

## Masteroppgave i karriereveiledning

Av Cathrine Meum Simensen

### ***Fullføringsreformen – til det beste for hvem?***

En dokumentanalyse av Fullføringsreformen, i lys av sosial bærekraft

### ***The Completion Reform – for whose benefit?***

A document analysis of The Completion Reform, in the light of social sustainability

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Master i karriereveiledning

KARR3005 - Breddemaster

Januar 2025

## Sammendrag

Gjennom dette masterprosjektet har jeg ønsket å utforske hvorvidt Fullføringsreformens tiltaksforslag, som skal bidra til at elevene i større grad fullfører og består VGO, faktisk vil bidra til sosial bærekraft i form av like muligheter for god utdanning og en trygg arbeidstilknytning. I forlengelse av dette har jeg også utforsket hvordan karriereveiledning er fremmet som et bidrag til at elever i større grad fullfører og består VGO.

Med bakgrunn fra arbeids- og inkluderingsbransjen hvor veien til en ny arbeidshverdag måtte tilpasses den enkelte veisøker, og hvor bærekraftige løsninger innebar muligheter som medførte trygghet, langsiktighet og rettferdighet, har jeg hatt en kritisk tilnærming til Fullføringsreformens budskap.

For å finne svar på ovennevnte, har jeg tatt utgangspunkt i denne problemstillingen:

*Hvordan kan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet?*

Selve analysen av Fullføringsreformen har vært gjennomført som en kvalitativ dokumentanalyse med utgangspunkt i Asdal og Reinertsens bok «Hvordan gjøre en dokumentanalyse. En praksisorientert metode.» (2022). Ved hjelp av denne metoden har jeg utforsket hvilke saker Fullføringsreformen har løftet frem, og hvordan sakene har blitt fremstilt ved å være et kunnskapsverktøy eller politisk verktøy.

For å underbygge mitt kritiske utgangspunkt har jeg drøftet funnene i lys av kritisk teori (Freire, 2002), modellen «Fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021) og Banduras teori om mestringsstro (Højdal & Poulsen, 2012). I tillegg har jeg sett til tidligere forskning som viser at karaktergrunnlaget fra VGO har betydning både når det gjelder fullføring av VGO og høyere utdanning.

Gjennom denne analysen bekreftes mitt kritiske utgangspunkt. Etter min oppfatning problematiserer ikke Fullføringsreformen bærekraften i hva «fullført og bestått VGO» innebærer. At ulikt karakternivå fremmer ulike muligheter, nevnes i liten grad. Resultat av analysen viser også at Fullføringsreformens tiltaksforslag fremmes både som et gode for samfunnet og for individet.

## Abstract

Through this master's project, I have wanted to explore whether The Completion Reform's proposed measures, which are intended to contribute to a greater degree of students completing and passing VGO, will actually lead to social sustainability in the form of equal opportunities for good education and a secure economic working life. In connection with this, I have also explored how career guidance is promoted as a contribution to students completing and passing VGO to a greater extent.

With a background from the employment and inclusion industry, where the path to a new job opportunity had to be adapted to the individual seeking advice, and where sustainable solutions included opportunities that entailed long-term security and justice, I have had a critical approach to The Completion Reform's message.

To research this further I have based my research on the following statement:

*How can The Completion Reform's proposed measures for completing VGO be understood, considering the concept of sustainability and social justice?*

The actual analysis of The Completion Reform has been conducted as a qualitative document analysis based on Asdal and Reinertsen's book "How to conduct a document analysis. A practice-oriented method." (2022). Using this method, I have explored which issues The Completion Reform has raised, and how these issues have been presented, either being a knowledge tool or political tool.

To substantiate my critical point of view, I have discussed the findings considering critical theory (Freire, 2002), the model "Five signposts to a socially just approach to career guidance" (Hooley et al., 2021) and Bandura's theory of self-efficacy (Højdal & Poulsen, 2012). In addition, I have looked at previous research that shows that grades from VGO are important both when it comes to completing VGO and higher education.

Through this analysis, my critical point of view is confirmed. In my opinion The Completion Reform does not problematize the sustainability of what the term "completed and passed VGO" entails. The fact that different grades promote different opportunities is mentioned only to a small extent. In addition, results of the analysis also show that The Completion Reform's proposed measures promote both a societal perspective and an individual perspective.

## Innhold

Sammendrag.....	2
Abstract .....	3
Forord.....	7
1. Innledning.....	8
1.1    Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2    Formålet med studien, problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.3    Avgrensninger .....	11
1.3.1    Avgrensning av analysematerialet .....	11
1.3.2    Metodisk avgrensning .....	11
1.4    Sentrale begreper i oppgaven .....	11
1.5    Oppgavens struktur .....	13
2. Kunnskapsgrunnlag.....	14
2.1    Eifred Markussen – kompetanseoppnåelse, gjennomføring og slutting .....	15
2.2    Hovdhaugen m.fl. – karaktergrunnlag og videre studier .....	15
2.2.1    Godt nok studieforberedt? .....	16
2.2.2    Godt nok samsvar mellom tilbudet av yrkesfaglig utdanning og kompetansebehovet i arbeidslivet? .....	17
2.3    Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og karriereveiledning i skolen.....	17
2.4    FNs bærekraftsmål 4: God utdanning .....	19
2.5    Oppsummering av kapittelet.....	20
3. Teoretisk perspektiv.....	21
3.1    Sosial rettferdighet og karriereveiledning .....	21
3.1.1    Utvikle kritisk bevissthet .....	22
3.1.2    Navngi undertrykkelse .....	22
3.1.3    Stille spørsmål rundt «det normale».....	22
3.1.4    Bygge solidaritet rundt kollektive handlinger og samarbeid .....	23
3.1.5    Arbeide på ulike nivåer fra det individuelle til det globale .....	23
3.2    Frigjørende pedagogikk .....	23
3.3    Mestringstro.....	25
3.4    Oppsummering av kapittelet .....	26
4. Metode .....	27
4.1    Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	27
4.1.1    Vitenskapsteoretiske forklaringsmodeller.....	27
4.1.2    Kvalitativ og kvantitativ metode.....	28
4.1.3    Hermeneutikk .....	28

4.2	Oppgavens datagrunnlag.....	30
4.2.1	Fullføringsreformen .....	30
4.3	Dokumentanalyse.....	31
4.3.1	Dokumentanalyse – en praksisorientert metode.....	32
4.3.2	Dokumentsteder .....	33
4.3.3	Dokumentverktøy .....	34
4.3.4	Dokumentarbeid .....	35
4.3.5	Dokumentteksten .....	35
4.3.6	Dokumentsak .....	35
4.3.7	Dokumentbevegelser.....	36
4.4	Forskningsetiske prinsipper.....	37
4.5	Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	38
4.5.1	Reliabilitet .....	38
4.5.2	Validitet.....	39
4.5.3	Overførbarhet .....	39
5	Gjennomføring av dokumentanalysen.....	41
5.1	Første analyserunde .....	41
5.2	Andre analyserunde .....	43
5.3	Tredje analyserunde.....	44
6	Funn.....	46
6.1	Dokumentsak .....	46
6.1.1	Saksetablering.....	46
6.1.2	Modifisering .....	50
6.1.3	Konteksting .....	51
6.1.4	Karriereveiledningens fremstilling i dokumentet .....	52
6.1.5	Oppsummering av funn knyttet til Dokumentsak .....	53
6.2	Dokumentverktøy.....	54
6.2.1	Politikkens verktøy .....	55
6.2.2	Kunnskapsverktøy .....	56
6.2.3	Dokumentverktøy og karriereveiledning.....	58
6.3	Oppsummering av kapittelet.....	59
7.	En sosialt bærekraftig VGO? .....	60
7.1	Hvordan kan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet?.....	60
7.2	Hvordan fremmes tiltak for karriereveiledning som kan bidra til å sikre at elever som fullfører VGO får en rettferdig og god utdanning? .....	61

