p>Her er hensynet til at kompetansebegrepet skal tilpasses hele læreløpet. Hvorfor det? kunne man operert med andre typer kompetanser på ulike trinn? Samtidig erkjenner man at kompetansebegrepet ikke dekker hele elevens læring og utvikling:</p>	<p>Fagkompetanse.</p> <p>Er det grunn til å tro at vi kan finne et videre og bredere kompetansebegrep om vi kikker på formålsparagrafen? Er kompetansemålene et uttrykk for skolens utdanningsmandat og at man skiller på mellom utdanningsmandat og danningsmandat?</p>
<p>Skolens samfunnsmandat, slik det er beskrevet i formålsparagrafen, gir en bred forståelse av elevenes læring og utvikling. Skolefagene ivaretar en bredde. Bredden handler også om at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse på andre områder enn i fagene, blant annet sosial kompetanse. S.29</p>	<p>Kompetansesyntet som kommer fram her er at skolen skal utvikle kompetanse på andre områder enn i skolefagene. Argumentet er formålsparagrafen som er skolens samfunnsmandat.</p> <p>Tema 1</p> <p>Sosial kompetanse</p>	<p>Dette forstår jeg som at skolen er gitt en vid rolle som oppdrager. Der sosial kompetanse er nevnt eksplisitt</p>	<p>Sosial kompetanse</p> <p>I hvilken grad har sosial kompetanse en verdi i utdanningsvalg? Hvordan skal dette læres i faget?</p>

I følge Brottveit er tekstanalyse en forholdsvis ny forskningsmetode. (Brottveit, 2018) Og hun beskriver den som kvalitativ i sin karakter. Sentralt i tekstanalyse er å finne fram til betydningsmønstre og mening i ulike tekster. Brottveit skriver at i tekstanalyse er det viktig

«å være oppmerksom på hva slags tekst det er, hvordan den er bygd opp, dens innhold, og hvordan dette formidles. Finnes det noen underliggende forutsetninger og/eller uutalte budskap i teksten, er det noe som tas for gitt? Det er også sentralt å spørre hvilke virkelighetsforståelse eller kunnskapssyn teksten bygger på, hva den leder frem til og hvilken betydning den har i dag». (Brottveit, 2018, s. 107)

I mitt tilfelle velger jeg å studere offentlige dokumenter, dokumenter det er satt ned en arbeidsgruppe for å lage. De to NOU'ene jeg har lest danner grunnlag for innholdet i Meldingen til St. Meld. 28. Innholdet er konsentrert omkring hvordan norsk skole organiseres og hva som skal være innholdet. Enkelt kan en si at de to NOU'ene omhandler diskusjon og kunnskapsanalyse, mens Meldingen til Stortinget skal fortelle hva slags konklusjoner man ønsker å lande på. Diskusjon og kunnskapsanalyse forstås som en redegjørelse av blant annet ny forskning på mange felt. K06 er evaluert av en rekke forskere, og ulike institusjoner har kommet med faglige innspill i debatten til en ny læreplan. Blant annet er det funnet plass til kapitler om kompetanser i framtidens skole og kompetanse for det 21. århundre. Man kan godt si at man har løftet en del steiner for å finne svar på hva elever trenger av kompetanse for framtida.

En rekke ulike forfattere står bak dette. Et utvalg er satt ned som har jobbet med dette over en lengre periode. Jeg stiller ingen spørsmål om hvem som har skrevet disse dokumentene. Men siden dette er politiske nedsatte utvalg, er det grunn til å tro at personene bak disse dokumentene er nøye utvalgt og sannsynligvis representerer et spesielt syn på innholdet i dokumentene. Jeg har med andre ord ikke gått inn for å avdekke forfatterens kunnskapssyn eller virkelighetsforståelse. Det sentrale for meg er å avdekke budskapet i dokumentene. Hva sier de om kompetanse, kompetansesyn i forhold til karriereveiledning?

Innenfor tradisjonen av tekstanalyse bruker man ulike begreper. (Brottveit, 2018)

Tekstanalyse kan være innholdsanalyse, beretningsanalyse, dokumentanalyse, retorisk analyse, ideanalyse eller diskursanalyse. Alle disse handler om måten vi forholder oss til en tekst på. Disse måtene kan videre plasseres under tradisjonell analyse, kritisk analyse eller

diskursanalyse. Når jeg skal analysere mine resultater i STC vil jeg bruke trekk fra både tradisjonell analyse og kritisk analyse.

Tradisjonell tekstanalyse handler ofte om innholdsanalyse. Meninger, betydninger og innhold gjøres tilgjengelig og avdekkes i dokumentene. Det er viktig for meg å forholde meg til det som sies i teksten. På den annen siden vil jeg også forholde meg kritisk til teksten og gjennomføre en kritiske og systematisk tekstanalyse. Med dette mener jeg at jeg ønsker å gå bakom teksten og finne fram til hensikt og mulige virkninger av den. (Brottveit, 2018, s. 109) I korte trekk handler det om å fange opp betydningsmønstre i tekstmaterialet, det som er åpenbart og det underliggende budskapet. Dette kan forstås som å metakommunisere med teksten, som igjen handler om å forstå tekstens budskap. Å lese teksten kritisk vil forstås som å gå i dialog med teksten. Der en gjennom gjentatte gjennomlesinger stiller seg kritisk til tekstens innhold. Dette med den hensikt finne ny erkjennelse.

4.3.1 Vitenskapsteori og hermeneutikk

Å forstå og forståelse er sentralt i Gadamer's hermeneutikk. Hermeneutikk er den vitenskapsteoretiske forankringen jeg har valgt, en vitenskapsteori som lever ved siden av positivisme og poststrukturalisme. Sammen utgjør de tre ulike syn på hva kunnskap er, hvordan man nærmer seg et forskningsfelt og hva en legger i kunnskapsproduksjon. Kunnskap innenfor hermeneutikken er nært knyttet til menneskelige erfaringer og subjektive opplevelser. Praksisfeltet er kilden til kunnskap og praksis er grunnlaget for å utvikle ny kunnskapsbasert praksis. Forskning på praksis kalles ofte for praksisteori eller substansiell kunnskap. Det motsatte er formalteori og er uttrykk for teoretisk kunnskap. Praksisteori kan bli teoretisk kunnskap/formalteori dersom mange undersøkelser tendere i samme retning. (Brottveit, 2018)

Hermeneutikk forstås som en fortolkende vitenskapsteori. I «*Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*» (Brottveit, 2018) blir det beskrevet tre stadier i en hermeneutisk fortolkningsprosess; forståelse, utlegning(fortolkning) og anvendelse. Og disse står i forhold til hverandre. Forståelse handler om hvordan forfatteren gjør rede for sin forståelse av teksten. I relasjon til strukturert tekstkondensering (STC) som er min valgte metode, så vil Kolonne 1 og 2 i i tabellen vise til hvordan jeg forstår de utvalgte tekstene jeg har valgt. Neste steg i den

hermeneutiske fortolkningsprosess er utlegning(fortolkning). Dette handler om å omskrive teksten. Hensikten er å formidle tekstens opprinnelig mening på en ny og annerledes måte. Hensikten med en slik fortolkningsprosess er å skape ny mening om det fenomenet som fortolkes. Den forståelse og fortolking som kommer til syne blir til slutt forskningsresultatet. Det vil si ny kunnskap, innsikt eller erkjennelser. Anvendelse i hermeneutikkens fortolkningsprosess betyr anvendelser av den nye kunnskapen, innsikten eller erkjennelsen. Tolkning og resultat vil i min systematiske tekstkondensering, som jeg kommer tilbake til, tilsvare kolonne 3 og 4 i tabellen.

Det er viktig å understreke at en slik fortolkning av tekster ikke er tilfeldig eller basert på synsing. Thagaard henviser til Geertz da hun skriver «at ideene til tolkningen vil hentes fra en annen, tidligere litteratur, og ikke ut fra dataene i seg selv. All forståelse bygger på en forforståelse». (Thagaard, 2013, s. 41) Brottveit bruker begrepet forståelseshorisont, hentet fra Heidegger og Gadamer. I dette legger hun at vi møter det vi ønsker å undersøke og fortolke med en bestemt teori eller antakelse. (Brottveit, 2018, s. 35) Heidegger mente at vi kunne bare utforske den sosiale virkeligheten utfra vårt eget ståsted. Gadamer sitt standpunkt var at all vår forståelse hviler på nedarvede fordommer, eller førforståelse. Med førforståelse menes «eksisterende oppfatninger, bevisste og ubevisste holdninger, verdinormer og forutsetninger – som preger vår forståelseshorisont» (Brottveit, 2018, s. 40)

Jeg bringer også med meg en forforståelse når jeg leser de dokumentene jeg har valgt ut for å lese kritisk. Odet merker jeg allerede når jeg leser dokumentene. Jeg danner meg teorier og meninger om hva som står der. Nesten konkluderer. Inn i teksten tar jeg med meg 25 års virke som lærer og 10 år som karriereveileder i skolen. To yrker der jeg har forholdt meg til hva kompetanse er og ikke minst laget meg noen formeninger om hva god karriereveiledning er.

Denne teksten har også kapitler som danner mitt teoretiske perspektiv. Dette perspektivet drar jeg med meg inn i materialet når jeg skal tolke mine funn. Kall det gjerne empistemologien min, da den er teorier og kunnskap om et fenomen. Dette teoretiske perspektivet vil jeg dra med meg når jeg leser og tolker de funn jeg har gjort. Min forforståelse danner grunnlaget for den tolkning som vil finne sted. Det som jeg har satt meg som mål er å lete etter overraskelser snarere enn å få bekreftet det jeg mener.

5.0 Resultater og analyse.

5.1 Resultater i forhold til problemstilling

I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene i de meningsbærende enhetene i min undersøkelse. De meningsbærende enhetene er kodet i forhold til Illeris sine kompetanseelementer. Problemstillingen min er «*Hva slags kompetansesyn inneholder grunnlagsdokumentene til den nye læreplanen som kommer i 2020, og hva slags konsekvenser får dette for karriereveiledningen i skolen*» I denne resultatdelen vil jeg svare på første del av min problemstilling; *Hva slags kompetansesyn inneholder grunnlagsdokumentene til den nye læreplanen som kommer i 2020*. Men resultatene og analysen som følger vil også danne grunnlag for å besvare problemsstillingens andre del; *hva slags konsekvenser får dette for karriereveiledningen i skolen?*

Jeg har kommet fram til 5 kategorier i denne gjennomgangen av de dokumentene jeg har valgt ut. Begrepet kategori er hentet fra metoden jeg har brukt, og representerer de funnene jeg har kommet fram til. Malterud skriver «*Vi skal finne et godt og treffende navn på det nye plagget vi har laget, med utgangspunkt i et velvalgt utvalg av de gamle plaggene. I prosjekter som har til ambisjon å utvikle nye beskrivelser, kan vi bruke navn eller begreper som allerede foreligger fra teori og for forståelse*». (Malterud, 2011, s. 108) Hensikten fra min side har vært å utvikle nye beskrivelser på det kompetansesynet vi finner i grunnlagsdokumentene.

Jeg har tidligere definert kompetansesyn som forståelsen av hvordan kompetanse blir definert, for hvem kompetansen skal gjelde og om man kan finne ulike kategorier/typer/inndelinger av kompetanse, som i fortsettelsen kan belyse karriereveiledning i skolen. Her ligger det en

begrensing i at jeg vektlegger kompetanse og syn på kompetanse i forhold til karriereveiledning.

I arbeidet med å tolke og analysere resultatene prøvde jeg å unngå å være «biased». Med dette mener jeg at jeg ønsker å fristille meg slik at jeg ikke hadde noen forutinntatte meninger om hva jeg ville finne av resultater. Jeg prøvde å ikke lete etter bekræftelser på egne meninger som jeg hadde dannet med i arbeidet med dokumentene. Dette med tanke på at analyse og resultater ble sett i lys av mine forkunnskaper. Kort sagt har Illeris sin inndeling av kompetanseelementer vært en rettesnor for å komme fram til de fem kategoriene jeg til slutt satt igjen med. Men kategoriene baserer seg også på en teoretisk referanseramme og min forforståelse.

Jeg har brukt tid på å samle kategoriene og ikke ende opp med for mange. I utgangspunktet hadde jeg 8 kategorier. En grundig gjennomgang av materialet mitt og en omdefinering av kategoriene mine førte meg fram til de endelige fem. *Ikke faglig kompetanse, kompetanse forstått som verdier og karriereveiledningskompetanse* var kategoriene som hang med lenge. Ved å tenke nye «begreper» og se på materialet en gang til fant jeg andre innfallsvinkler til kategorier. Karriereveiledningskompetanse ble til slutt både en refleksjonskategori og en kunnskaper- og ferdighetskategori. Også individ vs samfunn ble definert inn her. Til slutt endte jeg opp med å samle de meningsbærende enhetene inn i fem kategorier. De fem kategoriene jeg endte opp med til er;

1. Individ vs samfunn dimensjonen
2. Refleksjonsdimensjonen
3. Sosialdimensjonen
4. Kunnskaper og ferdighetsdimensjonen
5. Lære å lære dimensjonen

Det er et bevisst valg å kalle disse kategoriene for dimensjoner. Utgangspunktet var at kategoriene skulle ha navn som sluttet med kompetanse. Dette gikk jeg bort fra etter å ha lest Illeris sin «kritikk» av begrepet fagkompetanse. Begrepet har i dansk sammenheng fått en større og større betydning. Faglighet er et begrep som brukes for å holde fast på eller vende tilbake til formidlingen av det faglige innholdet som et sentralt element i skolen. Dette er en snever forståelse av kompetanse og bryter med det jeg har tidligere har skrevet er sentralt i

kompetansebegrepet. Illeris skriver «*de faglige kompetencer i forhold til almindelig anvendelse af kompetencebegrepet er ufuldstendig på den måde, at væsentlige dele af det, som kompetencebegrepet sædvanlig omfatter, ikke indgår i de faglige kompetencer*» (Illeris, 2012, s. 78) Kategorien fagkompetanse hos Illeris skiller seg nok ikke så mye fra andre kategorier av kompetanse, for eksempel sosialkompetanse. Man snakker i om innholdsdefinerte kategorien av kompetanse. Illeris reagerer på relanseringen av begrepet faglighet og ikke minst at det står i kontrast til en mer elevsentrert og personlighetssentrert skole- og utdannelsesforståelse.

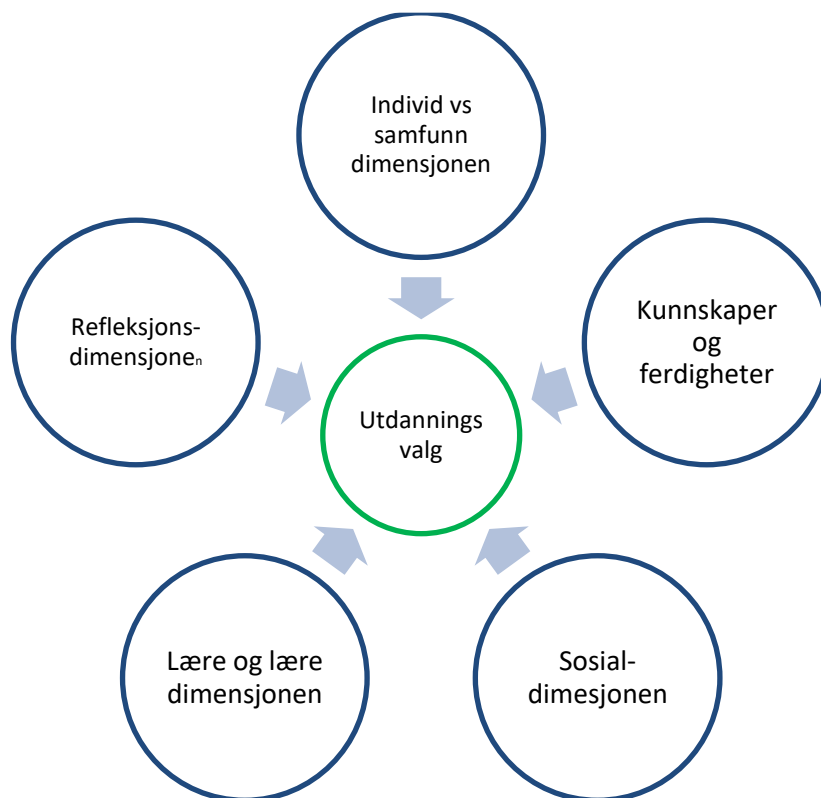
For å unngå en form for begrepsforvirring og at man tolker inn noe annet i begrepene jeg bruker, så velger jeg derfor å forholde meg til begrepet dimensjon. Dimensjon blir i store norske leksikon blant annet beskrevet som «... *dimensjon et trekk eller egenskap*». På denne måten unngår jeg å snakke om typer kompetanser, som for eksempel fagkompetanse. Å bruke begrepet dimensjon kan minne om «perspektivbegrepet» som Illeris henviser til (Illeris, 2012, s. 70). Dimensjonene, som jeg velger å kalle kategoriene, vil jeg ikke kalle en type kompetanse i likhet med Illeris sin bruk av perspektivbegrepet, men heller en dimensjon som består av en rekke kompetanseelementer. Bruken av «dimensjonsbegrepet» skiller seg allikevel fra bruken av «perspektivbegrepet» i denne framstillingen da jeg forstår dimensjon som en noe smalere og enklere innfallsvinkel enn perspektiv. Dimensjon retter seg også her kun mot de dokumentene jeg har valgt å analysere.

Disse fem for kategoriene/dimensjonene jeg har kommet fram til prøver å favne en eller flere av kompetanseelementene fra Illeris. Dette har vært min hensikt. På denne måten vil kategoriene heller framstå som overskrifter for en rekke kompetanseelementer.

For meg har det vært viktig at hver dimensjon/kategori skal formidle et kompetansesyn. De skal vise til hva jeg mener er det kompetansesyntet som preger den nye læreplanen som kommer på basis av de dokumentene jeg har valgt ut. Dimensjonene skal reflektere den kompetansen elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang.

Den nye læreplanen legger altså opp til en bredere forståelse av kompetanse enn den Illeris kritiserte «fagkompetansen». De fem dimensjonene er sentrale i elevens tilegnelse av

kompetanse, og dermed legger den nye læreplanen opp til et bredt kompetansebegrep. Et kompetansebegrep som ikke utelukkende dreier seg om faget, men der faget er sentralt for å nå de fem ulike dimensjonene med sine kompetanseelementer.



Figuren over illustrerer forholdet mellom faget, de ulike dimensjonene med sine kompetanseelementer og overordnet del av læreplanen.

I midten er faget/utdanningsvalg plassert, som omkranses av de fem dimensjonene. De fem dimensjonene skal være med i faget og skal være sentrale kompetanseelementer i faget. Figuren illustrer at det ikke er bare er kjerneelementet i faget og målene som skal være med å realisere faget, de fem kompetansedimensjonene skal også inn i faget. De er også vesentlige for å nå formålet med opplæringen.

Et slikt perspektiv som vist over har fellestrekk med det som i grunnlagsdokumentene kalles for fagovergripende kompetanser, et begrep som ikke vil bli brukt i den nye læreplanen. Begrunnelsen er at man lett kan tenke at det er noe som ligger over eller utenfor fagene

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 42). Dessuten vil flere av elementene i fagovergripende kompetanser finnes igjen i fagplanen og innholdet i skolefagene. Det jeg ser er at min analyse av kompetansesynet i den nye læreplanen har mye til felles med det som kalles fagovergripende kompetanser.

Disse fem dimensjonene, som er et uttrykk for det kompetansesynet jeg finner i grunnlagsdokumentene til den nye læreplanen, kan kort beskrives på følgende måte.

- **Individ vs samfunn dimensjonen**

Den nye læreplanen legger til grunn et kompetansesyn som plikter individet å bli en del av samfunnet samtidig som individets individualitet skal tas vare på. Dette også i en karriereveiledningssammenheng. I kjerneelementet er ikke individ vs samfunnsdimensjonen veldig uttalt, men det hersker ingen tvil om at kjerneelementet er skrevet til eleven, den kompetansen eleven skal sitte igjen med.

- **Refleksjonsdimensjonen**

En viktig del av elevens kompetanse er å stille seg kritisk til og reflektere over den kunnskapen som blir undervist i fag. Slik danner refleksjon også ny kunnskap hos eleven. I kjerneelementet kommer refleksjonsdimensjonen tydelig fram i utviklingen av identitet hos den enkelte elev ved at eleven skal «*forstå og utvikle seg selv, utvikle en trygg identitet, utforske livet, læring og arbeid*»..

- **Sosialdimensjonen**

I skolen skal det legges til grunn et bredt kompetansesyn der elevens sosiale kompetanse er viktig. I dette ligger det at eleven skal føle sosial tilhørighet og på sikt kunne mestre roller i samfunnet og arbeidsliv. I kjerneelementet er den sosiale dimensjonen ikke framtrædende, men et kort blikk på de nye læreplanene viser at sosial dimensjonen er innebygd i målene.

- **Kunnskaper og ferdighetsdimensjonen**

Den viktigste kompetansen i skolen er kunnskaper og ferdigheter i fag. Og i dette ligger også forståelse, kritisk tenkning og refleksjon. I kjerneelementene kommer dette til uttrykk at elevene skal opparbeide seg «*ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv*».

