

Fakultetet for helse -og sosialvitenskap

Ingrid Braaum

«Hvordan er kompetansebegrepet konstruert i skolens policydokumenter, og hvilke utfordringer og muligheter oppstår for lærere med et sosialt rettferdighetsperspektiv, i møte med disse konstruksjonene?»

En WPR -analyse av NOU 2015:8 – «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser»

“How is the concept of competence constructed in the school’s policy documents, and what challenges and opportunities arise for teachers with a social justice perspective, in the face of these constructions?”

An WPR -analys of NOU 2015:8 – «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.»

Master i karriereveiledning
Emnekode 3006

Vår 2024

Sammendrag

Masteroppgavens tittel og problemstilling – «Hvordan er kompetansebegrepet konstruert i skolens policydokumenter, og hvilke utfordringer og muligheter oppstår for lærere med sosialt rettferdighetsperspektiv, i møte med disse konstruksjonene?» - tar utgangspunkt i en WPR -analyse av NOU 2015:8 – «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.» Gjennom masterproblemstillingen og WPR -metodens 6 forskningsspørsmål, har jeg studert hva som ligger i og bak behovet for å fornye fag og kompetanser, og hvilke påvirkninger disse kompetansekonstruksjonene har for lærernes praksis innenfor skolen i dag. Det sosiale rettferdighetsperspektivet tar utgangspunkt i de etiske verdiene som ligger til grunn innenfor lærerprofesjonen. Lærerperspektivet er favnet bredt -og inkluderer også karriereveiledere, faglærere, pedagoger og andre som har en pedagogisk forankring til skoleinstitusjonen. Analysen har et kritisk blikk på myndighetenes påvirkning av skolens innhold og lærernes profesjonsutøvelse. Gjennom funnene i analysen viser jeg hvordan NOU 2015:8 bringer både utfordringer, men også muligheter for lærere som utøver sin profesjon i dagens skole -Norge.

Summary

This master thesis title and problem statement – «How is the concept of competence constructed in the school's policy documents, and what challenges and opportunities arise for teachers with a social justice perspective, in the face of these constructions?» - is based on a WPR -analysis of NOU 2015:8 – «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.» Through the master's problem statement and the WPR -method's 6 research questions, I have studied what lies in and behind the need to renew subjects and competences, and what influences these competence constructions have on teachers' practice within schools today. The social perspective is based on the ethical values underlying the teaching profession. The teacher's perspective is broadly embraced -and also includes career counsellors, subject teachers, pedagogues and others who have a pedagogical connection to the school institution. The analysis takes a critical look at the authorities' influence on the school's content and the teachers' professional practice. Through the findings in the analysis, I show how NOU 2015:8 brings both challenges, but also opportunities for teachers who practice their profession in today's school in Norway.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	7
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Hvorfor er dette et relevant tema å forske på?	11
1.3 Oppgavens problemstilling	13
1.4 Begrepsavklaringer	17
1.5 Avgrensninger	17
1.6 Kunnskapsstatus	18
2.0 Perspektiver på «kompetanse» før og nå	19
2.1. Fellesskolen/Enhetsskolens framvekst	19
2.1.1 Kompetanser i det 21. århundret	22
2.1.2 Karriere og arbeidsliv i endring	26
2.1.3 Begrepet «karriere»	27
2.1.4 Livslang læring og livslang veiledning	28
2.2 Teorier om læring og veiledning	30
2.2.1 Mestringsforventning og «self -efficacy»	31
2.2.2 SCCT – «social career cognitive theory»	32
2.2.3 Sosiokulturell læringsteori	33
2.2.4 Mark Savickas karrierekonstruksjonsteori	35
2.2.5 Sosialkonstruktivisme	36
2.2.6 Michel Foucaults arkeologi og diskursteori	38
2.2.7 Teorier om kategoriseringsprosesser	39
2.2.8 Kritisk pedagogikk	42
2.3 Profesjonsutøvelse	43
2.3.1 Lærerprofesjonens etiske plattform	45
2.3.2 Etikk i kvalitetsrammeverket for karriereveiledning	47
2.3.3 Diskursetikk	48

2.3.4. Jürgen Habermas typologi og karriereveiledning	49
3.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv og WPR- metoden	50
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	51
3.2 Diskursanalyse	52
3.2.1 Diskursanalyse som metode	52
3.3 WPR -metoden	53
3.4 De sosiale fakta går «i arv»	55
3.4.1 Foucauldiansk arkeologi og sannhetsbegrepet	56
3.4.2 Internalisering av «sannheter»	56
3.5 Datamateriale	57
3.6 Vurdering av reliabilitet og validitet	58
4.0 Analyse og drøfting	59
4.1 Hva blir «problemet» framstilt som i NOU 2015:8?	59
4.2 Hvilke forutsetninger eller antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir framstilt i NOU 2015:8?	63
4.2.1 Nøkkelbegreper	64
4.2.2 Dikotomier	72
4.2.3 Kategorier	80
4.3 Hvordan har denne framstillingen av «problemet» blitt til i NOU 2015:8?	86
4.4 Hva er <i>ikke</i> problematisert i denne framstillingen av «problemet» i NOU 2015:8?	89
4.5 Hvilke effekter skapes ved gjennom denne måten å framstille et «problem» på i NOU 2015:8?	91
4.6 Hvordan/ hvor blir denne framstillingen av «problemet» produsert/ spredt	

eller forsvart i NOU 2015:8?	95
Oppsummering og avsluttende refleksjoner	98
Litteraturliste	104
Vedlegg	110
1. Lærerprofesjonens etiske plattform	
2. Etisk refleksjonsmodell i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning	

Forord

Da jeg startet på master i karriereveiledning høsten 2022, hadde jeg jobbet et år som rådgiver innenfor voksenopplæringen i kommunen, med grunnskole for voksne i tillegg til norskopplæring. Å ha mer kunnskap om karriereveiledningsfeltet var noe jeg følte behov for i løpet av første året. Noe av grunnen var den merkbare forskjellen mellom det å gi generelle råd om yrker og utdanning som rådgiver, og det å ha samtaler som berører menneskers liv – «karrierer».

Etter hvert som tida på studiet gikk, ble jeg selv klar over hvordan jeg figurerte i dette landskapet som konseptet "karriere " innebærer. Emnene på studiet ble fortært med stort engasjement og motivasjon. Flinke lærere og studieveinner var med på å gjøre samlingene på Lillehammer til hyggelige og lærerike opplevelser. En stor takk til dere alle!!

En spesiell takk til veilederen min på master, Ingrid Grimsmo Jørgensen -som med entusiasme, motivasjon og god veiledning ga meg skikkelig «vitaminpåfyll» til den siste innspurten i skriveprosessen.

Jeg vil også understreke betydningen av å ha en støttende heilagjeng, som jeg har vært så heldig å ha. Hele «storfamilien» har vist interesse og vært støttende underveis gjennom hele studieløpet. Den «andre» familien – alle de gode kollegaene på jobben -har bidratt med refleksjoner, svar på ting jeg har lurt på, lånt meg bøker, og spurt meg jevnlig: «Hvordan går det?». Det gir guts til å fortsette med det harde arbeidet det er å være student, og gjennomføre et studieløp. Man får kjenne på *viljen* i seg til å nå egne mål.

I boka «Bjørnstad» (2016) av Fredrik Backmann har jeg lest et utdrag som er blitt en av mine favoritt-uttrykk. Scenen er fra en ishockeytrening, hvor treneren snakker til laget:

«Noen av dere ble født med talent, andre ikke. Noen av dere fikk alt gratis, andre ingenting i det hele tatt. Men husk at straks dere står på isen, er dere like. Og her skal dere vite en ting: Vilje slår alltid klasse».

Ishockeytrenerens ord (Backmans) er et speil av virkeligheten. Å skjønne at indre forutsetninger kan overvinne ytre mentaliteter, er en god pedagogs viktigste kunnskap. Enten pedagogen er lærer, karriereveileder, forsker, ishockeytrener - eller annet. Det handler om å ta vare på viljen som en god og viktig egenskap for oss selv, og hva vi kan få til. God lesing!

1.0 Innledning

Min bakgrunn er som mangeårig lærer i norsk grunnskole, og i de siste årene har jeg jobbet innenfor voksenopplæring, som både lærer og rådgiver. Da jeg startet min yrkeskarriere innenfor skolen, var rådgivning knyttet til utdanning- og yrkesvalg. De siste årene har rådgivning rundt utdanning og arbeid utviklet seg til å innebefatte et større konsept med begrepet «karriere», og det er nå et sosialt fenomen som har utvidet rådgivningsfeltet. Karriereveiledning rommer nå de tre paradigmene *karrierelæring*, *karriereutvikling* og *karriereveiledning* (Haug, 2018, kap.2 og Savickas, 2015 s. 129 -143).

Karriereveiledning er en tjeneste som tilbys mennesker i et livslangt perspektiv (NOU 2016:7, s.21 -25).. Det er knyttet til overganger gjennom hele livsløpet, til læring og tilegnelse av ressurser til å støtte og videreutvikle sitt eget selv. Fra å være knyttet til veiledning for grupper i overgangssituasjoner, som for utdanningsvalg for unge eller yrkesvalg for arbeidsledige, er nå veiledningstjeneste en tilgjengelig, fleksibel og anerkjent tjeneste som benyttes av ulike mennesker i alle aldre.

Karriereveiledning er også knyttet til læring i et livslangt perspektiv (Kjærgård, 2019, s. 256 - 258). Samfunnet har endret seg på mange områder. Fra den tradisjonelle tankegangen om at man etter gjennomført skole kunne gå videre til arbeid eller utdanning, har samfunnet endret behov. De fleste har behov for å ha kompetanse innenfor feltet de jobber innenfor, type kvalifisering. Før kunne man gå inn i en jobb når man hadde fullført 9-årig skolegang. Det var jobb å få, selv om man var ung arbeidstaker. Om det var ønskelig å ta høyere utdanning, så gikk man inn i en fast og sikker jobb etter fullført utdanning -og ble ofte i samme jobben fram til pensjonsalder.

I dag har det norske arbeidssamfunnet et annet kompetansebehov, og andre spilleregler. Det er få jobber som er tilgjengelige med kun grunnskoleutdanning. Det er også slik at fullført utdanning i dag må fornyes for å tilpasses arbeidslivets endrede kompetansebehov. I praksis vil dette si at det pågår læring på mange og ulike arenaer, både skole og arbeidsliv, i et livsløpsperspektiv. Dette medfører et stort mangfold av ulike individer, som skal være agent i eget liv for å håndtere sin egen karriere. Ulike spenninger og utfordringer vil oppstå, på både individ og samfunnsnivå.

Behovet for å fornye kompetanse kan derfor romme spenninger og utfordringer som ikke nødvendigvis er så synlige i en policy-framstilling. Mange opplever utfordringer med å utvikle egen karriere i nåtidens samfunn som er preget av store omstillinger og høy grad av fleksibilitet. Fremtidsperspektivet er preget av en usikkerhet også, som gjør at den tryggheten mange kjente før i valg av utdanning og yrker -ikke lenger er så synlig (Kjærgård, 2019, s. 257). Endringskompetanse for ikke å falle utenfor arbeidslivet, synes nå å være viktig å inneha.

Denne masteroppgaven vil bestå av en WPR -analyse (metoden omtales i metodekapittelet), for å finne ut hva som ligger i og bak behovet for å fornye kompetanser i et fremtidig perspektiv, slik NOU 2015:8 fremstiller behovet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min utdanning og yrke er allmennlærer med tilleggsutdanning. «Jobbreisen» jeg har hatt etter utdanning har vært mangeårig grunnskolelærer. Et skifte for noen år tilbake førte meg inn i voksenopplæringsfeltet, og jeg har nå en rådgiverstilling på samme arbeidsplass. Underveis har jeg også vært student, og masterstudiet i karriereveiledning har medført at jeg reflekterer mer over nåtidens krav til kompetanse, og til livslang læring og veiledning. Erfaringen fra å ta en master i karriereveiledning, sammen med den pedagogiske utdanningen og erfaringen jeg har, gjør at lærerperspektivet i oppgaven vil være bredt. Gjennom masterstudiet har jeg tatt med meg samspillet mellom karriereveiledning og lærerprofesjonen, og sett at det er mange koblinger mellom disse. Et ønske med oppgaven min er å få vist dette i praksis gjennom masteroppgaven.

Et moderne arbeidsliv (Kjærgård, 2019, s. 258) har ført til at våre *jobbselv* i større grad er mer individualisert og fleksible, enn de var før. I dag byttes jobber oftere enn før. De som trer inn på arbeidsmarkedet har andre forventninger til arbeidslivet, enn min generasjon hadde da vi skulle ut på arbeidsmarkedet. Da jeg startet i utdanning, var det basert på et ønske om å ville bli lærer. Det var ikke en tilfeldig valgt yrkesvei, og yrket ble *min jobb-identitet*. I dag er det problemer med å fylle plassene innenfor lærerutdanningene. I min studietid var det sterk konkurranse om studieplassene. En fremvekst av et fleksibelt og dynamisk kompetansesamfunn og arbeidsmarked kan utfordre læreryrket, fordi det å kjenne mening i det arbeidet man gjør -kan utfordres vesentlig i dagens skolesamfunn.

Læreryrket byr på en rekke utfordringer. Lingås (2016, s.209 -210) beskriver hvordan lærerens betydning som rollemodell for de unge har endret seg. Skolens praksis fra en mer disiplinert praksis, til en mer gjensidig og sosial praksis -gjør at mange unge henter rollemodeller og finner sin identitet gjennom andre arenaer, enn på skolen. Dette forholdet belyses også i min WPR -analyse, fordi lærer/ elev-forholdet har endret en maktstruktur i skolen. Det har også skjedd en økning i skolens omfang i forhold til undervisningstimer, testing og kartlegginger. Dette skaper enda større forskjeller mellom elever, fordi det også handler om kapasitet for elevgruppen, i å tilpasse seg økt omfang. Å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev ser ut til å bli stadig vanskeligere å få til, fordi tidsaspektet i skolen er styrt av flere praktiske forhold. Det er en større grad av *norm* som skal være førende for hvordan alle innenfor skoleinstitusjonen forholder seg til hverandre (Foucault i Rønbeck, 2012, s.22 - 23). Normen fungerer som disiplin, fordi vi forholder oss til dagsorden, regler og instruksjoner.

Disse utfordringene kan være med på å rette søkelyset på hvordan utvikling og endring preger de ulike aktørene innenfor skolen i dag. Det er et aktuelt tema å ta opp, fordi skolen er en samfunnsinstitusjon med solid forankring. Myndighetene har stor interesse av å fremme viktigheten av skolen som lærings -og samfunnsarena. Utviklingen av kunnskapssamfunnet gjør at det er verdt å tenke kritisk rundt myndighetenes påvirkning på aktørene innenfor skolen, og hvilke kompetanser som synes viktige å inneha.

Livslang læring og *livslang veiledning* er nå begreper som er «allment» kjent og som vi skal forholde oss til innenfor skole og læring. Tema i masteroppgaven vil «røre i» begrepene, og studere hvordan disse påvirker skoleinstitusjonen. Hensikten er å bruke kritisk tenkning for å synliggjøre hvordan begrepene kan virke mer til fordel for noen grupper, enn for andre. Bakgrunnen for valg av tema bygger på WPR -metoden som en analysestrategi, for å søke etter svar på hva som ligger bak behovet for å fornye skolens fag og kompetanser, slik det presenteres i NOU 2015:8. Hva blir betegnet som et «problem» for oss, og hvilke løsningsforslag legges til grunn? Ved å studere problematiseringer, kan jeg gjennom analysen se hvordan «problemet» presenteres for oss, opp mot min masterproblemstilling. Å medvirke selv som forsker gjør at jeg kan bringe inn egne løsningsforslag også. Å bruke Carol Bacchis metode (presenteres i metodekapittelet) innebærer å se bakover det som blir presentert som «problemer» for oss, ved å studere problematiseringer (Bacchi, 2009, s.25). I min masteroppgave er det da hensiktsmessig å studere hvordan samfunnsutviklingen har påvirket og påvirker skoleinstitusjonen, og lærerprofesjonen. Hvilke subjektposisjoner trer frem, og

hvilke effekter blir synlige av politikk som retter seg mot løsningsforslag som skal «få bukt med» et «problem?». Det er også viktig å ha et kritisk blick på disse løsningsforslagene -om de retter seg mot et systemansvar, eller mot individer.

Lærerprofesjonen vil ha en viktig rolle i arbeidet med å fremme læring og bygge gode relasjoner, gjennom de verdiene som Lærerprofesjonens etiske plattform bygger på (Utdanningsforbundet, 2012, https://www.utdanningsforbundet.no/contentassets/ea4f9f63d72542c898755a617d9f5865/lare_rprofesjonens-etiske-plattform--a32.pdf -23.04.2024). Det sosiale rettferdighetsperspektivet som fremmes i den etiske plattformen bygger på menneskeverd, likeverd og respekt. Kvalitetsrammeverket i karriereveiledning har også etikk som et av sine områder (HK Dir., 23.04.2024, <https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/etikk>), som også legger til grunn etiske retningslinjer for veiledere. Sammen er disse yrkesetiske retningslinjene koblet til et sosialt rettferdighetsperspektiv, med et tydelig ansvar for å handle etter retningslinjene og verdiene.

Hvilke utfordringer og muligheter lærere med et sosialt rettferdighetsperspektiv møter, tar jeg også opp i analysen. Det kan være utfordringer som gjør at et sosialt rettferdighetsperspektiv utfordres av rådende kompetansekonstruksjoner, som hemmer den ønskede praksisen. Samtidig kan kompetanse-begrepet utgjøre muligheter, som fremmer ønsket praksis.

1.2 Hvorfor er dette et relevant tema å forske på?

NOU 2015:8 bringer inn "Fremtidens skole" som en tittel som bringer inn en tenkning om fornyelse innenfor skolen. "Fornyelse av fag og kompetanser" er undertittelen, og med denne NOU- rapporten ønsker jeg å forske på hvilke tanker og meninger som ligger til grunn for fremtidstanker av kompetansebegrepet, og hvilke påvirkninger kompetansekonstruksjoner har for vår praksis som aktører innenfor skoleinstitusjonen. Dette er relevant, fordi skolen er intet unntak fra makt og styring. Hva som ligger i og bak behovet for å fornye fag og kompetanser slik det presenteres i NOU 2015:8, ønsker jeg å studere for å finne ut hvilke påvirkninger som ligger bak den politiske «avsenderen». I et sosialt rettferdighetsperspektiv ser man at skolens betydning for læring og utvikling er viktig,

Skolen er et eksempel på samfunnsinstitusjoner som vi er en del av, og som vi formes og påvirkes av. Hva som er mening og praksis innenfor institusjonen, skaper strukturelle trekk. I

praksis gjør det at det institusjonen står for av meninger og praksis, skaper en objektivitet. Ord og uttrykk som skapes innenfor skoleinstitusjonen, blir internalisert i samfunnet (Hitching & Veum, 2011, s.31-32). Dette skaper sosiale praksiser som kan ramme enkeltgrupper / individer. Om det ikke gis motstand mot disse praksisene, så opprettholdes dem. Internaliseringen blir naturlig og allmenngjort. Rutiner blir opprettholdt, og de sosiale praksisene og identitetene innenfor institusjonen forblir de samme. Det skjer i liten grad endringer, og det skapes ingen kultur for sosiale forandringer (Neumann, 2021, s.182). Derfor kan skolen som læringsarena gi rom for at likeverd -prinsippet (NOU 2014:7, s.13) møter konkurranse mellom skolens instrumentalisme, og individfokus (Kjærgård & Plant, 2019, s. 69-69).

Sosial rettferdighet betyr ikke at forskjeller mellom grupper av mennesker vil utviskes (Young, 2014, s.12), men de motarbeider reproduksjoner av undertrykkende praksiser innenfor institusjoner. Forståelsen av å jobbe mot likeverdige samfunn blir et viktig verktøy for å fremme sosial rettferdighet. Skolens samfunnsmandat og betydning som sosial læringsinstitusjon blir en viktig rolle i dette arbeidet, og for å respektere likeverdig opplæring. Likevel har skolen hatt utfordringer i arbeidet med å få til en inkluderende opplæring for alle (Haug, 2016, s. 64 -73). Det handler om tilpasninger til skolen som institusjon, med innhold og arbeidsmåter. Ulike utfordringer gjør at det å leve opp til en «normalisering», eller norm, i skolen -synes vanskelig for mange. Hvordan dette også påvirker utviklingen av *selvet*, vår identitet, er av betydning i sosiale kontekster. Utfordringene er av ulik art, og ikke «selvforskyldt». Siden skolen har et rigid system (Haug, 2016, s. 71), vil utfordringene til å løse dem, ligge på alle nivåer innenfor skole-institusjonen. Hvilke konstruksjoner de enkelte aktører har av begrepet «kompetanse», vil ha betydning for hvilken praksis som ligger til grunn i skolen. Å rette et kritisk blikk på hvordan kompetansebegrepet omtales innenfor policydokumenter i skolen, kan det gi perspektiv på egen praksis, og også profesjonsmiljøet man er en del av. Målet er å skape endring av praksis som er skadelige for grupper av mennesker.

Iris M. Young definerer marginalisering som muligens den farligste formen for undertrykkelse (Young, 2014, s.18). En viktig grunn for hennes tenkning, er at marginalisering og /eller utenforskap skyldes hverdagslige prosesser og samhandling (Young, 2014, s. 6). Det er gjerne institusjonelle, politiske og byråkratiske prosesser som forårsaker dette, fordi de diskursive praksisene opprettholdes. Av samme årsak opptrer gjerne

marginalisering mot grupper uten at det skjer ved bevisste handlinger. Foucault (i Young, 2014, s. 6) fremholder at man må se «bak» de diskursive praksisene, for å finne ut hvilke krefter som produserer makt, som fører til at krefter som forårsaker utenforskap/ marginalisering -oppretholdes.

Madsen, Tønseth & Aarsand (2021, s. 352 – 358) tar for seg hvordan læring utvikles til en normalitet og til en livsstil -innenfor livslang læring. Ved at livslang læring og veiledning har blitt tatt inn i utdanningspolitikk, skapes subjektposisjoner innenfor denne diskursen. Læring som utdanningspolitikk kan skape samfunnsborgere som kjenner seg «kompetente», «mistilpassede» eller «sysselsatte». Som samfunnsborger, en vellykket sådan, innebærer en kombinasjon av å være et utdanningsideal, og også et politisk ideal. Staten og samfunnsborgeren har en «avtale» som innebærer å ha rettigheter, men også plikter og ansvar for å drive samfunnet fremover i riktig retning (Madsen, Tønseth & Aarsand, s.356). Læring blir et mål for individet selv, men også et samfunnsmessig mål. Dette vil ikke favne alle samfunnsborgere, og kan skape en form for marginalisering /utenforskap.

Tema i oppgaven vil være lærernes rolle og tolkning av kompetansebegrepet, slik kompetanse konstrueres i NOU -rapporten 2015:8. Hvilke utfordringer og muligheter møter profesjonsutøverne, og hvordan kan man være bevisst på påvirkninger og styring i utdanningspolitikk som omhandler skolen som institusjon, og som skaper «idealer» som blir rådende i samfunnet.

1.3 Oppgavens problemstilling

Kompetansebegrepet fremstilles bredt i NOU 2014:7, som er kunnskapsgrunnlaget for 2015:8. Kompetansebegrepet omfatter «faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring, holdninger og etiske vurderinger» (NOU 2014:7, s.16 -17)). Både skolens formålsparagraf og læreplanverket utgjør kjernen for målet skolen ønsker for elevenes læring. Bredden i skolens samfunnsmandat gir skolen både et *kvalifiseringsoppdrag* og et *danningsoppdrag*. Det innebærer både et samfunnsrettet og et individrettet siktemål. Enkeltmenneskets selvstendigjøring, selvrealisering og ansvar for eget liv ligger innenfor individperspektivet. Samfunnsoppdraget handler om at skolen skal gi elevene kompetanser som samfunnet har behov for og som elevene selv vil trenge i et fremtidig utdannings -og arbeidsliv. Danningsperspektivet dreier seg også om «den allmenne orienteringen» -som

omfatter «ønsket om at elevene i skolen skal utvikle seg til samarbeidende samfunnsmedlemmer som deltar aktivt i kulturen og demokratiet» (NOU 2014:7, s.16).

Kompetanse defineres også som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og tenkning (Gamlem & Rogne, 2018, s. 29). Gamlem & Rogne (2018, s.16) viser til at et brede kompetansebegrep skal videreføre steke og viktige sider ved norsk skole, samt endringskompetanse -fordi endringskompetanse vil være nødvendig å inneha i et komplekst framtidig samfunn. De sosiale og emosjonelle kompetansene er også inkludert i et bredt kompetansebegrep (Gamlem &Rogne, s.16).

Karrierferdigheter i et karrierferdighetsperspektiv vil være å oppøve veisøkeres ferdigheter, holdninger og verdier, til læring og personlig utvikling (Svendsrud, 2015, s.28 -29).

Ved at skolen gir elevene kompetanser som både samfunnet har behov for, og som elevene selv vil trenge innenfor både utdanning og yrke de velger, så har skolen et viktig oppdrag innenfor både et individ- og samfunnsnyttig siktemål. Skolen som læringsinstitusjon har derfor en viktig rolle i menneskers liv.

Min masterproblemstilling vil være: ***«Hvordan er kompetansebegrepet konstruert i skolens policydokumenter, og hvilke utfordringer og muligheter oppstår for lærere med et sosialt rettferdighetsperspektiv, i møte med disse konstruksjonene?»***. De seks analysespørsmålene innenfor WPR -metoden vil fungere som underproblemstillinger som tematiserer masterproblemstillingen. Det sjuende punktet i WPR-metoden vil handle om min forforståelse, og tilstedeværelse i analysen.

I NOU 2016:7, «Norge i omstilling -karriereveiledning for individ og samfunn» (s. 143) står det spesifikt nevnt hvilken ressurs hver enkelt lærer er, som veileder for elevene. Det er hele skolens oppgave i å bidra til at elvene utvikler sitt potensial, sine ambisjoner og interesser. Fagene i skolen har stor betydning for elevenes fremtidige valg, og utvikling av interesse. Det nevnes også at det vil være varierende hvordan undervisningen kan tillegges grad av effekt i skolens karriereveiledning. Det som er viktig å understreke, er at ansvaret ikke tilfaller skolens rådgivningsfunksjon alene, og at relasjonenes betydning har et stort potensial innenfor skolen, i utvikling av karrierferdigheter, -kompetanse og -læring.

Læreren som karriereutvikler vil være et viktig perspektiv i oppgaven, for å fremme relasjonens betydning, utvikling av identitet, og for å vise aktør-perspektivet mellom skolens mandat og elevene - i utviklingen av en likeverdig opplæring. Hvordan læreren som karriereutvikler kan bidra i synligheten av å fremme et bredt kompetansebegrep, vil være viktig å undersøke -for å bidra til å utøve sosial rettferdighet i vår yrkespraksis. Dette synet er inspirert av Paolo Freire, og hans tenkning om at mennesker som skal velge fremtid, har mulighet til å velge friere når de kjenner seg selv, og de systemkreftene de er omgitt av. Innenfor læring og utdanning kan vi se at dannelsesmålene står i spenning mellom å beherske nye kompetanser rettet mot opprettholdelse av velferdssamfunnet, og opprettholdelse av å gjøre frie valg (Lingås, 2019, s. 53 -73). Hvordan vi samhandler med hverandre i vår tids moderne samfunn (s. 69) står også i spenning til relasjonens betydning i dagens samfunn.

Utfordringer som læreren kan møte i denne prosessen, er å imøtekomme de høye ambisjonene som forventes av «førsterekka» ved innføringen av nye reformer i skolen (Haug, 2016, s.72 - 74). Relasjoner og samhandling er den delen av reformer som innføres i skolen, som ikke kan forutbestemmes -men som utdanningspolitikken ønsker å ha innvirkning på. Å nå utdanningsmål for elevene vil avhenge av at lærerne kjenner at de har styrke til å møte krav om å nå utdanningspolitiske mål, og å hjelpe elevene med å legge sine grunnlag for gode verdier, holdninger, og følelser -og tilhørighet.

Å imøtekomme utfordringene vil handle om hvordan asymmetriske maktforhold påvirker lærerne (Bjørvand Børresen, 2013, s.95). Disse kan være hierarkiske, og handle om hvordan etisk bevissthet blir brukt for å imøtekomme utfordringene. «Laget rundt læreren», eller «lærerne», er med på å bestemme i hvilken grad man opplever støtte i daglig arbeid, og ved innføring av endringer som påvirker lærerrollen.

Lingås (Kjærgård, 2019, s.68) påpeker relasjonens betydning i karriereveiledning. «God karriereveiledning i vår tid må møte veisøkeren på en god og helhetlig måte. Den framtidige fagutviklingen (innenfor karriereveiledning) må romme et dannelsesperspektiv som gjør veisøkeren til et subjekt, og ikke et objekt -og til et mål i seg selv.» Det ideologiske krysspresset (s.68) som skaper spenning mellom å opprettholde vekst og økonomi i samfunnet, og dannelsesperspektivet i karriereveiledning, kan føre til at karriereveiledning går i retning av en instrumentalistisk tankegang, om dert ikke ytes motstand mot dette.

Profesjonell karriereveiledning tar utgangspunkt i læringen og arbeidets betydning i et livslangt perspektiv. Det bør ytes motstand mot instrumentalistisk tenkning i skolen, og karriereveiledning kan være tuftet på verdier som fremmer individet og dannelsesperspektivet som er nedfelt i Opplæringsloven. Lærere har ytt motstand mot det stadig mer altoppslukende testregimet innenfor skolen, under Lærerstreiken i 2014, og mot myndighetenes krav til kompetanser og utvikling (Utdanningsforbundets etiske plattform, 2012). Kollegialt engasjement skaper større rom for å fremme kultur for læring i eget miljø, og rette et kritisk blikk på styring som kan ha skadelige virkninger for andre.

Politikken innenfor utdanning og livslang læring har intensjon om å utjevne forskjeller, har skapt gap mellom likhet og mangfold, og mellom inkludering og ekskludering ((Tønseth, 2019, s. 72 -77). Årsaken kan være for stor avstand mellom reformers intensjoner, og kommunikasjonen av dem -og aktørenes forståelse av reformens hensikt.

«Politikkprosessen mot implementering av en utdanningsreform er preget av retorikk og debatt der viktigheten av å løse politiske utfordringer fremheves. Initiativtakere til en reform argumenterer og selger inn reformenes fortreffelighet i ulike fora gjennom et kunnskapsgrunnlag som gjerne er basert på en NOU -utredning, og som gjennom sosial interaksjon i form av debatter i departement, regjering og storting blir til et felles reformgrunnlag» (Tønseth, 2019, s. 76).

Tønseth (2019, s.76) nevner videre at det vil være nyttig å analysere reformpolitikk i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Grunnlaget for reformer skapes gjennom forestillinger om virkeligheten – beskrevet som språklig samhandling gjennom debatter, retorikk og argumentasjon. Disse baserer seg på elementer fra forskning, praksis, politiske føringer og ideologi. Resultatene av en gjennomgang av reformene som presenteres i artikkelen (2019), viser at «reformene gjenspeiler sosialt konstruerte normer om hva det vil si å være *en god reformaktør*.» det ønskelige er da at aktørene skal bli *mest mulig konforme* med disse normene.

Typiske «modernitetsverdier» (Tønseth, s.77) kan være økonomisk vekst, konkurranseevne, likeverd, livskvalitet og ansettbarhet -som noen eksempler. Om verdiene som gjenspeiler reformer ikke oppleves som sosialt rettferdige for læreren personlig, kan disse utgjøre en barriere.

Lærerens håndheving av å være «reformaktør», er med på å synliggjøre verdier og holdninger hos læreren selv, og kan være med på å skape god, etisk kultur -og rolleforståelse på egen

arbeidsplass. Det gir muligheter for å fremme et sosialt rettferdighetsperspektiv på egen arbeidsplass, og i egen praksis.

1.4 Begrepsavklaringer

Læreren vil være generelt beskrevet i oppgaven. Et «bredt» lærerperspektiv vil være synlig – som eksempel allmenn og -faglærer, læreren som karriereutvikler, karriereveileder -og rådgiver, og også som kritisk forsker -gjennom ulike perspektiver i denne masteroppgaven. Det er den pedagogiske yrkesforankringen som ligger i bunn i perspektivene.

Sosialt rettferdighetsperspektiv tolkes her som en persons evne til å inneha og fremme grunnleggende verdier som menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og respekt - i sitt virke og profesjonsutøvelse (Utdanningsforbundets etiske plattform).