7.2.1	Mulighet til å ta gode, reflekterte valg .....	62
7.2.2	Positive mestringsopplevelser.....	63
7.2.3	Karriereveiledning og sosial bærekraft .....	64
7.2.4	Oppsummering av Forskningsspørsmål 1 .....	66
7.3	På hvilken måte kan tiltaksforslagene forstås som individ- eller samfunnsrettet?.....	66
7.3.1	Fullføringsreformen – et gode for individet? .....	68
7.3.2	Fullføringsreformen – et gode for samfunnet?.....	69
7.3.3	Oppsummering av Forskningsspørsmål 2 .....	70
8.	Oppsummering/konklusjon og avslutning .....	72
8.1	Oppsummering av forskningsprosess.....	72
8.2	Konklusjon og veien videre.....	73
8.2.1	Konklusjon.....	73
8.2.2	Veien videre .....	75
	Litteraturliste .....	76

## Forord

Med dette masterprosjektet har jeg utforsket deler av Fullføringsreformen, med ønske om å undersøke den sosiale bærekraften i de foreslåtte tiltakene, og hvordan karriereveiledningens rolle er presentert som en tjeneste som kan bidra til at flere elever fullfører og består VGO.

Med bakgrunn fra arbeids- og inkluderingsbransjen, og nåværende tilknytning til VGO, var jeg kritisk undrende til om tiltaksforslagene ville fremme en sosialt bærekraftig løsning for eleven, forstått som en mulighet for både god utdanning, en trygg arbeidstilknytning, mulighet for utvikling og sosial rettferdighet.

Å skrive en masteroppgave har vært en spennende prosess hvor jeg har lært mye underveis. Jeg har kjent på både frustrasjon og mestring, men for det meste har jeg kost meg stort med prosjektet.

Takk til min veileder Oda Notevarp Paulsen for god og stødig veiledning! Takk også til venner, medstudenter, kollegaer, og ikke minst min egen familie som har stått sammen med meg i denne prosessen og heiet meg frem!

Moss, 15. januar 2025

Cathrine Meum Simensen

## 1. Innledning

Bakgrunnen for Fullføringsreformen er regjeringens mål om at ni av ti elever skal fullføre og bestå videregående opplæring (heretter: VGO) i 2030.

Hva rommer begrepet «fullført og bestått»? Og på hvilken måte vil det bidra til at elevene får en rettferdig og god utdanning, som bidrar til sosial bærekraftig?

I denne masteroppgaven er det dette jeg prøver å finne svar på. Ved å analysere Fullføringsreformen i lys av sosial bærekraft har jeg vurdert på hvilken måte tiltaksforslagene fremmer en rettferdig og inkluderende mulighet for individet, i et bærekraftperspektiv. Å fullføre og bestå VGO vil kunne gi eleven økte muligheter for høyere utdanning og jobb, men det er likevel ikke slik at fullført og bestått gir en naturlig tilgang til dette.

Karriereveiledningens rolle og karriereveileder som en ressurs for elevene inngår også i analysen, i tillegg til å vurdere hvordan karriereveiledning kan bidra til at foreslåtte tiltak fører til en sosialt bærekraftig løsning for elevene.

Statistikk har vist at ca. 20% av elevene ikke fullfører VGO verken gjennom de tre eller fire første årene etter grunnskole, eller i påfølgende år (Fullføringsreformen, 2021, s. 7-8). Dagens arbeidsmarked har høyere krav til utdanning og kompetanse enn hva som var vanlig før. Å etablere seg på arbeidsmarkedet eller starte på høyere utdanning for en som er ufaglært eller ikke har fullført VGO, kan være vanskelig. Dette medfører økt fare for utenforskap, færre muligheter for fast jobb og et dårligere økonomisk utgangspunkt (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Gjennom Fullføringsreformen presenteres ulike tiltak som skal bidra til at elever, både unge og voksne, i større grad skal kunne fullføre og bestå VGO, og gjennom det få en økt mulighet for tilknytning til arbeidslivet. I Fullføringsreformen fremmes dette slik: «Fullført og bestått VGO er en av de viktigste forutsetningene for å delta i arbeids- og samfunnslivet og for å unngå utenforskap både i dagens og i fremtidens samfunn.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 31).

Kriteriene for å bestå VGO er at eleven minimum har et karaktersnitt på 2. Når tilgang på utdanningsplasser i høyere utdanning i stor grad styres av karakterer, noe som også til en viss grad gjelder læreplasser, selv om oppmøtekompetanse også teller mye, lurer jeg på hvor bærekraftig «fullført og bestått VGO» vil være for en elev med snittkarakter 2. Gir dette eleven et godt nok utgangspunktet for å kunne skaffe seg en god utdanning og gjennom det,



en trygg tilknytning til arbeidslivet, eller handler dette til syvende og sist om å tilrettelegge for gode statistiske resultater for utdanningssektoren? Vil da disse tiltaksforslagene medføre en forskyvning av problematikken, slik at utfordringene knyttet til manglende gjennomføring i større grad vil prege fagutdanningen og høyere utdanning enn VGO?

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg skulle velge tema for min masteroppgave hadde jeg lyst til å gjøre en dokumentanalyse av Fullføringsreformen for å utforske hvordan tiltaksforslagene fremmes med bakgrunn i målet om at flere skal fullføre og bestå, og hvordan karriereveiledning løftes frem som en del av dette. Med tidligere arbeidserfaring fra arbeids- og inkluderingsbransjen, hvor jeg bisto mennesker uten jobbtilknytning tilbake i arbeidslivet, var jeg nysgjerrig på hvordan Fullføringsreformen tenker «fullført» som et bærekraftig mål, i den forståelse av at en bærekraftig løsning er en løsning som gir individet (i dette tilfelle eleven) en mulighet for både god utdanning, men også en trygg økonomisk hverdag, mulighet for utvikling og sosial rettferdighet.

Med min bakgrunn og medfølgende forforståelse startet jeg analysen med et kritisk utgangspunkt til Fullføringsreformens budskap. Jeg hadde en forventning om at Fullføringsreformen ville vise seg systemtung, forstått som at tiltaksforslag og retorikk ville fremmes som individnære og til det beste for den enkelte elev, mens underliggende budskap til syvende og sist handlet om å finne nye veier for elevene gjennom skolesystemet, til beste for samfunnet.

Med en kritisk analyse av Fullføringsreformen, gjennom en praksisorientert dokumentanalyse har jeg analysert både hvilke saker reformen fremmer, samt hvilke politiske og kunnskapsbaserte verktøy som benyttes for å fremme reformens budskap. I dette arbeidet har jeg løpende vurdert min forforståelse og mitt kritiske utgangspunkt, for å ivareta oppgavens validitet, i tillegg til å forsøke å avdekke hermeneutikkens trippelnivå (Thomassen, 2006) som retter søkelyset på eventuelle tiltaksforslag med skjult betydning.