- **Lære å lære dimensjon**

Elevene skal lære å lære, og en viktig del av denne læringen består av å kunne beherskelæringsstrategier (metakognisjon og selvregulering). I dette ligger det at de fem grunnleggende ferdighetene skal inn i faget. I kjerneelementet uttrykkes denne dimensjonen gjennom at eleven skal kunne ta valg og håndterer overgangsfaser i livet.

Det kommer tydelig fram at fagdimensjonen inneholder de viktigste kompetanseelementene i skolen. Og slik vil det også være spesifikt for utdanningsvalg. På side 28 i St.Meld 28 står det «Kompetanse er å 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». Dette utdraget understreker at kompetanse i å anvende og bruke kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer i skolen er sentralt i den nye fagplanen. Men at kompetanse også er noe mer, refleksjon og kritisk tenkning. Det siste understreker at læreplanen består av flere såkalte dimensjoner med sine kompetanseelementer.

5.2 Analyse av tekstkondenseringen.

I den påfølgende analysedelen vil jeg gjøre rede for hva jeg mener med de ulike dimensjonene som er nevnt over og hvordan jeg har kommet fram til akkurat disse. Analysen er (på sett og vis) en redegjørelse og argumentasjon for resultatet mitt.

Analysen velger jeg å presentere som de fem dimensjonene jeg har kommet fram til. Deretter gjør jeg rede for hvilke ulike kompetanseelementer fra Illeris sin kompetansedefinisjon jeg finner innenfor hver dimensjon. Utvelgelsen av dimensjoner er blitt til på basis av de ulike kompetanseelementene jeg finner, samt at jeg viser til utvalgte sitater fra grunnlagsdokumentene som jeg mener bygger oppunder dette. Sitatene finnes som vedlegg bakerst. Til slutt vil jeg ta for meg hver dimensjon og problematisere den i forhold til karriereveiledning. I dette ligger det at jeg vil se på de ulike dimensjonene i forhold til kjerneelementet i karriereveiledning. Kjerneelementet har vært med i analysen for å avdekke kompetansesyn, men samtidig er kjerneelementet et uttrykk for den viktigste kompetansen eleven skal sitte igjen med i faget. Og sier noe om hva karrierekompetanse skal være.

Siste del av problemstillingen vil komme som eget kapittel til slutt, en diskusjon om konsekvenser for karriereveiledning i skolen. Der vil jeg henta fram aktuell teori om karriereveiledning som jeg mener vil belyse de kompetansedimensjonene jeg har kommet fra.

5.3 Individ vs. Samfunns dimensjonen

Denne dimensjonen er inspirert til dels av NOU 2016: 7, Norge i omstilling-
Karriereveiledning for individ og samfunn. Men også av litteratur i forhold til hvordan K06
ble til og ikke minst boka til Ove K. Pedersen, Konkurrencestaten. Det handler her om hvilke
perspektiver som er mest framtrødende i det materialet jeg har undersøkt, er det snakk om
individperspektivet eller samfunnsperspektivet. Kjærgård skriver at EU og OECD har vært
sentrale aktører i begrunnelsen for karriereveiledning. EU ser på karriereveiledning som en
nøkkelkomponent innenfor en kunnskapsøkonomisk diskurs der arbeid- og utdanningsfeltet
inngår. (Lingås, 2018) Denne kunnskapsøkonomiske diskursen har blant annet som mål at EU
skal bli verdens mest dynamiske og kunnskapsbaserte samfunn innen 2020.

Det er heller ikke til å komme fra at denne dimensjonen også henter elementer fra det
menneskesynet som har vokst fram i Europa på 70-tallet og fram til i dag. Et menneskesyn
som har fokus på mennesker som produsenter og leverandører til samfunnet, og der det
bygges opp et menneskesyn der en antar at mennesket blir motivert av «tilskyndelser».
(Pedersen, 2011) Og ikke minst at man ønsker mennesker som skal arbeide og kan stå i
arbeid. Arbeid er jo ofte forbundet med økonomisk vekst.

Så med individ vs samfunn dimensjonen ønsker jeg å avdekke kompetanse «for hvem». Satt
på spissen er om individet og utviklingen av det genuine mennesket fokus, eller ønsker man
kompetente individer fordi samfunnet og samfunnsøkonomien trenger det?

Denne dimensjonen er det vanskelig å relatere til Illeris sin kompetanseforståelse. Det er
vanskelig å peke på spesielle kompetanser som gjorde at denne dimensjonen ble til. Jeg mener
at denne dimensjonen favner verdien av en rekke kompetanser og ikke minst vektleggingen av
dem. Hvilke kompetanser som blir framhevet vil uttrykke et visst syn på hva som skal læres,
og for hvem. Om for eksempel fagkompetanse blir vurdert som mindre viktig i forhold til
sosial kompetanse, så vil en slik vektning uttrykke et visst syn på hvilken kompetanse en
ønsker å framheve.

Denne dimensjonen bærer og mer preg av verdier, og samfunnets verdigrunnlag. Verdier er
også en form for kompetanse. Verdier er det som er godt ved noe. Noe man ønsker å ta
hensyn til og ofte videreføre. Samtidig som at verdier ikke er objektive i den forstand at de

gjelder for alle. På den annen side kan verdier være fundert i kunnskaper og ferdigheter. Kunnskaper, ferdigheter og kompetanse om et felt kan endre verdiene vi har om et emne eller tema. På bakgrunn av dette vil vi også ha ulike verdier. Derfor vil ulike verdier bli kommunisert i en ny læreplan alt etter ønsket om hvilke verdier man ønsker å videreføre.

En rekke utsagn i St.Meld. 28 uttaler klart og tydelig at man ønsker at individet skal tilpasse seg samfunnet og at samfunnet har et ansvar i å formidle samfunnets verdier.

«Formålsparagrafen skal ivareta tre forhold:

*-samfunnets verdi grunnlag som basis for virksomheten i grunnopplæringen
-elevens læring og utvikling som mennesker og samfunnsborgere og fremtidige yrkesutøvere
- skolens pedagogiske arbeid»*

«Generell del skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse. Den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si opplæring som stimulerer til elvenes deltakelse i samfunnet, arbeidsliv- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger. S.21»

Begge sitatene over legger vekt på opplæringens verdi for samfunnet, det enkelte individ skal stimuleres til samfunnsdeltakelse. Samtidig er det samfunnet sine verdier som skal adopteres av individet. Det er snakk om verdier og en opplæring som skal gavne samfunnet. Familien, som institusjon, har ofte vært noe som hører den private sfære til, men her oppmuntres det til at opplæringen skal rekke utenfor selve skolen. Det oppmuntres til et familieliv og en fritid. Det kan være noe overmodig med å konkludere med at St.Meld. 28 konkluderer med at individet i stor grad skal tilpasse seg samfunnet, at individet er et middel for samfunnet. Men det er heller ikke nye tanker. Sitatene over viser at samfunnet har behov for en type mennesker som tilpasser seg samfunnet. Begrep/uttrykk som *deltakelse, delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, mestre ulike roller i samfunnet og i arbeidslivet*, påpeker at man ønsker at hver enkelt elev deltar og mestrer ulike roller i samfunnet. Nesten som en samfunnskontrakt for individet.

«Opplæringen skal medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet, og til at de kan mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet.

«Opplæringen skal gi et godt grunnlag i å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeidsliv- og samfunnsliv»

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet».

«Opplæringen skal gi et godt grunnlag i å forstå seg selv», «opplæringen gir elevene god kompetanse», «elevane utvikler sosial tilhørighet» og «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine». Dette er utsagn som jeg mener langt på vei uttrykker et fokus på enkelt individet, og utviklingen av det enkelte mennesket som selvstendige individer. Det stilles ingen krav om tilpassing til arbeid, utdanning, familie eller fritid.

«Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer».

Sitatet over viser til et av de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Og det viser at selv om vi skal utvikle oss som enkelt individer, så vil vi som mennesker alltid være en del av et sosialt fellesskap. Og at fellesskapet er viktig, like viktig som individet alene. Individet er avhengig av fellesskapet og fellesskapet vil være avhengig av individet. En form for en symbiose.

Karriereveiledning i skolen, uttrykt i de målene som ligger i utdanningsvalg, må ta hensyn til denne dualiteten mellom individ og samfunn. Lars Gnnar Lingås skriver i boka Karriereveiledning for individ og samfunn at

«Med framveksten av karriereveiledning som egen profesjon, både internasjonalt og nasjonalt, er det behov for et kritisk blick på det formålet som tradisjonelt har ligget til grunn for faget. Her settes et kritisk lys på karriereveiledningens hang til instrumentalistisk tenkning, historisk og aktuelt» (Lingås, 2018, s. 53)

Lingås definerer videre instrumentalisme som «Å redusere mennesket til et middel for andre formål, og særlig til formål utenfor mennesket selv, er kjernen i det som filosofisk terminologi benevnes instrumentalisme». (Lingås, 2018, s. 55) Selv ser jeg det instrumentalistiske perspektivet i St.Meld. 28. Utdragene over viser dette, men på en annen side kan man unngå å være instrumentalistisk når en ny læreplan skal lages. Denne diskusjonen tar jeg lengre ut i denne teksten. For det viser seg å være en fin balansegang.

5.3.1 Konklusjon - Konsekvenser for karriereveiledning.

Det er vanskelig å argumentere for at kompetanse for individet er mer framtredd enn kompetanse for samfunnet. Begge sider er representert, noe som for så vidt kanskje ikke er så overraskende. Individ og samfunn er på et vis en symbiose, der det ene ikke eksisterer uten den andre. På den annen side er det godt dokumentert om at det har vært en dreining i menneskesyn og pedagogikk siden 70 tallet, og ikke minst er kritikk av velferdsstaten, som gjør forholdet mellom individ vs samfunn interessant. Dette er noe jeg vil komme mer tilbake til i neste kapittel, der jeg vil redegjøre for det historiske perspektivet for det jeg nå hevder, samt i større grad diskutere dette perspektivet.

Det den nye læreplanen gjør rede for, uavhengig av det som er skrevet over, er et syn på verdier som skal prege samfunnet vårt og individet. Store deler av overordna del handler om skolens verdisyn. Hva slags verdier skal skolen bygge på? Individet får en funksjon i formålsparagrafen som både samfunnsborger, yrkesutøver og menneske. Dette betyr at individet har flere oppgaver i samfunnet, og at formålsparagrafen mener at det skal sosialiseres inn i samfunnet. Formålsparagrafen pålegger individet å bli en del av samfunnet og pålegger det oppgaver som samfunnsborger og yrkesutøver. Dette reiser spørsmål i forhold til karriereveiledning. Hvordan skal karriereveiledningen ta vare på dette perspektivet, og hvordan skal vi arbeide med det i undervisningen? Det handler om å balansere et menneskesyn, som bygger opp under individualitet og samfunnsansvar. Langt på vei handler mange av utdragene jeg har valgt om dette forholdet mellom individ og samfunn. Denne dualiteten mellom å være et individ, seg selv, og hvordan være et samfunnmenneske med det krav og oppgaver en pålagt der. Men det som også understrekes er at opplæringen skal stimulere til eleven til samfunnsdeltakelse og arbeidsliv på lik linje med familie og fritidsliv. Dette stiller jo krav til undervisningen, også i utdanningsvalg, som i stor grad er det faget som

tar vare på karriereveiledningen i skolen. Hvordan kan karriereveiledning stimulere til dette? Neppe som fag alene, men heller i samvirke med andre fag. Den nye læreplanen har jo et mål om tverrfaglighet og dybdelæring. Dette åpner opp for samarbeid med andre fag. Vist til kjerneelementet i utdanningsvalg, «når flere fag arbeider sammen», vil karriereveiledningen oppleves mer helhetlig og relevant.

Den nye læreplanen har fokus på livsmestring og metakognisjon. Livsmestring er et av tre tverrfaglige emner, og skal blant annet omfatte utdanningsvalg. Alle fag har ikke alle de tre tverrfaglige emnene som en del av faget. Livsmestring er i læreplanen knyttet både til et individuelt perspektiv og et samfunnsperspektiv. Det er ikke til å komme fra at vi i Norge har vi en stor andel unge uføre, blant annet fordi vi har ungdom som sliter med psykiske vansker (Kilde og henvisning). Dette vil en gjøre noe med ved å innføre livsmestring og folkehelse som emne. Det er betimelig å spørre hvem har mest nytte av dette, individet eller samfunnet. Forhåpentligvis begge. Men det som er mer interessant er hvordan en kan legge opp til karriereveiledning som har livsmestring som fokus. Hvordan kan karriereveiledning stimulere/legge til rette for livsmestring? Livsmestring handler om å mestre livet både psykisk og fysisk. Denne tråden vil jeg ta opp igjen når jeg kommer til refleksjonsdimensjonen. Da jeg mener at dette temaet kan ses i fra ulike dimensjoner.

Metakognisjon er et begrep som er understreket i den nye læreplanen. Metakognisjon og selvregulering er et mål for alle elever. Norge skårer ikke så veldig bra på ulike undersøkelser fra OECD, jamfør de alltid omtalte PISA resultatene, og en kan få inntrykk av dette skal bøte på dette. Sett i forhold til individ vs samfunn dimensjonen så kan lett tenke seg at dette skal ha en samfunnsøkonomisk gevinst, mindre spesialundervisning og mindre utenforskap. Mer mestring hos eleven i skolefag slik at han/hun føler seg mer tilfreds.

Går vi til kjerneelementet i utdanningsvalg kan det være noe mer vanskelig å få øye på individ vs samfunn dimensjonen. Kompetanse i fag er i mine øyne noe individuelt som eleven skal oppnå. De kompetansemålene vi nå har fått med den nye læreplanen er selvsagt kompetanse man ønsker at alle elever i skolen skal tilegne seg mest mulig av. Noen har høy måloppnåelse på alle kompetansemålene, none har mindre. Målene er allikevel felles for alle elever. Slik blir kompetansen noe individuelt eleven oppnår, samtidig som den kommer samfunnet til gode.

Ser vi på språket som er brukt i kjerneelementet synes jeg det levner liten tvil om at man henvender seg til eleven. Det er eleven som skal oppnå kompetansen.

5.4 Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen.

Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen er en kategori som prøver å fange opp hva som er den viktige kompetansen i skolen, kjernen av skolens kompetansebegrep. Fagene står sterkt i norsk skole, og fagkompetanse vil nødvendigvis være relatert til fag. Den nye læreplanen som kommer definerer kompetanse slik:

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter og mestre utfordringer og løse oppgaven i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»(Kunnskapsdepartementet, 2016)

Sitatet over viser til flere elementer i Illeris sitt kompetansebegrep, blant annet *refleksjon og kritisk tenkning*. Men i min forståelse av denne dimensjonen legger jeg vekt på de kompetanseelementene som Illeris kaller *kunnskaper, ferdigheter og holdninger*. Dette er kompetanseelementer som hører til under det Illeris kaller alminnelige kompetanse-elementer. (Illeris, 2012) Og disse kompetanseelementene er også tydelig kommunisert i St.Meld 28. Definisjonen over viser det. Det er videre presisert her;

«Det er likevel kun elevens faglige kompetanse som legges til grunn når den enkelte elevs kompetanse i fag skal vurderes. Det er et viktig prinsipp at skolen ikke formulerer mål for elevens personlighet, holdninger eller preferanser»

Sitatet over kan tolkes på flere måter. Det som er klart er at den faglige kompetansen, og kun den, skal legges til grunn for vurdering av eleven i fag. Samtidig understreker sitatet læreplanens fokus på kompetanse som kunnskaper og ferdigheter.

Det er også andre sitater som er verdt å legge merke til.

«Kjerneelementene i et fag er det eleven må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene utvikler forståelse av innholdet og sammenhenger i faget».

Her introduseres begrepet kjerneelementer. Et begrep som viser til det mest betydningsfulle innholdet i faget. Alle fag i skolen har kjerneelementer. Minimum ett. Kjerneelement som begrep handler også om ferdigheter og kunnskaper, da det gjenspeiler hva som er den viktigste kompetansen (kunnskaper og ferdigheter) eleven skal sitte igjen med i faget.

Videre fra formålsparagrafen i ny generell del står det:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livane sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»

Her kommer også «holdninger» fram som kompetanselementet. Selv om dette sitatet inneholder kunnskaper, ferdigheter og holdninger, vil jeg si at å delta i arbeid og fellesskap kan relateres til det jeg kaller individ og samfunnsdimensjonen. Hensikten med kunnskap, ferdigheter og holdninger er å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.

«Opplæringen skal sikre elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre»

Sitatet over viser til viktigheten av språk. Språk er vårt verktøy til å tenke og kommunisere, og må læres. Det handler om kunnskaper og ferdigheter. Men i sitatet over poengteres at språket er viktig for å utvikle andre kompetanser. Tenking blir nevnt, men også språket som en komponent i å være sosial. Og ikke minst for å danne mening i tilværelsen hos den enkelte.

«Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden.»

Sitatet over viser til unges ansvar for kloden. Samtidig kan en lese og tolke at «dagens og morgendagens utfordringer» handler om kunnskaper og holdninger.

«Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene»

Sitatet over kan først og fremst forstå som formidling av verdier. Likestilling som verdi. Men det kommer også fram at likestilling bygger på holdninger og er kunnskaps basert. Man skal formidler kunnskap og holdninger som fremmer disse verdiene.

Både holdninger til likestilling og ansvaret for å ta over jorden viser at elvene må kunne noe for at disse verdiene skal settes ut i livet.

Også kjerneelementet karrierekompetanse i utdanningsvalg inneholder uttrykk som omhandler ferdigheter og kunnskaper. Selv om kjerneelementet er konsentrert og viser til en rekke ulike kompetanser, så finner vi utsagn som,

«Når flere fag arbeider sammen med faglige kompetanser fra sine fagfelt, vil karrierelæringen oppleves mer helhetlig og relevant»

«Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere, og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg»

Slik sett vil ferdigheter og kunnskaper være en komponent i utdanningsvalg. Men det en ser er at det som skrives handler ikke bare om kunnskaper og ferdigheter. I utdanningsvalg skal en ta i bruk informasjon om arbeid, utdanning og ikke minst seg selv. Dette krever, etter min mening en annen kompetanse også, refleksjonskompetanse. Også det å lære å lære. «Å samle, og analysere» uttrykker kunnskap om å lære å lære. Man må vite hvordan og hvor man samler informasjon.

Denne gjennomgangen av kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen viser at kunnskaper og ferdigheter sjelden blir uttrykt som kompetanseelementer alene, men sammen med en rekke andre kompetanseelementer. Derfor vil ikke alle uttalelsene om hva slags kompetanse elevene skal sitte igjen med bare være uttrykk for et kompetanseelement, men en rekke kompetanser i et og samme uttrykk.

Den nye læreplanen som kommer skiller seg ikke så mye fra andre læreplaner i forhold til ferdigheter og kunnskaper. Fagkompetanse har på en måte vært kjennetegnet på skolen. Det som i større grad kanskje understrekes er at kunnskaper og ferdigheter er ikke noe en bare

skal lære seg, men de skal brukes i forhold til noe. De skal mestre livene sine, for at de skal kunne delta i arbeid og utdanning.

5.4.1 Konklusjon - Konsekvenser for karriereveiledning.

Helt sentralt i den nye læreplanen står kunnskaper og ferdigheter. Dette er de sentrale kompetanseelementene framfor noen. Kunnskaper og ferdigheter i fag. Men samtidig har jeg argumentert for i resultatdelen at denne dimensjonen virker sammen med en rekke andre dimensjoner.

Sentralt her er spørsmålet om hva er kunnskaper og ferdigheter i forhold til karriereveiledning? Hva er fagkompetanse i utdanningsvalg (karriereveiledning)? Det tidligere nevnte tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal inn i faget, hva er sentrale fagkunnskaper i dette emnet i forhold til karriereveiledning? Det som er tydelig er at både kritisk tenkning og refleksjon er to viktige sider ved kompetansedefinisjonen i grunnlagsdokumentene. Det betyr at det som blir målene for faget utdanningsvalg ikke bare blir konkret faktakunnskap, men at elevene skal reflekter og tenke kritisk over en rekke faglige problemstillinger. For eksempel hva er god helse i forhold til folkehelse. Dette fordrer igjen en kritisk tilnærming til hvordan vi håndterer utdanningsvalg og hvilket læringssyn vi legger til grunn. Det som preger den nye læreplanen er et sosiokulturelt læringssyn. Hvordan jobber vi med et slikt læringssyn i utdanningsvalg?

Et annet moment som skal inn i utdanningsvalg er dybdelæring. En ting er at det kan være en metodisk utfordring i et fag som i gjennomsnitt har en time undervisning i uka, om en ikke velger å bolkelegge det. Men hva slags tema skal være gjenstand for dybdelæring? Vil den nye læreplanen si noe? Kjerneelementene? Kjerneelementet i utdanningsvalg er karrierekompetanse. Hva slags fagkunnskaper skal karrierekompetanse være og ikke minst hva skal reflekteres og tenke kritisk over? Allerede i dag finnes det er godt utvalg av litteratur som omhandler karrierekompetanse. Og den endelige planen fagplanen i faget vil i stor grad gi mer retning over hva som skal læres av kunnskaper og ferdigheter. Når jeg viser til refleksjonsdimensjonen lenger ut i denne analysen, og ser den dimensjonen i sammenheng med folkehelse og livsmestring, det sosiokulturelle læringssynet og karrierekompetanse synes jeg den nye læreplanen tegner opp et bilde av hva som skal tenkes kritisk over. Jeg tenker i

stor grad at både narrativ veiledning og filosofisk veiledning er retninger som kan bygge opp under karrierekompetanse som handler om refleksjon, metakognisjon og identitetsdannelse.