Årsaken til at jeg velger å fokusere på et sosialt rettferdighetsperspektiv, er forankringen til perspektivet i min egen yrkesrolle, og egne yrkesetiske retningslinjer. Det ligger også i grunn i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning. Det er med på å prege min posisjon som forsker i oppgaven, men Bratberg (2021, s.29) belyser «...at forskeren ikke er frakoblet en samfunnsmessig virkelighet. I valg av teori, begreper, forskningsfelt og innfallsvinkel tar vi del i den store dialogen om samfunnet vi studerer og umiskjennelig er en del av». Ved å være «elevenes advokat» når det trengs, som en av mine lærere på lærerutdanningen sa, så vil det etiske perspektivet med å fremme rettferdighet og motarbeide urettferdighet – være et tydelig standpunkt i profesjonsutøvelsen.

1.5 Avgrensninger

Oppgaven består av en WPR -analyse gjennom seks forskningsspørsmål (Bacchi & Goodwin, 2009, s.25) av NOU 2015:8 «Fremtidens skole -fornyelse av fag og kompetanser». Denne hovedutredningen bygger på delutredningen NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag». Metoden består av seks forskningsspørsmål, og et sjuende punkt hvor forskeren trekker inn egne, valgte problemrepresentasjoner.

Avgrensning i tema vil være *skolen i et fremtidsperspektiv*, med kompetansebegrepet og læring som sentrale elementer, og profesjonsutøvelse. I denne sammenhengen kan barnehagen nevnes som en start-arena for læring i en institusjonell arena. Her velger jeg likevel å fokusere på skolen, fordi barne-, ungdoms- og videregående skole har et langt tidsperspektiv. Den

læringen som foregår i skolen, vil legge grunnlaget for den videre læringen som finner sted i utdanning og arbeidsliv senere i livet. Fremtidsperspektivet er særlig sentralt i forhold til den tiden vi er inne i nå (Anderson, 2000).

Karriereveiledningsperspektivet bygger på sosialkonstruktivistiske teorier (Brown & Lent og Bandura). Det vitenskapsteoretiske perspektivet er forankret innenfor hermeneutikken og sosialkonstruktivismen. Teoretikere som Alvesson & Sköldberg, Bratberg og Neumann. WPR -analysen bygger på Carol Bacchis «What´s the problem represented to be?» (Bacchi, 2009 og 2016, siste med Goodwin, S.). Profesjonsperspektivet har hentet teori fra Lingås, Aubert og Paulsen.

Roger Kjærgård må nevnes som en «all over»-teoretiker, som har en rolle i flere av kapitlene i oppgaven, og er den som i stor grad synliggjør forbindelsen i oppgaven mellom karriereveiledning, pedagogisk forankring og profesjon.

1.6 Kunnskapsstatus

I NOU 2014:7 (kap.8) beskrives grunnlaget for en fornyelse av skolens innhold, som resulterte i Fagfornyelsen som ble igangsatt i 2020. Kapittel 8 i rapporten gir et kunnskapsgrunnlag for å kjenne til fremtidige kompetansebehov, hvor innspill fra både nasjonale organisasjoner og internasjonale prosjekter og aktører blir presentert. Sentrale trekk ved samfunnsutviklingen er tidligere omtalt, men her presenteres de i et videre perspektiv. Utviklingstrekkene tar for seg behovet for endringer med utgangspunkt i sammenhengen mellom samfunn- og arbeidsliv og hvilke kompetanser skolen bør fokusere på for elevene- i et fremtidig perspektiv. Dette kapittelet har jeg lest med stor interesse tidligere i masterstudiet, og ønsket å dreie min masteroppgave i retning av innholdet i dette kapittelet.

Sentralt i kapittelet ligger behovet for å ivareta en bærekraftig utvikling som skal gå i tråd med fortsatt vekst og verdiskaping. FN definerer bærekraftig utvikling som det "imøtekomme dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov på områdene miljø, økonomi og sosial utvikling." (NOU 2014:7, s.116).

Jeg brukte også Google Scholar for å søke etter litteratur som omhandlet «livslang læring og veiledning», «likeverdig opplæring» og «NOU 2015:8.» Her har jeg tatt med litteratur av Christin Tønseth, og med flere, Peder Haug og Peter Arbo.

I tillegg har jeg brukt litteraturlistene for hvert av emnene på masteren, og funnet mye aktuell litteratur å ta med innenfor oppgavens tema. Tidligere masteremnes introduksjon til WPR-analysen til Bacchi var medvirkende til at jeg ønsket å bruke denne metoden i masteroppgaven.

Å lese ulike masteroppgaver har også vært en nyttig del av forberedelsene til å skrive, fordi det gir god forståelse av akademisk skriving, og masteroppgaver som har brukt kritisk diskursanalyse og WPR som metode, har vært nyttig for meg å lese.

2.0 Perspektiver på «kompetanse» før og nå

For å studere hvordan kompetansebegrepet har utviklet seg, ønsker jeg å sette perspektivet på fellesskolens framvekst, en tidslinje fra 1800-tallet og fram til i dag. Hvilke tenkninger har ligget til grunn for kompetanse og læring i de ulike epokene, og fram til kompetansebegrepet vi nå står ovenfor i det 21. århundret. Hvilke endringer ser vi, og hvilken utvikling har kompetansebegrepet hatt?

Jeg har også brukt kap. 8 i NOU 2014:7 – «Elevenes læring i fremtidens skole» -som et kunnskapsgrunnlag for hvordan nødvendige kompetanser blir fremstilt for oss. Framstillingen er knyttet til prosjekter som startet i tiåret 1970 -1980, og er et viktig grunnlag for å vise hva som presenteres for oss som nåtidens viktigste kompetanser. Hvordan kompetansebegrepet er koblet til karrierebegrepet i nyere tid, er også et viktig perspektiv inn mot kompetansebegrepet slik det er koblet til livslang læring og veiledning.

2.1 Fellesskolen/ Enhetsskolens framvekst

Kjærgård (2016, s.92 – 99) viser oss gjennom en diskursanalyse, inspirert av Foucault, sammenhengen mellom utdanningspolitiske diskurser som har vært rådende i skolepolitikken siden 1800-tallets oppstart av industrialisering, og frem til nåtiden. Ved å belyse de ulike historiske og kontekstuelle epokene kan man få en forståelse for hvilke diskurser som har vært rådende innenfor utdanning -og skolepolitikk i Norge frem til i dag. Foucaults diskursanalytiske perspektiv er en sammenkobling mellom språk og praksis, og derfor er samfunnsperspektivet tydelig forankret. Fordi sannheten er en diskursiv konstruksjon innenfor Foucaults forståelse, kan man identifisere hvordan utdanning og kunnskap er elementer i diskursive kamper om hva som er sannheter -innenfor ulike politiske praksiser.

Grunnskolen har en viktig funksjon som nasjonsbygger -med fellesskolens forankring fra midten av 1800-tallet (Kjærgård viser til Telhaug og Mediås (2003) sin bok -Grunnskolen som nasjonsbygger). Det er to viktige hovedmotiv knyttet til grunnskolens funksjon; *integrasjon og nytte*.

Integrasjonsperspektivet er delt inn i tre oppgaver. Den første oppgaven går ut på å *bevissthetsdannelse*, hvor skolen opptrer som kulturbærer for en felles identitetsdannelse. Den andre oppgaven handler om *sosial integrasjon*. Alle barn, unge og voksne skal gis muligheter til å skaffe seg utdanning. Det tredje perspektivet handler om *demokratisk dannelse*.

Oppgaven går ut på å gi en dannelse som medbestemmende i et aktivt medborgerskap, som deltakere i det offentlige rom, og i det politiske liv.

Det andre motivet er knyttet til et instrumentalistisk perspektiv, eller *nytteperspektivet*.

Innenfor dette perspektivet ses utdanning på som en investering, både for individet selv, og for samfunnet. Bakenfor dette perspektivet ses individene på som produktive samfunnsmedlemmer, som ved sin «utdanningsvaluta» kan gjøre nasjonen rikere i materiell forstand. Innenfor epoken fra midten av 1800-tallet og frem til 1920, var samfunnet preget av økende industrialisering, både i Norge og i andre land. Skolen var preget av opplysningstidens ånd, og skolereformene var i mindre grad preget av instrumentalistisk perspektiv.

Filologen Hartvig Nissen var en sentral skolereformator på denne tiden. Hans arbeid med å gi like muligheter mellom by -og landsskolen, jenters muligheter til å gå på skole, samt latinspråket sin stadig reduserende plass innenfor skolen -og realfagene inn -reformerte skoleutdanningen i Norge. Fra å ha en skole som var tuftet på pietistisk ånd, opptatt av lydighet og innordning, så ble ikke sosiale forskjeller og sosial urettferdighet belyst i skolen i særlig grad.

Misnøyen over større sosiale forskjeller vokste mot slutten av 1800-tallet. De tre skoleslagene allmueskolen, borgerskolen og den lærde/ høyere skole, ble nå samlet i *enhetsskolen*. En tre-årig *fellesskole* for alle barn ble vedtatt ved lov i 1869. I 1896 ble det fattet vedtak om 5-årig enhetsskole, som i 1920 ble utvidet til 7-årig enhetsskole.

Kjærgård viser til Baune (2007) om hvordan staten etter hvert ble mer aktiv i skole- og utdanningsspørsmål. På slutten av 1800-tallet ble allmennkunnskaper oppfattet som verdifulle og viktige. Samfunnet hadde behov for arbeidskraft, og godt opplyste samfunnsborgere var viktige for å skape et godt samfunn. Det hersket to rådende diskurser knyttet til utdanning i

denne perioden. Den ene var at utdanning kunne være et nyttig verktøy for å styre samfunnsutviklingen mot bestemt formål, slik at nasjonens konkurransevne ble sikret. Skolen kunne gi nyttige kunnskaper, og også «sortere» elevene etter kriterier som evner, anlegg og interesser. Ideen om «rett mann på rett plass» var rådende innenfor denne diskursen.

Den andre diskursen tok for seg skolens rolle i å skape et samfunn basert på likeverd og rettferdighet, med utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet. Skolens opplæring skulle være tuftet på solidaritet og likeverd, og gi alle lik tilgang til utdanning. Den voksende industrialiseringen mot slutten av 1800 -tallet skapte store, sosiale forskjeller på grunn av kapitalismens inntog. Det var store økonomiske forskjeller mellom grupper. Et borgerskap som var voksende og hadde mer makt, kunne utnytte arbeiderklassen -som også var en voksende gruppe, med mindre rettigheter og mer fattigdom. Denne utviklingen skjedde også i andre land, og samfunnsproblemer som kriminalitet og fattigdom var rådende flere steder.

Utover på 1900-tallet kommer *integrasjonsmotivet* sterkere. Det var sterke krefter for å gjøre enhetsskolen til redskap for å minske sosiale forskjeller, og øke folkeopplysningen. Skolen som obligatorisk for alle ble også vektlagt. Nå ble innhold og utforming av skolen gitt plass, og fagenes betydning tillagt stor vekt.

Etter krigen har den humanistiske forankringen i skolen fortsatt plass, men nå begynner den økonomiske diskursen å gjøre seg gjeldende. Den raske tekniske utviklingen krevde mer spesialisert arbeidskraft, og behovet for mer utdanning krevde plass. Utdanning var nå et konkurransemiddel, individene ble humankapital -og nyttig for nasjonens økonomiske vekst. Likhet -og rettferdighetsdiskursen er også synlig, fordi det også er et mål at befolkningen har tilgjengelig utdanning som også fungerer som velferdsgode. Nyttebehovet er mer synlig i denne perioden. Velferdssamfunnet bygges ut, og grunnopplæringen ses både i et nytte -og allmenndannet perspektiv.

Fra 1990 -tallet er det sterk sammenkobling mellom utdanning og økonomisk vekst. Investering i kunnskap som kapital ses både som en investering for individet, og for samfunnet. Fordi vi ser en utvikling av kunnskap som kapital, blir befolkningen satt inn i «livslang læring» -diskurs. For individene betyr det at egenskaper som *omstillingsdyktig*, *fleksibel* og *vilje til livslang læring* -blir nye egenskaper å ta med seg inn i arbeidslivet. Fra

tidligere stabilitet i yrkesroller, er nå befolkningen mer flytende i arbeidslivsprosesser, hvor det ikke lenger hersker tidligere tiders stabilitet.

Fellesskapstenkningen kommer fortsatt til uttrykk i utdanningspolitisk tenkning. Verdier som identitet, fellesskap, solidaritet og omsorg er fortsatt ønskelige, fordi de innehar den samfunnsmessige og personlige moralen -som spores til den *politiske integrasjonsdiskursen*. Den nyliberale politiske rasjonaliteten som nå ses rådende, vil individene ikke stå i et ytre spenningsforhold til samfunnet lenger. Spenningsforholdet er nå å se som en indre spenning hos individet. Individene ses nå som autonome og handlingssøkende. Det enkelte individ blir nå sett på som et styringsobjekt, som selv tar ansvar for å håndtere eget liv og karriere. Denne indre spenningen hos individene ses nå som både muligheter, i et sosialkonstruktivistisk perspektiv -men også som utfordringer som individene selv må løse (Kjærgård, 2016, s.92 - 97).

2.1.1 Kompetanser i det 21.århundre

Utviklingstrekk som møter oss i det 21.århundret knyttes til flere områder.

Kunnskapssamfunnet (NOU 2014:7, s.112) som vi er en del av, består av mennesker som den viktigste faktoren for verdiskaping og opprettholdelse av velferd. Enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv og skape gode muligheter for å leve gode liv i fremtiden ses som viktig for individet selv, og for samfunnet. Den raske kunnskapsutviklingen stiller økte krav til både tilegnelse og fornyelse av kompetanser. Livslang læring blir viktig- for enkeltindivider, skolen, samfunns- og arbeidsliv.

Innenfor *arbeidsliv* endres behovene raskere enn før. Behov for kontinuerlig, og høyt utviklet kunnskap og kompetanse skaper et arbeidsliv som er dynamisk og i stadig endring. Behovet for kompetanse vil være viktig for alle, fordi det er færre jobber som ikke krever noen formell kompetanse. Enkeltindivider må tilegne seg kvalifikasjoner over fullført videregående med fag/ svennebrev (s.113), for å sikre seg jobb i et fremtidig arbeidsliv.

For å delta i *samfunnslivet* må individene kjenne sine kompetanser og ressurser som borgere i demokratiske samfunn, med demokratiske verdier. Herunder ligger inkluderingsmål som baserer seg på at både majoritet- og minoritetssamfunn skal synliggjøres, og interesser ivaretas. Å delta i fagforeninger og organisasjonsliv er også å delta i demokratiske prosesser.

Idrett og kultur er viktige samlingspunkter for flere generasjoner, og utgjør en viktig kilde til kunnskap og kompetanse i et bredt perspektiv.

Globalisering er et utviklingstrekk som preger samfunnet i større grad enn noen gang før (s.112). Større mangfold, internasjonalisering og teknologi er med på å forme nye samfunnstrekk, som påvirker store deler av samfunnet. Individualisering er en faktor ved samfunnet som har vokst fram, og enkeltindivider ser ut til å måtte konstruere egen "identitet", eller selv ta ansvar for å håndtere egen karriere. Individualiseringen kan stå i spenning til samfunnsmessige verdier som solidaritet og likeverd. Behovet for et bredt kompetansebegrep som inkluderer verdier og holdninger, kan derfor synliggjøre fellesskapets betydning for oss alle.

Utviklingstrekkene som presenteres i NOU 2014:7, kap.8, utgjør en forståelse for at kompetansene vi trenger, er i et livsløpsperspektiv. Kompetansene knyttes sammen med *overganger* i et livsperspektiv. Bakgrunnen for oppmerksomheten rundt de sentrale kompetansene (se s. 116), er forskningsprosjekter som har pågått over en periode over 50 år. Grunnlaget for å se nærmere på skolens kompetansebegrep og innhold, kom av ulike aktørers samarbeid rundt prosjekter knyttet til forskning rundt kompetanser for det 21. århundret (NOU 2014:7, s.116-118). Prosjektene stilte da spørsmål om innholdet i skolen i tilstrekkelig grad forberedte elevene på livet etter skolen. Dette begrepet "livet" kan relateres til overgangen mellom ungdom og voksenlivet- inn i arbeidsliv, etablering og deltakelse i samfunn- og organisasjonsliv.

Et av tidlige prosjektene som ble satt i gang, skjedde i 1972. Rapporten «*Learning to be: The World of education today and tomorrow*» kom fra UNESCO. Målet med rapporten var å definere hvordan skolens mål burde endres som følge av hurtige endringer i kunnskap og samfunn, krav til utvikling, ambisjonene til den enkelte, og det overordnede behovet for internasjonal forståelse.

Rapporten «*Learning the treasure within*» (1996) ble utarbeidet av kommisjonen som er omtalt som Delors- kommisjonen. Deres bidrag drøftet utdanning som sentralt i forhold til ny tenkning om læring og kompetanseutvikling. Deres arbeid drøftet teoretiske og praktiske ferdigheter, utvikling av personlige egenskaper og evne til å leve og arbeide sammen i mangfoldige samfunn. Et viktig perspektiv kommisjonen vurderte utdanning i, var globalisering, demokratisk deltakelse og en bærekraftig utvikling. Rapporten fremhevet også

viktigheten av livslang læring, og at utdanning i det 21. århundret skulle hente frem potensialet til den enkelte.

I dette arbeidet kommisjonen gjorde, hadde arbeidslivsperspektivet og samfunnsperspektivet en sentral plass. Fellesskapsideen sto også sentralt. I ettertid, i 2001, kom rapporten fra DeSeCo, som var OECD 's arbeid med fremtidskompetanser. Kompetansene som var rettet mot arbeidslivsperspektivet, hadde produktivitet, innovasjon og konkurranse som ønskede mål. Det tilpassede og kvalifiserte individet skulle få utvikle sine evner dette perspektivet. Samfunnsperspektivet ble rettet mot at individene skulle ha forståelse for politiske prosesser og skape engasjement for sosial rettferdighet. Økte globale forskjeller var bakgrunnen. DeSeCo hadde tilknytninger til PISA- studiene. Mens disse var rettet mot å måle elevers ferdigheter og kunnskaper i bestemte fagområder, var DeSeCo 's arbeid rettet mot et bredere sett av kompetanser, rettet mot individenes muligheter til det å lykkes i livet.

I NOU 2014:7 (s.12-13) beskrives behovet for en fornyelse av læreplanene i skolen. Noen utviklingstrekk som delutredningen presenterer, er "teknologiutvikling, globalisering, kulturelt mangfold og demokrat, klima og miljø, og den raske utviklingen i kunnskapssamfunnet". Disse utviklingstrekkene danner bakgrunnen for spørsmålet om hva som vil være viktige kompetanser i et framtidsperspektiv. Norge beskrives som et kunnskapssamfunn som må holde tritt med samfunnsutviklingen fordi endrede behov innenfor konkurranse på det internasjonale markedet, men også samarbeid, gjør at globalisering ses på som et av behovene for å holde tritt med utviklingen (s.13). Barn og ungdom må i samme grad som voksne håndtere den teknologiske utviklingen dagens samfunn preges av.

NOU 2015:8 (s.22 -38) gir en oversikt over de fire kompetanseområdene som anses som sentrale i et framtidsperspektiv.

- **Å kunne lære.** Sosiale og emosjonelle kompetanser som etisk vurderingsevne og holdninger er vektlagt.
- **Fagspesifikk kompetanse.** Utholdenhet og forventninger til egen mestring står sentralt som sosiale og emosjonelle ferdigheter.
- **Å kunne kommunisere, samhandle og delta.** Å kunne ytre seg og bidra, og anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet -nevnes som sosiale og emosjonelle kompetanser.

- **Å kunne utforske og skape.** Sosiale og emosjonelle kompetanser som åpenhet til å se nye ting i perspektiv, nysgjerrighet og evne til å ta initiativ nevnes som viktige.

-

I et bredt kompetansebegrep, står sosiale og emosjonelle kompetanser sentralt innenfor disse områdene. Å utvikle kompetanseområdene, innebærer å ta de inn i alle delene innhold og læreplaner i fag. Kompetanseområdene vil også ha overlappende funksjoner, beskrevet som fagovergripende, og de utvikles gjennom elevenes arbeid med fagene. Det vil være kompetansemål som inneholder både fagspesifikke, og fagovergripende, i fremtidens skole.

Et viktig spørsmål er også hvordan læreplanene på en best mulig måte fremmer *likeverd og kvalitet*? De grunnleggende endringene som har skjedd de siste tiårene, fremmer spørsmålet om de fremtidige kompetansebehovene favner bredt?

Med hentydning til OECD sitt prosjekt – 21st Century Skills -blir samarbeid, kreativitet, fleksibilitet, evne til å tilpasse seg, og evne til å ta selvstendige valg - viktige kompetanser og ferdigheter i et fremtidig arbeids -og samfunnsliv.

DeSeCo hadde definerte nøkkelkompetanser, inndelt i tre kategorier (Gamlem & Rogne, 2018, s. 12 -14): Å bruke verktøy interaktivt, å samhandle i heterogene grupper, og å handle selvstendig. Kategoriene har spesifikke fokus, men er knyttet sammen som en basis for å identifisere nøkkelkompetanser (OECD 2005). *Språklige ferdigheter* var definert som nøkkelkompetanse, og har hatt stor betydning for videre læreplanarbeid i Norge.

Grunnleggende ferdigheter skulle styrkes, og ble definert som «redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid» (Gamlem & Rogne, s. 13). Ved introduksjonen av Kunnskapsløftet ble det en tydelig integrering av grunnleggende ferdigheter, mens andre nøkkelkompetanser ble redusert.

Gamlem & Rogne (s.14) beskriver utfordringen med at forståelsen av grunnleggende ferdigheter kan bli tolket smalere, enn det som var hensikten med den literacy-forståelsen av samme begrep som lå til grunn i DeSeCo-rapporten. Hensikten var å se på grunnleggende ferdigheter i et utviklingsperspektiv, mens det har framkommet en forståelse som at grunnleggende ferdigheter er elementære ferdigheter, som elever lærer tidlig i et opplæringsløp.

Dette kan utgjøre en spenning til hvordan kompetanse forstås, og blir forstått i dagens skole. Myndighetenes påvirkning i skolepolitikken er også synlig. Utvalget bak NOU 2014:7 ønsket

en inndeling av kompetanse i *fagspesifikke og fagovergripende kompetanser*, hvor de fagovergripende kompetansene er ferdigheter som utvikles kontinuerlig. Det fremheves at «vi i skolen» bør tenke at ferdigheter utvikles over tid (Gamlem & Rogne, s. 15).

2.1.2 Karriere og arbeidsliv i endring

Livslang læring er et begrep som har blitt allment og synlig i moderne tid, et internalisert begrep som inkluderer både daglig læring i uformelle settinger, og læring som foregår i læringsinstitusjoner og i arbeidslivet. Begrepet eksisterer innenfor læringsparadigmet, og har opphav tilbake fra 1960/70 -tallet. Livslang læring ble knyttet til læring innenfor skole og hverdagsliv, fritid og sosiale sammenhenger. Gjennom årenes løp har livslang læring som begrep og virkemiddel blitt brukt i ulike politiske reformer og forum, med forskjellige intensjoner og ulike perspektiver, alt ettersom i hvilken sammenheng begrepet hørte sammen med policyen. Sterke utdanningspolitiske aktører som UNESCO, OECD og Europarådet har gjennom tidene formulert tolkninger og perspektiver til hva som ligger i begrepets betydning (Arbo, 2022, <https://doi.org/10.18261/uniped.45.2>).

I NOU 2015:8, og i Meld.St.14 (s.8) beskrives samfunnsutviklingen som ekspanderende rask, "i startfasen av det som kalles den fjerde industrielle revolusjonen". Vi har rask utvikling innenfor områder som teknologi og kommunikasjon, og en overgang mot mindre dominans av fossilt brensel, også kalt "det grønne skiftet".

Denne samfunnsutviklingen har ført til at kompetansebehov endrer seg raskt.

I beskrivelsen av samfunnsutviklingen ligger også behovet for endrede kompetansebehov. Utdanningssystemet må sammen med arbeidslivet møte utfordringene, som også har flere usikkerhetsmomenter. Endrede behov og raske skifter kan prege kompetansebehovet i et framtidsperspektiv. Dette kan prege individenes liv i skole og arbeid, og har skapt et nødvendig behov for å "lære hele livet for å holde tritt med utviklingen.» Skolen blir da en viktig samfunnsinstitusjon for styringsmyndighetene, i arbeidet med å innlemme nye, fremtidige kompetanser -for en nåværende og kommende generasjon.

Kjærgård (2019, s.256 -258) gir innblikk i hvordan den moderne arbeidslivsdiskursen vokste fram på midten av 1900- tallet. Det ble en tydelig sammenheng mellom utdanning og arbeid. Den humanistiske utviklings-kursen er gjeldende innenfor både skole- og arbeidsliv. I det 21. århundre skjer en sammensmelting av arbeid, utdanning og veiledning i et livslangt

perspektiv. Innenfor EUs resolusjoner fra 2004 og 2008, er det nå en strategi om at befolkningen er del av en strategi med arbeid og utdanning som en kontinuerlig og livslang prosess. Individet er nå et kompetansesubjekt, i et kunnskapssamfunn, hvor konkurranse er en del av utfordringene i et globalt perspektiv.

Arbeid som nytte og kall har i stor grad blitt erstattet av andre egenskaper innenfor arbeidslivet. Før valgte man gjerne yrke ut ifra ønsker/ kall, hvor motivasjonen lå i å yte jobbens tjeneste ut ifra et meningsperspektiv.

Nå er det større grad av å lete etter vår egen identitet, i jobbsammenheng. Vi kan gjerne være fleksible og bytte jobber underveis, men nå gjør vi det stort sett ut ifra et individualistisk perspektiv. Arbeid blir et redskap i å utvikle vårt eget jobbselv, i det 21. århundret.

2.1.3 Begrepet «karriere»

Karriere kan beskrives som "individens veier gjennom liv, læring og arbeid" (Haug m.fl., 2020). Konseptet "karriere" er knyttet til individenes liv, og individenes kontakt med sosiale institusjoner. Disse vil være sivilsamfunnet, skole- og opplæringsinstitusjoner, arbeidsplasser og staten. Det er å forstå hvordan mennesker lever i samfunn. "Karriere" vil være sammensatt med ord som kunnskap, ferdigheter, planlegging, valg, veiledning og utvikling- som er elementer i konseptet "karriere".

De siste 15 årene har karrierebegrepet utviklet seg i den vestlige delen av verden (Kjærgård, 2019, s. 259-260). "*Boundaryless career*" innebærer en tenkning om at våre karrierer er "bundet", for eksempel til en organisasjon eller en spesifikk form. Begrepet er gjerne bundet til faktorer som kultur, sosioøkonomi og personlige faktorer.

"*Protean career*" er individualistisk, og ikke bundet til noen organisasjon eller andre.

Personen står selv fritt til å forme egen karriere, drevet av personens selv, med makt og frihet.

I NOU 2016:7, (s.25 -26) blir «karriere» beskrevet som følgende:

«I hverdagsspråket assosierer mange karrierebegrepet kun til slik fremgang i yrkeslivet, men i senere tid har fagpersoner og forskere innenfor karriereveiledning i økende grad brukt begrepet karriere i videre forstand, i tråd med bruken av det engelske ordet *career* i engelskspråklige veiledningsmiljøer. Karriere forklares da som individens arbeidsroller og andre livsroller i et livsløpsperspektiv, balansen mellom betalt og ikke betalt arbeid, samt deltakelse i læring, utdanning og arbeidstrening. Ut fra denne forståelsen har karriere ingen

aldersgrense, alle har en karriere, og livslang karriereveiledning innebærer at veiledningen tilbys i ulike livsfaser og aldre. Bruken av det utvidede karrierebegrepet er blitt mer vanlig i Norge de siste årene og begrepet er blant annet brukt i læreplanen for utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Begrepet er ytterligere aktualisert gjennom større bevisstgjøring av behov for karrierekompetanse og karrierelæring, hvor avgrensninger til utdanning og yrke ikke er tilstrekkelig.»

Bergmo Prvulovic (2018, s.143 -158) beskriver karriere som et ord som har gjennomgått en transformasjon. Karriere har vært knyttet til å "klatre oppover", og realisert prosjekt med bakgrunn i egne mål og realiseringen. Fortsatt er dette en tolkning av begrepet som sitter fast hverdagslige samtaler mellom folk, og også fagpersoner innenfor karriereveiledningsfeltet. Karriere har utviklet seg fra en hierarkisk betydning, til å inkludere andre betydninger også. Likevel er det fortsatt ulike oppfatninger av begrepet. Det har en mangel på konseptuell klarhet. Årsaker her kan være at det har utviklet seg vitenskapelig på to områder., karriere -og rådgivningsfeltet og på karrierfeltet innenfor arbeidslivets egne organisasjoner.

2.1.4 Livslang læring og livslang veiledning

Bill Law og Anthony Gordon Watts utformet det første rammeverket innen karriereveiledning, i 1977. Dette skulle hjelpe høyskolestudenter med kunnskapsbaserte, praktiske ferdigheter til å takle overgangen til jobb etter studier, men også til å mestre jobb og karriere i et framtidsperspektiv. Dette medførte en endring i karriereveiledningens historie. Starten har sitt opphav i Frank Parsons "vocational boroau" fra 1909. Årene etter var karriereveiledning preget av en holdning om at karriereveilederen var ekspert, og metodene var testing for å finne "rett mann til rett plass."

Ved innføringen av et rammeverk som fokuserte på at individene fikk kunnskaper og ferdigheter til å mestre overganger og utfordringer i et livsløpsperspektiv, ble læring i større grad fokusert, og karriereveiledningen ble i stor grad bygget på pedagogiske prinsipper. Av den grunn er karriereteorier blitt et viktig bidrag i karriereveiledning, fordi veiledningen endres fra å kun hjelpe i overgangssituasjoner- til nå å være en tilgjengelig tjeneste i et livsløpsperspektiv.

EU-resolusjonen fra 2008, «Council resolution on better integrating, lifelong guidance into lifelong learning strategy», førte til at koblingen mellom livslang læring og livslang

karriereveiledning ble styrket Haug (2018, s.34). Karrierekompetanse ble en av fire anbefalte fokusområder for utformingen av politikk for livslang veiledning. I EUs arbeid med rammeverket blir kompetanser definert som "kunnskap, evner og holdninger" som er relevante for den situasjonen individet befinner seg i, såkalte nøkkelkompetanser. I «European Framework of Key Competence for Lifelong learning», er kompetanser et fokusområde.

ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) har konkretisert kompetanser i sitt rammeverk, som de regner som avgjørende for individer for å håndtere egen karriere. DOTS består av:

- **Decision Learning (å ta gode valg)**
- **Self awareness (selvinnsikt)**
- **Transition learning (håndtere overganger)**
- **Opportunity awareness (mulighetsoppmerksomhet).**

New DOTS er en videreføring av DOTS, og er mer tilpasset dagens samfunnsutvikling. «Å lære å lære», om aspektet ved valg knyttet til karriere og karrierevalg i dag, er beskrevet som fire nivåer for karrierelæring.

Disse kompetansene ble også definert i NOU 2014:7. De sosiale og emosjonelle kompetansene koblet sammen med kognitive kompetanser, utgjorde ny tenkning om hva som ville være nyttige kompetanser i fremtiden (kap.8).

Svendsrud (2015, s.28- 29) beskriver at karriereveiledning i et karrierferdighetsperspektiv handler om "å oppøve ferdigheter, holdninger og kunnskap hos veisøkere. I moderne karriereveiledning bli karriereveiledningens mål at individene skal oppleve læring og få personlig utvikling. Dette tydeliggjør en læringsprosess. Veisøker er den aktive part, og karriereveiledningen bygger på metodikker som skal utvikle ferdigheter, eller "*career management skills*».

Livslang læring er knyttet til et kompetansebehov for samfunnet, men det skal også synliggjøre individenes muligheter til å mestre og lykkes med å håndtere livet i skole, arbeidsliv og som en aktiv samfunnsborger. Å utvikle karrierekompetanser blir sentralt for selv å kunne håndtere sin egen karriere, Det er teorier med vekt på konstruktivisme og læring som gjør seg synlige på feltet.

Kompetanse blir et nøkkelord i samfunnsutviklingen framover, og kompetansebegrepet har blitt bredere. Kunnskap, ferdigheter og holdninger brukes i samspill for å løse oppgaver og

mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og læres i både formelle og uformelle sammenhenger (Meld. St.14, s.13).

2.2 Teorier om læring og veiledning

For å finne svar på problemstillingen, har jeg valgt ut teorier og teoretikere som kan bidra til å belyse og drøfte problemstillingen i analysedelen. For å knytte kompetansebegrepet inn mot karriereveiledning og skolen, er disse teoriene også veldig sentrale. Her følger en liten introduksjon til teorikapittelet.