Fullføringsreformens hovedmål er å legge til rette for at ni av ti elever fullfører og består VGO innen 2030. For å få dette til løfter Fullføringsreformen frem fem problemområder med tilhørende tiltaksforslag, som skal kunne bidra til at målet nås. Noen av disse tiltakene er allerede iverksatt, og inkludert i den nye opplæringsloven som også trådte i kraft 01. august 2024, mens andre skal utvikles i årene som kommer (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Et hovedargument som underbygger behovet for en slik foreslått reform, handler om at samfunnet har endret seg stort de siste 30 årene. Ved innføring av forrige store reform, Reform 94, fikk alle elever en lovfestet rett til videregående opplæring, og skolestrukturen fikk tilnærmet den formen vi kjenner i dag (Roos, 2024). For voksne uten gjennomført VGO, har likevel mulighetene til å søke seg inn til VGO vært mer begrenset, både med hensyn til alder og antall forsøk. I tillegg er ikke nåværende skolestruktur tilpasset det store antallet elever med innvandrerbakgrunn vi har i Norge i dag. Fullføringsreformen skriver: «Innvandrere utgjør en større del av deltagerne enn tidligere, uten at tilbudet nødvendigvis tilpasses denne gruppa.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 27). Klimaendringer og det grønne skiftet er også faktorer som fremhever behovet for endring (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

## 1.2 Formålet med studien, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er å kartlegge hvordan Fullføringsreformen fremmer tiltak som fører til at flere elever fullfører videregående opplæring på en måte som gir mulighet for god utdanning, trygg arbeidstilknytning og sosial rettferdighet, og hvilke muligheter karriereveileder har for å bidra til dette.

For å utforske dette har jeg valgt meg følgende problemstilling:

*Hvordan kan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet?*

Jeg har valgt å benytte en kvalitativ dokumentanalyse som metodisk inngang til oppgaven.

Metoden jeg har valgt er basert på Kristin Asdal og Hilde Reinertsens bok «Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode» (2022). Innholdet i Fullføringsreformen er analysert ved å ta i bruk to av metodens seks deler; Dokumentsak og Dokumentverktøy.

Gjennom ulike spørsmål har jeg vurdert hvilke saker reformen handler om i tillegg til å søke etter dokumentets politiske og kunnskapsbaserte verktøy.

Analysens funn er deretter drøftet i lys av modellen «fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveileining» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022), Paulo Freires kritiske teori (Freire, 2002; Eidsvåg, 2021; Skagen, 2024) og Banduras sosialkognitive teori om mestringstro (Askheim & Starrin, 2007; Højdal & Poulsen, 2012; Nordahl & Misund, 2009; Tetzchner, 2019; Svartdal, 2023), for å forsøke å svare på følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan fremmes tiltak for karriereveiledning som kan bidra til å sikre at elever som fullfører VGO får en rettferdig og god utdanning?*
2. *På hvilken måte kan tiltaksforslagene forstås som individ- eller samfunnsrettet?*

### 1.3 Avgrensninger

#### 1.3.1 Avgrensning av analysematerialet

Fullføringsreformen omhandler blant annet elever som følger et ordinært løp, elever med behov for tilpasset opplæring, elever med innvandrerbakgrunn, elever med funksjonsnedsettelse og voksne med behov for å fullføre VGO eller rekvalifisere seg.

I min besvarelse vil jeg avgrense oppgaven til kapitlene i Fullføringsreformen som omhandler tiltak knyttet til «ordinære» løp, både i en studieforbereidende retning og innen fagopplæringen. Jeg vil dog ikke gå i dybden på de forslåtte faglige tiltak omhandlende struktur og innhold. De deler av Fullføringsreformen som berammer voksne elever vil også inkluderes i analysen, basert på relevant informasjonen i kap. 2 og 3.

Utover dette vil jeg ikke inkludere kapitler og avsnitt som beskriver tiltaksforslag for elever med innvandrerbakgrunn, elever med behov for individuelle tilpasninger og funksjonsnedsettelse. Bakgrunnen for denne avgrensingen er at jeg i dette arbeidet ser meg nødt til å velge ut deler av dokumentet som utforskes i dybden, da hele dokumentet blir for omfattende, og jeg har da valgt meg ut de kapitler som berører flertallet av elevgruppen.

#### 1.3.2 Metodisk avgrensning

For å kunne gjøre en god analyse av de utvalgte delene av Fullføringsreformen, med valgte metode, vurderer jeg at det også er hensiktsmessig med en metodisk avgrensning. Metoden er omfattende med sine seks ulike analytiske perspektiver. Med utgangspunkt i valgte problemstilling og formålet med oppgaven, er det metodens to deler som handler om sakens budskap og hvordan denne fremmes, som er mest relevant. De andre delene vil kort gjøres rede for under kapittelet for metode.

### 1.4 Sentrale begreper i oppgaven

#### **Bærekraftig utvikling**

Begrepet knyttes til klimaendringer og det å drive utvikling på en måte som ivaretar

kommende generasjoners behov, i tillegg til å dekke dagens innbyggers behov. Begrepet kan også benyttes for å beskrive økonomisk, miljømessig og sosial utvikling (Tjernshaugen, 2024). I denne oppgaven er det sistnevnte betydning som trekkes inn, for å vurdere om tiltaksforslagene fremstår bærekraftige for elevene, slik at det å fullføre og bestå VGO fører til god utdanning, trygg arbeidstilknytning og sosial rettferdighet.

### **God utdanning**

I følge Bærekraftsmål 4 er en god utdanning både inkluderende og rettferdig. Undervisningen skal gjennomføres av gode lærere og fremme opplæring av god kvalitet (FN Sambandet - God utdanning, 2024). Begrepet er i denne oppgaven sentralt, som en parameter for å måle resultatet av tiltaksforslagene og reformen.

### **Kvalitet i karriereveiledningen**

For at karriereveiledningen skal kunne møte alle elever med sine ulike forutsetninger, ønsker og behov på en god måte, er det definert hva en karriereveileder i VGO bør inneha av kompetanse. Begrepet trekkes inn i denne oppgaven ved å bidra til å synliggjøre karriereveileders kompetanseområder som omhandler blant annet etikk, veiledningsprosesser og relasjoner, karrierelæring og kunnskap om utdanning og arbeid (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b).

### **Sosial rettferdighet**

I denne oppgaven handler sosial rettferdighet om at alle elever skal få de samme mulighetene til å skape seg gode liv, og at muligheter og privilegier skal fordeles rettferdig. Dette bygger på Bærekraftmålene fremmet av FN-sambandet (FNs bærekraftsmål, 2024). Bærekraftmålene 8 (Anstendig arbeid og økonomisk vekst) og 10 (mindre ulikhet) er sammen med bærekraftmål 4 (God utdanning) de bærekraftmålene som er tettest knyttet til sosial rettferdighet.

### **VGO**

VGO står for videregående opplæring og er en felles benevnelse for all opplæring etter obligatorisk tiårig grunnskole. Videregående opplæring omfatter både utdanningsløp på skole

og yrkesopplæring i bedrift. Fullføringsreformens tiltaksforslag retter seg til elever tilknyttet VGO, og begrepet benyttes derfor gjennomgående i oppgaven.

### **Å fullføre og bestå**

Fullføringsreformen fremmer et mål om at ni av ti elever i VGO skal fullføre og bestå med studie- eller yrkesfaglig kompetanse. Retten til å fullføre handler om at elevene skal få tilgang til VGO helt til de har fullført, det vil si at det ikke lenger er noen tidsbegrensing knyttet til dette. Men selv om målet er «fullført og bestått», har elevene kun rettigheter hva gjelder «fullført». For å bestå må de selv prestere, lære og bevise sin kunnskap (Fullføringsreformen, 2021, s. 31).