Hva er kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen i kjerneelementet i utdanningsvalg? I kjerneelementet står det «ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv,». Informasjon er et nøkkelord her. Elevene skal lære seg, ha kunnskaper om og informasjon om utdanning, arbeid og seg selv. Dette kan godt forstås som fagkunnskap. Kunnskap som igjen kan brukes som utgangspunkt for refleksjon. Som grunnlag for en refleksjon ligger det at en kan noe om noe.

Andre emner innen kunnskap- og ferdighetsdimensjonen er likestilling, likeverd og framtidskompetanse. Nå som den nye fagplanen i faget er kommet så finner en igjen likestilling som et mål i den nye fagplanen. I den nye læreplanen står det «utforske og drøfte kjønnsrelaterte perspektiver i karrierevalg». Likestilling og likeverd er et emne som har vært med lenge i utdanningsvalg. På tross av dette, og at vi kanskje lever i verdens mest likestilte samfunn, det er neppe et land i Europa der arbeidslivet i så stor grad er delt mellom jente og gutteyrker. Hvordan skal vi stille oss til en slik situasjon? Er målet å få flere gutter inn på sykepleien eller flere jenter til å bli tømrere? Dette er også temaer som må stå på dagsorden i faget. Hvordan kan vi få ungdom til å reflektere over dette, samt en del andre emner? Ligger løsningen i å lære ungdom en måte å reflektere på som gjør at de i større grad greier å tenke over vanskelige emner selv?

Også framtidskompetanse er inkludert i de nye læreplanmålene. «tilegne seg kunnskap om arbeidslivet gjennom utprøving og utforskning og reflektere over hvordan bærekraftsmål, konjunkturer og teknologi påvirker arbeidsmarked, yrker og arbeidsmåter». Konjunkturer og teknologi er begreper som viser til at noe endrer seg. Vi snakker om konjunkturer innen økonomien, og vi får stadig vekk ny teknologi. (Slik sett ligger det et framtidsperspektiv i disse to begrepne). Konjunkturer og teknologi er noe som endrer seg og påvirker dagens ungdom sin utdanning- og yrkeskarriere.

Når vi vet hva verdien av arbeid betyr, hvor viktig det er å arbeide for mennesket, så er det i grunn viktig å kunne noe vite noe om framtida. Vi lever i en globalisert verden der arbeid og

arbeidskraft sirkulerer mellom landene i EU. Hva får dette å si for ungdom i dag? Er det mulig å si noe om framtida? Kan det være slik at dagens karriereveiledning i skolen i stor grad må handler om å kunne takle, navigerer og håndtere en framtid vi vet lite om i dag. Hvordan kan vi lære ungdom i dag dette? Kan dette læres? Kan vi lære ungdom å håndtere en framtid som vi vet lite om? Jeg tror langt på vei det. Både Krumbolz og Gelatt er teoretikere som skriver om å leve i denne usikkerheten. Og langt på vei tror jeg at utdanningsvalg må ta innover dette med å leve i usikkerhet. I mine øyne er dette en måte å håndtere overgangsfaser på. Overgang til noe vi ikke helt vet hva er.

5.5 Refleksjonsdimensjonen

Denne dimensjonen omhandler de kompetansene som ikke handler om kunnskaper eller holdninger. Den omhandler ferdigheter som å kunne tenke og reflektere, reflektere og tenke i forhold til den kunnskapen de lriver. Den nye læreplanen skal ikke bare omhandle fagkunnskaper, men like mye lære oss å tenke og reflektere over det vi leser. På sett og vis å kommunisere med fagstoffet og ta stilling til det vi leser. Ikke være en passiv mottaker av det vi lærer, men like mye stille oss kritisk til det vi lærer og stille spørsmål ved det.

Denne kategorien henter kompetanseelementer fra det Illeris kaller det utvidede kompetansebegrep. Jeg tenker da først og fremst på kompetanselementer som *kritisk tilgang*, *empati* og *kombinasjonsevne*. Fra Illeris sine alminnelige kompetanseelementer finner vi også kompetanselementer som *selvinnsett*, *ta beslutninger* og *selvstendighet*.

Men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg.

Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflekter over og vurdere vedtatt sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Alle utdragene over bruker begrepet refleksjon eller å reflektere. Reflektere i ulike sammenhenger. Begrepet er viktig og sentralt i den nye læreplanen da det opptrer i en rekke sammenhenger. I sitatene over refleksjon i forhold til kompetanse, egen læring, vedtatte sannheter og samfunnet som omgir dem.

Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger

Metakognisjon er et sentralt begrep innenfor læringsforskningen som betyr å reflektere over egen tenkning og læring

De to sitatene over vise i like stor grad til den dimensjonen jeg har valgt å kalle lære å lære dimensjonen, som vil bli beskrevet senere. Selv om jeg velger å lage en egen dimensjon som omhandler læring, så ser vi at sitatet over at det å lære å lære krever evne til å tenke kritisk og å reflektere. Å kunne reflektere over egen læring og tenkning, og hvordan denne forgår.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft.

Sitatet over viser til refleksjon brukt i forhold til kritisk tenkning sammen med etisk bevissthet som en forutsetning for å lære og å utvikle dømmekraft.

Å utvikle karrierekompetanser handler om å forstå og utvikle seg selv, utvikle en trygg identitet, utforske livet, læring og arbeid.

Sitatene over er knyttet til kjerneelementet i karrierekompetanse. Begrepet refleksjon blir ikke brukt i dette utdraget, men jeg vil allikevel hevde det er viktig å kunne reflektere når en skal forstå og utvikle seg selv, skape en trygg identitet og utforske livet, læring og arbeid. Dette er ikke noe som man kan lese seg opp til eller finne svar på i en bok. Dette handler om å kommuniserer med seg selv og sine egne verdier. Finne ut hvem man selv er. Dette er individuelle kompetanser som er gyldige kun for den enkelte. Hva som er trygt for en er ikke trygt for en annen.

Alle sitatene over viser vektleggingen av evne til refleksjon i den nye læreplanen. Samtidig kan utsagnene over også relateres til en annen dimensjon. Fra før er lære å lære dimensjonen nevnt. Sitatene over kan også relateres til individ vs samfunn dimensjonen. I den grad en skulle trekke inn individ vs samfunn dimensjonene her, tolker jeg utsagnene over i en mer

individdimensjon. Det står ikke tydelig, men det er i samfunnets interesse at vi utvikler en generasjon reflekterende individer. De skal ikke bare reflektere over kunnskap, men i blant annet utdanningsvalg skal de reflektere over seg selv; forstå seg selv, utvikle trygg identitet, utforske livet, læring og arbeid.

5.5.1 Konklusjon - Konsekvenser for karriereveiledning.

Kritisk tenkning og refleksjon i utdanningsvalg? I dokumentene snakkes det om den selvstendige eleven som er i stand til å tenke kritisk. Langt på vei den selvregulerte eleven. Det blir lagt vekt på at kritisk tenkning og refleksjon skal brukes til å vurdere samfunnet rundt seg. Dette skal gjøres ved å søke kunnskap og reflektere over blant annet vedtatte sannheter. Slik jeg tolker den nye læreplanen som kommer er det fokus på selve evnen til refleksjon og kritisk tenkning som er viktig. Hvordan lære elevene til å bli i stand til dette? Jeg mener at de ulike dimensjonene jeg har kommet fram på mange måter samhandler. De avhenger av hverandre. Slik sett kan en ikke snakke om refleksjonsdimensjonen uten at en tenker over hva som skal læres (kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen), hvordan man lærer (lære å lære dimensjonen). Refleksjon og kritisk tenkning forgår og kan læres i forhold til et gitt emne eller tema. På denne måten vil refleksjonsdimensjonen være sentral i folkehelse og livsmestring som er spesielt nevnt i dokumentene, men også være en dimensjon som er viktig i forhold til dybdelæring, tverrfaglige emner, metakognisjon og selvregulering. For karriereveiledning i skolen vil disse nevnte områder sammen med den nye fagplanen som kommer danne grunnlag for hva som skal reflekteres over. Og refleksjon skal være med å danne ny kunnskap.

Helt konkret i forhold til kjerneelementet i utdanningsvalg, så blir refleksjonsdimensjonen tydelig lagt til grunn for deler av kompetansen elevene skal sitte igjen med. Innledningsvis i kjerneelementet står det «Å utvikle karrierekompetanser handler om å forstå og utvikle seg selv, utvikle en trygg identitet, utforske livet, læring og arbeid.» I mine øyne handler dette om refleksjon rundt hvem du selv er. Det handler om identitetsjobbing og utvikling av hvem man er. Et innblikk i seg selv og selvet. Det er vanskelig å finne en spesiell karriereveiledningsteori som er bedregnet enn andre til å arbeide med disse spørsmålene om identitet og hvem du er. Men kort observert så tenker jeg at de teoriene som utelukkende handler om å finne rett mann på rett hylle er de som er minst egnet. De som skal finne ut

hvilke yrker du matcher best med. De har for det første et snevert syn på karriere og teoriene i seg selv er mindre egnet for refleksjon. I kapittel 5 vil jeg diskutere dette grundigere.

5.6 Lære å lære dimensjonen

Denne dimensjonen handler om kompetanse i å lære seg å lære, og begreper som går igjen i dokumentene er metakognisjon, selvregulering, grunnleggende ferdigheter, dybdelæring og tverrfaglighet. Lære og lære dimensjonen handler i stor grad om kompetanseelementer som kunnskaper og ferdigheter. På lik linje som fagkunnskaper, så er lære å lære også kunnskaper i noe. Den nye læreplanen viderefører de fem grunnleggende ferdighetene fra K06. Og det blir understreket at disse fem grunnleggende ferdighetene utgjør «*grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv*». (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 30)

Utover *kunnskaper og ferdigheter* som kompetanseelementer, så krever det å lære å lære tilgang til andre kompetanseelementer. *Vurderinger og beslutningstaking, kombinasjonsevne og kritisk tilgang* er andre kompetanseelementer, fordi det som ligger i å lære å lære er blant annet å tenke over læringsstrategier, tenke over og reflektere over hvordan man lærer. Metakognisjon, som handler om å reflektere over og egen læring og tenkning, krever at eleven vurderer og er kritisk til, hvordan man lærer best. Selvregulering krever også at en tenker over, vurderer og tar beslutninger som er hensiktsmessig i en lærings situasjon. Selvregulering kan i skolesammenheng forstås som hvordan eleven utøver kontroll over handlinger og tenkning i forhold tillæring. Når vi forstår metakognisjon og selvregulering på denne måten som beskrevet, er det lett å se at de grunnleggende ferdighetene danner grunnmuren for at elever kan bli selvregulerte og viser evne til metakognisjon, og ikke minst at en rekke kompetanse elementer er i bruk når vi skal lære å lære. Sitatene under viser i stor grad deg jeg har skrevet over.

Metakognisjon omfatter mer enn å mestre strategier for å tilegne seg lærestoffet. Det inkluderer evne til å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å løse et problem i ulike fag.

Departementet vil – at lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter videreføres som grunnleggende ferdigheter – at de grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i læreplaner der det vurderes som faglig relevant.

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre

I den nye læreplanen er det innført nye begreper som jeg mener handler om lære å lære. Under argumenteres det for at dybdelæring handler om kvaliteten på læreprosessen og læringsutbyttet. Slik jeg tolker utsagnet under er at elever vil bli motivert for læring og øke kvaliteten på læring dersom de får gå i dybden på et tema. Slik sett kan man forstå at dybdelæring kan bli en måte å lære å lære på. At metoden i seg selv, å gå i dybden, er en måte å lære på. På samme måte blir også begrepet tverrfaglighet brukt. Ved å se flere fag sammen, skal elevene bedre se helten av en problemstilling. Og dermed øke læringsutbytte?

Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. Læringsprosesser som fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling

Tverrfaglighet, hvor elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag, kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket.

Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag

5.6.1 Konklusjon - konsekvenser for karriereveiledning.

Lære å lære handler blant annet om grunnleggende ferdigheter. De ferdighetene som ligger til grunn for all læring. Utdanningsvalg vil, på lik linje som andre fag, også innføre disse ferdighetene i faget. Dette på tross av at utdanningsvalg ikke har karakterer på lik linje med andre fag. I andre fag blir ofte skriftlige og muntlige ferdigheter brukt til å vurdere eleven, ofte sammen med digital kompetanse.

Også metakognisjon og selvregulering vil bli en del av utdanningsvalg i skolen. Hvordan jobber vi med disse begrepene? Metakognisjon kan lett forstås som hvordan vi lærer, men det kan også forstås som hvordan vi tenker, tenker når vi tenker. I kjerneelementet i faget blir det understreket at det å utvikle karrierekompetanse. Dette er et begrep som jeg mener kan settes i

sammenheng med metakognisjon. For det som ligger til grunn for karrierekompetanse er ferdigheter som i stor grad handler om metakognisjon. I kjerneelementet til utdanningsvalg står det «*ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg*». Dette er ferdigheter som legger vekt på at elevene må tenke over egen læring. Samtidig som dette også handler om evne til refleksjon.

Forstått på denne måten må faget utdanningsvalg legge opp til at elevene tenker over egen læring slik at den kan brukes til å håndtere det å ta valg og takle overgangsfaser i livet. I 10.klasse skal elevene ta et valg. De skal ta et valg om videre utdanning, og de skal takle overgang til en ny skole, ny linje og med nye mennesker å forholde seg til. Seinere skal de ta nye valg i forhold til arbeid og utdanning. Hvordan kan utdanningsvalg legge opp til at metakognisjon skjer i slike prosesser som å ta valg og håndtere overgangsfaser? Selvregulering som begrep omhandler det å være selvstendig i forhold til egne læreprosesser. Vil det å håndtere overgangsfaser også være et uttrykk for selvregulering.?

5.7 Sosial kompetanse dimensjonen.

Denne dimensjonen handler om det som kalles sosial kompetanse i grunnlagsdokumentene. I forhold til Illeris så henter jeg kompetanseelementer fra både den alminnelige og utvidede kompetanseforståelsen. De kompetanseelementene jeg finner igjen som jeg mener under bygger denne dimensjonen er *sosial kompetanse, selvstendighet og selvinnsikt*.

at den nye delen skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse

Bredden handler også om at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse på andre områder enn i fagene, blant annet sosial kompetanse.

I formålsparagrafen til den nye læreplanen blir det understreket at skolens samfunnsmandat skal gi en bred forståelse av elevenes læring og utvikling. Skolefagene skal ta ansvar for bredden i dette samfunnsmandatet, men i bredde ligger det også å utvikle kompetanse på andre områder. Blant annet sosial kompetanse. Dette blir begrunnet med at nyere forskning viser at såkalte ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheter er viktige for læring og

for å lykkes i samfunns- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Så derfor skal den nye læreplanen skal derfor stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke kognitive ferdigheter.

Generell del skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse. Den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger. S.21

I sitatet over vises det til den overordende delen av læreplanen. Og det er i den overordnede delen av læreplanen skolens ansvar for elevenes sosial kompetanse framgår. Det er ikke ønskelig at sosial kompetanse skal ta en større del av fagene, da sosial kompetanse ikke er egnet for vurdering i faget.

Opplæringen skal medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet, og til at de kan mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden. S.22

Sitatet over understreker og begrunner blant annet hvorfor det er viktig å utvikle sosial kompetanse. De første sitatene i dette kapitlet argumenterer mest for at skolen skal utvikle elevenes sosiale kompetanse. De to siste sitatene argumenterer i større grad for hva den sosiale kompetansen skal bestå av, sosial tilhørighet, mestre ulike roller i samfunns og arbeidslivet. Generelt kan en si at det er ganske vage uttrykk i grunnlagsdokumentene i forhold hva de mener med sosial kompetanse. På den annen side skal den sosiale kompetansen i større grad komme til uttrykk i fagplanene uten at den skal vurderes med karakterer.

«Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier, og andre forutsetninger for læring og gi retning for hvordan opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål».(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23)

I prinsipper for læring, utdanning og dannning er den sosiale læringen sterkt uttrykt.

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.

Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand

Det som står over bære bud om en type undervisning der de sosiale kompetansen blir i varetatt på lik linje med den faglige kompetansen.

5.7.1 Konklusjon - Konsekvenser for karriereveiledning.

Det understrekes at sosiale kompetanse først og fremst skal komme til uttrykk gjennom arbeid med fagene og faglige mål. Derfor blir det spennende og se hvordan dette kommer fram i fagplanene. Men det er verdt å merke seg et mål i den nye læreplanen som underbygger verdien av sosial kompetanse. «*diskutere konsekvenser av utenforskap og forstå økonomisk og sosial verdi av arbeid på individ- og samfunnsnivå*». Her blir det understreket den sosiale verdien arbeid har, både på samfunnsnivå og individ nivå. Dette er et mål som er lett gjenkjennelig fra grunnlagsdokumentene der det står «*Opplæringen skal medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet, og til at de kan mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.* ». Jeg vil på si at siste sitat er noe mer konkret i sitt uttrykk. Sitatet er ikke direkte relatert til utdanningsvalg.

Målet i den nye læreplanen viser til en annen dimensjon også, refleksjonsdimensjonen. Slik jeg leser og tolker målet skal elevene være aktive i å diskutere utenforskap (manglende sosial tilknytning til samfunnet rundt) og videre forstå den sosial verdien arbeid har. Dette er slik jeg leser det, ikke noe som skal læres bort og fortelles som faktakunnskap, men at elevene skal reflektere seg fram til dette på egen hånd. Med andre ord spiller refleksjonsdimensjonen en rolle i å fullt og helt forstå verdien av sosial kompetanse i utdanning og arbeid.

De sosiale ferdighetene blir nært knyttet opp mot hvordan skolen driver undervisning i den nye læreplanen. I undervisningen skal både den faglige og sosial kompetansen tas vare på.

5.8 Til slutt

Jeg har nå gjort rede for de fem kompetansedimensjonene jeg finner i grunnlagsdokumentene til den nye læreplanen som nå er endelig ute og som skal innføres fra høsten av. I det jeg velger å kalle oppsummering har jeg prøvd å trekke noen konklusjoner i forhold til kjerneelementene i utdanningsvalg og se dette i forhold til den drøftingen som kommer i kapittel 5. Å velge karrierekompetanse som kjerneelement er spennig og fordrer at man tilegner seg kompetanse fra fagområder som skolen ikke har tradisjon for å knytte til seg.

Forholdet mellom dimensjonene mine og Illeris sine kompetanseelementer. For å lettere kunne se sammenhenger.

Dimensjonene	Illeris sine kompetanseelementer
Refleksjonsdimensjonen	Kritisk tilgang og empati Selvstendighet, selvinnsikt Kombinasjonsevne Fantasi Motstandspotensiale
Sosialdimensjonen	Sosial kompetanse Selvstendighet, selvinnsikt Holdninger og kunnskaper
Lære og lære dimensjonen	Kunnskaper og ferdigheter Kombinasjonsevne Vurderinger og ta beslutninger Kritisk tilgang Fleksibilitet
Kunnskaper og ferdigheter dimensjonen	Kunnskaper, ferdigheter og holdninger Kombinasjonsevne Motstandspotensiale Beslutningskompetanse
Individ vs samfunn dimensjonen	

Siteringene i dette kapitlet, der annet ikke er anført, er fra utvalget jeg har gjort i forbindelsen med studien og er å finne i vedlegget til slutt.

6.0 Karriereføring i den nye læreplanen.

6.1 Innledning

Siden utdanningsvalg langt på vei er blitt en del av skolens karriereveiledning, og også er et skolefag på lik linje med andre fag, vil læreplanens kompetansesyn være gjeldende for dette faget også. Når jeg nå skal diskutere/drøfte læreplanens kompetansesyn i forhold til karriereveiledning, vil det for meg være hensiktsmessig å knytte karriereveiledningsteori og karrierelæringsteori opp mot kompetansesynet i læreplanen, slik jeg har kommet fram til det. En slik tilnærming fra min side er ikke ment å være en fasit, men heller refleksjoner og tanker om å bruke karriereveiledningsteori og læringsteorier i utdanningsvalg.

Jeg våger påstanden om at få lærere er godt kjent med karrierelæringsteorier. Svært få lærere i Norge har utdanning i utdanningsvalg, og for den gjengse lærer er nok heller ikke karriereveiledningsteoretikere noe de møter i lærerutdanningen på de ulike høyskolene. Uavhengig av dette mener jeg at ulike karriereveiledningsteorier kan være et nyttig bidrag i faget. Samtidig kan en ikke unngå å bruke læringsteori i faget.

Nå er det ikke bare karriereveiledningsteorier som er aktuell innfallsvinkel for å diskutere og drøfte konsekvenser. En annen side av karriereveiledningsfeltet er hvem karriereveiledning er for? Som tidligere nevnt fines det er fagpolitisk bakteppe.

Jeg vil nå ta for meg de 5 kompetansedimensjonene jeg kom fram til og velger dimensjonen som overskrift. Der det er aktuelt vil jeg henviser til sitater fra forskningen jeg har gjort, og også bruke kjerneelementet i utdanningsvalg. Læreplanene i utdanningsvalg foreligger nå, og den vil være aktuell å bruke som underbyggende litteratur. I denne drøftingen vil det være glidende overganger mellom de ulike kompetansesynene. Det er vanskelig å snakke om læring og lære dimensjonen uten å snakke om refleksjonsdimensjonen.

