



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Kari Anspach Klippen

Masteroppgave i karriereveiledning

Fra rådgiver til «karrierelærer»

Hvordan kan rådgiverrollen forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning?

Mai 2023

Sammendrag

Livslang karriereveiledning er ikke et nytt fenomen i norsk sammenheng. Med påvirkning fra overnasjonale sammenslutninger som OECD og EU, har det de siste tiårene blitt satset på et helhetlig system for livslang karriereveiledning som skal gjøre befolkningen bedre i stand til å møte kravene i et samfunns- og arbeidsliv i stadig endring (Kjærgård, 2018, s.32). I dette ligger det en forståelse av at det å håndtere sin egen karriere er noe som må læres – ikke bare for å kunne ta det store og viktige yrkesvalget *en* gang i livet, men for å være forberedt på omstillinger, overganger og den usikkerheten som mest sannsynlig vil prege fremtiden for den enkelte, både med tanke på arbeid og i livet ellers.

Denne masteroppgaven handler om hvordan livslang karriereveiledning gjør seg gjeldende i ungdomsskolen. I den sammenhengen rettes det særlig et fokus mot hvordan rådgiveren forstår sin rolle som karriereveileder i møte med elevene, samt hvordan rådgiveren kan bidra til at elevene får den karrierekompetansen de trenger for å takle karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet (NOU 2016:7, s.50).

Med utgangspunkt i NOU 2016:7 gjennomfører jeg en kritisk diskursanalyse for å avdekke hva som ligger bak det økende behovet for et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Det overordnede spørsmålet i analysen er med andre ord; dersom et helhetlig system for livslang karriereveiledning er løsningen, hva er det da som er «problemet»? Carol Bacchis WPR-analyse (What's the problem represented to be) som jeg har valgt som metode i oppgaven, henter inspirasjon fra Michel Foucaults diskursteori (1970) og hans poststrukturalistiske tenkning (Kjærgård, 2012, s.30). I Foucaults ånd åpner WPR-analysen for muligheten til å stille kritiske spørsmål til «vedtatte sannheter» om karriereveiledning (Foucault, 1991, i Bacchi, 2009, s.35). På et mer overordnet nivå i oppgaven tar jeg utgangspunkt i Ronald G. Sultanas tre grunnleggende diskurser om ligger til grunn for karriereveiledning i praksis (Sultana, 2018, s.41). De tre diskursene er basert på henholdsvis en *teknokratisk tilnærming*, eller *samfunnsøkonomisk effektivitet*, en *utviklingsrettet og humanistiske tilnærming*, og en *sosialrekonstruktivistisk eller frigjørende tilnærming* (Sultana, 2018, s.40). I analysen av NOU 2016: finner jeg i hovedsak en diskurs som retter seg mot samfunnsøkonomisk effektivitet, men jeg tar også til orde for at den humanistiske tilnærmingen er til stede.

Med utgangspunkt i funn fra analysen drøfter jeg hvordan rådgiveren kan forstå sin rolle i et helhetlig system for livslang karriereveiledning. I den sammenhengen pekes det på tre sentrale elementer som fremtrer som viktige knyttet til forståelsen av rådgiverrollen. De tre elementene er *kritisk refleksjon*, *karrierelæring* og *etisk bevissthet*.

Abstract

Lifelong career guidance is not a new phenomenon in the Norwegian context. With the influence of supranational associations such as the OECD and the EU over the last few decades there has been a commitment to a comprehensive system of lifelong career guidance that will enable the population to meet the demands of an ever-changing social and working life (Kjærgård, 2018, p.32). In this there is an understanding that managing one's own career is something that must be learned – not only to be able to make the big and important career choice once in a lifetime, but to be prepared for changes, transitions and the uncertainty that will most likely characterize the future of the individual, both in terms of work and in life otherwise.

This master's thesis is about how lifelong career guidance applies in secondary school. In this context, a particular focus is placed on how the advisor understands his/her role as a career supervisor in meeting with the students, as well as how the advisor can contribute to students gaining the career skills they need to handle career-related challenges throughout the life cycle (NOU 2016:7, p.50).

Based on NOU 2016:7, I am conducting a critical discourse analysis to uncover what is behind the growing need for a holistic system for lifelong career guidance. In other words, the overall question in the analysis is; if a holistic system for lifelong career guidance is the solution, what is the "problem"? Carol Bacchi's WPR-analysis (What's the problem represented to be) which I have chosen as a method in the task takes inspiration from Michel Foucault's discourse theory (1970) and his poststructural thinking (Kjærgård, 2012, p.30). In Foucault's spirit, the WPR analysis opens up the opportunity to ask critical questions about "adopted truths" about career guidance (Foucault, 1991, in Bacchi, 2009, p.35). At a more senior level in the task, I am starting from Ronald G. Sultana's three fundamental discourses which underlie career guidance in practice (Sultana, 2018, p.41). The three discourses are based on a *technocratic approach*, or *socio-economic efficiency*, a *developmental and humanistic approach*, and a *social-reconstructive or liberating approach*, respectively (Sultana, 2018, p.40). In the analysis of NOU 2016:7 I mainly find a discourse that targets socio-economic efficiency, but I also advocate that the humanistic approach is present.

Based on findings from the analysis, I discuss how the role of advisors can understand their role in a holistic system of lifelong career guidance. In this context, three key elements appear to be important related to the understanding of the advisor role are pointed out. The three elements are critical reflection, career learning, and ethical awareness.

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	2
Innhold	3
Forord	6
1. Innledning	7
1.1 Min faglige bakgrunn og drivkraft	7
1.2 Oppgavens problemstilling	8
1.3 Begrepsavklaringer	9
1.3.1 Karriereveiledning	9
1.3.2 Livslang læring og livslang karriereveiledning	10
1.3.3 Rådgivning	12
1.3.4 Karrierekompetanse og karrierelæring	12
1.3.5 Kvalitet og kvalitetssikring	13
1.3.6 Karriereveiledningskompetanse	13
1.4 Kunnskapsgrunnlag	13
1.4.1 Kunnskapsgrunnlag om livslang karriereveiledning	14
1.4.2 Kunnskapsgrunnlag om rådgiverrollen	15
1.5 Oppgavens relevans	17
1.6 Oppgavens oppbygging	18
2. Teoretisk forankring	19
2.1 Hva betyr diskurs?	20
2.2 Sultanas diskurser om karriereveiledning	20
2.3 Deans governmentality-perspektiv	21
2.4 Foucaults arkeologi og genealogi	21
2.5 Diskursanalyse – en metodisk og teoretisk helhet	23
2.6 Kritisk diskursanalyse - forankret i hermeneutikken	23
3. Data og metode	25
3.1 Valg av datamateriale	25
3.1.1 NOU 2016:7	25
3.2 Hva er en WPR-analyse?	26
3.3 WPR-analysens seks trinn	28
3.4 En utdypning av spørsmålene i WPR-analysen	28

3.4.1 Spørsmål nummer 1: Hva blir «problemet» knyttet til <i>et helhetlig system for livslang karrierelæring</i> fremstilt som i NOU 2016:7?	28
3.4.2 Spørsmål nummer 2: Hvilke forutsetninger og antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir fremstilt av regjeringen?	29
3.4.3 Spørsmål nummer 3: Hvordan har denne fremstillingen av «problemet» blitt til?.....	29
3.4.4 Spørsmål nummer 4: Hva blir ikke problematisert i NOU 2016:7 sin fremstilling av «problemet»?	29
3.4.5 Spørsmål nummer 5: Hvilke effekter produseres gjennom måten å fremstille «problemet» på?	30
3.4.6 Spørsmål nummer 6: Hvordan/hvor har denne fremstillingen av «problemet» blitt skapt, spredt og forsvart?	30
3.5 Reliabilitet og validitet i WPR-metoden	30
3.6 Andre studenters refleksjoner knyttet til WPR-analyse som metode	31
4. Analyse og drøfting.....	32
4.1 Spørsmål 1: Hva blir «problemet» knyttet til <i>et helhetlig system for livslang karrierelæring</i> fremstilt som i NOU 2016:7?	32
4.2 Spørsmål 2: Hvilke antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir fremstilt i NOU 2016:7?	33
4.2.1 Dikotomier	34
4.2.2 Nøkkelbegreper	35
4.2.3 Kategorier	37
4.2.4 Samfunnsøkonomisk effektivitet eller utvikling og læring for individet?	37
4.3 Spørsmål 3: Hvordan har denne fremstillingen av «problemet» blitt til?	39
4.3.1 Karriereveiledningens historiefortelling og diskurser om karriereveiledning.....	40
4.4 Spørsmål 4: Hva blir ikke problematisert av NOU-utvalget i fremstillingen av «problemet»? ...	42
4.4.1 Livslang karriereveiledning for de minste	42
4.4.2 Kompetanse og kvalitet, men til hvilken pris?	43
4.4.3 Rådgiver og rådgivning eller karriereveileder og karriereveiledning?.....	44
4.4.4 Utdanningsvalg og karrierelæring	44
4.5 Spørsmål 5: Hvilke effekter produseres gjennom måten å fremstille «problemet» på?.....	45
4.5.1 Diskursive effekter.....	46
4.5.2 Subjektiviserende effekter	47
4.5.3 Livseffekter	49
4.6 Spørsmål 6: Hvordan/hvor har denne fremstillingen av «problemet» blitt skapt, spredt og forsvart?	50
4.7 Oppsummering av WPR-analysen	52
5. Funn etter WPR-analyse – til gjenstand for nye drøftinger	53

5.1 Tabell som konkretiserer analyseprosess og funn	55
6. Hvordan kan rådgiverrollen forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning?.....	58
6.1 Den kritisk reflekterende rådgiveren	58
6.1.1 NOUs fremstilling av kvalitet og profesjonalitet	59
6.1.2 Karriereveiledning – en instrumentalistisk øvelse eller livslang læring for individet?.....	61
6.2 Rådgiver som karrierelærer.....	63
6.2.1 Sentrale teorier om karrierelæring	63
6.2.2 Karrierelæring i et humanistisk- og personsentrert perspektiv	64
6.2.3 Karrierelæring i et livsløpsperspektiv	64
6.2.4 Planned Happenstance- og Positive Uncertainty i karrierelæring	65
6.2.5 Karrierelæring i et samkonstruksjonsperspektiv.....	65
6.2.6 Elevenes karrierekompetanse	66
6.2.7 De unges karriere-relaterte begrepsforståelse	67
6.2.8 Egnede metoder i karrierelæringen	69
6.2.9 Hva skjer hvis jeg «hiver meg uti det»?.....	69
6.2.10 «Fortelle min historie»	70
6.2.11 Karrierelæring i kontekst.....	72
6.3. Den etisk bevisste rådgiveren	74
6.3.1 Hva er etikk i karriereveiledning?.....	74
6.3.2 Rådgiverrollen i lys av etiske retningslinjer	75
7. Oppsummering og konklusjon.....	78
7.1 Oppsummering av drøfting om rådgiverrollen	78
7.2 Konklusjon	80
7.3 Begrensninger og grunnlag for videre forskning.....	81
Litteraturliste.....	82

Forord

Etter fullført videreutdanning i rådgivning i 2014 vurderte jeg og mine gode medstudenter om vi skulle våge å studere videre og ta master i karriereveiledning. Det ble med tanken den gangen, men interessen for å karriereveiledning som fagfelt har vært med meg videre, både i jobben min som rådgiver og i egne livsroller – som mor, ektefelle, venn og samfunnsdeltager. Våren 2021 tok jeg sjansen og sendte inn en søknad, og høsten 2021 var prosessen med masteroppgaven i gang.

Master-prosjektet har vært interessant, givende og utrolig lærerikt, men jeg legger ikke skjul på at det også har vært en krevende og til tider frustrerende prosess. Jeg kjenner meg godt igjen i mange sine beskrivelser av at det å skrive masteroppgave er som en berg- og dalbane – glød og optimisme i det ene øyeblikket, og usikkerhet og tvil i neste øyeblikk. Nå setter jeg punktum og tenker at det er mange som skal ha takk for tålmodighet og støtte gjennom prosessen. Først vil jeg takke de tre som jeg har vært i studentgruppe sammen med ved Høyskolen i Innlandet. Vi bor langt fra hverandre og har ikke sett hverandre så mye, men det har likevel vært en god støtte å kunne dele erfaringer og stille spørsmål på messenger-gruppen som vi opprettet tidlig i forløpet. Jeg vil også takke veileder, Håvard Saur, og emneansvarlig, Ingrid Bårdsdatter Bakke, for god og konstruktiv veiledning det siste halvåret. Helt til slutt vil jeg takke familien min og vennene mine som har måttet leve med en fjern og åndsfraværende *meg* som har vært i «masterbobla» ganske lenge nå. Uten tålmodighet og støtte fra dere, hadde det ikke vært mulig å komme i mål med dette prosjektet.

Bergen, mai 2023

Kari Anspach Klippen

1. Innledning

1.1 Min faglige bakgrunn og drivkraft

Etter å ha jobbet som lærer i ungdomsskolen i 27 år – de 12 siste årene som rådgiver kombinert med lærerrollen, vil jeg hevde at jeg har utviklet en pedagogisk tilnærming til karriereveiledningsfeltet. Elevenes læring og utvikling har stått i fokus både i undervisningen og i den helhetlige rådgivningen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kan man blant annet lese at «Formålet med fagfornyelsen, er at det elevene skal lære er relevant og framtidsrettet. Læreplanen skal gjøre elevene bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer» (LK20, s.3). Slik jeg ser det, er dette store og vidløftige mål som krever en bred tilnærming til læring fra skolen sin side. Denne oppgaven skal imidlertid ikke handle om læring i tradisjonell forstand, men jeg velger likevel å ta utgangspunkt i læringsbegrepet fordi jeg tenker det er relevant for oppgavens tema; livslang karriereveiledning.

Kjærgård (2018, s.28) skriver om hvordan læring lenge har vært en integrert del av det å velge en karriere, og han viser til Frank Parsons (1909) yrkesveiledningsmodell som vektla læring og selvkunnskap. I Parsons tid – i starten av 1900-tallet – ble det utviklet flere metoder som skulle gi den optimale «match» mellom mennesker og aktuelle jobbmuligheter (Højdal & Poulsen, 2007, s.29). «Matching-metoder» har ikke blitt forkastet i dagens karriereveiledning, men det kreves i tillegg noe mer i en tid der strukturene i arbeidslivet endrer seg raskt. Arbeidslivet som tidligere var preget av progresjon, struktur og forutsigbarhet, er ikke der lenger. Det er dermed behov for en ny type *karrierelæring* som kan dekke behovet for kontinuerlig læring og tilpasning i karrieren (Bakke, 2018, s. 93-94). Et slikt syn innebærer at individet lærer seg å håndtere egen karriere gjennom livet, i tråd med intensjonen om livslang læring (Kjærgård, 2018, s.28).

Det samme perspektivet finner vi igjen i læreplan for faget *utdanningsvalg*, der det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* blant annet handler om å forberede elevene på deltakelse i arbeid og livslang læring (LK 2020). Faget utdanningsvalg er dessuten det eneste faget i skolen som vektlegger *karrierekompetanse* som sitt kjerneelement for elevenes læring. I den sammenhengen introduseres også begrepet *karrierelæring* som jeg var inne på tidligere. Hva en slik læring innebærer, vil jeg komme tilbake til i delkapittelet som handler om avklaring av begrep, samt i drøftinger knyttet til rådgiverrollen.

I «NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» beskrives *et helhetlig system for livslang karriereveiledning*, og man kan lese en rekke anbefalinger til

hvordan karriereveiledning skal bli *et effektivt kompetansepolitisk virkemiddel* (NOU 2016:7, s.27). Som rådgiver påvirkes jeg av kompetanse- og læringsdiskursen, men også av effektivitetsdiskursen i rapporten. Det kan oppleves som en stor oppgave å ivareta elevene ved å gi dem den helhetlige rådgivningen de rettmessig har krav på, og samtidig imøtekomme samfunnets krav om *økonomisk vekst og økt konkurranseevne* (NOU 2016:7, s.22). Gjennom å skrive denne oppgaven får jeg muligheten til å løfte blikket fra eget praksisfelt og undersøke hvilken rolle rådgiverrollen spiller som en av mange «brikker» i det omtalte «helhetlige systemet for livslang karriereveiledning».

1.2 Oppgavens problemstilling

Med bakgrunn i min erfaring som rådgiver og karriereveileder i skolen, ønsker jeg å utvikle min forståelse for hva livslang karriereveiledning innebærer, både på individ- og samfunnsnivå. Ved å ta utgangspunkt i utvalgte kapitler fra NOU 2016:7 vil jeg undersøke hvordan rapporten omtaler og problematiserer den «livslange karriereveiledningen». Metoden jeg har valgt for undersøkelsen er en form for kritisk diskursanalyse som er utarbeidet av den kanadisk-australske statsviteren Carol Bacchi. Bacchi har kalt metoden for «What's the problem represented to be», mest kjent som WPR-metoden. Kort fortalt handler metoden om å ta utgangspunkt i et politisk forslag eller en politisk anbefaling, og jobbe seg bakover for å se hva problemet er antatt å være (Ryste, 2011). Bacchi presiserer at det ikke legges begrensninger på hvilke dokumenter som analyseres. Det kan være lovgivende dokumenter, forskningsrapporter, rapporter utført på oppdrag fra regjeringen eller nyhetsartikler, for å nevne noen (Bacchi, 2009, s. 20). Gjennom bruk av WPR-analysen vil jeg forsøke å avdekke og drøfte hvordan språket, eller diskursene, i NOU 2016:7 påvirker vår forståelse av fenomenet *livslang karriereveiledning*, noe som igjen legger føringer for hvordan vi utøver praksis. Jeg vil få muligheten til å oppdage hvilken makt som ligger i språket, både i det som «sies» og det som «ikke sies». Jeg vil også kunne stille kritiske spørsmål til det vi kan oppleve som «vedtatte sannheter» (Bacchi, 2009, s.27). I masteroppgaven min ønsker jeg først og fremst å undersøke hvordan diskursene om en helhetlig livslang karriereveiledning kan virke inn på forståelsen av rådgiverrollen i ungdomsskolen.

Problemstillingen min for masteroppgaven er:

Hvordan kan rådgiverrollen forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning?

Forskningsspørsmål:

1. Hva blir problemet knyttet til en *helhetlig livslang karriereveiledning* fremstilt som i NOU 2016:7?
2. Hvilke forutsetninger og antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir fremstilt?
3. Hvordan har denne fremstillingen av «problemet» blitt til?
4. Hva blir ikke problematisert i fremstillingen av «problemet»?
5. Hvilke effekter produseres gjennom måten å fremstille «problemet» på?
6. Hvordan/hvor har denne fremstillingen av «problemet» blitt skapt, spredt og forsvart?

Forskningsspørsmålene jeg her presenterer tar utgangspunkt i Carol Bacchi sin WPR-analysemodell som jeg vil gjøre rede for i kapitlet som omhandler data og metode. Spørsmålene er oversatt til norsk og er tilpasset oppgavens problemstilling i tråd med Bacchis anbefalinger (Bacchi, 2009, s.48). Jeg kommer til å presentere spørsmålene på originalspråket når jeg omtaler data og metode, men ellers i oppgaven vil det være den tilpassede og oversatte versjonen av spørsmålene som vil bli brukt.

1.3 Begrepsavklaringer

Så langt i oppgaven har jeg nevnt begrepene *livslang læring*, *livslang karriereveiledning*, *rådgivning*, *karrierelæring*, *karrierekompetanse* og *karriereveiledningskompetanse*. Etter hvert i oppgaven nevnes også begrepet *kvalitet*. I det følgende vil jeg definere de sentrale begrepene knyttet til oppgavens tema. Jeg vil starte med å gi en eksplisitt definisjon av det viktigste, overordnede begrepet for oppgaven; *karriereveiledning*.

1.3.1 Karriereveiledning

Det finnes mange definisjoner av karriereveiledning, og jeg vil starte med å presentere OECD (2004) sin definisjon som kan leses i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Dette er en lang definisjon som favner bredt, men jeg velger å ta den med fordi den også refereres til i mitt datautvalg, NOU 2016:7. Definisjoner lyder slik:

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. Aktivitetene 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. (Kompetanse Norge, 2020, s. 11)

Ifølge Kvalitetsrammeverket (s.11) er det både fordeler og ulemper med denne definisjonen av karriereveiledning. Kort fortalt er det en fordel at definisjonen gir et bredt bilde av hva som ligger i karriereveiledningsbegrepet, både når det gjelder mål, kontekst og innhold. Ulempen er at definisjonen er så bred at den sidestiller alle aktivitetene i en karriereveiledningsprosess, og det blir en oppramsing av sentrale og mindre sentrale elementer i karriereveiledningen. Jeg velger dermed å støtte meg til definisjonen som ligger til grunn for kvalitetsrammeverket, og som også inneholder kvalitetsdimensjonen knyttet til karriereveiledning:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet. (Kompetanse Norge, s.12)

1.3.2 Livslang læring og livslang karriereveiledning

Begrepet *livslang læring* ble først tatt i bruk av UNESCO på slutten av 1960-tallet. (Hagen & Skule, 2008, s.12). Begrepet har siden den gangen endret mening i takt med den utdanningspolitiske utviklingen. Livslang læring har gått fra å være et virkemiddel for å fremme likhet og demokratisering gjennom individets personlige utvikling (s.12), til å bli sett på som et virkemiddel for økt produktivitet i et mikroøkonomisk perspektiv. Fra år 2000 har

det igjen vært en endring i oppfatningen av livslang læring. Det politiske målet for livslang læring har vært: aktivt medborgerskap og økt sysselsetting. Man har i tillegg sett at livslang læring i større grad har blitt knyttet til «hverdagslæring».

I Kompetansereformen – Lære hele livet (Meld.St.14 (2019-2020), s.14) legger regjeringen vekt på at alle deler av utdanningssystemet skal forberede den enkelte til livslang læring. For barn og unge har dette ført til nytt læreplanverk i skolen. I overordnet del av læreplanen under «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse» står det:

Grunnopplæringen er den viktige del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene 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 samfunnsliv.

(Kunnskapsdepartementet, 2020)

Kunnskapsdepartementet er opptatt av hvordan livslang læring kan realiseres for den enkelte, samtidig som samfunnet sikres nødvendig kompetanse (s. 29). Den samme diskursen finner man i andre styringsdokumenter som beskriver livslang karriereveiledning. NOU 2016:7 beskriver hvordan et helhetlig system for livslang karriereveiledning kan forstås på flere måter. Tilgang til karriereveiledning blir trukket frem som viktig, samt et system der «huller» i tilbudsstrukturen er tettet. Videre omtales ELGPN sin påpeking av karriereveiledningens relasjon til livslang læring. ELGPN definerer livslang karriereveiledning slik:

Lifelong guidance is a key component to lifelong learning strategies – nationally, regionally, and locally, as well as at EU level. In a knowledge-based society (...), a coherent all-age guidance system for all citizens with built-in progression throughout the life-span, is pivotal to the success of these strategies. (NOU 2016:7, s. 28)

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. (NOU 2016:7, s. 26)

1.3.3 Rådgivning

Retten til nødvendig rådgivning i skolen er hjemlet i opplæringsloven §9-2. «Elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål» (Opplæringsloven, §9-2). Dette betyr at elever har rett på både utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning.

«Sosialpedagogisk rådgivning skal hjelpe den enkelte elev å finne seg til rette i opplæringen. Den skal hjelpe elevene med personlige, sosiale og emosjonelle problemer som kan ha betydning for elevenes opplæring og sosiale forhold til skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

«Utdannings- og yrkesrådgivningen innebærer blant annet rett til rådgivning og veiledning om: valg av utdanning og yrker, informasjon om utdanningsveier i Norge og andre land, arbeidsmarkedet nasjonalt og internasjonalt, bruke ulike rådgivningsverktøy» (Utdanningsdirektorat, 2021)

I NOU 2016:7 anbefales det at rådgivningsfunksjonene i grunnopplæringen deles, og at den delen som omhandler utdannings- og yrkesrådgivning omtales som karriereveiledning, også i lovverket. Det anbefales også at den som utøver karriereveiledning bør ha tittelen karriereveileder. Anbefalingene blir fulgt i varierende grad i grunnskolen. På min skole har jeg rollen som både utdannings- og yrkesrådgiver (karriereveileder) og sosialpedagogisk rådgiver. Begrepsbruken i oppgaven vil påvirkes av dette, men jeg vil forsøke å bruke begrepene karriereveiledning og karriereveileder i størst mulig grad der jeg finner det hensiktsmessig.

1.3.4 Karrierekompetanse og karrierelæring

Karrierekompetanse er kjerneelementet i faget utdanningsvalg. I læreplan for utdanningsvalg defineres begrepet slik: «Å utvikle karrierekompetanse handler om å forstå og utvikle seg selv og egen læring, og å utvikle trygg identitet. Det handler også om å utforske utdanningsmuligheter i 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. (læreplan for utdanningsvalg)

«*Karrierelæring* er den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse, altså selve læringsprosessen» (NOU 2016:7, s. 19).

1.3.5 Kvalitet og kvalitetssikring

I NOU 2016:7 omtales *kvalitet* i sammenheng med ELGPN sin definisjon av *kvalitetssikring*. Ifølge rapporten handler kvalitet om *hva som skal til å sikre at karriereveiledning møter de behovene og bidrar til de målene som er den er ment å bidra med*» (NOU 2016:7, s. 30).

ELGPN definerer kvalitetssikring i karriereveiledningssammenheng på denne måten:

«Activities involving planning, implementation, evaluation, reporting and quality improvement, implemented to ensure that guidance activities (content of programmes, design, assessment and validation of outcomes etc.) meet the quality requirements expected by stakeholders.»

1.3.6 Karriereveiledningskompetanse

I «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning» beskrives *karriereveiledningskompetanse* som mangesidig og sammensatt. Det er med andre ord mange områder en karriereveileder må ha kompetanse innenfor (Kompetanse Norge, 2022, s. 34). For å sikre kompetanseheving for karriereveiledere, er det blitt utarbeidet kompetansestandarder som er delt inn i sju kompetanseområder. Det blir svært omfattende å gi en detaljert beskrivelse av innholdet i hvert kompetanseområde, men jeg nevner kort de syv områdene som skal gjøre karriereveilederen i stand til å finne en god balanse mellom generell og tverrfaglig veiledningskompetanse og det som er spesifikt for karriereveiledningsfeltet.

Kompetanseområder for karriereveiledning:

1. Veiledningsprosesser og relasjoner
2. Etikk
3. Karrierefaglige teorier og metoder
4. Karrierelæring
5. Utdanning og arbeid
6. Målgrupper og kontekst
7. Utvikling, nettverk og systemarbeid

1.4 Kunnskapsgrunnlag

Ved å gjennomføre søk i Google Scholar og Oria, og lytte til tips fra veiledere, har jeg funnet frem til tidligere forskning og litteratur som omhandler temaet jeg har valgt å skrive om.

Søkeordene jeg brukte ved første søk var: *livslang karriereveiledning, diskurs om livslang*

karriereveiledning, karriereveiledning i skolen, rådgiverrollen og rådgivning i skolen. Etter hvert som oppgaven tok form, ble det aktuelt å utvide søket med følgende søkeord: *kvalitet i karriereveiledning, profesjonalitet i karriereveiledning og faget utdanningsvalg.* Det har vært nødvendig å gjøre noen endringer og avgrensninger i valg av kunnskapsgrunnlag underveis i skriveprosessen. Det utvalget av forskning og litteratur som jeg presenterer her, oppleves som relevant knyttet til oppgavens problemstilling og har bidratt til økt innsikt om hva livslang karriereveiledning kan innebære for elevene våre, for oss som praktiserer karriereveiledning i skolen, samt hvilken betydning livslang karriereveiledning kan ha for det samfunnet vi lever i.