Karriereveiledning, -læring og -utvikling vil kunne plasseres innenfor det vi omtaler som utviklings og læringsparadigmet. (Savickas, 2015, s.133 - 136) Den humanistiske tenkningen som preget lærings -og veiledningsmiljø fra 1960 -årene med Carl Rogers som sentral teoretiker, ga rom for et mer individrettet fokus. Individets evne til å inneha motivasjon og evne til å utvikle seg positivt, i gitte betingelser og omstendigheter. Denne tankegangen ga veilederrollen et ansvar om å fremme individets rolle som aktør i eget liv, og veileders holdning og innstilling ble holdt til ansvar for utfallet av veiledningen.

En holdning til individene som autonome, selvstendige og i stand til å foreta gode valg for seg selv -fokuserte på *selvet* som bærende element i individene.

Karriere teoretikeren Donald Super, som var en foregangsmann for teorier om Mark Savickas bygde videre på, oppfordret til et skifte i synet på karriereveiledning -fra å være *matching* til et yrke, til å søke forståelser av hvordan mennesker forstår sin egen karriereutvikling (Haug s. 26, Savickas s.133). Sentralt i hans teori, sto betydningen av *utvikling*. Karriereutviklingen vil kunne deles inn i faser, som kan betegnes som livsfaser. Tidsdimensjonen spiller derfor en betydning for individenes valg, og hver av fasene representerer mestringsoppgaver innenfor hver av fasene. Modningsprosessene hos individene skjer på den følelsesmessige, psykiske, kognitive og fysiske planet. Disse fasene både overlapper og gjentar seg gjennom livsløpet (Haug, 2018, s. 27). Betydningen av *kontekst* har utviklet karriereveiledning til også å inkludere karrierelæring. *De sosialkonstruktivistiske og sosialkognitive teoriene har fått fotfeste i karriereveiledning, fordi tenkningen innenfor utviklings – og læringsparadigmet aksepterer at individenes frie valg og autonomi innebærer en aksept for at karrierekompetanser -og ferdigheter kan læres, av alle.*

Sosialkonstruktivismen vokste fram som en retning innenfor vitenskapsfilosofi, hvor språket blir et sentralt bindeledd i å forstå menneskers samhandling, og forstå hvordan sosiale fenomener oppstår innenfor kulturer. Michel Foucault var en sentral filosof som tematiserte hvordan makt kom til uttrykk gjennom språklige handlinger, og hvilke konsekvenser dette ga for grupper av mennesker. Hans arkeologi -og diskursteori har hatt stor innvirkning på å studere hvordan sosiale «fakta» opprettholdes innenfor sosiale kontekster, som for eksempel skolen, og hvordan disse kan ramme individer og grupper av mennesker uheldig. Hvilke krefter som gjør at mennesker blir kategorisert, blir tematisert i siste del av teorikapittelet.

2.2.1 Mestringsforventning og «self -efficacy»

«Forventning om mestring» ligger til grunn i teorien om «self -efficacy», som ble utviklet av psykologen Albert Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122 -133). Bandura definerer forventning om mestring som «en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner». Mestringsforventning har betydning for følelser, motivasjon, tankemønstre og adferd. Det er også bestemmende for valg av aktivitet, innsats og utholdenhet. Å ha kapasitet til å være utholdende er særlig viktig når det buter imot.

Høy grad av mestringsforventning kjennetegner de som går løs på nye prosjekter eller oppgaver, og anser dem som utfordringer og mulighetsskapende. De med lave mestringsforventninger, ser på nye prosjekter/ oppgaver som *for* utfordrende, eller truende. Det er en klar sammenheng mellom mestringsforventninger og grad av motivasjon, innsats, glede ved aktiviteter, utholdenhet og valg av aktiviteter og utdanning. Evne til selvregulering skapes av mestringsforventning. Individer med høye mestringsforventninger vil derfor være bedre i stand til å regulere læringsadferd. Å ha evnen til å sette seg realistiske mål, overvåke sin egen læring og justere målet om nødvendig -kjennetegner god selvregulering. Forventningen om mestring øker når man lykkes med oppgaver man ikke har mestret før, og etter å ha vist utholdenhet. Aktiviteter som er innenfor nivået av forventet mestring, men samtidig utfordrende, er optimalt for utvikling.

Om mestring skal vurderes i en lærings situasjon, bør kriterier for mestring granskes. Individer bruker gjerne sosial sammenligning i sine vurderinger. Vurderinger som er *absolutte*, gir et klart definert mål for læring som *sammenligning*. *Relative* kriterier er kriterier som ofte er

synlige i en læringskontekst, og er vanlig der hvor det er mindre differensiering og tilpasning til det som skal læres. For de lærende blir det ofte konkurransepregede mål, og mestring oppleves i hvilken grad man når de relative kriteriene som ligger til grunn. Innsats og strategi er verdifulle faktorer som kan øke mestringsforventningene hos individer, fordi disse faktorene har individet selv kontroll på. Faktorene kan bidra til å styrke forventninger om mestring. Attribusjon til innsats og/ eller strategi kan bidra til tro på at man er i stand til å endre situasjoner man står i, og se seg selv i et fremtidsperspektiv.

En sentral karriereferdighet er å ha tilegnet seg lærdom av tidligere erfaringer, og kunne anvende denne innenfor valgsituasjoner og i håndtering av egen arbeidssituasjon (Svendsrud, 2015, s.123 – 127). Integrert kunnskap blir en del av selvet. Å ha kunnskap om deg selv – om balansegangen mellom *liker og mestrer*, kontra *ikke liker og mestrer*, gir mestringsstro i valgsituasjoner.

«Self-efficacy», eller *mestringsstro*, betegner karriereferdighet som springer ut fra teorier innenfor sosialkognitiv tenkning. Ferdigheten innebærer å tro på at man er i stand til å mestre utføringen av en oppgave. Teorien har sitt opphav hos psykologen Albert Bandura, og ble tatt inn i karriereveiledningsfeltet – som «social cognitive career theory» (Brown & Lent, 1996, s.355 -367). Karriereveilederperspektivet i SCCT utfordrer veisøkere til å utforske barrierer, fordi disse kan ha blitt utløst av tidligere negative erfaringer. Utvikling kan endre *ikke-liker/mestrer* til *liker/mestrer*, ved støtte av veileder.

Bandura gikk ikke inn på behovet for veiledning og forklaring som hans teori om «self-efficacy» fordrer, men innenfor karriereveiledningsfeltet og teorier om sosiokulturell læring, er dette vektlagt i større grad. Teorien om «self-efficacy» er evidensbasert, og har stor forankring innenfor karriereveiledningsfeltet, fordi den klarer å demonstrere sammenhengen mellom konseptualiseringen i teorien, sammen med fenomener i den virkelige verden. Koblingen mellom mestringsstro og interesseutvikling, skaper rom for karriereutvikling. Å fokusere på det du liker og mestrer, gjennom interesseutforskning og prøving/ feiling, skaper muligheter i forhold til egen karriereutvikling. Erfaringene du gjør i forhold til mestring, skaper en retning på fremtidige valg.

2.2.2 SCCT – «social career cognitive theory»

Teorier om mestringsforventning, «self-efficacy», har lagt grunnlag for SCCT – «social career cognitive theory». Mestringstro, forventning om utfall og personlige mål er byggesteinene i teoriene til Brown & Lent (1996, s.355 -367 og Svendsrud, 2015, s. 123), som omhandler et menneskes karriereutvikling. Læringsperspektivet er tydelig forankret, og viser en dynamikk mellom læringserfaringer og utvikling av personens selv.

Problematismen «idealet om individets frie valg kan stå i spenning til samfunnets behov, eller individets» har kommet til orde den senere tid. Oppfordringen til karriereveiledere er å være «en sosial endringsagent hvor fokuset er på at en som veileder kan være med på å utvikle samfunnet vi lever i (Haug, 2018, s.137). Tanken bak er å fremme medborgerskap og inkludering, i en verden som er preget av flytende modernitet, og mindre stabilitet enn tidligere.

SCCT- teorien (Højdal, 2019, s. 66 - 71) beskriver de personlige og kontekstuelle faktorene som danner individenes oppfatninger og meninger om seg selv, basert på Lent & Brown sin teori (1996). Interesser og aktiviteter som utforskes, skaper erfaringer som frembringer nye verdier og utvikling av «self -efficacy» hos individet. Innenfor sosialkonstruktivistisk teori kan personens livsrom og leverom både være mulighetsfremmende, men samtidig også begrensende -for personens selv. Omgivelsene vil derfor ha påvirkning på erfaring og læring, og dannelsen av selvet. Ytre barrierer kan medvirke til valg som setter begrensninger for individene. Håndteringen av disse kan møtes ved å utvikle strategier for veisøkere, i møte med ulike barrierer.

2.2.3 Sosiokulturell læringsteori

Den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896 -1934) regnes som opphavsmannen bak sosiokulturell læringsteori (Skaalik & Skaalvik, 2012, s. 70-77). Det sosiokulturelle læringssynet ble i større grad utviklet videre flere tiår etter Vygotskijs død, og har sterk forankring innenfor nåtidens læring og utvikling. Sentralt i teorien er betydningen av miljøet, og kulturen, du vokser opp i -og betingelsene dine for læring. Vi lærer i menneskelige og sosiale relasjoner, hvor dialogen er et verktøy for læring. Språkets betydning vil derfor være redskapet, og en lærer/ veileder som støtte for læring.

Teorien om «den nærmeste utviklingssonen» viser balansen mellom hva den lærende kan mestre i en gitt aktivitet, med støtte -for så å mestre aktiviteten på egenhånd i neste forsøk.

Når undervisning foregår på tilpasset nivå, med støtte fra lærer -vil den/ de lærende utvikle seg og ta til seg læring, i større grad enn om man stadig utfordres med læringsaktiviteter på et for høyt nivå. Det hemmer/ reduserer utvikling av læring.

Haug (2018, s.80 -81) beskriver hvordan arbeidet med Career Management Skills i Norge, var inspirert av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori i dette arbeidet. Den sosiokulturelle læreteorien bygger på sosialkonstruktivismen, at «læring oppstår i en kontekst gjennom samhandling med andre». Forskere innenfor karriereveiledning (Haug, s. 81) har forankret den sosiokulturelle læringsteorien, av tre grunner. Den innbefatter læring gjennom *interaksjoner med andre*, i et *mangfoldig miljø*, sammen med lærere/ veiledere (som kan betegnes som «mestere»). Det andre perspektivet, er at *deltakerne og læringsmiljøet blir sett på som uadskillelige* for hverandre. Tredje perspektiv er at *menneskene utvikler samfunnet, og er uadskillelig fra sin kultur*. Det kollektivistiske perspektivet er tydelig forankret, og deles både innenfor læringsforskning, og forskere innenfor karriereveiledning. Bill Law (Haug, s. 82) understøtter den kollektivistiske tenkninger gjennom å fremheve *forventninger, feedback, støtte, modellering og informasjon* som utviklingselementer innenfor teorien.

Albert Banduras teorier om læring har sosialkognitiv forankring (Haug, s.75 -76).

Instrumentell læring, assosiativ læring og overført læring er sentrale komponenter.

Instrumentell læring legger vekt på tilbakemelding som viktig for læring. *Assosiativ læring* skjer når individer husker og kan fremkalle tidlige læringsopplevelser, som kan brukes i nye læringssituasjoner. *Overført læring* er at andres erfaringer kan gi egen læring. Det kan skje ved å se hva andre gjorde i en læringssituasjon, og hvordan det gikk med dem. Bandura vektla fire faktorer som var vesentlige, og som påvirket hverandre.

Individuelle faktorer er vår identitet. Kognitive evner, fysikk og spesielle anlegg er eksempler på individuelle faktorer. I et karrierperspektiv kan individuelle faktorer både begrense og påvirke valgmuligheter innenfor utdanning og yrker.

Miljømessige faktorer -som tilgang på arbeidet på bostedet, utdanningstilbud og familietradisjoner -kan påvirke individenes muligheter og begrensninger.

Lærings erfaringer vil være vår egen evne til å tolke og reflektere erfaringer vi gjør oss i livet. Disse kan være bevisste, ubevisste, direkte eller indirekte.

Problemløsningsferdigheter er individenes evne til å se sine realistiske muligheter i et større perspektiv, ha evne til å evaluere seg selv, samt å være bevisst på muligheten til å utvikle sine egne, karrieremessige valgmuligheter.

2.2.4 Mark Savickas karrierekonstruksjonsteori

(Haug, 2018, s. 23 – 37) trekker frem den sentrale karriereoretikeren Mark Savickas modell for karriereveiledning, beskrevet som *grupperinger/ praksisformer* av karriereveiledning. Disse bygger på en forståelse av at tilnærminger til karriereveiledning bygger på ulike ontologiske antagelser, hvor måten man forstår verden på, og hvordan virkeligheten er, danner grunnlaget for praksisformene.

Innenfor karriereveiledning har den vitenskapelige utviklingen gått i retning av sosialkonstruktivisme. Mark Savickas (2015, s.129-140) beskriver karriereveiledning som en overgang fra å studere individene som objekter inn i en yrkesrolle- til nå å selv å være subjekt og skaper av sin egen karriere. Man har, som i karriereveiledningens historie (Kjærgård & Plant, 2019, s.26 -27) gått fra å passe inn i en yrkesrolle, til nå å tilpasse seg en. Inn i det 21. århundret har mennesker gått fra stabile omgivelser, til nå å oppleve en verden som i større grad er preget av ustabilitet.

Å evne til selv å tilpasse seg og ha kompetanser som styrker selvet i omgivelser som i større grad er uforutsigbare innenfor utdanning og arbeidsliv, ser ut til å være viktig innenfor karriereveiledning. Trekk og faktor- teorier som har dominert karriereveiledningsfeltet, er fortsatt i bruk- men nå handler karriereveiledning i større grad om at individene skal støttes i utviklingen av egen karriere, Dette innebærer at de utvikler egen identitet ved hjelp av støtte til å bruke egne historier/ narrativer til å både konstruere og rekonstruere disse.

Karrierekonstruksjoner er læringserfaringer som skapes, endres og blir til nye historier på livsveien (Savickas, s. 129 -140). Tenkningen om selvet er styrende for hvordan individet ser på seg selv, og vurderer seg selv. Gjennom språket og sosial interaksjon med andre, dannes oppfatninger om en selv. Teorien om selvet er også at det er i stadig dynamikk og at individene ved hjelp av selv-tenkning håndterer valg på livsveien. Å ha et fleksibelt selv vil gjøre individene i større grad kjent med seg selv og sine muligheter til å gjøre gode valg.

Savickas (Savickas, 2015, s.136 -140) videreførte Supers teori til en tydelig konstruktivisme, hvor fremtidsfokuset sto sterkt. Karriereveiledning hadde fokusert på refleksjon, men nå ble refleksivitet fokusert. Individene hadde reflektert over erfaringer og hva som hadde skjedd i

fortid. Nå ble karriereveiledningen fokusert mot et fremtidsperspektiv, hvor årsak og virkning inngikk i veiledningen. Ved å endre fokuset til refleksivitet, ble individene i stand til å fokusere på sin egen rolle i den konteksten individet var i. Det var et tydelig individsentrert perspektiv i veiledningen. Selvet ble derfor konstruktivismens grunnmur, fordi ved å endre tenkning om seg selv, ble individene i stand til å forme egen karriere. Individenes sosiale miljø spiller en betydningsfull rolle, fordi utviklingen av selvet omhandler individet i en sosial kontekst -hvor språket er viktig for å konstruere. Konstruksjoner av individenes «prosjekter» ble nå karriereveiledningens mål, og definert som *karriereveiledning med mening*. Prosjektene, som også ble omtalt som mikro-narrativer (Svendsrud, 2015, s. 54 -55) plasserer individene på en tidslinje, som aktører i eget liv.

Svendsrud (2015, s. 45 -51) beskriver Savickas betydning innenfor karriereveiledning, som den mest sentrale. Han har forent deler av eksisterende praksis og teori innenfor karriereveiledning, til moderne konstruktivistiske prinsipper. Ved hans tenkemåte og teoretiske perspektiv blir det ikke motsetninger mellom det tradisjonelle og moderne. Menneskene skaper selv sine tradisjoner. Som Savickas selv beskriver (2015, s. 136-137), så «bygger mennesker broer» ved å finne sin identitet og snakker om overganger i eget liv. Fra stabilitet innenfor arbeidsorganisasjoner, er nå «prosjekt» den nye arbeidsformen. Arbeidsformene er mer flytende, og mennesker må selv finne sin plass i systemet.

2.2.5 Sosialkonstruktivisme

Fra de tidligere teoriene med fokus på det objektive selvet, kom sosialkonstruktivistiske teorier med teorien om det subjektive selvet (Svendsrud, 2015, s. 43). Menneskene i et samfunn har muligheter til å forme sin egen karriere, men har likevel ikke friheten til å velge. Årsaken ligger i tenkningen om seg selv. Individene må konstruere selvet, fordi «selvet blir den medierende faktoren mellom deg og alle mulighetene». Fokuset på mening i karriereveiledning blir viktig, fordi menneskene konstruerer mening inn i sine erfaringer fra skole og arbeid. Ved å tolke mening i erfaringer, kan veileder hjelpe veisøkere med å rekonstruere fortolkning og bygge nye konstruksjoner. Ved å undersøke små historier fra veisøkers liv og forstå hvordan de har ført til individenes karrierer, kan man dekonstruere disse erfaringene. Ved å gjøre det, bygger veisøker en ny selvforståelse. Det gir mulighet for at veisøker og veileder sammen konstruerer en ny historie, rundt valg i et fremtidsperspektiv.

Det store paradigmeskiftet innenfor karriereveiledningsfeltet -og andre områder – betegnes som en filosofisk postmoderne retning (Svendsrud, 2015, s. 42 -51). Sosialkonstruktivismens ideer om at det er gjennom våre språklige interaksjoner med andre, at vi skaper vår virkelighetsforståelse. Kenneth Gergen, en amerikansk psykolog, regnes som en av grunnleggerne bak retningen. Den kulturelle konteksten vi befinner oss i, vil gjennom språket være det som påvirker vår tenkning. Veileders perspektiv gikk nå fra en «rådgivende ekspert», til en *medkonstruktør* innenfor veiledning. Vance Peavey, Norman Amundson og Mark Savickas regnes som de mest sentrale karriereveiledningsteoretikerne innenfor konstruktivistisk karriereveiledning.

Sosialkonstruktivismen vokste fram innenfor vitenskapsfilosofien i 1990 -årene, og markerte en forståelse av at sosiale fenomener er menneskeskapte, og forandres i historiske og sosiale kontekster (Rasborg, 2013, s. 403 -412). Språket blir det sentrale bindeleddet for å forstå vitenskapens interaksjoner i menneskelig samhandling, og for å forstå hvordan sosiale fenomener oppstår.

Sosialkonstruktivismen er en bred og mangeartet vitenskap, og trenger en inndeling for å forstå dens mangfoldighet. Det sentrale er at vi forstår verden gjennom den kulturen vi er en del av. Språket blir det bærende element innenfor vitenskapen, som da gir grunnlag for å studere hvilke *diskurser* som er rådende. Svendsrud skriver: «Sannhet er alltid en sosial og kulturell konstruksjon. På bakgrunn av dette sier han (Gergen) at begrepet sannhet bør byttes ut med samskapte virkeligheter (...) Språket er bestemmende for alt vi mener vi vet om hverandre, og de kulturelle sammenhengene vi lever i. Det er språket som skaper forestillinger, følelser og mening (Svendsrud,2015, s. 42).»

Fremveksten av diskursanalytiske metoder skjøt fart i dette tiåret, hvor samfunnsfaglige fenomener ble studert gjennom ytringer og utsagn (Johannesen, et.al, 2021, s.244 -248). Meningen er å avdekke hvordan vi styres av diskurser, og at disse ofte er internalisert innenfor kulturen og språket. Meningen med å avdekke språkets mønstre, er fordi ord og ytringer får strukturelle trekk, og disse kan være skadelidende for grupper av mennesker.

Sosialkonstruktivisme kan vi finne igjen innenfor Foucaults arkeologi og diskursteori (Hitching & Veum, 2011, s. 31 -32). Den forteller oss hvordan fenomener og begreper blir konstruert i sosiokulturelle kontekster, og hvem som har definisjonsmakt til å kategorisere disse. Samfunnsinstitusjoner som for eksempel *skole*, vil påvirkes og formes av samfunnet

som skolen er en del av. Mening og praksis får strukturelle trekk, og blir ansett som «objektive» innenfor skole-institusjonen.

2.2.6 Michel Foucault arkeologi og diskursteori

Michel Foucault (1926 -1984) og hans teorier om makt og sosial endring (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 52), problematiserte forklaringer på hvordan mennesker ble kategorisert, og tillagt subjektposisjoner. Ved å studere hvordan «sannheter» blir presentert for oss (s. 21 -22), lette man etter årsaksforhold som lå bakenfor, som kunne forklare hvordan disse «sannhetene» hadde slått rot og tatt form. Foucauldiansk arkeologi har blitt betegnelsen på å avdekke maktforhold som vi utsettes for gjennom språklige handlinger. Hvordan disse blir og har blitt opprettholdt, spredt og forsvart – har gitt grobunn for diskursanalyse inspirert av Michel Foucault. Foucault var ikke så opptatt av «sannheten» i seg selv, men hva som lå i og bak disse «sannhetene.» Ved å undersøke hvordan sosial praksis opprettholdes innenfor samfunnene, kan man studere effektene og subjektposisjonene menneskene får innenfor kulturen. Forskerens intensjoner vil være å avdekke hva som er galt og/ eller ufullstendig, som viser avvik mellom politisk praksis og verdier.

Rønbeck (2012, s.14 -15) viser hvordan Foucault i boka «Kunnskapsarkeologien» (norsk oversettelse), analyserer forholdet mellom *kunnskap og makt*, og at sammenvevingen mellom disse skaper «sannheter». Formålet med hans analyser, var å vise hvordan skrift og tale ble praktisert innenfor disipliner, og i bestemte institusjoner. Våre begrepsforståelser styrer våre praksiser, innenfor institusjoner. Aristoteles anvendte tre former for kunnskap i sin tenkning i oldtiden – teoretisk, praktisk og poetisk. Foucault utviklet et diskursbegrep i sin bok «Archeology of Knowledge», hvor alle tre formene er omfattet. Dette diskursbegrepet viser han hvordan tekster, handlemåter og institusjoner konstituerer og legitimerer visse diskurser som kunnskap, og da gyldig sannhet -framfor andre diskurser. Foucault beskriver diskursive formasjoner, reglene om hvordan systemet for spredning av ytringer fungerer. Carol Bacchi utviklet sin WPR -analyse (2009) etter inspirasjon av Foucaults ideer og teorier, og i denne masteroppgaven brukes hennes forskningsspørsmål inn i valgt empiri.

Foucault gikk ut over de lingvistiske perspektivene, og argumenterte for å ta med to elementer til i diskursbegrepet. Disse viser hvordan de diskursive formasjonene blir omsatt i praksis, og hvilke institusjonelle fremstillinger som vokser rundt dem. Dette ble kalt de *diskursive*

praksiser. For å vise det, må man bruke empiri og undersøkelser. Et sentralt poeng er å finne ut hva praksisene utelater eller begrenser, som de tar inn.

Han argumenterte for at også vitenskapen omfattes av diskursive praksiser. De som «deltar» i diskursen, trenger ikke å være «enige», men her kommer diskursens «grenser» inn i hva som skal være med i undersøkelsen, og hva som skal utelates. Da er det her forskerens *refleksivitet* spiller inn i undersøkelsene. Det er WPR-analysens sjuende punkt, og forteller om forskerens egen rolle i undersøkelsene -og egne, etiske overveielser i analysen.

I sin bok «Vilje til makt», beskriver Foucault hva han legger til grunn er den «moderne» betydningen av begrepet *makt* (Rønbeck, 2012, s.22 -24). «I det moderne samfunn er det andre former for makt enn lov, orden og straff. Vi opplever en kontroll som går ut over dette, ved hjelp av teknologi og teknikker.» Den enkelte person opplever å måtte strekke seg etter *normen*, en prosess som handler om «normalisering». «Normalen» blir det som vi skal strekke oss mot, forsøke å opprettholde -og som skal ha klare definisjonsgrenser ut ifra en skala. På denne måten opptrer *normen* som en disiplinær makt. Hva som vil være «normalt» og «unormalt» vil ha klare grenser. «Normalen» fungerer som en innordning mot hva samfunnet forventer av oss som borgere, derfor denne disiplinære funksjonen.

Disiplinen (Rønbeck, s. 23) fungerer for oss som korrigeringer, dagsorden, regler og instruksjoner. Den skal oppmuntre, og vise seg som belønning -i form av å være i stand til å holde seg til *normen*. Denne prosessen fører oss til å bli hverandres overvåkere, slik at disiplinen opprettholdes. Foucault brukte betegnelsen *panoptikon* på dette (Rønbeck, s. 24). Overvåkningsmetoden fra fengsel, en skjult overvåker som kan kontrollere fangene fra et rom, brukes som beskrivelse på hvordan det moderne samfunnet nå fungerer i praksis. Vi er alle «utsatt» for denne disiplinære overvåking, og slik det moderne samfunnet også har blitt - med moderne teknologi som styrer mye av kommunikasjon og sosial kontakt – er det «altseende øyet» rundt oss hele tiden.

2.2.7 Teorier om kategoriseringsprosesser

Iris Marion Young (2014, s. 3 - 20) beskriver i sin artikkel fra 1990, «Five faces of oppression», hvordan undertrykking skjer, i daglig liv og virke. Hun gir oss et perspektiv på at mange mennesker i USA ikke vil sette likhetstegn mellom undertrykkelse og urettferdighet, fordi *undertrykkelse* har en annen betydning enn *urettferdighet*, for mange. Hun viser til

sosiale endringer i USA fra 1960 -årene, til 1990 -årene. Dett flyttet det undertrykkende perspektivet over til nye grupper. Young viser til at disse gruppene ikke gjennomgår undertrykkelse i samme form som tidligere grupper gjorde.

Undertrykkelsen viser seg nå mer strukturell, og skjer innenfor institusjoner – økonomiske, politiske og kulturelle. Young viser til Foucault for betydningen av moderne undertrykkelse. Den viser seg ikke som en ytre makt, men «indre» justis som styrer liberale og «humane» praksiser innenfor utdanning, byråkrati og andre institusjoner i samfunnet (Young, 2014, s. 6). For å finne ut hvordan praksiser er undertrykkende, og forblir undertrykkende ovenfor grupper av mennesker, må man se bakenfor praksisene. Menneskene innenfor makt og styring her, er gjerne mennesker som utfører dagligdagse arbeidsoppgaver, og som ikke har noe forhold til at de selv er med på å utøve undertrykking.

Youngs beskrivelse av gruppe er at de er sammensatt av ulike trekk. Betegnelsen på en sosial gruppe er at gruppen har forskjeller innenfor måte å leve sitt liv på, kulturelle former og/ eller praksiser. Mennesker innenfor gruppen identifiserer seg selv som en del av gruppen, via disse trekkene -og ut ifra de samme trekke distanserer de seg fra andre grupper. Innenfor den sosiale gruppen finnes det også forskjeller. Det er en avgrensning mellom sosiale grupper og kollektiv.

Moderne tenkning og vitenskapelige studier av sosial rettferdighet, viser at individenes *selv* konstrueres som uavhengig og fritt, og at dette skjer i forkant av selvets utvikling.. Det autentiske selvet er autonomt, eget, fritt og uavhengig – og skiller seg fra historie og livsplan (Young, 2014, s. 9). Dette har ført til flere diskusjoner om selvets identitet, av flere. Habermas indikerer at selvet er et produkt av språklige prosesser. Konstruksjoner av selvet og individers identitet har historisk vært til diskusjon, ut ifra å få vitenskapelige forståelser om individers tilhørighet innenfor ulike grupper. Menneskers tilhørighet i sosiale grupper er en uunngåelig og også ønsket aspekt ved moderne samfunn.

Young deler gruppene inn i fem kategorier; utnyttelse, marginalisering, maktesløshet, kulturell imperialisme og vold. Hennes inndeling har blitt kalt *undertrykkelsens fem ansikter*, Hennes perspektiv er at prosessen med at mennesker havner i kategoriene, er at de har noen identitetsmarkører over seg. Disse gjør at andre «stempler» dem ut ifra stereotypiske trekk og faktorer, og derfor blir de behandlet som del av en kollektiv gruppe -og ikke som individer.

En forskjell er også hvordan gruppene blir dannet. I andre sammenhenger grunnlegges sosiale samfunn. Det gjør ikke disse gruppene, de blir grunnlagt av andre «utenfor gruppen». «Når noen andre betrakter dem som en gruppe, blir de en gruppe.» (Young, s. 11). Man kan ha flere gruppeidentiteter i flerfoldige og komplekse samfunn. Perspektivet på kulturen og relasjonene av privilegier og undertrykkelsen av disse varierte gruppene innenfor moderne samfunn, henger ikke sammen med at det er en homogen gruppe. Individuelle personer som er delt mellom gruppetilhørigheter, er heterogene og relasjonene er ikke nødvendigvis sammenhengende.

Skatvedt viser til Beckers teori om *stempling*, som ble presentert i hans bok «Outsiders» fra 1963 (Skatvedt, 2020, s.41-47)), som viser stemplingsteorien og avvik som del av sosiale prosesser. Negative stemplingsprosesser kan påvirke menneskers livsløp, og deres opplevelse av egen identitet. Ved bruk av speilmetaforen (til Cooley) utvikles en nedadgående karriereretning, som et resultat av å se seg selv med andres øyne, og stempler seg selv som en avviker. Dette skjer gjennom en prosess som kalles *labelling*, altså en stemplingsprosess. Som et resultat av en sosial prosess med betydningsfulle andre, utvikler vi både identitet og selvfølelse. Bryter man normene for passende oppførsel, vil den upassende oppførselen føre til sanksjonering, og derav stempel som avviker.

Identiteten som avviker bestemmes av samhandlingen mellom den som bryter reglene for adferd, og den som responderer på handlingen. Adferden, utseende eller virksomheten som vekker negative reaksjoner hos folk- blir forstått som noe man skal reagere på, og det blir en ekskluderende prosess. Som at man blir ekskludert fra et sosialt miljø, kan man inkluderes inn i et avvikende miljø, eller en avvikende identitet. Som eksempel brukes den tilhørigheten man kan føle til et rusmiljø, fordi man der blir tatt imot, og ivaretatt som den man er. Når det har vært en "vellykket" stempling, har man tatt til seg stempelet, gjort det til sitt, og kjenner seg som en avviker. Den identiteten man får, utgjør en kjerneidentitet, og blir *den rådende identiteten*, av flere mulige andre. Det synlige blir de negative merkelappene man får på seg selv, med konsekvenser som mindreverdighetsfølelse og ekskludering fra fellesskap. Ofte blir negative merkelapper på egen identitet, vanskeligere å kvitte seg med.

Perspektivet til Becker viser virkeligheten skapt som en sosial konstruksjon, hvor normer og regler blir skapt ut ifra hvem som har definisjonsmakt til å bestemme hva som er regler for normer og oppførsel. De mektige er også de alminnelige menneskene som er innenfor

felleskapet - og som ikke bryter normer og regler for god oppførsel.

Mennesker med minst makt tar også til seg denne virkeligheten, som blir gjeldende normer og regler i det alminnelige fellesskapet, og derfor gjort disse selvne til sine egne. Da har stemplingen vært "vellykket".

Profesjonsutøvere er de som kan snu stemplingen. I kraft at et asymmetrisk forhold, kan man re-stemple en avviker- til at "alminnelig" stempel. Skatvedt minner om at disse kategoriene ikke er beskrivelser av mennesker, men egnet som analytiske kategorier for å fremheve teorien.

Profesjonsutøveren har legitimitet til å endre, i kraft av sin makt som yrkesutøver. På denne måten kan et asymmetrisk forhold skape en oppadgående karriereretning, som bidrar til en endring av identitet. Makt kan være på godt og vondt, men profesjonsutøvere har mulighet til å endre selvfølelse og identitet- til noe positivt.

Den hverdagslige samtals plass, basert på likeverdighet mellom partene, gir rom for å endre karriereretning, i positiv retning.

2.2.8 Kritisk pedagogikk

Iris Marion Young var inspirert av Paolo Freire og hans pedagogiske tenkning. Juristen Freire sto for en pedagogikk som har blitt betegnet som *kritisk pedagogikk*. Freires frigjørende pedagogikk lar seg ikke beskrive i korte trekk, men det var også hans betydning som utøver av å skape handlingskraft og selvtillit i et brasiliansk folk som var preget av undertrykkelse og uvitenhet, som står sterkt i hans ettermæle. Hans arbeid for å skape bevisstgjøring om systemkrefter for mennesker som var i undertrykkende posisjoner, var betegnet som en revolusjonær handling. «Mennesker *er* fordi de *er* i en situasjon. Og de *vil være mer* jo mer de ikke bare reflekterer kritisk over sin situasjon, men også handler kritisk ovenfor den.» (Freire, 1974, s.83).