6.2 Karrierelæring og Individ vs samfunnsdimensjonen

Denne dimensjonen handler i store trekk om «for hvem» kompetansen skal være. Det er ikke snakk om enten individet eller staten, men heller i hvilken retning det til enhver tid heller. Snakker vi om en større eller mindre grad av instrumentalisme? Jeg tenker det i skolesammenheng kan være viktig å reflektere over hvilke krefter som styrer skolen, og hvilken hensikt skolen har i samfunnet. Fra resultatdelen av denne oppgaven kom jeg fram til følgende konklusjon. Den nye læreplanen legger til grunn et kompetansesyn som plikter individet å bli en del av samfunnet samtidig som individets individualitet skal tas vare på. Dette også i en karriereveiledningssammenheng. I kjerneelementet er ikke individ vs samfunnsdimensjonen veldig uttalt, men det hersker ingen tvil om at kjerneelementet er skrevet til eleven, den kompetansen eleven skal sitte igjen med.

6.2.1 Endringer i ideologi og politikk i Europa

Kompetanse er et sentralt begrep i skolen, og den kompetansen vi ønsker å oppnå i skolen blir tydeliggjort gjennom mål for hva elever skal lære. Ved å se på samfunnsendringer og politiske beslutninger får en øye på at noen kompetanser er viktigere enn andre. Politiske beslutninger og utvelgelser påvirker kompetanseforståelsen i skolen og skyver visse kompetanser i forgrunner.

Det er ikke slik at det samfunnet vi lever i lever sitt eget liv. At det som hender hender. Jeg har definert politikk som; «*Politikk, den aktivitet som går ut på å styre eller lede samfunnsutviklingen*». (Berg, 2018, 12. juni.) Derfor er det slik at den forandring vi ser i skolen og hvordan skolen styres med tanke på innhold og hva som skal læres (kompetanse), er et resultat av politisk vilje og politisk dagsorden. Og i stor grad ser vi i Norge på hva som skjer i Europa og verden når vi tar politiske beslutninger.

I utredningen som lå til grunn for den nye formålsparagrafen fra 2008, tok Bostadutvalget5 utgangspunkt i at formålsparagrafen skal ivareta tre forhold:

- *samfunnets verdigrunnlag som basis for virksomheten i grunnopplæringen*
- *elevens læring og utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fremtidige yrkesutøvere*
- *skolens pedagogiske arbeid*

Sitatet over viser til hvordan bruker skolen for å styre og lede samfunnsutviklingen.

Det store prosjektet for Europa og Norge etter andre verdenskrig var å bygge opp igjen landene etter andre verdenskrig. Velferdsstaten var et politisk prosjekt i, som ble dannet på ruinene etter den andre verdenskrig. Krigen var en periode der fascismen, nazisme og kommunisme fikk blomstre opp, ideologier som ga grobunn for forbrytelser mot menneskeheten. En tid med store sosiale og økonomiske forskjeller. Når velferdsstaten skal bygges på grunnlag av følgende beskrivelse, er det lett å forstå at man tok til orde for en moralsk og eksistensiell oppfattelse av mennesket. Velferdsstaten hadde primær hensikt å skape fremtidens samfunn og menneske. Og som Pedersen skriver videre; «*Demokrati og demokratisering stod i sentrum. Det samme gjorde forestillingen om menneskets urørlighet, dets guldbilledlighet eller det forhold, at individet var noget unikt, og dets beskyttelse ligesom dets værdighet skulle anerkendes af alle (herunder staten) som grundlag for samfunnets for fremtidens «gode samfund»*». (Pedersen, 2011, s. 15)

På 70 tallet skjer det etter hvert et politisk skifte, et skifte i politisk tenkning og forståelse av mennesket. Ove K. Pedersen kaller perioden fra 1970 til 1990 en mellomperiode. Dette er tiden mellom etterkrigstidens orden og fram mot det vi i dag kaller den globale orden. Pedersen (2011, s. 13). Pedersen hevder at nåtidens globale orden startet i 1993 med innsettelsen av Bill Clinton som president. Han «varslet om en ny verden». Her snakker vi om en ny internasjonal økonomi. Eu legger til rette for global konkurranse. Landene går fra å være nasjonale velferdsstater til å bli nasjonale konkurranse stater. Det som kanskje er mest bemerkelsesverdig sett i lys av kompetansebegrepet er at et sett nye ideer om økonomi, og ikke minst om synet på mennesket. Tre konsekvenser kan utledes, den ene, som jeg her vil ha fokus på, er at et nytt sett ideer og idealer, og ideologiske holdninger og teorier vinner fram.

6.2.2 Neoliberalisme

Neoliberalismen er en ide som bygger på bestemte antagelser om hva som karakteriseres markedet og hva som motiverer mennesket. Det er hva som motiverer mennesket som vil være fokus videre.

Liberalisme er ingen ny ideologi. Den fikk en oppblomstring/renessanse på 70 tallet. Grunnen til dette var at det på dette tidspunktet viste seg at velferdsstaten ikke kunne la seg finansieres

på samme måte som før. Ronald Reagen og Margareth Thatcher var premissleverandører og skapte vekstvilkår for neoliberalismen. På denne tiden startet en voldsom konflikt i synet på staten og ikke minst synet på mennesket. *«Kampen stod – og står- mellom etterkrigstidens moralske menneskesyn, troen på mennesket som unikt på den ene side, og på den andre en tro på, at mennesket er et rationelt væsen, som er underlagt behov og interesser gældende i markedskonkurransen. Kampen stod også om statens rolle, om staten som den, der setter de yderste betingelser for markedet (de personlige og økonomiske rettigheter, kontraktinstitutionen), med andre ord minimalstaten versus staten som den, der intervensjonerer i og omkring for at skape likevekt, hvor markedet feiler».* (Pedersen, 2011, s. 23)

Neoliberalistisk tenkning får derfor innvirkning på politiske og økonomiske målsettinger. Skole er også politikk, og skolen blir ikke fritatt fra det rådende menneskesynet som ble etablert når neoliberalismen får sitt gjennomslag.

I dag defineres neoliberalisme som:

«som den forestilling, hvor det forudsættes, at det er statens (eller kollektivets) oppgave å skape betingelser for, at individer ligesom markedet kan fungere etter hypotesen om rasjonalitet og iboende evne til å sørge mod likevekt». ghgfs Spørsmålet videre nå er hva er det rasjonelle mennesket som vil maksimere sine forutsetninger?

6.2.3 Det rasjonelle mennesket

I denne overgangen er skolen sentral og et viktig instrument. Skolen har i alle samfunn vært et instrument både for og;

- 1) gjøre kjent og alminneliggjøre en politisk kultur og
- 2) pedagogikken har vært middelet til å danne og utdanne mennesket.

Utdanne og danne til et sett verdier som skal være gyldige og selvfølgelig for alle. (Pedersen, 2011, p. 171) På denne måten blir skolen arenaen for det samfunnet politikere ønsker å danne og sette ut i livet. Sitatene under viser til politikkenes ønsker for skolen.

Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta inn over

seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg.

Opplæringen skal medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet, og til at de kan mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden

Motsvaret til det moralfilosofiske menneskesynet ble den opportunistiske personlighet. En personlighet som skal dannes og utdannes gjennom den rasjonelle pedagogikk. I konkurransesstaten blir den opportunistiske person omdreiningspunkt for og objekt for pedagogikken (synet på læring og hvilken personideal man ville dyrke fram). Å handle opportunistisk kan forstås som å handle hensiktsmessig. Synet på mennesket var slik at man antok og forstod at mennesket ble motivert av økonomiske tilskyndelser. Tilskyndelser her kan forstås som at mennesket får interesse av å handle på en bestemt måte. I dette tilfellet i forhold til økonomi. I en slik sammenheng forstår man den opportunistiske person som en som stadig vil finne hensikter (økonomiske) for de valgene han/hun tar. Allikevel må man ikke betrakte mennesket som totalt nytteorientert og nyttemaksimerende. Mennesket er opportunistisk på flere måter.

Kort sagt kan en si at den rasjonelle pedagogikk har fått som oppgave «at motivere den enkelte til at betrakte sig som (med) ansvarlig for egne kompetecer og for egen utvikling. Selvrealisering ved arbejde er dermed nutidens pædagogiske opgave, og herved har personen skiftet betydning.» (Pedersen, 2011, s. 190)

Hvem mennesket er i konkurransesstaten skifter innhold og får en annen betydning. I velferdsstaten var personen noe i kraft av å være menneske, hadde verdi i kraft av å være menneske. Personen var uerstattelig. I konkurransesstaten er personen noe i forhold til det han/hun kan. Noe ved seg selv. Personen blir i konkurransesstaten noe ved at han/hun kan bruke sin faglighet (kunnskap) og ferdigheter til å bli dannet.

Gjennom kunnskaper og ferdigheter får personen tilgang til å bli dannet, bli selvstendig, utvikle kreativitet og utvikle seg selv som et selvstendig menneske og et reflekterende menneske. Kjernen er at «Færdigheter og dannelse er ikke adskilt, og heller ikke færdigheter

og personlighet er revet fra hinanden». (Pedersen, 2011, s. 190). I konkurransestaten er det ferdighetene som blir utgangspunktet for dannelsen av individet, og skaper en mulighet for å danne en personlighet.

På bakgrunn av dette står verdikampen i konkurransestatens pedagogikk om *«hvorvidt det er den økonomiske (og den faglige) person eller den individuelle (og/eller den samfundorienterende), der skal fremmes, og dermed, om velfærdsstatens idealer om person og fælleskab kan forenes med konkurransestatens».* (Pedersen, 2011, s. 192) Denne kampen ender på mange måter med uavgjort. Løgstrup sier, i Pedersen (Pedersen, 2011), at velfærdsstatens eksistensielle personlighet og konkurransestatens opportunistiske person begge er livsanskuelser. De inngår i universelle bestemmelser der de betraktes som noe, men der betraktningen er utenfor hver enkeltes herredømme. Det er et ønske om at den faglige person skal erstatte den eksistensielle person. Samtidig skal fagligheten åpne dører til den personlige utvikling, noe som kjennetegner det eksistensielle mennesket.

6.2.4 Karriereveiledningens politiske bakteppe

I forlengelsen av Pedersens betraktninger om den liberalistiske ideologi sin påvirkning på politikk og økonomi i Europa, kan en godt rette blikket mot store organisasjoner som OECD og Eu, som er direkte knyttet opp mot karriereveiledningsfeltet, og som kommer med anbefalelser til sine medlemsland.

Eu har helt klart uttalte mål for utdanning. *«In order to make the European Union the leading knowledge-based economy in the world, there is an urgent need to invest more, and more efficiently and effectively in human resources. This involves a higher level of public sector investment in key areas for the knowledge society»* (Ministers, 2004) Sitatet viser at en hensikt med å investere i "human resources" (utdanning) er å skape grunnlag for en kunnskapsbasert økonomi i Europa. I seg selv mener jeg at dette sitatet bygger opp under en forestilling om at et land trenger et folks kompetanse. Slik sett kan fokuset forstås som nytte for samfunnet.

Et annet perspektiv er at EU og OECD ser på karriereveiledning som et kompetansepolitisk virkemiddel. Denne utformingen av politikk har ELPGN (European Lifelong Guidance Policy

Network) vært en sentral aktør. ELPGN har ingen beslutningsmyndighet, men utfører det som før nevnt «soft governance». Som Haug skriver, så oppfordrer de landene til å komme med målsettinger som de mener er hensiktsmessige for befolkningens karriereutvikling. Og for å tilføye, i et livslangt perspektiv. «Lifelong guidance refers to a continuous process that enables citizens at any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences and interests to make educational, training and occupational decisions to manage their life paths in learning, work and other settings». (Hooley, 2014) Sitatet er fra ELPGN, The evidence Base on Lifelong Guidance. Hensikten med den livslange karriereveiledningen vil alltid å være «i bevegelse». I forhold til arbeid og utdanning. Fordi det er til nytte for staten eller for den enkelte?

6.2.5 Utdanningsvalg – en form for instrumentalisme?

Hensikten med det som til nå er redegjort for er at jeg mener at en forståelse av politikk og ideologi er viktig i utdanningsvalg. Jeg mener det er viktig å vise at det står noen viktige og store aktører bak og styrer, former og bestemmer framtida i Europa. Det jeg er usikker på er i hvilken grad den gjengse lærer tenker over dette i det øyeblikket han/hun går inn i klasserommet og skal undervise i utdanningsvalg. Det kan være en viss fare for at utdanningsvalg kan bli instrumentalistisk. Instrumentalisme er et begrep verdt å diskutere når en skal arbeide med utdanningsvalg. Både Kjærgård og Lingås har problematisert dette i to artikler.

Lingås retter blikket mot karriereveiledningsfeltet og viser hvordan instrumentalismen kommer til syne. Jeg har tidligere henvist til Lingås i min forståelse av instrumentalisme. Lingås beskriver instrumentalisme som å redusere mennesket til et middel for andre formål, og særlig formål utenfor mennesket selv. (Høsøien & Lingås, 2016, s. 55). I følge Lingås er karriereveiledningens grunnleggende rasjonale valg av utdanning og yrke. Derfor er det formålstjenlige og det nyttige viet plass og er i sentrum for veiledningen. Slik sett er karriereveiledningen en instrumentell handling. Problemet oppstår dersom man ikke kan spore noe nytte av dette i forhold til samfunnet eller individet. En slik intervensjon i et menneskes livsløp er problematisk. Som Kjærgård lenger under også viser til, settes karriereveiledningen inn som et redskap for et samfunnssyn, et syn som fremmer politiske mål. Det andre Lingås påpeker, er at karriereveiledningen gjøres til middel for formål utenfor veisøkeren. Og Lingås

hevder akkurat det, at opp gjennom tidene har karriereveiledningen vært instrumentalistisk. Og at karriereveiledningen har vært i et ideologisk krysspress. Det er nødvendig i et karrieresperspektiv å tjene samfunnet, bidra med arbeidskraft til samfunnet, sikre kompetanse bedrifter trenger. «*Det er en nødvendig del av karriereveiledningens funksjon å bidra til å sikre samfunnet yrkeskompetanser over en bred skala, enten Men for profesjonell karriereveiledning r dette ikke tilstrekkelig*». (Høsøien & Lingås, 2016, s. 68) Lingås mener at dannelsesperspektivet må bli en del av karriereveiledningen. Et dannelsesperspektiv som viser respekt for læringens og arbeidets meningsbærende og meningsskapende innhold. Den karriereveiledningen som skal gis til unge må respektere dannelsesmålet som er nedfelt i opplæringsloven. Lingås forstås dannelsesperspektivet i utdanning og karriereveiledning som at vi som individer har et behov for å forstå oss selv, våre kontekster og vår tid.

Kjærgård har på samme måte som Lingås beskrevet instrumentalisme i utdanningen. Der Lingås i større grad ser på karriereveiledningsfeltet har Kjærgård sett på utdanningsfeltet. Kjærgård henviser til Telhag og Mediås når han argumenterer for skolens instrumentalistiske funksjon. De mener det finnes to hovedmotiv skolen har som nasjonsbygger, integrasjon og nytte. Utdanning forstått i et nytteperspektiv forstås i økonomiske eller instrumentalistiske motiver. Utdanning betraktes som noe som vil gi avkastning. Utdanning er en investering, både for enkeltindividet og samfunnet. Grunnlaget for et slikt motiv er innbyggerne i samfunnet vil bli mer produktive og nasjonen rikere i materiell forstand. Kjærgård foretar en diskursanalyse av integrasjonsperspektivet og nytteperspektivet ved å følge disse to motivene gjennom tre historiske epoker. Den siste epoken strekker seg fra 1980 til 2015. I denne perioden mener Kjærgård at nytteperspektivet forstått som økonomisk vekst er tydelig sammenkoblet med utdanning. dette blant annet i to NOU'er der man kan lese «*I likehet med investeringer i annen kapital innebærer investeringer i kunnskapskapital umiddelbare kostnader som gir opphav til framtidig avkastning*». (Høsøien & Lingås, 2016, s. 98) På denne måten blir utdanning et økonomisk virkemiddel for et økonomisk samfunn. Videre skriver Kjærgård at marked, bedriftstankegang og økonomisk utvikling preger utdanningstenkingen i disse dokumentene (NOU 2000:14 og NOU 1988:28). Egenskaper ved individet som blir framelsket er i stor grad tilpasset de markedsøkonomiske behovene. Dette kan ses i kontrast til velferdsstatens dannelse av det moralske individet.

Kjærgård viser også til faget utdanningsvalg. Det som nå kalles den gamle planen i utdanningsvalg. Han mener at nyttemotivet er mindre framtreddende i faget og det forsøkes å balansere integrasjonsmotivet og nytte motivet. Spesielt i den rådende praksis på feltet, i bøker og utdanninger. I faglitteraturen knyttes ofte identitetsutvikling til faget. Knut Manskow ved Hauketo skole har poengtert at elevens valg av utdanning og yrker er verdivalg og han er opptatt av og bruker elevens identitetssøkning i aktivitetene de tilbyr.

Høgskolen i Oslo og Akershus tilbyr utdanningsvalg som et studietilbud. Ved å kikke på studieplanen for faget ønsker man å viderefremme kunnskaper om ungdom, sosialisering, ungdomskultur, etikk og samfunnsforståelse i tillegg til kompetanse om valg av utdanning og yrker. Oppsummert så er det forskjell på forståelsen av faget på samfunnsnivå og hvordan det forsøkes implementert på individ nivå. Derfor kan ikke faget utdanningsvalg «utelukkende betraktes som et instrumentelt redskap der individet eller ungdommen fremstilles som økonomisk konkurransesubjekter» (Høsøien & Lingås, 2016, s. 102)

Oppsummert er det viktig å balansere forholdet mellom individ og samfunn.

Karriereveiledning skal være for både individet og samfunnet. Dette understrekes i NOU 2016:7, Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn.

«Karriereveiledning er både et samfunnsmessig og et personlig anliggende.⁶ Samfunnsmessig fordi staten har en interesse i veiledningens funksjoner når det gjelder utdanning og arbeid – en veloplyst befolkning tar bedre og mer informerte valg. Personlig fordi veiledning retter seg mot den enkelte og den enkeltes vei gjennom livet. Overordnet har veiledning to politiske mål, slik det er formulert i EUs Resolusjon om livslang karriereveiledning.⁷ 1. Å styrke samfunnets konkurranseevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn. 2. Å motvirke eksklusjon og marginalisering/ utenforskap». (Kjærgård, 2016)

Videre heter det at karriereveiledning i et livslangt perspektiv inneholder tre langsiktige mål, utdanningsmål, arbeidsmarkedsmål og sosiale inkluderingsmål. Utdanningsmålet handler om utdanningseffektivisering. Minske frafall, og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked er sentrale mål. Videre heter det et en skal utvikle karrierekompetanse hos den enkelte for at han/hun skal mestre egen karriere. I et Kjærgård perspektiv kan en godt si at her overlates det ansvar til individet. Det skal mestre egen karriereutvikling.

Arbeidsmarkedsmål handler om å skape bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel på arbeidsmarkedet. Utvikling av ferdigheter for å håndtere overganger skal bidra til større fleksibilitet og mobilitet på arbeidsmarkedet.

Sosiale inkluderingsmål handler om å skape like muligheter for alle til utdanning og arbeid, og med tanke på å motvirke marginalisering. Utvikling av sosial inkludering og sosial rettferdighet når det gjelder etnisitet, kjønn, alder, sosiale vilkår med mer. (Kjærgård, 2016)

Men det er i klasserommet praksis og undervisning forgår. Kjærgård viser til at denne undervisningen kanskje ikke er så instrumentalistisk som planene den baserer seg på. Dog henviser han til den gamle planen i utdanningsvalg. Ser vi på de nye kjerneelementene i faget utdanningsvalg har jeg konkludert med at de er skrevet med tanke på eleven, elevens kompetanse og for eleven.

Oppsummert kan en si at individ vs samfunn dimensjonen i grunn ikke handler om kompetanse i forhold til en læreplan. Men jeg har valgt å ta den med da den representerer et syn på kompetanse som jeg tenker det er viktig å ta med seg inn i en læreplanforståelse.

6.3 Karrierelæring og refleksjonsdimensjonen

Hva er egentlig refleksjon? Fra før har jeg skrevet og definert refleksjon som å kunne tenke og reflektere, reflektere og tenke i forhold til den kunnskapen de lærer. Tenke og reflektere over det de leser og tenke og reflektere sammen med andre. Dette kan godt ses på som en aktiv prosess fra elevens side, eleven er aktivt deltakende. Refleksjon er omtalt mange ganger i dokumentene til læreplanen, som vist under.

Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflekter over og vurdere vedtatt sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

I forhold til Illeris sitt kompetansesyn, mener jeg at refleksjon henter inn kompetanselementer fra både de alminnelige kompetanseelementene og de utvidende

kompetanseelementer. Spesielt kritisk tilgang og kombinasjonsevne ser jeg på som viktige elementer i en refleksjon, men også andre kompetanseelementer som kunnskaper og ferdigheter. Kombinasjonsevne i forhold til å kunne hente kunnskap og forhold i fra ulike hold og sette dette sammen til nye tanker og meninger. Kritisk tilgang er et annet element fra Illeris sin utvidede kompetanseforståelse. Dette er evnen til å stille spørsmål til det «vedtatte». Ikke umiddelbart akseptere noe for riktig, galt eller korrekt. Men evnen til å stille seg kritisk til noe før en handler. Men refleksjon er en krevende øvelse, sett i forhold til Blooms taksonomi, kan en plassere refleksjon på nivå 5 og 6. Det som i Blooms taksonomi kalles syntese og evaluering. Og siden Blooms taksonomi er hierarkisk oppbygd, så betyr det at elevene må gå trappene først i modellen. Syntese og evaluering bygger på kunnskap, forståelse, anvendelse og analyse. Skal en følge Blooms taksonomi i en karrirelæringssammenheng, der refleksjon er en måte og lære på og skaffe seg innsikt på, så må oppgaven/aktiviteten tilpasses elevgruppen og hva man ønsker å reflektere over.