1.4.1 Kunnskapsgrunnlag om livslang karriereveiledning

Kjærgård (2018) skriver om *karriereveiledning i spenningsfeltet mellom individ og samfunn.* Han beskriver det økonomiske subjektet i et livslangt perspektiv og viser til EUs resolusjoner (European Commission, 2004, 2008). Han legger spesielt vekt på EUs resolusjon av 2008 med målsetningen om å få til «better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies» og «empowering individuals to manage their career paths...» (Kjærgård, 2018, s. 30-31). Som nevnt i innledningen, peker Kjærgård på en diskursiv forskyvning fra *livslang læring og veiledning til karrierelæring og karrierekompetanse.* Denne forskyvningen er preget av politisk økonomiske diskurser som vektlegger økt konkurranse, fleksibilitet, individuelt ansvar og økt kompetanse (Kjærgård, 2018, s.32-33). Kapitlet jeg her referer til, samt Kjærgårds doktorgradsavhandling «Karriereveiledningens genealogi» (Kjærgård, 2012) danner et solid kunnskapsgrunnlag for analyse- og drøftingsdelen i denne oppgaven. Karrierelæring og karrierekompetanse er viktige komponenter i skolens karriereveiledning, og i drøftingen av rådgiverrollen problematiseres det om disse komponentene er til beste for individ eller for samfunn. Foucaults genealogi er sentral i WPR-analysen idet man utforsker hvordan tidligere praksis og viten har en innvirkning på dagens diskurs om karriereveiledning (Digital forelesning, Carol Bacchi, 2014).

ELGPN sin rapport «Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance (2015) er relevant fordi den har hatt stor betydning for utarbeidelsen av NOU 2016:7. Innholdet i ELGPN-rapporten stemmer godt overens med NOU-utvalgets syn på utviklingen av et helhetlig system for livslang karriereveiledning i Norge (NOU 2016:7, s.29).

I doktorgradsavhandlingen til Ingrid Bårdsdatter Bakke; «No Culture for career», fokuseres det på karriereveiledning på makro- og mikronivå. Avhandlingen er relevant for denne oppgaven fordi den blant annet tar opp 10.klassingers og rådgivers forståelse av karrierebegrepet i et kulturelt perspektiv, samt hvordan karriere og karrierelæring tilpasses

den norske konteksten (Bakke, 2021). Både karrierelæring og skolens begrepsbruk knyttet til karriereveiledning vil bli drøftet senere i oppgaven.

Videre vil jeg trekke frem *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning* som ble utarbeidet etter anbefaling i NOU 2016:7. Kvalitetsrammeverket presenterer så langt tre av fire områder i oppdraget. De tre områdene er *kompetansestandarder*, *karrierekompetanse* og *etikk* (Kompetanse Norge, 2020, s. 5). Målet med kvalitetsrammeverket er at det skal bidra til karriereveiledning av høy kvalitet i alle sektorer. I likhet med Bakkes doktorgradsavhandling, vil også dette dokumentet gi støtte til oppgavens drøfting rundt karriereveiledning og karrierelæring, både i rådgivningen og i undervisningssammenheng i skolen (Kompetanse Norge, 2022, s.7).

Til slutt vil jeg trekke frem to ferske rapporter som jeg også opplever som relevante for oppgaven; *Profesjonell karriereveiledning i skolen* (Bakke et al., 2023) og *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen* (Holm-Nordhagen et al., 2022). Begge rapporter omhandler kvalitet i skolens karriereveiledning og gir anbefalinger om henholdsvis kompetansestandarder for økt profesjonalisering (Bakke et al., 2023, s.79), og målsettinger knyttet til ambisjoner for karriereveiledningen i skolen (Holm-Nordhagen et al., s. 32). Begrepene *kvalitet* og *profesjonalitet* står i tett relasjon til hverandre med tanke på at profesjonalitet er et av elementene som må være på plass for at kvaliteten knyttet til karriereveiledning skal bli styrket, og som igjen skal føre til et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning (NOU 2016:7, s.28). Begge rapporter blir aktuelle i drøftinger knyttet til oppgavens problemstilling; *hvordan rådgivers rolle kan forstås i lyset av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning*.

1.4.2 Kunnskapsgrunnlag om rådgiverrollen

Når det gjelder rådgiverrollen vil jeg trekke frem noen av de tidligere kartleggingene som er gjort på feltet, samt en av de nyere kartleggingene som er gjort knyttet til rådgiverrollen. Samlet sett er disse kartleggingene med på å understøtte oppgavens drøftinger knyttet til gapet mellom intensjoner om rådgivers oppgaver som fremkommer i ulike styringsdokumenter, og den opplevde rådgiverrollen i praksisfeltet. Utvalget av rapporter (fra 2009 og frem til i dag) som jeg her velger å presentere viser også at endringer tar tid. Diskusjoner om tidsressurs, arbeidsoppgaver og profesjonalisering knyttet til rådgiverrollen har ikke bare blitt problematisert de siste tiårene, men har blitt diskutert siden rådgivning ble innført i skolen i 1959 (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Jeg vil starte med å trekke frem rapporten «Evaluering av rådgivningen i Norge – På vei mot framtida – men i ulik fart?» som ble skrevet etter gjennomført evaluering av rådgivertjenesten og oppfølgingstjenesten i perioden 2009 – 2011 (Buland et al., 2013, s.3). I rapporten viste det seg at norsk skole gjorde mye bra på rådgivningsfeltet, men med ulik hastighet fra skole til skole. Kort oppsummert kom det frem at rådgiverrollen var i endring, at rådgivers oppgaver var svært sammensatte og at rådgiverressursen var for liten til å yte rådgivning av god nok kvalitet. Mange rådgivere opplevde at det var krevende å ivareta enkeltelever og samtidig finne tid å gjennomføre tiltak på systemnivå. I tillegg var det lite fokus på kjønnsperspektivet i rådgivningen. Flere rådgivere hadde derimot fått tilbud om etter- og videreutdanning, noe som hadde ført til kompetanseheving. Det var også et økt fokus på at rådgivning skulle være hele skolens ansvar (Buland et al., 2010, s. 23).

NTNU, SINTEF og IRIS gjennomførte en ny evaluering av skolens rådgivning i perioden 2013-2014. Denne gangen var prosjektet knyttet til skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Problemstillingen var «Hvor god er kvaliteten på skolens rådgivning i de tre fylkene i dag?». Evalueringen viste at rådgiverne hadde god kjennskap til lov og forskrift knyttet til rådgiverarbeidet. Fylkeskommunene tok størst ansvar for utvikling, *kvalitetssikring* og heving av *karriereveiledningskompetanse* innenfor rådgivningsfeltet. I ungdomsskolen var det stor variasjon med hensyn både utvikling, kvalitetssikring og kompetanseheving. I likhet med evalueringen fra perioden 2009-2011, viste også denne evalueringen at rådgiverne var opptatt av å ivareta enkeltelever. Arbeidslivets behov for arbeidskraft ble imidlertid også vektlagt i rådgivningen (Buland, et al., 2014, s. 25).

Prosjektet «Rådgiverrollen – Mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet» ble gjennomført av SINTEF, NTNU og IRIS. Prosjektet ble gjennomført i 2013 – 2014 på oppdrag fra Utdanningsforbundet (Mordal et al., 2015). Rapporten synliggjorde rådgivernes oppfatninger av egen rolle og arbeidsoppgaver i skolen, samt hva de mente var viktig for videre utvikling av rådgivertjenesten ved skolen. Videre kom det frem at rådgiverne opplevde oppgavene sine som stadig mer krevende, og at «den nye rådgiverrollen» stilte nye krav både på system- og individnivå (Mordal et al., 2015, s. 26).

I 2020 gjennomførte SINTEF Samfunnsforskning i samarbeid med NORCE Research en kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver i rådgivningen i skolen i Norge – «Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning i norsk skole». Problemstillingen for prosjektet var *Hvordan er arbeidssituasjonen til rådgivere ved norske ungdoms- og videregående skoler, med vekt på tidsressurs, oppgaver og kompetanse?* (Buland et al., 2020, s. 9).

Til slutt vil jeg trekke frem rapporten fra prosjektet «Kvalitet i karriereveiledning i skolen» som etter hvert ble supplert med rapporten «Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen» (Holm-Nordhagen et al., 2022) som jeg nevnte ovenfor. Prosjektet ble gjennomført av NTNU samfunnsforskning, Universitetet i Sørøst-Norge (USN), NORCE Research og Aarhus Universitet på oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir.) i perioden 2021-2022. Kort oppsummert fremkommer det av rapporten at kvalitet i karriereveiledning ikke blir høyt prioritert (Holm-Nordhagen et al., 2022, s. 27) og at rådgiverressursen oppleves som knapp med tanke på at det meste av ansvaret for karriereveiledningen i skolen delegeres til rådgiver (Holm-Nordhagen et al., 2022, s.62). Et annet viktig funn er at karriereveiledning og karrierelæring gjennomføres og tilbys på ulike måter fra skole til skole (Holm-Nordhagen et al., 2022, s. 56). Det oppleves også som utfordrende at karriereveiledning som fagfelt konkurrerer med mange andre fokusområder som det må vies tid til i skolehverdagen (Holm-Nordhagen et al., 2022, s.62).

1.5 Oppgavens relevans

Rådgiverrollen har som nevnt vært gjenstand for kontinuerlig diskusjon siden rådgivning ble innført i grunnskolen i 1959 (Utdanningsdirektoratet, 2009, s.2). Diskusjonen har dreid seg om rådgivers funksjon og kompetanse. Frem til i dag har rådgiveren vært lærerutdannet og det har ikke vært krav om formelle kvalifikasjoner knyttet til rådgiverfunksjonen. Med utgangspunkt i OECDs påpekning om svak profesjonalitet i rådgiverfunksjonen, ble det allerede i 2003 foreslått en innføring av kompetansekrav knyttet til både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning (NOU 2003:16). Dette skjedde imidlertid ikke, men det ble foreslått at rådgiverne skulle få en klarere arbeidsinstruks. Siden 2009 har Utdanningsdirektoratet operert med «bør-formuleringer» knyttet til kompetansekrav for rådgivere. «Utdanningen bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng. 30 studiepoeng eller mer bør dekke hovedoppgavene innen sosialpedagogisk rådgivning og/eller utdannings- og yrkesrådgivning som rådgiveren skal ha særlig ansvar for» (Buland et al., 2010, s. 34 og 35).

Mange rådgivere i grunnopplæringen (som meg selv) har ansvar for både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen. Det betyr at ved siden av ca. 50% undervisningsstilling, vil mange rådgivere ha 50% av stillingen sin til rådighet for å utføre de to rådgivningsformene. Da sier det seg selv at rådgiveren opplever tidspress og ofte står i et krysspress mellom de ulike rollene. I tillegg påvirkes rådgiveren av at det stilles krav til karriereveiledning på system- og individnivå, samt økt fokus på livslang

karriereveiledning. Sistnevnte stiller krav til rådgiveren om å bidra til karrierelæring og karrierekompetanse.

Jeg håper at oppgaven min kan være et bidrag til økt forståelse for hva dagens rådgiverrolle innebærer, samt hvordan rådgiverrollen påvirkes av diskursen om en helhetlig og livslang karriereveiledning.

1.6 Oppgavens oppbygging

Så langt har jeg innledet med å skrive om min faglige bakgrunn og drivkraft for å skrive denne masteroppgaven, samt pekt på erfaringer og faktorer som har ført frem til den valgte problemstillingen for oppgaven. Etter presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg avklart de mest sentrale begrepene som brukes gjennom oppgaven. Videre har jeg presentert et utvalg av forskning og litteratur knyttet til oppgavens problemstilling som danner mye av kunnskapsgrunnlaget for videre arbeid med oppgaven. Til slutt i kapittel en skriver jeg om oppgavens relevans.

I kapittel to skriver jeg om oppgavens teoretiske forankring. Her presenterer jeg Sultanas tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning (Sultana, 2018, s.39). Videre rettes blikket mot Foucaults genealogi og arkeologi, samt det governmentale perspektivet knyttet til karriereveiledning. Det blir også redegjort for diskursanalyse og kritisk diskursanalyse i teorikapitlet med den begrunnelse at diskursanalyse må ses som en metodisk og teoretisk helhet (Jørgensen & Philips, i Thagaard, 2018, s.121). Det pekes på at diskursanalyse og kritisk diskursanalyse er forankret i henholdsvis sosialkonstruktivismen og hermeneutikken (Jørgensen og Philips, i Thagaard, 2018, s. 121; Van Dijk, 2017, s. 321).

Kapittel tre handler om utvalg av data til WPR-analysen. NOU 2016:7 blir presentert, og det blir gjort en avgrensning med tanke på hvilke kapitler som danner grunnlaget for WPR-analysen. Videre gis det en innføring i hva en WPR-analyse innebærer, og hvert av de seks analyse spørsmålene blir presentert og gjort rede for. Avslutningsvis i kapittel to diskuteres reliabilitet og validitet knyttet til WPR-metoden.

I kapittel fire analyseres de utvalgte NOU-kapitlene ved hjelp av hvert av de seks analyse spørsmålene i WPR-metoden. Drøftinger gjøres underveis. Gitt at det er diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning som skal analyseres gjennom bruk av WPR-analysen, vil det også primært være karriereveiledning som blir drøftet underveis i analysen. Rådgiverrollen drøftes imidlertid også, og spesielt i tilknytning til analyse spørsmål 4 som problematiserer *kompetanse*, *kvalitet* og *begrepsbruk* knyttet til karriereveiledning i skolen.

Kapittel fem starter med en oppsummering av WPR-analysen, og det blir videre presentert funn som kan være gjenstand for nye problematiseringer knyttet til et helhetlig system for livslang karriereveiledning. For å konkretisere analyseprosessen og funnene som fremkom i analysen, presenteres en tabell som tar for seg hvert av *analyse spørsmålene, hva som gjøres i analysen, hva som drøftes og funn/påstander for nye drøftinger.*

Kapittel seks starter med å vise til oppgavens problemstilling. Så langt har WPR-analysen tydeliggjort hva som er den rådende diskursen om helhetlig livslang karriereveiledning. Videre skal det drøftes hvordan rådgivers rolle forstås i lys av denne diskursen. Med bakgrunn i analysens funn drøftes tre sentrale elementer som oppleves som viktige knyttet til hvordan rådgiverrollen forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning.

I kapittel syv avsluttes masteroppgaven med oppsummering av hele oppgaven og konklusjon knyttet til problemstillingen. Her vil også begrensninger i forbindelse med resultater bli trukket frem, og det vil bli reflektert rundt nye problemstillinger som kunne vært gjenstand for undersøkelser og videre forskning.

2. Teoretisk forankring

I min masteroppgave ønsker jeg å forske på et spesifikt styringsdokument, NOU 2016:7, og undersøke hvordan diskurser om karriereveiledning kan påvirke rådgiverrollen i ungdomsskolen. I den forbindelse vil jeg definere *diskurs* som begrep med vektlegging på Foucaults forståelse av begrepet. Videre vil jeg presentere Sultanas tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning. I følge Sultana (2018, s.39) vil hver av diskursene kunne brukes til å avdekke måter å betrakte verden på, noe som igjen har betydning for forståelsen og utøvelsen av praksis innenfor karriereveiledning.

Med tanke på at jeg har valgt diskursanalyse som metode i oppgaven, kommer jeg til å rette blikket mot hvordan makt og styring kommer til uttrykk gjennom diskurser om karriereveiledning, nærmere bestemt; hvordan diskurser om livslang karriereveiledning kommer til uttrykk i NOU 2016:7 (Kjærgård, 2018, s. 19). Dette betyr at jeg vil gjøre rede for hva et slikt *governmentalt* perspektiv innebærer. WPR-metoden henter også inspirasjon fra Foucaults *genealogi* og *arkeologi*, og jeg finner det hensiktsmessig å forklare hva som ligger i begrepene før jeg gir en beskrivelse av analysemetoden i neste del av oppgaven (Bacchi, 2009, s.48).

Videre vil jeg kort gjøre rede for de vitenskapsynene som danner grunnlaget for diskursanalyse som metode. Her vil jeg trekke frem Jørgensens og Phillips (2005, i Thagaard, 2018, s. 120) syn på diskursanalyse som et bredt, tverrvitenskapelig felt. Utover dette vil relevante karriereteorier og vitenskapssyn knyttet til livslang karriereveiledning, og til rådgiverrollen, naturlig flettes inn i oppgavens analyse- og drøftingsdel.

2.1 Hva betyr diskurs?

”Diskurs kan bety samtale, vidløftig drøftelse eller dispuTT. Ordet brukes også om en sammenhengende rekke språklige enheter ytret i en gitt kontekst» (Grue, 2021).

For Foucault er diskurs de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel» (Grue, 2021). Foucault mener at diskurs er et sett med begrep, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket. Diskursene påvirker holdningene våre til en sak, eller til vårt syn på historien. Foucault mener at diskurser om verden kan tre frem som vedtatte sannheter. Dette betyr at det er makt i språket. (Ulleberg, 2007, s.68).

2.2 Sultanas diskurser om karriereveiledning

Sultana (2018, s. 39) tar utgangspunkt i Jürgen Habermas’ typologi i sin identifisering av tre hoveddiskurser som ligger til grunn for valg og prioriteringer med tanke på utviklingen av karriereveiledning. Diskursene er basert på:

- teknokratisk tilnærming, eller samfunnsøkonomisk effektivitet
- utviklingsrettet eller humanistisk tilnærming
- sosialkonstruktivistisk eller frigjørende tilnærming

Hovedhensikten med en *teknokratisk tilnærming* til karriereveiledningen er å sikre bedre flyt mellom tilbud og etterspørsel av kompetanse. På denne måten vil økonomien styrkes. Karriereveileders oppgave blir her å hjelpe den enkelte med å tilpasse seg arbeidsmarkedets behov, og det vil være lite rom for personlig vekst og selvrealisering. Den *utviklingsrettede eller humanistiske tilnærmingen* setter individets personlige vekst og selvrealisering foran alt annet. Karriereveileders oppgave blir å legge til rette for identitetsbygging, selvutforskning og selvkonstruksjon, tydelig inspirert av Donald Supers «livets regnbue» og Mark Savickas «livsdesign» (Sultana, 2018, s. 40). En sosialkonstruktivistisk og frigjørende diskurs skiller seg fra de to foregående diskursene fordi den ofte har et mer samfunns- og fellesskapsorientert perspektiv. I et slikt perspektiv vil man gjerne stille spørsmål ved tingenes

tilstand, og implisitt ligger det en skarp kritikk til organiseringen av arbeidslivet i vårt moderne samfunn. Målet for karriereveiledningen blir her å bevisstgjøre individer og grupper på årsaken til problemene de opplever (Sultana, 2018, s.40-41).

2.3 Deans governmentality-perspektiv

Kjærgård (2018) synligjør hvordan karriereveiledning har utviklet seg de siste 125 årene, samt hvordan endringer i karriereveiledning er nært forbundet med samfunnets utvikling. I den forbindelse henter han inspirasjon blant annet fra Deans governmentality-perspektiv. Et governmentalt perspektiv viser i denne sammenhengen hvordan makt og styring kommer til uttrykk gjennom visse praksiser innenfor karriereveiledningsfeltet (Kjærgård, 2018, s.34) I doktorgradsavhandlingen sin beskriver Kjærgård hvordan en økt governmentalisering knyttet til livslang læring og livslang karriereveiledning kommer til uttrykk på makro-, meso- og mikronivå (Kjærgård, 2012, s.12).

På makronivå nevnes aktører som Verdensbanken, OECD og EU og deres anbefalinger som kommer til uttrykk i internasjonale, politiske styringsdokumenter. Mesonivået defineres av Kjærgård som det nasjonale, fylkeskommunale, kommunale og organisasjonsmessige nivå. På mesonivået kommer governmentalisering blant annet til uttrykk gjennom juridiske dokumenter, pedagogiske/psykologiske handlingsplaner og praksiser (Kjærgård, 2012, s.13). For lærere og rådgivere vil læreplaner, opplæringsloven og NOU-rapporter spille en viktig rolle for forståelsen av livslang læring og livslang karriereveiledning.

Mikronivået består av skoler, karrieresentre og brukere (elever og veisøkere). På mikronivå blir styringsstrategier iverksatt gjennom Foucaults pastorale maktform. En slik maktform retter fokuset på styring eller ledelse av individer. Her nevnes pedagogiske fag, individuelle utviklingsplaner, veiledningspraksiser som i et foucauldiansk perspektiv kan forstås som selvedelsesteknikker og bekjennelsespraksiser (Kjærgård, 2012, s. 13-14). I skolen betyr dette at elevene får oppgaver som bidrar til refleksjon og bevisstgjøring i forhold til det utdannings- og yrkesvalget de står ovenfor.

2.4 Foucaults arkeologi og genealogi

Ifølge Ulleberg (2007, s.67) vil nesten alle diskursanalytiske retninger være påvirket av Foucault. Ulleberg påpeker at Foucault ble kritisert for ikke å ha utviklet en entydig diskursanalytisk metodologi (s.68). Likevel benevnes *arkeologi* og *genealogi* som to

diskursanalytiske metoder som henholdsvis fokuserer på historiske antagelser for produksjon av utsagn, og på den supplementerende tolkningen av dagens situasjon (Ulleberg, 2007, s.69).

Arkeologi handler om å avdekke rester og spor som tenkningen om *mennesket* har etterlatt seg. Ulleberg peker på Foucaults oppfatning av at diskursen om mennesket må ses i relasjon til historiske perioder. Mennesket fødes som objekt for kunnskap, og kunnskapsobjektet *mennesket* er dermed et resultat av historiske endringer (Ulleberg, 2007, s.69). Foucault mener at mennesket blir tildelt ulike subjektroller knyttet til den perioden de lever i, noe som igjen må ses i sammenheng med diskursen som former kunnskapen som mennesket har til enhver tid (Ulleberg, 2007, s.70). Videre skriver Ulleberg at Foucaults arkeologi kan ses på som et forsøk på å utvikle en teknikk som distanserer seg fra den human- og sosialvitenskapelige diskursen (Hultqvist, 2004, sitert i Ulleberg 2007, s.70). Gjennom denne teknikken oppdager Foucault at diskursen produserer sine egne begreper og teorier, noe som bestemmer hvordan ting skal undersøkes (Ulleberg, 2007, s.70).

Genealogien kan, som tidligere nevnt, ses på som et supplement til arkeologien (Olssen m.fl.2004, sitert i Ulleberg 2007, s.70). Kort fortalt betyr dette at genealogien kan ses på som en metode for å skrive *nåtidshistorie* (Ulleberg, 2007, s.70). Ifølge Kjærgård (2012, s. 55-56) må genealogi i et foucauldiansk perspektiv forstås som en analyse som har som formål å utøve samfunnskritikk. Begrepet genealogi er i stor grad inspirert av Nietzsche (1993, s.81, i Kjærgård, 2012 s. 56) som mente at fremkomsten og forsvinningen av et fenomen alltid må ses i sammenheng med kamper og styrkeforhold i historien. Kjærgård skriver videre at genealogi først og fremst søker å oppnå en problematiserende effekt ved å vise hvordan «fenomener» har oppstått, og i tillegg vise hvordan «gitte sannheter» er et resultat av en rekke overleverte historiske elementer (Kjærgård, 2012, s. 56). I oppgavens analysedel vil genealogien åpne for muligheten til å ta utgangspunkt i dagens situasjon knyttet til karriereveiledning, for deretter å stille spørsmålet: *hvordan kom vi hit?* (Bacchi, 2009, s. 10)

Governmentality-perspektivet og Foucaults genealogi og arkeologi vil behandles videre både i beskrivelsen av metode og i drøftings- og analysedelen av oppgaven. Før jeg går i gang med metodekapitlet, vil jeg kort beskrive diskursanalysens teoretiske bakteppe.

2.5 Diskursanalyse – en metodisk og teoretisk helhet

Diskursanalyse er et bredt, tverrvitenskapelig felt som er forankret i flere fagdisipliner. Foucault er først og fremst talsperson for den samfunnsvitenskapelige diskursanalysen. Gjennom en diskursanalyse får man muligheten til å identifisere språkmønstre og undersøke hvordan mening skapes gjennom måter språket uttrykkes på (Thagaard 2018, s.120 og s. 121). Jørgensen & Philips (i Thagaard, 2018, s. 121) ser på diskursanalyse som en metodisk og teoretisk helhet med forankring til sosialkonstruktivismen. Gjennom en slik teoretisk tilnærming preges vår forståelse av omverdenen av den kulturen og den tiden vi lever i. Diskurser kan sies å være konstruksjoner fordi menneskers opplevelser av verden påvirkes av de ulike interaksjonene de deltar i (Thagaard, 2018, s. 121). Jørgensen og Phillips (i Kjærgård, 2012, s.32) tar til orde for at det er mange likhetspunkter mellom sosialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske tradisjoner. De mener det er en gjensidig befruktning mellom «ismene» fordi sosialkonstruktivisme kan sies å ha røtter blant annet i fransk poststrukturalistisk teori. Det understrekes at begge kategorier er omstridte betegnelser. Kjærgård påpeker at man innenfor sosialkonstruktivisme og poststrukturalisme inntar en kritisk forskningstilgang som søker å utforske og kartlegge selvfølgelige og normative tilsynekomster og forståelser (Kjærgård, 2012, s.32).

Språkets særlige betydning knyttes imidlertid først og fremst til poststrukturalisme. Det er nettopp det poststrukturalistiske perspektivet som danner grunnlag for Bacchi's WPR-analyse. Gitt at WPR-analysen betegnes som en kritisk diskursanalyse, vil jeg videre utdype hva dette innebærer gjennom å vise til Faircloughs tilnærming til denne formen for analyse. I likhet med Bacchi, henter Fairclough mye av sin inspirasjon fra Michel Foucault (2010, i Skrede, 2017, s. 38).

2.6 Kritisk diskursanalyse - forankret i hermeneutikken

Kritisk diskursanalyse defineres som diskursanalytisk forskning som primært undersøker hvordan sosial maktmisbruk og ulikhet utøves, reproduseres, legitimeres og motarbeides av tekst og tale i en sosial og politisk kontekst (Van Dijk, 2017, s. 321). Fairclough mener at visse kriterier må være oppfylt for at en analyse skal regnes som en kritisk diskursanalyse. For det første bør en kritisk diskursanalyse handle om en systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser. For det andre må det gjøres systematisk tekstanalyse. For det tredje bør en kritisk diskursanalyse være både en deskriptiv og normativ øvelse. Det betyr at i tillegg til å identifisere og kritisere uheldige

samfunnsforhold, skal det også pekes på mulige tiltak som kan redusere problemet (Skrede, 2017. s. 23).

Kritisk diskursanalyse innebærer med andre ord at man studerer både språk og samfunnsvitenskapelige fenomener, og det vil dermed være nødvendig at man trekker inn samfunnsvitenskapelige teorier i tillegg til tekstanalytiske verktøy. Skrede trekker frem den makro-sosiologiske teoretiseringen som ofte finner sted i en kritisk diskursanalyse, og som igjen gjør den til en velegnet metode for samfunnsstudier (Skrede, 2017, s.27). Kritisk diskursanalyse kan forankres i den *hermeneutiske vitenskapstradisjonen* (Thomassen, 2005, s157). Thomassen skriver at: «Hermeneutikk i nyere tid har gått fra å være en *lære om tekstfortolkning til en allmenn teori om fortolkning og forståelse* i vid forstand» (Thomassen, 2005, s.57). Jeg har tidligere nevnt Habermas' typologi knyttet til Sultanas tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning. Ifølge Habermas befinner vi oss alltid innenfor en historisk tradisjon som påvirker vår forståelse, og vår forståelse endrer seg stadig i den hermeneutiske prosessen. Her ser vi konturene av en *kritisk hermeneutikk*, idet det fremkommer at tradisjonen gir oss en overlevering av undertrykkende maktforhold som vi ikke nødvendigvis oppdager uten at vi foretar en nærmere undersøkelse av språklige diskurser. Språket gir oss ikke alltid forklaringer – de kan også gi oss *forvrengninger* (Thomassen, 2005, s. 164-165).