Dialogen ble en revolusjonær pedagogisk metode, i møtene mellom de som har makt (læreren eller lederen), og massene (elevne eller folket). Handling og refleksjon (Freire, s.62 -63) er sentrale elementer i *ordet*, som handler om dialogens kraft og betydning. Handling og refleksjon opererte ikke som uavhengige enheter, men var forbundet sammen. Dialogen var sentral, og bygget på gjensidig forståelse.

Freire beskriver den humanistiske, frigjørende læreren som villig til å være *medarbeider* med sine elever. Det kan tolkes som at det ikke skal herske et motsetningsforhold mellom lærer og elev, og at læreren bygger sin undervisning på frigjørende tenkning (Freire, s.54 -55), og erkjennende handlinger. Kunnskap som blir overført fra lærer til elev, tilskrives «bank - undervisning», og tolkes som et hierarkisk forhold mellom lærer og elev, hvor læreren er subjekt og elevene gjort til objekter. Den «problemrettede» undervisningen skaper et gjensidig forhold, hvor «autoriteten er på frihetens side». Et dialektisk forhold kjennetegner relasjonen mellom lærer og elever, hvor læring skjer gjensidig mellom partene.

Teoriene som er presentert, retter seg mot hvordan kompetanse konstrueres i sosiale kontekster, som skole -og læringsinstitusjoner. Sosialkognitive og sosialkonstruktive teorier knyttet til karriereveiledning kan spores gjennom arbeidet som ble gjort med Career Management Skills i Norge (Haug, 2018, s. 80 -81). Forskere innenfor både læring og karriereveiledning har forankret disse teoriene. Ved å også inkludere teori som omhandler kritisk tenkning for å lete etter hvordan sosial praksis opprettholdes innenfor samfunn, som for eksempel skoleinstitusjonen, kan vi studere hvilke påvirkninger det gir, som effekter og subjektposisjoner. Foucauldiansk arkeologi (Bacchi & Goodwin, 2016, s.52) gjør at vi leter bakenfor det som presenteres som «sannheter» for oss. Ved å gå inn i det, tar vi på oss en forskerrolle, som gjør at vår egen forforståelse og refleksivitet tas med inn i en analyse. Freire og Youngs og Beckers teorier handler om kritisk pedagogikk, og bevissthet om roller og makt. Teoriene leder oss inn mot neste kapittel, som handler om profesjonsutøvelse, makt og etikk. Innenfor profesjonsutøvelsen, og videre i kapittelet som er analysen, utfordres jeg på egen refleksivitet og forforståelse. Perspektivet vil handle om et miljø jeg selv er en del av, og i stor grad ta for seg hvilke muligheter og utfordringer profesjonsutøvelsen består i.

2.3 Profesjonsutøvelse

Oppgavens problemstilling om hva som kjennetegner lærere som har et sosialt rettferdighetsperspektiv til grunn, blir belyst i dette kapittelet. Begrepet «profesjoner» blir beskrevet som «en bestemt type yrker som anvender sin ekspertise til å utføre samfunnsnyttige tjenester» (<https://snl.no/profesjon>, 21.mars 2024). Profesjonsutøvelse vil da innebære å ha kunnskaper og ferdigheter, skjønn og autonomi, profesjonsetikk og yrkesfaglige retningslinjer. Det er særlig de yrkesfaglige retningslinjer og profesjonsetikk som

vektlegges, ved at etikk i profesjonsutøvelse presenteres både gjennom Lærerprofesjonens etiske plattform, og i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

Lingås (2011) belyser Habermas sin betydning innenfor diskursetikk om språklig og kommunikativ samhandling. Jürgen Habermas rasjonalitetsbegreper og typologi innenfor karriereveiledning presenteres til slutt i kapittelet.

Nerland (2011, s. 182 – 186) viser hvordan profesjoner ifølge profesjons sosiologien har klassiske kjennetegn. De har selvråderett over et spesifikt kunnskapsfelt, og de har en beskyttet posisjon i arbeidsmarkedet. Det tredje kjennetegnet er profesjonen selv kontrollerer tilgangen til yrket ved å fastsette utdannings -og kompetansekrav. Til slutt er det typisk for profesjoner å ha egne retningslinjer for yrkespraksisen som kontrolleres for å sikre god kvalitet. Disse kjennetegnene er forbundet med *autonomi*, som er knyttet til profesjonens ansvar for sentrale samfunnsoppgaver. *Tillit* fra samfunnet og samfunnets brukere blir da viktig for å håndheve profesjonen. Staten blir viktig som «samarbeidspartner», fordi staten delegerer oppgaver til profesjonene -og legger til rette for arbeidsutførelsen innenfor et profesjonelt handlingsrom (Nerland, s.183). Relasjonen mellom profesjonene og staten har derfor en sterk relasjon i Norge.

Et interessant perspektiv er de ulike syn på profesjoner som er til stede i samfunnet. De kan skape debatt rundt profesjonenes nytte som gode samfunnsaktører, og maktperspektiv som kan råde innenfor profesjonene. Profesjonsbegrepet er ideologisk, og kan brukes strategisk av ulike aktører.

Beskrivelsen av profesjonalisering og deprofesjonalisering (<https://snl.no/profesjon>, 21.mars 2024) viser hvordan yrker ønsker å oppnå profesjonalisering, og da kunne tilegne seg å være profesjoner. Motsatt operasjon, deprofesjonalisering, viser hvordan redusert profesjonell autonomi av årsaker som sterkere statlig styring og kontroll, skaper deprofesjonalisering. Det kan ha innvirkning på yrkesgruppers følelse av autonomi, og grad av profesjonalitet.

Gamlem & Rogne (2018, s. 37 -38) beskriver hvordan lærerprofesjonen er en del av et profesjonsfellesskap, hvor de som danner fellesskapet har ulike roller som sammen har et felles ansvar. Det betyr at både skoleeiere, skoleledere og lærere har definerte roller, og skal i fellesskap fremme skolens verdier, også sammen med andre ansatte i skolen. Læreren beskrives som rollemodell som skal skape trygghet, og bidra til elevenes utvikling, for alle

elevene. Å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene, bidrar læreren til å fremme god kultur for læring, og med sosial og emosjonell støtte til elevene.

Et fellesskap inkluderer også god ledelse (Gamlem & Rogne, s. 38). God ledelse er med på å skape profesjonelle fellesskap, og skolens ledelse skal bidra til å fremme lærernes mestring, og gi støtte i lærerens arbeid. Fellesskapet innenfor skolen fremheves som viktig for å utvikle skolen (arbeidsplassen), og fremme en deling -og læringskultur. En utfordring som Gamlem & Rogne beskriver (s. 39) er at læreren kan oppleve spenninger mellom skolens ulike verdier og formål. De viser til at skolehverdagen består av en rekke avveininger mellom hensynet til den enkelte elev, og fellesskapet.

2.3.1 Lærerprofesjonens etiske plattform

Lærerprofesjonens etiske plattform

(https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_e_tiske_plattform_a4.pdf) fra 2012 er et felles grunnlag og en plattform for lærerprofesjonen, i arbeidet med etiske og verdier. «Alle barnehagelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i tråd med plattformens verdier og prinsipper», hvor samfunnsmandatet er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning. Det etiske ansvaret og verdisynet denne yrkesetiske plattformen er, viser et personlig ansvar i møte med andre mennesker, ansvar for arbeidsmiljøet og arbeidsplassen, og håndhevelsen innenfor barnehagen og skolen som samfunnsinstitusjoner.

Formålet med å ha en yrkesetisk plattform, er å sikre synliggjøring av de verdiene skolen (og barnehagen) står for, at læreryrket (med barnehagelærere og ledere også) har en profesjonsverdi. Så lenge man har obligatorisk skolegang, så medfører det et etisk ansvar for involverte parter (Lingås, 2011, s.130 – 138). Fellesskapsskolen er tuftet på likeverd og likestilling, og hvor læring og utvikling skal tilpasses hver enkelt (24.mars 2024, Opplæringsloven § 1-3, https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1).

Verdien som handler om at utdanning skal være for alle, uten forskjeller og på likeverdige premisser. Fellesskapsskolen skal fremme likestilling, gi muligheter for alle og fremme utvikling for den enkelte.

Skolen skaper, til tross for gode hensikter, sosiale forskjeller. Den sosiale praksisen innenfor samfunnsinstitusjonen fraviker ofte rettighetene og verdiene som ligger i grunn (Lingås, 2011, s. 134 -135). Det tyder på at nødvendigheten med å ha en etisk plattform som yrkesetisk norm er helt nødvendig, fordi man ofte møter makt og styring i møte med samfunnsinstitusjoner, hvor «makta sitter i veggene».

Den etiske plattformen som lærerprofesjonen har utarbeidet, er et resultat etter flere års utarbeiding- etter sammenslåing med andre forbund (Lingås, 2011, s.78 – 85). De er ikke underlagt regler eller paragrafer, men tilhører *verdibaserte erklæringer* som har til hensikt å skape profesjonalitet, unngå maktmisbruk og være tillitsvekkende på profesjonens vegne - ovenfor omgivelsene. Lingås (s.81) fremhever at yrkesetikk også kan beskytte sine yrkesutøvere mot kritikk, og gir en viss status.. Å ha etiske retningslinjer kan være en form for prestisje, tradisjonelt sett.

Verdigrunnlaget for skolen vil tjene to formål som handler om etikk (Lingås, 2016, s.212 - 213). Å søke å fremme og forsvare verdiene i ens egen virksomhet, vil oppleves som etiske handlinger -også fordi yrkesutøvere ofte står i etiske dilemmaer. Sentrale styringsdokumenter, som skolelovgivningen, er forpliktende for lærernes arbeid i skolen. Overordnede mål sier noe om at skolens virksomhet skal fremme «elevenes utdanning og danning gjennom *læring og oppdragelse*.» (Lingås, s.212). Det er til samfunnets nytte, men målene skal også føre til «elevenes *utfoldelse*, evne til *innlevelse*, evne til å *ta ansvar*, og ikke minst at alle skal få utnytte sine *utviklingsmuligheter og evner*.» Rettighetsorienterte verdier som likhet, respekt, ikke -diskriminerende og mangfold, trygghet og demokrati er samsvarende med formuleringer som FNs barnekonvensjon også inneholder.

Lingås fremmer de fire verdiene; *menneskeverd og menneskerettigheter, respekt og likeverd, profesjonell integritet og personvern* – i Lærerprofesjonens etiske plattform fra 2012.

Prinsippet om at enhver profesjonsutøver er ansvarlig for sine handlinger, og utfører jobben sin som «en lagspiller i en skole som tar ansvar» (Lingås, s.213). Ansvarsprinsipper forhindrer at etikken blir verdiløs -og uttrykt i Lærerprofesjonens etiske plattform, som: «lærere kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar».

Asymmetriens utfordringer (Børresen, 2013, s.95 -96) viser maktasymmetri som en skjevfordeling innenfor både formell og uformell makt, kunnskap eller definisjonsmyndighet. Å være bevisst asymmetriske maktforhold vil være å ha etisk bevissthet med seg i sin

yrkesutførelse. Asymmetriske utfordringer finnes på flere nivåer, og skaper utfordringer som utrygghet og mindre grad av autonomi og profesjonalitet.

2.3.2. Etikk i kvalitetsrammeverket for karriereveiledning

Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning (<https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/etikk>) innehar etikk som et av kvalitetsområdene i rammeverket. Teorien er bygget på et humanistisk menneskesyn, og veiledende normer for god profesjonsetikk. I likhet med Lærerprofesjonens etiske plattform, har kvalitetsområdet «etikk» etiske retningslinjer. I rammeverket består disse i å uttrykke hva som er *god etisk praksis, gi støtte i etiske utfordrende situasjoner*, og bidra til at *karriereveiledningen er etisk forsvarlig*.

I rammeverket står det også: «En av profesjonsetikkens viktige funksjoner er å informere tjenestemottakere og samfunnet om hva slags kompetanse de kan forvente av yrkesutøveren (Lingås, 2016).» Innenfor rammeverket betyr dette at møtet mellom veisøker og veileder vil være kjent med hvordan karriereveiledningen foregår. De etiske retningslinjene i Kvalitetsrammeverket gis også som et *etisk løfte* til veisøkere. Løftet har til hensikt å være forpliktende, tillitsskapende på veisøkeres premisser, samt at det stiller kvalitet til profesjonalitet i yrkesutførelsen.

Kvalitetsrammeverket innehar tydelige formuleringer rundt møtet mellom mennesker, på faglig og profesjonelt grunnlag. Det humanistiske menneskesynet som ligger i bunn, er basert på menneskeverdet, basert på en universell menneskerettighetstenkning som utviklet seg etter 2.verdenskrig. Videre følger: «I vår sammenheng skal et humanistisk menneskesyn ikke kobles til humaniora eller livssynshumanisme, men forstås som et felles humanistisk syn på mennesket. Slik brukes også begrepet i humanistisk psykologi av Abraham Maslow (1970) og Carl Rogers (1961), og i pedagogikken av blant andre John Dewey (2005). Et humanistisk menneskesyn innebærer dermed at veisøkere er i sentrum for arbeidet, at veisøkere oppfattes som subjekter i sine liv, at de besitter en fri vilje som de kan utøve under ansvar for seg selv og andre, og at de har et iboende menneskeverd som ikke kan rokkes av ytre egenskaper som kjønn, alder, hudfarge eller funksjonsnivå, eller indre kjennetegn som tro, livsanskuelse, språk, seksuell legning eller andre kriterier for kategorisering som kan medføre usaklig forskjellsbehandling.»

Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning har et tydelig forankret etikk-område, som signaliserer profesjonalitet og kvalitet som etiske retningslinjer. *Det argumenteres også for karriereveilederens mål om sosial rettferdighet, i arbeidet med de etiske retningslinjene.* I rammeverket vises det til nytten av sosial rettferdighet -at du skal behandles likt «uavhengig av status og posisjon» (Rawls, 1978), og som «sosial utjamning og omfordeling av goder» (John Stuart Mill, Skjervheim 1970). Lingås (2011, s.27-29) viser til parolen John Stuart Mill satte opp for politikken på 1800 -tallet: «Å skape størst mulig lykke for flest mulig mennesker». Utilitarismen innenfor filosofien hadde som tenkning at en etisk handling skulle skape mest mulig nytte, og være upartisk.

I kjølvannet etter Mill, kom andre konsekvensetikere, blant andre tyske Hans Jonas (1903 - 1993). Han fremmet en filosofi som innebar å være føre var, og ta ansvar for kommende generasjoner. Hans tenkning gikk ut på at vi måtte skaffe oss kunnskap om langsiktige rekkevidder. I forhold til dagens tanker om sosial rettferdighet, er hans perspektiver som kom på 1900 -tallet, verdt å merke seg for dagens generasjon.

2.3.3 Diskursetikk

Diskursetikk kan defineres som: «Teorien om kommunikativ handling skal frilegge det fornuftspotensiale som finnes i selve den kommunikative hverdagspraksisen» (Lingås, 2011, s. 38 -49). Jürgen Habermas regnes som en av de viktigste teoretikerne bak diskursetikken. I teorien ligger *den fornuftssøkende samtalen*, eller diskursen, som det viktigste virkemiddelet for å løse etiske og moralske problemer. Partene i samtalen skal være likeverdige, og samtalehandlingen må være uten tvang. Samtalen skal også finne sted mellom alle som er berørt av den normen som er til drøfting.

Habermas har hatt stor betydning for moderne samfunnsforståelse. Han var sterkt preget av oppgjøret mot nazismen etter 2.verdenskrig, noe som preget hans verdigrunnlag i stor grad. Demokratiet og menneskerettigheter har hatt stor innvirkning på hans arbeid med å utvikle en normativ og frigjørende samfunnsteori. Språkteorier var en del av samfunnsteoriene hans, og han frontet også den begynnende *kritiske teorien* innenfor hermeneutikken på 1960 -tallet. Den gikk ut på å møte rådende ideologier med motstand, og hans språkteorier ble forent med samfunnsteorier. Habermas så på språket som et middel i kommunikasjon, hvor dialogen sto sterkt. Diskursetikken krever en universell gyldighet for *normen*, og denne normen er basert

på symmetri i relasjonene hvor den er utarbeidet. Å argumentere i samtalen, vil være å fremme sine meninger i en kommunikativ handling -hvor partene er likeverdige.

Sett opp mot yrkesetikk, kan diskursetikken (Lingås, s.48 -49) oppnå *gjensidighet*, ved at man ser seg selv som avsender/ mottaker. Det andre aspektet er å være seg bevisst at andre er *likeverdige* talere og lyttere. Det tredje aspektet er å luke vekk ytre autoriteter som «normkilder», og lar den *relasjonsbestemte argumentasjonen* være rådende.

Det fjerde aspektet innebærer *et krav om gyldighet til de normene man kommuniserer*, og som henviser til verdier, påvirkningsfaktorer og fornuftsargumenter -som knyttes til implikasjoner og konsekvenser av etiske valg. I Kvalitetsrammeverket (<https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/etikk/etisk-refleksjonsmodell>) er refleksjonsmodellen påvirket av denne tenkningen. Det femte aspektet fremhever *at kommunikasjonen skal være tvangs-fri*. Dette punktet anses som det viktigste punktet.

2.3.4 Jürgen Habermas typologi og karriereveiledning

Børresen (2013, s.80 -82) beskriver hvordan Habermas opererte med tre rasjonalitetsbegreper. Disse er knyttet opp mot bestemte væremåter, og deles inn i målrasjonalitet, kommunikativ rasjonalitet og kritisk rasjonalitet. Målrasjonalitet beskrives som resultatorientert, effektivitet og mestre. Kommunikativ rasjonalitet er å ha en forståelsesorientering, å etablere felles normer og tolke. Den kritiske rasjonaliteten har analyse, problematisering og søken etter kritiske forhold, i selvet. Mellom rasjonalitetene er det dynamikk, og de finnes som kapasiteter individer innehar. Disse rasjonalitetene kan vi gjenkjenne innenfor diskurser om karriereveiledning.

Ved bruk av Jürgen Habermas typologi, kan man identifisere tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning – en *teknokratisk*, en *humanistisk* og en *frigjørende* diskurs. Diskursene har på et mer overordnet nivå blitt inndelt i det som omtales som Habermas typologi (Kjærgård & Plant, 2018, s.40).

Innenfor den *teknokratiske* diskursen blir kunnskap og kompetanse betegnet som «human capital», som bidrar til samfunnsøkonomisk vekst og effektivitet. Ved at kunnskap bidrar i et tilbud -og etterspørselsmarked, er mennesker med på å styre samfunnets økonomi og konkurransevne. På denne måten sikres velferdsstatens videre vekst og utvikling.

Karriereveiledning i dette perspektivet vil være å bidra til kartlegging av den enkeltes

kompetanse, og finne arbeid som passer. Innenfor denne diskursen er det lite rom for å fremheve individenes behov, om disse ikke samsvarer med samfunnsøkonomiske behov (Kjærgård & Plant, 2019, s.40).

Denne diskursen kalles den *utviklingsrettede* diskursen, med inspirasjon fra psykologien. Innenfor diskursen står individets vekst og selvrealisering som sentrale verdier. Menneskers valgfrihet til å forme egne liv, og være sin egen livsdesigner er sentrale elementer (Kjærgård & Plant, 2019, s. 40). Å inspirere til læring og kompetanseheving, vil være støttende til individer i en humanistisk diskurs.

Den *frigjørende* diskursen har røtter innenfor sosiologien. I stedet for å ha fokus på seg selv som individ, er det her et mer samfunns -og fellesskapsperspektiv som er ledende. Å tørre å stille spørsmål ved årsaker til at ting er som de er, er et sosiologisk prinsipp (Kjærgård & Plant, 2019, s.40-41). Man gjør heller det, enn å naturlig tilpasse seg tingenes tilstand som de er. I dette perspektivet er gjerne bevisstgjøring av fenomener som rammer urettferdig, og skaper vansker for individer -i fokus.

Gjennom å studere hvordan myndigheter ønsker å ta del i utdanningspolitikken, kan vi få grep om hvilke verdier og intensjoner som ønskes praktisert (Tønseth, 2019, s.76-77). Typiske «modernitetsverdier» kan være konkurranseevne, likeverd, ansettbarhet og livskvalitet. Lærere er i stor grad i et spenningsforhold mellom å være en mekanisk eller dynamisk veileder for elever i en travel skolehverdag (Lingås, 2016, s. 216), og vil trolig kjenne seg igjen i rasjonalitetsbegrepene, og diskursene innenfor karriereveiledning.

Tønseth (2019, s.64 -65) viser til hvordan diskurser, teorier og forestillinger kommer til uttrykk gjennom handling og praksis, strategier og politikk. «Makten er produktiv og produserer kunnskap som legitimerer makten (Foucault 1999)» (Tønseth, s.65). Ved å gå inn i vitenskapsteori og analysedel, kan vi studere hvordan kompetansebegrepet er konstruert i skolens policydokumenter, her i NOU 2015:8, og se etter hva som kommer til uttrykk for oss.

3.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv og WPR -metoden

I dette kapitlet tar jeg for meg oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Carol Bacchis WPR -analysen blir presentert, og til slutt en oversikt over datamaterialet hvor analysen har blitt benyttet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Hermeneutikken som vitenskap utviklet seg som den rasjonelle måten å forstå på. I det 20. århundre har hermeneutikken utviklet seg til en filosofisk teori om all forståelse.

Menneskers relasjoner til omgivelsene, og *fortolkning* av verden er grunnlaget for den vitenskapelige teoridannelsen. *Forforståelsen* vil være våre subjektive forestillinger om vår forståelse av virkeligheten, basert på tanker, ideer og erfaringer.

Den delen av hermeneutikken som kalles *kritisk teori* (Thagaard, 2018, s. 39- 43) er rettet mot ideologiavsløringer, og er ute etter å påvise kritiske forhold ved samfunnsstrukturen, som oppfattes som urettferdige. Fortolkning har en fremtredende plass innenfor kritisk teori. I et hermeneutisk perspektiv baserer kritisk teori seg på en type trippel hermeneutikk. Innenfor forskning med trippel hermeneutikk fokuserer man på de prosessene som gjør at bestemte interesser og hensikter fremmes, på bekostning av andres. Her har forskeren et kritisk blikk på etablerte institusjoner og rådende samfunnsforhold. Meningsaspektet i teorien er å avsløre ideologier og rådende maktstrukturer, og ha et kritisk standpunkt til fastholdte og etablerte institusjoner og interesser i samfunnet. Forskningsspørsmålene handler om sosiale forhold er som de bør være, eller om disse forholdene kan forbedres. Forskerens engasjement for et sosialt rettferdig samfunn er gjerne drivkraften i forskning med kritisk teori som utgangspunkt.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet ligger under postmodernismen (Thagaard, 2018, s.40-41). Fokuset i postmodernismen ligger på språket, og språkets betydning for hvordan vi oppfatter virkeligheten. Å studere kulturelle diskurser gir utgangspunkt for å studere menneskers måte å snakke sammen på, innenfor kulturen. Språket er det sentrale bindeleddet for å forstå vitenskapens interaksjoner i menneskelig samhandling, og for å forstå hvordan sosiale fenomener oppstår.

Sosialkonstruktivisme fremhever at vi forstår verden gjennom den kulturen vi er en del av Rasborg (2013, s.403- 412). Diskurser blir opprettholdt innenfor kulturen, og kunnskapen er da ikke overførbart til andre situasjoner. Det konstruktivistiske perspektivet har ført til ny tenkning rundt hva som er gyldig kunnskap innenfor vitenskapssosiologi. Man søker etter å forstå hvordan sosial og politisk praksis utøves, ved å studere bakgrunnen for praksisen.

Poststrukturalismen frontet en tydelig kritikk av samfunnets strukturer og former for makt. (Hitching & Veum, 2011, s. 31-32). Det vi opplever som sannheter, finner vi igjen i våre

tradisjoner. Perspektivet og forståelsen innenfor sosialkonstruktivisme handler om at verden er sosialt konstruert. Sosialkonstruktivisme forteller oss hvordan fenomener og begreper konstrueres i en sosiokulturell kontekst, og hvem som har definisjonsmakt for å kategorisere disse. Samfunnsinstitusjoner som for eksempel *skolen* vil påvirkes og formes av samfunnet som skolen er en del av. Meninger og praksis får strukturelle trekk, og blir oppfattet som objektive innenfor skole-institusjonen. Meningene institusjonen uttrykker blir «naturlige» og internaliserte i samfunnet.

3.2 Diskursanalyse

Diskursanalyse er å studere samfunnsfaglige fenomener, og er aktuelle innenfor flere samfunnsfaglige områder (Johannessen et al., 2021, s.244 -248). Det er en betegnelse for flere tilnærminger for språklige analyser. I en diskursanalyse analyseres ytringer, tekster og utsagn. Innenfor samfunnsvitenskapen studeres forholdet mellom språk og virkelighet som det vesentlige. Måten vi oppfatter virkeligheten på, er styrt av språklige systemer. På bakgrunn av våre erfaringer, tolker vi disse samtalene, slik at diskursen gir mening for oss. Innenfor fagområder som politikk, medisin, jus, psykologi og pedagogikk finner vi ulike samfunnsmessige diskurser.

Ved å velge bestemte ord og uttrykk settes disse sammen på en bestemt måte, som signaliserer vår holdning til det vi ønsker å formidle på området. Fokuset er på ord og ordvalg som skaper sosiale fellesskap. I språket fremmer vi våre verdier, holdninger og vurderinger. Språket skaper sosiale relasjoner og det er forbundet med makt.

Det sosiale feltet, menneskenes samhandling, er preget av kulturelle regler, som fungerer som en indre "justis", eller kulturell norm. Diskurser er med å både skape og gjenskape maktforskjeller mellom ulike grupper av mennesker, og de fungerer ofte ideologisk.

3.2.1 Diskursanalyse som metode

Bratberg (2021, s.24-33) påpeker *den språklige vendingen* som skjedde i samfunnsvitenskapene på midten av 1990-tallet. Fokuset ble da rettet mot den fortolkende vitenskapstradisjonen. Behovet for innsikt gjennom tolkning førte til at forskeren fikk en mer aktiv rolle i å tolke aktører og deres ideer om verden rundt seg. Ved å tolke aktørenes forståelse av seg selv og sin situasjon, ble det en viktig oppgave for forskeren å forstå hvordan bestemte virkelighetsoppfatninger blir til, opprettholdt og diskutert gjennom språket. Neumann (2021, s.178) påpeker denne fremveksten diskursanalytiske metoder har

hatt de siste tjue årene, og en voksende anerkjennelse av diskursanalytiske metoder, som eksempel Carol Bacchis WPR -metode.

Carol Bacchi (født 17.april 1948) var inspirert av Michel Foucault (1926 -1984) og hans teorier om makt og styring. Hun har gjennom flere år utviklet WPR- analysen, innenfor en poststrukturell forståelsesramme (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 4-7). Metoden har tilnærming til flere vitenskapsteoretiske perspektiver. WPR er forkortelsen for «What´s the problem represented to be?» - metodens grunnspørsmål -- innenfor en gitt policy/praksis. Metoden omhandler seks forskningsspørsmål, med et sjuende punkt som handler om forskerens refleksivitet.

Ifølge Foucault har diskursanalyse ingen «fasit» på problemene. Dette er også kritikken som er rettet mot diskursanalyse, at diskursanalyse mangler retning fremover. Argumentet mot denne kritikken kan vi finne hos Neumann (2021, s. 18). Han skriver at diskursanalyse er velegnet som metode, når man ønsker å studere *"hvordan det er historisk mulig at akkurat de og de tingene kan bli sagt om det og det fenomenet i de og de kontekstene og bli godtatt som sant av de og de menneskene."*

Jeg har valgt Carol Bacchis WPR -metode som forskningsmetode i min masteroppgave. Metodens seks forskningsspørsmål utgjør en grunnleggende og metodisk struktur for å forske på ønskede problemrepresentasjoner. Metoden er en analysestrategi. Den gir ingen bastante konklusjoner, men jeg støtter meg på Neumanns ord, skrevet i avsnittet over – og ønsker å finne forståelse, og skape nye refleksjoner, i mitt arbeid med denne oppgava.

3.3 WPR -metoden - «What´s the problem represented to be?»

Bacchi beskriver WPR -metoden som en kritisk analysestrategi, med en oppmerksomhet mot å analysere problematiseringer (Bacchi & Goodwin, 2016, s.39). Vi studerer hvordan «problemer» er representert eller konstituert innenfor politikk. Det er hensiktsmessig å ta opp problematiseringer som presenteres for oss av politikere (Bacchi & Goodwin, s.39 -41). Det setter et kritisk blikk på hvordan «problemer» lages innenfor politikk, og politikken fremstilling som «problemløsende», basert på politikken egen evidensbaserte praksis.

Metoden har tre grunnleggende hypoteser (Bacchi, 2009, s.25):

1.Vi styres gjennom problematiseringer.

2. Ved å analysere presentasjoner av problemer, studerer vi problematiseringer -enn å studere «problemer».

3. Vi må problematisere problematiseringene som dukker opp, gjennom å granske premisser og effekter av de presentasjoner som problemer inneholder.

Analysen avdekker hvordan vi styres av «problematiseringer». Vi internaliseres av ord og uttrykk som skal bidra til at vi opplever strukturelle forhold som "naturlige" prosesser.

Diskursanalyse hjelper oss å avdekke maktforhold og rådende ideologier. Ideologier er et vidt begrep, men kan i nåtiden forstås som forskjellige samfunnsforklaringer som virker mer til fordel for noen grupper, enn for andre. I stedet for å undersøke «problemene» som presenteres i en policy, skal vi ved hjelp av forskningsspørsmålene fokusere på det som ligger i og bak presentasjonen av «problemet». Målet med å bruke WPR-analyse er å analysere rådende samfunnsforhold, og avdekke strukturelle maktforhold. Målet er å vise at disse kan bli bedre.

De seks forskningsspørsmålene i WPR -analysen, er (Bacchi, 2009, s.2 -19):

1. Hva blir «problemet» framstilt som?
2. Hvilke forutsetninger eller antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir framstilt?
3. Hvordan har denne framstillingen av «problemet» blitt til?
4. Hva er *ikke* problematisert i denne framstillingen av «problemet?»
5. Hvilke effekter produseres gjennom denne måten å framstille «problemet» på?
6. Hvordan/ hvor har denne framstillingen av «problemet» blitt produsert, spredt og forsvart?

I Bacchi og Goodwin (2016, s.19-25) har WPR-metoden et sjuende punkt. Her skal forskeren selv bruke forskningsspørsmålene til å belyse egne, valgte problemrepresentasjoner.

Forskerens må da reflektere over egne verdier, holdninger og forståelse, når man skal granske en gitt problemrepresentasjon (s.24). Foucault bevisstgjorde forskerens *refleksivitet* som nødvendig for å gå i dybden av kritikkverdige forhold i samfunnet. Vi kan sidestille det med at etisk bevissthet er nødvendig for å fremheve de faktiske forhold i vår egen forskning, som vi gjør i en WPR-analyse.

Alvesson & Sköldbberg (2017, s. 166 -167) beskriver *empati* som nødvendig i kildekritikk, for innlevelse i formålet med det som skal undersøkes. Om formålet med analysen ikke er på et refleksivt grunnlag, vil analysen bli for kritisk. Empati kan forstås som en beskrivende og

utfyllende måte innenfor forskning. Det gir forståelsen et følelsesmessig perspektiv. Neumann (2021, s.27) beskriver *sansing* som virkemiddel i forskning. Forskeren kan studere en sosial virkelighet fra innsiden for å forstå handlingene og premissene som ligger til grunn, for å lete etter meningen som aktørene har med sine handlinger.

3.4 De sosiale fakta går «i arv»

Friedrich Nietzsche (1844 -1900) sto for et syn om at virkeligheten besto av fortolkninger, og ikke en objektiv sannhet (Rasborg, 2013, s.411). Han hevdet at sannhet (som også kan forstås som kunnskap) og vitenskap var infiltrert av makt, og mente at det ikke eksisterte en vedvarende og stabil identitet mellom språk og virkelighet. Det hersket en kamp om sannhetsbegrepet, hvor maktinnflytelsen hadde påvirkning på hvordan sannhet/ kunnskap ble fremstilt. Nietzsches tenkning var at det fantes en dypereliggende sannhet bak den virkeligheten som ble presentert.