#### 1.5 Oppgavens struktur

Videre i oppgaven vil jeg nå presentere et kunnskapsgrunnlag jeg mener er relevant for denne oppgaven. I tillegg til tidligere forskning, vil jeg kort gjennomgå Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen. Oppgavens tilknytning til Bærekraftsmål 4 – God utdanning vil også bli nevnt. Dette utgjør *kapittel 2*.

I *kapittel 3* presenterer jeg teori som understøtter analysens utgangspunkt om å vurdere innholdet i Fullføringsreformen med et kritisk blikk, og samtidig vurdere om tiltaksforslagene fremmes til det beste for samfunnet eller eleven. I *kapittel 4* presenteres oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag, samt en utdypende beskrivelse metoden som er benyttet. Videre vil *kapittel 5* gi en oppsummering av analysens gjennomføring, mens *kapittel 6* belyser ulike funn med utgangspunkt i de to valgte analytiske tilnærmingene fra metoden. *Kapittel 7* er viet til å drøfte funnene opp mot valgte teorier, og til slutt presenterer *kapittel 8* en oppsummering av prosess, funn og innspill til videre forskning.

## 2. Kunnskapsgrunnlag

Med et forskningsprosjekt som skulle utforske Fullføringsreformen innhold og budskap, var det også der jeg startet når jeg skulle søke etter annen relevant forskningsbasert kunnskap. Jeg tok for meg Fullføringsreformens referanseliste og markerte ut litteratur som fanget min oppmerksomhet, med bakgrunn i oppgavens tematikk.

Spesielt var det de ulike rapportene til Markussen (Markussen, Carlsten, et al., 2019; Markussen, Grøgaard, et al., 2018; Markussen & Gloppen, 2012; Markussen & Seland, 2012) jeg fant interessante, og gjorde da et Google-søk på hans navn, for å få tilgang til disse rapportene. I listen over treff var det blant annet lenket til en NIFU-nettside, som listet alle Markussens publikasjoner med klikkbare lenker. Etter en overfladisk gjennomgang av alle disse, hovedsakelig basert på titlene, var det til slutt rapporten «*Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt. Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*» (Markussen, 2019) som ble inkludert som kunnskapsgrunnlag.

Jeg har gjort flere søk på både Google Scholar, Idunn og Oria med ulike søkeordkombinasjoner som «karriereveiledning+fullføring», «karriereveiledning+fracfall», «fracfall i videregående skole+mestringstro», men disse ga meg få funn relatert til oppgavens kritiske blikk på «bærekraftsaspektet» knyttet til fullføring av videregående skole. Jeg gjorde derfor et nytt søk i Google Scholar 06.12.24, med søkeord «lave karakterer fra videregående». Dette søket ga også mange treff, men det var særlig en rapport som fanget min oppmerksomhet: «*Videregående opplæring - tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?*» (Hovdhaugen et al., 2013). Denne er inkludert i kunnskapsgrunnlaget for å belyse elevenes muligheter etter VGO med utgangspunkt i oppnådde karakterer.

I tillegg til de ovennevnte har jeg også inkludert Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020), og da spesielt kompetanseområdene for karriereveiledning i skolen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b) i kunnskapsgrunnlaget. Fullføringsreformens tiltaksforslag utspiller seg innen VGO, og karriereveiledning kobles tett til noen av tiltakene. I den forbindelse danner kompetansestandardene for karriereveiledere i skolen et viktig bakteppe for hvordan karriereveiledning i den sammenheng kan utøves. Avslutningsvis inkluderer dette kapitlet også en kort gjennomgang av oppgavens tilknytning til Bærekraftsmål 4 – God utdanning.

2.1 Eifred Markussen – kompetanseoppnåelse, gjennomføring og slutting  
Rapporten «*Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt. Om gjennomføring, kompetanseoppnåelse og slutting i videregående opplæring gjennom fire år for unge som gikk ut av ungdomsskolen i Bergen våren 2014*» (Markussen, 2019) er en del av prosjektet «International Study of City Youth (ISCY)», hvor forskere fra NIFU har samarbeidet med forskere ved flere universiteter i verden. I rapportens sammendrag vises det til at «[...] studiens hensikt [har vært] å etablere komparativ kunnskap om den betydningen ulike skoler og utdanningssystemer kan ha for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.» Dette med tanke på å kunne utvikle tiltak som bidrar til at flere kan fullføre VGO, i tillegg til å utvikle kunnskap om hvorfor noen faller fra (Markussen, 2019, s. 7).

Områder som ble undersøkt var blant annet hvilke forhold som påvirker karakterene til tiendeklassingene. De fant at karakterene ble bedre ved et høyt skoleengasjement, og at elevenes bakgrunn hadde betydning. Kjønn, vestlig/ikke-vestlig bakgrunn, elever som bodde med begge foreldre eller ikke og foreldres utdanningsnivå var faktorer som spilte inn. De fant også at elevenes karakternivå ved slutten av tiendeklasse påvirket mest når elevene skulle søke seg videre til videregående skole. Rapporten viser også til tydelige funn når det gjelder elevenes fullføringsgrad. Jo bedre karakterene fra tiendeklasse er, jo større er sannsynligheten for at elever fullfører og består videregående skole. Rapporten viser også til at den forskjellen som er mellom elevenes kunnskapsnivå på ungdomsskole, opprettholdes i videregående opplæring. Elever som starter i VGO må behandles ulikt, er deres konklusjon. Det er viktig at den videregående opplæringen er seg bevisst den variasjonen i kunnskapsnivå elevene har ved oppstart (Markussen, 2019, s. 7-10).

2.2 Hovdhaugen m.fl. – karaktergrunnlag og videre studier  
Rapporten «*Videregående opplæring - tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?*» (Hovdhaugen et al., 2013) oppsummerer et forskningsprosjekt gjennomført høsten 2013. Formålet med prosjektet var å belyse hvorvidt VGO «[...] gir et godt grunnlag for arbeid og videre studier.» (Hovdhaugen et al., 2013, s. 7). Forfatterne av rapporten har utforsket både om elever som fullfører og består VGO med studiekompetanse er godt nok studieforbereid, og om yrkesfagene som tilbys i VGO samsvarer godt nok til kompetansebehovet i arbeidslivet.

### 2.2.1 Godt nok studieforbereidt?

For å sjekke om elever med studiekompetanse, også de med svakt karaktergrunnlag, er godt nok studieforbereidt har de i sin studie fulgt studenter som startet i høyere utdanning i 2003, gjennom studiene. De har undersøkt bachelorstudier i matematisk-naturvitenskapelige fag, samfunnsvitenskapelige fag og humanistiske fag, i tillegg til fire profesjonsstudier ved høyskoler (allmennlærer-, førskolelærer-, ingeniør- og sykepleierstudiet).

Kort oppsummert er funnene i rapporten (Hovdhaugen et al., 2013) følgende:

#### 1. *Hvordan karaktergrunnlaget (gjennomsnittskarakterer) fra VGO påvirker frafall*

Omtrent 80% av elever som oppnår studiekompetanse starter i høyere utdanning i løpet av tre år etter fullført VGO. Studentene med svakt karaktergrunnlag (snitt under 3,5 fra VGO) faller oftere fra i studiets første år, enn studenter med høyere karaktergrunnlag. Likevel er det 90% som fullfører første året på høyskolestudier, mens 73-82% som fullfører første året på universitetsstudiene som er inkludert i denne studien. Resultatene viser at dersom det vurderes i hvilken grad studentene er studieforbereidt kun utfra frafall første studieår, forteller funnene at karakterene har mindre betydning, mens valg av studie betyr mer.