Gjennom kritisk diskursanalyse får man muligheten til å studere hvilken påvirkningskraft språket kan ha i en gitt kontekst, og man får muligheten til å stille kritiske spørsmål til etablerte og vedtatte sannheter. I mitt analysematerieell, NOU 2016:7, rettes fokuset mot *helhetlig livslang karriereveiledning*. Gjennom bruk av WPR-analysen (*What's the problem represented to be?*) stilles det i denne oppgaven seks kritiske spørsmål til måten livslang karriereveiledning fremstilles på i NOU 2016:7, eller mer presist; hvordan livslang karriereveiledning kommer til uttrykk gjennom diskurser. Man får også muligheten til å undersøke om de valgte analysetekstene er ideologiske, ved at de bidrar til å konstituere, reproducere og transformere sosiale maktrelasjoner. I tillegg avdekkes det Foucault beskriver som den «skjulte makten» - makten som ligger i det «usagte» og implisitte (Fairclough, 2010, i Skrede, 2017, s. 27-28).

3. Data og metode

I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av dokumentet (NOU 2016: 7) som danner grunnlag for min WPR-analyse, samt avgrense datautvalget som jeg ønsker å fordype meg i. Videre vil jeg presentere forskningsmetoden, WPR-analyse, som jeg har valgt å bruke knyttet opp mot problemstillingen min.

3.1 Valg av datamateriale

Da jeg skulle velge datamateriale til masteroppgaven min, var jeg opptatt av at det måtte være relevant for meg i min rolle som rådgiver i ungdomsskolen. Det er viktig for meg at arbeidet med en såpass stor oppgave kan bygge på kunnskap og erfaringer jeg har fra mange år som lærer og rådgiver i ungdomsskolen, samtidig som jeg får videreutvikle min kompetanse gjennom faglig fordypning innenfor karriereveiledningsfeltet. Masterstudiet har så langt gitt meg bedre kjennskap til interessant forskning knyttet til karriereveiledning, samt gitt meg et bredere innblikk i sentrale styringsdokumenter, teorier og metoder som jeg ønsker å fordype meg i. Jeg håper i neste omgang at en slik fordypning vil kunne motivere og utfordre meg i rollen min som rådgiver.

Som jeg nevnte innledningsvis, påvirkes både lærer og rådgiver av diskursen om livslang læring som kommer klart til uttrykk i overordnet del av læreplanverket. Slik jeg ser det, knyttes rådgiverrollen også opp mot det livslange læringsperspektivet ved at rådgiver skal bidra til «å kvalifisere elevene for et godt liv, slik at de kan fungere på ulike arenaer i samfunnet og bidra til vekst og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I faget utdanningsvalg handler det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* blant annet om at elevene skal få innsikt i hvilke faktorer som gir livsmestring og gode karrierevalg, samt forberedes på deltakelse i arbeid og livslang læring. Med bakgrunn i de nevnte, og i mitt praksisfelt, kjente styringsdokumentene, finner jeg det interessant å løfte blikket og utforske det Kjærgård (2012, s.11) kaller for karriereveiledningens *politiske tilsynekomst* i NOU 2016: 7 – «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn».

3.1.1 NOU 2016:7

Med bakgrunn i «OECD Skills Strategy – Action report – Norway» ble det i 2015 oppnevnt et utvalg som skulle utrede et helhetlig system for karriereveiledning. Den endelige utredningen NOU 2016:7; *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*, ble avgitt i april 2016. I utredningen beskrives de ulike elementene som bør inngå i et system for livslang helhetlig karriereveiledning. Her nevnes blant annet ELGPN sine retningslinjer knyttet til

karriereveiledningens tilgjengelighet, helhetlige innhold, og kommunikasjonskanaler. Videre pekes det på ELGPN sitt syn på karriereveiledningens relasjon til livslang læring, samt at alle delene i systemet må virke sammen. Kvalitet og profesjonalitet nevnes også som et viktig element i et helhetlig system for karriereveiledning (NOU 2016:7, s. 26 og 27).

NOU 2016:7 er den første offentlige utredningen om karriereveiledning i Norge, og den har gitt et solid kunnskapsgrunnlag om karriereveiledning i ulike sektorer. Med bakgrunn i anbefalinger fra NOU-utvalget har vi blant annet fått nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (HK-dir, 2022).

Etter å ha lest hele NOU-rapporten har jeg gjort avgrensninger med tanke på hvilke deler som skal danne grunnlaget for WPR-analysen. Jeg har kommet frem til at jeg i hovedsak vil konsentrere meg om de kapitlene som har størst relevans knyttet til oppgavens problemstilling og til mitt praksisfelt. Hvilke dokumenter man velger, og hvordan man velger å avgrense datautvalget, er ifølge Bacchi nokså fritt (Bacchi, 2009, s.20). Jeg har valgt følgende kapitler i NOU 2016:7 som grunnlag for min analyse:

- Kapittel 4: *Karriereveiledning: Bakgrunn, mål og begrepsbruk*
- Kapittel 5: *Et helhetlig system for livslang karriereveiledning*
- Kapittel 8: *Karriereveiledning i grunnopplæringer*

Valg av WPR-analyse som metode, samt avgrensningene i datautvalget, gir meg muligheten til å «dykke dypt» ned i materialet knyttet til problemstillingen min. I det følgende vil jeg gi en nærmere beskrivelse av Bacchis WPR-analyse som metode, samt utdype hvert av de seks spørsmålene i analysemodellen.

3.2 Hva er en WPR-analyse?

Carol Bacchis analyse-modell har fått navnet: «What's the Problem Represented to be?» Analysemodellen består av 6 trinn formulert som spørsmål (tidligere presentert i en versjon tilpasset oppgavens problemstilling). Spørsmålene danner grunnlag for kritisk diskursanalyse og drøfting knyttet til et utvalgt tema i et gitt dokument. Analysemodellen vil videre blir omtalt som WPR-metoden. Bacchi henter mye av sin inspirasjon fra Foucault og hans tenkning rundt diskurser uttrykt i gitte kontekster. Foucault mente det var viktig å stille kritiske spørsmål til «sannheter» som alle tar for gitt (Foucault, 1972, i Bacchi, 2009, s.46). Bacchi hevder at en WPR-analyse utfordrer den vanlige oppfatningen av at myndighetene løser samfunnsproblemer ved hjelp av politikk, eller mer presist; ved hjelp av politiske retningslinjer (Bacchi, 2009, s.1). Bacchi påpeker videre at politiske rapporter og styringsdokumenter

synliggjør behovet for endringer, noe som tydelig indikerer at «noe» er galt eller problematisk. Bacchi mener at en slik fremheving av problemområder kan være med på å skape eller opprettholde problemene i samfunnet, snarere enn å løse dem. Bruk av WPR-analysen kan bidra til en bevisstgjøring knyttet til «vedtatte sannheter» som formidles i politiske dokumenter (Bacchi, 2009, s.5), samt bakgrunnen for at disse oppfatningene eksisterer (Bacchi, 2009, s.10).

En WPR-analyse vil også kunne avdekke problematiseringer som ikke blir uttalt (Bacchi s. 12), og rette fokus mot konsekvenser av de problematiseringene som trer frem i gitte dokumenter (Bacchi, 2009, s. 15). Til slutt i analysen rettes fokuset mot hvordan og hvor problematiseringene produseres, spres videre og forsvares (Bacchi, 2009, s.19).

I sin beskrivelse av WPR- metoden, presenterer Bacchi tre grunnleggende hypoteser knyttet til problematiseringer (Bacchi, 2009, s. 25):

- Vi er styrt av problematiseringer
- Vi trenger å studere problematiseringene istedenfor problemene
- Vi trenger å problematisere/utforske problematiseringene ved å studere premissene og effektene av innholdet i problematiseringene

Bacchi forklarer at WPR-metoden bruker begrepet «problematisering» på to ulike måter. De to første hypotesene viser hvordan problematiseringene knyttet til spesifikke saker blir oppfattet som «problemer», samt hvordan problematiseringene identifiserer tenkningen bak spesifikke former for regler. I den tredje hypotesen tillegges begrepet en ny dimensjon som vektlegger viktigheten av å utforske/stille kritiske spørsmål til de rådende problematiseringene i dagens politikk (Bacchi, 2009, s. 30).

WPR-metoden åpner for muligheten til å utforske diskursive effekter, subjektiverende effekter og «levde» effekter. Med andre ord får man muligheten til å se nærmere på begrensninger i forhold til hva man kan si og tenke, hvordan subjektet bli formet gjennom problematiseringer, samt den materielle påvirkningen problematiseringer har på kropp og liv (Bacchi, 2009, s.40).

3.3 WPR-analysens seks trinn

Carol Bacchi har formulert følgende seks analyse spørsmål:

1. What's the "problem" represented to be in a specific policy?
2. What presuppositions or assumptions underpin this representation of the "problem"?
3. How has this representation of the "problem" come about?
4. What is left unproblematic in this problem representation? Where are the silences?
Can the "problem" be thought about differently?
5. What effects are produced by this representation of the "problem"?
6. How/where has this representation of the "problem" been produced, disseminated and defended? How has it been (or could it be) questioned, disrupted and replaced?

Spørsmålene ble presentert på norsk innledningsvis fordi de tjener som forsknings spørsmål knyttet til oppgavens problemstilling. Spørsmålene er med andre ord tilpasset oppgavens problemstilling. Det er den tilpassede og oversatte versjonen av spørsmålene som vil bli redegjort for og omtalt videre i oppgaven.

3.4 En utdypning av spørsmålene i WPR-analysen

Bacchi (2009) gir en grundig beskrivelse av hvordan man skal forstå og anvende hvert av analyse spørsmålene, samt hvordan spørsmålene *skal* og *må* sees i sammenheng med hverandre. I det følgende vil hvert av spørsmålene bli utdypet med den hensikt å gi et klarere bilde av metoden som brukes i oppgavens analysedel.

3.4.1 Spørsmål nummer 1: Hva blir «problemet» knyttet til *et helhetlig system for livslang karrierelæring* fremstilt som i NOU 2016:7?

Det første spørsmålet omtales av Bacchi som en klargjøringsøvelse. En WPR-tilnærming tar utgangspunkt i at alle offentlige styringsdokumenter er problematiserende og inneholder antydninger om at noe er galt. Hva man mener om en bestemt sak eller et problem, vil legge føringer for hvordan man foreslår å løse denne saken eller dette problemet. Dermed hevdes det at dersom man først ser på den politiske løsningen knyttet til problemet, vil man kunne avdekke hva som oppleves som problematisk. Denne måten å tenke på utfordrer den allmenne oppfatningen av at politikk løser problemer som om problemene oppstår av seg selv, uavhengig av den politiske prosessen, og i neste omgang bare venter på å bli oppdaget og «fikset». WPR-metoden foreslår at man «starter i den andre enden» ved først å fokusere

på de konkrete endrings- eller løsningsforslagene, for i neste omgang å avdekke hva som egentlig problematiseres (Bacchi, 2009, s. 2-3).

3.4.2 Spørsmål nummer 2: Hvilke forutsetninger og antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir fremstilt av regjeringen?

I følge Bacchi er det ingen sak å forstå at tiltak og endringsforslag i styringsdokumenter indikerer at noe ikke er godt nok slik det er. Det er derimot mer utfordrende å forstå de bakenforliggende faktorene knyttet til det som blir problematisert. Hvilken kunnskap, holdninger og «vedtatte sannheter» ligger bak en slik fremstilling av problemet? (Bacchi, 2009 s. 3) Spørsmål 2 blir av Bacchi beskrevet som en «Foucauldiansk øvelse i arkeologi» der målet blir å identifisere kulturelle dyptliggende premisser og verdier som ligger til grunn for det som oppleves å være galt eller problematisk (Bacchi, 2009, s.5).

3.4.3 Spørsmål nummer 3: Hvordan har denne fremstillingen av «problemet» blitt til?

Spørsmål 3 involverer en slags Foucauldiansk genealogi som fokuserer på praksiser og prosesser som har ført til problemet slik det blir fremstilt (Bacchi, 2009, s. 48). Først skal man reflektere over spesifikke utviklingstrekk og beslutninger i ikke-diskursive praksiser som har bidratt til problematiseringene. Deretter skal man gjenkjenne konkurrerende problematiseringer som eksisterer over tid og som kommer til syne ulike steder og i ulike kulturer. Med andre ord vil man ved hjelp av spørsmål 3 kunne utforske opprinnelsen, historien og mekanismene som har ført oss dit vi er i dag.

3.4.4 Spørsmål nummer 4: Hva blir ikke problematisert i NOU 2016:7 sin fremstilling av «problemet»?

Gjennom de tre første trinnene i analyse-modellen identifiserer man hva som er problematisk i det gitte styringsdokumentet, man får analysert hva som ligger bak problematiseringen og man får utforske opprinnelsen, historien og mekanismene som har ført til problemet som fremstilles. Ved hjelp av spørsmål 4 får man muligheten til å stille kritiske spørsmål i forhold til hva som ikke kommer frem i fremstillingen av problemet. Denne delen av analysen har til hensikt å drøfte saker og perspektiver som ikke blir løftet frem i styringsdokumentet. Bacchi hevder at diskursanalysen som utføres i spørsmål 2 vil være til god hjelp fordi man her har fått avdekket forvrengninger og feilaktige fremstillinger knyttet til visse problemer. På denne måten får man rettet søkelyset mot spenninger og motsetninger som ikke fremkommer i styringsdokumentets fremstilling av problemet (Bacchi, 2009, s. 12-13).

3.4.5 Spørsmål nummer 5: Hvilke effekter produseres gjennom måten å fremstille «problemet» på?

Spørsmål 5 legger til rette for at man får fortsette med den kritiske analysen. Her retter man fokus mot konsekvensene av måten å fremstille problemet på. I en WPR-analyse går man ut ifra at noen av problemene som presenteres er med på å skape utfordringer for enkelte sosiale grupper i samfunnet, samtidig som de gir fordeler til andre. Det er derimot ingen indikasjoner på at vanskene som noen grupper opplever, former en standard eller et forutsigbart mønster. Vi har behov for å undersøke hvordan problematiseringer skaper fordeler for noen grupper, og kan være til skade for andre (Bacchi, 2009, s. 15). Det overordnede målet med denne delen av analysen er å avdekke de faktorene i problematiseringene som har skadelige effekter, samt hvilke grupper som blir skadelidende. Funnene i denne delen av analysen kan igjen føre til at man må revurdere hvordan man fremstiller problemet (Bacchi, 2009, s. 18).

3.4.6 Spørsmål nummer 6: Hvordan/hvor har denne fremstillingen av «problemet» blitt skapt, spredt og forsvart?

Analysens sjette og siste spørsmål bygger på spørsmål nummer 3 som retter oppmerksomheten mot praksiser og prosesser som fører til at visse problematiseringer får dominere. Spørsmål 6 retter fokuset mot tilgangen til bestemte fremstillinger av problemer. Hvilke individ, hvilke grupper eller samfunnslag har tilgang til denne spesifikke diskursen? Hvilken rolle spiller mediene i sin støtte og formidling av problematiseringer. Det kan også stilles spørsmål om motstand i denne delen av analysen. Når det gjelder motstand, er det viktig å ta innover seg at diskurser er mangfoldige, komplekse og til tider inkonsistente. Diskurser kan dermed bli sett på som gjenstand for nye problematiseringer.

3.5 Reliabilitet og validitet i WPR-metoden

Kort forklart kan man si at reliabilitet handler om en kritisk vurdering av om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Dette innebærer at forsker tydelig kommuniserer forhold internt i undersøkelsen, eller med andre ord; informerer om hva som skjer underveis i prosessen (Thagaard, 2018, s.187). Når jeg velger kritisk diskursanalyse som forskningsmetode er det viktig at jeg reflekterer over og er bevisst på mitt engasjement og min egen førforståelse knyttet til temaet jeg har valgt for denne oppgaven. Tjora peker på at all samfunnsforskning utføres av personer som har kjennskap til teamet det forskes på. Man kan derimot velge om kjennskapet og førforståelsen skal

betraktes som støy ved at det kan påvirke resultatet, eller om man heller skal betrakte dette som en ressurs (Tjora, 2012, s. 203). Jeg støtter Tjoras klare holdning om at forskers kunnskap må betraktes som en ressurs. Dersom jeg ønsket at forskningen min skulle kunne ut i tydeligere svar og etterprøvbare resultater, ville jeg trolig heller ha valgt en kvantitativ forskningsmetode.

Jeg er klar over at jeg har noen forutinntatte holdninger og muligens noen kritiske betraktninger knyttet til både egen rolle som rådgiver, og til forståelsen av helhetlig livslang karriereveiledning i eget praksisfelt. I den sammenhengen støtter jeg meg til Repstad (1993, sitert i Tjora, 2012, s.203). Han hevder at det ikke er så viktig at man går inn i forskningen uten kunnskap eller hverdagslig forforståelse, men at man derimot er åpen for at forståelsen kan justeres underveis. I den grad jeg bruker mine kunnskaper og egne erfaringer som ressurs i oppgaven, må jeg være bevisst på at dette gjøres eksplisitt (Tjora, 2012, s. 203).

Forskningens validitet handler om gyldighet av tolkningen man kommer frem til i forskningen (Thagaard, 2018, s.189). En WPR-analyse hører til innunder en fortolkende tradisjon, og det sier seg selv at det vil være komplisert, nærmest umulig, å komme frem til eksakte svar på spørsmålene som stilles. Jeg vil likevel forsøke å presentere gyldige svar ved å se funnene i sammenheng med aktuelle teorier og andre forskeres funn relatert til oppgavens tema. Ifølge Tjora kan jeg styrke validiteten ved å være åpen om hvordan jeg går frem i forskningen. Oppsummert påpekes det at den viktigste validitetsfaktoren er at forskningen foregår innenfor rammene av faglighet knyttet til annen relevant forskning (Tjora, 2012, s.206-207).

3.6 Andre studenters refleksjoner knyttet til WPR-analyse som metode

Da jeg bestemte meg for å gjennomføre en dokumentanalyse i masteroppgaven, var jeg interessert i å finne ut hvilke erfaringer andre studenter har hatt med bruk av WPR-analyse som metode. Jorunn Lundquist (2022, s.39) skriver i masteroppgaven at hun må forholde seg kritisk til om leseren blir godt nok informert om hvordan hun går frem i WPR-analysen. Hun mener blant annet at det er viktig å være tydelig på hvilke dokumenter som skal analyseres, samt beskrive metoden så tydelig som mulig. Thea Kamfjord Eriksen (2019, s.45-46) deler også noen refleksjoner rundt bruk av WPR-analysen i sin masteroppgave. I likhet med Lundquist (2022) mener Eriksen også at det er viktig å være tydelig med tanke på fremgangsmåte og valg av dokumenter. I tillegg skriver hun at hun har valgt et tema som engasjerer henne, noe hun mener kan oppleves som kritikkverdig med tanke på analysens validitet. Hun hevder imidlertid at Bacchis seks spørsmål bidrar til at hennes subjektive oppfatninger ikke blir for fremtredende. Jeg har i dette kapitlet presentert dokumentet jeg vil

analysere, og jeg har forsøkt å gi et tydelig bilde av WPR-analysen som metode. Jeg vil ta med meg refleksjonene til Lundquist (2022) og Eriksen (2019) videre i oppgaven ved å forsøke å tydeliggjøre hvordan jeg går frem i analysen, samt reflektere rundt om analysen og drøftingen preges for mye av egne holdninger og meninger.

4. Analyse og drøfting

Med utgangspunkt i Carol Bacchi sine seks analyse-spørsmål, vil jeg i dette kapitlet presentere, analysere og drøfte diskursene jeg avdekker i NOU 2016:7. Som nevnt tidligere, vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i kapitlene 4, 5 og 8 i NOU 2016:7. I kapittel 4 blir det redegjort for karriereveiledningens bakgrunn, mål og begrepsbruk. Kapittel 5 tar for seg de ulike elementene som inngår i et helhetlig system for livslang karriereveiledning, og kapittel 8 handler om karriereveiledning i grunnopplæringen. Jeg vil også presisere at det er diskursene knyttet til et *helhetlig system for livslang karriereveiledning* som analyseres og drøftes i denne delen av oppgaven. Videre vil funn fra analysen være gjenstand for drøftinger om *hvordan rådgiverrollen kan forstås* i lys av disse diskursene.

WPR-analysen gjennomføres ved at jeg tar utgangspunkt i min egen problemstilling når jeg stiller hvert av de 6 analyse-spørsmålene. Etter hvert som spørsmålene stilles, kreves det at datautvalget mitt, NOU 2016:7, nærleses. På denne måten vil jeg kunne avdekke hvilke diskurser som er dominerende, eller med andre ord; analysens diskursive funn (Bacchi, 2009, s.19).

4.1 Spørsmål 1: Hva blir «problemet» knyttet til et helhetlig system for livslang karriereveiledning fremstilt som i NOU 2016:7?

WPR-analysen starter med at man ser på styringsdokumentets «løsningsforslag» for deretter å avdekke hvilket problem som skal løses (Bacchi, 2009, s.2-3). Dette innebærer at man starter analysen med å stille spørsmålet: dersom et helhetlig system for livslang karriereveiledning er løsningen, hva er det da som er problemet?

I NOU 2016:7 blir et helhetlig system for livslang karriereveiledning omtalt som et system uten «huller» i tilbudsstrukturen. Man leser om viktigheten av tilgang, helhetlig innhold, at delene i systemet er satt i sammenheng, samt viktigheten av kvalitet og profesjonalitet (NOU 2016:7, s.27-28). Problemet som fremstilles i NOU-rapporten handler om at befolkningen *ikke* har god nok tilgang til karriereveiledning (NOU 2016:7, s.27), samt at tilbudet oppleves

som fragmentert fordi tjenestene som tilbyr karriereveiledning eksisterer hver for seg. I tillegg er det et problem at karriereveiledningen i stor grad utføres av personer uten tilstrekkelig fagkompetanse, og dermed ikke holder høy nok kvalitet (NOU 2016:7, s.28).

I skolen kommer problemet til uttrykk gjennom at rådgivers kompetanse samlet sett ikke er god nok (NOU 2016:7, s.137), samt at tilgangen til karriereveiledning er for dårlig fordi rådgiverressursen er for liten. En konsekvens av for liten rådgiverressurs kan være at skolen ikke klarer å oppfylle retten til nødvendig rådgivning. Dette kan også være uheldig for kontinuitet og faglig utvikling i skolens karriereveiledning. Fra elevens side kan karriereveiledningen oppleves som uorganisert og lite sammenhengende (NOU 2016:7, s. 144). Det problematiseres også at det er et utydelig skille mellom utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning, og at den ene formen for rådgivning kan ta for stor del av ressursen på bekostning av den andre formen (NOU 2016:7, s.145).

4.2 Spørsmål 2: Hvilke antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir fremstilt i NOU 2016:7?

Så langt i analysen har det vært forholdsvis lett å identifisere hva som er problemet knyttet til et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Det neste spørsmålet er derimot mer krevende fordi det legger opp til at man skal studere de bakenforliggende faktorene til at karriereveiledningen oppleves som lite helhetlig. Hvilke kulturelle dyptliggende premisser og verdier ligger til grunn for det som oppleves som galt eller problematisk?

Med tanke på at WPR-metoden er en kritisk form for analyse, og ikke en deskriptiv analyse, betyr dette at man må gå kritisk til verks når man identifiserer problematiseringer eller diskurser i offentlige dokumenter. Det er likevel viktig å merke seg at kritikk kan handle om mer enn å bare påpeke hva som ikke fungerer slik det er i dag. Ifølge Foucault (1994, i Bacchi, 2009, s.39) handler kritikk i denne sammenhengen om å se på hvordan det var mulig at en slik problematisering kunne oppstå. Kritikk handler også om å stille spørsmål til vedtatte sannheter som har så mye makt i samfunnet vårt (Bacchi, 2009, s.39). Bacchi anerkjenner at det kan være en utfordring å avdekke veletablerte og vedtatte antagelser eller sannheter. Dette blir en krevende øvelse med tanke på at vi alle påvirkes av vår tids kunnskaper og holdninger. I den sammenhengen blir det viktig å forstå at politikk kommer til uttrykk gjennom diskurser, eller meningssystemer, og oppgaven blir dermed å identifisere hvordan meninger skapes (Bacchi, 2009 s. 6-7). Bacchi påpeker at diskurs er mer enn bare språk. Den innbefatter antagelser, verdier og antydninger som hun refererer til som «konseptuell logikk».

Denne delen av diskursanalysen handler om å identifisere og stille spørsmål til *dikotomier*, *nøkkeltbegreper* og ulike *kategorier* som fremkommer i NOU-rapportens beskrivelse av en helhetlig livslang karriereveiledning. En slik tilnærming vil være til hjelp når jeg skal undersøke de bakenforliggende årsakene til det som oppfattes som et problem (Bacchi, 2009, s.7) – at et helhetlig system for livslang karriereveiledning ikke er godt nok. Hva som menes med *dikotomier*, *nøkkeltbegreper* og *kategorier* kommer jeg til å utdype i neste delkapittel.

4.2.1 Dikotomier

Dikotomi betyr *todeling*, eller *et fenomen som bygger på begrepsmotsetninger* (Store Norske leksikon, Carina Nilstun). Bacchi minner om at en stor del av den offentlige debatten hviler på dikotomier. Dikotomier handler om hierarki og styrkeforhold uttrykt gjennom språket (Bacchi, 2009, s.7). For å eksemplifisere dette kan man se på dikotomiene *tilgang/ikke tilgang*, *sammenhengende/usammenhengende* og *profesjonell/ikke profesjonell*. Her ligger det en forståelse av at den ene siden tillegges mer verdi enn den andre.

Man kan finne flere eksempler på dikotomier i NOU-rapporten. I et europeisk perspektiv peker EU-resolusjoner (2004 og 2008) på at livslang karriereveiledning må ses i sammenheng med *livslang læring*, *innbyggernes deltakelse*, *en kontinuerlig tilpasning til arbeidsmarkedet* og *sosial inkludering* (NOU 2016:7, s.29). Det motsatte vil være *stagnasjon i læring*, *ikke-deltakelse*, *en befolkning som ikke tilpasser seg arbeidsmarkedet* og *sosial ekskludering*. Denne svart/hvitt-fremstillingen av problemet kan man gjenkjenne i OECD sin kartlegging av karriereveiledningstjenestene i Norge i 2002, der det pekes på mangler og utfordringer knyttet til kvalitet og profesjonalitet. Kartleggingen viser også at tjenestene er fragmentert, mangler koordinering og strategisk utvikling (OECD, 2002, i NOU 2016:7).

I en slik fremstilling av problemet, er det lite rom for forståelser og refleksjoner knyttet til det som måtte fungere bra, eller forbedringsprosesser som er igangsatt innenfor karriereveiledningsfeltet. Sett ut fra Foucaults arkeologiske perspektiv må man være bevisst på at problemet forstås i en gitt kontekst (Digital forelesning, Carol Bacchi, 2014) – i dette tilfellet i kunnskapssamfunnet Norge, der læring og karriereveiledning i et livslangt perspektiv er ment å være løsningen på mange av de overnevnte problemene (NOU 2016:7, s.21). Her ligger det en forståelse av at det er befolkningens samfunnsplikt å delta i utdanning og arbeid, og det er dermed behov for karriereveiledning som gjør det mulig å nå målet om livslang læring og deltagelse i arbeid og utdanning for hele befolkningen. Videre fremheves

noen nøkkelbegreper som også påvirker forståelsen av hva som ligger til grunn for hvordan problemet fremstilles.

4.2.2 Nøkkelbegreper

Bacchi slår fast at policyer inneholder mange nøkkelbegreper, og hun beskriver disse begrepene som abstrakte og relativt åpne fordi de i stor grad har en historisk og kulturell forankring. Begrepene er dessuten dypt rotfestet innenfor politisk styring, noe som gjør det svært krevende å bestride betydningen av dem (Bacchi, 2009, s. 8).