Bacchi & Goodwin (2016, s. 31) skriver at det finnes en sentral kombinasjon av makt og kunnskap. «Kunnskap» og «makt» er «smeltet sammen» i diskurser som presenteres for oss. Hvordan disse diskursene blir produsert, spredt og forsvart er et av forskningsspørsmålene i WPR (spørsmål 6), og må møtes med motstand. Neumann (2021, s. 37 og 38) viser til Nietzsches tenkning: «Enkelte ting blir sosiale «fakta», og går «i arv». Vi kan bare ødelegge ved å skape, men la oss heller ikke glemme. Det er nok å skape nye navn, vurderinger og sannsynligheter, for på lang sikt å frembringe nye ´ting´»

Historiske begivenheter (Neumann, 2021, s.182) vil gi oss skiftende forståelser av menneskers handlingsmønster, og kan skape fremvekst av et kritisk blikk. Dette kritiske blikket vil være medvirkende til å yte motstand mot «sannheter/ kunnskaper» som forblir opprettholdt der diskursen råder, og vil ramme grupper av mennesker på en uheldig måte. Institusjoner som for eksempel *skole*, har «treghet» i å endre sosiale praksiser og diskurser. Rutiner fortsetter å opprettholdes, og sosiale praksiser og identiteter fortsetter å være det «normale». Når diskursen opprettholdes sterkt, gjør det at forandringer innenfor institusjonen blir vanskelig. Derfor videreføres det «normale» innenfor institusjonen, og blir stående som «sannheter» for oss.

3.4.1 Foucauldiansk arkeologi og sannhetsbegrepet

I en WPR -analyse går vi bakover for å «grave» etter funn som kan forklare hvordan meninger og praksis har «slått rot» og gjort at disse har dominans innenfor institusjonen. Kunnskap fremstilles ofte for oss der vi finner disipliner, de opptrer i diskurser innenfor institusjonen. I analysen går vi bakover for å avdekke hva som ligger bak og innenfor «sannheter» i diskursene som opprettholdes (Bacchi & Goodwin, 2016, s.21 -22). Denne vendingen avviker litt fra «vanlig» genealogi, som gjerne presenteres i et (narrativt) historieperspektiv. Foucault var ikke så opptatt av «sannheten» i seg selv, men hva som lå bak «sannheten» som ble presentert. Foucauldiansk arkeologi kan brukes som betegnelse på å lete etter årsaksforklaringer, for å avdekke «lette» forklaringer som presenteres for oss, og hvilke maktforhold som er med på å opprettholde «sannheter» og/ eller «kunnskap». I tillegg vil det også hjelpe oss med å avdekke hva som forblir taust, eller holdes skjult, som WPR-analysens spørsmål 4 spør etter.

3.4.2 Internalisering av «sannheter»

Foucault (Bacchi & Goodwin, 2016, s.52) problematiserte forklaringer på hvordan mennesker ble kategorisert, og tillagt subjektposisjoner. I spørsmål 2 i analysen, hvor vi skal lete etter kategorier, nøkkelord og dikotomier i en gitt policy -finder vi ofte inndelinger som er med på å bidra til internalisering av ord og uttrykk for oss. Disse presenteres som om de er «sannheter». Om det ikke ytes motstand mot disse, skapes internaliseringer som er med på å tillegge mennesker subjektposisjoner som kan være skadelige. Disse er gjerne brukt hierarkisk, og skaper maktforskjeller.

Bratberg (2021, s.29) skriver at «Gode analyser bør kaste lys over drivkreftene bak en bestemt tilkortkommethet eller urettferdighet og tilby forslag til løsning». En WPR-analyse bør ha som siktemål å avdekke de rådende samfunnsforhold, men Foucault (Bacchi & Goodwin, 2016, s.30) unngikk reformer som var bastante. Dette har også ført til at metoden har fått kritikk for å mangle retning eller vei fremover (Bratberg, 2021, s.24-25). Formålet med analysen er å endre sosial praksis. Forskerens tilstedeværelse i analysen vil likevel være med på å bidra til dette (Bratberg, 2021, s.31-32). Det å gi perspektiver på det samfunnet forskeren selv er en del av, er med på å rette perspektivet mot grupper av mennesker som opplever samfunnsstrukturer som er urettferdige.

3.5 Datamateriale

Bacchi (2009, s.54) hevder at tekster som velges, er en fortolkende aktivitet av forskeren selv. Som datamateriale for min forskning, har jeg valgt NOU 2015:8, «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser», med delutredning 2014:7 – «Elevenes læring i fremtidens skole». Analysen er rettet mot hovedutredningen fra 2015, men delutredningen er et viktig supplement til utgreiing og som drøftingsgrunnlag.

Mitt valg av tekster ble gjort etter inspirasjon av første emnet i karriereveiledning.

Tematikken der var teoretiske perspektiver på karriere og karriereveiledning. Jeg skrev min eksamen med fokus på karrierekompetanser og -behov. I den forbindelse var delutredningen 2014:7 av stor interesse, særlig kap. 8. Bakgrunnen for valg ble bygget på at framtidsperspektivet er svært samfunnsaktuelt -og får stor oppmerksomhet på flere arenaer. Skolen er den samfunnsinstitusjonen jeg har mitt virke i, og for meg er det viktig og interessant å studere NOU -rapporten som omhandler skolen som læringsarena.

NOU 2015:8 tematiserer en fornyelse av skolens fag og innhold, for å møte fremtiden behov på en god måte. Kunnskapsløftet i 2020 skulle representere en fornyelse av det allerede eksisterende i skolen – men også endringer og nye tanker av og om skolens innhold. Ut ifra min yrkesprofesjon er det av stor interesse å velge denne (eller disse) rapportene, for å studere hva som ligger i nye kompetansebehov i et fremtidig perspektiv. Særlig etter å ha lest kapittel 8 i NOU 2014:7.

Ved å velge diskursanalyse som metode, kan man avdekke kritiske forhold ved rapporter skrevet av myndigheter, og studere bakgrunnen for disse. Her kan man «låse» seg fast i at man har egne hypoteser, førforestillinger, og erfaringer som gjør at man «spisser» forskningen til det man selv finner av interesse. Likevel er det et valg man tar, ut ifra hvilken innfallsvinkel man selv har til et tema som presenteres i NOU 2015:8. Forskeren får ikke anledning til å være helt objektiv i sin forskning.

Valget om å analysere *ett* dokument, er ut ifra mitt eget ønske om å avgrense datamaterialet. Det kan være oppgaven får et smalere perspektiv. Et bredere utvalg ville gitt andre funn og perspektiver, men med en avgrensning av datamaterialet holder jeg meg innenfor et tekstutvalg jeg har oversikt over, og «kontroll» på, i min forskningsprosess.

3.6 Vurdering av reliabilitet og validitet

Det sjuende punktet i analysen (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 19-21) handler om at forskeren selv kan trekke inn egne, valgte problemrepresentasjoner. Dette punktet handler om *forskerens refleksivitet*. Refleksivitet innenfor WPR -metodisk fremgangsmåte kan beskrives som en prosess eller vekselvirkning mellom forskeren og forskerens arbeid. Det innebærer at forskeren er etisk reflektert over egen rolle og forutsetninger i analysen. Å bruke metoden innebærer å være mottakelig for et bredt spekter av perspektiver (Bacchi & Goodwin, s.45). Analysens seks forskningsspørsmål er bygget opp på refleksivt grunnlag, med et mål om å belyse *årsak og virkning* i forskningsprosessen. Bacchi oppfordrer også til å ha mot til å prøve ut metoden (s. 19), fordi man må øve for å beherske analysens metodikk.

Min inngang til å bruke metodikken, er på dette grunnlaget. På grunnlag av mine egne problemrepresentasjoner i analysen, har jeg kommet fram til mine funn og beskrivelser. Andre forskere ville kanskje ha gjort andre funn. Det kan også være svakheten i oppgaven, at jeg har sett etter bekreftelser på egne, valgte problemrepresentasjoner. Da kan analysen miste sitt formål, ved at den blir for kritisk. Det refleksive grunnlaget har da ikke vært tydelig nok (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 166 -167). Det følelsesmessige perspektivet, med forskeren - her meg - som en del av miljøet, gir en beskrivende fremstilling med vekt på mening og forståelse for det som undersøkes.

Historisk empati være beskrivende og utfyllende for forskning som helhet. Neumann (2021, s.18) fremhever hvordan diskursanalyse, og herunder WPR -metoden, gir mulighet for å belyse hvordan sosiale fenomener oppstår i historiske kontekster, og ved å studere disse - oppdager vi hvilke «sannheter» som er og har vært rådene i ulike sosiale kontekster. Denne måten å få kunnskap om sosiale fenomener i historiske kontekster, er godt anerkjent innenfor forskningsfeltet, som en del av kvalitative forskningsmetoder.

I avsnittet om diskursanalyse som metode, belyser jeg kritikken som har vært rettet mot diskursanalyse – at den ikke gir noen «fasit» på problemene. Kritikken har også vært at diskursanalyser mangler retning fremover. Hensikten med mitt valg av metode, er å bruke WPR -metoden til å belyse, men å ikke trekke konklusjoner. Mitt metodevalg er valgt for å skape refleksjoner – som igjen kan gi rom for handling. På den måten kan vi endre sosial praksis.

Mange års praksis etter lærerutdanning gjør at jeg i større grad både reflekterer og analyserer egen praksis og yrkesrolle, og også myndighetenes tilstedeværelse i utdanningspolitikken. Ved å rette et kritisk blikk på hvordan dette påvirker meg og min yrkesrolle, og mange andres, blir man mer bevisst på hvordan politikken påvirker min yrkesidentitet, og hvilke verdier jeg selv har og ønsker å ha.

Kritisk tenkning vil derfor være min intensjon og drivkraft, med hensikt i å få en forståelse for hvordan verdibaserte ideologier slår rot og tar form, og som kan virke mer til fordel for noen grupper av mennesker, enn for andre grupper. Min interesse som forsker her, er på bakgrunn av å tenke på meg selv og min rolle som (profesjonell) yrkesutøver, med et sosialt rettferdighetsperspektiv i grunn. Ut ifra dette perspektivet kan jeg både belyse viktige problemområder, men også «miste» et kritisk blikk på meg selv og min rolle, fordi noen perspektiver belyses mer enn andre i prosessen.

4.0 Analyse og drøfting

Forskningsspørsmålene i WPR -metoden blir beskrevet i innledningen av hvert av spørsmålene. Deretter blir hvert spørsmål belyst ut ifra funn fra datamaterialet -NOU 2015:8. Jeg drøfter funnene i analysens spørsmål, og i drøftingen bruker jeg teori som skal hjelpe meg i å søke svar på forskningsspørsmålene og funnene i analysen. Problemstillingen om hvordan kompetansebegrepet blir konstruert i policydokumenter, her NOU 2015:8, og hvilke utfordringer og muligheter lærere med et sosialt rettferdighetsperspektiv får i møte med disse -er det som søkes svar på i analysen.

4.1 Hva blir «problemet» framstilt som i NOU 2015:8?

Dette spørsmålet skal gi en oversikt over situasjonen, for å finne ut hva «problemet» blir framstilt som. Det er viktig å forholde seg kritisk og nøytral, og ikke tolke at det faktisk er et problem. Dette «problemet» kan muligens ligge innenfor den politiske prosessen, og at det derfor ikke eksisterer utenfor. Ved at vi i analysen jobber oss bakover (Bacchi, 2009, s.2-3) kan vi avdekke hvordan endringen som foreslås, har oppstått. Den videre analysen med de fem neste spørsmålene vil hjelpe oss med å avdekke hvordan forståelsen har blitt til.

I NOU 2015:8 beskrives behovet for å fornye fag og kompetanser i skolens grunnopplæring, som grunnleggende for deltakelse i skole - og yrkesliv, i organisasjonsliv og i fritid i et framtidsperspektiv (NOU 2015:8, s.7-8). Skolen beskrives som en viktig institusjon i

samfunnet, hvor elevene lærer i samspill med medelever og i interaksjon med lærere og andre ressurspersoner. Skolens betydning som fellesarena får større betydning enn før, fordi "elevenes utvikling i skolen er en viktig del av samfunnsutviklingen, og skolen er i et aktivt samspill med samfunnet rundt".

Problemrepresentasjoner som vi finner i NOU- rapporten, *kan vi knytte til samfunnsutviklingen, elevenes læring i skolen og skolen som læringsinstitusjon.*

Problemrepresentasjoner i NOU 2015:8:	Løsningsforslag som presenteres i NOU 2015:8:
Norge har ikke tilstrekkelig kompetanse for å møte fremtidens kompetansebehov	Det er behov for å fornye skolens innhold (NOU 2015:8, s. 7 -8)
Ekspanderende rask samfunnsutvikling innenfor teknologi og andre områder	Vi trenger å fornye nødvendig kunnskap kontinuerlig (NOU 2015:8, s. 19 -20)
Nye kompetanser og kunnskap trenger et system/ institusjon for iverksetting	Skolen fremheves som en viktig og samlende læringsarena (NOU 2015:8, s. 7 -8)
Trenger aktører for å iverksette implementeringen av nytt innhold, som har kunnskap om profesjonelle endringer	Lærere får ansvaret for å iverksette implementering av nytt innhold i skolen (NOU 2015:8, s. 72 -86), og inneha faglig og oppdatert kompetanse
Bærekraftig utvikling og samtidig opprettholdelse av velferdssamfunnet	Vi trenger mer forskning og innovasjon (NOU 2015:8, s. 20), som krever kunnskap og kompetanse
Lokale og globale utfordringer knyttet til kulturell, sosial, økonomisk og teknologisk utvikling	Skolen virkemiddel i å minske ulikheter i et framtidig perspektiv (NOU 2015:8, s.19). gjennom livsmestring og få ferdigheter til deltakelse i samfunns -og arbeidsliv
Elevenes læring er ikke god nok	Elevene må «lære å lære». Fokus på læringsteknikker som dybdelæring og læringsstrategier

I (NOU 2015:8, s. 19-20) beskrives den framtidige samfunnsutviklingen som at vi trenger å fornye kunnskap kontinuerlig, fordi olje- og gassvirksomhet har preget norsk industri og økonomi, i flere tiår. Vi må fremover ha kompetanse i å skape vekst og innovasjon på andre områder. Teknologiutvikling skaper et behov for nye former for kommunikasjon og samhandling på tvers av fagfelt. Teknologi både utvikler nye former som krever ny kunnskap, og utfordrer manuell arbeidskraft som kan erstattes av teknologi (s.20-21).

Informasjonsflyten gjør at mennesker får større krav til å håndtere valg og kompleks informasjon, og må ta stilling til å vurdere informasjon med kritisk tenkning. Det blir beskrevet større grad av individualisering, som gjør at samfunnet stiller krav til den enkelte til å ta bevisste beslutninger og valg.

Derfor blir elevenes læring aktualisert i NOU 2015:8. Dybdekunnskap og læringsstrategier blir løsningsforslag, og ansett som viktige for elevenes læring i fremtiden. Oppgaver og utfordringer som elevene vil møte i fremtiden, sammen med et komplekst samfunnsbilde, skaper løsningsforslaget om at elevene må lære å lære. Det settes krav til å utvikle læringsstrategier, som vil gjøre at elevene håndtere endringer som vil møte dem i et kommende arbeidsliv, som vil gi dem endringskompetanse i et framtidig samfunns -og arbeidsliv.

Løsningsforslaget om at ansvaret for å overføre fornyet kompetanse og legge til rette for å lære framtidige kompetansebehov, legges til skolen. Skolen fungerer som en fellesarena i samfunnet, og skolen som læringsinstitusjon blir sentral i samfunnet i fremtiden (s. 7-8). Det er lærernes kunnskap og kompetanse som fremheves som vesentlig for utviklingen av elevenes læring i skolehverdagen. Fornyelse av fag og kompetanser, som NOU- rapporten omhandler, anses som en nødvendighet for å møte samfunnsutviklingen. Ansvaret for å gjennomføre implementeringen av disse legges i stor grad på skolen som institusjon, hvor lærerne blir gruppen som bærer dette ansvaret i størst grad (NOU 2015:8, s. 72 -86).

"Utvalget ser at norsk skole fortsatt har utfordringer i å løfte elevenes faglige kompetanse" (2014:7 s.10). Denne problemrepresentasjonen representerer bakgrunnen i ønsket om å styrke skolens innhold for å bedre legge til rette for å øke resultatene til alle elevene.

Norske elever presterer på gjennomsnittet på områder som er kartlagt i internasjonale undersøkelser. Prestasjonene til de svakeste elevene er forbedret, men utviklingstendensen er at færre norske elever presterer på høyeste nivå mestringsevne.

I NOU 2015:8 beskrives det også at elevene vil møte komplekse utfordringer (s.20). «Dagens arbeidsliv stiller høye krav til kompetanse, utdanning, omstillingsevne og samarbeid på tvers av fagfelt.»

NOU 2015:8 beskriver også et spørsmål om dagens innhold i skolen dekker de kompetansene og ferdigheter som elevene vil ha behov for, i samfunns- og arbeidsliv i framtiden (NOU 2015:8, s.15). Vi blir presentert for at vi i fremtiden vil ha både lokale og globale utfordringer. Disse knyttes til kulturell, sosial, teknologisk og økonomisk utvikling (s.7). Hvordan vi kan skape en *bærekraftig* utvikling, er også knyttet til om vi har de kompetansene som behøves for å få det til.

Samfunnsutviklingen i Norge har vært preget av økonomisk vekst, stabilitet og gode levekår, sammenlignet med mange land i verden (s.18- 20). Et velfungerende demokratisk system, relativt høyt kunnskapsnivå, høy sysselsetting og gode støtteordninger er et veldig godt utgangspunkt for å leve gode, trygge og stabile liv i Norge. Som rapporten også nevner er det ulikheter mellom mennesker, og det kan tyde på at vi ser disse ulikhetene i større grad når vi opplever utfordringer både lokalt og globalt. Skolen blir nevnt som en fellesarena som har en viktig oppgave med å bidra til livsmestring og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Skolen blir derfor løsningsforslaget i utfordringen med å minske ulikheter i et framtidig perspektiv (s.19).

Utfordringer som vi vil stå ovenfor i tiårene fremover, gjør at NOU -rapporten fremmer en usikkerhet i møte med dette "nye". Samfunnsendringer setter store krav til samfunnet som helhet, til enkeltindivider og til lokalsamfunn. Hvordan utfordringene vil prege oss, kan vi tyde en usikkerhet om i rapporten.

Løsningsforslag på om vi kan ruste oss med kompetanse og ferdigheter til å opprettholde stabilitet og et velfungerende og bærekraftig samfunn, ser vi dreier seg om skolens samfunnsoppdrag. Skolen har et ansvar for å støtte identitetsutvikling, og "ta ansvar for de mellommenneskelige relasjonene og det sosiale miljøet på skolen".

Problemrepresentasjoner som underbygger en usikkerhet rundt hvordan vi skal fortsette å opprettholde et stabilt kunnskap- og velferdssamfunn, gjør at kompetanse og kunnskap blir faktorer som beskrives som nødvendig å inneha, og som må fornyes kontinuerlig.

For styringsmaktene blir det viktig å opprettholde konkurransekraft i næringslivet, verdiskaping og velferd. Vårt velferdssamfunn har hatt sterk vekst på grunn av olje- og

gassproduksjon, og det har gitt Norge et sterkt konkurransefortrinn i globalt perspektiv (s.20). For å opprettholde en bærekraftig utvikling og velferdssamfunn, legges det frem et løsningsforslag om å stimulere til mer forskning og innovasjon, som vil kreve at kunnskap og kompetanse blir viktig investering i årene fremover. Høyt tempo i utviklingen beskrives som et «problem», som tempoet vil være raskere enn før i sektorer med teknologi og kommunikasjon, og vil påvirke arbeidslivet i stor grad. Løsningsforslag vil være kontinuerlig tilgang på kunnskap, fordi det anses som nødvendig både for samfunnet, men også for den enkelte.

Videre i analysen skal vi se nærmere på hvordan problemrepresentasjonene som er anslått, har tatt form og slått rot, og hvordan løsningsforslagene som er angitt – skaper aksept som «sannhet» for oss som figurerer innenfor skoleinstitusjonen. Hvordan kompetansebegrepet konstrueres i lys av dette i NOU 2015:8, og hvilke implikasjoner dette får for aktører innenfor skolen, kan avdekke hvordan utdanningspolitikk påvirker alle nivåer i tilknytning til skolen som samfunnsinstitusjon.

4.2 Hvilke forutsetninger eller antagelser ligger til grunn for hvordan «problemet» blir framstilt i NOU 2015:8?

I spørsmål 2 går vi i gang med å drøfte hvilke forutsetninger eller antagelser som ligger til grunn for hva «problemet» blir framstilt som. Her bruker vi foucauldiansk arkeologi (Bacchi, s.5) for å lete etter utsagn som har blitt internalisert og ses på som «sannheter». Vi skal stille spørsmål ved hvorfor «problemet» ikke blir framstilt på en annen måte. Hvilke «sannheter» må være til stede for at noe kan skje? Det gjør at spørsmålet ikke er hva som faktisk skjer, men hvordan det er mulig at det skjer (Bacchi, s.36). Analysen vil hjelpe oss å avdekke denne typen etablert «kunnskap».

Begrepslogikk (Bacchi 2009, s.7 -9) omfatter diskursens forutsetninger, antagelser, og verdier. I WPR-analysen kan vi grave dypere i hvordan mening skapes gjennom bestemt språkbruk. Vi skal derfor lete etter *nøkkeltbegreper, kategorier og dikotomier* i analysens andre spørsmål.

Nøkkeltbegreper (s.8) er begreper som brukes veldig åpent, men som folk kan tolke på ulike måter. Nøkkeltbegreper brukes ofte i offentlig og politisk «sfære». Bacchi bruker nøkkeltordet

«helse» som et eksempel, og hvordan dette begrepet kan tolkes ulikt av personer innenfor helsepolitikk. Det kan tolkes som «å ha god livskvalitet», eller «å ha fravær av sykdom». *Dikotomier* (Bacchi, s. 7-8) er komplementære begreper hvor den ene siden er ekskludert fra den andre. Eksempler er «privat/ offentlig», «syk/ frisk» og «aktiv/passiv». Dikotomier brukes ofte for å forenkle komplekse framstillinger, de står gjerne i et hierarkisk forhold til hverandre, og ved å være bevisst på det, kan vi se hvordan de brukes for å framstille et «problem».

Kategorier (Bacchi, s.9) er skapt av mennesker for å ha en type organisering av mennesker og adferd. De blir brukt for å gi mening til en framstilling av et «problem», innenfor en gitt kontekst. Innenfor politiske prosesser blir mennesker ofte plassert i ulike kategorier, for å framstille et «problem». Kategorier er skapt i et samfunn, og eksisterer kun innenfor samfunnet. Eksempler på kategorier kan da være «alenemødre», «kriminelle» og «studenter».

4.2.1 Nøkkelbegreper

Valg av nøkkelord er gjort på bakgrunn av hyppighet - og mangel på hyppighet -samt relevans for forskningen. I en NOU- rapport som er skrevet på oppdrag fra

Kunnskapsdepartementet, er det visse ord som vi finner hyppig i NOU 2015:8, og som kan tilskrives utdanningspolitisk tenkning og diskurs. Men nøkkelordene er også åpne begreper, som kan ha andre betydninger og meninger, utenfor diskursen. I tabellen nedenfor har jeg tatt med relevante begreper, som fungerer som nøkkelord i min forskning. Fire nøkkelord blir omtalt nærmere, men de andre nøkkelordene blir også involvert i oppgavens videre drøfting og analyse.

Nøkkelord:	Antall treff:
Kompetanse	982
Læring	696
Vurdering	319
Kunnskap	293
Undervisning	135
Fremtiden	103
Endring	107
Fornyelse	94
Ferdigheter	78

Implementering	40
Holdninger	30
Bærekraftig	21
Verdier	17
Likeverd	4

Utvalgte nøkkelord:	Beskrivelse:
Læring	<ul style="list-style-type: none"> • Elevenes tilegnelse av nødvendig kompetanse, side 7 • Hvordan begrepet omtales innenfor skolen, side 74 -76 • Knyttet til kapasitet for elevene, side 26-27, og side 74
Kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Et mål for elevenes læring, side 18 • Et bredt kompetansebegrep, side 19 og 25 • Nødvendig å inneha for å møte samfunnsutviklingen. Side 19 • Knyttet til fagovergripende og fagspesifikke kompetanser, side 14
Kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • Prosessen med å utvikle kompetanse, side 18 • «Avgjørende i en skole som skal utvikle elevenes kompetanse», side 18
Vurdering	<ul style="list-style-type: none"> • Oppnåelse av elevenes kompetanse, side 78 • og elevenes læring, side 80 • Formål: Undervisvurdering og sluttvurdering
Fornyelse	<ul style="list-style-type: none"> • «Fagene i skolen trenger fornyelse», side 8 • Tenke nytt om skolens innhold, side 15 • Endring for å håndtere utfordringer som kommer, og «mestre livet», side 9 • Lærernes ansvar for å overføre fornyet kompetanse til elevene, side 73 -86

I 2015:8 knyttes ***læring*** til elevenes læring og dertil tilegnelse av nødvendig kunnskap for å bli i stand til "delta og bidra produktivt på livets arenaer" (s.7). Læring beskrives som

prosesser som fremmer og gir et resultat eller mål for den enkelte, som et virkemiddel for å fremme kunnskap. Dette resultatet eller målet for elevenes læring beskrives fra et samfunnsperspektiv, fordi nøkkelordet er knyttet til skolen som institusjon og læringsarena. Ordet læring er knyttet til innhold i læreplanene som skal fornyes, læringsmiljø, lærerne som formidlere av læring og til forskning om læring som prosess.

Læring beskrives som et bredt begrep, som inkluderer formell læring, uformell læring og ikke-formalisert læring. I NOU 2015:8 representerer læring et nøkkelord med tydelig vekt på formell læring, men også uformell læring. Det er den formelle læring som uttrykkes i størst grad, fordi hovedperspektivet vil ligge på skolens betydning som læringsinstitusjon. Innholdet og eksemplene vil vise hvilken type læring som i størst grad kan påvirkes og formes av myndigheter og politikk som har innvirkning på innholdet i skolen. Vi ser eksempler på hvordan læring fremheves som viktig for elevene, og for lærere som er involverte i elevenes læring. I forhold til at læring blir et "skole-domene", vises betydningen av hvordan skolens systemer for læreplaner, vurdering av læring, kontroll av elevenes læring og lærernes utdanning- påvirker samfunnet.

Læring fremstilles også som noe elevene har kapasitet i å tilegne seg. Det er eksempel på at ordet brukes som et mål for samfunnsmessig nytte, og egenskaper elevene er i besittelse av, er avgjørende for hvordan man lykkes med læringa.. Eksempler er at læring relateres til elevenes kapasitet, potensial, omstillingsdyktighet og mestringssevne (NOU 2015:8, s. 26 -27).

På s. 74 beskrives det hvilke forutsetninger og betingelser som ligger til grunn for hvordan læring tar form hos elever. Her vektlegges undervisning som er tilpasset elevenes forutsetninger og erfaring. Dette er ikke nytt for lærere som underviser i skolen. Det er i profesjonsutdanningen et viktig hensyn å ta, fordi man møter en uensartet gruppe elever. Undervisningsformer som fremmer læring er noe som lærere blir kjent med i profesjonsutdanningen, og er derfor kjent for de som har sitt virke innenfor skole og undervisning. Sosiokulturelle læringsteorier er teorier som har sterk forankring innenfor pedagogikk og lærerutdanning, og også innenfor karriereveiledningsfeltet.

«Den nærmeste utviklingssonen» er bygget på sosiokulturell læringsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70 -77), og viser hvordan den lærende kan balansere læring med støtte, for så å mestre samme aktiviteten uten støtte. Sosiokulturell læringsteori demonstrer hvordan læring skjer i samspill med andre, bygges på egne erfaringer og bakgrunnskunnskap -og hvor

den språklige samhandlinga er av stor betydning. Læring i språklig samhandling er en motsetning til begrepet «opplæring» (NOU 2015:8, s.25). Institusjonalisert læring kjennetegnes ved at de lærende er i større grupper, det er få lærere, og man har i mindre grad mulighet til å bygge læringen på elevenes forutsetninger og egne erfaringer. Å tilpasse undervisningen i størst mulig grad er derfor av stor betydning for at elevgruppen skal ha utbytte av læringen som skjer.

Sosiokulturell læringsteori demonstrerer også hvor viktig det er at elevene er aktive i læring. Kunnskap praktiseres gjennom praktiske aktiviteter. Dybdelæring (Skaalvik & Skaalvik, s.81) skapes gjennom å bearbeide fagstoffet over tid, og gjennom elevaktive former.

Utfordringen med at skolen har hatt utfordringer med å få til undervisning som i større grad innehar aktive elevroller, kan være på systemnivå. Som tidligere nevnt er et kjennetegn på institusjonalisert læring at elevgruppene har vært store, i tillegg til at lærerressursene har vært for få. Strukturelle forhold som rom og tid kan utfordre god undervisning. Det kan også være en viss motstand, fordi elevaktive læringsformer innebærer at elevene tar styring og kontrollerer selv. Det er mer aktivitet og kan bety mindre oversikt for lærerne. Følelsen av å miste kontrollen kan utfordre lærerrollen, som igjen gjør at undervisningsformer hvor læreren er «den styrende», oppleves best for lærerne.

Teorien om «self-efficacy» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.158 -160) vektlegger at undervisning som tilpasses elevenes nivå, resulterer i opplevelse av mestring. Grad av mestringsforventning utvikles ut ifra å ha god selvregulering. Det å sette seg realistiske mål, overvåke sin egen læring og justere mål man har satt seg -innebærer å ha overføringsverdi til læring i et livslangt perspektiv.

Teorien bygger bro mellom pedagogikk og karriereveiledningsfeltet (Svendsrud, 2015, s. 123 -127). Læring og kunnskap integreres til en del av selvet.

Mark Savickas karrierekonstruksjonsteori bygger på at vi tar med oss læringserfaringer gjennom hele livet. Vi utvikler vår identitet ved støtte av våre erfaringer og livshistorier, til å både konstruere og rekonstruere disse (Savickas, 2015, s.129 -140). Tenkningen om selvet er styrende for hvordan vi ser på oss selv, og vurderer oss selv. Å forme sin egen karriere, som er målet med veiledningen som bygger på denne teorien, gjør at den fremmer selv-tenkning til å håndtere eget liv, evne til valg, og evne til å se seg selv i den konteksten man er i. Å skape sin egen karriere og håndtere den, blir karrierekonstruksjonens mål.

Å være aktør i eget liv, er også forbundet med «self -efficacy» -teorien til Albert Bandura. Å oppleve mestring, ha mestringsforventninger og kunnskap om deg selv er viktig læring som individene trenger i et livslangt perspektiv.

Utfordringene som vi står ovenfor mot det 21. århundret, dreier seg ikke bare om å ha faglige kompetanser. Vi skal også mestre livet, og dette er beskrevet i både NOU 2014:7 (kap.8) og NOU 2015:8. De fire kompetanseområdene som nevnes i NOU 2015:8 (s.22 -38) innebærer en tenkning om at disse kompetanseområdene vil være svært viktige i et framtidsperspektiv. Disse kompetanseområdene vil være både fagovergripende og fagspesifikke -i fremtidens skole. Det brede kompetansebegrepet har en tydelig forankring her, og her vises også karriereferdigheter som er nødvendige for å håndtere valg og overganger gjennom livet – og å håndtere livet. Men gjøres det tydelig nok hva det vil si «å mestre livet» for alle elevene, i NOU 2015:8?

Kompetanse blir beskrevet som "et mål for elevenes læring", i skolen (NOU 2015:8, s.18). Videre handler beskrivelsen om at *kompetanse* er en prosess som pågår gjennom hele opplæringsløpet. Kunnskap nevnes som "avgjørende for å utvikle elevenes kompetanse» men der ligger også det brede kompetansebegrepet til grunn. Det brede kompetansebegrepet omfatter «faglige kunnskaper og ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling, holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2015:8, s.15).

Kompetanse betraktes også som nøkkelord, fordi begrepet omtales som nødvendig om hva samfunnet og enkeltindivider må inneha for å møte framtiden, og følge samfunnsutviklingen. Dette er også noe av begrunnelsen for NOU- rapportens oppdrag. Ordet *kompetanse* er knyttet til fagene i skolen, og til uttrykk som fagovergripende og fagspesifikke kompetanser, til utvikling og behov, og som en del av enkeltmenneskers ferdigheter.

I Meld. St.14 (2019-2020, s. 13) blir **læring** gjort til synonym med **kompetanseutvikling**. I likhet med kompetansebegrepet, favner også *læring* et vidt begrep.

Kunnskap er det fjerde nøkkelordet jeg vil omtale. Det blir, i likhet med kompetanse og læring, omtalt mange ganger i NOU- rapporten. I den sammenheng bør det nevnes at det også er forventet. En NOU- rapport som handler om elevenes læring i skolen, vil nødvendigvis ha noen klare nøkkelord. Kunnskap beskrives også som en prosess i å utvikle kompetanse (NOU 2015:8, s.18), at det er "avgjørende i en skole som skal utvikle elevenes kompetanse".