#### 2. *Hvilken progresjon studentene har gjennom studietiden (hvor mange studiepoeng de oppnår)*

Studien analyserte også studentenes progresjon, og funnene viser en tydelig sammenheng mellom antall studiepoeng en student opparbeider seg det første studieåret og karaktergrunnlaget fra VGO. Ytterligere funn viser at studenter med svakt karaktergrunnlag fra VGO, som starter opp ved et av universitetsstudiene utforsket i denne studien, kun klarer å fullføre halvparten av et fulltidsstudium. Tilsvarende gruppe ved høgskoleutdanningene fullfører noe mer, men det er variasjoner avhengig av hvilket studie studenten følger. Forskningen finner at det er en større sammenheng mellom karaktergrunnlaget fra VGO og studentens progresjon i matematisk-naturvitenskapelige fag, enn i de andre studieretningene inkludert i undersøkelsen.

#### 3. *Hvor lang tid studentene bruker for å fullføre studiet*

Studien har fulgt elevene gjennom normert tid og to år etter. Funnene viser at det er en stor sammenheng mellom karaktergrunnlag og fullført studie, på begge tidspunkt. I snitt har 45-



59% fullført studiene innen to år etter normert løp, mens for de med lavt karaktergrunnlag er det 10-22% som har fullført bachelor i universitetsstudiene. Forskjellene er mindre på høyskolestudiene, bortsett fra allmennlærerutdanning og ingeniørutdanningen.

Studien oppsummerer funnene slik:

I gruppen med svakest karaktergrunnlag (omtrent 12 % av studentene som starter i høyere utdanning) har en høy andel problemer med progresjon og gjennomføring ved de store bachelorstudiene ved universitetene, og i noen grad også ved sentrale profesjonsutdanninger som lærer eller ingeniør. For disse studiene indikerer våre analyser at studiekompetanse med svake karakterer ikke utgjør et godt grunnlag for å lykkes i studiene. (Hovdhaugen et al., 2013, s. 7-9).

### 2.2.2 Godt nok samsvar mellom tilbudet av yrkesfaglig utdanning og kompetansebehovet i arbeidslivet?

For elever som velger en yrkesfaglig retning, finner studien (Hovdhaugen et al., 2013) følgende:

1. En gruppe elever fullfører 2+2 løpet og tar fagbrev.
2. En gruppe går ikke ut i lære etter to års skole, men velger påbygg og får studiekompetanse.
3. Den siste gruppen, som er den største, fullfører ikke noe, og har verken yrkes- eller studiekompetanse etter fem år.

Funnene i undersøkelsen viser at næringslivet rekrutterer både fra gruppe 1 og gruppe 3. I denne delen av rapporten knyttes ikke funnene opp mot karaktergrunnlaget, men mot de ulike bransjenes vurdering av fagbrev og læreplassordningen slik den er organisert etter Reform 94.

### 2.3 Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning og karriereveiledning i skolen

På bakgrunn av NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn (NOU, 2016) fikk Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (heretter: HK-dir., den gang Kompetanse Norge) i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utarbeide et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (heretter: kvalitetsrammeverket). Dette kvalitetsrammeverket skulle være tverrsektorielt og innbefatte livslang læring. I tillegg var et

overordnet mål at kvalitetsrammeverket skulle bidra til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024a). Kvalitetsrammeverket ble utarbeidet i samarbeid med fagekspertter fra ulike sektorer, og ble først presentert som en rapport (Bakke et al., 2020) med forslag til å utvikle en digital nettressurs tilgjengelig for alle.

Rapporten (2020) definerer karriereveiledning som:

Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet. Karriereveiledning gir mulighet for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner. Karriereveiledning tilbys av kompetente aktører og utføres med høy grad av etisk bevissthet. (Bakke et al., 2020, s. 12)

Med bakgrunn i Fullføringsreformen (2021) fikk HK-dir på nytt i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å videreutvikle et forslag til kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen, med utgangspunkt i de tverrsektorielle kompetansestandardene i kvalitetsrammeverket (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b). Disse kompetansestandardene omhandler tilsvarende syv kompetanseområder, men de er nyansert og tilpasset hver sin målgruppe; karriereveiledere/Utdannings- og yrkesrådgiveren i VGO og utdanningsvalglæreren i grunnskolen.

Som bakteppe til denne oppgaven vil jeg nå presentere de syv kompetanseområdene for karriereveiledning i VGO:



*Figur 1: Kompetanseområder for karriereveiledning i skolen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b)*

Veiledningsprosesser og relasjoner	Dette kompetanseområdet omhandler den generelle veilednings- og relasjonskompetansen en veileder i skolen bør ha. Det innebærer kunnskap og ferdigheter knyttet til veiledningsprosesser for enkeltelever, grupper og klasser.
Etikk	Det etiske kompetanseområdet handler om at veileder skal inneha en etisk bevissthet til egen rolle og kunne handle i tråd med de etiske retningslinjene for karriereveiledning.
Karrierefaglige teorier og metoder	Kompetanseområdet peker på at karriereveileder i skolen skal ha innsikt i både relevant teori og metodikk, og mestre å benytte disse i veiledning av elevene.
Karrierelæring	Karriereveileder i skolen skal kunne legge til rette for ulike aktiviteter og læringsprosesser. Målet er at elevene skal utvikle karrierekompetanse. Aktivitetene skal kunne gjennomføres med enkeltelever, klasser, grupper, både alene (kun veileder) og i samarbeid med andre på skolen.
Utdanning og arbeid	Karriereveilederen skal ha kompetanse om ulike utdanningsveier og arbeidsmarked, og kunne veilede elevene ved å ta i bruk kvalitetssikrede informasjonskanaler.
Målgrupper og kontekst	Kompetanseområdet omhandler elevmangfoldet og hvordan sosiokulturelle forhold kan påvirke den enkeltes vurdering av sitt mulighetsområde, valg og karriereutvikling.
Utvikling, nettverk og samarbeid	Skolen skal bidra til å gi elevene et helhetlig karriereveiledningstilbud, som bidrar til utvikling av karrierekompetanse og karrierelæring. Dette kompetanseområdet fremmer behov for samarbeid mellom veileder, lærere, ledelse og eksterne samarbeidspartnere for å kunne oppnå dette

Tabell 1: Kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b)

#### 2.4 FNs bærekraftsmål 4: God utdanning

God utdanning defineres av FNs samarbeidsland som ett av 17 mål for å bekjempe ulikhet, utrydde fattigdom i tillegg til å stoppe klimaendringer (FN Sambandet, FNs bærekraftsmål, 2024).

Mål 4, som berører denne oppgaven, handler om å «Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme mulighet for livslang læring for alle» (FN Sambandet, God utdanning, 2024). Målet er utdypet med 10 undermål som omhandler alt fra retten til skolegang og utdanning, til utdanning av lærere og at kvaliteten på opplæringen skal være god gjennom hele utdanningsløpet.