I denne sammenhengen, og gitt at oppgavens problemstilling handler om hvordan rådgiverrollen kan forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning, kan det være interessant å se nærmere på noen av nøkkelbegrepene knyttet til rådgiverrollen og karriereveiledningen som utføres av rådgiveren.

Begrepene *livslang karriereveiledning* og *rådgiver* ble definert innledningsvis. Kort oppsummert vil jeg hevde at begrepet livslang karriereveiledning i stor grad er knyttet til begrepet livslang læring. Det betyr at livslang karriereveiledning, i likhet med livslang læring, har endret meningsinnhold i takt med den rådende kompetansepolitikken. Dermed blir konstruktivistiske og læringsorienterte teorier viktige for karriereveiledningsfeltet (NOU 2016:7, s. 21).

Ifølge opplæringsloven (§9-2) er det rådgivers (og hele skolens) ansvar å sørge for at elevene får den nødvendige rådgivningen, både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Som nevnt tidligere, anbefales det at begrepene *rådgiver* og *rådgivnings- og utdanningsrådgivning* erstattes av begrepene *karriereveileder* og *karriereveiledning* (NOU 2016:7, s.145). Ifølge utvalget som står bak NOU 2016:7 sine anbefalinger, vil en slik endring bidra til å tydeliggjøre hva som er formålet med veiledningen, samt skape et bedre skille mellom karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning. NOU-utvalget anbefaler eksplisitt at begrepsbruken skal være samsvarende i et helhetlig system for karriereveiledning (NOU 2016:7 s.145).

Nøkkelbegrepene *rådgiver* og *rådgivning* kan ha et annet meningsinnhold enn nøkkelbegrepene *karriereveileder* og *karriereveiledning*. Tradisjonelt har en rådgiver utført elevrettet karriereveiledning med mål om å bidra til modningsprosesser frem til elevenes valg. Selv om dette fortsatt er sentrale oppgaver for rådgivere, viser nyere forskning at rådgiverrollen har endret seg i retning av at rådgivere i større grad skal være «informasjonsmeglere». Det betyr at rådgivere må navigere og søke informasjon om et

stadig mer komplekst og raskt omskiftelig utdannings- og yrkesliv (NOU 2016:7, s. 138), samtidig som de blant annet skal være med på å bidra til at elevene forstår betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring. En slik oppfatning av rådgiverrollen bryter med den «naive» oppfatningen som mange har om at rådgivning handler om å gi råd, og at man kommer til rådgiveren for å få råd om hva man bør velge (Kvalsund & Fikse, 2015, s. 27).

Videre kan nøkkelbegrepene *karriereveileder* og *karriereveiledning* oppfattes ulikt avhengig av hvem som tolker begrepene. I en tradisjonell forståelse av begrepet *karriere* tenker man på en persons fremgang og suksess i arbeidslivet. I dag brukes derimot begrepet i en mye bredere forstand ved at karriere defineres som individers arbeidsroller og andre livsroller i et livsløpsperspektiv (NOU 2016:7, s. 25). Dette betyr at alle har en karriere, og at behovet for karriereveiledning kan forekomme i alle livsfaser og aldre (NOU 2016:7, s.26). For karriereveiledningen i skolen innebærer dette et mål om å gi elevene «hjelp til selvhjelp» gjennom utvikling av karrierekompetanse og karrierelæring.

I diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning kommer man heller ikke utenom nøkkelbegrepene *kvalitet* og *profesjonalitet*. I kapittel 4 (Karriereveiledning: Bakgrunn, mål og begrepsbruk) pekes det på kvalitet som en av de evidensbaserte faktorene som har stor betydning for livsløpsperspektivet i karriereveiledning. Selv om nøkkelbegrepet profesjonalitet ikke nevnes i kapittel 4, forstår man at profesjonalitet er viktig når man leser dette utsagnet: «Utøvernes kompetanse er en kritisk faktor for kvaliteten» (NOU 2016:7, s. 24). I kapittel 5 (Et helhetlig system for livslang karriereveiledning) blir også kvalitet og profesjonalitet omtalt som sentrale sider for et helhetlig system for livslang karriereveiledning, og det pekes på anbefalinger og utfordringer i forbindelse med dette (NOU 2016:7, s. 29). Videre utdypes det hva som menes med høy kvalitet (NOU 2016:7, s. 30). Til slutt vil jeg trekke frem det kapitlet som er mest relevant med tanke på rådgiverrollen og karriereveiledning i skolen; kapittel 8 (Karriereveiledning i grunnopplæringen). I dette kapitlet blir kvalitet sett i sammenheng med nøkkelbegrepene *tilgang* og *profesjonalitet*. I den sammenhengen problematiseres størrelse på rådgiverressursen og kompetansekrav. Kvalitets- og profesjonalitetsdiskursen vil bli drøftet mer inngående i tilknytning til analyse spørsmål 4. Jeg vil nå trekke frem noen eksempler på hvordan NOU-rapporten kategoriserer grupper av mennesker, samt hvordan en slik kategorisering kan påvirke hvordan vi tenker om oss selv og andre.

4.2.3 Kategorier

Kategorier beskrives av Bacchi som konsepter som spiller en sentral rolle i styringsprosesser. Ved å dele mennesker inn i ulike kategorier, skapes der forestillinger om hvordan man skal tenke om seg selv og andre (Bacchi, 2009, s.9). I NOU 2016:7 ser man en kategorisering som fremhever at karriereveiledning kommer både individ og samfunn til gode. *En velopplyst befolkning* (NOU 2016: 7, s.22) er et eksempel på en slik kategorisering. Mennesker som har tilstrekkelig kunnskap om utdanning og arbeid tar med andre ord bedre og mer informerte valg. Dette vil igjen styrke samfunnets konkurranseevne, samt motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap.

I kontrast/motsetning til «de velopplyste» omtales gruppen som *faller fra utdanning og/eller opplever strukturell arbeidsløshet* (NOU 2016:7, s.22). En annen kategorisering er *utsatte grupper i befolkningen* (NOU 2016:7, s.23). Hva som menes med sistnevnte kategori utdypes ikke, og man aner at det anses som allment kjent hva «utsatte mennesker» sliter med. Sett i sammenheng med fremstillingen av problemet (mangelfull karriereveiledning), vil alle de nevnte kategoriene påvirke vår forståelse av behovet for et helhetlig system for livslang karriereveiledning. En slik kategorisering av mennesker som ofte fremkommer i styringsdokumenter, skaper det Bacchi (2009, s. 15) beskriver som subjektposisjoner. Foucault (1982, ref. i Bacchi, s. 16) omtalte slike subjektiviseringer for «delingspraksis», og mente at en slik praksis vil ha visse effekter som man må være bevisst på, og ikke minst stille spørsmål til. De subjektiverende effektene vil utdypes mer i tilknytning til spørsmål 5.

4.2.4 Samfunnsøkonomisk effektivitet eller utvikling og læring for individet?

Etter å ha identifisert noen dikotomier, nøkkelbegreper og ulike kategorier i NOU-rapporten, har jeg nå et bedre grunnlag for å avdekke om datautvalgets diskurs om helhetlig livslang karriereveiledning baserer seg på en teknokratisk tilnærming, en utviklingsrettet/humanistisk tilnærming eller en sosialkonstruktivistisk/frigjørende tilnærming. Sultana forklarer at hver av tilnærmingene legger føringer for hvordan vi gjennomfører karriereveiledning i praksis (Sultana, 2018, s. 39-40).

Med Sultanas tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning som utgangspunkt, tolker jeg det slikt at det er den teknokratiske tilnærmingen som er mest fremtredende i NOU 2016:7. Ved å peke på dikotomier, nøkkelbegreper og kategorier, får jeg et klart inntrykk av at det gjelder å høre til den «riktige» gruppen av mennesker; *de velopplyste*. Dersom man ikke hører til den gruppen som mestrer utdanning og arbeidsliv, faller man helt utenfor. «Gråsonene» eller de menneskene som befinner seg et sted på kontinuumet mellom de

velopplyste og *de som faller fra* blir ikke nevnt i rapporten. Implisitt forstår man at det er dette «problemet»; de noen faller fra, en helhetlig livslang karriereveiledning skal bøte på. En helhetlig livslang karriereveiledning av god kvalitet, utført av en person med høy kompetanse, skal med andre ord bidra til at flere mennesker kan identifisere seg med «de velopplyste», og dermed bidra til samfunnsøkonomisk effektivitet. Ett av de overordnede politiske målene for karriereveiledning, slik det fremkommer i rapporten, handler nettopp om det å styrke samfunnets konkurransevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn (NOU 2016:7, s. 22). Med bakgrunn i en teknokratisk tilnærming til diskurser, vil det i skolen bli rådgivers oppgave å hjelpe elever til å kartlegge sine kompetanser og tilpasse dem til arbeidsmarkedets behov (Sultana, 2018, s. 40).

Rapportens andre overordnede mål for karriereveiledning handler om å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap. Dette målet kan i utgangspunktet tenkes å stå i et dikotomisk motsetningsforhold til målet om å styrke samfunnets konkurransevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn. Når jeg leser det overordnede målet om å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap, tenker jeg i utgangspunktet at dette kunne vært et mål til beste for individet. Det er vanskelig å være de menneskene som står utenfor, og det kan tenkes at forebygging ved hjelp av god karriereveiledning kan være løsningen på problemet. Man kan ane en diskurs som går i retning av en utviklingsrettet/humanistisk tilnærming der individets personlige vekst og selvrealisering er viktigst. En slik tilnærming henter inspirasjon fra psykologien, og jeg tenker umiddelbart at rådgivers oppgave i en slik sammenheng, vil være å trygge eleven, legge til rette for identitetsbygging (Super, 1990), selvutforskning og selvkonstruksjon (Savickas, 2012, ref. i Sultana, 2018).

NOU 2016:7 slår imidlertid raskt fast at de to overordnede målene er tenkt som supplerende. Årsaken til dette er at et effektivt og dynamisk samfunn blant annet kan bidra til å skape nettopp marginalisering og frafall, noe som veiledning skal motvirke og kompensere for. Videre oppdager man enda en motsetningsdiskurs i rapporten. Idet det pekes på at det i denne sammenhengen må stilles store krav til veiledningen, fremkommer det også at veiledning er et svakt redskap sett ut fra et «governmentality» synspunkt (NOU 2016:7, s.22). Dette kan tolkes i retning av karriereveiledning ikke nødvendigvis kan føre til de store endringene på kort sikt. Slik det fremkommer av rapporten, vil derimot et livslangt perspektiv på karriereveiledningen blant annet kunne bidra til bedre utdanningseffektivitet, bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel i arbeidsmarkedet, bedre ferdigheter for å håndtere overganger og utvikling av sosial inkludering (NOU 2016:7, s. 22-23). Jeg har nå identifisert to grunnleggende diskurser om karriereveiledning i NOU 2016:7 – den teknokratiske tilnærmingen og den utviklingsrettede og humanistiske tilnærmingen. I det neste

analyse spørsmålet vil jeg få muligheten til undersøke hvordan de rådende diskursene om karriereveiledning har blitt til.

4.3 Spørsmål 3: Hvordan har denne fremstillingen av «problemet» blitt til?

Det tredje spørsmålet i analysen handler om å undersøke problemet i et historisk perspektiv. Hva er bakgrunnen for den rådende oppfatningen av det som blir problematisert?

Spørsmålet involverer med andre ord en form for Foucauldiansk genealogi som fokuserer på praksiser og prosesser som har ført til disse gjennomgripende representasjonene av problemet. Poenget med genealogi er å avdekke og forstå at makt er involvert, og man blir bevisstgjort om at situasjonen, i dette tilfellet; vår forståelse av karriereveiledning og behovet for helhetlig livslang karriereveiledning, kunne vært en helt annen en slik den er i dag (Digital forelesning, Carol Bacchi, 2014).

Det innebærer å vise hvordan karriereveiledningens selvfølgelige tilsynekomst er sammensatt av mangfoldige overleverte historiske elementer. Genealogiens metodiske grep innebærer også å vise hvordan vitens- og praksisfeltet i det moderne samfunn har kontinuitet til fortidige praksiser og institusjoner som i dag kan betraktes som uopplyste, inhumane eller for så vidt uvitenskapelige (Kjærgård, 2012, s. 56).

Jeg valgte å ta med dette sitatet fordi det nok en gang påpeker viktigheten av å stille kritiske spørsmål til det vi tar for gitt i dag – de vedtatte sannhetene om karriereveiledning. Ifølge Kjærgård (2012, s.56) er genealogiens kritiske oppgave å vise hvordan karriereveiledningens selvfølgelige tilsynekomst er sammensatt av en rekke historiske elementer som har blitt videreført og endret i nye konstellasjoner. Spørsmål 3 i Bacchis analysemodell gir oss muligheten til å avdekke det Foucault beskriver som «underliggende kunnskap» eller «lært kunnskap». Ifølge Bacchi er det to hovedmål knyttet til spørsmålet 3. For det første vil man få muligheten til å oppdage og reflektere rundt utviklingstrekk som har vært med på å forme opplevelsen vi har av problemet i dag. For det andre kan man avdekke andre «konkurrerende» problemer som kan ha eksistert i samme tidsrommet, og som også kunne ha påvirket oppfatningen av hva som oppleves som problematisk (Bacchi, 2009, s.10).

For å avdekke faktorer som kan ha påvirket karriereveiledningens retning frem mot vår tid, vil jeg trekke frem de mest sentrale utviklingstrekkene i den moderne karriereveiledningens historie. Kjærgård (2018, s.21) tar oss med tilbake til Frank Parsons tid som ble regnet som starten på det vi kaller moderne karriereveiledning. Parsons (1854-1908) teori rammes inn av

et positivistisk vitenskapssyn der yrkesvalget blir en tilpasning av personlige anlegg og interesser og yrkenes krav (Kjærgård, 2018, s.21).

I 1950-årene starter den velferdsstatlige tenkningen, og staten får ansvar for innbyggernes rettigheter og behov. Med påvirkning fra differensialpsykologiske strømninger får vi en mer «jeg-sentrert» yrkesvalgsdiskurs, og nå er det Donald Supers (1910-1994) teori om livsforløp, leverom og selvoppfattelse som setter sitt preg på karriereveiledningen (Kjærgård, 2018, s. 23). Parallelt med det psykologiske perspektivet, videreutvikler John Holland sin trekk og faktor-teori ved å fokusere det på personlighetstyper (RIASEC-modellen), og hvordan de sammenfaller med valg av yrker (Kjærgård, 2018, s.25).

Det er først fra 1980- og 1990-årene at man kan identifisere nåtidens karriereveiledningsdiskurs. Idet aktører som OECD, EU og nasjonale myndigheter (NOU 2000:14) kommer på banen, ser man en dreining mot at karriereveiledning blir et politisk og samfunnsøkonomisk redskap (Kjærgård, 2018, s.26). Det er innenfor denne neolibérale rasjonaliteten at spenningsforholdet mellom individ og samfunn etableres, noe som innebærer at individet i større grad blir «sin egen lykkessmed» ved å være kompetent og ta ansvar for sin egen karriere. Her skimter vi en ny versjon av Parsons vektlegging av harmoni mellom individ og samfunn. Ifølge Kjærgård betyr dette at individet må være et tilpasningsdyktig, nyttig og økonomisk subjekt (Kjærgård, 2018, s. 27).

I tilknytning til det forrige analysespørsmålet pekte jeg på at den teknokratiske diskursen ser ut til å være mest fremtredende i NOU 2016:7. Etter at jeg nå kort har presentert karriereveiledningens historie, vil jeg synliggjøre hvordan sentrale utviklingstrekkene kan ses i sammenheng med Sultanas diskursive tilnærminger. I følge Sultana (2018, s.39) vil en slik øvelse gjøre det mulig å avdekke hvordan vi tenker rundt det som problematiseres, hvordan vi beskriver det som problematiseres og hvilke løsninger vi velger (eller velger bort) for å få bukt med problemet. I NOU-rapporten problematiseres det at vi ikke har et godt nok system for livslang karriereveiledning. Er det mulig å få en bredere forståelse for hvordan en slik oppfatning har blitt skapt?

4.3.1 Karriereveiledningens historiefortelling og diskurser om karriereveiledning

Jeg startet den korte historiefortellingen med å trekke frem Parsons trekk- og faktorteori som gjorde seg gjeldene i oppstarten av 1900-tallet – en teori som ble tatt med videre i utviklingen av karriereveiledningsfeltet, og som fortsatt er med oss i dag (Lingås, 2018, s.60). Denne teorien peker klart i retning av en teknokratisk diskurs. Parallelt med den teknokratiske diskursen, kunne man også ane en frigjørende diskurs som motvekt til det sterke fokuset på

individuell konkurranse. Det ble blant annet stilt spørsmål knyttet til de underordnede situasjon i det amerikanske samfunnet (Sultana, 2018, s.41). Likevel var det først og fremst en vektlegging av matching mellom arbeideren og arbeidet som var mest fremtredende, noe som igjen skulle føre til harmoni både for individet og for samfunnet (Kjærgård, 2018, s.23).

I forbindelse med velferdsstatens fremvekst i 1960-årene var det derimot den utviklingsrettede diskursen som ble mest fremtredende. Donald Supers teori om livsløp og leverom gjorde seg gjeldende under den økonomiske optimisten som rådet på den tiden for så å bli avløst av den teknokratiske diskursen i økonomiske nedgangstider i 1970-årene (Sultana, 2018, s.41). Jeg tenker at denne vekslingen mellom de ulike diskursene synliggjør hvordan diskursen om dagens karriereveiledning har oppstått, *eller* gjør seg gjeldende – ikke som kronologiske hendelser der den ene diskursen avløser eller utelukker den andre, men som diskurser som er fremtredende i stor eller mindre grad i takt med samfunnsendringer for øvrig. I tillegg rettes oppmerksomheten mot det governmentale perspektivet ved at man bevisstgjøres på hvordan man styres av diskurser og problematiseringer. I tidligere diskurser, så vel som i dagens diskurser, ligger det en forståelse av at man til enhver tid skal bidra med karriereveiledning som er til beste for individ og samfunn, og det er i dette spenningsfeltet at praktikerne skal tolke og forstå sin egen rolle knyttet til helhetlig livslang karriereveiledning. Lingås (2018, s. 55) advarer mot at karriereveiledning blir et redskap som reduserer individet til et middel for å nå politiske mål. En slik form for instrumentalistisk tenkning kan gjenkjennes både historisk og i dagens diskurs om karriereveiledning (Lingås, 2018, s.53). Det er i denne sammenhengen viktig at praktikerne har et bevisst forhold til de dominerende tenkemåtene og det dominerende kunnskapsgrunnlaget som preger karriereveiledningsfeltet til enhver tid. (Lingås, 2018, s. 54).

Læringsperspektivet må heller ikke glemmes. Som tidligere nevnt lever vi i et kunnskapssamfunn som vektlegger læring i et livslangt perspektiv, og det forventes at livslang karriereveiledning skal være en integrert del i den livslange læringen. Med utgangspunkt i et konstruktivistisk vitenskapssyn, skal hver enkelt utvikle kompetanse for å bli i stand til å mestre sin egen karriere (NOU 2016:7, s.21). Her nevner jeg bare to av mange perspektiver en karriereveileder må ta med seg inn i rolleforståelsen. Karriereveiledningsfeltet kan oppleves som et stort og uoversiktlig landskap å navigere i, noe som krever evne både til kritisk refleksjon og etisk bevissthet (Kompetanse Norge, 2020, s.88). Senere i oppgaven, etter at funnene i analysen har blitt presentert, vil jeg redegjøre for hvordan rådgiverrollen preges av tidligere og nåværende diskurser. Jeg vil også vise hvordan læring blir en viktig og integrert del i skolens bidrag til helhetlig livslang karriereveiledning. I tillegg vil jeg utdype viktigheten av å være en etisk bevisst rådgiver.

Jeg har ved hjelp av spørsmål 3 forsøkt å belyse fremveksten av karriereveiledning og rådgivning/rådgiverrollen i et historisk perspektiv for å undersøke bakgrunnen for at det oppleves som et problem at den helhetlige livslange karriereveiledningen ikke er god nok. Jeg vil nå gå over til å undersøke hva som *ikke* blir problematisert i NOU 2016:7.

4.4 Spørsmål 4: Hva blir ikke problematisert av NOU-utvalget i fremstillingen av «problemet»?

Så langt i analyse- og drøftingsdelen har jeg pekt på hva som blir problematisert i NOU 2016:7 – at vi har et mangelfullt system for helhetlig livslang karriereveiledning. Videre har jeg undersøkt hvilke forståelser som ligger bak fremstilling av problemet og hvordan denne fremstillingen har blitt til. I denne delen av oppgaven skal jeg påpeke hva som ikke blir problematisert i rapporten, eller med andre ord: hva er det NOU-utvalget unnlater å uttale seg om? Ved hjelp av spørsmål 4 får man muligheten til å oppdage flere måter å tenke på i forhold til det som blir problematisert. Spørsmålet sikrer også at vi ikke glemmer den politiske hensikten med analysen. Hvordan blir vi styrt av problematiseringer over tid, i ulike praksiser eller i ulike kulturer? Kan man se for seg at spesifikke problemer eller situasjoner blir tenkt på annerledes, eller kanskje ikke oppleves som et problem i det hele tatt? (Digital forelesning, Carol Bacchi, 2014).

4.4.1 Livslang karriereveiledning for de minste

Denne delen av analysen krever at jeg leser datautvalget med «nye briller».

Analysespørsmål 4 handler om å avdekke det som «ikke sies» knyttet til fremstillingen av problemet. Etter å ha nærlest de utvalgte kapitlene i NOU 2016:7 er det spesielt ett tema som opptar meg. Det er åpenbart viktig og nødvendig å få på plass et system for livslang karriereveiledning for å møte individers behov og samfunnets krav. I rapporten kan man blant annet lese at «livslang karriereveiledning er knyttet til livslang læring» (NOU 2016:7, s.29), at «alle deler av befolkningen bør få tilgang til profesjonell karriereveiledning» (NOU 2016:7, s.27) og at «karriere har ingen aldersgrense» (NOU 2016:7, s.47). I den forbindelse slår det meg er at begrepet «barn» ikke blir nevnt en eneste gang, og jeg undrer meg over hva årsaken til dette kan være. Er det slik at den helhetlige karriereveiledningen først blir aktuell når man har blitt ungdom? Kan man egentlig forvente at 8.klassinger tenker nytt og annerledes rundt utdanninger, yrker og om egen identitetsutvikling når de i en alder av 12-13 år får tilgang til en utdannings- og yrkerådgiver og blir presentert med et nytt fag som heter utdanningsvalg? Basert på Donald Super (1980, 1990) og Linda Gottfredson (2002, 2005)

sine karriereutviklingsteorier vet man jo at barn tidlig danner seg en forestilling om yrkene. Gottfredson (2002, 2005, sitert i Mordal et al., 2018, s.19) bruker begrepet *ambisjoner* om barns personlige mål og «mulige selv», og hun hevder at barn utvikler ambisjoner i tidlig barndom. I følge Gottfredson (2002, 2005) utvikler barn sine ambisjoner gjennom fire stadier, eller faser:

- Fase 1 kan starte så tidlig som i treårsalderen og ambisjonene er da fokusert på størrelse og makt/kraft.
- Fase 2 er årene (6-8 år) når barn blir klar over kjønnsforskjeller og begynner å eliminere yrker som ikke er typisk for deres eget kjønn.
- Fase 3 er årene (9-13 år) når ambisjonene basert på sosial verdi blir formet.
- Fase 4 er tiden for danning av unike personlige karakteristikk (fra 14 år og oppover).

Det som også er verdt å merke seg er at Gottfredson (2002, 2005) mener ambisjoner er basert på barnets selvbylde, og at den viktigste individuelle forskjellen på ambisjonsnivå er kjønn (Mordal et al., 2018, s.20). Kan det tenkes at faget utdanningsvalg kommer for sent i skoleløpet med sin velmenende intensjon om «å utforske og drøfte kjønnsrelaterte perspektiver i karrierevalg» eller «gjøre rede for hva eller hvem som kan påvirke karrierevalg og hva dette har å si for egne valg? (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020). Dette er ikke ment som en kritikk til faget utdanningsvalg, men er snarere en refleksjon rundt hvordan situasjonen kunne vært dersom faget ble innført tidligere.

4.4.2 Kompetanse og kvalitet, men til hvilken pris?

Som tidligere nevnt (i tilknytning til spørsmål 1 og 2) fremkommer det av rapporten at kvalitet og profesjonalitet er avgjørende faktorer for å få på plass et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Jeg vil her trekke frem de anbefalingene fra NOU-utvalget som er mest relevante for mitt praksisfelt og for denne oppgavens problemstilling. Utvalget anbefaler blant annet at det utarbeides et nasjonal kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Denne anbefalingen har blitt tatt til etterretning, og i 2020 kunne vi ta i bruk «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning». Utviklingen knyttet til kompetansekravene som blir drøftet i NOUs kapittel 5 og kapittel 8, står imidlertid på stedet hvil. I de to kapitlene kan man lese at utvalget anbefaler «at det utvikles kompetansestandarder for ulike roller i karriereveiledningstjenestene i tråd med NICE sine anbefalinger» (NOU 2016:7, s.53) og «at det må fastsettes kompetansekrav til karriereveiledere i grunnopplæringen, uansett utdanningsbakgrunn», og at de bør være på minimum 60 studiepoeng karrierefaglig

utdanning» (NOU 2016:7, s154). Jeg tenker at anbefalinger og «bør-formuleringer» står svakt med tanke å oppnå utvikling og endring på karriereveiledningsfeltet. Konsekvensene av å innføre kompetansekrav vies også lite oppmerksomhet i rapporten. I den grad konsekvensene blir drøftet, handler det om en vag antydning om økonomiske og administrative kostnader ved å innføre kompetansestandarder. Gitt tidsbegrensningene i utvalgets oppdrag, blir dette imidlertid ikke ytterligere utredet (NOU 2016:7, s.56).

4.4.3 Rådgiver og rådgivning eller karriereveileder og karriereveiledning?

Jeg har tidligere vært inne på begrepsbruken knyttet til karriereveiledningsfeltet, og merker meg hvordan dette temaet omtales i rapporten. I overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen vil de fleste elever og foreldre møte sin første skolerådgiver og blir gjort kjent med begrepene sosialpedagogisk rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiver, samt innholdet i tjenestene. Riktignok har elevene også på barneskolen hatt rett på nødvendig rådgivning om utdannings- og yrkesvalg og sosiale spørsmål, men slike oppgaver blir som oftest utført av kontaktlæreren, sosiallæreren eller avdelingsleder på skolen. Dette medfører at begrepet «rådgiver» er ukjent for barneskoleelever (Mordal et al., 2018, s. 46). Jeg vil dermed påpeke at de ulike hjelpefunksjonene, eller rådgiverfunksjonene jeg her viser til, og endringer i begrepsbruken i overgangen fra barne- til ungdomstrinn, vies lite oppmerksomhet i rapporten.

Det som imidlertid påpekes tydelig i kapittel 5, er at utdannings- og yrkesrådgivningen bør omtales som karriereveiledning både i yrkesutøvelsen og i lovverket, og at den som utøver dette arbeidet bør omtales som karriereveileder (NOU 2016:7, s.145). Dette har per dags dato ikke skjedd, men det er interessant å følge dette sporet videre. Hva blir konsekvensene av å innføre begrepet «karriereveiledning» om utdannings- og yrkesrådgivningen? Vil en endring i funksjonstittel fra rådgiver til karriereveileder føre til en annen forståelse for utøver av tjenestene, eller for grunnskoleelevers forståelse av hva denne personen kan bidra med? Gitt at begrepet «karriere» ofte assosieres med «spisse albuer» og det å ha fremgang i yrkeslivet (NOU 2016:7, s. 25), kan det jo tenkes at det legges et ytterligere press på elevene våre om å konkurrere og prestere. Det vil i alle fall trolig ta tid før den vide betydningen av begrepet «karriere» blir implementert i elevenes (og foreldrenes) forståelse.