På tross av at refleksjon er et begrep som går igjen i flere ganger i dokumentene, så er refleksjon lite nevnt i læreplanen for utdanningsvalg og i kjerneelementene. Det betyr ikke at en ikke skal reflektere, men andre begreper som det er naturlig å assosiere til refleksjon er benyttet. Fra kjerneelementene kan vi lese:

Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet.

Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet.

Begrepene utvikle og utforske relaterer jeg til det å reflektere. Begge begrepene inneholder elementer som kan knyttes til begge kompetansekategoriene til Illeris. Eller for den saks skyld Blooms taksonomi.

Fra læreplanen er følgende målsettinger relatert til refleksjonsbegrepet.

beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring

Her ser vi Illeris sitt kompetanselement kombinasjonsevne. Elevene skal beskrive sine styrker og interesser og sette dette sammen med, kombinere med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring. Dette er noe som vil munne ut i en form for en refleksjonsprosess.

se muligheter og omsette egne idéer til handling og valg, og reflektere sammen med andre over konsekvenser av karrierevalg

utforske og drøfte kjønnsrelaterte perspektiver i karrierevalg

Over er begrepene utforske, drøfte og reflekter brukt. Igjen begreper som krever en form for refleksjon.

Det som eksemplene over også viser er at de kan knyttes til en eller annen form for identitet. Vi mennesker har flere identiteter. Imsen skriver identitet er et menneske si fornemmelse av hvem han/hun er. Og hvilke sosiale og kulturelle grupper en tilhører. (Imsen, 2014) Slik sett her vi identitet på flere områder.

Sett i forhold til utdanningsvalg og karrierelæring vil det da være viktig å bruke karrierelæringsteorier som kan bygge oppunder og utvikle identiteten til elevene. Jeg har tidligere omtalt både Parsons og Holland som representerer to modeller for karriereutvikling der man i stor grad ønsker å plassere individet på rett hylle i livet arbeidsmessig, eller finne fram til egenskaper ved det som gjør at de kan lettere passe inn i et yrke og utdanning enn et annet. Lingås hevder at dette representerer et reduksjonistisk menneskesyn. Og «dette kommer til uttrykk ved at veisøkers identitet så å si reduseres til en egenskap ved individet». (Lingås, 2018)

Callesen og Thomsen skriver i Vejbred (Plant, 2005) at refleksjonen mål må være at individet i en veiledningsprosess/karrierelæringsprosess må få større makt over eget liv. I et slikt perspektiv duger trekk-faktor teoriene ikke. En innfallsvinkel til refleksjon i karrierelæringen er filosofisk veiledning. Eller filosofisk karrierelæring, da jeg mener at man kan bruke mange av prinsippene innen filosofisk karriereveiledning i læringsaktiviteter. Filosofisk veiledning er ikke noen veldig fast disiplin, i den grad at den ikke har en strikt metode. Den bygger på ideer hos både Vygotsky og ikke minst Gelatt.

Vygotsky mente at vårt viktigste redskap i hvordan vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper, hvordan vi sosialiseres inn i et samfunn er språket. Og først og fremst talespråket. Hos Vygotski taler man om to språkfunksjoner. Til å begynne med er språket en sosial aktivitet, men etter hvert splittes språket i to funksjoner. Den ytre kommunikasjonen og den indre tale. Den indre tale er egosentrisk og danner grunnlag for tanken. Vygotski ser på språket som en forutsetning for intellektuell utvikling. Det er språket som bestemmer hvordan vi tenker om verden og oppfatter den. Språket er brillene vi ser verden med. (Imsen, 2014) det er derfor ikke overraskende at Vygotsky er opptatt av samspill i sitt syn på undervisning. Læring og utvikling er først og fremst et resultat av samspill, et sosial samspill. Slik skulle elevene kunne oppdage og finne de redskapene som ligger i språket. Det å tenke er viktig i filosofisk veiledning. Filosofisk veiledning er bruk av tanken til å få en større forståelse av seg selv. Filosofisk veiledning kan være en måte å skape forståelse av seg selv og hvem man er. En jakt på egen identitet.

I følge Thorbjørn Hansen (Plant, 2005) så er det to retninger innen veiledningsteorien som har et innenfra perspektiv, konstruktivistisk veiledning og filosofisk veiledning. Filosofisk veiledning som setter den sokratiske samtalen i sentrum for veiledningspraksisen. En sokratiske samtale kjennetegnes ved at man leder andre til refleksjon over deres egne oppfatninger. Målet med en sokratiske samtale er ikke å vinne diskusjonen, men å opplyse de andre og seg selv.

Den filosofiske veiledningen bygger også på ideen om det autentiske valg. Meningsbegrepet er et viktig element. Samtidig bygger den på at det ikke finnes noen vitenskapelige objektivitet eller autoritative standardmetoder. Bak dette ligger det også at læreren i utdanningsvalg eller rådgiveren må tørre å slippe verktøy kassen og kompetansetenkningen for så å gå inn i undringsfellesskap med den gruppen elever som er med i en filosofisk samtale. Å slippe kompetansetenkningen er her ikke forstått som eleven ikke vil sitte igjen med kompetanse etter en slik samtale, men kompetanse skal ikke være et fokusert og målrettet element i samtalen, slik jeg forstår Hansen. På denne måten mener Hansen at vi også initierer en dannelsesprosess hos de involverte. Slik sett kan filosofisk veiledning og filosofisk samtale

føre til både danning av identitet og sette i gang dannelse av selve individet. Det blir med rette hevdet at dannelsesperspektivet i større grad er løftet fram i den nye læreplanen enn tidligere.

«Opplæringen skal gi et godt grunnlag i å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeidsliv- og samfunnsliv»

I sitatet over hentet fra formålet med opplæringen.

Å slippe verktøykassen og kompetansecfokus handler også om å bevege oss bort fra den formålstjenlige og nytteorienterte veiledningstenkningen. Vi må bevege oss bort i fra en forståelse av samfunnet der valg er linjere, de følger en retning fra a til b. Vi må vekk fra at valg er en sikker viten. På denne måten kan en tre inn i dette undringsfellesskapet med eleven/elevene.

Hva filosofisk karriereveiledning/karrierelæring er kan være vanskelig å svare på. Men jeg vil kort beskrive den sokratiske samtalen.

Sokratiske samtalegrupper tar utgangspunkt i filosofen Sokrates. Sokrates var kjent for å vandre rundt å prate med folk og føre samtaler. Hva den sokratiske metode består av er det ingen full enighet om. Men den bygger på en virksomhet der en skal finne forståelse og kunnskap. Metoden relateres til identitetsutforskning med ungdommer. Hos noen som praktiserer denne metoden så har samtalen ikke et fastlagt tema på forhånd. Andre igjen hevder at et emne eller tema kan foreligge på forhånd. I en slik samtale vil den som leder gruppen jakte etter en sannhet omkring det som blir filosofert over. Men i Sokratiske tradisjon så vet gruppelederen at han «intet vet». De andre på gruppen vil da innta en posisjon som at de vet svaret. Den andre oppgaven til den som leder gruppen er da å stille spørsmål til gruppe medlemmene på en slik måte at de selv oppdager at de mangler kunnskap om det som snakkes om. Kunsten å spørre er avgjørende for den som leder gruppen. På denne måte ønsker man å komme fram til at gruppemedlemmene sin egen kunnskap. Slik blir Sokrates en jordmor for andres kunnskap. Slike dialoger viser hvordan vi kan søke kunnskap.

I Norge har det lenge vært en noe ukjent nettside som heter Barne- og ungdomsfilosofene. De har vært en ressurs for de som ønsker å drive filosofiske samtaler i skolen. De baserer også sine filosofiske samtaler med barn på sokratiske prinsipper. De har formulert noen grunntrekk ved en slik.

1. Vi tar oss tid. Hver enkelt deltaker må formulere sine synspunkter uten at vi haster videre til neste. Slik tar vi gruppelemmene på alvor.
2. Vi lytter. Den som lytter hører bare ikke på den andre men gir noe tilbake også. I dette ligger det også at gruppeleder ikke tar med seg sine fordommer inn i samtalen.
3. Vi viser respekt. Samtaleleder må respektere alle synspunkter. Bare slik kan deltakerne respektere egne og andres synspunkter.
4. Vi begrunner vår påstander. Alle synspunkter er likestilte. Men de skal redegjøres for og begrunnes for. Øvelse i å begrunne øker deltakerne evne til å argumentere og formulere seg godt i framtida. Slik utvikles tankeevnen og bevisstheten.
5. Vi skal ingen steder. Den filosofiske praksis er resultatorientert. Samtalen er et mål i seg selv. I den grad vi kan snakke om resultater av en slik samtale skal deltakerne nærme seg en ny mening og forståelse underveis i samtalen.

Jeg ser på filosofiske samtalegrupper som en innfallsvinkel til å arbeide med spørsmål knyttet til identitet. Dette ligger i forståelse av hva identitet er. Identitet er ikke noe konkret, håndfast, faktabasert eller kunnskapsbasert som det kan undervises i. Identitet kan bare utforskes og tenkes i en samtale med andre.

Men filosofiske samtalegrupper kan brukes til andre problemstillinger og temaer enn identitet. Å takle overgangsfaser kan være et annet. Rett nok er identitet et viktig begrep i kjerneelementene. Men de kjerneelementene og målene i den nye læreplanen er åpne og lite konkrete i sin «bestilling». Dette kan jeg lese ut fra formuleringene som er valgt. Verbruken i planen tilsier at en i mindre grad kan undervise i alle målene i planen, men at en må gå inn i aktiviteter sammen med eleven, det eleven er aktiv selv.. Faktisk kan en sette «eleven skal» foran alle målformuleringene i planen. Dette tilsier ikke at en skal drive filosofiske samtalegrupper i forhold til alle målene. Men det tilsier læringsaktiviteter der eleven i mindre grad jobber med spørsmål i Min framtid boka, men der samarbeidslæring og oppgaver og undervisning med en mer åpnere tilnærming til svaret der det er ingen fasit. Målene fra

læreplanen er eksempel på verbbruk som «tvinger» læreren å bruke andre undervisningsformer enn tavlelignende undervisning, som tross alt er en vanlig undervisningsform i ungdomsskolen.

samle, analysere og bruke informasjon om utdanning og arbeid

utforske utdanningsmuligheter på varierte måter, og gjøre rede for ulike utdanningsveier og hvilke yrkesområder de kan føre til

Begge disse målene innehar og fordrer bruk av refleksjon på en eller annen måte. Fra Illeris sitt utvidede kompetanseelement finner vi igjen kompetanser som kritisk tilgang og kombinasjonsevne. Og vi kan føye på motstandspotensiale og fleksibilitet i forhold til målet under som handler om å takle overganger.

utvikle og bruke mestringsstrategier for å håndtere overganger og utfordringer relatert til utdanning og karriere

Oppsummert kan en forstå refleksjonsdimensjonene fra ulike perspektiv. Det skal reflekteres i faget, slik at dette er en kompetanse elevene må øves opp i. I dette ligger det også at elementer fra Illeris sine utvidede kompetanseelementer må vies oppmerksomhet i faget. Refleksjon i faget baserer seg også på en forståelse av karrierevalg slik Gelat og Krumbolz ser på samfunnet. Samfunnet er mindre stabilt og forutsigbart. Dette betyr at vi må erkjenne usikkerheten og elevene trenger kompetanse i å takle en slik usikkerhet. Gelat velger selv å forstå usikkerhet/positiv usikkerhet som en holdning (attitidue) i tilværelsen. Til sist kan filosofiskmetodisk tilnærming til refleksjon være mest hensiktsmessig i forhold til visse kjerneelementer og mål i læreplanen.

6.4 Karrierelæring og lære å lære dimensjonen

Denne dimensjonen kan best karakteriseres som hvordan dimensjonen. Hvordan skal elever lære seg å lære? Hvordan skal elver lære seg karrierekompetanse, som er det kjerneelementet som er valgt i utdanningsvalg.

Lære og lære er i den nye planen forstått som flere ulike tilnærminger. Fra K06 har den nye planen tatt med seg de fem grunnleggende ferdighetene, som vist i utdraget under.

Departementet vil – at lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter videreføres som grunnleggende ferdigheter – at de grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i læreplaner der det vurderes som faglig relevant.

Dette sitatet understreker at de fem grunnleggende ferdighetene er sentrale for utdanningsvalg også. Det betyr at lesing, skriving, regning, digital kompetanse og muntlig kompetanse skal innarbeides i faget på ulikt vis. Altså må læreren legge opp undervisningen på en slik måte at grunnleggende ferdigheter blir en sentral del av faget. De grunnleggende ferdighetene blir sett på som fagovergripende kompetanser. Begrepet fagovergripende kompetanser ble ikke videreført i den nye læreplanen. Begrepet forstås som kompetanser skal sørge for læring i skolen. Og de grunnleggende ferdighetene er viktige fagovergripende kompetanser. I NOU 2914:7 står det at alle fag skal støtte utvikling av de grunnleggende ferdighetene, samtidig som de ses på som nødvendige forutsetninger for elevens læring. Sitatet under viser denne dualiteten vist i forhold til læreplandokumentenes språklige fokus.

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre

Ut fra det som er skrevet vil de grunnleggende ferdighetene være en del av lære og lære dimensjonen i utdanningsvalg. Men de grunnleggende ferdighetene sier lite om hvordan lære og lære i forhold karrierekompetanse.

Den nye læreplanen har et økt fokus på andre ferdigheter ved det å lære. Sentrale begreper er metakognisjon, dybdelæring, tverrfaglige tema og selvregulering.

Metakognisjon omfatter mer enn å mestre strategier for å tilegne seg lærestoffet. Det inkluderer evne til å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å løse et problem i ulike fag.

I heftet dybdelæring og kjerneelementer i fag (Gamlem, Rogne, Saabye & Kongstein, 2018) som alle lærere på min skole fikk utdelt omtales metakognisjon som tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser. Kognisjon forstår de som prosesser der man reflekterer,

overvåker og justerer læringen. Og videre inneholder metakognisjon ulike kognitive prosesser. Kunnskaper, erfaringer, sette seg mål og kunne aktivere strategier i forhold til læring. Hvordan du overvåker, justerer og reflekterer over din egen læring knyttes i stor grad opp mot begrepet selvregulering. Fra grunnlagsdokumentene kan vi lese den samme forståelsen av metakognisjon.

Metakognisjon er et sentralt begrep innenfor læringsforskningen som betyr å reflektere over egen tenkning og læring. I skolen handler metakognisjon om at elevene lærer å bruke refleksjon aktivt i det faglige arbeidet. Metakognisjon omfatter mer enn å mestre strategier for å tilegne seg lærestoffet. Det inkluderer evne til å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å løse et problem i ulike fag.

Lindbäck viser til at metakognisjon består av to komponenter (Lindbäck, 2003) Kunnskap og kontroll. Kontrollkomponenten kjennetegnes «av overvåking og regulering av læreprosessen slik at læringsstrategiene blir mest mulig hensiktsmessige i forhold til et oppsatt mål». (Lindbäck, 2003) I dette ligger en forståelse av at eleven må overvåke hensiktsmessigheten i de læringsstrategiene han/hun trenger. Derfor vil metakognisjon også handle om kunnskap om alternative strategier for å nå et mål. Lindbäck viser til Lavell (Lindbäck, 2003) da han skriver at denne kunnskapskomponenten kan deles i tre.

- Kunnskap om personvariabler
- Kunnskap om oppgavevariabler
- Kunnskap om strategivariabler

«Kunnskap om personvariabler referer til hvordan eleven opplever seg selv i forhold til læreprosessen. Opplever eleven seg som god i matematikk, men dårlig i språk, får dette konsekvenser for hvilke strategier hun velger innenfor de to ulike fagområdene». (Lindbäck, 2003)

«Kunnskap om oppgavevariabler referer til viten om at ulike oppgaver forutsetter forskjellige læringsstrategier og at enkelte læringsoppgaver krever en kombinasjon av ulike strategier» (Lindbäck, 2003)

«Kunnskap om strategivariabler referer til elevens viten om strategier og prosedyrer som skal til for å nå ulike læringsmål. Kunnskap om strategivariablene dreier seg om å forstå når, hvor, hvordan og hvorfor ulike strategier kan benyttes». (Lindbäck, 2003)

Målet for å etablere disse metakognitive strategiene er den selvregulerte eleven. Den eleven som styrer sin egne læreprosess og reflekter bevisst over ulike strategier.

Det spørsmålet som umiddelbart reiser seg er hvordan får vi dette til i utdanningsvalg. Dette fordi at læreboka har vært viktig i fag i skolen. Men utdanningsvalg har ingen lærebok. Læreboka er viktig fordi den har oppgaver og lesestoff som kan støtte opp under læringsstrategier. Og den er viktig for læreren fordi læreren slipper å leite etter eget lærestoff og vurdere dette i forhold til om det er godt nok eller ikke. Læreboka har status i skolen, det betyr ikke at vi henter inn andre tekster, men ofte er den et godt hjelpemiddel i det daglige. Hvor godt hjelpemiddel den er må relateres til lærerens læringssyn. Blir boka bare brukt til å lese i og gjøre oppgaver fra, kan en stille spørsmål hvor godt elever lærer. Det som viser seg er at læring er best dersom vi betrakter den som en aktiv prosess der ungene er i et dynamisk samspill med andre. Dewey, Piaget og Vygotsky har fått flere lærere, psykologer og pedagoger til å gå bort fra den forestillingen om at læreren kan fylle på lærdom i barns hoder på samme måte som man fyller vann i en bøtte. (Lindbäck, 2003)

Det har vist seg at læring er en aktiv prosess og at barn lærer best i et dynamisk samspill med omgivelsene. Forskere som Dewey, Piaget og Vygotsky har fått flere lærere, psykologer og pedagoger til å gå bort fra den forestillingen om at læreren kan fylle på lærdom i barns hoder på samme måte som man fyller vann i en bøtte.

I forlengelsen av metakognisjon og selvregulering er dybdelæring også nevnt som en måte å lære og lære på. Udir definerer dybdelæring som

«Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre». (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Dybdelæring er viktig for at elevene skal utvikle den kompetansen de trenger for en framtid som endrer seg raskt. Dybdelæring er i bunn og grunn det å få lov til å arbeide grundig med lærestoffet slik at de 1. utvikler kunnskaper, 2. at det oppstår en varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Dette innebærer å reflektere over egen læring (lære og lære) og overføre dette til kjente og ukjente situasjoner. Alene eller sammen med andre. Sammen med andre viser til læreplanens sosiokulturelle læringssyn. Som igjen understrekes i Prinsipper for læring, utvikling og danning i læreplanene generelle del.

«Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen».
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

I dette ligger det at læring ikke kan isoleres fra sosial læring og sosial kompetanse. Denne formuleringen fra overordnet del legger også føringer på hvordan undervisningen i fag skal være. Satt på spissen så vil ikke den læreren som hver dag underviser fra tavla passe helt inn i et slikt bilde og et slikt syn på læring. Sett i forhold til lære og lære dimensjonen mener jeg det langt på vei vinger seg fram læringssyn som har røtter i både kognitive læringsteorier og sosiokulturelle læringsteorier.

I det kommende nasjonale rammeverket for karriereveiledning blir Kolb's læringssirkel brukt som modell og forståelse for hvordan karrierelæring kan forgå. Også Haug viser til Kolb i sin bok (Haug, 2018) da med henvisning til Atkinson & Murrell (Atkinson & Murrell, 1988). Kolbs modell er en sirkulær prosess og den er også en spiral. Svendsrud beskriver de 4 områdene i modellen slik. Supplert med begrepene fra nasjonal kvaitetsrammeverk.

1. Konkrete opplevelser og erfaringer (Concrete experience)
2. Det neste stadiet er reflekterende observasjon. Reflektere over erfaringen og se ting fra ulike perspektiv. (Reflexive observation)
3. Reflekterende observasjon (2) danner grunnlag for å danne abstrakte begreper, der veisøker strukturer og generaliserer, konkluderer og lærer av erfaringene, utformer begreper, teorier og hypoteser. (Abstract conceptulization)

4. På bakgrunn av dette prøver man ut handlinger og beslutninger basert på det man har lært. Aktiv eksperimentering som man reflekterer over igjen. På denne måten konstrueres læring. (Practical application.)

Spiralen kommer til syne ved at man prøver ut beslutningene og handlingene i punkt 4 over til punkt 1 igjen.



Nasjonalt kvalitetsrammeverk har som hensikt å være et rammeverk for alle som driver med karriereveiledning i Norge. Det vil også si at lærere i utdanningsvalg er en del av målgruppen.

Forståelsen det nasjonale kvalitetsrammeverket legger til grunn for bruk av begrepet læring er at læring skjer i deltakelse i kontekst, læringen er situert ved at den forgår i en sosial kontekst. Karrierelæring begynner når vi blir født, alle erfaringer i livet drar vi med oss. Lifelong learning. Læring er strukturert ved at den involverte ber med i en læringsaktivitet som er tilrettelagt og planlagt. Slik skiller man læringen fra den uformelle læring av karrierekompetanse.