## 2.5 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert to forskningsrapporter (Markussen, 2019 og Hovdhaugen et.al, 2013) som begge fremmer forskningsresultater som viser at karakterer fra VGO påvirker både gjennomføringen av VGO og høyere utdanning. I tillegg har jeg inkludert kvalitetsrammeverkets nye kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b). Disse inkluderes som et bakteppe for å kunne vurdere hvordan Fullføringsreformen fremmer tiltaksforslag som berører karriereveiledningsfeltet, og hvilket spillerom karriereveilederen får for å utøve veiledning av høy kvalitet med utgangspunkt i de definerte tiltaksforslagene som berører fagfeltet. Avslutningsvis har jeg vist til FN's bærekraftsmål 4: God utdanning, som favner bærekraftspektet ved oppgavens problemstilling, og som også er et definert mål for Fullføringsreformens tiltaksforslag (FN Sambandet, God utdanning, 2024).

### 3. Teoretisk perspektiv

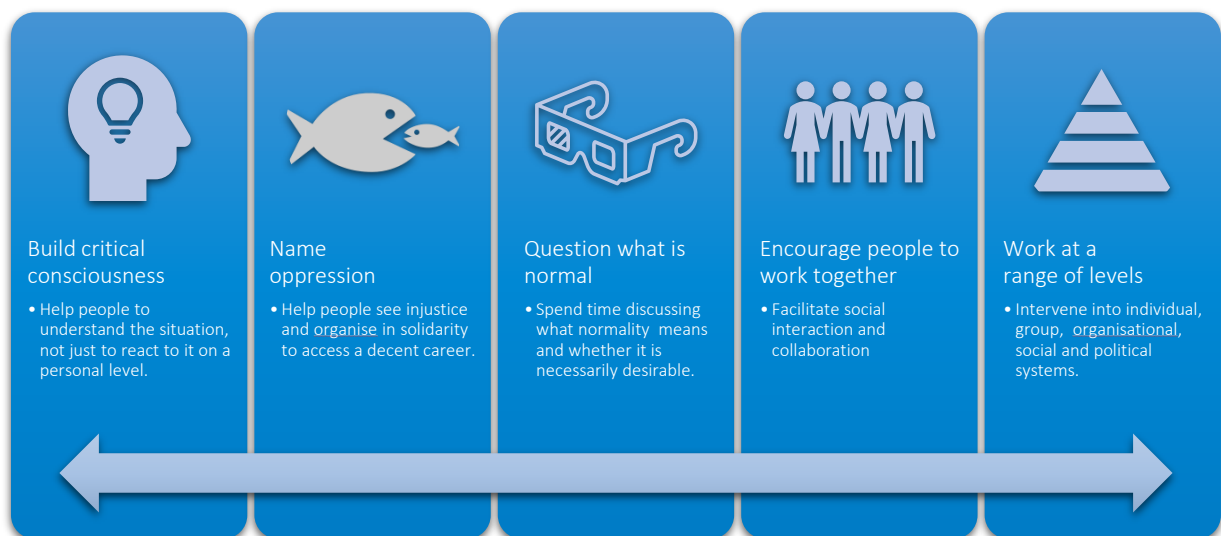
Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan kan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet?» vil jeg her redegjøre for mitt teoretiske perspektiv, og begrunne valgene jeg har gjort.

Som et politisk dokument fremmer Fullføringsreformen tiltak som både fremsettes på et samfunnsnivå, men som i like stor grad berører individet. Et mulig spenningsforhold mellom individ og samfunn vil også belyses gjennom følgende teorier.

#### 3.1 Sosial rettferdighet og karriereveiledning

Innen karriereveiledningsfeltet er det flere som tar til orde for at karriereveiledning kan bidra til sosial rettferdighet. I denne oppgaven velger jeg å inkludere tankene til Hooley, Thomsen og Sultana, og deres modell «Fem peilemerker for en sosialt rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) for å kunne drøfte hvorvidt Fullføringsreformens tiltaksforslag ivaretar sosial rettferdighet og bidrar til bærekraftige muligheter for elevene.

I en forelesning i februar 2023 presenterte Tristram Hooley modellen på følgende måte (Hooley, 2023).



Figur 2: Modell «Fem peilemerker for en sosialt rettferdig karriereveiledning» (Hooley, 2023)

Modellen vil nå bli gjennomgått del for del.

### 3.1.1 Utvikle kritisk bevissthet

Modellen (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) peker her til Paulo Freires (2002) kritiske pedagogikk og hans begrep *conscientização*, som betyr utvikling av en kritisk bevissthet. I karriereveiledningen handler dette om å hjelpe elevene til å utvikle en bevissthet om sammenhenger og strukturelle forhold i samfunnet de er en del av, og til å stille spørsmål til hvorfor det er som det er. En karriereveiledning som bidrar til utvikling av kritisk bevissthet, handler om å støtte eleven til aktiv handling i eget liv, og til å se at utdanningsmuligheter og arbeidslivet er noe som kan endres og utfordres. Jeg går mer i dybden på Freires kritiske pedagogikk i kap. 3.2.

### 3.1.2 Navngi undertrykkelse

Karriereveiledning kan hjelpe elever med å få øye på urettferdighet, og til å sette navn på diskriminering og urettferdighet (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022). Gjennom diskusjoner og dialog kan undertrykkelsen og urettferdigheten tre tydeligere frem, og eleven kan få en bedre forståelse for at en mulig opplevelse av undertrykkelse, marginalisering eller maktesløshet ikke skyldes eleven selv, men strukturelle forhold i samfunnet. Med håp om å påvirke denne uretten må den uttrykkes, tas opp til diskusjon og dialog, og opparbeide en felles motstand.

Et eksempel på undertrykkende begreper er forklaringsmodeller for elever som ikke fullfører VGO. Betegnelsen «drop-out» vitner om en årsaksforklaring som er individbasert; at det er eleven selv som velger å slutte fordi hen av ulike årsaker ikke mestrer å fullføre. Mens betegnelsen «pushed-out» vitner om en årsaksforklaring som legger ansvaret for at eleven faller ut av VGO på systemet. Slike benevnelser kan både fremstå diskriminerende og urettferdige.

### 3.1.3 Stille spørsmål rundt «det normale»

Det tredje peilemerket (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) handler om å stille spørsmål til det vi oppfatter som «normalt», og spørre oss hvem som «tjener på dette?». Gjennom «sosiale fakta» som fremstår troverdige og naturlige, kan makt og dominans ligge skjult. Eksempler på dette kan være kjønnsulikhetene knyttet til valg av utdanningsprogram på VGO, hvor vi fremdeles har et overtall gutter på yrkesfaglige linjer som Bygg- og anleggsteknikk, mens det er flest jenter som søker seg til Helse- og oppvekst. Å

problematisk eksisterende strukturer kan være en måte å utfordre det nåværende på, en annen måte er å kritisk vurdere de ord som benyttes i vår daglige tale. Ordene vi bruker har en tendens til å fange oss i måter å tenke på, og gjennom det utvikles en norm. Ord som «sårbar» og «fracfall» knyttes til individet, og inkluderer dermed ikke årsaker som stammer fra strukturelle forhold. I karriereveiledningen er det derfor viktig å være seg bevisst hvilke ord og begreper som benyttes i dialog med elevene.

#### 3.1.4 Bygge solidaritet rundt kollektive handlinger og samarbeid

Dette peilemerket oppfordrer til et samarbeid om karriereaktiviteter, hvor målet er sosial interaksjon og kollektiv handling som en del av karriereveiledningsprosessen (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022). Dette forklares med at enkelte utfordringer og problemer ikke kan løses kun gjennom individuelle handlinger. Det vises til Paulo Freires artikkel fra 1970, hvor han fremhever at det er ved å jobbe sammen og dele konkrete opplevelser at den kritiske frigjørende prosessen settes i gang, noe som åpner for å kunne se alternative måter å leve sitt liv på. Erfaringsutveksling og felles utforskning bidrar til dette.