4.4.4 Utdanningsvalg og karrierelæring

I tillegg til å møte nye funksjonsroller med tilhørende nye funksjonsbenevnelse i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, skal elevene våre i også forholde seg til det nye faget

utdanningsvalg. I rapporten omtales utdanningsvalg som et fag som skal sikre «karriereveiledning i skolen» og «bidra til kompetanse i å treffe karrierevalg». Læreplanen i utdanningsvalg fremhever også begrepet «karriere», og under overskriften *kjerneelementer* kan man lese om betydningen av elevenes utvikling av «karrierekompetanse». Videre legges det vekt på at «elevene må oppleve karrierelæringen som helhetlig og relevant». Begrepene «karriere» og «karrierevalg» finner man også i kompetansemålene for faget utdanningsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 91-92). Med tanke på at karriere- og karriereveiledningsdiskursen står så sterkt, også knyttet til faget utdanningsvalg, overrasker det meg at ikke fagbenevnelsen *utdanningsvalg* tas opp til drøfting i rapporten. Til denne kritiske refleksjonen finner jeg støtte hos Røise (2022, s.274) som påpeker at fagbenevnelsen «utdanningsvalg» indikerer at det er selve «valget» som er viktig, og ikke den helhetlige livslange karriereveiledningen som fremmes i NOU 2016:7. Slik jeg tolker rapporten, må det innføres en konsistent bruk av begrepene for at karriereveiledningen skal oppleves som helhetlig. Kan det i den sammenhengen tenkes at faget utdanningsvalg bør omdøpes til *karrierefag*, *karrierelæring* eller *karrierevalg*?

4.5 Spørsmål 5: Hvilke effekter produseres gjennom måten å fremstille «problemene» på?

Hensikten med spørsmål 5 er å avdekke hvilken effekt problematiseringene kan ha på ulike grupper av befolkningen. Bacchi beskriver denne delen av analysen som avgjørende fordi man får muligheten til å oppdage hvordan gitte problematiseringer kan ha skadelige effekter på enkelte grupper i samfunnet, noe som igjen kan føre til at «problemene» forsterkes ytterligere. En konsekvens at en slik oppdagelse kan være at man må revurdere hvordan man tenker rundt et spesifikt «problem». Bacchi (2009, s.18) mener at følgende kritiske spørsmål bør integreres som utdypning av spørsmål 5:

- Hvilke endringer vil kunne skje som følge av denne måten å presentere «problemene» på?
- Hva forblir uendret?
- Hvem er mest tjenlige med måten problemene fremstilles på?
- Hvem blir mest skadelidende av måten problemene fremstilles på?
- Hvilke grupper holdes ansvarlige for problemene?
- Hvordan påvirkes gruppene som blir stilt til ansvar for «problemene», og hvilket syn vil samfunnet ha på denne gruppen mennesker?

Videre vil jeg ta utgangspunkt i problematiseringene jeg har pekt på så langt i oppgaven, og rette oppmerksomheten mot tre sammenkoblede og overlappende effekter som forhåpentligvis kan gi meg svar på noen av disse spørsmålene. Bacchi viser her til Deans (2006) *diskursive effekter, subjektiverende effekter og livseffekter* (Bacchi, 2009, s. 15).

4.5.1 Diskursive effekter

I følge Bacchi hviler de diskursive effektene på en forestilling om at det som oppfattes som «sannheter» knyttet til antagelser og forestillinger av problemet, bare kan tenkes på eller omtales på *en* bestemt måte. Ved hjelp av spørsmål 2 identifiserte jeg noen dikotomier, nøkkelbegreper og ulike kategorier i NOU-rapporten i et forsøk på å synliggjøre hvordan vi styres av diskurser eller veletablerte meningssystemer. I denne delen av analysen får man muligheten til å undersøke hvilke begrensninger man pålegges i forhold til hva som kan *tenkes* og *sies* om det som blir problematisert (Bacchi, 2009, s.40). Det viktigste vil her være å undersøke hvordan problematiseringer gir fordeler til noen grupper, og kan være direkte skadelige for andre grupper.

Jeg har tidligere pekt på at den samfunnsøkonomiske diskursen ser ut til å være fremtredende i NOU 2016:7. Denne diskursen harmonerer i stor grad med karriereveiledningens overordnede mål: å bidra til befolkningens deltagelse i utdanning og arbeid. Mer spesifikt trekkes det frem at karriereveiledningen skal dekke utdanningsmål, arbeidsmarkedsmål og sosiale inkluderingsmål. Utdanningsmålet skal blant annet bidra til mindre frafall, arbeidsmarkedsmålet skal minske friksjonen på arbeidsmarkedet, og sosiale inkluderingsmål skal motvirke marginalisering (NOU 2016:7, s.22). Jeg vil hevde at det er vanskelig å tenke seg en annen løsning, eller en annen måte å tenke på i forhold til å nå de politiske målene for karriereveiledning. Sultana peker på at vi i dagens samfunn opplever et strukturelt press om at karriereveiledningen skal fremme samfunnsøkonomisk effektivitet fremfor utvikling og frigjøring av individet. Dersom man ikke har solid innsikt i hvordan man styres gjennom økonomisk og sosial makt, er det lett å la seg forme, eller som Bordieu (1993) uttrykker det; å falle som offer for *kraftfeltet* (Sultana, 2009, s.44-45).

Når det gjelder rapportens utredning av *karriereveiledning i grunnopplæringen* kunne man i utgangspunktet tenke seg at individperspektivet var mer fremtredende, og at man tydeligere kunne se konturene av en utviklingsrettet og humanistisk diskurs. I skolen er det tross alt elevenes læring og utvikling som er det overordnede målet. I rapporten kan man lese om bakgrunnen for at faget utdanningsvalg ble innført. Kompetanse- og utviklingsdiskursen kommer riktignok til syne idet det påpekes at utvikling av karrierekompetanse er et viktig

element i faget utdanningsvalg (NOU 2016:7, s.139). Slik faget utøves i praksis, legges det stor vekt på elevenes identitetsskaping, refleksjon rundt egenskaper og styrker, samt det å gjøre gode valg for seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.92). Utvikling av karrierekompetanse i denne sammenhengen, vil først og fremst komme eleven til gode ved å skape tryggere og mer forutsigbare rammer for hvordan de kan forstå seg selv og dermed ta gode valg for seg selv. Intensjonen med faget, slik jeg tolker rapporten, var derimot ikke å trygge elevene, men å redusere omvalg og frafall og bedre effektiviteten i utdanningssystemet (s. 139). I doktorgradsavhandlingen sin skriver Røise (2022) om den tredje revurderingen av læreplan i utdanningsvalg som kom i 2020. Det er først i denne utgaven av læreplanen at begrepet «karrierekompetanse» ble innført (Røise, 2022, s. 4). Samme året ble det nasjonale kvalitetsrammeverket for karriereveiledning innført. Her blir karrierekompetanse omtalt som «kompetanse til å håndtere karriererelaterte utfordringer», noe som vektlegges mer enn individets valgsituasjoner (Kompetanse Norge, 2020). Som i NOU 2016:7 ser man også her en endrings- og overgangsdiskurs. Her ligger det implisitt en forståelse av at de unge må være fleksible, tåle endringer og takle overganger fordi det er mest samfunnstjenlig.

Både læreplanen, NOU 2016:7 og Kvalitetsrammeverket kan forstås som intensjonelle styringsdokumenter. Det er viktig å merke seg at intensjoner slik de fremkommer i styringsdokumenter, vil forstås ulikt ut ifra hvem som tolker dem. Det kan være et gap mellom de formaliserte intensjonene med faget utdanningsvalg, og lærers forståelse og operasjonalisering av faget i skolen (Røise, 2022, s. 6). Dette er en problemstilling jeg kan gjenkjenne med tanke på egen undervisning i faget utdanningsvalg. I et pedagogisk perspektiv er det ikke den samfunnsøkonomiske diskursen som gjør seg mest gjeldende i et fag som utdanningsvalg, men derimot elevenes læring, vekst og utvikling. I hvilken grad den samfunnsøkonomiske diskursen virker inn på rådgivers rolleforståelse, er et spørsmål jeg vil vende tilbake til senere i oppgaven.

4.5.2 Subjektiviserende effekter

Som tidligere nevnt (i spørsmål 2) kan styringsdokumenter skape kategorier for å fremheve eller gi mening til bestemte problematiseringer. Disse kategoriene kan omtales som subjektposisjoner eller identiteter, og de subjektiviserende effektene handler om å dele mennesker inn i grupper eller sette grupper av mennesker opp mot hverandre (Bacchi, 2009, s.15-18). Kategoriene, eller gruppene, står ofte i et motsetningsforhold til hverandre ved at den ene gruppen oppfattes som privilegert og velfungerende, mens den andre gruppen fremstår som svak og ikke-fungerende. En viktig presisering er at subjektposisjoner ikke

skapes av styringsorganer, men at de derimot konstitueres gjennom diskurser i gitte styringsdokumenter (Bacchi, 2009, s. 42).

I rapporten avdekkes flere diskurser som kan ha subjektiverende effekter. Her vil jeg igjen trekke frem kategoriene *velopplyst befolkning*, *befolkning som deltar i utdanning og arbeid*, og de kategoriene som står i motsetning; *utsatte grupper*, *de som faller ifra* og *de arbeidsløse* (NOU 2016:7, s.22-23). Dette var kategorier som ble avdekket ved hjelp av spørsmål 2, og som i denne delen av oppgaven vil bli videre analysert og drøftet med mål om å finne ut hvilke effekter en slik kategorisering kan ha for vår forståelse av «problemet», og ikke minst; hvilke effekter det kan ha for hvordan mennesker innenfor de nevnte kategoriene tenker om seg selv og andre. Kategoriene blir ikke definert eller utdypet i rapporten, men man forstår eksplisitt hvilke av kategoriene som handler om de vellykkede og velfungerende menneskene, og hvilke kategorier som beskriver de som ikke oppfyller samfunnets krav om effektivitet og deltagelse.

Ifølge rapporten tar en *velopplyst befolkning* bedre og mer informerte valg når det gjelder utdanning og arbeid. Man kan forstå det slik at de som tilhører denne gruppen, klarer å ta valg om utdanning og arbeid som er tilpasset både individet selv, og samfunnets behov. Klarer du med andre ord å gjennomføre utdanning og stå i arbeid, er du blant de velopplyste i samfunnet. Her kan man ane en positivistisk tankegang som peker i retning av Parsons' trekk- og faktorteori der mennesker ble kategorisert for å danne grunnlag for en optimal match mellom individ og arbeid (Højdal og Poulsen, 2012, s. 29). Slik jeg tolker rapporten er det derimot ikke rom for å tenke seg at mange unge mennesker er usikre på valg av utdanning og kanskje må gjøre omvalg, eller at noen ungdommer ikke finner seg til rette i grunnopplæringen eller i utdanningssystemet for øvrig, og dermed finner andre arenaer eller tilnærminger for å bli aktive «arbeidende» samfunnsborgere. Kan disse ungdommene se på seg selv som *velopplyste*, eller faller de innunder kategorien *utsatte grupper* fordi de ikke følger den ønskede og mest samfunnsøkonomiske normen?

Hvordan oppleves det å være *de som faller ifra* og som har behov for *kompenserende tiltak*? (Oomen & Plant, 2014, i NOU 2016:7, s.23) I NOU 2016:7 beskrives disse tiltakene i forbindelse med ungdommer som dropper ut av videregående skole. Man leser videre at de kompenserte innsatsene er ressurskrevende og betyr at det må legges til rette for fullføringstiltak ved å ha tett dialog mellom aktørene både i og utenfor skolen. Det er ikke vanskelig å tenke seg at det oppleves som stigmatiserende å definere seg selv innenfor denne gruppen av befolkningen. Mens den velopplyste delen av befolkningen mestrer både skolegang og arbeidsliv, trenger «de frafalne» og «utsatte» hjelp til å «få utnyttet evnene sine» og til «å være fleksible i overganger» (s. 25).

4.5.3 Livseffekter

Livseffekter handler om hvordan fremstillingen av problemet kan ha direkte innvirkning på menneskers liv og helse (Bacchi, 2009, s. 17). Her rettes oppmerksomheten mot den materielle effekten problematiseringen kan ha på de gruppene av mennesker som omtales som «de frafalne» eller «utsatte». Jeg har allerede nevnt hvordan «de velfungerende» og «de ikke-fungerende» gruppene av mennesker settes opp mot hverandre slik de fremstilles i rapporten. Det kan lett skapes en forestilling om at de menneskene som ikke mestrer utdanning og finner sin plass i arbeidslivet, selv har skylden for den situasjonen de har havnet i og dermed oppleves som en belastning for samfunnet.

Relatert til skolen og de unge som jeg møter i jobben min, tenker jeg at de «de frafalne» og «utsatte» kan være de elevene som vegrer seg for å gå på skolen, eller de elevene som ikke mestrer kravene som skolen stiller til dem. Vi som jobber i skolen kan tidlig ane hvilke elever som kommer til «å droppe ut» på videregående skole, og som videre vil stå i fare for å falle utenfor arbeidslivet.

Det blir gjort mange grep fra politisk hold når det gjelder frafallsproblematikken. I fullføringsreformen (Meld.St.21, s. 36) pekes det blant annet på at grunnlaget for å fullføre utdanning legges i grunnskolen. Selv om det har blitt bevilget betydelige midler til tiltak som skal hindre frafall, er det fortsatt slik at ca. 20% av elevene ikke fullfører videregående skole i løpet av 5-6 år (SSB, 2022). Det er forståelig at elever som har opplevd liten grad av mestring gjennom hele grunnskolen, ikke har så høye tanker om at de har noe å tilføre arbeidslivet. Det kan også tenkes at de såkalte «velfungerende» ikke alltid forstår hva som er problemet, og dermed stempler de «fracfalne» som uselvstendige eller late. Konsekvensene av å være i gruppen av «fracfalne» kan være store for de det gjelder, og ofte forbindes utenforskapet med tilleggsbelastninger som også virker inn på livskvaliteten. Belastningene kan dreie seg om økonomiske problemer, stress, psykisk uhelse, og ikke mist skam for at man ikke klarer å bidra til felleskapet (Meld.St.21, s.36).

I denne beskrivelsen kan man gjenkjenne Deans governmentale perspektiv på mesonivå (Kjærgård, 2012, s.13), idet vi «styres» til å tenke på en spesiell måte ved å lese styringsdokumenter om frafall og utenforskap (Kjærgård, 2018, s.19). I et karriereveiledningsperspektiv forstår man dermed at det er behov for å yte karriereveiledning som bidrar til at gruppen av «fracfalne» og «utsatte» minsker. Her aner jeg at den teknokratiske diskursen blir fremtredende igjen. Gruppen som omtales her, evner ikke å tilpasse seg arbeidsmarkedet, og bidrar dermed ikke til samfunnsøkonomisk vekst. I et rådgiver- og karriereveiledningsperspektiv tenker jeg imidlertid at man heller ikke kan utelukke den utviklingsrettede diskursen. Dette begrunner jeg med at NOU 2016:7 fremmer

behovet for livslang karriereveiledning. Slik jeg tolker det kommer man dermed ikke utenom Supers livsløpsteori der selvoppfatning og livssituasjon er faktorer som spiller en rolle for de unges valg og utvikling av yrkesidentitet (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008, s.107).

4.6 Spørsmål 6: Hvordan/hvor har denne fremstillingen av «problemet» blitt skapt, spredt og forsvart?

Det siste spørsmålet i Bacchis analyse-metode bygger i stor grad på spørsmål 3, som handler om å belyse det historiske bakteppet for hvordan og hvorfor akkurat denne fremstillingen av «problemet» har fått lov til å dominere. Med andre ord; hva er bakgrunnen for at det oppleves som et problem at vi per i dag ikke har et godt nok system for helhetlig livslang karriereveiledning? Ved hjelp av spørsmål 3 pekte jeg på hvordan karriereveiledning og rådgiverrollen har endret seg i takt med samfunnets- og arbeidslivets behov. Gjennom en Foucauldiansk geneologisk øvelse forsøkte jeg å få frem at fenomenet karriereveiledning ikke har fulgt en forutsigbar sti der man til enhver tid kan vite hva som blir det neste utfallet eller forventede utviklingstrekket. I et historisk perspektiv har derimot karriereveiledningen tatt sine «twists and turns», og metoder og teorier har levd side om side, eller blitt forkastet i en periode, for så å bli aktualisert igjen i neste periode (Bacchi, 2009, s. 10).

Som en forlengelse av arbeidet med spørsmål 3, får jeg i denne delen av oppgaven muligheten til å peke på hvordan fremstillingen av det som problematiseres når frem til riktig målgruppe og ellers oppleves som legitimt. Jeg har allerede pekt på flere faktorer som antyder hvordan fremstillingen av problemet har blitt skapt, og vil videre forsøke å belyse *hvor* fremstillingen har blitt spredt og forsvart. Slik jeg tolker spørsmål 6, handler det i stor grad om tilgjengelighet. Hvem har tilgang til diskursen om den helhetlige, livslange karriereveiledningen, eller med andre ord; diskursen som implisitt uttrykker behovet for en mer helhetlig livslang karriereveiledning?

Jeg vil hevde at NOU 2016:7 og andre styringsdokumenter som handler om karriereveiledning, først og fremst leses av aktører som har en særlig interesse for feltet. Det kan for eksempel være yrkespersoner som jobber innenfor karriereveiledningsfeltet, eller organisasjoner som på ulike måter er involvert i karriereveiledningsrelaterte aktiviteter. Når det gjelder de unge og samfunnet for øvrig, tenker jeg at både skolen og media spiller en stor rolle med tanke på å spre og holde liv i diskursen om en helhetlig livslang karriereveiledning.

Jeg har tidligere pekt på hvordan livslang læring og livslang karriereveiledning kommer til uttrykk på makro-, meso- og mikronivå. De tre nivåene er alle fremtredende i NOU 2016:7. Øverst i det governmentale «styringshierarkiet» står aktører som EU og OECD som legger

føringer for karriereveiledningsdiskursen på nasjonalt, fylkeskommunalt, kommunalt- og organisasjonsmessig nivå. Rådgiveren styres av blant annet læreplanen, opplæringsloven og NOU-rapporter, noe som kommer til uttrykk i skolens karriereveiledning og i faget utdanningsvalg (Kjærgård, 2012, s.13) Jeg vil dermed hevde at skolen har en sentral rolle med tanke på å spre diskursen om helhetlig livslang karriereveiledning til riktig målgruppe; nemlig til elevene. Som rådgiver opplever jeg i stor grad at ungdommer lever og tar valg i et «her og nå-perspektiv». Det kan være svært krevende for mange å tenke langt frem i tid, og en del ungdommer «sikrer» seg for å holde alle muligheter åpne. En slik «sikring» kan for eksempel handle om å velge et studieforberedende utdanningsprogram fordi man tror det vil åpne flere muligheter for fremtiden. Min erfaring er at dette synet ofte støttes av viktige voksenpersoner i elevenes liv. I den sammenhengen er det viktig å tenke på at skolens karriereveiledning, og formidling av utdannings- og yrkesveier, ikke bare skal rettes mot elevene, men også mot foreldrene (Bakke, 2020).

Med tanke på medias rolle knyttet til å spre og forsvare diskursen om helhetlig livslang karriereveiledning, skal man ikke gjøre mange søk før man får bekreftet at dette har vært, og er et vedvarende aktuelt tema. Ved søk i arkivene til noen av landets nettaviser kan man lese overskrifter som «Elevene får for dårlig karriereveiledning», «Ingen formelle kompetansekrav», «Kvalitetsrammeverket gir bedre karriereveiledning» (Stavanger Aftenblad, 2018) eller «Utdanningsvalg er vårt viktigste fag, men bortprioriteres av lærerne» (Aftenposten 2019). På «NRK nyheter» dukker det opp overskrifter som «Ungdomshjernen er ikke utviklet nok til å ta store valg, mener forsker» (NRK nyheter, 2021) og «Fire av ti voksne angret på utdanningen sin» (NRK nyheter, 2022). Listen over karriereveiledningsrelaterte kronikker, debattinnlegg og artikler er utømmelig, og i alle de nevnte overskriftene vil jeg hevde at det ligger en implisitt forståelse av behovet for karriereveiledning. Overskriftene tjener hver for seg som påstander som kunne vært gjenstand for nye drøftinger. Sammenfattet kan disse påstandene «leses» som at *elevene får dårlig karriereveiledning på grunn av manglende kompetansekrav til de som utfører veiledningen, og på grunn av nedprioritering av faget utdanningsvalg. Videre ser man at dårlig karriereveiledning går utover umodne ungdommer som ikke er i stand til å ta selvstendige valg, noe som igjen fører til feilvalg og angrende voksne.* Dette er selvsagt en konstruert fremstilling, men jeg mener den illustrerer hvor lett vi påvirkes og styres av makten i språket.

Ved hjelp av de 6 analysespørsmålene, og med utgangspunkt i problemstillingen min, har jeg i «Bacchis ånd» forsøkt å få frem *hva* som problematiseres istedenfor å legge vekt på «problemene». For å kunne gjøre det, har det vært nødvendig å undersøke de

bakenforliggende årsakene til at «problemet» fremstilles på akkurat denne måten, og samtidig peke på hvilke diskursive effekter slike problematiseringer kan ha med tanke på hva som kan tenkes videre, hvilke posisjoner grupper av mennesker kan innta, samt hvordan noen grupper «rammes» mer enn andre av denne måten å tenke på. Mye av drøftingen har foregått forløpende gjennom analysen, spesielt drøftinger knyttet til et helhetlig system for livslang karriereveiledning. I neste delkapittel vil jeg oppsummere WPR-analysen min ved å gi en kortfattet gjennomgang av hvert av spørsmålene sett i sammenheng med diskursene jeg har avdekket, samt funnene som danner grunnlag for videre drøfting knyttet til problemstillingen min: ***Hvordan kan rådgiverrollen forstås i lys av diskursen om en helhetlig livslang karriereveiledning?***

4.7 Oppsummering av WPR-analysen

Gjennom bruk av de seks analysespørsmålene i WPR-metoden, har jeg pekt på hva som problematiseres; at vi i Norge ikke har et godt nok system for helhetlig livslang karriereveiledning (spørsmål 1). Deretter har jeg avdekket hva som gjør at dette oppleves som et problem (spørsmål 2), samt hvordan en slik fremstilling av problemet har oppstått (spørsmål 3). Videre i analysen har jeg pekt på hva som *ikke* nevnes eller problematiseres i NOU-rapporten (spørsmål 4), og hvilke diskursive effekter problematiseringen kan ha for ulike grupper av befolkningen (spørsmål 5). Til slutt har jeg trukket frem eksempler på hvordan diskursen om behovet for et helhetlig system for livslang karriereveiledning har blitt skapt, spredt og forsvart (spørsmål 6).

Som nevnt tidligere, tjener hvert av spørsmålene i WPR-analysen som forskningsspørsmål knyttet til oppgavens problemstilling. Jeg har forsøkt, i den grad det har vært hensiktsmessig, å omskrive spørsmålene i analysen slik at de kan ses i sammenheng med problemstilling og datautvalg. Jeg vil i den sammenhengen, og med utgangspunkt i problemstillingen min, presisere at diskursanalysen retter seg mest mot den «helhetlige livslange karriereveiledningen», og ikke mot diskursen om «rådgiverrollen». Oppgaven min er imidlertid å redegjøre for hvordan rådgiverrollen kan forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Denne redegjørelsen vil bli gjort på bakgrunn av analyse-funnene jeg nå vil presentere.

5. Funn etter WPR-analyse – til gjenstand for nye drøftinger

Jeg vil påstå at diskursen om et mangelfullt system for helhetlig livslang karriereveiledning er fremtredende i hele NOU 2016:7. Allerede i rapportens innledning kommer det frem hva som må være på plass for at situasjonen skal forbedre seg. Et godt og velfungerende system for livslang karriereveiledning krever at *tjenestene utfyller hverandre og at befolkningen har god tilgang til ulike karriereveiledningstilbud*. Et system for helhetlig livslang karriereveiledning fordrer at flere elementer virker sammen i kombinasjon: «Lifelong guidance is not one intervention, but many, and works most effectively when a range of interventions are combined» (NOU 2016:7, s. 10). Ved å lese om «ulike elementer i et helhetlig system» (NOU 2016: 7, s.27), samt en rekke anbefalinger knyttet til fremtidens karriereveiledning, kommer det tydelig frem hva som problematiseres i NOU 2016:7: Vi har ikke et godt nok system for helhetlig livslang karriereveiledning i Norge i dag.

I kapitlene 4, 5 og 8 i NOU 2016:7 som jeg har fordypet med mest i, opplever jeg også at den nevnte diskursen er gjennomgående. I et governmentalt perspektiv (Bacchi, 2009, s.39) rettes blikket mot hvordan vi styres av diskursen i den gitte konteksten – diskursen knyttet til karriereveiledning – og hvorvidt diskursene er med på å holde liv i det som oppleves som problematisk, istedenfor å bidra til forbedringer. Ved å studere dikotomier, nøkkelbegreper og kategorier i NOU-rapporten avdekker jeg «svart-hvitt-tenkningen» som ligger i kategoriseringen av de som er «innenfor» og de som er «utenfor». Det er lite rom for å peke på nyansene, eller tenke seg at det finnes deler av befolkningen som ikke er hverken *velopplyste* eller *frafalne*, men som befinner seg et sted «midt imellom» og lever greit med det. For at flere skal bli *velopplyste* og færre skal *falle ifra*, må den enkelte lære seg å mestre sin egen karriere. Helhetlig livslang karriereveiledning handler med andre ord om å tilegne seg karrierekompetanse. I dette bildet skal den *profesjonelle* og *kvalitetsbevisste* rådgiveren bidra med god karrierelæring. Det oppleves imidlertid som et problem at karrierebegrepet forstås ulikt ut ifra hvem som tolker det, og det blir gjort klart at den brede definisjonen av begrepet *karriere* er ukjent for mange (NOU 2016:7, s.25).

Videre tar jeg utgangspunkt i Sultanas diskurser om karriereveiledning og oppdager hvordan de tre diskursive tilnærmingene til enhver tid gjør seg gjeldende i stor eller mindre grad både i et historisk perspektiv og i nåtidens karriereveiledning (Sultana, 2018, s.39 og 40). En av de rådende diskursene er riktignok den såkalte teknokratiske diskursen som handler om samfunnsøkonomisk effektivitet, men det betyr ikke at utviklingsrettede og sosialkonstruktivistiske diskurser er fraværende. Uansett hvilken diskurs som er mest fremtredende, hviler det et ansvar på rådgiveren om å yte karriereveiledning som dekker

både individets og samfunnets behov. I dette spenningsfeltet ligger det en potensiell fare for at karriereveiledningen blir for instrumentalistisk, og dermed distanserer seg fra læringsperspektivet som også fremholdes som viktig (Lingås, 2018, s.58). En slik problematisering krever evne til kritisk refleksjon og etisk bevissthet hos den som utfører karriereveiledningen.

Ved å rette blikket mot det som *ikke* problematiseres i NOU 2016:7, oppdager jeg at de minste barna ikke blir nevnt i rapporten. Dette er svært overraskende med tanke på at den overordnede problematiseringen handler om en helhetlig livslang karriereveiledning. I den sammenhengen kan man peke på forskning og flere velkjente teorier som viser at barn tidlig får en forestilling om yrkene. Det er også et tankekors at elever som starter på ungdomsskolen ikke vet hva en rådgiver er, og heller ikke er kjent med begrepene knyttet til karriereveiledning. Jeg stiller også spørsmål til om faget utdanningsvalg bør introduseres tidligere i skoleløpet. Det nevnes heller ingenting i rapporten om hva det vil koste å innføre kompetansekrav til de som utfører karriereveiledning. Ellers legger jeg merke til NOU-rapportens «bør-formuleringer» knyttet til innføring av begrepene karriereveileder og karriereveiledning, fremfor rådgiver og rådgivning. Gitt at NOU-rapporter er intensjonelle styringsdokumenter, kan man ikke forvente endringer knyttet til begrepsbruk med det første.