Kolbs modell kan brukes til å understøtte læring i forhold til utprøving og PRYO uka, som er to vanlige aktiviteter i utdanningsvalg. PRYO står for praktisk yrkesopplæring og utprøving er at elever får ta del i undervisningen i to utdanningsprogram i videregående opplæring. Disse er selvvalgte. Disse to aktivitetene kan vi sette inn i Kolbs sirkel under det som kalles

concrete experience. De får erfaringer fra disse to aktivitetene som de tar med seg til skolen igjen. Ved min skole har elevene oppgaver underveis i PRYO uka, mens man før utprøving jobber aktivt med de to utdanningsprogrammene de har valgt.

I forhold til Kolbs reflexive observation får elevene oppgave i å skrive et refleksjonsnotat på skolen. Et åpent notat med noen få konkrete bestillinger. Dette leverer de til meg. Så jeg leser igjennom. Men for at elevene skal lære mer av den erfaringen de har gjort må utforske videre.

Abstract conceptualization handler i stor grad om å tenke over hva man lærer av erfaringen. Reflekter over det som møtte deg på utprøving. *Hvorfor skal du ikke begynne på TIP, kan du tenke over dette?* Dette handler om å trekke inn alle kunnskaper, ferdigheter, erfaringer og holdninger man sitter igjen med etter utprøving. Men som nasjonalt rammeverk for karriereveiledning skriver, man trenger et språk for å sette ord på dette. De henviser da til sine 5 områder og de ti ordparene de har utviklet i forhold til karrierekompetanse. De fem områdene er:

1. Meg i kontekst
2. Mulighetshorisont og begrensinger
3. Valg av tilfeldigheter
4. Endring og stabilitet
5. Tilpasning og motstand

Hvert område består av to ord som er ment å stå i motsetning til hverandre. De skal formidle dilemmaer og spenninger innenfor hvert område. For læreren i utdanningsvalg vil disse ordparene kunne være med å lage oppgaver og spørsmål til eleven som de kan jobbe med for å øke sin egen karrierekompetanse og ikke minst sørge for en enda større bevisstgjøring og refleksjon rundt erfaringen de gjorde på utprøving. I mange tilfeller vil dette også være med å utvikle valgkompetanse hos eleven da de ofte bruker erfaringene sine fra utprøving når de velger utdanningsprogram på videregående skole.

Til slutt vil practical application være å ta en beslutning og gjøre nye erfaringer. *Jeg begynner på elektrofag, fordi jeg likte meg der på utprøving.* Når eleven begynner på elektrofag så vil

han få nye erfaringer som kan være med på å avgjøre og tenke over nye valg. *Elektriker eller automatiker?*

Om dette i hovedsak er en kognitiv tilnærming til læring så utelukker den heller ikke elementer fra sosiokulturelle læringsteorier. Om læreren er tett på og kjenner eleven godt og legger opp til læring i samspill med andre, så vil hver enkelt kan nå sin proksimale utviklingszone.

Oppsummert er lære og lære en sentral dimensjon i læreplanen og dermed i utdanningsvalg. Der målet er dybdelæring og selvregulering, der selvregulering fordrer metakognisjon. Viktig for å nå dette er at elevene får ta del i læringsprosesser som er bevisst på dette. En slik tilnærming kan basere seg på Kolb læringsteorier, og Vygotsky.

6.5 Karrierelæring og kunnskaper og ferdighetsdimensjonen.

Denne dimensjonen handler i stor grad om hva som skal læres. Hva skal læres i faget utdanningsvalg. Jeg har tidligere gjort rede for at lære og lære er en viktig del v fagene for at elevene skal nå og få den kompetansen de trenger for å takle framtida. Noe som eksemplifiseres av sitatet under. Hva som skal læres er ikke utelukkende innholdet i læreplanen.

«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter og mestre utfordringer og løse oppgaven i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»

Forstått med sitatet over så er kompetanse i utdanningsvalg noe mer en bare fagmålene. Det handler også om hvordan vi forstår fagmålene og hvordan vi tolker målene og hvilken kunnskap, ferdigheter og holdninger vi legger i målene.

Dette er i større grad understreket av grunnlagsdokumentene sin forståelse av kjerneelementer.

«Kjerneelementene i et fag er det eleven må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene utvikler forståelse av innholdet og sammenhenger i faget».

En ting er hva eleven skal lære, en annen ting er hva som får elevene til å utvikle forståelse av innholdet i faget og se sammenhenger. «Hva i faget» handler om noe mer enn bare fagkunnskaper, ferdigheter og holdninger. Å utvikle forståelse av innholdet handler i større grad om å gå i dybden av hva de skal lære og hva slags kunnskapsgrunnlag dette bygger på. Hva slags syn på kompetanse bygger kjerneelementet på og hvordan kan dette omsettes til praksis? Hvordan skal læring skje i forhold til karrierekompetanse

I Meld.St.28 viser de til Education 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2016), som handler om den kompetansen elevene trenger i et framtidsperspektiv. Education 2030 legger til grunn er tenkt samfunnsutvikling som baserer seg på at samfunnet er; omskiftelig, usikkert, komplekst og tvetydig. Og slik sett må kompetanser utvikler i lys av dette. I et karriereveiledningsperspektiv er det lett å kjenne seg igjen hos både Gelatt og Krumbolz. Gelatt skriver i sin artikkel:

A quarter century ago the past was known, the future was predictable, and the present was changing at a pace that was comprehensible. The rational, objective decision-making frame of reference for counseling was appropriate then. Today the past is not always what it was thought to be, the future is no longer predictable, and the present is changing as never before. In fact, today even the status quo is in a state of flux. If everything is changing, ought not the strategy for decision making and the counseling frame of reference be changing? I believe the answer is yes.
(Gelatt, 1989)

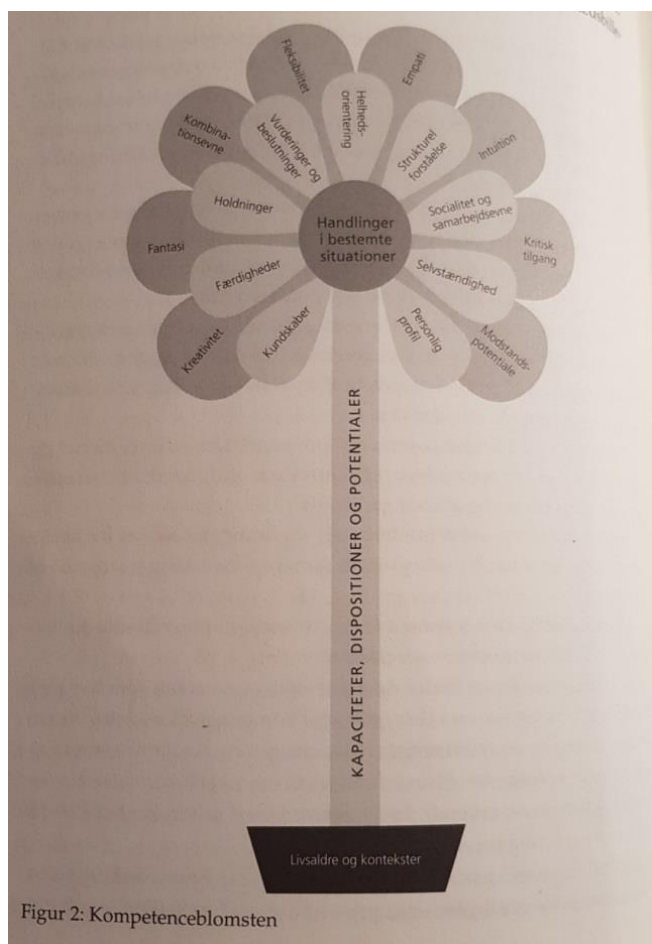
På denne bakgrunnen og med innspill av en rekke aktører legges det til grunn følgende hovedkomponenter. Forøvrig er Norge en del av Education 2030.

1. *kunnskaper*, for eksempel fagkunnskaper og fagovergripende begreper, innhold, metoder og fremgangsmåter
2. *kognitive kompetanser*, for eksempel problemløsning, kreativitet og kritisk tenkning
3. *sosiale kompetanser*, for eksempel samarbeidsevner, kommunikasjon og flerkulturelle ferdigheter
4. *fysisk og mentalt velvære*
5. *emosjonelle kvaliteter*, for eksempel utholdenhet, nysgjerrighet, empati og lederskap
6. *metakompetanser*, for eksempel selvrefleksjon og effektive læringsstrategier
7. skolen har også en rolle i å formidle *verdier*

I Meld.St.28 blir også dybdelæring nevnt som noe som øker elevenes læringsutbytte. Det er ikke spesielt nevnt i oversikten over, men er heller ikke utelukket. Ser man Education 2030 i forhold til mine kompetansedimensjoner, ser jeg en rekke likheter

Som grunnlag for å forstå kompetanse i K06 ble DeSeCo sitt prosjekt Definition and selection of key competencies lagt til grunn. I den nye læreplanen har man valgt å støtte seg til det nevnte Education 2013. Dette på bakgrunn av ny forskning og nye perspektiver på hva som kjennetegner kompetanse for framtida.

Illeris sine kompetanselementer vises best ved Illeris sin egen kompetanseblomst.



(Illeris, 2012)

Blomsten representerer og viser til de kompetanseelementene som forteller oss hva kompetanse kan bestå av. Nederst finner en grunnlaget for kompetanseforståelsen, at alle ha kompetanse gjennom hele livet i mange ulike kontekster.

Selve stilken på blomsten sier noe om hva kompetanse er, kapasiteter som forstått som noe en har og kan anvende. Disposisjoner som forstått som noe som krever noe annet for å bli utviklet. Potensialer forstått som muligheter til å utvikle noe.

I midten av blomsten, kompetanse sitt kjerneelement, at kompetanse er handlinger i bestemte situasjoner. Rundt midten, bladene som representerer alle de ulike kompetanseelementene Illeris har kommet fram til. Illeris sine kompetanseelementer skiller seg fra OECD sin kompetanseforståelse og Eu sin kompetanseforståelse i den grad at den er mer helhetlig. Den retter seg ikke utelukkende mot skole og undervisning, men i større grad mot å samle de ulike elementer kompetanse kan bestå av. Sammenligner en Illeris og Education 2030 finner en likheter.

Education 2030	Illeris
kunnskaper, for eksempel fagkunnskaper og fagovergrepene begreper, innhold, metoder og fremgangsmåter	Kompetanse dreier seg om hva vi kan Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er basale elementer i kompetanse
kognitive kompetanser, for eksempel problemløsning, kreativitet og kritisk tenkning	Kreativitet Fantasi Kritisk tilgang Det kreative, det kvinnelige og det kritiske Fleksibilitet Kompetanse omfatter strukturell forståelse og overblikk Kompetanse omfatter strukturell forståelse og overblikk
sosiale kompetanser, for eksempel samarbeidsevner, kommunikasjon og flerkulturelle ferdigheter	Kompetanse omfatter sosialitet og samarbeidsevne Kompetanse omfatter strukturell forståelse og overblikk
fysisk og mentalt velvære	
emosjonelle kvaliteter, for eksempel utholdenhet, nysgjerrighet, empati og lederskap	Empati Vurdering og ta beslutninger er sentrale kompetanseelementer Motstandspotensiale
metakompetanser, for eksempel selvrefleksjon og effektive læringsstrategier	Kombinationsevne Kompetanse omfatter selvstendighet, selvinnsett og selvtillit
skolen har også en rolle i å formidle verdier	
	Intuisjon

Dette er ikke ment å være en vitenskapelig sammenligning, men heller for å vise noen likheter. Jeg vil påstå at Illeris har en vid forståelse av kompetanse. Sammenligningen over tyder også på at den nye læreplanen har en bred forståelse av hva kompetanse er. Likheten er der.

Denne sammenligningen kan fungere som en overgang til å forstå hvordan vi kan tilnærme oss praktisk forståelse av karrierekompetanse i den nye læreplanen. Nasjonalt rammeverk for karriereveiledning bygger på Illeris sin forståelse av kompetanse. I nasjonalt rammeverk for karriereveiledning viser det til fem områder som kan danne grunnlag for å forstå karrierekompetanse i utdanningsvalg. De fem kompetanseområdene er:

- 1) Meg i kontekst
 - 2) Mulighetshorisont og begrensninger
 - 3) Valg og tilfeldigheter
 - 4) Endring og stabilitet
 - 5) Tilpasning og motstand
- (Norge, 2020)

Modellen brukes til å forstå hva slags innhold som kan bygges inn i forståelsen av karrierekompetanse. Som de skriver i rammeverket så finnes det ikke noen forskningsbasert enighet om hva karrierekompetanse er, hva den enkelte trenger av kompetanser. Ved at de beskriver overordnede kompetanseområder, så åpner de opp for at mange ulike kompetanser kan være relevant for den enkelte. Og videre skal disse kompetanseområdene bidra til at ulike karrierelæringsaktiviteter kan forgå.

Sammenligner en disse fem områdene med kjerneelementet/læreplanmålene i læreplanen, vil en se at disse kan passe inn i områdene over. Kjerneelementene er vist under.

- Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet.
- Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter og arbeidslivet.
- Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv.
- Ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg og forstå konsekvenser av valg, skal også være en del av faget.

- Elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant.

Som eksempel kan en ta kjerneelementet «Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle en trygg identitet», som en finner igjen i læreplanen i kompetansemålet «beskrive egne styrker og egenskaper og interesser, og kunne se dette i sammenheng med utdannings- og yrkesønsker og livsmestring». Hvis en tar utgangspunkt i områder «Mulighetshorisont og begrensinger» kan målet over utforskes innenfor dette området. Området handler om «den enkeltes muligheter og hvilken mulighetshorisont han eller hun opererer med». Følgende spørsmål fra rammeverket kan være med å få i gang tanker og refleksjoner hos eleven i forhold til kompetansemålet.

Hvilke begrensninger er til stede i din situasjon?

Hvilke begrensninger kan du påvirke, og hvilke er utenfor din kontroll?

Hvilke muligheter kjenner du til og ser du for deg

Kan mulighetene realiseres?

Hvilke begrensninger kan du ikke gjøre noe med?

På denne måten kan de fem områdene, som vist til over, fungere som en metodisk ressurs for å operasjonalisere målene og klargjøre de for elevene. De fem områdene fungerer som en idebank for arbeid i faget. De inneholder tydelige definisjoner av ordparene, hvert område blir forklart, og til slutt får en tilgang til spørsmål som kan stilles i forbindelse med området. Slik kan innholdet fra disse fem områdene over føres til arbeid med læreplanen og skape ideer til aktiviteter. Hvert område består av ordpar som står i motsetning til hverandre. Og ved å gå inn i det nasjonale rammeverket og lese om det aktuelle ordparet, så vil en få metodiske forslag om hvordan man kan gå fram for å undervise om et emne. Og ikke minst sette i gang tanker hos elevene.

Oppsummert kan en bruke Illeris sin forståelse av kompetanse til å forstå hvordan man kan lage praksis av et forholdsvis vagt begrep som karrierekompetanse. På tross av at det ikke er noen bred enighet om hva slags karrierekompetanse den enkelte trenger, så har den nye læreplanen begitt seg ut på å sette ord på hva slags komponenter begrepet skal inneholde. For å arbeide med disse målene i den nye læreplanen, kan en ta tak i de 5 kompetanseområdene i modellen fra nasjonalt rammeverk for karriereveiledning. Som de skriver selv,

«Kompetanseområdene er ment å bidra til utvikling av aktiviteter som understøtter karrierelæring» (Norge, 2020)

6.6 Karrierelæring og sosial kompetanse dimensjonen

På lik linje med andre fag skal sosiale ferdigheter være en del av utdanningsvalg som fag. Dette er godt begrunnet i grunnlagsdokumentene.

Bredden handler også om at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse på andre områder enn i fagene, blant annet sosial kompetanse. S.29

«Sosiale og emosjonelle ferdigheter læres og utvikles gjennom arbeidet med faglige mål, og ny generell del skal omtale læringsstrategier, og andre forutsetninger for læring og gi retning for hvordan opplæringens brede formål kan ivaretas gjennom arbeidet med faglige mål».(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23)

Enda mer poengtert er den sosial læringen i den delen av den generelle delen av læreplanen somhandler om prinsipper for læring og utdanning og danning.

Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.

Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand

Går vi til kjerneelementene så er sosialdimensjonen understreket i del av kjerneelementet.

Det vil si at den er understreket i siste del i første utgave av kjerneelementene i faget.

Når flere fag arbeider sammen med faglig kompetanse fra sine fagfelt, vil karrierelæringen oppleves mer helhetlig og relevant.

Her kommer det tydelig fram den sosiale dimensjonen i faget. Etter at jeg var ferdig med min systematiske systemkondensering av kjerneelementet i utdanningsvalg, så er kjerneelementet endret. Men hele læreplanen har allikevel et uttalt fokus på at sosial kompetanse er viktig.

Begrunnelsen for dette finner en i de dokumentene som danner grunnlaget for den nye læreplanen.

Det som det understrekes her er at sosial kompetanse er viktig for at læring skal skje. Dette understrekes i særlig grad i dokumentene som danner grunnlaget for læreplanen. Der er det grundig gjort rede for betydningen av sosial kompetanse. I NOU 2014:7 blir sosial kompetanse definert på følgende måte. «*Sosiale og emosjonelle kompetanser kan defineres som personers holdninger, oppførsel, emosjoner, og sosiale ferdigheter og relasjoner*». (NOU 2014:7, 2014) dette omfatter også en elevs selvoppfatning, samarbeidskompetanse, motivasjon og evne til å håndtere egne følelser. Sett i relasjon til Illeris sin kompetanseforståelse så er dette gjenkjennbart.

Det som understrekes i stor grad i NOU2014:7 er hvordan disse sosiale og emosjonelle kompetansene blir forstått ut fra et læringsperspektiv. Motivasjon, planlegging- og gjennomføringsevne ble tidligere sett på som nokså stabile egenskaper hos individet. Nyere forskning viser til at mye tyder derimot på at sosiale og emosjonelle kompetanser er noe som kan utvikles og læres.

I NOU 2014:7 oppsummeres en del av forskningen på området som har betydning for elevers læring i skolen.

1. Sosiale og emosjonelle kompetanser kan i større grad læres og utvikles enn kognitive kompetanser
2. Sosiale og emosjonelle kompetanser bidrar til utvikling av kognitive kompetanser. Utholdenhet, motivasjon, gjennomføringsevne og planleggingsevne har betydning for elvens resultater.
3. Det er en klar sammenheng mellom en persons sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes på en del områder i livet
4. Sosiale og emosjonelle kompetanser virker inn på individets framgang på arbeidsmarkedet.
5. På noen områder har sosiale og emosjonelle kompetanser som gjennomføringsevne, planleggingsevne og selvvurdering betyr mer for prestasjoner og lønn i arbeidslivet.

I Meld.St.28 videreføres og understrekes denne forskningen. Den før omtalte Education 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2016) understreker at sosiale og emosjonelle kompetanser er viktige kompetanser i OECD landene i framtida. Videre viser de til at sosiale og emosjonelle

kompetanser er viktige for livsmestring, som er et tverrfaglig emne i planen og ikke minst er det tverrfaglige emnet som skal inngå i utdanningsvalg.

Spørsmålet som stilles er i hvordan og i hvilken grad skolen kan støtte elevenes utvikling av sosiale og emosjonelle kompetanser. Det vises blant annet til at kunnskapen om hvordan skolen støtter opp om kognitive ferdigheter er bedre enn kunnskapen om hvordan skolen støtter opp om sosiale og emosjonelle ferdigheter.

Dette kunnskapsgrunnlaget vil også få konsekvenser for hvordan utdanningsvalg praktiseres i klasserommet. Hva slags læringssyn vi tar med oss inn som lærere. Hvordan vi metodisk legger til rette for læring og hvilke aktiviteter vi legger opp til. Denne stimuleringen av sosiale og emosjonelle kompetanser og andre ikke kognitive ferdigheter skal i stor grad skje i arbeidet med fagene. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 29). Dette understreker lærerens ansvar for å legge opp til en undervisning der disse kompetansene kan læres og utvikles.

I den nye læreplanen til utdanningsvalg står det at alle lærer skal realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Og verdigrunnlaget blir og synliggjort i Prinsipper for læring, utdanning og danning, der sosial læring og utvikling er første kapittel. Med fare for å repetere meg selv så understreker følgende utklipp fra verdigrunnlaget for skolen betydningen av sosial kompetanse.

- *Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre.*
- *Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi.*
- *Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.*
- *Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap.*
- *Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog*
- *Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.*

Oppsummert vil jeg hevde at den sosiale dimensjonen i liten grad er synlig i fagplanen til utdanningsvalg og i kjerneelementet. Men det er ikke nok å lese bare fagplanen for å forstå

hele planen innhold og ikke minst intensjon. Ulike kompetanser griper inn i hverandre og er viktige for læring og utvikling.

Siteringene i dette kapitlet, der annet ikke er anført, er fra utvalget jeg har gjort i forbindelsen med studien og er å finne i vedlegget til slutt.