Vurdering var et av nøkkelordene, med 319 treff i NOU 2015:8. Vurdering av kunnskap og kompetanse skjer fortsatt i stor grad etter formelle kriterier i skolen. Standpunkt karakteren skal fortsatt favne bredt, men det er antydning at det er utfordrende med vurdering som inkluderer sosiale og emosjonelle kompetanser.

Ved at NOU -rapporten bruker begreper som «kapasitet» og «potensial» i forbindelse med evne og utholdenhet i læringsprosesser (s.26 -27), er det med på å fremsette vurdering som viktig for måling, og sammenligning. PISA -målinger og Nasjonale prøver er standardiserte tester og målinger som skal bidra til å gi skolene et barometer på egen praksis. Det kan være positivt å evaluere egen praksis, og profesjonelle læringsfellesskap er opptatt av å vedlikeholde og forbedre egen praksis.

Vurdering med en klar målorientering, kan forsterke en sømløs tilnærming til å tenke kategorisk om resultater. Resultater blir normgivende for skolens praksis. Det kan medføre til å overføre kategorisk tenkning om hele skolens område – elever, lærere og skolens status. En slik tankegang kan medføre at andre perspektiver som er viktige innenfor skolen, får mindre plass. Verdier og holdninger som ligger i et bredt kompetansebegrep, blir mindre synlig. Tankegangen kan også føre til at grupper blir skadelidende, og opplever skolen som et vanskelig sted å være.

For voksne kan et bredt kompetansebegrep være mer synlig, fordi det er ordninger for å vurdere tidligere kunnskap og kompetanse, gjennom realkompetanseordninger. Å vurdere **ferdigheter** kan innebære å få vist hva som ligger i begrepet *et bredt kompetansebegrep* – kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Det generelle inntrykket av nøkkelordene *kompetanse, læring og kunnskap* er at de omtales i sammensatte ord, i enkeltstående beskrivelser og forklaringer at det går "inflasjon".

Kompetanse blir definert i uthevingsboksen på sidene 14 og 19. *Dybdelæring* blir definert på side 14, mens *kunnskap* ikke omtales som egen definisjon. Det blir tatt for gitt at vi forstår og kjenner begrepene. Som jeg også har omtalt her, får man forklaringer ut ifra sammenhenger, som f.eks. hvilke kompetanser som synes viktige i fremtidig perspektiv (kap. 2), *kunnskap som en del av menneskelig kapasitet* (s.20-21) og *læring som en aktivitet i skolen og mål for resultater*.

I likhet med at NOU 2015:8 kan være en offentlig utredning som er rettet mot lesere som har sitt virke innenfor skolen, og kjent med begrepene som omtales – er også perspektivet at disse

nøkkelordene tilhører et «skole -domene». Om vi setter nøkkelordene utenfor en utdanningsdiskurs, kan begrepene fylles med annet innhold også. Hvordan nøkkelordene representerer en *målorientering*, en aktuell politikk, gjør at perspektivet rundt livslang læring og utvikling er mindre synlig.

Fornyelse er det nøkkelordet som ikke har et «skole-domene» over seg.

Begrepet er et sentralt nøkkelord fra rapporten, og i denne forskningen. Det representerer en tenkning om at fremtiden krever at vi tenker nytt om skolens innhold. Tradisjon kan stå som en motsetning til ordet. Vi får argumenter som tilsier at vi trenger nye kompetanser og læring for å møte fremtidens krav og utfordringer, og at dette er viktig for skolens innhold, fordi skolen representerer en fellesarena.

I skoleinstitusjonen møtes alle barn, unge og tidlig voksne. For å realisere fornyelser, må man få det til der hvor sosiale praksiser utøves. NOU 2015:8 (s.15) viser hvordan skolen speiler samfunnet, hvor elevene lærer, samhandler og deltar i ulike fellesskap.

Fornyelse fremstår som et positivt ladet ord, og ordet beskriver en utvikling av det som allerede eksisterer. Det ses som en nødvendighet for å skape (fornyelse og) *endring*, for å håndtere utfordringer som kommer. Behovet for fornyelse ses på som nødvendig, men at fornyelse også bygger på allerede eksisterende innhold i skolen.

Nøkkelordet er også knyttet til problemrepresentasjonene. Det representerer et behov for kontinuerlig oppdatering av kunnskap i et livslangt perspektiv (NOU 2015:8, s.19 -20). Det aktualiserer didaktikk -å fornye innebærer ny tenkning om hvordan vi tilegner oss ny kunnskap og kompetanse på best mulig måte (NOU 2015:8, s.7-8). I rapporten er nøkkelordet også knyttet til lærernes ansvar for å overføre fornyet kompetanse til elevene (NOU 2015:8, s. 72 -86).

Fornyelse er også et nøkkelord for tenkningen rundt begrepet «karriere». Tidligere var ordet knyttet opp mot «å klatre oppover», og gjøre suksess (Bergmo Prvulovic, 2018, s.143 -158). Fortsatt eksisterer denne forståelsen av ordet, men nå er begrepet utvidet til «individets vei gjennom liv, læring og arbeid» (Haug m.fl., 2020). Transformasjonen av begrepet har ført til å tenke nytt om alle individers muligheter innenfor konseptet «karriere». Det betyr at karriere ikke har noen aldersgrense, at alle har en karriere, og at karriere omfatter livsroller og arbeidsroller (NOU, 2016, s. 25 -26). Siden begrepet nå har en utvidet forståelse i Norge, har også bevisstgjøringen av behovet for karrierelæring og karrierekompetanser blitt større.

Karriereveiledning omfatter ikke lenger kun utdanning -og yrkesrådgivning.

Denne forståelsen er også tydelig for meg i min arbeidshverdag. Rådgiverfunksjonen innenfor skolen omfatter ikke lenger generelle råd rundt utdanning og yrker. Likevel er min erfaring at karriereveiledning innenfor grunnopplæringen ikke har gjennomgått samme transformasjon som begrepet har. Selv om utdanningsvalg er et fag som omhandler karrierelæring og bevisstgjøring av karrierekompetanser, ser jeg at det er en utfordring at dette tenkes på som et fag -på linje med andre fag i skolen. Da avgrenses konseptet karriere – med læring, veiledning og kompetanser – til å kun å handle om et fag, med generelle råd rundt yrker og utdanning.

Asplin & Lingås (2016, s. 109-127) tar for seg danningperspektivet i skolen, og innenfor NOU 2015:8. Danning handler om «å se seg selv i et tidsperspektiv, i et sosialt perspektiv, i et kompetanseperspektiv og i et holdningsperspektiv» (s.110). Tilnærmingene de tar for seg i kapittelet, ligger nær opp til fagovergripende og fagspesifikke kompetanser -som NOU 2015:8 tar for seg (s.22 -38). Deres modell av hvordan kompetansene kan inkluderes i faget utdanningsvalg (s.118), viser en tilnærming til læring som integrert (eller integrerende), hvor progresjon, dybde og forståelse kommer tydelig frem. «Å være i verden», mer enn «å prestere» (s.120) gjør at læring blir en frigjørende prosess (s.121). *De fagovergripende og fagspesifikke kompetansene utgjør et bredt kompetansebegrep -som bidrar til at elevene ser flere perspektiver på læring, enn kun sine egne.*

Denne pedagogikken har rot i Paolo Freires pedagogiske tenkning. Læring blir viktig for den enkelte, fordi det handler om relevans for en selv, men også å se selv i en større sammenheng. Freires pedagogiske tenkning har sterk forankring innenfor sosiokulturell tenkning, og konstruktivisme. Læringens betydning for den enkelte er å mestre utfordringer, ut fra eget ståsted og erfaringer – som tidligere nevnt Vygotskijs teori om «den nærmeste utviklingssonen» - i sitt miljø. Danningperspektivet vil handle om identitetsutvikling og grunnlag for livsvalg gjennom modning, og at dette skjer i samhandling med andre (Lingås, 2019, s. 68-69). Den emansipatoriske visjonen om at «mennesker som skal velge sin egen fremtid, gjør det best når de kjenner seg selv og gjennomskuer systemkreftene de har rundt seg» (Freire, 1972). Karrierekompetanser for å håndtere dette ses som nødvendig å lære på lik linje med andre fagkompetanser.

Dimensjonene med danningmålene (Lingås, 2019, s.69 -70) vil være nært knyttet til karriereteorier om konstruktivisme:

- Selvinnsikt og identitet** i et tidsperspektiv: å se sin egen tidslinje
- Gjensidighet og sammenheng**: å oppdage sin gjensidige og sosiale avhengighet og interaksjonsmulighet
- Mestring og mestringmulighet**: å vurdere egen kompetanse mot omgivelsenes krav
- Å ivareta grunnleggende holdninger til livet**: å bevare sin søkende, kritiske og åpne holdning til livets utfordringer.

Det livslange perspektivet er tydelig forankret i disse dimensjonene, og knytter dem til karriereteoriene til både Donald Super og Mark Savickas. Konstruktivisme gir en mer helhetlig tenkning innenfor utvikling, og bidrar til involvering av aktørene (her elevene) i å bli «agent i eget liv.»

Om utdanningsvalg skal være et eget fag, eller undervises som et, tematiserer også Asplin & Lingås (s.125). Læring skjer i sosiale kontekster, og på premissene som sosiokulturell pedagogikk bygger på. Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser vil omhandle alle fagene i skolen. I NOU 2015:8 nevnes en rekke ganger utfordringene med å skape plass til å gå i dybden av fag, for det krever endringer i systemet skolen og opplæring generelt bygger på – fagenes timetall, vitenskapsfag eller skolefag, faglærere og også fagenes relevans (NOU 2015:8, s.38 -47). I rapporten påpekes det at de fire kompetanseområdene skal være synlige innenfor fagene, fordi det handler om fornyelse av skolens innhold. På side 43 nevnes utfordringen med stofftrensel, og at elevenes forståelse av læring tar tid. «Byggesteiner» blir brukt som et begrep om hvordan man bør tenke om skolens innhold. Den åpenbare utfordringen går ut på at fagene i skolen har utviklet seg i takt med årene, og at det er en vanskelig prosess å fjerne eksisterende innhold, for å gi plass til nytt.

4.2.2 Dikotomier

Dikotomier:	Beskrivelser:
Homogen/ heterogen	<ul style="list-style-type: none"> • Elevgruppen fremstilles som en homogen gruppe i NOU 2015:8 • Likeverd omtalt 4 ganger i rapporten, i sammenheng med fagfordeling • NOU 2015:8, side 98: «Utvalgets (rapportens forfattere) vurdering av tiltakene som foreslås i rapporten vil bidra til økonomiske besparelser, fordi elevenes læring vil bli bedre av tiltakene som foreslås i rapporten». • «Færre elever vil ha behov for

	spesialundervisning» <ul style="list-style-type: none"> • Samme argumentet brukes også om frafall i skolen, side 98. Argumenterer at tiltakene vil gi samfunnsøkonomiske besparelser • Lærere fremstilles som en homogen gruppe, side 89-90
Sterke/ svake	<ul style="list-style-type: none"> • Inndeling i elevenes skolefaglige resultater og standardiserte målinger, side 73 -86 • Brukes også om det samme i NOU 2014:7, side 10 • Lærernes «kapasitet og motivasjon», og grad av utdanning skaper skiller mellom lærerne. «Lærerløftet», side 98-99
Lærer/ elev	<ul style="list-style-type: none"> • En dikotomisk inndeling om forholdet mellom lærer og elev i skoleinstitusjonen • Ulike syn på profesjon og makt

En dikotomi som kommer tydelig frem i rapporten, er **homogen/ heterogen**. Beskrivelsene på elevene som gruppe i rapporten gir et bilde av en gruppe som er homogen. Selv om rapporten også viser til elevene som "enkeltindivider" er det et tydelig bilde i rapporten på at elevene fremstilles som en homogen gruppe for tilegnelse av kompetanse og læring.

Skolen har vært en arena hvor en stor del av elevgruppen har tilpasset seg, og hatt utbytte av skolens innhold. En (voksende) gruppe elever har strevd med å føle seg inkludert, tilpasset og fått utbytte av læring i skolen. De negative konsekvensene har blitt større for en voksende gruppe elever i skolen, til tross for at kunnskapen om utfordringene har økt (Haug, 2016, s. 68).

En skole som opprinnelig er tuftet på likeverd (NOU 2014:7, s. 24). Fellesskolen, eller Enhetskolen, var tanken bak et inkluderingsprinsipp som innført i forrige århundre i Norge. Tanken var at en utjevning av sosiale og geografiske forskjeller i grunnopplæringen, og gjøre elevene klare for å fortsette i videregående opplæring. Det ble et ideal på hvordan inkludering og mangfold synliggjøres som naturlig og likeverdig i skolen.

I NOU 2015:8 er begrepet *likeverd* omtalt 4 ganger, og i sammenhenger som gjelder fagfordeling. *Likeverdig* fordeling mellom ulike fag, innenfor allmennfag og yrkesfag, og fag innenfor det samiske Kunnskapsløftet.

I NOU 2014:7 har *likeverd* 15 treff (ofte *likeverdige*) -innenfor beskrivelsen av et bredt kompetansebegrep (s.10), skolens formålsparagraf (side 16) og hvordan læreplanene på best mulig vis kan sikre kvalitet og likeverd i opplæringen (s. 13), for å nevne 3 av dem.

Likeverd var et av de utvalgte nøkkelordene fra rapporten, som hadde færrest treff. Om vi sammenligner rapportene, ser vi at NOU 2014:7 i større grad omtaler begrepet. Det ser ut til at denne delutredningen i større grad har en bredere tilnærming til begrepet, enn vi finner i NOU 2015:8.

Haug (2016) beskriver utfordringen med at samfunnsperspektivet på årsakene til å fornye skolens innhold er godt synlig i NOU 2015:8, men det mangler mer i elevperspektivet (s.68). Motsetninger mellom det som tjener samfunnet, og det som gagnar elevene, er ikke synlig i rapporten. Utfordringene mellom skolens innhold og elevmangfold er lite synlig i rapporten, men det nevnes at læreren er nøkkelpersonen som får ansvar for å formidle skolens innhold til elevene (s.74). Lærernes viktige rolle som formidlere av fagkunnskap og klasseledere, nevnes her. Samtidig nevnes også elevrollen. Det å skape en mer aktiv og involverende elevrolle, er også hensikten med å fornye skolens innhold. Det innebærer også en endring av lærerrollen. Haug påpeker også disse rolleendringene, med bakgrunn i elevgruppen som «strever». Han omtaler dem som både sentrale og profesjonelt utfordrende oppgaver, som vil påvirke hele skolens område. Det er da tydelig at oppgaven ikke kan tilfalle yrkesgruppen lærere alene, men være en del av hele skolens utviklingsarbeid.

Litt urovekkende er tenkningen vi finner i NOU 2015:8, (s. 98). "Utvalgets (rapportens forfattere) vurdering av tiltakene som foreslås i rapporten vil bidra til økonomiske besparelser, fordi elevenes læring blir bedre av tiltakene som foreslås i rapporten." Kvaliteten som forventes å gi bedre resultater, vil føre til at " færre elever vil ha behov for spesialundervisning", fordi "kvalitetsheving av de allmenne tilbudene også har stor betydning for elever med særskilte behov ". Det samme argumentet brukes også om frafall i skolen. Ved færre frafall kan det gi samfunnsøkonomiske besparelser ved at flere elever deltar i utdanning og arbeidsliv, fordi de har fullført skolen.

Det ser ut til at det forventes en form for assimilering, ved at forskjeller og ulikheter knyttet til elevenes forutsetninger kan løses innenfor skolen som institusjon, og skape en (mer) homogen elevgruppe.

Likeverd, eller likeverdighet, bygger på et av flere verdiperspektiv som er nedfelt i Lærerprofesjonen etiske plattform (her i Lingås, 2016, s.212 -213). Sammen med *respekt* utgjør begrepet samsvarende formuleringer som vi finner i FN's barnekonvensjon.

Fellesskolen i Norge er tuftet på likeverd og likestilling. Læring og utvikling skal tilpasses hver enkelt elev (Lingås, 2011, s.130 -138). Det er også nedfelt i Opplæringsloven. Utdanning skal være for alle, på likeverdige premisser og gi muligheter for alle. Lærerrollen har noen etiske verdier som står sentralt i profesjonsutøvelsen. Den sosiale praksisen innenfor skolen, skaper som tidligere nevnt ofte sosiale forskjeller, som gjør at rettigheter og verdier fravikes (s.134 -135). Profesjonalitet i eget yrke, med verdibaserte erklæringer som Lærerprofesjonens etiske plattform er bygget på, ses på som nødvendig for å fremme og holde fast på likeverd som sosial praksis i skolen.

Dikotomien *sterke/ svake* brukes også i rapporten, som en inndeling i skolefaglige resultater, og standardiserte målinger. Denne inndelingen finner vi også i delutredningen (2014:7) side 10.

Skolens vurderingssystem er fortsatt resultatorientert. Karakterer brukes i ungdomsskolen, og har til hensikt å måle elevenes kompetanse, innsats og resultater over en gitt periode.

Standpunktkarakteren skal favne bredt, og gi et helhetlig bilde. Det er fortsatt ønske om å ha eksamen som sluttvurdering. Nasjonale prøver er en del av standardiserte prøver, som kan gi informasjon om avgrensede områder av kompetanser og fag (s.94). Standardiserte prøver ser ut til å være en del av nasjonale myndigheters verktøy for å måle utviklingen til elevene, men det poengteres at de ikke fanger opp alle kompetanser.

Innenfor kompetansebegrepet finner vi også en måling av de sosiale og emosjonelle kompetansene. (NOU 2015:8, s.80). Selv om de er tatt inn i det brede kompetansebegrepet, er det ikke vektlagt systematisk i dagens læreplaner. Det hersker da noen utfordringer rundt systematikk i å vurdere *samhandling, kommunikasjon, elevers utholdenhet i krevende oppgaver, og deltakelse i læring*. Det er enighet om at de sosiale og emosjonelle kompetansene henger sammen med kognitive kompetanser (NOU 2014:7, kap.8), at de er påvirkelig og vil være viktige for læring av framtidens kompetanser- men det ser ut til at det fortsatt vil være vurdering av kognitive kompetanser som ser ut til å ha dominans innenfor vurdering i skolen.

I NOU 2014:7 (s.101 -103) beskrives elevvurdering i Norge. Grunnlaget for vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering har til hensikt å være læringsfremmende for eleven.

Vurderingene brukes også som intern måling for skolen for å forbedre undervisning, og også for skolen som barometer på å forbedre skolens praksis. I NOU 2014:7 (s. 83) beskrives skolens praksis om sammenligning av standpunkt -og eksamenskarakterer. Hensikten vil være å vurdere systematiske avvik over tid, og å diskutere skolers vurderingspraksis.

Skaalvik & Skaalvik, (2018, s. 211 -221) beskriver vurderinger i skolen sine formål.

Vurdering med formål om å fremme elevenes læring, motivasjon og mestringsforventning, blir betegnet som formativ, og kjennetegnes ved at den er uformell og i en prosess – som for eksempel «undervisvurdering». Her gis det forklaringer og veiledninger i vurderinga, som har til hensikt å hjelpe til å forbedre og styrke elevenes resultater.

Det andre formålet er normativ vurdering. Her måles elevenes faglige nivå og kompetanse ut ifra gitte normer, som karakter er et uttrykk for. Den er av formell art, og vil ikke gi ytterligere forklaringer eller veiledninger for forbedring. Vurderingen kalles også summativ vurdering.

Perspektivene (s.219) som omhandler forholdet mellom dem, er viktige med tanke på at den formative vurderingen fremmer læring i et utviklingsperspektiv, eller *fremgangsperspektiv*.

Den summative vurderingen vil være på like kriterier for en gruppe elever, som vil gjenspeile en «norm» som for noen blir vanskelig å oppnå, selv om de har gode formative vurderinger.

Dette kan føre til utfordringer med at noen elevgrupper ikke vil mestre å komme opp mot «norm» i normative vurderinger. Kriteriene er basert på generelt grunnlag, og ikke gi rom for tilpasninger for alle elever. Her bør det nevnes at flere elever ikke gjennomfører eksamener i Norge, fordi de er «fritatt» Å være i denne gruppen er en stempelmerking på hvordan håndteringen av summative vurderinger foregår. Er du «fritatt for vurdering» tilhører du elevgruppen som ikke evner å tilpasse seg kriteriene for «norm».

Utfordringer som at den formative vurderingen mister sin virkningskraft, gjenspeiler seg ofte i at elever kan miste tilliten til læreren som veileder. Veiledningen stimulerer ikke til formålet om å øke mestringsforventningene og positiv selvvurdering, som gjør det vanskelig å vise elevene at de har fremgang.

Forskerne Greeno, Collins og Resnick (1996) (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 77 -78)

pekte på hvordan det sosiokulturelle perspektivet skapte ny oppfatning om hvordan vurdering i skolen bør gjennomføres. Det har vært formelle vurderinger, hvor individene har fremvist sin kunnskap som et sluttprodukt av læringa. Forskerne legger vekt på at i en sosial læringskontekst lærer man sammen med andre, og at det da bør være vurderingsordninger

som viser et større spekter av ervervede ferdigheter, slik at interaksjon og sosial samhandling også regnes som like viktige som generell faglig sluttkompetanse.

Dikotomien *sterke/ svake* kan påvirke tenkningen om «vinnere» og «tapere» i skolen, fordi vurderingssystemet fremstår resultatorientert -for alle deler av skolen. Lingås (2019, s.68 -69) advarer mot den instrumentelle tenkningen som kan vinne frem innenfor skoleinstitusjonen i et fremtidsperspektiv, fordi kunnskap har blitt vår tids sterkeste valuta. Markedskreftene regulerer og styrer samfunnet, slik at vi lever i konkurrerende forhold. Det gir seg utslag i en tenkning om mennesker som instrumenter, hvor kunnskap og kompetanse gjøres om til markedskrefter. Ved å opprettholde «testregimer», som Lingås uttrykker det, opprettholder vi et kunnskapssamfunn som baserer seg på individualistisk tenkning og konkurranse. Det vil forsterke forskjeller mellom grupper av mennesker, og innenfor skolen skapes kategorier som «vinnere» og «tapere».

En dikotomisk inndeling vi finner i rapporten, er *lærer/ elev*. Dikotomien innebærer en tenkning om gruppene innenfor skoleinstitusjonen. De vil representere deler av en helhet, som gjensidig utelukker hverandre. I en dikotomi er det ofte et maktforhold, hvor den ene delen kan stå i et hierarkisk forhold til den andre delen. Denne inndelingen er i større grad preget av at de er «deler av en helhet», men vi vil likevel ha et maktperspektiv i inndelingen.

Vi snakker gjerne om en *disiplinær* makt som har rådet innenfor skoleinstitusjonen i tidligere år, og som har skapt et hierarki mellom lærer og elevene. Det er ikke uproblematisk å kommentere forholdet, fordi tolkningen av maktperspektivet mellom gruppene er tosidig. Røsvoll (2024, 4.april, <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2024/hvor-ble-det-av-fagforeningene-i-alt-mylderet-om-skolen/>) skriver i sin kronikk at «det er et paradoks at lærernes demokratiske innflytelse over skolen har blitt svekket de siste tiårene, samtidig som vektleggingen av elevmedvirkning og demokratiopplæring har økt». Lærere har gitt uttrykk for at de opplever at elever har fått større medvirkning innenfor skolen, mens de selv har fått mindre.

Tidsutviklingen i skolen har gitt rom for mer elev-involvering og elevmedvirkning innenfor demokratiske prosesser i skolen. Nå eksisterer et mer *gjensidig* forhold mellom lærer og elev. Det hierarkiet som tidligere var tydelig, er nå mer visket ut. Forholdet mellom partene har skapt større rom for anerkjennelse og dialog, hvor lærerens rolle er å støtte elevenes læring og

utvikling, i tråd av å være en fagperson. Røsvoll poengterer hvordan lærere i dag tar til orde mot en «ovenfra og ned» -styring av skolen, basert på resultater og en tydelig målstyring. Det reageres når verdier som fellesskap og samhold ikke blir verdsatt, og praksisen som utføres ikke er til elevenes beste. En oppfordring om å fremme demokratiske fellesskap, og kunnskapsbasert praksis, ses på som viktig i dagens skole.

Den disiplinen som tidligere fantes i skolen, viste et hierarkisk forhold mellom lærer og elever. Læreren som autoritær person var tydelig til stede. Dette hierarkiske forholdet har endret seg, og læreren som autoritetsperson er lite til stede i dagens skole-Norge.

Aubert og Paulsen (2016, s. 185 – 196) viser hvordan lærerrollens spenn gjennom tidene -fra å ha styrende kontroll på elever med disiplin, til å være en tydelig og omsorgsfull veileder. Lærerrollen har vært og er fortsatt gjenstand for oppmerksomhet. Årene i obligatorisk skole gir «alle» et forhold til læreren, og det er også nevnt som et særtrekk ved lærerprofesjonen - varighet i tid mellom lærer og elev (s.167). Derfor vil det være utallige synspunkter på lærere som profesjonsutøvere, i langt større grad enn mange andre yrkesgrupper. Visjonen om «den ideelle læreren» vil derfor være utopisk. Det handler også om alle perspektivene som er styrende for lærerprofesjonen. Fra lover og regler på den ene siden, gjennom lærerens utdanning, etiske verdier og holdninger -til lærerens yrkesfellesskap og alle «samarbeidspartnere» innenfor yrkesutførelsen.

Relasjonsforståelse blir viktig for forholdet mellom lærer og elev (s.169). Å skape relasjoner basert på tillit, gode verdier og holdninger -er lærerens ansvar. Tillit til læreren er en viktig forutsetning for læring hos elevene.

I relasjoner finner vi også maktforhold. Den er basert på symmetri mellom lærer og elev når det gjelder likeverdighet i menneskeperspektiv, men har et asymmetrisk forhold mellom partene når det gjelder kunnskap, evner og innsikt. Dette skaper en dikotomisk inndeling av lærer/ elev, fordi det er en skjevhet i maktfordeling mellom partene.

Asymmetriens utfordringer (Børresen, 2013, s.95 -96) viser maktasymmetri som en skjevfordeling innenfor både formell og uformell makt, kunnskap eller definisjonsmyndighet. Asymmetriske utfordringer finnes på flere nivåer, og skaper utfordringer som utrygghet og mindre grad av autonomi og profesjonalitet.

Nerland (2011, s. 182 – 186) viser hvordan profesjoner har selvråderett over et spesifikt kunnskapsfelt, og de har en beskyttet posisjon i arbeidsmarkedet. Staten blir viktig som

«samarbeidspartner», fordi staten delegerer oppgaver til profesjonene -og legger til rette for arbeidsutførelsen innenfor et profesjonelt handlingsrom (s.183).

De ulike syn på profesjoner som er til stede i samfunnet kan skape debatt rundt profesjonenes nytte som gode samfunnsaktører, og maktperspektiv som kan råde innenfor profesjonene. Profesjonsbegrepet er ideologisk, og kan brukes strategisk av ulike aktører.

Beskrivelsen av profesjonalisering og deprofesjonalisering (<https://snl.no/profesjon>) viser hvordan viser redusert profesjonell autonomi av som følge av statlig styring og kontroll, kan skape deprofesjonalisering. Det kan ha innvirkning på følelse av autonomi, og grad av profesjonalitet.

Det er et synlig asymmetrisk forhold knyttet til lærerrollen, mellom myndighetenes makt og involvering. Lærerne må nå forholde seg til myndighetenes politiske praksis og styring, fordi myndighetene har i større grad involvert seg i skolens domene på de aller fleste områder, Lærernes styring av egen profesjon er nå mer redusert enn før (Lingås, 2019, s. 64 -65). Profesjoner blir utøvere, og makten blir forskjøvet oppover.

Det foregår en kamp om *posisjoner* i de fleste samfunn, også innenfor skole -institusjonen. Inkludering som verdigrunnlag kan møte utfordringer i en skole -institusjon, fordi grupperinger og klassifiseringer utfordrer verdier og holdninger som *respekt, anerkjennelse, empati og likeverd*. Dette utfordrer læreryrket og læreren som støttespiller for elevene. Lærerens tilstedeværelse er veldig viktig for arbeidet med inkludering. Holdninger og verdier som læreren har for å skape trygge, gode og inkluderende læringsmiljøer, er med på å gi elevene gode holdninger og verdier for inkludering. Disse verdiene og holdningene er viktig med tanke på et livsløpsperspektiv, og elevenes senere deltakelse i arbeids, organisasjons -og samfunnsliv.

Å stå imot prosesser som bryter med profesjonsetiske verdier og holdninger, og som har en kollektiv forankring gjennom både Utdanningsforbundets etiske plattform, og Etikk i kvalitetsrammeverket for karriereveiledning -kan innebære en stor barriere for lærere (og pedagoger) som har et sosialt rettferdighetsperspektiv til grunn i sin profesjonsutøvelse. Det krever et standpunkt i yrkesutførelsen for en selv, men som samtidig legger til rette for å fremme sine synspunkter innenfor eget praksisfellesskap, med samarbeid om praksis som mål. På den måten kan man bygge gode, kollektivistiske kulturer som kan utvikle og fremme verdiene. Haug (2016, s.74) vektlegger betydningen til kollektivt orienterte fagmiljøer, for å

fremme læring og godt samarbeid. Ved å jobbe kunnskapsbasert, kan man skape nye elev -og lærerroller, som vil utvikle og fremme god og inkluderende læring.

Ifølge Tønseth (2019, s. 62 -65) er det utfordrende å planlegge og implementere nye utdanningsreformer. Det blir et gap mellom reformenes politiske mål og gjennomføring i praksis. Et vesentlig argument er at store utdanningsreformer som implementeres nasjonalt, skal gjennom flere nivåer før de iverksettes. Et faremoment er at de ulike forvaltningsnivåene tolker reformenes incentiver. Siden utdanningsreformen er politisk intendert og har en omfattende plan som rettes mot bestemte sider ved utdanningssystemet. Intensjonen ved reformen er «å møte fremtidige behov, og samtidig løse problemer fra fortiden» (Tønseth, s.63).

Avstanden mellom de som iverksetter, og de som mottar, blir stor. Det fordrer at det er god ledelse, og at implementering av nytt innhold i skolen planlegges og utføres strategisk på alle nivåer som er involvert.

Haug (2016, s.71 -72) peker på hvordan reformer krever både strukturelle og profesjonelle endringer. De strukturelle endringene har ofte vært forberedt og vært klare i god tid. Fleksibiliteten i skolens praksis har gjort at dette har vært mulig å endre praksis rundt nye læreplaner, nye lærebøker eller endring av eksamensordninger. Innføring av dybdelæring og en bred tilnærming til arbeidsmåter og innhold er også strukturelle grep som håndteres god. Det er de profesjonelle endringene som er mest utfordrende, mener Haug. Det handler om å skape en ny forståelse av hva som må til for å endre skolens praksis. Da handler det om at de sentrale aktørene i skolen, som både elevene og lærerne er, skaper nye måter å lære på. Synet på hva som skal til for å forbedre elevenes læring, må få rot innenfor skolens praksis. Her har lærerne ansvar for å få dette til, og derfor er denne fundamentale utfordringen både et omfattende og langvarig utviklingsarbeid. Den utfordrer også lærerkompetansen, og kan være en utfordring som i høyeste grad kan kreve motstand mot endring.

4.2.3 Kategorier

Kategorier:	Beskrivelser:
«Skolevinnere»	Inndeling av gruppen elever som omtales som «vinnere»: <ul style="list-style-type: none">• Har evne til å «realisere sitt potensial», har «kapasitet og motivasjon» og «innehar nødvendig

	<p>kompetanser til å møte fremtiden», side 7, 10, 22, 26 -27</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skaper «ideal-eleven» • Viser til dikotomien sterke/ svake
«Skoletapere»	<p>Inndeling av gruppen elever som omtales som «tapene»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elever som ikke kjenner seg igjen i beskrivelser som <i>aktive, reflekterte, selvregulerende og motiverte</i> (side 7). • Annerledeshet/ ulikhet til «ideal-eleven» • Viser til dikotomien sterke/ svake
Lærerguppen	<ul style="list-style-type: none"> • Beskrives som en homogen gruppe • Ulik grad av kompetanse fremlegges som ulik grad av <i>kapasitet</i>, side 98-101 • Mastergrad ses på som nødvendig, side 98-101, «Lærerløftet» iverksatt • Ansvar for implementering av skolens nye innhold, side 89 -91 • Aktørene i skolen som er nærmest elevene • Mindre grad av autonomi nå, enn før

Gruppen "elever" i NOU- rapporten beskrives som "unge, lovende", som har evne til "å realisere sitt potensial", "har kapasitet" og "innehar nødvendige kompetanser" til å møte fremtidens krav og utfordringer. De vil bli utrustet med kompetanser og muligheter for å mestre, og leve gode liv- som skolen har ansvaret for å legge grobunn for. (NOU 2015:8, s. 7). Det er en antydning om at de elevene som er "aktive, reflekterte, selvregulerende og motiverte"- vil lykkes bedre i læringsprosessen.