Neste trinn i analysen handler om å avdekke hvilke effekter problematiseringer kan ha på ulike grupper av befolkningen. I den sammenhengen ser jeg nærmere på diskursive effekter, subjektiverende effekter og livseffekter. Etter å ha avdekket diskursive effekter, får jeg en påminning om at man *lett kan falle som offer for kraftfeltet* (Bourdieu, 1993, i Sultana, 2018, s. 45), underforstått; de samfunnsøkonomiske kreftene står sterkt og utfordrer dermed praktikerne som balanserer mellom å bidra med karriereveiledning som ivaretar både individ og samfunn. Det er nettopp de samfunnsøkonomiske kreftene som står bak intensjonen om at faget utdanningsvalg skal redusere omvalg og frafall, og bedre effektiviteten i utdanningssystemet (NOU 2016:7, s.139). Når jeg studerer subjektiverende effekter og livseffekter blir jeg bevisstgjort om at det kan oppleves som svært stigmatiserende å høre til gruppen *de frafalne* eller *de utsatte*. Disse gruppene opplever ofte tilleggsbelastninger som har negativ innvirkning på liv og helse.

Siste del av analysen handler om *hvordan* og *hvor* problematiseringen har blitt skapt, spredd og forsvart. Her peker jeg på hvordan diskursen om livslang læring og livslang karriereveiledning kommer til uttrykk på makro-, meso- og mikronivå (Kjærgård, 2012, s.13). Jeg mener at analyse-spørsmål 6 i stor grad handler om diskursens tilgjengelighet. De som leser policy-dokumenter om karriereveiledning er gjerne aktører som har interesse for fagfeltet, som for eksempel praktikere som jobber med karriereveiledning til daglig. Mediene

spiller derimot en viktig rolle i å spre og forsvare problematiseringen til elever og foreldre, eller til andre som definerer seg selv som veisøkere. Man kan blant annet finne mange overskrifter i nettaviser som peker på behovet for bedre kvalitet i karriereveiledningen, eller mer presist; behovet for et system for helhetlig livslang karriereveiledning.

Etter at jeg nå har oppsummert WPR-analysens funn, vil jeg konkretisere og synliggjøre analyseprosessen ved hjelp av en tabell. Her vil funnene bli sett i sammenheng med hvert av analyse spørsmålene og tilhørende problematiseringer og diskurser jeg har avdekket. Jeg vil påpeke at flere av funnene, slik de blir formulert i tabellen, kan leses og forstås som påstander. Dette er gjort med hensikt med tanke på at WPR-metoden ikke er ment å skulle gi eksakte svar. Diskurser kan være både mangfoldige, komplekse og inkonsistente. Gjennom bruk av en WPR-analyse kan man avdekke «andre» eller «sidestilte» diskurser som kan danne grunnlag for nye diskusjoner og problematiseringer (Bacchi, 2009, s.19).

5.1 Tabell som konkretiserer analyseprosess og funn

Analysespørsmål/ forskningsspørsmål	Hva gjøres i analysen? Hva drøftes?	Funn/påstander for nye drøftinger
1) Hva blir problemet knyttet til en <i>helhetlig livslang karriereveiledning</i> fremstilt som i NOU 2016:7?	Avdekke hva som er problematisk. Befolkningen i Norge har ikke god nok tilgang til karriereveiledning. Tilbudet oppleves som fragmentert, blir utført av personer uten tilstrekkelig kompetanse, og holder ikke høy nok kvalitet.	Ikke god nok karriereveiledning.
2) Hvilke forutsetninger og antagelser ligger til grunn for hvordan problemet blir fremstilt?	Avdekke dikotomier (hierarki og styrkeforhold uttrykt gjennom språket undersøkes). <ul style="list-style-type: none"> - Tilgang/ikke tilgang - Sammenhengende/usammenhengende - Profesjonell/uprofesjonell - Livslang læring/stagnasjon i læring, brudd i læring - Innbyggernes deltagelse/utenforskap, marginalisering - Sosial inkludering/sosial ekskludering Avdekke bruk av nøkkelbegreper (dypt rotfestet, vanskelig å bestride). <ul style="list-style-type: none"> - Livslang karriereveiledning - Livslang læring - Rådgiver - Utdanningsrådgivning - Karriereveileder 	Dikotomier bidrar til: <ul style="list-style-type: none"> - «Svart-hvitt-tenkning»: - Lite rom for å nyansere, eller tenke seg at det finnes noe «midt imellom». Nøkkelbegreper: <i>Livslang læring og livslang karriereveiledning</i> endrer meningsinnhold i takt med kompetansopolitikk. Rådgiverrollen har endret seg. Fra å skulle bidra til elevers modning frem mot valg av

	<ul style="list-style-type: none"> - Karriereveiledning - Kvalitet - Profesjonalitet <p>Avdekke bruk av kategorier (skaper forestillinger om hvordan man kan tenke om seg selv og andre).</p> <ul style="list-style-type: none"> - En velopplyst befolkning - En befolkning som faller fra utdanning eller er arbeidsledig - Utsatte grupper i befolkningen 	<p>utdanning, til å være <i>informasjonsmegler</i> og <i>karrierelærer</i>.</p> <p>Den brede definisjonen av <i>karriere</i> er ikke kjent for alle.</p> <p><i>Kvalitet</i> og <i>profesjonalitet</i> er svært sentrale begrep i forbindelse med et system for helhetlig livslang karriereveiledning.</p> <p>Kategorier: Elevene trenger «hjelp til selvhjelp»</p> <p><i>De velopplyste</i> styrker samfunnets konkurransevne. <i>De som faller fra/utsatte grupper av befolkningen</i> koster samfunnet dyrt. NOU 2016:7 baserer ser på teknokratisk tilnærming, men også utviklingsrettet/humanistisk tilnærming</p> <p>Eksempel på motsetningsdiskurs: Karriereveiledning skal motvirke og kompensere for marginalisering og frafall, samtidig som karriereveiledning er et svakt redskap sett ut fra et «Governmentality»-synspunkt.</p>
<p>3) Hvordan har denne fremstillingen av problemet blitt til?</p>	<p>Undersøke fremstillingen av problemet i et historisk perspektiv ved hjelp av Foucaults genealogi, og Sultanas tilnærminger;</p> <ul style="list-style-type: none"> - teknokratisk diskurs - utviklingsrettet diskurs - frigjørende diskurs <p>Karriereveiledning og samfunnets utvikling:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frank Parson, positivistisk vitenskapssyn, matching-teori - Donald Super, differensialpsykologiske strømninger, livsløp, leverom, selvoppfattelse, parallelt med det psykologiske perspektivet, John Holland, trekk og faktor-teori - «Ny versjon av Frank Parson, neolibérale strømninger, ansvar for egne valg, kompetent og omstillingsdyktig 	<p>I et governmentalt perspektiv: Vi styres av diskurser og problematiseringer.</p> <p>Vekslinger mellom teknokratisk, utviklingsrettet og frigjørende diskurs i takt med samfunnsendringer – ikke som kronologiske hendelser.</p> <p>Historisk og i dagens samfunn: Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom individets behov og samfunnets behov.</p> <p>Karriereveiledning i fare for å være instrumentalistisk, i kontrast til læringsperspektivet.</p>

<p>4) Hva blir ikke problematisert i fremstillingen av problemet?</p>	<p>Finne ut hva NOU 2016:7 ikke tar opp, eller tar opp i liten grad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Karriereveiledning for de minste barna. - Konsekvenser knyttet til innføring av kompetansekrav - Konsekvenser av å endre begrepsbruken i skolen (og i lovverket) fra rådgiver/rådgivning til karriereveileder/karriereveiledning 	<p>Barn danner seg tidlig en forestilling om yrkene (Gottfredson, 2002, 2005).</p> <p>Faget utdanningsvalg innføres for seint i skoleløpet. Karrierelæring må starte tidligere.</p> <p>Det koster både «tid og penger» å innføre kompetansekrav.</p> <p>«Bør-formuleringer» om kompetansekrav skaper ikke endringer.</p> <p>Rollebenevnelsene er uklare slik de er i dag. Det vil ta tid å endre begrepsbruk og forståelse av begrepene <i>karriereveileder</i> og <i>karriereveiledning</i>.</p>
<p>5) Hvilke effekter produseres gjennom måten å fremstille problemet på?</p>	<p>Avdekke hvilke effekter problematiseringene kan ha på grupper av befolkningen (ved å studere diskursive effekter, subjektiverende effekter og livseffekter)</p> <p>Diskursive effekter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samfunnsøkonomisk diskurs fremtredende, med mål om karriereveiledning som dekker utdanningsmål, arbeidsmarkedsmål og sosiale inkluderingsmål. - Konturer av utviklingsrettet og humanistisk diskurs i karriereveiledning i grunnopplæringen. <p>Subjektiverende effekter: <i>velopplyst befolkning, befolkning som deltar i utdanning og arbeid, og de kategoriene som står i motsetning; utsatte grupper, de som faller ifra og de arbeidsløse.</i></p> <p>Livseffekter: I skolen kan de frafalne og utsatte være elever som vegrer seg for å gå på skole, har kroniske helseplager, psykiske problemer, lite mestring på skolen og/eller sosiale utfordringer.</p>	<p>Diskursive effekter: Man faller lett som offer for <i>kraftfeltet</i>.</p> <p>Intensjonen med utdanningsvalg var i hovedsak å redusere omvalg og frafall, og bedre effektiviteten i utdanningssystemet.</p> <p>Subjektiverende effekter: Ikke rom for å tenke at noen unge er usikre på valg, må gjøre omvalg, eller finner andre arenaer eller tilnærminger for å bli aktive «aktive» samfunnsborgere. Det kan være stigmatiserende å definere seg som <i>en som faller fra</i>.</p> <p>Livseffekter: Vi «styres» i et governmentalt perspektiv til å yte karriereveiledning for å hjelpe de <i>fracfalne</i> og <i>utsatte</i>.</p> <p>Disse gruppene kan oppleve tilleggsbelastninger som økonomiske problemer, stress, psykisk uhelse, og ikke minst skam for at man ikke klarer å bidra til felleskapet.</p>

<p>6) Hvordan/hvor har denne fremstillingen av problemet blitt skapt, spredt og forsvart?</p>	<p>Finne ut hvordan diskursen om livslang læring og livslang karriereveiledning kommer til uttrykk på makro-, meso- og mikronivå.</p> <p>Øverst i det governmentale «styringshierarkiet» står aktører som EU og OECD som legger føringer for karriereveiledningsdiskursen på nasjonalt, fylkeskommunalt, kommunalt- og organisasjonsmessig nivå.</p>	<p>Det handler om tilgjengelighet. styringsdokumenter leses av aktører som har interesse innenfor fagfeltet, videreføres til de unge i praksisfeltet gjennom veiledning og undervisning.</p> <p>De unge (og foreldre) har størst tilgang til diskursen gjennom mediene.</p> <p>Overskrifter i avisene tyder på at diskursen holdes «levende»</p> <p>Elever «sikrer» seg ved å velge det de tror er tryggest og holder «alle» muligheter åpne.</p> <p>Foreldre må involveres i karriereveiledningen.</p>
---	---	---

6. Hvordan kan rådgiverrollen forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning?

Med utgangspunkt i WPR-analysens funn vil jeg i denne delen av oppgaven drøfte hvordan rådgiverrollen kan forstås i lys av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning. I drøftingen tar jeg utgangspunkt i WPR-analysens funn. Slik jeg ser det, er det tre sentrale elementer som trer frem som viktige og meningsbærende knyttet til forståelsen av rådgiverrollen. De tre elementene er *kritisk refleksjon*, *karrierelæring* og *etisk bevissthet*. Det vil bli redegjort for hvorfor jeg anser disse tre elementene som viktige, og jeg vil drøfte *hvorfor* og *hvordan* jeg tenker at hvert av elementene har betydning for rådgiveren.

6.1 Den kritisk reflekterende rådgiveren

Basert på WPR-analysens funn peker det seg ut flere grunner til at rådgiveren må være kritisk reflekterende. Gjennom WPR-analysen avdekkes det hvilken makt som ligger i språket, og hvordan vi påvirkes til å tenke på en bestemt måte om et gitt fenomen – i dette tilfellet; om karriereveiledning. Det er nødvendig at rådgiveren stiller seg kritisk til forventninger, og mulige motsetninger som gjør at disse forventningene ikke nødvendigvis kan innfris. Det er i denne sammenhengen viktig å påpeke at slike forventninger ikke bare kommer til uttrykk gjennom diskursen i NOU 2016:7 og andre styringsdokumenter som omhandler karriereveiledning. Det kan like gjerne handle om forutinntatte forestillinger og forventninger som uttrykkes av elever, foreldre eller ansatte i skolen. Jeg har også tidligere

pekt på mediernes rolle i å spre og forsvare forestillinger om hva livslang karriereveiledning innebærer. Det er imidlertid NOU-rapporten jeg viser til videre når jeg skal forsøke å eksemplifisere hvorfor rådgiveren bør være kritisk reflekterende.

WPR-analysen fremhever også noen utfordringer og begrensninger i NOUs fremstilling av hva som skal til for at karriereveiledningen i skolen oppleves som helhetlig, samt hvordan den kan bidra til livslang karrierelæring som imøtekommer både individets og samfunnets behov. Etter å ha analysert de utvalgte kapitlene i NOU 2016:7, får jeg en økt forståelse for rådgivers betydning, eller mer presist; NOU-utvalgets intensjoner for rådgiverrollen, knyttet til et system for helhetlig livslang karriereveiledning. I den forbindelse vil jeg først vende tilbake til NOUs fremstilling av *kvalitet* og *profesjonalitet* (NOU 2016:7, s. 30).

6.1.1 NOUs fremstilling av kvalitet og profesjonalitet

Slik det fremkommer av NOU-rapporten, må de to begrepene *kvalitet* og *profesjonalitet* ses i sammenheng, og man får en forståelse av at kvalitet i karriereveiledningen ikke kan oppnås uten at man sikrer profesjonalitet for dem som skal utøve veiledningen. I tråd med NICE sine anbefalinger påpekes det at karriereveiledere i skolen hører til gruppen «career professionals» (NOU 2016:7, s.37). Med utgangspunkt i europeiske kompetansestandarder (NICE, 2012) legges det her vekt på at karriereveiledere i skolen trenger spesialkompetanse i å veilede elever og grupper av elever. «De trenger også kompetanse i å organisere, evaluere og utvikle karriereveiledningstjenestene ved skolen, samarbeide med lærere i utdanningsvalg og skolens ledelse om helhetlig karriereveiledning i skolen» (NOU 2016:7, s.51). Videre anbefaler NOU-utvalget at karriereveilederne i skolen skal ha karrierefaglig utdanning på masternivå (NOU 2016:7, s.51). Det er her den kritiske stemmen kommer inn. Vel vitende om at profesjonalisering av rådgiverrollen har vært et tilbakevendende tema siden rådgivningen ble innført i skolen i 1959 (Mordal et al., 2015), og gitt at situasjonen knyttet til kompetansekrav for rådgiverne har forblitt uforandret frem til i dag, må man stille seg spørsmålet: er det sannsynlig at man går fra *ikke krav til formell rådgiver- eller karriereveiledningsutdanning*, til masterkrav for rådgivere i skolen? Riktignok er det lærere som får tildelt rådgiverfunksjonen, og dagens lærerutdanning har masterkrav. Betyr dette at fremtidens rådgivere vil kunne imøtekomme anbefalingene om karrierefaglig utdanning på masternivå? I en fersk rapport om profesjonell karriereveiledning i skolen, kommer det frem at det er fem utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr mastergradprogrammer med karriererelaterte emner (Bakke et al., 2023, s.), og det gjenstår å se om masterutdanningene bidrar til «å styrke og profesjonalisere karriereveiledningen som tilbys på tvers av sektorer og

retter oppmerksomheten mot behovet for helhetlige karriereveiledningstilbud i et livslangt perspektiv» (Høgskolen i Innlandet, 2023).

Per i dag er det ca.66,5% av alle ungdomsskole-rådgivere som har studiepoenggivende utdanning innenfor rådgivning eller karriereveiledning (Mordal et al., 2022, s.64). Det viser seg imidlertid at det bare er ca 6% av rådgiverne i ungdomsskolen og den videregående skolen som har masterutdanning (Mordal et al., 2022, s.65). I forlengelse av forskningsprosjektet *Kvalitet i karriereveiledning i skolen* som jeg har hentet de nevnte tallene fra, har den samme gruppen forskere fått i oppdrag fra *Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse* (HK-dir, 2023) å utvikle *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen* (Holm-Nordhagen et al., 2023, s.2). I utviklingen av de nye ambisjonene, har forskerne tatt med seg ulike aktører fra praksisfeltet (Holm-Nordhagen et al., 2023, s.6). En av de nye ambisjonene er at skal gjennomføres et kompetanseløft ved å innføre minstekrav til formell utdanning for de som skal være karriereveiledere. Denne kompetansehevingen skal være del av en langsiktig prioritering av skolens karriereveiledning. Her fremholdes det også at det ikke bare er rådgiveren som skal ha kompetanse om karriereveiledning. Rådgiveren er den som skal ha spisskompetanse, men det er viktig at de andre aktørene i skolen øker sin kompetanse på feltet. Karriereveiledning som hele skolens ansvar har vært en visjon de siste 20 årene (Buland, et al., 2011, Buland et al., 2015, Buland et al., 2020). I rapporten «Profesjonell karriereveiledning i skolen» (Bakke, et al., 2023, s.3) anbefales det blant annet en forskriftsfesting av formell kompetanse som tar utgangspunkt i NOU 2016:7.

Selv om forskning viser at det har vært god oppslutning om kompetanseheving innen karriereveiledning, ser det ut til å være langt igjen før visjonen er oppnådd. For at karriereveiledning i større grad skal bli hele skolens ansvar, er det en ambisjon at karriereveiledningskompetanse vektlegges i lærerutdanningen og i utdanningen av skoleledere (Holm-Nordhagen et al., 2023, s.21). Man kan her stille spørsmål til om *ambisjoner* har mer makt eller gjennomslagskraft enn *anbefalinger*. Ifølge rapporten skal ambisjoner forstås som ønskede fremtidsbilder. I dette «drømmebildet» er karriereveiledningen en egen profesjon i skolen, og rådgiveren har formell kompetanse, en tydelig arbeidsbeskrivelse, oppdatert kunnskap om karriereveiledning, kjenner og er tilgjengelig for alle elevene på skolen og har nok tid og ressurser til å imøtekomme forventninger, krav og behov (Holm-Nordhagen et al., 2023, s.24).

6.1.2 Karriereveiledning – en instrumentalistisk øvelse eller livslang læring for individet?

Et annet kritisk perspektiv jeg vil trekke frem er rådgivers rolle i spennet mellom å gjøre karriereveiledning til en instrumentalistisk øvelse, eller en øvelse som ivaretar læring og dannelse hos elevene. Gjennom WPR-analysen finner jeg at den teknokratiske diskursen er mest fremtredende (NOU 2016:7, s. 22). Samtidig avdekker jeg diskurser som peker i retning av den grunnleggende utviklingsrettede eller humanistiske tilnærmingen til karriereveiledning, idet livslang læring ses i sammenheng med livslang karriereveiledning (NOU 2016:7, 29). Spørsmålet er imidlertid om den livslange karriereveiledningen kommer individet eller samfunnet mest til gode. I den forbindelse vil jeg trekke frem Lingås (2018, s. 55) sine betraktninger om den instrumentalistiske tenkningen knyttet til karriereveiledning. Lingås retter et kritisk blikk mot det han kaller *karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger*, og advarer mot at veisøkeren blir et mål eller middel for andre mål (Lingås, 2018, s. 54). Karriereveilederen advares også mot å bruke karriereveiledning for å nå bestemte politiske mål der visse grupper blir redusert til brikker i et samfunnsøkonomisk spill (Lingås, 2018, s.58). I WPR-analysen var jeg inne på subjektiviseringen av *de utsatte* og *de frafalne* gruppene av befolkningen, og viste her til elever som ikke mestrer skolen eller vegrer seg for å gå på skolen. Jeg pekte også på hvordan en slik kategorisering av mennesker kan være med på å forsterke «problemet» - at altfor mange dropper ut av skolen og dermed ikke klarer å tilpasse seg samfunnets forventninger om gjennomføring av utdanning og deltagelse i arbeid. Når det er sagt, kommer man ikke utenom at karriereveiledning skal bidra til at samfunnets behov for arbeidskraft (Lingås, 2018, s.68).

Likevel er det viktig å være oppmerksom på politiske og ideologiske strømninger som kan som kan føre til en instrumentalistisk tenkning innenfor karriereveiledningsfeltet. I den forbindelse kan man trekke inn *evidensbasert forskning* og *New Public Management* (Lingås, 2018, s.68). Evidensforskningen har som mål å utvikle såkalte «best practice», noe som er forenlig med styringsideologien New Public Management. Denne styringsideologien har i stor grad gjort sitt inntog i offentlig forvaltning og tjenesteyting og har følgende fremtredende kjennetegn:

- Etablering av markeder og konkurransemekanismer innen offentlig tjenesteyting
- Tjenesteutsetting til lønnsomme foretak, eventuelt til andre land
- Mål- og resultatorientert ledelse, herunder evidensbaserte beslutningsunderlag, aktivitetsregistrering, kvantitativ måling, anbud, rapportering og testing

- En dominerende økonomisk-administrativ diskurs som sprer seg fra administrative instanser til politikken, og som gjennomsyrrer språket som tjenesteytere møter brukere med og som byråkratiserer profesjonenes virksomhet
- «Rapporteringshysteri» som ofte omtales som tidstyver
- Metodestandardisering basert på evidensbaserte manualer

(Lingås, 2020)

I følge Lingås (2018, s.67) vil NPM som fenomen ha innvirkning på tenkning, språk, rutiner og organisering innenfor offentlig forvaltning. Dette er noe man gjenkjenner i NOU 2016:7, spesielt de kjennetegnene som viser til *mål- og resultatorientert ledelse* og en *dominerende økonomisk-administrativ diskurs*. Slik jeg tolker det, kan NOUs politiske mål for karriereveiledning forstås som mål- og resultatorientert ledelse. «Å styrke samfunnets konkurranseevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn» og «Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap». Den økonomisk-administrative diskursen gjenkjennes i NOU-rapportens bruk av begrep som «effekt», «effektivitet», og «samfunnsøkonomisk nytte», for å nevne noen. Når det gjelder evidensforskningen som danner grunnlag for «best practice», gjenkjenner jeg også *den* i NOUs kunnskapsgrunnlag som består av både nasjonale og internasjonale statistikker, utredninger, evalueringer og annen relevant forskning (NOU 2016:7, s.14).

Selv om man som rådgiver kan stå i en viss fare for å utvikle et instrumentalistisk karriereveiledningssyn, vil jeg likevel hevde at det er læringsperspektivet som er det mest fremtredende i skolens karriereveiledning. I NOU 2016:7 nevnes *læring* i forbindelse med faget utdanningsvalg, og det vises til læreplanen for faget som var gjeldende fra 2015 frem til vi fikk ny læreplan i 2020. «Livslang læring» er et sentralt begrep i begge de nevnte læreplanene for faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Når det gjelder *læring av karriereveiledningsrelevante temaer i skolen* i og utenfor faget utdanningsvalg, retter NOU 2016:7 oppmerksomheten mot fremtidens skole (NOU 2016:7, s. 143), og viktigheten av å bygge elevenes karrierekompetanse gjennom ordinær undervisning, gjennom organisert karriereveiledning og gjennom faget utdanningsvalg. Det kan se ut som om NOUs anbefalinger om en slik *bred kompetansetenkning* har blitt tatt til etterretning i dagens læreplan, både i overordnet del og i læreplan for faget utdanningsvalg. Læringsperspektivet vil jeg komme tilbake til i delkapittelet som handler *karrierelæring* (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Jeg har nå delt noen kritiske refleksjoner knyttet til kvalitet og profesjonalitet innen karriereveiledning, og jeg har pekt på spenningsforholdet mellom det instrumentalistiske

karriereveiledningssynet og læringens plass i karriereveiledningen. Jeg har også så vidt vært inne på noen av endringene som har kommet i kjølvannet av NOU-utvalgets anbefalinger. Etter anbefalinger som fremkom i NOU 2016:7 ble det utviklet et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning som ble offentliggjort i 2020. Så langt inneholder kvalitetsrammeverket tre av fire områder i oppdraget; *kompetansesstandarder*, *karrierekompetanse og etikk*. Jeg har allerede vært inne på kompetansesstandarder, og i den forbindelse stilt det kritiske spørsmålet: *hvor lenge skal vi vente på kvalitet i form av profesjonalitet i karriereveiledningsfeltet?* Derfor vil jeg i fortsettelsen fokusere på de to andre fokusområdene som vektlegges i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning; *karrierekompetanse og etikk*.

6.2 Rådgiver som «karrierelærer»

I forbindelse med WPR-analysens andre spørsmål avdekker jeg noen *nøkkelbegreper* og *kategorier* som eksplisitt problematiserer læringsperspektivet i karriereveiledning. Jeg har allerede pekt på hvordan *livslang læring* står i nær relasjon til *livslang karriereveiledning*, og i NOU-rapporten finner jeg at de to nøkkelbegrepene endrer meningsinnhold i takt med kompetansepolitikken (NOU 2016:7, s.21). Videre finner jeg at elevene trenger «hjelp til selvhjelp», noe som indikerer at det er behov for karrierekompetanse og karrierelæring (NOU 2016:7, s.135). Det er med disse funnene som bakteppe at jeg nå vil drøfte rådgivers rolle som *karrierelærer*. I forkant av drøftingen vil jeg presentere sentrale karriereteorier som jeg mener har relevans med tanke på behovet for karrierelæring i dagens skole.

6.2.1 Sentrale teorier om karrierelæring

Med utgangspunkt i konstruktivistiske og læringsorienterte teorier, beskrives dagens karriereveiledning slik: «Nå skal karriereveiledningen bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse og selv blir *ekspert* på å håndtere karriererelaterte oppgaver» (NOU 2016:7, s.21). I et slikt perspektiv er det ikke lenger nok at rådgiveren informerer, og deretter deler ut en test som «matcher» elevenes egenskaper til passende utdanninger og yrker. Nå skal rådgiveren hjelpe eleven til selv å bli *ekspert* på egen karriere. Eleven skal med andre ord hjelpes til å hjelpe seg selv. Dette innebærer at både elev og rådgiver må gi slipp på behovet for trygghet og forutsigbarhet. Rådgiver må gå ut av ekspertrollen (Kvalsund, 2015, s. 55). Rådgiver får dermed rollen som karrierelærer som skal bidra med å øke elevenes karrierekompetanse.

6.2.2 Karrierelæring i et humanistisk- og personsentrert perspektiv

Et sentralt teoretisk utgangspunkt for elevenes karrierelæring finner man i den humanistiske eller personsentrerte tilnærmingen til Carl Rogers (1961, ref. i Haug, 2018, s. 24). Rogers (1961) hevder at vekst og utvikling finner sted når eleven får være eksperten på sitt eget liv. Et slikt syn krever selvrefleksjon og selvkonstruksjon, og må ses i sammenheng med det Bauman (2006, ref. i Haug, 2018, s.25) omtaler som *samfunnets flytende modernitet*. «I hans begrepsverden kjennetegnes dagens samfunn av en oppløsning, nedbrytning og demontering av sosiale former, tradisjoner og strukturer som tidligere begrenset den individuelle valgfriheten» (Haug, 2018, s.25). I en usikker verden må elevene blant annet lære seg å organisere, sette seg mål, tilpasse seg, tåle nederlag og gjøre nye valg. Dette krever evne til å vise initiativ, være utholdende, fleksibel og motstandsdyktig (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, i Haug, 2018, s. 25). Det er med andre ord et stort ansvar som hviler på elevene – og på rådgiveren som skal legge til rette for livslang karrierelæring til beste for elevene.