#### 3.1.5 Arbeide på ulike nivåer fra det individuelle til det globale

Det siste peilemerket handler om å legge til rette for en frigjørende karriereveiledning med sosial rettferdighet i fokus, gjennom samarbeid på flere nivåer (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022). Ved å jobbe med enkeltindivider og grupper på et mikronivå, på et institusjonelt og organisatorisk (meso) nivå, i tillegg til det sosiale og politiske system (makro nivå), ønsker forfatterne av denne modellen at karriereveiledning skal være en type praksis, hvor karriereveilederne er kritiske, reflekssive profesjonelle. De hevder videre at karriereveilederne har et særlig ansvar for «at tale magten midt imod» når strukturelle vilkår skaper hindringer for elevenes karriereutvikling (Thomsen et al., 2022).

### 3.2 Frigjørende pedagogikk

Paulo Freires tanker relatert til kritisk tenkning og kritisk bevisstgjøring gjennom dialog (Freire, 2002; Eidsvåg, 2021; Skagen, 2024), tar jeg med meg inn i oppgavens diskusjon for å understøtte det kritiske blikket jeg har til Fullføringsreformens tiltaksforslag.

Paulo Freire var en brasiliansk pedagog, som ble internasjonalt kjent gjennom boken *De undertryktes pedagogikk* som ble utgitt i 1970 (Freire, 2002). Han startet sin karriere med å undervise fattige mennesker i sin hjemby, som var analfabeter. Metoden han benyttet fremmet dialogen, og lærestoffet tok utgangspunkt i hva som var viktig for eleven (Freire, 2002, s. 11). Denne dialogmetoden innebar en personlig bevisstgjøring for den enkelte og samtidig et arbeid for en politisk endring av samfunnet (Skagen, 2024).

Det handlet om at lærer og elev skulle utforske og fortolke sammen, av Freire kalt et dialogisk prosjekt. Dette skulle føre til kritisk tenkning og personlig erkjennelse hos den enkelte, i tillegg til å bidra til samfunnsendringer. Denne dialogpedagogikken skulle hjelpe elever, både unge og voksne, til å se sin egen rolle i verden, i tillegg til «å handle på grunnlag av ny kunnskap og forståelse.» (Skagen, 2024).

Freire benytter begrepet *conscientização*, som på norsk kan forstås som bevisstgjøring. Med dette fremmer han viktigheten av at individet blir bevisst de sosiale og politiske motsetningene som til enhver tid er til stede i samfunnet, og utvikler en kritisk holdning for å bekjempe undertrykkernes makt. «Elevene skal ikke lære å tenke slik læreren gjør, men bli seg bevisst sine egne tanker.» (Eidsvåg, 2021).

I den norske innledningen i boken «De undertryktes pedagogikk» oppsummeres Freires tanker slik:

Slik Freire ser det, finnes det ikke en nøytral læringsprosess. Systemet for læring virker enten som et redskap for å integrere den yngre generasjon i et bestående system og tilpasse dem til dette system, eller som oppdragelse til selvstendighet, til å stille seg kritisk og skapende overfor virkeligheten, oppdage at de kan delta i omforming av eget miljø og dermed være med på å utvikle det samfunn de etter hvert skal ta ansvar for. (Freire, 2002, s. 16-17).

Disse ordene kan relateres til krysspisset en karriereveileder kan erfare, når veiledningsoppgaven skal utøves i spenningsfeltet mellom prosesser som er gode for elevene og prosesser som skal støtte oppunder samfunnsutviklingen. I denne oppgaven bidrar teorien med å løfte frem viktigheten av en kritisk bevissthet og det å utfordre samfunnsstrukturer gjennom dialog.



### 3.3 Mestringstro

For å kunne trekke inn individperspektivet når funn skal drøftes, velger jeg å inkludere Banduras teori om mestringstro (Askheim & Starrin, 2007; Højdal & Poulsen, 2012; Nordahl & Misund, 2009; Tetzchner, 2019; Svartdal, 2023).

Bandura benytter begrepet «Læringserfaringer» for å beskrive at det individet tenker og tror om seg selv, er tillært gjennom sosial samhandling med omgivelsene. Han fremmer en gjensidig sammenheng mellom individet, individets handlinger og miljøet handlingene utføres i (Højdal & Poulsen, 2012, s. 103).

Et annet sentralt begrep hos Bandura er *self-efficacy*, som handler om et individs tro på egen mestring (Svartdal, 2023). Ifølge Bandura påvirker *mestringstro* både valgene vi tar, hvor hardt vi jobber for å nå et mål, hvor utholdende vi er om vi møter motstand og hvordan vi har det i situasjonen (Højdal & Poulsen, 2012, s. 103). Mestringstro spiller en stor rolle i individets selvvurdering, og hvordan individet opplever å ha kontroll over eget liv (Tetzchner, 2019, s. 371). Opplevelsen av å kunne ta kontroll over egne handlinger, betyr mye for motivasjon og opplevelse av mestring (Nordahl & Misund, 2009, s. 64). Barn og ungdom med lav mestringstro vil oppleve at de mangler denne kontrollen, og at det derfor er ytre forhold som styrer det som skjer med dem (Tetzchner, 2019, s. 371).

Hvilke forventninger elevene har til egen mestring, om det er å lykkes eller mislykkes, vil påvirke deres initiativ, valg av aktiviteter og engasjementet tilknyttet aktiviteten (Nordahl & Misund, 2009, s. 58).

Banduras teori er i utgangspunktet ikke en karriereveiledningsteori, men i tilknytning til karriereveiledning har Banduras teorier blitt videreutviklet til en Sosialkognitiv karriereteori (SCCT, fra det engelske Social cognitive career theory), som åpner for en praktisk anvendelse av teorien innen karriereveiledningsfeltet. SCCT peker på at både valg og handlinger knyttet til karriere påvirkes av individets oppfatning av seg selv, og hvilket utbytte individet forventer å oppnå av handlingen eller valget (Højdal & Poulsen, 2012, s. 189).

Ved å inkludere denne teorien i oppgaven får jeg inkludert individaspektet, som viser at elevens motivasjon, opplevelse av kontroll og mestring er viktig når tiltaksforslagene skal vurderes.

### 3.4 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert teorier som bidrar til refleksjon tilknyttet spenningsforholdet mellom individ og samfunn, i tillegg til å bidra med et kritisk blikk på Fullføringsreformens tiltaksforslag. Gjennom Freires (2002) frigjørende pedagogikk og metoden «Fem peilemerker for en sosialt rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) fremmes karriereveiledning som en tjeneste hvor elever sammen med veileder og andre, kan trene opp en kritisk bevissthet og gjennom dialog sette urettferdighet på agendaen. I tillegg bidrar Banduras teori om mestringstro med å trekke individaspektet inn i diskusjonen, da motivasjon og utholdenhet i opplærings situasjoner påvirkes av elevens tro på egen mestring og opplevelse av å kontrollere situasjonen (Højdal & Poulsen, 2012).