7.0 Konklusjon

Denne mastergraden baserer seg på studien av utvalgte dokumenter i forbindelse med at en ny læreplan skulle komme til skolestart høsten 2020. I den forbindelse ønsket jeg å sette fokus på hva slags syn på kompetanse en kunne finne i de dokumentene som danner grunnlaget for læreplanen. Dette Meld.St 28 Fag-fordypning-forståelse, en fornyelse av kunnskapsløftet. Men kjerneelementet og overordnet del er også med i min undersøkelse, som baserer seg på systematisk tekstkondensering, basert på Malterud. Den endte opp med fem hovedfunn i forhold til min problemstilling, som jeg etter hvert valgte å kalle for dimensjoner. Som teoretisk referanse for å avdekke et kompetansesyn, som er en av to problemstillinger, brukte jeg Illeris sin forståelse av kompetanse og hans kompetanseelementer.

Disse funnene er på ingen måte sikker viten, men heller i stor grad preget av det kunnskapsgrunnlaget jeg selv hadde i det jeg gikk inn i materialet. Derfor avviser jeg ikke at andre briller kan finne annen kunnskap. Karriereveiledning og karrierelæring sett i forhold til skolefag er et nytt forskningsområde i Norge. For første gang er utdanningsvalg med i arbeidet med en ny læreplan, karriereveiledning er blitt et fag gjennom læring av karrierekompetanse i utdanningsvalg. Faget er for nytt til at det var en del av arbeidet med K06.

Etter problemstillingen, presentasjon av relevant teori og metode presenterer jeg tendenser/funn i forhold til min problemstilling. Til slutt drøfter jeg mine hovedfunn i forhold til siste del av problemstillingen.

Ved å bruke Illeris som referanse og hvordan forstå kompetansebegrepet så avdekker studien at den nye læreplanen består av en rekke ulike kompetanseelementer. Kompetanse er langt mer enn kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Min studie viser at kompetansesynet i den nye læreplanen som kommer best kan forstås som to foldede hender: Arbeidet som er gjort i forkant av Meld.St.28 i forhold til å forstå læring på ulike områder, og hva slags kompetanse som fører til læring viser at en rekke kompetansedimensjoner samhandler for at eleven skal få en sluttkompetanse i forhold til formålet med opplæringen. Slik griper de ulike

kompetansedimensjonene inn i hverandre. Lærerrollen i utdanningsvalg fordrer i stor grad en bevisstgjøring av det komplekse kompetansebildet planen legger opp til. Undervisningen må reflektere alle kompetansedimensjonene i planen ved at de blir fokusert og innbyrdes samhandler. Både kognitive og sosiokulturelle læringsteorier er en nøkkel i utdanningsvalg for å utvikle karrierekompetanse. Et annen viktig innfallsvinkel vil også være filosofisk samtale/veiledning , som en metode for å tenke innoverr.

Jeg finner støtte i mine hovedfunn ved å se til det som kalles fagovergripende kompetanser i Meld.St.28. dette var et begrep som ikke ble videreført i den nye læreplanen, men i stor grad sier noe om hva slags kompetanser som fører til læring. Slik sett har jeg ikke presentert noe nytt i denne studien. Heller bekreftet noe som andre har sett.

En kompetansedimensjon fra min studie står noe på siden, da den heller sier noe om kompetanse for hvem, enn hva slags kompetanse for læring. Den er sentral i denne studien da den sier noe om hva slags samfunn vi skal og hvem som skal dra nytten av kompetansen. Arbeidet med K06 var i stor grad preget av et PISA sjokk der konklusjonen var at kompetansen i befolkningen var for dårlig i forhold til vår konkurransevne. Slik sett synes jeg den nye læreplanen er mer balansert i perspektivet på «for hvem»

En anbefaling jeg vil komme med til de som underviser i utdanningsvalg og som skal undervise i faget på sikt er å sette seg inn i læreplanens noe komplekse kompetansesyn. Noe som forøvrig er en anbefaling ti andre fag også, og bør være gjenstand for arbeid med den nye læreplanen på ulike skoler. Det er først da vi kan drive god karrierelæring som et ledd i skolens karriereveiledning, der utdanningsvalg sammen med rådgiveren skal utvikle karrierekompetanse hos eleven.

Kildeliste

- 2015:8, N. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015* (9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- (OECD), O. f. E. C.-o. a. D. (2002). *OECD review of career guidance policies: Norway: country note*. Paris, France: OECD, 2002. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf>
- Aasen, K., Vist, G., Marthinsen, E., Høgskole og universitetssosialkontor, M.-N. & samfunnsforskning, N. (2010). *Tett individuell og helhetlig oppfølging i NAV : et spørsmål om virksomme elementer?* (2. utg. utg.). Trondheim: HUSK - Høgskole og universitetssosialkontor Midt-Norge NTNU samfunnsforskning.
- Atkinson, G. & Murrell, P. H. (1988). Kolb's Experiential Learning Theory: A Meta-Model for Career Exploration. *Journal of Counseling & Development*, 66(8), 374-377. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00890.x>
- Berg, O. T. (2018, 12. juni.). Politikk. I Store norske leksikon. . I *Politikk*. <https://snl.no/politikk>.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Career guidance : a handbook for policy makers*. (2004). Luxembourg : Paris: Luxembourg : Publications Office ; Paris : OECD.
- ELPGN. (2012). European Lifelong Guidance Policy Network (2012). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. Jyväskylä:ELPGN.
- EU. (2018). *RÅDETS HENSTILLING af 22. maj 2018 om nøglekompetencer for livslang læring*. EU. Hentet fra https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC
- forskingsdepartementet, U.-o. *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Gamlem, S. T. M., Rogne, W. M., Saabye, M. & Kongstein, C. (2018). *Dybdelæring og kjerneelementer i fag*. Oslo: Pedlex.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: a new decision-making framework for counseling. (Comments). *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.252>
- Gravås, T. F. & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforl.
- Hansen, T. (2018, 31.03.2019). Norges offentlige utredninger (NOU). I *Norges offentlige utredninger (NOU)*. Hentet fra [https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_\(NOU\)](https://snl.no/Norges_offentlige_utredninger_(NOU))
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Bergen: Fagbokforl.
- Hooley, T. (2014). The Evidence base on Lifelong Guidance. Hentet fra <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no.-3-the-evidence-base-on-lifelong-guidance>
- Høgskolen & Innlandet. (2009). Kolbs læringsteori. Hentet 03.01.2020 2019 fra <https://www.inn.no/prosjektsider/phs/prosjekter/laeringskort-hjelp-til-refleksjon#>
- Højdal, L., Poulsen, L., Heie, B. & Callesen, M. M. (2009). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Hølleland, H. (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet : begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Høsøien, U. & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Illeris, K. (2012). *Kompetence : hvad, hvorfor, hvordan?* (2. udg. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kjærgård, R. (2013). *Karriereveiledningens genealogi : den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet, København.
- Kjærgård, R. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. mars 2015 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 25. april 2016*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser - DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(1), 45-54.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Law, B. (2010). Career learning theory - the original article IB. L. A G Watts, John Killeen, Jennifer M Kidd and Ruth Hawthorn (Red.), *Rethinking Careers Education and Guidance - Theory, Policy and Practice*. London: Routledge
- Lindbäck, S. O. (2003). Metakognisjon. Hentet 12.01.2020
- Lingås, L. G. (2018). I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning : for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Lundbo, S. K., Olav Fagelund. . (2019, Hentet 21. juli 2019 fra). OECD. . I. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/OECD>
- Lødding, B. & Borgen, J. S. (2008). *Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring : Delrapport 1 : Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Gundy, C. (2013, 2013/03/01). The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13(1), 47-66. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9237-4>
- Ministers, E. C. o. (2004). "EDUCATION & TRAINING 2010"
- THE SUCCESS OF THE LISBON STRATEGY HINGES ON URGENT REFORMS. Hentet fra <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=EN&f=ST%206905%202004%20INIT>
- Norge, K. (2020). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Hentet 12.01.2020 fra <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole : et kunnskapsgrunnlag : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 3. september 2014* (9788258312038). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- OECD. (2005). Definition and selection of key competencies: executive summary. I(s. 19 p.). Paris: OECD. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- OECD. (2019). About us. Hentet 21.juli.2019 fra <https://www.oecd.org/about/>

- Oppland, K. (2017). Hva er karriere. Hentet 27.12.2019 fra <http://www.karriereoppland.no/karrieresentrene/karriere-oppland-valdres/veiledning/hva-er-karriere/>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation, by Frank Parsons*. Boston, New York: Boston, Houghton Mifflin company, New York, Houghton Mifflin company.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel.
- Plant, P. (2005). *Vejbred : en antologi om vejledning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Regjeringa.no. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen
- Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- rådgivning, R. t. n. (2008). Forskrift til opplæringslova. Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgivning
Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Sandli, L. (2018). Verdier som grunnlag for karriereveiledning, 122.
- Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomsen, R. (2014). Karrierekompetence og veiledning i et nordisk perspektiv. Hentet fra https://nvl.org/Portals/0/DigArticle/11580/Karrierekompetence_og_veiledning_2014_dk.pdf
- Thomsen, R. (2019). Hva er karriere. Hentet fra https://prezi.com/vw50yzpt6zbv/hvad-er-karriere/?utm_campaign=share&utm_medium=copy
- Udir. (2015). *Utdanningsvalg - veiledning til læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/utv01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Udir. (2019). Kjerneelementer. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.03.2019). Dybdelæring. Hentet 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen. Hentet fra file:///C:/Users/H%C3%A5vard%20og%20Lise/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Vedlegg: Systematisk tekstkondensering

Melding til Stortinget nr. 28 (2016-2016)			
Kolonne 1	Kolonne 2	Kolonne 3	Kolonne 4

Helhetsinntrykk. Tekstens uttrykk om kompetanse	Meningsbærende enheter i forhold til problemstilling	Abstraksjon av de meningsbærende enheter	Sammenfatte betydningen. Danne kategorier
Kapittel 3. Ny generell del av læreplanverket.			
<p>Departementet legger til grunn at en ny generell del skal utdype skolens verdigrunnlag og brede formål. Mål for skolens arbeid med det brede kunnskaps- og læringssynet grunnopplæringen hviler på skal gjøres tydeligere enn i dag. Ny generell del skal henge tettere sammen med læreplanene for fag og beskrive elementer fagene har til felles, som tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for læring. S.20</p>	<p>Det vil komme ny generell del av læreplanen. Generell del har som innhold formålet til skolen og verdigrunnlaget. Den er interessant i forhold til karriereveiledning da formål kan oversettes med hensikten med skolen opplæring. Utdanningsvalg er et fag der formålet og verdiene vil i større grad henge sammen med faget.</p> <p>Det er vanskelig å sette et tema her, da den mest er en forklaring på hva slags hensikt ny generell del har.</p>	<p>Formålet kan tolkes som skolens samfunnsmandat. Samfunnsmandatet innebærer og hvilke verdier skolen skal bygges på. Hvilke verdier skal den nye generelle delen ha, og hva får dette å bety for karriereveiledning. Er verdier også et uttrykk for kompetanse?</p>	<p>Individ vs Samfunn dimensjonen Hvilke verdier skal den nye generelle delen ha, og hva får dette å bety for karriereveiledning.</p>
<p>I utredningen som lå til grunn for den nye formålsparagrafen fra 2008, tok Bostadutvalget5 utgangspunkt i at formålsparagrafen skal ivareta tre forhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> – samfunnets verdigrunnlag som basis for virksomheten i grunnopplæringen – elevenes læring og utvikling som mennesker, samfunnsborgere og fremtidige yrkesutøvere – skolens pedagogiske arbeid S.20 	<p>Kompetansesynet som kommer fram her er at formålsparagrafen skal ivareta tre forhold. Det er uttrykt spesielt samfunnets verdier. Læring handler både om individuell læring og til å bli samfunnsborgere og yrkesutøvere.</p> <p>Det er vanskelig å sette et tema her, da den mest er en forklaring på hva slags hensikt ny generell del har.</p> <p>Kompetanser for å bli en del av samfunnet. Krav om å beherske en rekke kompetanser.</p>	<p>Her er begrunnelsen for hva formålsparagrafen skal ivareta. Her presiseres samfunnsborgere og yrkesutøvere i samme setning som utvikling som mennesker.</p>	<p>Individ vs Samfunn dimensjonen Her kommer det tydelig fram et verdisyn på mennesket at det skal tjene samfunnet og ikke minst ligger det en forventning i at det skal bli yrkesutøver. Samfunnsborger vil si å bli yrkesutøver. Spørsmålet er om mennesket først må bli menneske før det kan bli samfunnsborger og yrkesutøver.</p>
<p>Opplæringen skal også ha til formål å åpne dører mot verden og fremtiden. Innvielsen i kulturen og</p>	<p>Her kommer det tilsyne et kompetansesyn som handler om mestring i forhold til verden.</p>	<p>Her skal eleven innlemmes i en kultur og et samfunn og vil danne en basis for å møte verden. Stilles det</p>	<p>Individ vs Samfunn dimensjonen Er det gitt at verdier og kultur må komme utenfra</p>

<p>samfunnet skal være en del av basisen for den enkelte for å kunne møte en mangfoldig verden og en ukjent fremtid. Som voksen skal eleven mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger. S.21</p>	<p>Formålet med opplæringen skal blant annet åpne dører mot verden og framtida. Og elevene skal mestre livet som medborger, statsborger og verdensborger. Det er vanskelig å sette et tema her, da den mest er en forklaring på hva slags hensikt ny generell del har.</p> <p>Kompetanser for å bli en del av samfunnet. Krav om å beherske en rekke kompetanser.</p>	<p>her krav om en tilpassing til samfunnet og kulturen? Stilles det et krav om å bli medborger i samfunnet?</p>	<p>for det enkelte mennesket? Og ikke minst er den kulturen og de verdiene vi har i samfunnet alltid riktig for alle?</p>
<p>Generell del skal legge vekt på at opplæringen gir elevene god kompetanse. Den skal reflektere grunnopplæringens allmenndannende funksjon, det vil si en opplæring som stimulerer til elevenes deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, i familie og i fritid, uavhengig av hvilke interesser de har, og hvilken utdanning og hvilket yrke de velger. S.21</p>	<p>Kunnskapssynet som kommer fram her er elevene skal ha en kompetanse etter endt skolegang som gjør de kapable til å delta i arbeidslivet og samfunnslivet. Og familie og framtid innlemmes også. Indirekte sier de noe om karriere. Dette skal være lagt vekt på i generell del. Tema 1 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger Sosial kompetanse</p> <p>Kompetanser for å bli en del av samfunnet. Krav om å beherske en rekke kompetanser.</p>	<p>Generell del blir her kommunisert som en allmenndannende funksjon. Den skal gi god kompetanse som igjen skal føre til deltakelse i samfunnet.</p>	<p>Individ vs Samfunn dimensjonen Her tas det for gitt at mennesket vil være en samfunnsborger(arbeidsliv, samfunnsliv, fritid og familie). Det er vel grunn til å kunne konkludere at her er samfunnets interesser vektlagt gjennom opplæringen.</p> <p>Sosialdimensjon Familie og fritid, arbeidsliv og samfunnsliv krever sosialt kompetente personer. Sier ikke noe om hvilken sosial kompetanse, men at den er viktig.</p> <p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Fagkompetanse kommer ikke tydelig fram her, men en viss basis må til for å delta i samfunnet. En presisering av kompetanse</p>
<p>Skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig. I skolen møter</p>	<p>Her er det fokus på den selvregulerte eleven, den selvstendige eleven og den</p>	<p>Kompetanse blir her forstått som noe annet enn faglige kunnskaper. I</p>	<p>Refleksjonsdimensjonen Bli selvstendig Reflektere</p>

<p>elevene samfunnets krav og forventninger. Disse kravene og forventningene skal elevene ta inn over seg, men samtidig skal opplæringen utvikle elevenes evner til å reflektere og kritisk vurdere samfunnet rundt seg. Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflekter over og vurdere vedtatt sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider. S.22</p>	<p>som kan tenke kritisk. Dette krever samfunnet av dem, samtidig som det skal være en del av opplæringen. Det som uttrykkes her er også et vidt syn på hva som er sannheten. Og stille seg kritisk til allmenngyldige sannheter.</p> <p>Tema 1 Selvstendighet, selvinnsikt</p> <p>Tema 2 Kritisk tilgang og empati</p>	<p>hvilken grad er disse kompetansene som her nevnes aktuelle i karriereveiledning.</p>	<p>Kritisk vurdere Tenke selv Reflektere over Kritisk sans Se en sak fra flere sider. Dette kan forstås som kompetanse som gjelder mange fag.</p> <p>Individ vs Samfunn dimensjonen Hva legges i å ta innover seg samfunnets krav i karriereveiledning/ utdanningsvalg?</p> <p>Refleksjonsdimensjonen Hvor aktuelt er det i karriereveiledning/ utdanningsvalg å: Bli selvstendig Reflektere Kritisk vurdere Tenke selv Reflektere over Kritisk sans Se en sak fra flere sider Her ligger det også et element av empati</p>
<p>Skolen skal også bidra til at elevene utvikler seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av og tar ansvar for sine egne handlinger. Opplæringen skal medvirke til at elevene utvikler sosial tilhørighet, og til at de kan mestre ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden.S.22</p>	<p>Her blir det kommunisert at selvstendighet er viktig. Dette sammen med sosial tilhørighet skal føre til at du mestrer samfunns- og arbeidslivet</p> <p>Tema 1 og 2 Sosial kompetanse Selvstendighet, selvinnsikt</p> <p>Kompetanser for å bli en del av samfunnet. Krav om å beherske en rekke kompetanser.</p> <p>Kritisk tilgang (vurdere)</p>	<p>Her blir samfunns- og arbeidsliv eksplisitt nevnt. Arbeidsliv er et begrep som er nært knytte til karriere, da arbeid blir ansett som viktig. Men hva ligger i samfunnslivet?</p>	<p>Individ vs Samfunn dimensjonen Her uttrykkes det klart at samfunns og arbeidsliv er viktige målsettinger for individet. Det er et av opplæringens mål. Men er dette først og fremst et gode for samfunnet eller for individet?</p> <p>Sosialdimensjonen Er selvstendighet og utvikling av sosial tilhørighet viktig for å tenke karriere?</p>

<p>Det er likevel kun elevens faglige kompetanse som skal legges til grunn når den enkelte elevs kompetanse i fag skal vurderes. Det er et viktig prinsipp at skolen ikke formulerer individuelle mål for elevenes personlighet, holdninger eller preferanser. S.24</p>	<p>Her er kompetanse begrepet spesifikt nevnt. Og hva som skal legges til grunn for kompetanse i fag. Tema 1 Kunnskaper og ferdigheter</p>	<p>Hva kan årsaken være at personlighet og holdninger og preferanser ikke er en del av kompetanse begrepet i fag. Er det grunn til å anta at det har med vurdering å gjøre. At holdninger. Preferanser og personlighet ikke skal vurderes?</p>	<p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hva er fagkompetanse i karriereveiledning. Og hvorfor er det bare fagkompetanse som skal måles i faget? Er det hensiktsmessig i alle fag?</p>
<p>Tverrfaglighet, hvor elevene arbeider med problemstillinger eller temaer på tvers av fag, kan bidra til bedre sammenheng i læreplanverket. Departementet vil tydeliggjøre de tre temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring som tverrfaglige temaer. Temaene skal omtales i generell del og være en del av læreplanene for fag der det er relevant. S24</p>	<p>Tverrfaglighet er nytt fokusert i den nye læreplanen. Her nevnt med tre temaer. Tema 1 og 2 Kunnskaper og ferdigheter Kombinasjonsevne</p>	<p>Hvorfor er folkehelse og livsmestring mål i fag? Kan folkehelse og livsmestring måles?</p>	<p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hvordan vil dette komme til uttrykk i utdanningsvalg. Hva har folkehelse og livsmestring med utdanningsvalg? Lære og lære dimensjonen Her legges det vekt på at elevene må kunne jobbe tverrfaglig. Det krever kombinasjonsevne. Å hente kunnskaper fra ulike fag og sette dette i sammenheng med et tema.</p>
<p>Departementet vil – utvikle en ny del av læreplanverket som erstatter gjeldende generell del og utdypere verdigrunnlaget i formålsparagrafen og de overordnede målsettingene for opplæringen, og bidrar til bedre sammenheng i læreplanverket – videreutvikle læreplanverket slik at det samlet sett skal egne seg godt som støtte og styring for alle nivåer i skolen – at den nye delen skal</p>	<p>Her presiseres det at en ny del av skolens generelle del vil komme. Og hensikten er å skape bedre sammenheng i læreplanverket. Den skal være synlig slik at den er til støtte i og styring på alle nivåer. Tema 1 Sosiale kompetanse, holdninger og kunnskaper</p>	<p>Her blir det tydelig uttrykt at det er et verdigrunnlag som ønskes kommunisert i skolen. Som skal utdype målsettingen i opplæringen. Og fag generelle deles skal tydeliggjøre skolens ansvar for den sosiale kompetanse til eleven.</p>	<p>Sosialdimensjonen Har verdier en plass i utdanningsvalg? Og i hvilken grad? Men mest er dette en presisering av hva som er hensikten med formålsparagrafen.</p>

tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse S.25			

Kolonne 1 Helhetsinntrykk. Tekstens uttrykk om kompetanse	Kolonne 2 Meningsbærende enheter i forhold til problemstilling	Kolonne 3 Abstraksjon av de meningsbærende enheter	Kolonne 4 Sammenfatte betydningen. Danne kategorier
Kapittel 4. Fagfornyelsen			
Boks 4.2 Kompetansedefinisjon for fagfornyelsen. Kompetanse er å 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. S.28	Det kompetansesyntet som kommer fram her er at kunnskaper og ferdigheter i stor grad er den kompetansen som skolen bygger på. Samtidig inngår refleksjon og kritisk tenkning. Tema 1 og 2 Kunnskaper, ferdigheter Kritisk tilgang Kombinasjonsevne	Jeg tolker dette kompetansesyntet som om fag og kunnskaper er viktig, viktig framfor noen andre kompetanser.	Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hva er kunnskaper og ferdigheter i karriereveiledning? Hvilken betydning har forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning i karriereveiledning? Refleksjonsdimensjonen Her presiseres at kompetanse er også refleksjon og kritisk tenkning. Hva innebære dette i utdanningsvalg
Det er forskjell på hva som kjennetegner kompetanse i ulike skolefag, og en generell definisjon bør ikke være for spesifikk, men heller gi en felles retning som skal være til hjelp for læreplangrupper som skal utforme kompetansemål i fagene. Definisjonen skal anvendes i hele opplæringsløpet og må derfor passe like godt for kompetansemål på begynnelsen av	Her finner en begrunnelse for det hvorfor de har valgt å definere kompetanse som de har gjort. Kompetansesyntet som kommer fram er at kompetansebegrepet kan ikke være for omfattende da det skal hjelpe lærere til å utforme kompetansemål i fagene. Samt at begrepet skal passe for hele læringsløpet. Tema 1 Kunnskaper og ferdigheter	Her er hensynet til at kompetansebegrepet skal tilpasses hele læreløpet. Hvorfor det? kunne man operert med andre typer kompetanser på ulike trinn? Samtidig erkjenner man at kompetanse begrepet ikke dekker hele elevens læring og utvikling:	Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Er det grunn til å tro at vi kan finne et videre og bredere kompetansebegrep om vi kikker på formålsparagrafen? Er kompetansemålene et uttrykk for skolens utdanningsmandat og at man skiller på mellom utdanningsmandat og danningsmandat?