Lærere har forventninger og ambisjoner på elevenes vegne. Forskjellen ligger i den etiske delen av lærerprofesjonen, om "Profesjonens ansvar:" Som samfunnsinstitusjon skal «den enkelte lærer stå imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål". Dette utgjør en spenning til den internaliseringen vi kan tyde fra myndighetene, om å skape "ideal- eleven", som kan innfri behovet for å "oppretholde vekst og verdiskapning i et fremtidig samfunn".

Kategorien "**ideal-eleven**"- er «eleven» som er i besittelse av egenskaper og verktøy for å håndtere læring på best mulig måte i skolen, og som scorer godt på skolens vurderingssystem. Ved å bruke positivt ladede ord rundt hvilke "gevinster" vi får ved å

"lykkes" som elev i den norske skolen- så internaliseres vi med ord og uttrykk som styrer oss til en tenkning om at den autonome elev- adferden er "normalen".

Det "riktige" blir å ha en adferd som aktiv elev, som selv er i stand til å overvåke og styre sin egen læreprosess. " Normal- eleven" er også et uttrykk som har blitt brukt om elever som følger "vanlig" progresjon, og som ikke har utfordringer som skolen blir involvert i. «Ideal-eleven» vil være en idealistisk oppfatning om hvilke egenskaper man trenger for å lykkes i livet, og kan tilhøre kategorien «skolevinnerne».

For elever som har utfordringer, vil den "heterogene" gruppa være kategorien med elever som på grunn av "annerledeshet/ ulikhet" skaper en kontrast til "ideal-eleven". Disse elevene kan ha vanskeligheter med å identifisere seg med de positivt ladede ordene "aktiv", "selvregulerende", "reflekterte" og "motiverte". Elevgruppen nevnes i liten grad i denne NOU- rapporten. Fokuset er mot kategorien som kjennetegnes med mest mulig likhet. Kategorien «skoletapere» er skapt som et resultat av forskjeller og stigmatisering av elever som føler at skolen er «et tapt slag». Kategoriene «skolevinnere» og «skoletapere» er skapt innenfor skolediskursen, i hvilken grad man identifiserer seg med egenskaper som tidligere nevnt og i hvilken grad man har tilhørighet innenfor den sosiale konteksten.

Fellesskapsskolen skal fremme likestilling, gi muligheter for alle, og fremme utvikling. Den handler om verdien av at utdanning skal være for alle, og på likeverdige premisser. Dette er nedfelt gjennom Opplæringsloven. Til tross for gode intensjoner for alle aktører innenfor skoleinstitusjonen, vil det være systemer og praksis som gjør at forskjeller skapes.

Undertrykkende praksiser foregår ikke bare innenfor skolen, men overalt i samfunnet. Den vanligste formen er at den viser seg som en indre makt, som skaper en «justis» som styrer liberale og «humane» praksiser -også innenfor skolen (Young, 2014, s.3 -20).

Kategoriseringsprosesser foregår på en strukturell måte. Den moderne undertrykkelsen skjer ved at mennesker som utfører dagligdagse arbeidsoppgaver, har makt og styring som skaper forskjeller. Disse menneskene er ikke selv vitende om sin delaktighet i undertrykkelse, men utfører kun sine arbeidsoppgaver som skaper dem. For å finne ut hvordan praksisene er undertrykkende, må man se bakenfor praksisene.

Identitetsmarkører blir kjennetegn på hvorfor noen mennesker havner innenfor kategorier som har preg av undertrykkelse. Stereotypiske trekk og faktorer ved individene setter et «stempel» som individene bærer med seg.

Beckers teori om stemplingsprosesser (Skatvedt, 2020, s.41 -47) viser hvordan avvik skjer som en del av sosiale prosesser. Det påvirker menneskers livsløp og opplevelse av egen identitet. I sosiale prosesser med betydningsfulle andre, skaper vi vår identitet og selvfølelse. Om normene brytes -på grunn av stereotypiske trekk og faktorer -så starter stemplingsprosessen. Når individene selv «tar til seg» stampelet og identifiserer seg med deg, har det skjedd en «vellykket» stempling. Fordi virkeligheten skapes som en sosial konstruksjon, får noen definisjonsmakt til å bestemme normer og regler innenfor et samfunn. Dette gjelder også alminnelige mennesker, hvor noen får mer makt enn andre. Det skapes et hierarki mellom å ha positiv og negativ stempling, og det skapes asymmetriske maktforhold.

I sin bok «Vilje til makt» (Rønbeck, 2012, s.22 -24) beskrev Foucault denne «moderne» betydningen av makt. Det er ikke lov, orden og straff som regulerer maktforhold, men teknologi og teknikker. Det blir en «norm», eller «normalisering» som blir maktens område. Hvordan mennesker forholder seg til denne, gjennom å strekke seg mot den, og opprettholde «norm» -gjør at det eksisterer en skala. Hva som blir «normalt» og «ikke -normalt» vil ha klare grenser, og virke disiplinerende. «Normalen» fungerer som en innordning mot hva som er forventet av deg som borger, fra samfunnet sin side.

En gruppe som omtales i NOU 2015:8, er *lærere*. Yrkesgruppen blir «frontlinjen» i skolen, med et særlig ansvar for «å gi elevene kompetanse og ferdigheter i å møte fremtidens krav og kompetanser» (NOU 2015:8). I forhold til "problemet" med at vi trenger å løfte kompetansenivået til alle elevene- for å møte fremtidens krav og kompetanser- så må man vurdere kompetansenivået til lærerne også. Det er i myndighetenes interesse at skolen skal holde så bra kvalitet som mulig, for alles beste.

I NOU 2015: 8 (s. 98-99) ses Lærerløftet på som en strategi for å bidra med å løse utfordringer knyttet til "problemet". Lærerløftet indikerer "en satsing på femårig masterutdanning som kan bidra til at fremtidens lærere i større grad utvikler kapasitet for å legge til rette for elevenes læring, slik det beskrives i denne utredningen." Endringen medførte at fremtidens lærere er lektorutdannede, og bringer inn høy kompetansestandard inn i skolen. I tillegg er etter- og videreutdanning en del av "Kompetanse for kvalitet", som tilbys til lærere. Mange av etter- og videreutdanningene styrker og motiverer lærere, men det er også grunn til å utfordre dette Lærerløftet. For er det slik at

"fremtidens lærere med 5-årig mastergrad i større grad utvikler kapasitet for å legge til rette for elevenes læring", kontra de som er adjunkter, eller adjunkter med tilleggsutdanning (som også er 5-årig lærerutdanning?)

Kravet om mastergrad for lærerne er skapt i en utdanningspolitisk diskurs. Det er i myndighetenes interesse at vi har en så god skole som mulig, for alle elevene. Det vil gi høy grad av kvalitet i skolens undervisningspraksis, ved å ha høyt utdannede lærere. Det signaliserer kvalitet, og kan gi elever god undervisning i dagens skole.

Med tanke på å skape nye elev- og lærerroller, er det trolig ikke utdanningens lengde, men derimot innhold - som vil være vesentlig for å endre skolens praksis.

«Alle endringer i skolen er avhengig av lærernes praksis, og vil være basert på at lærerne engasjerer seg og er involverte i implementeringsarbeidet, og at de er motiverte og har forståelse for hvorfor og hvordan de skal utvikle og forbedre sin undervisningspraksis. Det forutsetter at lærerne har kunnskap om hva forandringene innebærer og handler om, og at de forbedrer sin pedagogiske praksis og utvikler en forskningsbasert undervisningspraksis (NOU 2015:8, s. 89-90).

Denne uttalelsen signaliserer det samme som tidligere nevnte inndeling - homogen/ heterogen. Den representerer en tenkning om lærerne som en homogen gruppe, på samme vis som elevgruppen også presenteres slik i NOU 2015:8. Som Haug (2016, s.74) beskriver, vil dette være et «smart, taktisk» grep. Lærerne blir tillagt ansvar for kvaliteten til elevene, og det strekker seg i realiteten ut over den enkeltes lærer kunnskaps- og kompetansenivå.

Læringsfellesskapet på skolen vil være avgjørende for å skape god kvalitet - slik at lærerne opplever at de er «engasjerte», «motiverte» og har «forståelse» for hva forandringene handler om, slik at de kan «forbedre» sin pedagogiske praksis - at de til og med utvikler en forskningsbasert undervisningspraksis.

Et positivt og støttende kollegialt miljø som har en felles oppfatning om gode verdier og holdninger, vil i større grad oppleve trivsel og mindre grad av stress (Skaalvik & Skaalvik 2018, s.291). Motivasjonen for å utvikle seg og være engasjert i undervisningen er større i gode kollegiale miljøer, og årsaken ligger i at disse miljøene preges av skoleledelse som fremmer pedagogisk ledelse, og autonomi. Lærere som opplever å ha høy grad av autonomi, trives bedre i sitt yrke. Gode kollegiale miljøer legger også vekt på et heterogent perspektiv - mennesker er ulike. Det innebærer at det ikke trenger å være «uniformering» av

undervisningen, men at undervisningen er på grunnlag av felles forståelse, holdninger og verdier.

Å utvikle kompetansen sin, lære med andre og bli inspirerte er en viktig del av lærernes kompetanseutvikling i et livslangt perspektiv. Om en mastergrad utvikler større kapasitet i å legge til rette for læring, er en underliggende spenning i forhold til hvilken kompetanse og dertil kapasitet man allerede har ervervet i lærerutdanningene.

Dikotomien *sterke/ svake* kan også påvirke lærergruppen. Å inneha «kapasitet og motivasjon» vil være egenskaper som er viktige innenfor læreryrket i et fremtidsperspektiv, og som vil kjennetegne «sterke» lærere. Krav til utdanning, og grad av utdanning, er også med på å «skille» gruppen av lærere. Av grunner som at det er mye testing og måling av resultater i nåtidens skole, vil dette også påvirke lærere. Konkurransen i resultater og kapasitet kan påvirke yrkesgruppen.

Lærerne kan med andre ord bli en yrkesgruppe som, i likhet med andre yrkesgrupper, bli utsatt for endringer og omstillinger. Etter- og videreutdanning blir en "nødvendig onde", enn "motivasjon og utvikling", for å kunne fortsette i jobben. Dette kan virke stigmatiserende på en yrkesgruppe, fordi det blir større verdsettelse av ny kompetanse og nye behov. Ansiennitet og lang erfaring vil ikke lenger være viktige faktorer i ansettelse, fordi faglig kompetanse får større uttelling.

I Utdanningsforbundets strategiske plan (<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/utdanningsforbundets-strategiske-plan-august-2022--desember-2023-bokmal/>) fremmer de en utfordring om at lærerrollen er i press, blant annet fordi det er flere ufaglærte i lærerstillinger i skolen. De påpeker hvor viktige samfunnsoppgaver lærerprofesjonen har, og et tydelig ansvar for oppgavene i et samfunnsperspektiv. Under «Styring av utdanningssektoren» finner vi:

- Nasjonal og lokal styring av utdanning må ha som formål å fremme likeverdig opplæring innenfor det brede samfunnsmandatet. Styring og ledelse skal støtte opp under profesjonens etiske og faglige handlingsrom, og må bygge på den norske samfunnsmodellen.

Her er likeverdig opplæring nevnt som et strategisk mål, og at styring og ledelse skal støtte opp under det faglige og etiske handlingsrommet til profesjonen. En rekke andre punkter i den strategiske planen, understøtter samfunnsmandatet lærerne har. Det er en tydelig vekt på læreryrket som viktig i et samfunnsperspektiv.

I NOU 2015:8 kan vi tyde at lærerrollen har et klart ansvar for å få til implementeringen av det nye innholdet i Kunnskapsløftet. Det er også en rekke ganger rapporten ilegger lærerne ansvar for mål og oppgaver i forbindelse med å fornye skolens innhold.

Dette påpekes også i artikkelen til Haug (2016). Lærerne får ansvaret for kvaliteten i opplæringa, men virkeligheten er at det er vanskelig å gi dette ansvaret til en yrkesgruppe alene. Det vil være for store individuelle forskjeller. Det er derfor den største utviklingen skjer i lærerfellesskap som jobber sammen, og som er kollektivt orienterte (s.74).

Om utviklingen med at ufaglærte tilsettes i lærerstillinger, skapes en de-profesjonalisering av lærerrollen. Ytre påvirkninger som økonomi og mangel på utdannede gir andre tilgang til yrket. Her skal det nevnes at mange ufaglærte gjør så godt de kan. Flere har også vikariater, og derfor avgrensede tilsetninger. Likevel er det med på å prege det kollegiale arbeidsmiljøet, fordi gode, kollegiale miljøer skapes ut fra verdier og holdninger som har direkte adresse til profesjonen de er i. Ved at læreryrket åpner for en type «løsarbeider» -yrke, fører det til mindre stabilitet og mulighet til å skape gode, utviklende miljøer for lærerne.

4.3 Hvordan har denne framstillingen av «problemet» blitt til i NOU

2015:8?

For å gripe an spørsmål tre, må vi gjøre en oppgave som består av to deler. Den ene delen innebærer å reflektere over den spesifikke utviklingen, med de avgjørelser som er gjort -som er med på å bidra til den spesifikke problemrepresentasjonen.

Andre del av oppgaven består av å erkjenne at det eksisterer problemrepresentasjoner som konkurrerer overalt, og så undersøke dem på ulike steder eller tidspunkt (Bacchi, s.11). Her anbefaler Bacchi å bruke Foucaults teori om genealogi. Det innebærer at vi ser på nåtiden, og undersøker hvordan vi er kommet dit vi er i dag. Årsakene skyldes ikke tilfeldigheter, men omstendigheter og avgjørelser som er tatt på gitte tidspunkt. I dette spørsmålet skal vi finne årsakene til forholdene som har gjort at en framstilling av et «problem» har slått rot og utløser en dominans.

Skolen som samfunnsinstitusjon vokste fram fra midten av forrige århundre, som en fellesarena for dannelse og læring (NOU 2014:7). Enhetsskoletanken var en del av en satsing på skolen som inkluderende for alle elever. Geografiske og sosiale forskjeller skulle jevnes ut, og nivåene skulle bygge på hverandre. På denne måten skulle skolen ruste elevene til å delta i videre skolegang. Den obligatoriske skolegangen har blitt utvidet til 10- år, og videregående opplæring bygger på muligheten til å fullføre til videre studier eller yrkesløp.

Kjærgård (2016, s. 92 -99) beskriver utviklingen av Fellesskolen i Norge fra midten av 1800 - tallet. Grunnskolen i Norge er bygget på to hovedmotiver -integrasjon og nytte.

Integrasjonsperspektivet er beskrevet slik vi i stor grad har videreført skolens verdigrunnlag til nyere tid. Bevissthetsdannelse, sosial integrasjon og demokratisk dannelse sto, og står fortsatt sentralt.

Nytteperspektivet er knyttet til et mer instrumentalistisk perspektiv. I dette perspektivet ses utdanning på som nyttig for individet, og for samfunnet. Kunnskap ble sett på som «ny tids valuta», som med sin «kapital» kan gjøre nasjonen rikere i økonomisk forstand.

Den humanistiske tenkningen i skolen har fortsatt stor plass, men de siste tiårene har utviklet en sterk sammenkobling mellom økonomisk vekst og utdanning. En sterk fremvekst av velferdssamfunnet, og ønsket om å opprettholde den, har skapt et behov for å fornye og utvikle «kunnskapsvalutaen» (Kjærgård, 2019, s. 19 og s.26).

Et *governmentalt* perspektiv synliggjør hvilken tenkning som ligger til grunn for makt og styring (Kjærgård, 2019, s.19). Utdanning blir et politisk virkemiddel for å opprettholde velferdssamfunnet – i et samfunn som blir tydelig konkurranseorientert. Velstand og økonomi henger sammen med utfordringer og skjebner. Nytteperspektivet får derfor en tydelig forankring innenfor utdanningspolitikken. Utdanning skaper individer som forholder seg til de nye tilstandene i samfunnet, og som igjen skaper diskursive praksiser. Fleksibilitet, omstilling og endringer preger både samfunnet og individene.

Et humanistisk perspektiv har fortsatt stor plass i skolen. Å synliggjøre mangfold og inkludering ses på som viktig. Prinsippet om tilpasset opplæring har vært ledende gjennom flere år, og læring skal bygge på prinsippet om likeverd, (likeverdighet), og den enkelte elevs utgangspunkt. I likeverdige læringsfellesskap er betydningen av å lære sammen på ulike forutsetninger viktige verdier. Humanistisk forankring skaper også *muligheter for læring* - fordi livslang læring åpner for valg og realiseringsmuligheter. Det innebærer individuell frihet, som dreier seg om å forme og skape sin egen karriere, uten å være bundet (Kjærgård,

2019, s.259 -260). «Boundaryless career» vil ha en binding til en organisasjon eller form – av kulturelle, personlige eller sosioøkonomiske. «Protean career» vil være basert på individenes frihet og selvråderett til å forme sin karriere. På den måten har individene personlig makt og styring, og frihet til å gjøre egne valg.

Skolen har likevel en rekke praksiser som har blitt opprettholdt og videreført, som støtter opp under nytteperspektivet for samfunnet. Karakterer som mål for elevenes læring har vært praksis i flere tiår nå, og opplevdes som en individuell vurdering av egen læring. Karakterer brukes også aktivt i målinger. Nasjonale prøver og andre tester som brukes som verktøy og måling av elevenes læring i skolen. PISA -undersøkelser er sentrale i å sammenligne norske elevers nivåer, med andre aktuelle lands resultater. Læring måles på nasjonalt nivå, og også internasjonalt. På denne måten kan myndighetene følge med på kompetansenivået i skolen, i utvalgte fag og kompetansenivåer.

Utviklingstrekk for det 21.århundre (NOU 2014:7, s.112) viser sentrale utfordringer vi vil stå ovenfor i fremtiden. Problemrepresentasjonene fra spørsmål 1 i analysen kan gi inntrykk av at vi har *nye* utfordringer. Disse utfordringene kan være skapt ut ifra et perspektiv om å fortsette å oppnå økonomisk vekst og velferd. I rapportene NOU 2014:7 og NOU 2015:8 ser vi eksempler på at sammenligninger om kunnskapsnivået til elevene i skolen. Det fremlegges et behov for «å øke kompetansen til alle elevene», og at det derfor er nødvendig å endre skolens innhold. Det kan tyde på at det også er andre hensikter med å fornye fag og kompetanser. Hvilket mål myndighetene egentlig har satt seg for å endre skolens innhold, kan være tuftet på andre interesser også.

Den økningen innenfor velferd og økonomisk vekst som Norge har hatt de siste tiårene, har vært en kobling mellom utdanning og økonomisk vekst. Vi har sett "Kunnskapssamfunnets" utvikling, og at økonomi og velferd henger sammen med kunnskap. Det har ført til en satsing på kunnskap som "valuta" for samfunnet, men også for individene. Bedre levekår og god helse for den enkelte er faktorer som vi har sett ofte henger sammen med kunnskap. Utfordringer som forskjeller mellom mennesker når det gjelder kunnskapsnivå og utdanning, gjør at vi får "gap" som kan øke, og som fører til at forskjeller mellom grupper av mennesker blir større. Noen grupper kan bli skadelidende i en slik prosess, og derfor er utdanning og kunnskap et virkemiddel myndighetene ønsker å bruke for å minske forskjeller.

4.4 Hva er ikke problematisert i denne framstillingen av «problemet» i NOU 2015:8?

I denne delen av analysen skal man undersøke hvilke problemstillinger og perspektiver som ikke kommer til syne, som kan være skjult av den gitte problematiseringen. Det er flere måter å framstille et «problem» på, men måten «problemet» blir framstilt på, er med på å definere, påvirke og begrense den politiske praksisen.

Ved å bruke genealogi, og ta med analysen som ble utført i spørsmål to, kan man identifisere hva som *ikke* er omtalt eller snakket om til ulike tider, og også hva som *ikke* er blitt problematisert.

I NOU 2015:8 brukes ord og uttrykk som setter elever inn i en vekst- og konkurransediskurs. Det er en rekke eksempler i rapporten som viser dette. Side 97 og 98 i rapporten beskriver "kunnskapskapitalen" som «samfunnets viktigste ressurs». Videre står det at "God utdanning er på kort sikt en samfunnsøkonomisk utgift, men på lang sikt en investering i form av økt velferd både for den enkelte og for samfunnet som helhet." Begrepene som brukes i ytringene, er ord som har røtter innenfor økonomi.

"Det viktigste virkemiddelet myndighetene kan bruke for å påvirke kunnskapskapitalen, er utdanningssystemet." Uttrykket på side 97 beskriver hvordan utdanningssystemet, som skolen, styres av politiske prosesser. Aktørene, som elever og lærere, blir dratt med i myndighetenes vekst- og konkurransediskurs. Dette utgjør en spenning til hva som ligger innenfor læreryrkets etiske profesjon. Profesjonen innebærer et ansvar for å "stå imot press fra aktører som vil gjøre (barnehagebarn og) elever til midler for sine mål."

Tanken om likeverd og bærekraftig utvikling er opptatt av individets vekst og muligheter i et samfunn som er tuftet på kollektive verdier og holdninger. Lærerprofesjonens etiske plattform viser oss at sosial rettferdighet er en del av profesjonen kollektive verdier og grunnsyn. Opplæringsloven viser også at dette er nedfelt, og det er også knyttet opp mot FNs barnekonvensjon og menneskerettigheter. Derfor er menneskeverdet som fundament innenfor skole-institusjonen, svært lite problematisert i rapporten. Blant nøkkelordene fra spørsmål 2 i analysen, er **likeverd** omtalt med kun 4 treff. I NOU 2014:7 er det 15 treff. Fra delutredningen til hovedutredningen har det skjedd en sømløs ekskludering av ordet, basert på hyppighet i omtale.

Kunnskapssamfunnet som er rådende i dagens samfunn, legger til grunn en forventning om "kunnskap"/ "kompetanse" og "utdanning" for å leve "gode og frie liv". Idealet virker å være å tillegge seg "kunnskapsvaluta", og bidra til vekst for seg selv og for samfunnet.

Fra analysens spørsmål 2 ble det skapt en kategori om «ideal -eleven», som besitter egenskaper for å håndtere omstillinger og endringer. Utfordringen er at kategorien er skapt ut ifra at NOU 2015:8 omtaler elevgruppen i norsk skole som en **homogen** gruppe.

Motdiskursen er mangfoldet som finnes, som gjør at alle elever er del av en **heterogen** gruppe. Dette er å forenkle komplekse fremstillinger. Noen grupper blir skadelidende i en slik prosess.

Å fremstille «idealer» som en disiplinerende prosess, kan ses på som et taktisk, politisk grep. Disiplinen handler om at vi blir innlemmet i prosesser som gjør at vi internaliseres av kulturelle normer og verdier, som blir styrende for våre handlinger. Vi blir hverandres overvåkere, og «normalisering» blir det rådende samfunnsidealet, og politiske normen.

Men hva om idealet for den enkelte dreier seg om å leve på egne premisser, og finne sin egen identitet- som kanskje ikke er i tråd med hva "alle andre" gjør? Det finnes mennesker som finner sin eksistens og identitet i livsformer som krever annen kunnskap enn videre skole og utdanning. Unge mennesker har lyst til å utøve idrett, reise på havet og fiske, og ta seg jobb. Mange tilegner den kunnskapen de trenger for å leve sine liv. Dette gjelder i høy grad voksne mennesker også. Individuer kan oppleve vekst for seg selv, men det er kanskje ikke ønsket vekst for samfunnet. Hva som ligger i rapporten (2015:8) ordvalg om «å leve gode liv», nevnes i liten grad.

I NOU 2014:7 kap.8 omtales kompetanser for det 21.århundret. Bakgrunnen for å se på hvilke kompetanser vi ville ha behov for, startet tilbake i 1972 (se 2.1.2). Både delutredningen og hovedutredningen fremlegger behovet for å fornye skolens innhold, med at dette er av nødvendighet -og vi leser det som at det haster med å gjøre disse endringene.

Ut ifra utfordringene rapportene fremlegger vi står ovenfor, kan man stille spørsmålstegn ved hvorfor dette ikke arbeidet ikke startet på et tidligere tidspunkt i Norge, når grunnlaget for utfordringene allerede var godt kjent.

4.5 Hvilke effekter skapes ved denne måten å framstille et problem på i NOU 2015:8?

En WPR-analyse kan avdekke at noen medlemmer av grupper kan oppleve vanskeligheter ut ifra en gitt problemrepresentasjon, mer enn for medlemmer av andre grupper.

Bacchi (2009, s.15-18) mener at vi må inn i og undersøke de problematiseringene som finnes, også vår egen, for å avdekke hvor og hvordan de fungerer som fordel for noen, og skadelig for andre -og hva som kan skape endring på det. I dette spørsmålet skal vi lete etter *diskursive effekter, subjektiverende effekter og livseffekter*.

Diskursive effekter forstås som hva som er mulig meningsdannelse innenfor en gitt problematisering. Hva kan tenkes og sies, og hva kan ikke sies.

Subjektiverende effekter handler om ideen om at ulike subjektposisjoner blir tilgjengelige for oss, ut ifra hvordan samfunnet eller politikken definerer sosiale relasjoner. Grupper som blir stigmatisert, kan komme i opposisjon til andre grupper. Vi kan identifisere hva som vil være en ønsket oppførsel av subjektet. Bacchi (2009, s.16) bruker dikotomien «arbeidsledig/ arbeidstakere» som eksempel.

Livseffekter er direkte påvirkninger som problemrepresentasjonene har for folk. Den faktiske effekten som en problemrepresentasjon har for meningsdannelse, får konsekvenser for grupper og enkeltpersoner, og befolkningen som helhet (Bacchi, s.15 -18).

Diskursive effekter, subjektiverende effekter og livseffekter er ofte sammenfallende og vil overlape hverandre. Problemrepresentasjonene vil kunne være mer skadelidende for noen grupper, enn for andre.

NOU 2015: 8 beskriver et behov for å fornye fag og kompetanser i skolen, fordi samfunnsutviklingen er rask ekspanderende på flere områder. Rapporten fremstiller at fremtiden kan være preget av usikkerhet for mange. Måten vi møter morgendagens behov på, ved å kunne lære, og ha lært, spesifikke kompetanser, fremstilles som svært viktig for alle. Å lære kontinuerlig, eller *livslang læring*, ses på som en nødvendighet for å opprettholde samfunnets vekst og velferd. I tråd med samfunnsutviklingen er det også et behov for å skape en bærekraftig utvikling, selv om *bærekraftig* omtales i liten grad i NOU 2015:8 (21 ganger). Å tenke på hvilke verdier og holdninger vi trenger for å få til det, sammen med behovet for fortsatt vekst og velferd i samfunnet, skaper spenninger rundt det å håndtere våre liv i skole, arbeidsliv og samfunnsliv. I NOU 2015:8 beskrives også en utfordring med å styrke skolens

innhold, for at resultatene til alle elevene skal bli bedre enn dagens resultater. Ved at vekstdiskursen står sentralt i rapporten, ser vi at skolen nevnes som en viktig samfunnsinstitusjon for læring og utvikling, og der hvor implementeringen av fornyede fag og kompetanser kan skje.

Vekstdiskursen skaper en motsetning mellom *danning* og *utdanning*, om forståelsen av kompetanse blir fremsatt ut ifra en *målorientering* (Asplin & Lingås, 2016, s.112 -115). Om måloppnåelse og kompetanse baseres på resultater, ligger det et instrumentelt formål bakenfor. Danningsperspektivet i skolen skal baseres på en helhetlig forståelse av kompetanse, det ligger i opplæringslovas formål. «Å mestre for mestringens egen skyld for å oppfylle formelle mål, ligger langt fra tenkningen rundt danning.» (Asplin & Lingås, s. 113). De fagovergrepene og fagspesifikke kompetansene utgjør et bredt kompetansebegrep, og viser hvordan helhetstenkning skiller seg fra instrumentell tenkning om kompetanse -ved at læring blir en frigjørende og integrert prosess.

Skolen er en arena som blir utsatt for kontroll og styring. I tidligere år hadde skolen i større grad autonomi på sitt profesjonsområde. I større grad har nasjonale myndigheter sett på skolen ut ifra sammenkoblede interesseområder. Dette henger sammen med samfunnsvekst, velferd og utvikling. Skolens domene er i mye større grad beskuet fra flere kanter. Samfunnsutviklingen som har skjedd etter at skolen selv hadde kontroll og makt, har ført til at myndighetene i større grad er involvert i skolen, i en kunnskapsøkonomisk interesse. Utdanning gjøres til et økonomisk virkemiddel, med «valuta». Konkurranssevne og utvikling henger nå sammen med vår evne til å gi «avkastning» (Kjærgård, 2019, s.26 -27). I NOU 2015:8 skal fornyede fag og kompetanser implementeres, og ses som nødvendige for myndighetene for å ha «gode liv» i et fremtidsperspektiv. Det er nettopp fremtidsperspektivet som holdes sentralt i et styringsperspektiv, og «usikkerhet» er tidligere brukt som et ord om hva fremtiden vil innebære. Det kan tydes en *kollektiv* oppfordring om å iverksette tiltakene, fordi det vil gagne oss. Her kan vi se en effekt av hva myndighetene anser vil være viktig for samfunnet. Utdanning ses på som en effekt som påvirker våre liv og virke i stor grad. I stor grad kan dette ses som en direkte, teknokratisk styring.

Et governmentalt perspektiv setter et blikk på hvordan makt og styring kommer til uttrykk, og hvilken tenkning og rasjonalitet som kan anvendes for å iverksette visse praksiser (Kjærgård, 2019, s.19 -34). Dette blikket viser et av flere mulige på det man ønsker å studere.

Framstillingen av dette kan derfor ikke sies å være fakta, men den er basert på en vurdering om hvordan noe (det man studerer) kan forstås eller oppfattes. Ved å studere hvordan sosial praksis opprettholdes i samfunn (Bacchi & Goodwin, 2016, s.21 -22), kan man studere effekter og avdekke subjektposisjoner som mennesker får innenfor den sosiale konteksten.

Den «moderne» formen for makt innebærer en tenkning om at vi styres etter andre regler enn lov, straff og orden. Både elever og lærere er tidligere nevnte grupper som må være omstillingsdyktige og endringsvillige. Denne formen for disiplin som nå utøves, er en mer indre form for makt. Å være disiplinert i dag handler i større grad om å være autonom, sterk og aktiv nok til å tilpasse deg. Foucault beskriver i «Vilje til makt» (Rønbeck, 2012, s.22-24) hvordan «normen» blir den gjeldende form for kontroll og makt. Vi skal strekke oss mot den, opprettholde den, og normen vil ha klare definisjonsgrenser ut ifra en skala. Fordi normen har klare grenser, fungerer den som en innordning i hva samfunnet forventer av oss som borgere. Den styrer oss, og gjør oss «disiplinerte». «Disiplinen» blir som en ytre og indre form. Den ytre formen fungerer som andres øyne som seg deg, og om du skiller deg ut -eller blir en avviker. Den indre formen for disiplin handler om hvordan du styrer deg selv – at du har «tatt til deg normen» -og akseptert den.

Subjektiverende effekter og livseffekter er at læring og kompetanse blir livsstil og normalitet (Madsen, Tønseth & Aarsand, 2021, s.347 -359. Læring får en så stor betydning i vår tid, at individer som ikke ønsker å være en del av «et lærende samfunn», blir stemplet som avvikere. Det konstruerer subjektposisjoner som «ansvarlige» og «kompetente». Individene får rollen som "lærende individer", og må være i modus for at læring må ses i et livslangt perspektiv. Omstillingsevne, endringsvillighet og nyskapende er nye ord som nå er "egenskaper" individene bør inneha, for å kunne delta i utdannings- og yrkesliv. "Idealet" blir individer som innehar disse egenskapene.

Mennesker kan derfor bli kategorisert og klassifisert på grunnlag av dette. De som ikke mestrer skole-, arbeids og samfunnsliv med de kompetansene som er nødvendig, kan oppleve stigmatisering og marginalisering. De blir konstruert som «mistilpassede» i denne borgerkonstruksjonen, og den «mistilpassede samfunnsborgeren» kan stå komme i opposisjon til kategorien «den kompetente samfunnsborgeren».

Holdninger og verdier kan påvirke oss i større grad ved at noen mennesketyper blir "favorisert". Sosiale "fakta" og konstruksjoner slår gjerne rot, og det utløser en "sannhet" om

hva som er ledende holdninger og verdier. Mennesker som er i marginaliseringskategorier, får ikke "stemme" til å fremheve hva de står for. Mange mennesker opplever stigmatisering, og av mennesker som ses på med "gode holdninger og verdier", som da ofte er mennesker som identifiseres med begreper som er positivt ladet. Skolen er med på å føre videre normer og verdier som tjener noen grupper mer, enn andre.