6.2.3 Karrierelæring i et livsløpsperspektiv

Donald E. Super (1910-1994) var en svært viktig representant for lærings- og utviklingssynet knyttet til karriereveiledning (Haug, 2018, s.26). Med sin forståelse av karrierevalg i et livsløpsperspektiv, blir han internasjonalt regnet som en klassiker (Højdal & Poulsen, 2012, s.39). Super utviklet en «livsomfattende» teori som innebærer å dele yrkesutviklingen inn i stadier, ulike dimensjoner av yrkesvalgmodenhet, samt individets egne oppfatninger av interesser, verdier og muligheter (Kjærgård, 2018, s.24). Super mente at man i et livsløp måtte regne med å ta mange karrierevalg, og at disse valgene ville variere i innhold og alvorlighetsgrad ut fra hvilken fase av livet man befant seg i (Haug, 2018, s.26). Livsstadiene er *vekst (barndom)*, *utforskning (ungdomstid)*, *etablering (ung voksen)*, *opprettholdelse (voksen)* og *tilbaketrekning (alderdom)*. I hvert av stadiene skjer det en modningsprosess på flere plan, og man utvikler seg og øker graden av *karrieremodenhet* – et begrep som har sitt utspring i Supers livløps-teori. Karrieremodenheten kunne igjen gi føringer for hvordan man la opp læringsaktiviteter i karriereveiledningen (Haug, 2018, s. 27). Super (1996) omtaler karrieremodenhet som et psykologisk begrep som viser individets grad av yrkesmessig utvikling gjennom de ulike livsstadiene. Fra et samfunnsperspektiv operasjonaliseres karrieremodenhet ved å sammenligne individets oppgaver med det som er forventet ut fra kronologisk alder (Super, 1996, i Højdal & Poulsen, 2012, s.45).

6.2.4 Planned Happenstance- og Positive Uncertainty i karrierelæring

Det er flere karriereveiledningsteoretikere som har videreført arven etter Super. I den forbindelse vil jeg trekke frem John D. Krumboltz som blant annet fokuserer på læringsprosesser som fører til atferd og kompetanser i tråd med Supers begreper *karrieremodenhet* og *tilpasning* (Højdal & Poulsen, 2012, s.68). Krumboltz er kjent for sin *Planned Happenstance Learning Theory* (HLT) som er et godt eksempel på at karriereveiledning utvikler teorier i takt med samfunnsutviklingen (Haug, 2018, s.77). HLT kan ses på som en kritikk til tenkning basert på logisk positivistiske forståelsesformer. Det er ikke lenger slik at samfunnet er stabilt og forutsigbart, noe som betyr at metodene som brukes i karriereveiledning må endres i takt med samfunnsutviklingen. I dagens samfunn er det behov for å takle usikkerhet, og vi som jobber med karriereveiledning må møte de unge med en holdning som anerkjenner denne usikkerheten. HLT handler om å snu elevens usikkerhet til noe positivt (Haug, 2018, s.78). Det blir dermed rådgivers og karrierelærers oppgave å bidra til å utvikle elevenes nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme. Det er disse egenskapene som kan omtales som Krumboltz sine karrierekompetanser (Haug, 2018, s.79). I denne sammenhengen vil jeg også trekke frem H.B Gelatt som ble ansett for å være ekspert på det å ta valg. Gelatt er mest kjent for sin *Positive Uncertainty*-teori, og han deler Krumboltz sitt syn på at man må være åpne for *det tilfeldige*, eller det man ikke kan forutse (Tronegård, 2021). Ifølge Haug (2013) minner Gelatt oss om hvor viktig det er at hver enkelt forbereder seg på endringer i livet. Det å kunne takle usikkerhet og endring er helt sentralt i en verden i stadig endring.

6.2.5 Karrierelæring i et samkonstruksjonsperspektiv

En annen av Supers etterfølgere var Mark Savickas (1986) som videreutviklet og oppdaterte Supers stadiemodell. I Savickas sitt perspektiv er karriereutvikling knyttet til hvordan individet klarer å tilpasse seg samfunnets endringer, og han erstatter dermed Supers opprettholdelses-stadie med et stadie der individer skal være fleksible og mestre endringer (Højdal & Poulsen, 2012, s.215). Savickas blir sett på som en svært sentral teoretiker innenfor konstruktivistisk karriereveiledning fordi han klart å forene tradisjonelle praksiser og teorier innenfor karriereveiledning med moderne konstruktivistiske prinsipper. Savickas viser oss blant annet hvordan vi kan benytte tradisjonelle teorier og veiledningsmodeller innenfor interesser, personlighet, verdier m.m. i konstruktivistisk karriereveiledning (Svendsrud, 2015, s.45). Savickas' «career Construction theory» (CCT) vil videre omtales som karrierekonstruksjonsteori (KKT). Ifølge Savickas handler denne teorien om at individet konstruerer sitt subjektive selv og sin karriere gjennom personlig og sosial konstruktivisme.

Dette innebærer at vi konstruerer en av mange mulige versjoner av virkeligheten gjennom å hele tiden tilpasse oss krav og endringer i omgivelsene våre. I et slikt perspektiv må rådgiveren eller karriereveilederen hjelpe elever med å tolke mening inn i skole- og yrkeserfaringer (Svendsrud, 2015, s. 48). Savickas mener at man i karriereveiledningen skal undersøke hvordan veisøkers små *livshistorier* har ført dem dit de er i dag, og deretter dekonstruere disse historiene slik at veisøker bygger en selvforståelse. Videre kan veisøker og veileder samkonstruere en ny historie om videre valg ut fra situasjonen slik den er i dag (Svendsrud, 2015, s. 49).

Jeg har her trukket frem noen sentrale teorier som jeg mener har betydning for hvordan rådgiver forstår sin rolle i lys av diskursen om en helhetlig livslang karriereveiledning, og jeg vil senere i oppgaven ta utgangspunktet i disse teoriene når beskriver egnede metoder som rådgiver kan bruke i møte med elevene. Det betyr ikke at andre teorier utelukkes i den videre drøftingen av rådgiveren som karrierelærer. Med bakgrunn i min forståelse av at rådgiveren er en av mange brikker i den livslange karrierelæringen, vil jeg nå gå over til å drøfte hvordan rådgiveren kan bidra med karrierelæring innenfor rammene av de overnevnte teoriernes lærings- og utviklingsperspektiv og det konstruktivistiske perspektivet.

6.2.6 Elevenes karrierekompetanse

Både karrierekompetanse og karrierelæring er begreper som har sitt utspring i Career Management Skills (CMS). Det er etter påvirkning fra European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) at vi har fått økt oppmerksomhet på CMS de senere årene (Haug, 2020, veilederforum) CMS defineres som “a 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 and implement decisions and transitions”(ELGPN, 2015). Denne definisjonen sammenfaller med læreplanens omtale av kjerneelementet *karrierekompetanse*:

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. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Selv om rådgiveren kan bidra med karrierelæring i veiledningssamtaler med enkeltelever og med mindre grupper av elever, vil det være i faget utdanningsvalg at man møter *alle* elevene og dermed kan sikre at flest mulig får utvikle sin karrierekompetanse. Det er også viktig å trekke frem at karrierelæring kan skje innenfor all læring – både den formelle og den uformelle læringen (Røise, 2022, s.14). På min skole og ved veldig mange andre ungdomsskoler i landet, er rådgiveren en sentral person når det gjelder karrierelæring både i og utenfor klasserommet. Det er naturlig ved mange skoler at rådgiver har hovedansvaret for undervisning i faget utdanningsvalg. Jeg vil videre avgrense karrierelæring til den læringen som foregår i faget utdanningsvalg.

Siden innføringen av faget utdanningsvalg i 2008, har læreplanen i faget blitt fornyet i to omganger. Begrepet karrierekompetanse ble innført i den rådende læreplanen etter en påpekning som fremkom i NOU 2016:7 (Røise, 2022, s. 4). Her ser man en klar forskyvning fra den første læreplanen som i større grad var rammet inn av en positivistisk tilnærming til faget. Her ble det fremmet en forståelse av at valg av utdanning er noe elevene gjør *en* gang, og at dette valget foregår i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole. (Røise, 2022, s.5). Røise viser til Gudem (1990) når hun skriver at læreplaner speiler tiden den er skrevet i. Ved å se hva som vektlegges i den nye læreplanen for utdanningsvalg, får man en forståelse av hva samfunnet ser på som nyttig og verdifullt (Røise, 2022, s. 71). Det er åpenbart at frafall er et stort samfunnsproblem, og ved å øke de unges karrierekompetanse i ungdomsskolen, ligger det et håp om at flere skal klare å gjennomføre videregående skole. Utdanningsvalg skal med andre ord bidra til at de unge blir mer motivert og får større kontroll over egne liv (Røise, 2022, s. 74). «God undervisning i faget bidrar til elevenes læring om karriererelaterte emner som er nyttig for dem her og nå og i fremtiden» (NOU 2016:7, s.149). Spørsmålet er hvordan man best skal klare å legge til rette for god karrierelæring på ungdomsskolen, og hvordan man skal bidra til at elevene får et mer helhetlig livslangt perspektiv på sin egen karrierelæring.

6.2.7 De unges karriere-relaterte begrepsforståelse

For det første tror jeg at vi som er karrierelærere på ungdomsskolen må ta innover oss at elevene våre ikke har hatt faget utdanningsvalg før de begynte på ungdomstrinnet. Et av funnene i WPR-analysen var at NOU-rapporten ikke nevnte karriereveiledning eller karrierelæring for de minste barna. Det betyr ikke at karrierelæring ikke har skjedd, og at elevene starter på ungdomsskolen helt uten karrierekompetanse. Som jeg påpekte ovenfor, skjer det mye uformell læring knyttet til karriere og forestillinger om de ulike yrkene (Røise, 2022, s.14). Det er likevel viktig å være klar over at karrierebegrepene som introduseres for

12-13-åringene våre er relativt ukjente for dem, og man skal ikke undervurdere betydningen av å bruke tid på begrepsavklaringer. For det andre kan det oppleves som utfordrende at begrepene knyttet til karriereveiledning slik de brukes i dag, ikke bidrar til den helhetlige tenkningen som NOU 2016:7 etterlyser. Den inkonsistente bruken av begrepene knyttet til karriereveiledning, men også til rådgivningen og faget utdanningsvalg, var også noe jeg påpekte og drøftet i WPR-analysen (spørsmål 4). Satt på spissen, er det ikke sikkert elevene skjønner hva det betyr at *rådgiveren* skal undervise om *karriere* og *karrierekompetanse* i faget *utdanningsvalg*. Jeg har for eksempel selv erfart, både privat og i jobbsammenheng, at det sentrale begrepet *karriere* kan være et verdiladet begrep som tolkes på mange ulike måter, og som enda ikke har fått sin naturlige plass i skolen og i det norske begrepsapparatet for øvrig.

I doktorgradsavhandlingen sin gjør Ingrid Bårdsdatter Bakke noen interessante funn knyttet til hvordan 10.klassinger og rådgivere forstår begrepet *karriere*. I oppsummeringen av en undersøkelse bestående av fokusgruppe-intervju og individuelle intervju med elever og rådgivere kan man lese at for tenåringer er karriere noe som «skjer» i fremtiden. De knytter karrierebegrepet til det å finne en jobb man kan trives i, og til det å foreta hensiktsmessige valg for å komme dit. I den samme undersøkelsen kommer det frem at rådgiverne har en bredere og mer helhetlig forståelse av begrepet karriere. De mener at karriere er mer enn arbeid, og knytter begrepet til identitet og medborgerskap. Videre kommer det frem at de unge opplever det som risikofyllt å dele sine yrkesambisjoner. Det er jo ikke sikkert at de lykkes. Rådgiverne mener derimot at elevene må se valget sitt i et større perspektiv. Valget de tar i så ung alder er bare ett av mange valg de skal ta i livet (Bakke, 2021, s. 82). Det er med andre ord ikke helt uten motstand at karriere-begrepet innføres i skolen, i rådgivningen og i karrierelæringen. Til dette stiller Bakke (2021, s. 98) noen viktige spørsmål: Er det virkelig nødvendig å diskutere hva man kaller det? Er det ikke viktigst å fokusere på at de unge får veiledning, lærer om utdanning og arbeid, samt at noen snakker med dem om viktige livsspørsmål? Slik jeg forstår Bakke (2021) er det vanskelig å komme frem til entydige svar på disse spørsmålene. For oss rådgivere som møter de unge i klasserommet, og som skal bidra til å øke elevenes karrierekompetanse, er det derimot viktig at vi reflekterer rundt hvordan vi bruker begrepene knyttet karriereveiledning i samhandling med elevene våre.

6.2.8 Egnede metoder i karrierelæringen

Jeg har tidligere i dette kapitlet pekt på noen sentrale teorier knyttet til lærings- og utviklingsperspektivet og det konstruktivistiske perspektivet i karriereveiledningen. Med Rogers, Super, Krumboltz, Gelatt og Savickas sine teorier som bakteppe, vil jeg forsøke å trekke frem noen metoder som forhåpentligvis kan gi en mer helhetlig tilnærming til elevenes karrierelæring. Målsetningen er ikke i denne sammenhengen å ramse opp en rekke metoder som allerede foreligger på nettsider og i lærebøker knyttet til faget utdanningsvalg. Jeg ønsker derimot å få frem hvordan bruk av noen utvalgte metoder kan hjelpe rådgiveren til å utvikle elevenes fleksible jobbselv, samt gi elevene gode verktøy for å takle den usikkerheten og uforutsigbarheten de kjenner på med tanke på egen karriere og egen fremtid. Som rådgiver kan man hjelpe elevene til å forstå at usikkerhet ikke nødvendigvis er noe negativt. Det å ikke være sikker på hva man vil, kan derimot være en positiv drivkraft med tanke på å kunne «planlegge» for en usikker fremtid (Haug, 2019, s.78).

6.2.9 Hva skjer hvis jeg «hiver meg uti det»?

Jeg vil starte med å trekke frem en metodisk tilnærming til karrierelæring som bygger på Krumboltz' *Planned Happenstance-teori*. Planned Happenstance handler om at utdanning eller karrierevalg kan være vanskelig å planlegge i detalj (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 265). Krumboltz mener med dette at veisøker må se hvilke muligheter som dukker opp, ta noen sjanser og se hva disse sjansene kan føre til (Røyset & Kleppestø, 2017, s. 265). Videre hevder Krumboltz at vi er hva vi har lært og opplevd i en rekke planlagte og ikke-planlagte situasjoner opp gjennom livet, og hver eneste situasjon kan ses på som en potensiell mulighet man kan få noe positivt ut av. Krumboltz mener blant annet at målet med karriereveiledning vil være å hjelpe veisøkere til å handle på en måte som gir dem en karriere og et personlig liv de kan være fornøyd med. Karrieretester må gjerne brukes, men med den hensikt å stimulere til læring, og ikke bare matche egenskaper til utdanning og yrke (s.266). Røyset og Kleppestø (2017, s.266) trekker frem fem trinn som kan inngå i en veilednings- eller karrierelæringsøkt:

1. Identifisere elevenes forventninger: Elevene må forberedes på en karrierelæringsprosess der de må forholde seg til ikke-planlagte hendelser.
2. Identifisere noen av elevenes bekymringer.
3. Trekke frem elevenes positive erfaringer med ikke-planlagte hendelser, og bruke disse som grunnlag for videre handlinger.
4. La elevene oppdage potensielle muligheter.
5. Hjelp elevene til å overvinne hindringer som står i veien for handling.

De fem trinnene er omskrevet noe med tanke på konteksten og målgruppen jeg fokuserer på i denne delen av oppgaven. Jeg tenker at trinnene danner et godt grunnlag for en veiledningssamtale mellom rådgiver og veisøker, men også som et utgangspunkt for en klasseromsøvelse i faget utdanningsvalg. Sistnevnte kan for eksempel organiseres som en par- eller gruppeøvelse der elevene diskuterer en gitt «case», eller intervjuer hverandre ved hjelp av tilpassede spørsmål som tar utgangspunkt i de fem trinnene, og som gir dem øvelse i å takle ikke-planlagte hendelser. Man kan også bruke Svendsruds (2015, s. 217) «Espen Askeladd-narrativ». Ifølge Svendsrud hadde Espen Askeladd god karrierekompetanse fordi han klarte å gripe mulighetene i de uforutsigbare situasjonene som oppsto på hans vei, og resultatet ble alltid bra til slutt. I den forbindelse kan man la elevene diskutere hvordan de forstår Espen Askeladd-narrativet ved å stille spørsmålet: Hva betyr det for deg/dere å

- hive seg ut i det, være der det skjer?
- ta inn inntrykk, være nysgjerrig og åpen?
- se etter muligheter, ha sansene åpne, snakke med folk, høre etter?
- ta sjanser når muligheten dukker opp?
- gjøre maksimalt ut av sjansene som byr seg?

(Svendsrud, 2015, s.217)

Dette er bare ett av mange eksempler på metodiske tilnærminger som kan brukes til å øve opp elevenes karrierekompetanse. Det viktigste med slike øvelser er at elevene kan bli bedre rustet til å stå i usikre situasjoner både når det gjelder valg av fremtidig utdannings- og yrkesvei, og i livet for øvrig.

6.2.10 «Fortelle min historie»

Jeg vil også trekke frem en metode som tar utgangspunkt i Savickas' tidligere omtalte karrierekonstruksjonsteorien (KKT). Som jeg allerede har nevnt, bygger Savickas sin teori på Supers livsløpsteori (Højdal & Poulsen, 2012, s.216). Savickas har utviklet et intervju for karrierekonstruksjon der man får muligheten til å avdekke veisøkers små historier (Svendsrud, 2015, s.49). I intervjuet stilles det blant annet spørsmål om veisøkers rollemodeller, favoritt tv-programmer, favorittordtak eller motto og minner fra tidlig barndom. Ved å stille slike spørsmål, mener Savickas at man får tak i veisøkers verdier og interesser for visse temaer som igjen kan gjøre det lettere å ta valg i dagens situasjon (Svendsrud, 2015, s. 50). I tråd med Savickas' teori, er eleven ekspert på sitt eget liv, og rådgiver skal ha tro på at hver enkelt har et potensiale til å kunne mestre og håndtere livsoppgaver selv (Svendsrud, 2015, s.49). Rådgivers oppgave blir her å møte den unge der den er, og stille

spørsmål som kan bidra til økt innsikt om det Svendsrud (2015, s.51) kaller for *jobbselvet*. Dette jobbselvet må være fleksibelt og villig til å endre seg i takt med arbeidsmarkedet på den ene siden, og jobbselvets karriereutvikling på den andre siden. Svendsrud omtaler jobbselvet som et prosjekt som må defineres, redefineres, konstrueres og rekonstrueres gjennom hele livet (Svendsrud, 2015, s.52).

For å vise et eksempel på hvordan Savickas' teori kan bidra til en bedre forståelse av jobbselvet, vil jeg også denne gangen trekke frem en oppgave som kan brukes i skolesammenheng. Røyset og Kleppestø (2017, s. 246) konkretiserer deler av Savickas' intervju-modell for karrierekonstruksjon i en oppgave de har kalt «Fortelle min historie». Oppgaven er tilpasset en hel klasse og kan gjennomføres i faget utdanningsvalg. Målet med oppgaven er at elevene skal lære om seg selv ved å beskrive rollemodeller de har hatt. Kort fremstilt, ser oppgaven slik ut:

1. Tenk tilbake så langt du kan huske. Se for deg en episode og kjenn etter hvordan du hadde det akkurat da. Tenk etter hvem du beundret på den tiden.
2. Tenk på deg selv da du var 7, 8 eller 9 år gammel. Hvem var helten eller forbildet ditt på den tiden? Det kan være en virkelig person eller en fantasifigur (ikke mor eller far).
3. Lag en liste med 3 personer du beundret/fortsatt beundrer. Beskriv personene og fortell hvorfor du beundrer/beundret dem.
4. Hva er likheten mellom deg og hver av de personene du beskrev? Ser du noen forskjeller mellom deg og de personene du beskrev? Har de tre personene noe til felles?
5. Finn de første adjektivene du har brukt for å beskrive personene. Er det noen andre ord som går igjen flere ganger? Bruk adjektivene til å skrive setninger om deg selv. Start gjerne med: «Jeg er en person som er...» eller «Jeg er en person som holder på å bli...»

(Røyset og Kleppestø, 2017, s. 246)

I etterkant av øvelsen får elevene mulighet til å reflektere: «Har du lært noe nytt om deg selv etter denne øvelsen?» (s. 246). I Savickas ånd har elevene her fått lov til å ta aktivt del i en «liten bit» av sin egen karrierekonstruksjon og dermed blitt litt bedre kjent med sitt nåværende og mulige fremtidige *jobbselv*.

6.2.11 Karrierelæring i kontekst

Til slutt i dette delkapitlet som handler om rådgiveren som karrierelærer, vil jeg trekke frem «Nasjonalt kvalitetsrammeverket for karriereveiledning». Her får man en grundig innføring i hvorfor karrierekompetanse og karrierelæring er viktig, både for det enkelte mennesket og for samfunnets grunnleggende fungering (Kompetanse Norge, 2020, s. 50). I et samfunn i stadig endring er det avgjørende at den enkelte opparbeider seg karrierekompetanse for å klare å manøvrere denne kompleksiteten. Modellen «Karrierelæring i kontekst» som beskrives i kapitlet om karrierekompetanse, bygger på noen prinsipper som setter situert og erfaringsbasert karrierelæring i sentrum. Denne læringen involverer både veisøker og veileder, ulike former for læring og spesifikke aktiviteter knyttet til læring. Til sammen utgjør disse faktorene det vi kan kalle for *en helhet* innenfor læring av karrierekompetanse. For rådgiveren innebærer dette en maktdeling med veisøker, der læringen fornyes kontinuerlig i en gjensidig relasjon mellom rådgiver og elevene som mottar veiledning (Kompetanse Norge, 2020, s.58).

Et mål med karrierelæringsmodellen er at den enkelte skal kunne utvikle eller aktivere relevant karrierekompetanse. Et viktig premiss i denne sammenhengen, er at man må ta utgangspunkt i hver enkelt elev der han eller hun befinner seg i læringsprosessen. Det betyr at man må ta hensyn til elevenes utgangspunkt, situasjonen de befinner seg i og deres individuelle mål. Gjennom bruk av modellen får veileder og veisøker tilgang til fem områder for utforskning og læring som blant annet kan gi dem et felles språk knyttet til læringen. (Kompetanse Norge, 2020, s. 67). For å konkretisere de fem kompetanseområdene, velger jeg her å dele et bilde av de såkalte karriereknappene for utforskning og læring:



Ved å jobbe med ordparene får man muligheten til å utforske dilemmaer og spenninger knyttet til elevenes håndtering av liv, læring og overganger. Det å jobbe med ordpar som står i et motsetningsforhold til hverandre, er ikke ukjent i karriereveiledningsfeltet. Som jeg var inne på tidligere, opererer Krumboltz og Gelatt med sine *Planned Happenstance* (planlagte

tilfeldigheter) og *Positive Uncertainty* (positiv usikkerhet) knyttet til karriereveiledning. Her ser man også eksempler på ordpar som kan åpne for refleksjon og nye forståelser når de blitt stilt sammen. Slike sammensatte ord kan betraktes som *oxymoroner*, og kan være med på å nysgjerrighet, snarere enn å bidra til å løse alt det usikre og uforutsatte som ligger de unge (Kompetanse Norge, 2020, s. 68).

I prinsippene knyttet til modellen «Karrierelæring i kontekst» finner jeg støtte og gjenkjenning med tanke på mye av det jeg har skrevet om i dette kapitlet. I prinsippene kan man blant annet lese at alle mennesker har karrierekompetanse, men at kompetansen kan være ubevisst. Videre kan man lese at kompetansen karrierekompetanse kan læres, og at denne læringen skjer hele tiden. Strukturert karrierelæring kan derimot bidra til at man blir bevisst den kompetansen man allerede har, som igjen fører til ny kompetanse. Karrierekompetanse er noe mennesker utfører aktivt og håndterer i sine liv, og behov for karrierekompetanse aktualiseres i forandring og overganger (Kompetanse Norge, 2020, s.59). Her nevnes bare noen utvalgte prinsipper knyttet til karrierelæring i kontekst, men jeg valgte disse fordi jeg mener de oppsummerer det jeg har skrevet om i dette kapitlet: De unge jeg møter på ungdomsskolen kommer til oss med en del karrierekompetanse, men de er ikke alltid bevisst på dette, og de mangler et språk for å kunne uttrykke hva de kan. Elevene våre utvikler karrierekompetanse i ulike kontekster – ofte gjennom læring som kan omtales som uformell læring. Gjennom strukturert læring i klasserommet får de med seg noen verktøy som kan hjelpe dem å navigere i det usikre og uforutsigbare nåtids- og fremtidsterrenget, og de får muligheten til å være aktivt medvirkende i sin egen karrierekonstruksjon med mål om blant annet å finne sitt egen *jobb selv*. Som jeg tidligere var inne på, gir Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning en grundig beskrivelse av hva karrierekompetanse innebærer. Det samme gjelder for de såkalte «karriereknappene» i modellen «Karrierelæring i kontekst» (Kompetanse Norge, 2020, s.58). Gitt oppgavens omfang, har jeg valgt å ikke utdype dette verktøyet ytterligere.

Jeg har nå pekt på og drøftet to av de tre elementene jeg opplever som sentrale knyttet til hvordan rådgiverrollen kan forstås i lyset av diskursen om en helhetlig livslang karriereveiledning. Gjennom WPR-analysen fikk jeg en klar forståelse av at rådgiver må ha et kritisk blikk på hvordan man styres av den samfunnsøkonomiske, teknokratiske diskursen (NOU 2016:7, s.22), samtidig som elevene skal ivaretas med god karrierelæring (NOU 2016: 7, s.50). Det er i dette spenningsfeltet – der rådgiver skal balansere mellom elevenes behov for læring og samfunnets krav om effektivitet og økonomisk vinning – at den etiske bevisstheten hos den som skal møte de unge blir avgjørende.

6.3. Den etisk bevisste rådgiveren

I NOU 2016:7 blir det slått fast at etablering av felles etiske retningslinjer er en viktig del av profesjonalisering i karriereveiledning. Ifølge Monika Nerland (2011, s.184) handler dette om «en felles etisk overbygning og et kollektivt sett av verdier som klargjør profesjonens samfunnsmandat og gir retningslinjer for arbeidet». Videre pekes det på at karriereveiledning ikke er en egen profesjon i Norge, og at den etiske kodeksen er noe man finner frem til selv (NOU 2016:7, s.33). Da NOU-rapporten ble publisert i 2016 kunne de som jobbet med karriereveiledning i skolen støtte seg på noen generelle etiske retningslinjer. I den forbindelse vises det til Utdanningsforbundets etiske retningslinjer knyttet til lærerprofesjonen (s.34). Etter anbefaling som fremkom i NOU 2016:7 har vi i dag fått tilgang til noen felles etiske retningslinjer i Nasjonalt Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Kompetanse Norge, 2020, s. 81). Jeg vil komme tilbake til disse retningslinjene etter at jeg har gjort rede for hva etikk i karriereveiledning innebærer, samt hvordan etikk kan bidra til økt profesjonalisering innenfor karriereveiledningsfeltet.

6.3.1 Hva er etikk i karriereveiledning?

Kort definert er etikk «systematisk refleksjon over hvordan ting kan være, hva som er rett og galt, godt og ondt, rettferdig og urettferdig (Eide & Aadland, 2008, i Gravås, 2011, s. 58). Lingås omtaler etikk på denne måten: «Vi kan definere etikk som de verdibaserte normene en gruppe mennesker har for å styre atferd og handlinger som strider eller kan komme til å stride mot verdier denne gruppa setter høyt» (Lingås, 1992, i Gravås, 2011, s.58). Ifølge Gravås er det viktig at vi knytter etikk til en tematikk, eller til et bestemt fagfelt som i dette tilfellet er karriereveiledning. Det er her snakk om etiske refleksjoner over hva som er rett og galt innenfor området karriereveiledning. Eide (2018, s.35) skriver at etikken gjerne kommer i tillegg til profesjonens utøvelse og faglige kunnskap, og hun argumenterer for at etiske utfordringer først og fremst er innvevd i selve profesjonsutøvelsen. Eide poengterer blant annet at det ikke er nok at profesjonsutøveren følger gitte regler og prosedyrer. Man må også kunne bruke etisk skjønn og ta høyde for at regler og prinsipper er kontekstavhengige, noe som kan kreve justeringer og endringer. Uten dette perspektivet, står man i fare for å gjøre etikk til et *etikk-teknokrati* der det ikke er rom for å tenke selv.