<p>grunnskolen som i videregående opplæring. Definisjonen omfatter ikke hele bredden i elevens læring og utvikling i skolen og på arenaer utenfor skolen, men er avgrenset til mål for den enkelte elevs kompetanse i fag. S.28</p>			
<p>Skolens samfunnsmandat, slik det er beskrevet i formålsparagrafen, gir en bred forståelse av elevenes læring og utvikling. Skolefagene ivaretar en bredde. Bredden handler også om at skolen skal bidra til at elevene utvikler kompetanse på andre områder enn i fagene, blant annet sosial kompetanse. S.29</p>	<p>Kompetansesyntet som kommer fram her er at skolen skal utvikle kompetanse på andre områder enn i skolefagene. Argumentet er formålsparagrafen som er skolens samfunnsmandat. Tema 1 Sosial kompetanse</p>	<p>Dette forstår jeg som at skolen tar på seg en vid rolle som oppdrager. Der sosial kompetanse er nevnt eksplisitt</p>	<p>Sosialdimensjonen I hvilken grad har sosial kompetanse en verdi i utdanningsvalg? Hvordan skal dette læres i faget?</p>
<p>Departementet vil – at lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter videreføres som grunnleggende ferdigheter – at de grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i læreplaner der det vurderes som faglig relevant. Det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for ulike sider ved ferdighetene, spesielt når det gjelder digitale ferdigheter og regning. S.32</p>	<p>Kompetansesyntet som kommer fram her er at grunnleggende ferdigheter er viktige og skal gjelde i alle fag. Dette betyr at disse grunnleggende ferdighetene skal innarbeides i utdanningsvalg også. Tema 1 Kunnskaper og ferdigheter Kombinasjonsevne</p>	<p>Staten er her opptatt av at noen kompetanser griper om seg i alle fag. En form for nyttekompetanse som er grunnleggende for alle fag.</p>	<p>Lære og lære dimensjonen Hvordan kan man jobbe med grunnleggende kompetanser i utdanningsvalg? Og hvor viktige er de i forståelsen av karriere?</p>
<p>Dybdelæring dreier seg både om kvaliteten på læringsprosessen og om elevenes læringsutbytte. Læringsprosesser som</p>	<p>Her presiseres hva dybdelæring er for noe. Det er både læringsprosesser og en form for læringsutbytte.</p>	<p>Dette tolker jeg som om at sider ved opplæringen ikke er god nok og at man vil innføre et nytt begrep og en nye «kompetanse» i</p>	<p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hvordan kan man innarbeide dybdelæring i utdanningsvalg? Og</p>

<p>fremmer dybdelæring, kjennetegnes ved at elevene får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger.S.33</p>	<p>Kompetansesyntet som kommer fram er at både prosessen og utbyttet er ønskelig kompetanse i skolen. Tema 1 og 2 Kunnskaper og ferdigheter Selvinnsikt</p> <p>Kritisk tilgang Kombinasjonsevne</p>	<p>skolen og en ny form for læring.</p>	<p>hvilken betydning har dette begrepet i forhold til karrierekompetanse</p> <p>Refleksjonsdimensjonen Hvordan skal elever reflektere over si egen dybdelæring i for eksempel utdanningsvalg</p> <p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. For å kunne fordype seg må man ha en del kunnskaper og ferdigheter på plass. Dybdelæring krever fagkompetanse i bunn.</p>
<p>Forstått som læringsutbytte betyr dybdelæring at elevene utvikler god og varig forståelse, og at de greier å bruke det de har lært. Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse. Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente. S.33</p>	<p>Her er læringsutbytte fokusert og sett i sammenheng med kompetanse. Jeg forstår det slik at noe ikke er lært, eller man har kompetanse på noe før det kan brukes i ulike situasjoner og sammenhenger. Tema 1 og 2 Kunnskaper og ferdigheter</p> <p>Kombinasjonsevne</p>	<p>Jeg tolker dette som et utvidet kompetansebegrep, der kompetanse er langt mer enn kunnskaper og ferdigheter. Det stilles krav om at kompetansen er overførbart til andre arenaer.</p>	<p>Lære og lære dimensjonen Hvordan jobber vi med dybdelæring i utdanningsvalg? Hva skal være læringsutbytte i utdanningsvalg? Hvordan kan vi problematisere og håndtere læringsutbytte i utdanningsvalg</p> <p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. «Det de har lært». Her understrekes det viktigheten av det de har lært for å kunne drive med dybdelæring.</p>
<p>Læreplanene må gi en tydelig prioritering og retning for lærernes arbeid med fagene... Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal</p>	<p>Kompetansesyntet som kommer til syne her er at sider av et fag er mer betydningsfullt enn et annet. Hva som er betydningsfullt er blir formulert i det som vil bli kalt kjerneelementer. Tema 1 Kunnskaper og ferdigheter</p>	<p>Ønsker man med kjerneelementer å presisere hva som er viktig i faget. Begrunnelsen er at kjerneelementene skal utvikle forståelse av innholdet o sammenhengen i faget. Det kan tolkes som om at dette er nødvendig.</p>	<p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. For utdanningsvalg er kjerneelementet karrierekompetanse. Hvorfor er dette valgt som kjerneelement? Og hva legger man i kjerneelementet karrierekompetnase.</p>

<p>arbeide med i opplæringen. Disse skal prege innholdet og progresjonen i læreplanene og bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget. S.33 og 34</p>			
<p>Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag. Ofte er målet med tverrfaglig arbeid at elevene både skal øke sin forståelse av temaet og få bedre forståelse av de involverte fagene. S.38</p>	<p>Et spesielt kompetansesyn kommer ikke tydelig fram her, men heller at flerfaglighet er viktig. Noe som kanskje i seg selv er viktig. Tema 1 og 2 Kombinasjonsevne Kunnskaper og ferdigheter</p>	<p>Tverrfaglighet er ikke et ukjent begrep i skolen. Mange skoler gjør det i dag. Men her ser det ut som at man ønsker å fokusere det enda mer med den hensikt å få et læringsutbytte av det.</p>	<p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hvordan kan tverrfaglighet arte seg i utdanningsvalg. Hvilke emner skal være involvert? Lære og lære dimensjonen Flerfaglighet stiller krav til å hente kunnskap fra ulike fag. Hvordan kan utdanningsvalg hente kunnskap fra andre fag inn i faget? Hvordan kombinere kunnskap fra ulike fag.</p>
<p>Et tredje tema departementet vil prioritere i læreplanverket, er folkehelse og livsmestring. Det er nedfelt i formålsparagrafen at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. S.39</p>	<p>Her presiseres det at 3 temaer vil få plass i den nye læreplanen. Et av dem er folkehelse og livsmestring. Kompetansesynet som kommer fram her er at å mestre livet er viktig, som blant annet innebærer å delta i arbeidslivet. Tema 1 og 2 Selvstendighet, selvinnsikt, kunnskaper, holdninger, ferdigheter Empati</p>	<p>Mange hevder at det er et økende problem med elever i skolen som har psykiske plager. Press utenfra blir nevnt som et problem for ungdom. Er dette et forsøk på å komme i møte problemer ungdom sliter med?</p>	<p>Refleksjonsdimensjonen Hvordan skal vi lære ungdom å mestre livene sine og hvordan kan vi fokusere på dette i karriereveiledning? Krever dette å tenke over eget liv (verdier, holdninger)? Her blir livsmestring knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger.</p>
<p>Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er</p>	<p>Her presiseres perspektivet på livsmestring og folkehelse. Kompetansesynet som kommer fram her er at det</p>	<p>Her blir folkehelse og livsmestring i stor grad knyttet til både et individ perspektiv og et samfunns perspektiv. Dette tolker jeg som en interesse for at</p>	<p>Individ vs Samfunn dimensjonen Er det grunn til å tro at dette er et tema som balansere mellom det individuelle og det</p>

<p>viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. S.39</p>	<p>er ønskelig at elever mestrer livet. Ikke bare individuelt, men også samfunnsmessig. Tema 1 og 2 Selvstendighet, selvinnsikt og selvtillit, Empati</p>	<p>individet sak mestre livene sine, men og at samfunnet har en egen interesse av at hvert enkelt individ mestrer livet. Det er samfunnsøkonomisk lurt vil jeg tro. Men mestring av livet handler ikke bare om helse og livsmestring her og nå, det har også et framtidig perspektiv.</p>	<p>samfunnsmessige? Kan en stille spørsmålet om hvem som har mest effekt av dette? Samfunnet eller individet? Refleksjonsdimensjonen Hva slags temaer og hvordan skal en jobbe med livsmestring i utdanningsvalg. Hvordan kan en jobbe sammen med andre fag med dette?</p>
<p>Metakognisjon er et sentralt begrep innenfor læringsforskningen som betyr å reflektere over egen tenkning og læring. I skolen handler metakognisjon om at elevene lærer å bruke refleksjon aktivt i det faglige arbeidet. Metakognisjon omfatter mer enn å mestre strategier for å tilegne seg lærestoffet. Det inkluderer evne til å gjøre kritiske vurderinger og velge egnede strategier for å</p>	<p>Her blir metakognisjon presisert som en viktig kompetanse. At elevene reflekterer over sin egen læring og tenkning. Innføring av metakognisjon som kompetanse begrunnes ut fra læringsforskningen. I begrepet ligger også evnen til kritiske vurderinger og evnen til å velge egnede læringsstrategier. Tema 1 og 2 Vurderinger og ta beslutninger,</p>	<p>Jeg tolker dette som at metakognisjon er viktig med tanke på at enkelt individet skal bli selvstendig og greier seg sjøl</p>	<p>Refleksjonsdimensjonen Hvordan kan man aktualisere metakognisjon og hvordan kan bruke det i arbeid med karreirveiledning? Hvordan kan dette bli kompetanse i forhold til karriereveiledning? Eller er det en karrierekompetanse? Lære og lære dimensjonen Selv om metakognisjon i stor grad handler om refleksjon, så er det i aller høyeste grad en viktig del</p>

<p>Løse et problem i ulike fag. S.39</p>	<p>Selvstendighet og selvinnst. Kritisk tilgang</p>		<p>av det å lære seg å lære. Slik blir metakognisjon læringsstrategi også.</p> <p>Individ vs Samfunn dimensjonen Ligger det en samfunnsøkonomisk gevinst, ved siden av den individuelle, i å fokusere på denne kompetansen?</p>
<p>I NOU 2015: 8 beskrives kompetanse i å lære som et av områdene som bør prioriteres i en fremtidig fagfornyelse. Utvalget bygger på forskningen om metakognisjon og selvregulert læring og ser disse områdene som vesentlige for videre læring, både i skolen og på ulike arenaer senere i livet. S.40</p>			

Ny generell del av læreplanen			
Kolonne 1 Helhetsinntrykk. Tekstens uttrykk om kompetanse	Kolonne 2 Meningsbærende enheter i forhold til problemstilling	Kolonne 3 Abstraksjon av de meningsbærende enheter	Kolonne 4 Sammenfatte betydningen. Danne kategorier
<p>Prinsipper for læring, utvikling og danning Opplæringen skal gi elevne et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv.</p>	<p>Her beskrives hva opplæringen skal føre til. Man skal forstå seg selv og verden. Og man skal ta gode valg. Og deltagelse i samfunnet er viktig. Tema 1 og 2 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger, selvinnst, empati, vurderinger, ta beslutninger</p>	<p>Her ønsker man å understreke det ansvaret opplæringen har i å sosialisere mennesket inn i en tradisjon som handler om å utdanne seg, arbeide og være med i samfunnslivet.</p>	<p>Individ vs. samfunn dimensjonen Hvordan kan disse prinsippene overføres til karriereveiledning? For utdanningsvalg skal på lik linje med andre fag gi elevne et utgangspunkt for deltagelse på mange områder i samfunnet.</p>
<p>Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver</p>	<p>Her snakkes det om dannelse i opplæringen.</p>	<p>Det kan virke som om planen legger sterke</p>	<p>Individ vs. Samfunn dimensjonen</p>

<p>og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar.</p>	<p>Fokuset er på aktiviteter som fører til dannelse.</p> <p>Tema 1 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger, Fantasi og empati</p>	<p>føringer på hva det er som fører til utdanning og dannelse. Mange av aktivitetene er knyttet opp mot fag og innhold i fag. Selv om et bredt spekter av aktiviteter er nevnt.</p>	<p>Her er danningen av individet sentralt. Fokus på individet i forhold til samfunnet. Hvordan utnyttes dette i utdanningsvalg?</p> <p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. For å danne individet må eleven kunne noe, språk, historie etc. en forutsetning for dannelsen.</p> <p>Refleksjonsdimensjonen Foregår utdanning og dannelse bare slik det er beskrevet her? Mangler det noe? Filosofi er ikke nevnt.</p> <p>Lære og lære dimensjonen. Hvordan kan fantasi brukes i lære og lære? Hvor mye skiller det seg fra kreativitet i utdanningsvalg</p>
<p>Formålet med opplæringen Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og</p>	<p>Det kompetansesyntet som kommer til syne her er at elevene skal få en historisk og kulturell innsikt og forankring.</p> <p>Tema 1 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger</p>	<p>Dette kan forstås som at det er flere som tar del i utdanningen og dannelsen av eleven. Derfor er et samarbeid viktig.</p>	<p>Individ vs samfunn dimensjonen Hva vil historisk og kulturell forankring si i forhold til karriereveiledning?</p> <p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen.</p>

forankring.			Hvilken historisk og kulturell innsikt finner vi i utdanningsvalg
Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet	Her poengteres både individperspektivet og samfunnsperspektivet. Man utdanner seg ikke bare for seg selv, men også for deltakelse i samfunnet Tema 1 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger	De verdiene som blir formidlet her er at kunnskap, holdninger og dugleik er essensielt for å mestre livet og delta i arbeid og fellesskap.	Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hva slags dugleik, holdninger og kunnskap skal formidles i utdanningsvalg.
1.1 Menneskeverdet Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene.	Likestilling har vært en del av faget utdanningsvalg lenger. Her formidles denne verdien ytterligere. Tema 1 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger	Likeverd og likestilling blir her vektlagt som viktige og fundamentale verdier i samfunnet. Og må tolkes som at disse verdiene må holdes fokus på	Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hvordan kan vi jobbe med likeverd og likestilling i utdanningsvalg? Hvordan formidle dette. Kan det handle om flere kvinner i mannsdominerte yrker? Kan det handle om jentens dominans på en rekke universiteter og høgskoler?
1.2 Identitet og kulturelt mangfold Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre	Her knyttes språk og identitet sammen. Språk er med å danne vår identitet. Tema 1 og 2 Kunnskaper, ferdigheter og holdninger Sosial kompetanse Kritisk tilgang	Jeg tolker dette som om språk her får en utvidet mening, eller en annen mening enn vi tradisjonelt tenker. Ikke skrift eller tale, men språk som middel til å tenke og reflektere.	Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hvor viktig er språk i forhold til karriere? Hvordan kan vi utnytte refleksjon i forhold til identitet? Refleksjonsdimensjonen Et viktig element i tenkning er språk.
1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft.	Kritisk tenkning og etisk bevissthet skal være med å gjøre kloke valg for den enkelte. Tema 2 Kritisk tilgang Empati Kombinasjonsevne	Kritisk tenkning forbindes ofte med vitenskap. Men en trenger å tenke kritisk i mange sammenhenger, også i forbindelse med valg i livet.	Refleksjonsdimensjonen Hvordan kan vi utnytte kritisk tenkning og etisk bevissthet i skolens karriereveiledning? Hvordan knytter vi dette opp mot faget og måten elevene tenker framtid og karriere på?

<p>1.4 Skaperglede, utforskerglede og engasjement. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.</p> <p>I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen.</p>			
<p>1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden.</p>	<p>Klimakampen er satt på dagsorden, og koden må tas vare på. Tema 1 Kunnskaper og ferdigheter</p>	<p>Her blir det synliggjort at klimatrusselen preger verden. Dagens ungdoms skal vokse opp i morgendagens samfunn, med de utfordringer det skaper.</p>	<p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen. Hva slags utfordringer ligger der i framtida? Hva har det å si for valg av yrker og utdanning. Den globale situasjonen vil jeg tro vil kunne påvirke jobbmuligheter og valg av utdanning.</p>
<p>Sosial læring og utvikling Fra prinsipper for læring, utvikling og danning. Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens</p>	<p>Her sies det hvordan den sosiale læringen skjer, i samspill med andre. Tema 1 Sosial kompetanse Holdninger og kunnskaper</p>		<p>Sosialdimensjonen Hvordan legger vi til rette for dette i utdanningsvalg? Hvordan kombinerer vi faglig læring med sosial læring</p>

<p>regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.</p>			
<p>Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig.</p>	<p>Fagene skal bidra til den sosial læringen Tema 1 Sosial kompetanse</p>	<p>Her blir det poengtert skolen ansvar.</p>	<p>Sosialdimensjonen Hvordan legger vi til rette for dette i utdanningsvalg? Hvordan kombinerer vi faglig læring med sosial læring</p>
<p>Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene og hjemmet har også et ansvar for å bidra til et godt fellesskap og miljø. Slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den</p>	<p>Empatidimensjonen kommer fram her. Dialog er sentralt i sosial læring Tema 1 Sosial kompetanse Holdninger og kunnskaper</p>	<p>Her vises det til empati sin funksjon samt dialogen og lyttingen funksjon i sosial læring</p>	<p>Sosialdimensjonen Vil dette kreve en hvis type undervisning i faget utdanningsvalg som skiller seg fra slik vi har undervist før?</p>

enkeltes trivsel, utvikling og læring.			
--	--	--	--

Kjerneelementer i utdanningsvalg - Karrierekompetanse			
Kolonne 1 Helhetsinntrykk. Tekstens uttrykk om kompetanse	Kolonne 2 Meningsbærende enheter i forhold til problemstilling	Kolonne 3 Abstraksjon av de meningsbærende enheter	Kolonne 4 Sammenfatte betydningen. Danne kategorier
<p>Karrierekompetanser Å utvikle karrierekompetanser handler om å forstå og utvikle seg selv, utvikle en trygg identitet, utforske livet, læring og arbeid. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og ta i bruk informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg. Når flere fag arbeider sammen med faglig kompetanse fra sine fagfelt, vil karrierelæringen oppleves mer helhetlig og relevant. Av samme grunn bør karrierelæringen organiseres sammenhengende som en prosess over tid.</p>	<p>Det kompetansesynet som kommer fram her i kjerneelementet i utdanningsvalg er at karrierekompetanse er sentralt og viktig., for individ og samfunn. Og at karrierekompetanse skal være kjernen i utdanningsvalg. Og karrierekompetanse har fått et vidt innhold. Mange kompetanser er samlet i begrepet, samtidig som at begrepet blir avgrenset. Samtidig introduseres karrierelæring, og dette skal ses i sammenheng med andre fag. For at karrierelæringen skal bli mer helhetlig og relevant</p> <p>Tema 1 og 2 Kunnskaper og ferdigheter Kritisk tilgang Motstandspotensiale Empati Selvinnsikt og selvtillit beslutningskompetanse</p>	<p>Karrierekompetanse og karrierelæring er sentral i utdanningsvalg. Hva skal denne læringen bestå av? Og hvem er den for? To perspektiver trer fram.</p>	<p>Refleksjonsdimensjonen Karrierekompetanse og karrierelæring er sentralt i Utdanningsvalg og skal i sammenheng andre fag danne relevans og helhet i karrierelæringen.</p> <p>Kunnskaps- og ferdighetsdimensjonen Hva slags kunnskap og hvilke ferdigheter skal det undervises i. Hvilken fagkompetanse?</p> <p>Individ vs. samfunn dimensjonen Læring er ofte forbundet med noe personlig. Her kommer det fram at læringen skal være til nytte for samfunnet også.</p>