Som motsvar på denne konstruksjonen, som skjer sømløst og internalisert, er å åpne for å se menneskers frihet til å forme sin egen karriere. I like stor grad som det finnes mennesker som innordner seg en rådende diskursiv praksis - finnes det mennesker som søker identitet og mening innenfor andre livsformer. Det åpner for en større forståelse for frihet for hvert enkelt menneske, og en forståelse for hvordan mening dannes for den enkelte. Verdier og holdninger som læres, kan utvikle en større forståelse for ulike menneskers livsvalg.

I NOU 2015:8 er elever framstilt som en stor gruppe, hvor majoriteten er elever som har egenskapene som trengs for "å skape gode liv og vekst i samfunnet". Elevene som er i minoritet, er elever som har spesialundervisning og de som står i fare for frafall i skolen. Elevene som er i minoritetsgruppa, ses også som at de kan forbedre sin situasjon- ved at de får læring som har ny kvalitet. Læring ses altså på som et bøtemiddel for alle, men likevel ser man at man klassifiseres ut ifra hvilke utfordringer, man har. Dette skaper effekter av "vinnere" og "tapere" innenfor skoleinstitusjonen.

Det er hvordan man legger til rette for læring og ha et bredt kompetansebegrep, som kan motvirke effekter som er skadelidende for grupper av mennesker. Beckers teori om stemplingsprosessene (Skadtvedt, 2020, s.41 -47) viser at stemplingsprosesser kan gi negativ, men også positiv karriereretning. Den positive karriereretningen skjer når en *betydningsfull* annen utviser kraft i form av sin posisjon, til å endre et perspektiv på en annen. Et asymmetrisk forhold kan skape en oppadgående karriereretning for en annen, som kan bidra til å endre selvfølelse og identitet for denne personen. Da skjer det en «re-stempling», som kan skape en positiv karriereretning.

4.6 Hvordan/ hvor blir denne framstillingen av «problemet» produsert/ spredt eller forsvart i NOU 2015:8?

Det siste spørsmålet i analysen handler om å forstå hvorfor og hvordan noen problemrepresentasjoner slår rot og blir dominante, og også hvordan de blir kjent. Ved å undersøke og prøve å forstå hvordan et «problem» når ut, internaliseres og legitimeres hos folk, så kan man finne ut hvilke muligheter man har til å gi motstand til problemrepresentasjoner, som kan være skadelige for visse medlemmer av grupper.

Utdanning blir sett på som en nødvendighet i dagens samfunnsliv. Det er kvalifisering for de aller fleste yrker, og man må ofte spesialisere seg på flere områder innenfor yrket som velges også. Før kunne man få arbeid uten å ha spesifikk kompetanse for jobben. Nå er det svært få jobber man kan få, som fast ansettelse, som ikke krever noen form for kompetanse for stillingen. Det som da er mulige jobber, blir litt likt "løsarbeidere", som er fleksibelt arbeidstilhørighet, ulikt innhold og ingen krav om fast ansettelse. Det er litt problematisk for individer og samfunnet når arbeidspremissene blir styrt av arbeidsgivere. Betingelsene favner gjerne arbeidsgivernes interesser (Kjærgård 2019, s.30-31), som da vil styre arbeidsmarkedet. Derfor er det også i samfunnets interesse at individene tar utdanning for å inneha en sterkere posisjon på arbeidsmarkedet, slik at utdanning blir individenes virkemiddel i kampen mot sterke arbeidsgiveraktører.

Individets subjektposisjon innenfor livslang læring (Madsen, Tønseth og Aarsand, 2021, s.347 – 361)) har blitt en diskursiv forflytning, ettersom hvilken politikk som er rådende. Det foregår en kategorisering av mennesker, som skjer «usynlig». Språk og sosial samhandling skaper «sannheter», innenfor kulturen. Ved at vi internaliseres av ord og uttrykk som er med på å opprettholde rådende kulturelle normer og sosiale praksiser i samfunnet, kan det være uheldig og skadelidende for grupper av mennesker. «Kunnskap» og «makt» er smeltet sammen i diskurser som presenteres for oss (Bacchi & Goodwin, 2016, s.31). Kategorisering er med på å gi (indre) makt til mennesker, som opprettholder politisk praksis og styring. Om det ikke ytes motstand mot sosiale praksiser som vil være skadelidende for grupper av mennesker, opprettholdes kategoriseringer av grupper av mennesker. Nietzsche uttalte at: «Enkelte ting blir sosiale «fakta», og går «i arv. Vi kan bare ødelegge ved å skape, men la oss ikke glemme. Det er nok å skape nye navn, vurderinger og sannsynligheter, for på lang sikt å frembringe nye 'ting'» (Neumann, 2021, s.37 -38).

At samfunnet er i endring gjør at behovet for å møte samfunnsendringene ses på som viktig. Det vil gagne både enkeltindivider og samfunn å tillegge seg kompetanse som vi trenger. En "framsnakking" av den "kommende fjerde industrielle revolusjon" skaper et behov av at det er nødvendig å endre læring i skolen- til å ikke lenger være nyttig kun for allmenndannelse, men nå i et livslangt perspektiv for å kunne "henge med". Å lære hele livet blir nå en «normalitet» som vi må «henge med» på. Det skaper en «disiplinerende» praksis, som vi som samfunnsborgere skal delta i (Madsen, Tønseth & Aarsand, 2021, s. 347 – 259). Det blir den politiske retorikken, og den praksisen som er ønskelig av oss.

Skolen må endre innhold i takt med samfunnsutviklingen (NOU 2015:8, s. 21). Ved at myndighetene fremholder politisk styring og utvikling innenfor skole-institusjonen, utøves en form for kontroll av samfunnet. Endringene vil gi utslag i en "disiplinering" og dannelse av "lærende individer". Det opprettholder velferdssamfunnet og kunnskapssamfunnet, som kan ses på som sammenvevede, som vil innebære å opprettholde stabilitet og trygghet i et samfunnsmessig perspektiv.

Den endringen som ses som nødvendig i et fremtidig perspektiv, er tosidig. Det er en ekspanderende utvikling innenfor flere områder, som teknologi og kommunikasjon. Samfunnsendringer skjer raskt, og vi lever i en verden som vi alle merker godt krever mer. Evne til endringer og omstillinger, utholdenhet, mot og evne til samarbeid ser ut til å bli helt nødvendige egenskaper for de fleste i skole -og arbeidsliv. Men blir nødvendige ferdigheter, som kan betegnes som «gründer-egenskaper» regnet med i kompetanser som anses nødvendige i et fremtidig perspektiv?

Det har vært drøftet tidligere i analysen om årsakene til at utfordringene som vi nå står ovenfor «i det 21. århundret» - ikke har blitt tatt til orde tidligere. Betydningen, og forskningen på sosiale og emosjonelle kompetansers (NOU 2014:7, kap.8) tilknytning til de kognitive kompetansene, er veldokumenterte. Innenfor teorien og perspektiver som er vist til i denne oppgaven – så står ikke de kognitive kompetansene i noen særstilling til å være de «nødvendige» kompetansene vi trenger. Kognitive kompetanser har fortsatt en sentral betydning i NOU 2015:8, og danner det største grunnlaget for vurderingspraksisene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 77 -78 og s. 211 -221) viser at den formative vurderingen kan være mest utviklende i et elevperspektiv. Den normative/ summative vurderingen kan motivere, men den klassifiserer kompetansen -og den viser ikke helheten av det som er elevenes ferdigheter. I Meld.St.14 (2019-2020, s.13) er læring synonymt med

kompetanseutvikling. Tidsaspektet er grunnleggende innenfor teorier om hvordan læring skjer.

Dybdelæring (Gamlem & Rogne, 2018, s.8 -15) innebærer å bygge ny læring på det man kan fra før. Metakognisjon er å ha et «fugleperspektiv» på sin egen læringsprosess. Dybdelæring handler om å skape læringsstrategier og-erfaringer, som er overførbare til nye situasjoner og ses i et utviklingsperspektiv. Den formative vurderingen tillegges også større rom for å videreutvikle sosiale og emosjonelle kompetanser, som for eksempel utholdenhet i læringsarbeid. Ved anerkjennende og konstruktive tilbakemeldinger på læringsarbeid, vil formative tilbakemeldinger være med på å skape indre motivasjon og drivkraft -som en karrierferdighet som er viktig å ha med seg videre i livet. Gamlem & Rogne trekker derfor inn betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser, inn et bredt kompetansebegrep.

Teoriene som omhandler «self -efficacy» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.122 -123), omhandler Banduras evidensbaserte forskning på hva mestringstro sammen med interesseutvikling, skaper rom for læring og karriereutvikling. De viktigste faktorene er at de skaper energi til innsats, øker troen på mestring, og bruke disse faktorene til å se seg selv i et fremtidsperspektiv. Brown & Lent sine teorier (1996, s.355 -367) bygget videre på Banduras teorier, til «social career cognitive theory» (SCCT). Læringsperspektivet er tydelig til stede, og det er sammenkobling mellom læringserfaringer og personens *selv*.

Haug (2016, s.64 -76) påpeker de utfordringene vi står ovenfor, som omtales i NOU 2015:8. Hans synspunkter er at en økende fokus på det samfunnsnyttige perspektivet, gjør at elevstemmene i NOU 2015:8, er lite synlige. Den samme resultatet viser også min forskning. Haug har derimot et viktig innspill om at det brede kompetansebegrepet som nå ligger til grunn, utgjør en *mulighetsdiskurs* for endring -som er inkluderende. Hans perspektiv om at skolen må gjennom større endringer enn rent strukturelle, legger til grunn en endring av elev - og lærerrollen. Den fornyelsen som må skapes, må være så dyptgående at den krever tid. Profesjonelle endringer av disse rollene innebærer det som ligger til grunn innenfor kritisk pedagogikk.

Kritisk pedagogikk handler om at læring skjer når de lærende er delaktige i prosessen, og selv kan styre og påvirke egen læring. Den «typiske» lærerrollen, som ofte har vært en lærer i større klasser -som i stor grad har tatt imot kunnskap som «overføring». Dybdelæring krever

at alle involveres mer i læringens handlingsrom. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elever (Freire, 1974) skaper læring som en overføring mellom den som har makt, til de som ikke har det. Dialogen er en gjensidig prosess, hvor gjensidighet utgjør en større forståelse for at læring er dialektisk handling. Læringens formål innenfor kritisk pedagogikk er å bevisstgjøre, og skape frihet for den enkelte. Læring som integreres i en helhet rundt mennesker, ser ut til å gi motsvar på en instrumentalistisk læringskultur, som fortsatt har rot innenfor skoleinstitusjonen.

Peter Arbo (2021) belyser hvordan faglitteraturen (Griese 1998; Rubenson 2009; Hammer 2018) får frem «janusansiktet» til hva livslang læring hva innebære. Den humanistiske og demokratiske tankegangen i prosjektet setter den lærende i sentrum -ved å fremme pedagogisk praksis som skal være selvregulerende. Den handler om myndiggjøring, frigjøring og sosial rettferdighet. Målet er å skape samfunn med større livskvalitet for alle.

Den andre tankegangen har nyliberale styringsteknikker som skal fungere selvdisiplinerende. Befolkningen skal aktiviseres i læringsprosesser, til å bli fleksible, omstillingsdyktige og mobile. Drivkraften bak er å ikke komme til kort med konkurransevnen for å opprettholde velferdssamfunnet. Utfordringen er at et nyliberalt prosjekt virker individualiserende. Det reproducerer ulikheter, og legitimerer rådende maktforhold.

Dette utgjør en spenning mellom hvilke krefter som er rådende innenfor utdanningsdiskursen i dag, og i et fremtidsperspektiv, og kan utgjøre en barriere for pedagoger med sosialt rettferdighetsperspektiv i sin profesjonsutøvelse.

Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Gjennom arbeidet med masteroppgaven, og problemstillingen: «Hvordan er kompetansebegrepet konstruert i skolens policydokumenter, og hvilke utfordringer og muligheter oppstår for lærere med et sosialt rettferdighetsmotiv, i møte med disse konstruksjonene?», har jeg nå kommet fram til delen som er masteroppgavens oppsummering med avsluttende refleksjoner. Gjennom avsluttende refleksjoner skal jeg bringe inn noen egne tanker om mulige løsninger på oppgavens problemstilling.

For å få et perspektiv på sammenhengen mellom alle delene i oppgaven, velger jeg å bruke et «fugleperspektiv», og dele opp problemstillingen. Jeg ønsker å vise en oversikt ved bruk av tabell, for å gjøre det enklere for leseren.

Oppgaven har hatt seks forskningsspørsmål som er analysert og drøftet sammen med begrepsramme/ teori, innenfor hvert av dem. Det har gjort at analysen med drøftingene er omfattende, og kan medføre til at noen funn ikke får nok oppmerksomhet i denne oppsummeringsdelen. Målet i oppsummeringen vil være å vise problemstillingens «røde linje».

Jeg oppfordrer leserne til også å studere forskningsspørsmålene med drøfting i analysedelen enkeltvis, fordi disse kan bidra til refleksjoner og fagutvikling -som kan frembringe ny forskning. I spørsmål 2, hvor vi trekker inn nøkkelbegreper, dikotomier og kategorier – fant jeg selv inspirasjon fra andre masteroppgaver, innenfor andre studieprogrammer -som ga meg nyttige refleksjoner inn i min egen oppgave.

Begrensninger ved resultatene jeg har kommet fram til, kan være hvordan jeg selv har «figurert» innenfor en WPR -analyse. Forskerens refleksivitet handler om å fremvise funnene på en etisk og åpen måte. Om jeg ikke har vært refleksiv nok, kan det gi utslag i *for* kritisk analyse. Min hensikt er å ha et kritisk perspektiv, skape refleksjoner -men ikke trekke konklusjoner. Mine løsningsforslag vil derfor fremmes som *mulige* forslag, og ikke bastante løsningsforslag. Om jeg hadde studert problemstillingen ved bruk av en annen metode, som for eksempel intervju med lærere i grunnskolen, kunne jeg også fått funn som hadde vært interessante, og som ville gitt oppgaven et tydelig «innenfra»-perspektiv, basert på læreres egne, opplevde erfaringer – i et «nåtidsperspektiv.».

Hvordan er kompetansebegrepet konstruert i skolens policydokumenter?

- 982 treff i dokumentet, og opptrer ofte i sammensatte ord
- Knyttet til nøkkelord som læring, kunnskap, vurdering og også fornyelse
- Knyttet til skolens formålsparagraf, med vinkling mot skolens samfunnsoppdrag og -utviklingen
- Knyttet til formuleringer som «viktig for å mestre livene sine» og «leve gode og frie liv»
- Knyttet til vurderingsformer, og formuleringer som «et mål for elevenes læring»
- Som en bred tilnærming til kompetanse -gjennom et bredt kompetansebegrep
- Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser, ny inndeling og forståelse
- Belyser skolens aktørers grad av kompetanse -som lærerkompetansen

NOU 2015:8 fremmer rapportens budskap, og hensikten med reformen som Kunnskapsløftet 2020 bygger på, som et «problem» *om dagens innhold i skolen dekker de kompetansene og ferdighetene som elevene vil ha bruk for i et framtidig samfunns -og arbeidsliv* (NOU 2015:8, s. 8). Ved at det samtidig i rapporten presenteres en *usikkerhet* om fremtiden, skapes et «problem». «Problemet» adresseres til skolen og skolens «domene», det er der «problemet» skal «løses» -men «problemet» presenteres som et *kollektivt ansvar* til hele samfunnet. Behovet for å fornye fag og kompetanser i skolens grunnopplæring, beskrives som «vesentlig» for deltakelse i skole -og yrkesliv, i organisasjonsliv og i fritid, i et framtidsperspektiv (NOU 2015:8, s.7 -8). Med denne beskrivelsen vil dette favne vårt «alt». I dette «ansvaret» ligger det en undertone som tilsier at vi kan «miste det vi har», om vi ikke «oppretholder det vi allerede har». Samfunnsverdiene våre fremheves som stabilitet, økonomisk vekst, gode levekår, et velfungerende demokratisk system, relativt høyt kunnskapsnivå, høy sysselsetting og gode støtteordninger – som gir et godt utgangspunkt for å leve «gode, trygge og stabile liv i Norge» (NOU 2015:8, s.18 -20).

Ved å vektlegge utfordringer vi står ovenfor og nødvendige kompetanser som vi vil trenge i fremtiden, er «scenarioet» skapt for å fremstille et politisk skapt «problem» for oss. Å bruke kritisk tenkning og refleksjoner, kan medvirke til at «sannheter» som presenteres for oss, ikke slår rot og blir dominante. Å skape debatt og yte motstand, vil være et viktig virkemiddel i så måte. Et *governmentalt* perspektiv retter blikket mot hvordan makt og styring kommer til uttrykk, og hvilke rasjonalitet og tenkning som ligger bak hensikten med å innføre visse praksiser (Kjærgård, 2019, s. 19 -34). En framstilling av dette blikket kan ikke sies på å være fakta, men en vurdering av hvordan noe skal forstås eller oppfattes. Ved å studere sosial praksis, kan man også studere hvilke effekter og hvilke subjektposisjoner som vil være synlige for oss.

Ved innføringen av et bredt kompetansebegrep og fokus på dybdelæring, skapes en større forståelse for hvilke læringsprosesser som fremmer god læring, og som viser elevenes kunnskap i et bredere perspektiv. Ved innlemmelse av sosiale og emosjonelle kompetanser i et bredt kompetansebegrep, verdsettes kompetanser hos elevene som strekker seg ut over rent kognitive kompetanser. Denne forståelsen av læringsprosesser, er basert på inkluderende og likeverdig opplæring for elevene.

Likevel krever dette at lærerne skaper refleksjoner på egen praksis, og er villige til å endre egen praksis for å få til dette. Det kan utfordre lærerrollen for hver enkelt, og også synet på inkluderende læring og elevsyn på den enkelte lærers arbeidsplass.

Hvilken kultur for læring som råder, kan skape ulikheter i praksis. En felles forståelse er viktig for å skape gode, profesjonelle fellesskap.

Hvilke utfordringer og muligheter oppstår for lærere med et sosialt rettferdighetsperspektiv til grunn, i møte med disse konstruksjonene?

Utfordringer:	Muligheter:
<ul style="list-style-type: none"> • Fremmer skolens innhold likeverd og kvalitet? • Læreren havner i krysspress mellom rådende verdier – mellom instrumentalisme og ta hensyn til elevenes beste • Myndighetene større makt og innflytelse i skolepolitikken • Ulike verdigrunnlag innenfor profesjonsfellesskapene, om rådende «modernitetsverdier» • Lærernes grad av autonomi i eget yrke – profesjonens verdi • Motløshet av effekter som virker mer til fordel for noen grupper - kategorisering og undertrykking • Profesjonelle og strukturelle endringer -utfordringer 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesjonelle og strukturelle endringer -muligheter • Profesjonsfellesskapets virkemiddel • Gode og kunnskapsbaserte, kollegiale fagmiljøer • Mulighetsdiskurs i et bredt kompetansebegrep og fokus på dybdelæring • Fokus på og innlemmelse av karrierekompetanser • Læreren er aktøren nærmest eleven – et viktig element og forbindelse for å lykkes med relasjonsbygging

I analysen belyses perspektivet med hva som blir gjeldende «norm» i samfunnet. Læring og dertil kompetanse utfordrer oss til å nå være en gjeldende «normalitet», og kompetansebegrepet er med på å skape konstruksjoner som «kompetansesamfunnet», hvor vi nå får nye «egenskaper» som vi bør inneha. Omstillingsevne, endringskapasitet og fleksibilitet

gjøres nå til verdifulle kvalifikasjoner i et fremtidig utdanning -og arbeidsliv. Dette skaper en norm som blir rådende, hvor «idealet» er mennesker som har kapasitet og behersker dette – i et livslangt perspektiv. Hvilke verdier som er rådende «modernitetsverdier», skaper forskjeller mellom mennesker. En favorisering av noen mennesketyper skaper en stigmatisering av andre. Klassifiseringer og kategoriseringer kan utfordre mennesker med et sosialt rettferdighetsperspektiv. Forskjeller skaper mer utfordrende kår for å fremme likeverd og likestilling.

For lærere kan det å stå imot prosesser som bryter med profesjonsetiske verdier, være en stor utfordring. Å yte motstand mot prosesser som forskjellsbehandler grupper av mennesker, krever mot og utholdenhet. Det setter indre verdier på prøve, fordi det påvirker oss å yte motstand.

Løsningen kan være profesjonsfelleskapenes betydning, for både faglig utvikling, etisk bevissthet og motstandskraft. Gode, kollektivistiske miljøer kan fremme og skape gode kulturer, som styrker lærerprofesjonen og lærernes betydning som aktør innenfor skoleinstitusjonen.

Analysen viser også at det er gode muligheter for å utvikle skolen i et fremtidsperspektiv. Innføringen av *et bredt kompetansebegrep* og fokus på *dybdeløring og læringsstrategier* skaper rom og forankring for en *profesjonell* endring i skolen. Den profesjonelle endringen innebærer å skape nye elev -og lærerroller. Profesjonsfelleskap og skoler som er orienterte mot samarbeid og gode kollegiale fagmiljøer, jobber ofte kunnskapsbasert. God og inkluderende læring skapes i relasjoner mellom elever og lærere, og i miljøer hvor lærere er kollektivt samlet om hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for læringens innhold. Det sosiale rettferdighetsperspektivet er tydelig til stede hos pedagogene i disse miljøene. Møter mellom elever og lærere som er basert på gode relasjoner, hvor læreren har en tydelig ansvarsrolle i relasjonene – gir gode muligheter for å fremme læreren og læringens betydning.

Lærerrollen blir også en rolle som *karriereutvikler* for elevene. Å inkludere *karrierekompetanser* inn i læringsprosesser som skjer daglig i skolen, vil skape en større ressursbank for elevene med tanke på å synliggjøre interesser, utforskning, anerkjennelse og mestring. De sosiale og emosjonelle kompetansene som inngår i det brede kompetansebegrepet, er viktige komponenter i å se elevenes helhetlige kompetanse. Lærernes kunnskap om å fremme læring i et bredt perspektiv, vil være motvekt til vurderingsformer

som er preget av normative vurderingsformer. Ved å være bevisst på at hvordan vurderingsformer påvirker både elever, lærere og skolens system -kan man yte motstand mot en instrumentalistisk tankegang i skolen, og en «målorientering» som resultat for måling av kompetanse. Danningsperspektivet i skolen skal basere seg på det som ligger i Opplæringslovens formål – å fremme en helhetlig forståelse av kompetanse (Asplin & Lingås, 2016, s.112 -115).

Målet med oppgaven har vært å vise en tydelig sammenheng mellom hvordan kompetansebegrepet konstrueres i skolens policy-dokumenter, som gir både utfordringer og muligheter for lærerne i skolen. Hvilken påvirkning dette gir, og hvem som påvirker til konstruksjonene, er nyttig å reflektere over. Ved å bevisstgjøre og snakke om hvordan vi påvirkes av makt og styring i samfunnet, kan vi selv være med på å utvikle kritisk tenkning - som også er et kompetanseområde i skolen i dag. Det som fremlegges som «problemer» for oss av myndigheter, og som må løses – kan være skapt innenfor politikken. Å grave i årsaksforhold om hvordan «problemer» skapes, er med på å gi motstand til prosesser som igangsetter politisk praksis, som på sikt kan ramme grupper av mennesker på en skadelig måte.

De siste årene har vi erfart hvordan vi brått må takle omstillinger og endringer som følge av hendelser som vi ikke har kontroll på. Koronapandemien, en pågående krig i den østlige delen av verden og naturendringer er eksempler på omfattende og voldsomme hendelser som rammer mennesker både lokalt og globalt. Samfunnsendringer som påvirker oss, er også med på å påvirke våre verdier og holdninger. *Skolen blir derfor en viktig arena* for å samle nye generasjoner -men også voksne – til å lære å imøtekomme nye utfordringer vi møter i et framtidsperspektiv. Samtidig må skolen ta vare på tradisjoner som fremmer likeverd, holdninger og verdier vi ønsker å ivareta og utvikle videre.

Mitt ønske er at denne oppgaven også skal vise den tydelige sammenhengen mellom karriereveiledningsfeltet, og skolen som læringsarena. Gjennom mine to år som masterstudent i karriereveiledning, har jeg lært, erfart og reflektert denne koblingen. Om oppgaven min kan inspirere andre til å tematisere karriere og karrierekompetanser inn i skolens praksis, vil det være et fantastisk sluttunkt for denne masteroppgaven.

Litteraturliste

Alvesson & Sköldbberg (2017). Hermeneutik: tolkning och insikt. I Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj: *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3.opplag, s. 133 -206). Lund, Studentlitteratur

Anderson, Walter Truett (2000). *Det nye selvet: identitet i det 21.århundre* (oversatt av Ingeri Engelstad). Aschehoug

Arbo, P. (2022). Livslang læring -fra slagord til reform. I *Uniped Vol. 45 (2)*, s. 82 -92.
<https://doi.org/10.18261/uniped.45.2>

Asplin & Lingås (2016). Mål og mening -danning på ungdomstrinnet. I Lingås, L.G. & Høsøien, u. (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s.109 - 127). Gyldendal Akademisk

Aubert, A.-M. & Paulsen, M.K. (2016). Relasjonen mellom lærer og elev -verdibaserte refleksjoner. I Lingås, L.G. & Høsøien, U. (Red.), *Utdanningsvalg -identitet og danning* (s. 185 – 204). Gyldendal Akademisk

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

Bacchi, C.L. & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analyses: A Guide to Practice*. New York Paigrave Macmillan US

Bergmo-Prvulovic, I. (2018). Conflicting Perspectives on Career Implications for Career Guidance and Social Justice. In T. Hooley, R.G. Sultana and R. Thomsen (Eds) *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (2018, 143- 158). New York and Oxon: Routhledge, Taylor and Francis.

Bratberg, Ø. (2021). Tekstanalyse: hvorfor og hvordan. I Bratberg, Øyvind: *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3.utg., s.11 -36). Cappelen Damm akademisk

Brown, S.D. & Lent, R.W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. I *The Career Development Quarterly*, Vol.44 (4), s. 355 -367. <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.inn.no/ehost/detail/detail?vid=0&sid=fcf3b79d-f648-4f02-8bab-65a74cf87c47%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=9607036578&db=bsu>

Børresen, M.B. (2013). *Veiledning i barnehage og skole - samtaler til vekst*. (2.utg.) Oplandske Bokforlag.

Foucault, Michel (2002). *The Archaeology of Knowledge* (1.gang utgitt i 1989). London: Routhledge

Freire, P. (1968) *De undertryktes pedagogikk*. (1.utg. 1974). (S. Lie Hagen oversetter). Gyldendal Norsk Forlag

Gamlem, S.M. & Rogne, W.M (2018). *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*. PEDLEX

Germeten, S. (2012). Observasjon og sannhet. I Ann Elise Rønbeck (Red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s.36- 52). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Haug, E.H. (2018). *Karrierekompetanser, karriereløring og karriereundervisning: hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.

Haug, E.H. (2016). Utdanningsvalg -kompetanseutvikling for framtidens utdannings -og arbeidsliv. I Lingås, L.G. & Høsøien, U. (Red.), *Utdanningsvalg -identitet og danning* (s.57 – 69). Gyldendal Akademisk

Haug, P. (2016). Ein likeverdige skule i framtida? Nordisk tidsskrift for pedagogikk, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), s.206-217. <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778>

Heggen, K. (2016). Frafall, motivasjon og identitet. I Lingås, L.G & Høsøien, U. (Red.) *Utdanningsvalg -identitet og danning* (s.169 – 181). Gyldendal Akademisk

Hitching, T.R & Veum, A. (2011) Introduksjon. I T. R. Hitching, A.B. Nilsen & A. Veum (Red.). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s.11-36). Høyskoleforlaget

Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I Ann Elise Rønbeck (Red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 52- 72). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Hultqvist, K. (2011). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I Steinsholt & Løvlie (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (3.opplag), s. 617 -633. Universitetsforlaget.

Højdal, L. (2019). *Karriärvägledning. Teman og metoder* (oversatt av Per Larson). Saxo Publishing

Johannessen, Asbjørn (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.) Abstrakt Forlag.

Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg -i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I Lingås, L.G. & Høsøien, U. (Red.), *Utdanningsvalg -identitet og danning* (s. 91 -104). Gyldendal Akademisk

Kjærgård, R. & Plant, P. (2019) *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal

Kjærgård, R. (2019). Arbeid, kall og karriereveiledning i det 21. århundre. I Kjærgård & Plant (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1.utg., 2.opplag, s. 252 -276). Gyldendal

Kjærgård, R. (2019). Karriereveiledning i spenningsfeltet mellom samfunnsmessige og individuelle behov. I Kjærgård & Plant (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1.utg., 2. opplag, s.18 -33). Gyldendal

Kompetanse Norge (2020). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. *Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. https://www.kompetansenorge.no/globalassets/kvalitet-i-karriere/rapport_-_nasjonalt_kvalitetsrammeverk_for_karriereveiledning.pdf

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Lingås, L.G. (2019). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I Kjærgård & Plant (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1.utg., 2.opplag, s. 53 -70). Gyldendal

Lingås, L.G. (2011). *Etikk for pedagoger*. Gyldendal Akademisk

Lingås, L.G & Høsøien, U. (2016). *Utdanningsvalg*. Gyldendal Akademisk

Lingås, L.G. (2016). Profesjonsetikk og utdanningsvalg. I Lingås, L.G. & Høsøien, U. (Red.), *Utdanningsvalg -identitet og danning* (s.207 -221). Gyldendal Akademisk

Løvlie, L. og Steinsholt, K. (2011). Prolog. I Steinsholt & Løvlie (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (3.opplag), s.9 – 19. Universitetsforlaget.

Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen -Lære hele livet*. Utdanningsdirektoratet.

Madsen, G.O, Tønseth C. & Aarsand, L. (2021). Læring som livsstil og normalitet - konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter. I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 7(1), s.347 -361. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2588>

Madsen, O.J. (2018). *Generasjon prestasjon- hva er det som feiler oss?* (2.oppl.) Universitetsforlaget

Nerland, M. (2011). Karriereveiledning – et felt under profesjonalisering. I Gravås & Gaarder (Red.) *Karriereveiledning (s. 181 – 187)*. Universitetsforlaget

Neumann, Iver (2021). *Innføring i diskursanalyse -mening, materialitet, makt*. Fagbokforlaget.

NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*. Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2015:8 *Fremtidens skole -fornyelse av fag og kompetanser*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

NOU 2016:7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>

Olsen, M.H. (2012). Det ytre og det indre panoptikon-når mennesker klassifiseres. I Ann Elise Rønbeck (Red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri (s.239-251)*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Opplæringsloven §1 -3: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1 (24.03.2024)

Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I Ann Elise Rønbeck (Red.) *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri (s.9- 33)*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Røsvoll, G. (2024, 4.april). *Hvor ble det av fagforeningene i alt mylderet om skolen?*

Utdanningsforbundet <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2024/hvor-ble-det-av-fagforeningene-i-alt-mylderet-om-skolen/>

Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. I J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Red.) *International Handbook of career guidance* (s.97 - 113). Springer

Savickas, M. (2015). Career counseling paradigms: guiding, developing and designing. I P.J. Hartung, M.L.Savickas, and W.B. Walsh (Red.) *APA Handbook of career interventions, Vol.1 Foundations* (s.129 -143). American Psychological Association.

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2018) *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3.utg.) Universitetsforlaget

Skatvedt, A. (2020). *Bedringens sosiologi- om potensialet i hverdagslig samhandling*. Fagbokforlaget

Steinsholt, K. (2011) Paolo Freire: Håpets pedagogikk. I Steinsholt & Løvlie (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (3.opplag), s.587 -601. Universitetsforlaget.

Store norske leksikon: <https://snl.no/profesjon> (21.03.2024)

Sultana, R.G. (2018). Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning mellom borger og stat. I Kjærgård & Plant (Red.) *Karriereveiledning for individ og samfunn* (1.utg., 2.opplag, s. 38 -50). Gyldendal

Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Universitetsforlaget.

Thagaard, Tove (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget

Tønseth, Christin (2019). Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultater når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene. I *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Vol. 13(1), s. 62-82. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1837>

Utdanningsforbundet (2012):

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

Utdanningsforbundet (2022). *Utdanningsforbundets strategiske plan, august 2022 -desember 2023*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/utdanningsforbundets-strategiske-plan-august-2022--desember-2023-bokmal/>

Young, Iris Marion (2014). Five faces of oppression. In Asumah, S.N & Nagel, M. *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence: Transdisciplinary and Global Perspectives* (s.3 -32). State University for New York Press

Vedlegg:

1. Lærerprofesjonens etiske plattform:

https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

2. Etisk refleksjonsmodell i Kvalitetsrammeverket for karriereveiledning:

<https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/etikk/etisk-refleksjonsmodell#Modellen>