I kvalitetsrammeverket påpekes det at det er utfordrende å lage et felles etisk rammeverk for alle som jobber med karriereveiledning. Det har derfor vært viktig å fokusere på karriereveiledning som et eget fagfelt med mål om at dette skal ha en samlende effekt for de

som jobber med karriereveiledning, samt være med på å øke profesjonsidentiteten og følelsen av å tilhøre et profesjonsfelleskap (Kompetanse Norge, 2020, s.81).

Til slutt i oppgaven vil jeg drøfte rådgiverrollen i lys av de *etiske retningslinjene* og *rammene for etisk praksis* som er beskrevet i kvalitetsrammeverket.

6.3.2 Rådgiverrollen i lys av etiske retningslinjer

Kvalitetsrammeverkets omtale av de etiske retningslinjene er helt i tråd med Gravås' (2011) og Eides (2018) syn på etikk innenfor ulike fagfelt. Retningslinjene beskrives som et tillegg til andre etiske retningslinjer som ligger til grunn for de ulike praksisfeltene (Kompetanse Norge, 2020, s. 84). I skolen innebærer dette blant annet de etiske prinsippene knyttet til verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, §1-1). I overordnet del av læreplanen kan man lese at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» Når det gjelder etikk for veiledere har rådgivere blant annet funnet støtte i «Etiske retningslinjer for veiledere» som er utviklet av Rådgiverforum – Norge, og som sist ble revidert i 2018.

Sistnevnte omtales i kvalitetsrammeverket som ett av tre sett med etiske retningslinjer som arbeidsgruppen har sett på og vurdert opp mot nye etiske retningslinjer (Kompetanse Norge, 2020, s. 84). De «nye» etiske retningslinjene konkretiseres i tre modeller som henholdsvis er inndelt i kategoriene *kompetanse*, *relasjon* og *samarbeid og refleksjon*. For rådgiveren, slik jeg ser det, innebærer kompetanse-kategorien at rådgiveren har kunnskap om utdanning og yrker, om veiledningsteori og ulike metoder som er relevante for de unge. Samtidig skal man som rådgiver anerkjenne sine begrensninger og forstå at man ikke kan håndtere alle veisøkers utfordringer og behov på egenhånd. Noen ganger må man innse at man ikke klarer å hjelpe de tidligere omtalte *frafalne* eller *utsatte* som står i fare for å havne utenfor et yrkesliv i fremtiden (NOU 2016:7, s.22 og 23). Selv om man henviser til andre hjelpeinstanser, er det ikke sikkert at eleven kan hjelpes. Ifølge Gravås (2011, s.68) vil man lettere kunne gjøre etiske vurderinger dersom man har en bevisst rolleforståelse, og man vil dermed kunne vurdere hvor mye ansvar man kan ta for veisøkers situasjon.

Relasjons- og samarbeids-kategorien handler om at relasjonen mellom rådgiver og elev må oppleves som trygg og er basert på likeverd, og elevens interesser og behov må være i fokus (Kompetanse Norge, 2020, s.87). Det humanistiske synet som bør prege karriereveiledningen setter eleven i sentrum og innebærer at han eller hun er subjekt i eget liv (s. 81). «Sentralt i humanismen er frihet, autonomi og det ansvarlige mennesket som bør bestemme over sitt eget liv og sine handlinger» (Tveiten, 2008, i Gravås, 2011, s.66).

Kvalsund hevder at en viktig del av relasjonsbyggingen går ut på at begge parter i relasjonen sammen finner frem til teorier og metoder som kan være nyttige i veiledningssituasjonen, og peker på forskning som har vist at en slik felles problemløsende relasjon vil være effektiv uansett hvilke teorier og metoder som anvendes i veiledningen (Kvalsund, 2015, s. 45). Gitt at rådgiveren i ungdomsskolen ofte har rollen både som sosialpedagogisk rådgiver, karriereveileder, karrierelærer i faget utdanningsvalg og faglærer i ett eller flere av skolens øvrige fag, tenker jeg det er spesielt viktig at han eller hun er etisk bevisst i sitt møte med eleven som veisøker. På den ene siden kan det oppleves som trygt for eleven at han eller hun kjenner rådgiveren også som faglærer eller karrierelærer, og rådgivers kjennskap til eleven kan gi grunnlag for et konstruktivt samarbeid i karriereveiledningssituasjonen. På den andre siden kan elevenes oppfatning av alle de ulike «hattene» rådgiver har, muligens i noen tilfeller svekke elevens tillit til at rådgiveren har nok kunnskap innenfor karriereveiledningsfeltet. Fra rådgivers side kan det tenkes at man har forutinntatte holdninger knyttet til veilederrelasjonen fordi man kjenner til elevens faglige forutsetninger og begrensninger, og dermed lar dette kjennskapet påvirke karriereveiledningen. Gravås (2011, s. 60) peker på flere etiske utfordringer som kan oppstå i en karriereveiledningsrelasjon. Blant disse kan jeg nevne utfordringen med å holde på egen rolle, og ikke ta over ansvaret for veisøkers situasjon, samt utfordringen med å vurdere det kjennskapet man har til veisøker på forhånd. Veiledning kan ikke være «etisk nøytral», og det er viktig at rådgiveren reflekterer rundt mulige etiske utfordringer som kan oppstå i en veiledningssamtale (Gravås, 2011, s.61).

Helt til slutt vil jeg trekke frem den tredje kategorien innenfor de etiske retningslinjene – evnen til etisk refleksjon over egen praksis. I retningslinjene kan man lese at i møte med etiske utfordringer må rådgiveren være bevisst på eget verdigrunnlag og målet for veiledning, og som jeg var nettopp var inne på; ha et bevisst forhold til egne holdninger som kan påvirke karriereveiledningen. Videre må rådgiveren ha et kritisk blikk på egen kompetanse og kunne vurdere behovet for kompetanseheving, samt være bevisst rammene for utøvelse av karriereveiledning og utfordre disse dersom det er nødvendig (Kompetanse Norge, 2020, s. 88). Her vil jeg spesielt løfte frem viktigheten av å kunne reflektere kritisk over egen kompetanse, samt det å utfordre rammene for utøvelse av karriereveiledning. Ett av de viktige funnene i WPR-analysen var nettopp at profesjonalitet innenfor karriereveiledningsfeltet er mangelfullt i Norge (NOU 2016:7, s.33). I etterkant av analysen var jeg inne på hvorvidt anbefalinger og ambisjoner knyttet til profesjonalitet tas til etterretning. I NOUs fremstilling kommer det frem at profesjonalisering må til dersom man skal få på plass et helhetlig system for livslang karriereveiledning. I delkapitlet «oppgavens relevans» nevnte jeg rådgivers begrensede tidsressurs knyttet til karriereveiledning, og jeg

løftet frem hvordan tidspress kan føre til at karriereveiledningen får for liten plass i skolen. Forskning viser at mange rådgivere opplever rådgivningsressursen som altfor liten i forhold til oppgavene som skal utføres, og et flertall mener at minimumsressursen må øke. Mange rådgivere føler seg stresset og opplever at de har for lite tid sammen med elevene (Haug et al., 2020, s. 69). Som rådgiver kjenner jeg meg godt igjen i funnene fra den omtalte undersøkelsen. På min skole opplever vi at rådgiverne i større grad enn tidligere er blitt «skrivebordsrådgivere». Med dette mener jeg at mye tid brukes til saksbehandling i digitaliserte elevarkiv, og skrivearbeid som følge av økte krav til dokumentasjon knyttet til søknader, henvisninger og ulike lovpålagte aktivitets- og tiltaksplaner knyttet til for eksempel fraværspromatikk og mobbesaker, for å nevne noen. Det oppleves som galt at vi ikke har tid til å veilede ungdommene vi «er her for». I den sammenhengen tenker jeg at en etisk reflekterende rådgiver må kunne utfordre rammene for karriereveiledning i skolen, spesielt i skoler der rådgiverne har rollen både som sosialpedagogisk rådgiver og utdannings- og yrkesrådgiver.

Når det gjelder profesjonalitet, er jeg enig med rådgivere som sier at formell kompetanse er viktig. Formell kompetanse er derimot ikke nok i seg selv. Man må kontinuerlig sørge for at man holder seg oppdatert i takt med endringer i arbeidsmarked og i samfunnet for øvrig (Haug et al., 2020, s.55). I rapporten «Profesjonell karriereveiledning i skolen» (Bakke et al., 2023, s.66) vises det til Mathiesen (2022) sin doktorgradsavhandling der hun omtaler kompetansespørsmålet i skolen som balansekunst:

Balansekunst handler om å balansere flere forventninger samtidig: elevenes relasjonelle forventninger, skolens kontekstuelle forventninger og visjonære forventninger i politiske dokumenter om rådgivningens bidrag til samfunnet og til individene. Disse forventningene ser ut til å bli fortolket i lys av rådgivers forståelse av hva som er elevens beste, og helhetlig rådgivning, den lokale kontekstens krav til hva rådgivningen skal bidra med, hvilke ressurser skolen har avsatt til rådgivning, og graden av internt samarbeid på skolen (Mathiesen, 2022, i Bakke et al., 2023)

Jeg velger å avslutte med dette sitatet fordi ordene gir gjenklang hos en som har vært rådgiver i skolen de siste 12 årene. Slik jeg ser det, oppsummerer sitatet viktigheten av å kunne reflektere over egen praksis, både med tanke på etiske utfordringer man står overfor i arbeidet, men også i forhold til rådgiverrollen som helhet. I dette helhetsperspektivet må man aldri glemme at det er eleven som står i sentrum.

7. Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan rådgiverrollen kan forstås i lys av diskursen om en helhetlig livslang karriereveiledning. Gjennom bruk av WPR-analysen har jeg fått mulighet til å gjøre en grundig analyse av utvalgte kapitler i NOU 2016:7. WPR-analysen avdekker diskurser som peker i retning av en teknokratisk tilnærming til karriereveiledning (NOU, 2016:7, s.22), samtidig som det påpekes at karriereveiledning er knyttet til *læring* og *karrierelæring*, noe som peker i retning av at den utviklingsrettede, humanistiske diskursen også er rådende. I spenningsfeltet mellom den teknokratiske diskursen og den humanistiske diskursen, skal praktiseren – i mitt tilfelle rådgiveren – finne sin rolle og utøve karriereveiledning av høy kvalitet. Siden jeg allerede har skrevet oppsummering og presentert funnene i tilknytning til WPR-analysen, vil jeg videre oppsummere drøftingen av rådgiverrollen i lys av funnene fra analysen.

7.1 Oppsummering av drøfting om rådgiverrollen

I forrige kapittel presenterte jeg funnene fra WPR-analysen. Det er med utgangspunkt i disse funnene at jeg videre trekker frem tre elementer som jeg mener peker seg ut som viktige i forståelsen av rådgiverrollen. For det første må rådgiver kunne forholde seg *kritisk reflekterende*. Dette er viktig fordi det ligger makt i språket, og diskurser påvirker oss dermed til å tenke på en bestemt måte om karriereveiledning. Som jeg tidligere har påpekt, kan det være et gap mellom intensjoner i styringsdokumenter og rolleforståelsen i praksisfeltet. I den forbindelse stiller jeg noen kritiske spørsmål knyttet til fremstillingen av kvalitet og profesjonalitet i NOU 2016:7 og i andre nyere rapporter som er relevante i denne sammenhengen. Det har lenge vært snakk om å innføre kompetansekrav knyttet til rådgiverrollen, men situasjonen har til nå forblitt uendret. I rapportene kan man lese om ambisjoner om å innføre minstekrav til formell utdanning (Holm-Nordhagen et al., 2023, s.6) og en forskriftsfesting av formell kompetanse (Bakke, et al., 2023, s.3). Videre pekes det på at rådgiver påvirkes av den samfunnsøkonomiske diskursen, og at man dermed må stille seg kritisk reflekterende til hvorvidt karriereveiledning blir et redskap for å dekke samfunnets behov, fremfor å bidra til vekst og utvikling på individnivå (Lingås, 2018, s.54).

Videre drøftes det hvordan rådgiver kan bidra til styrking av elevenes karrierekompetanse. I den forbindelse trekker jeg frem Career Management Skills (CMS) og ser dette i sammenheng med kjerneelementet *karrierekompetanse* i læreplan for utdanningsvalg i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gitt at 12-13-åringer kommer til

ungdomsskolen uten å ha mottatt formell karrierelæring tidligere, er det avgjørende at det fokuseres på læring av karriere-relaterte begreper. I den sammenhengen er det spesielt begrepet *karriere* som problematiseres, fordi det viser seg at begrepet tillegges mange ulike forståelser. Det viser seg også at mange uttrykker motstand mot begrepet (Bakke, 2021, s.98). For å eksemplifisere hvordan karrierelæring kan ses i sammenheng med dagens usikre og uforutsigbare samfunnsforhold, rettes oppmerksomheten mot metoder i karrierelæring som har som mål å utvikle elevenes fleksibilitet og evne til å takle utfordringer og overganger i utdanning, arbeidsliv og i livet for øvrig. Her presenteres metoder som har sitt utspring i teorier knyttet til lærings- og utviklingsperspektivet og det konstruktivistiske perspektivet i karriereveiledning. Disse metodene er ment å skulle gi en helhetlig tilnærming til elevenes karrierelæring.

Det tredje og siste elementet jeg trekker frem er *etisk bevissthet* knyttet opp mot rådgiverrollen. Etter å ha redegjort for hva som menes med etikk i karriereveiledning, drøfter jeg rådgiverrollen i lys av tre kategorier i de etiske retningslinjene i kvalitetsrammeverket; *kompetanse, relasjon og samarbeid og refleksjon*. Kompetanse-kategorien innebærer at rådgivere skal *kunne de de gjør, men også gjøre det de kan* (Kompetanse Norge, 2020, s.86). Relasjons- og samarbeidskategorien bygger på det humanistiske vitenskapssynet. For rådgiveren betyr dette at eleven sin stemme er viktig, både med tanke på egne behov, og det å skulle medvirke når det gjelder valg av teorier og metoder som benyttes i veiledningen. I den sammenhengen drøftes rådgivers mange roller i skolen, og viktigheten av å kunne vurdere om de ulike rollene «hemmer» eller «fremmer» den gode relasjonen i veiledningen. Den siste kategorien handler om etisk refleksjon over egen praksis. Her løftes det frem at rådgiver må være bevisst på eget verdigrunnlag, kunne stille seg kritisk til egen kompetanse (NOU 2016:7, s.33), samt utfordre rammene for utøvelse av karriereveiledning dersom det er nødvendig. I drøftingen vises det til NOUs fremstilling av manglende kompetanse (NOU 2016:7, s.33), samt forskning som viser at tidsrammene ikke står i forhold til arbeidsoppgavene som rådgiver skal utføre (Haug et al., 2020, s. 69). I den sammenhengen peker jeg på egne erfaringer som stemmer godt overens med forskningen jeg her viser til. Jeg avslutter med et sitat som omtaler karrierekompetanse i karriereveiledning som balansekunst, og minner om viktigheten av at rådgiver i helhetsperspektivet alltid må sette eleven i sentrum.

7.2 Konklusjon

For å kunne svare på oppgavens problemstilling, må jeg vise til diskursen om en helhetlig livslang karriereveiledning som jeg avdekket ved hjelp av forskningsspørsmålene (1-6) i WPR-analysen. Det overordnede spørsmålet som jeg nevnte innledningsvis, kan tjene som en sammenfatning av WPR-forskningsspørsmålene: Dersom et helhetlig system for livslang karriereveiledning er løsningen, hva er det da som er «problemet»? Gjennom analysen blir det slått fast at vi mangler et helhetlig system for livslang karriereveiledning, og det kommer det frem at karriereveiledning er svaret på mange utfordringer i samfunnet.

Karriereveiledning skal blant annet bidra til mindre frafall i skolen og at færre blir arbeidsledige eller faller utenfor (NOU 2016:7, s.22). Gruppen av mennesker som omtales som *de utsatte* må reduseres fordi denne gruppen er kostnadskrevende for samfunnet (NOU 2016:7, s.23). Her ser vi at den teknokratiske diskursen er mest fremtredende. Samtidig peker NOU-utvalget på læringens betydning innenfor livslang karriereveiledning, noe som viser at den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen også er til stede (NOU 2016:7, s.29). Det avdekkes flere slike motsetningsdiskurser i NOU-rapporten. Et annet eksempel på en motsetningsdiskurs er at karriereveiledning skal motvirke og kompensere for marginalisering og frafall, samtidig som karriereveiledning omtales som et svakt redskap sett fra et «governmentality» perspektiv (NOU 2016:7, s.22). Videre problematiseres det at rollebenevnelsene for de som utfører karriereveiledning er uklare (NOU 2016:7, s.145), samt at det vil ta tid å endre begrepsbruk og forståelse av begrepene knyttet til karriereveiledning (Bakke, 2021, s. 98).

Konklusjonen knyttet til oppgavens problemstilling er at rådgiverrollen må forstås innenfor rammene av diskurser fylt av motsetninger og «gitte sannheter», og gjennom en diskurs som kan være med på å forsterke det som oppleves som problematisk, snarere enn å løse problemene. I dette spenningsfeltet finnes det ikke entydige svar – bare en forståelse av at man som rådgiver må forholde seg til det som er utfordrende og uavklart, og prøve å navigere i det usikre farvannet som karriereveiledningsfeltet befinner seg i. For å klare dette har jeg pekt på at rådgiver må kunne forholde seg kritisk reflekterende, kunne bidra med karrierlæring til beste for elevene, samt være etisk bevisst i forhold til egen kompetanse, relasjonen til elevene og egen evne til å reflektere. I disse elementene skimter jeg en frigjørende diskurs der man våger å stille noen kritiske spørsmål, og der målet med karriereveiledning er å bevisstgjøre (Sultana, 2018, s.41).

7.3 Begrensninger og grunnlag for videre forskning

Til slutt vil jeg dele noen betraktninger om oppgavens begrensninger. I delkapitlet som omhandler reliabilitet og validitet har jeg allerede vært inne på at det å skulle velge kritisk diskursanalyse i en erfaringsbasert masteroppgave, kan ha sine begrensninger. Jeg har også vist til tidligere studenters erfaringer med bruk av WPR-analyse (Eriksen, 2019, Lundquist, 2022). Gitt at WPR-analysen innbyr til tolkning, kommer jeg ikke utenom at mine egne holdninger og erfaringer muligens kan leses mellom linjene. Når det er sagt, har jeg forsøkt å understøtte drøftinger og funn med relevante teorier, forskning og annen aktuell litteratur knyttet til problemstillingen min. Underveis i skriveprosessen har jeg reflektert rundt hvordan oppgaven kunne blitt dersom jeg hadde valgt en annen kvalitativ undersøkelsesmetode enn den jeg har valgt. Ved å gjennomføre intervju, kunne jeg for eksempel ha intervjuet andre rådgivere om deres forståelser av diskursen om et helhetlig system for livslang karriereveiledning, og dermed kommet frem til flere og mer nyanserte svar knyttet til problemstillingen enn de jeg presenterer i denne oppgaven.

Samtidig har det vært utrolig interessant og lærerikt å få gjennomføre en kritisk diskursanalyse av NOU 2016:7, særlig med tanke på at dette er den første offentlige utredningen som omhandler karriereveiledning i Norge (HK-dir, 2022), og fordi en klar anbefaling fra NOU-utvalget har ført til et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (NOU 2016:7, s. 55, Kompetanse Norge, 2020, s.7). Jeg tror kvalitetsrammeverket er et svært viktig ledd med tanke på å utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning, og det blir spennende å følge utviklingen videre (Kompetanse Norge, 2020, s.8).

Gjennom analysen oppdaget jeg spesielt ett tema som det kunne vært interessant å forske videre på; hvorfor nevnes ikke de minste barna i NOU 2016:7 sin omtale av et helhetlig system for livslang karriereveiledning? Dette spørsmålet kan fort generere mange flere problemstillinger som jeg ikke skal komme inn på her og nå. Hvem vet – kanskje noen fatter interesse og lar dette bli tema for *sin* masteroppgave?

Litteraturliste

- Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S., & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg: identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be* . Pearson Education Australia .
- Bacchi, C. (2014). *The University of Adelaide (videoforelesning)*. Hentet fra <https://www.adelaide.edu.au/graduate-research/career-development/online-training/resources-tools/the-wpr-approach#wpr-workshop>
- Bakke, I. B. (2018). Norsk karrierekompetanse - karriereferdigheter med kulturell bagasje . I R. Kjærgård, & P. Plant, *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 88-109). Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Bakke, I. B. (2020). *Veilederforum.no*. Hentet fra <https://veilederforum.no/artikler/ulike-malgrupper/fa-med-foreldrene>
- Bakke, I. B., Haug, E. H., Hooley, T., Kjendalen, H., Paulsen, O. N., Sandlie, L., . . . Schulstok, T. I. (2023). *Profesjonell karriereveiledning: Undersøkelse av utdanningstilbudet innen karriereveiledning*. Hentet fra <https://hkdir.no/media/hk-dir-filer/vaare-tenester/profesjonell-karriereveiledning-i-skolen-undersokelse-av-utdanningstilbudet-innen-karriereveiledning>
- Buland, T., Mathiesen, I. H., & Mordal, S. (2014). "Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ". *NTNU/IRIS/SINTEF*. Hentet fra <http://www.ntnu.no/plu/skole:https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2429527/skolens%2br%25C3%25A5dgivning%2bi%2bST%2bNT%2bog%2bMR82557.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., & Haugsbakken, B. B. (2010). *Skolens rådgivning - på vei mot framtida (Delrapport 1)*. SINTEF. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/radgiving.pdf>
- Eide, S. (2018). Etikk og profesjonsutøvelse eller etikk i profesjonsutøvelse. I K. Hjort, A. Kristiansen, & N. Barkholt, *Profesjonsetikk: Velferdsarbeid for og med mennesker* (ss. 35-51). Oslo: Gyldendal.
- Elisenberg, A. P. (2019). *Webområde for Aftenposten* . Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/g7xzwA/utdanningsvalg-er-kanskje-vaart-viktigste-fag-men-bortprioriteres-av-laererne-anniken-poetzsch-elisenberg>
- Eriksen, T. K. (2019). Bortskjemt og forsømt. (*Masteroppgave*). *Høyskolen i Innlandet* .
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. Hentet fra http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf
- Gravås, T. (2011). *Karriereveiledning og etikk* . I T. F. Gravås, & I. E. Gaarder. Oslo : Universitetsforlaget.

- Grue, J. (2021). Store Norske Leksikon. Oslo.
- Gaarder, I. E. (2018). *Webområde for Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/0E4RKA/kvalitetsrammer-gir-bedre-karriereveiledning>
- Hagen, A., & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring (Fafo-rapport)*. Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20049.pdf
- Halvorsen, M. R. (2022). *Webområde for NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/angrer-pa-utdanningsvalg-1.15849521>
- Haug, E. H. (2013). *veilednerforum.no*. Hentet fra <https://www.veilednerforum.no/artikler/teori/sa-fint-du-ikke-er-sikker-pa-hva-du-vil>
- Hauge, C. B. (2021). *Webområde for NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/osloogviken/ungdom-skal-snart-ta-utdanningsvalg-men-hjernen-deres-er-ikke-ferdig-utviklet-til-det-1.15378175>
- Holm-Nordhagen, A., Mathiesen, I. H., & Buland, T. (2022). *Nye ambisjoner for karriereveiledning i skolen*. <https://hkdir.no/aktuelt/ny-rapport-om-ambisjoner-for-karriereveiledning-i-skolen>.
- Høgskolen i Innlandet. (2023). *Webområde for Høgskolen i Innlandet*. Hentet fra <https://www.inn.no/studier/vare-studier/master-i-karriereveiledning/>
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser*. Holsterbro: Rosendahls-Schultz Grafisk a/s.
- Kjærgård, R. (2012). Karriereveilednings genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg. *Doktorgradsavhandling*. Århus. Hentet fra <https://docplayer.me/3537761-Karriereveiledningens-genealogi.html>
- Kjærgård, R. (2018). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige- og individuelle behov. I P, Plant (Red.). I *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 18-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kompetanse Norge. (2022). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan for kunnskapsløftet*. PEDLEX.
- Kvalsund, R., & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og magfold*. Fagbokforlaget.
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård, & P. Plant, *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 53-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lingås, L. G. (2020). *Webområde for Veilednerforum.no*. Hentet fra <https://veilednerforum.no/artikler/teori/et-kritisk-blikk-evidenskonseptet-i-karriereveiledning>
- Lundquist, J. (2022). Karriereveiledning i nyliberalismens tid. Et kritisk diskursanalytisk perspektiv på hvordan sosial rettferdighet. (*Masteroppgave*). *Høgskolen i Innlandet*.

- Meld. St. 14 . (2019-2020). *Kompetansereformen - Lære hele livet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>
- Meld.St.21. (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører mot verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Mordal, S., Buland, T., & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. NTNU/IRIS/SINTEF. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/radgiverrollen_sintef_mfl_januar-2015.pdf
- Mordal, S., Buland, T., & Mathiesen, I. H. (2018). *Det er bare snakk om hvilke briller man har på (2018:00501/En studie av rådgivning på barneskolen-1)*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/536bdb6fe55148d796028954ffd288a1/det-er-bare-snakk-om-hvilke-briller-man-har-pa.._.pdf
- Nerland, M. (2011). *Karriereveiledning - et felt under profesjonalisering*. I T. F. Gravås, & I. E. Gaarder, *Karriereveiledning* (ss. 181-188). Oslo: Universitetsforlaget .
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- NTNU Samfunnsforskning. (2022). *Kvalitet i karriereveiledning i skolen. En undersøkelse av kvalitet og kvalitetsutvikling i karriereveiledning i skolen*. Hentet fra <https://hkdir.no/rapportar/kvalitet-i-karriereveiledning-i-skolen-en-undersokelse-av-kvalitet-og-kvalitetsutvikling-i-karriereveiledning-i-skolen>
- Opplæringsloven. (2006) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.* (u.d.). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Ryste, M. E. (2011). *kifinfo*. Hentet fra Webområde for kifinfo: <https://kifinfo.no/nb/2016/05/onsker-motstanden-velkommen>
- Røise, P. (2022). *Faget utdanningsvalg - intensjoner og operasjonalisering: En empirisk studie av dimensjoner i læreplan for faget utdanningsvalg i ungdomsskole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. ISN.<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/>.
- Røyset, R. J., & Kleppestø, K. H. (2017). *Utdanningsvalg - karriere og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>.
- Sultana, R. G. (2018). *Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat*. I P, Plant (Red.),. I *Karriereveiledning for individ og samfunn* (ss. 38-52). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS .
- Svendrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo : Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* . Oslo: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2005). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i viteskapsfilosofi for helse- og sosialfag* . Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Tronegård, M. (2021). *Veilederforum.no*. Hentet fra <https://www.veilederforum.no/artikler/praksis/stopp-myten-om-det-lineaere-liv>
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning . *Barn*.
- Utdanning.no. (2023). *Webområde for Utdanning.no*. Hentet fra https://utdanning.no/studiebeskrivelse/karriereveiledning_og_radgivning_0
- Utdanningsdirektoratet . (2020). *Læreplanverket* . Hentet fra [udir.no: udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/](http://udir.no:udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)
- van-Dijk, T. A. (2017). Kristisk diskursanalyse. I I. M. Mik-Meyer, *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner* (ss. 321-342). København: Hans Reitzels Forlag.