## 4. Metode

I dette kapitlet vil jeg først presentere oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag, med tilknytning til hermeneutikken og kvalitativ forskning. Deretter kommer en grundig beskrivelse og gjennomgang av metoden jeg har benyttet for å analysere Fullføringsreformen.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Mitt forskningsprosjekt handler om å forsøke å forstå meningsinnholdet i

Fullføringsreformen, knyttet til begrepet «fullført», og sosial bærekraft. Som tidligere utdypet, handler dette om å utforske på hvilken måte tiltaksforslagene kan forstås i lys av sosial rettferdighet, og hvorvidt de fremmer bærekraftige muligheter for elevene.

Vitenskapsteoretisk knytter dette seg til *det fortolkende paradigmet* som anerkjenner forskerens subjektivitet som et medvirkende redskap i forskningsprosessen, med bakgrunn i en forståelse av at ulike oppfatninger av verden er mulig, avhengig av hvilket utgangspunkt og ståsted man har (Malterud, 2017, 27).

#### 4.1.1 Vitenskapsteoretiske forklaringsmodeller

Gjennom tidene har verden blitt forklart med utgangspunkt i ulike forståelsesgrunnlag. Fra et naturvitenskapelig ståsted kan hendelser observeres, måles og kvantifiseres, og årsakssammenhenger forklares. Denne retningen refereres også til som *positivismen*, da «Vitenskapen skal begrense seg til det som er *positivt gitt* i erfaringen [...]», det vil si observerbare fakta som registreres i virkeligheten (Thomassen, 2006, s. 139-141).

Motsatsen til positivismen og den naturvitenskapelige forklaringsmodellen, er det humanistiske og samfunnsvitenskapelige perspektivet. Samfunnsvitenskap handler om den sosiale virkeligheten og menneskers samhandling (Johannessen et al., 2021, s. 25). Der naturforskeren er tilskuer til det som studeres, er samfunnsforskeren ikke bare tilskuer, men deltar også i samfunnet. (Johannessen et al., 2021, s. 22).

Fullføringsreformen omhandler elever i videregående opplæring, og fremmer forslag til hvordan en større andel av elevene skal mestre å gjennomføre og bestå VGO. Det handler her om individer, som gjennom en gruppetilknytning, skal kunne utvikle seg og oppleve en kunnskapsutvikling, som videre skal bidra til økte muligheter for høyere utdanning eller en meningsfull jobb. For å få informasjon om den sosiale virkeligheten fullføringsreformen

henviser til, og best mulig kunne analysere denne informasjonen, vil en samfunnsvitenskapelig metode være et godt verktøy for meg (Johannessen et al., 2021, 21).

#### 4.1.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Som nevnt innledningsvis er mitt forskningsprosjekt basert på en kvalitativ dokumentanalyse. I følge Denzin og Lincoln (Thagaard, 2018) innebærer begrepet «kvalitativ» at det er prosesser og mening som fremheves, og dette kan ikke måles i kvantitet eller frekvens. For å forstå Fullføringsreformens budskap og tiltaksforslag vil en kvantitativ metode derfor ikke være tilstrekkelig, da jeg må se ut over det kvantifiserbare. Ved å velge en fortolkende metode får jeg muligheten til å avdekke meningsaspektet i Fullføringsreformen og gjennom det utvikle en forståelse for de sosiale fenomener Fullføringsreformen omhandler (Thagaard, 2018, s. 15).

Innen det samfunnsvitenskapelige perspektiv har det utviklet seg ulike teorier og filosofier som på hver sin måte søker å bidra til forståelse av de sosiale og samfunnsmessige fenomenene som observeres. Disse er blant annet fenomenologi og hermeneutikk. I denne oppgaven er det den hermeneutiske filosofien og teorien som vil benyttes, da jeg vil forsøke å fortolke og forstå meningsaspektet i Fullføringsreformen.

#### 4.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om å forstå og å fortolke, og var opprinnelig tilknyttet fortolkning av tekster (Thagaard, 2018, s. 37). Tradisjonell hermeneutikk handler om at vi først må fortolke for at vi skal forstå noe. Vår nye forståelse bidrar deretter til ny kunnskap som gir rom for ny fortolkning. Thomassen beskriver dette som at «Fortolkningsarbeidet består i å *belyse i etterhånd* den forståelsessituasjonen som vi alltid er i» (Thomassen, 2006, s. 163) og at forståelsesprosessen dermed utspiller seg gjennom en «*hermeneutisk sirkel*».

Utdypet gjennom Diltheys (Thomassen, 2006) versjon av den «hermeneutiske sirkel» blir forståelsen til gjennom en pendelbevegelse «mellom opplevelse (helhet) - uttrykk (del) - opplevelse (ny helhet)» (Thomassen, 2006, s. 160).

Hermeneutikk kan kategoriseres i tre nivåer (Thagaard, 2018, s. 39):

- *Enkel hermeneutikk* kan forstås som individets egen fortolkning av eget liv, og sin tilstedeværelse i verden.

- *Dobbel hermeneutikk* definerer forskerens fortolkning av individets virkelighet.
- Den *triple hermeneutikken* legger til et kritisk element i tolkningen av samfunnsforholdene som påvirker både individet og forskeren. Ofte rettes fokus mot å avdekke prosesser som fremmer noen interesser fremfor andre, og mot det som ofte tas for gitt. Ricceur (1974) kaller dette «*mistankens hermeneutikk*», for å beskrive tolkning som forsøker å avdekke handlingers skjulte betydning (Thagaard, 2018, s. 38). Thomassen kaller det også *kritisk hermeneutikk* og trekker frem at språk kan benyttes som hersketeknikker, som igjen kan føre til undertrykkelse (Thomassen, 2006, s. 39, 164).

I følge Flyvbjerg, vil dette kritiske tolkningselementet kunne bidra med en slags kvalitetssikring av at samfunnsutviklingen går i den retningen vi ønsker, at de tiltakene som iverksettes faktisk bidrar til sammenfall mellom menneskelig behov og politiske beslutninger (Flyvbjerg, 2009 i Sandlie, 2018, s. 31).

I gjennomgangen av Fullføringsreformen, har jeg måttet være meg bevisst min forforståelse, og min forventning om å finne bevis på at tiltaksforslag vil kunne bære preg av en slags «skjult agenda».

Med et bevisst forhold til min forforståelse har jeg jobbet med teksten på flere nivåer. Jeg har først lest gjennom for å skaffe meg et oversiktsbilde. Etter dette valgte jeg ut de delene av dokumentet jeg ønsket å utforske ytterligere. Ved videre dybdelesing, jobbet jeg kontinuerlig med å gjenkjenne min forforståelse, og mine forventninger. Ved å la teksten «snakke» til meg, fortelle meg sin historie, opplevde jeg stadig å komme dypere inn i teksten, og fikk svar som jeg kanskje ikke først forventet. Dette er eksempel på hermeneutisk dialog eller hermeneutisk sirkel i praksis (Thomassen, 2006).

Gjennom bearbeiding av teksten, har jeg opplevd å finne svar som utfordret min forforståelse. Ved å reflektere over dette nye, ved å jobbe med teksten og det den fortalte meg, erfarte jeg en ny forståelse, som innebar at min forforståelse ble endret, og ny mening og kunnskap oppsto (Thomassen, 2006, 171).

I mitt arbeid med å analysere Fullføringsreformen og aktivt jobbe med funnene, har jeg vært opptatt av å beskrive funnene, men også å inkludere tolkning. Dette beskriver Thagaard som «tykke beskrivelser» (Thagaard, 2018, s. 19). Ved å inkludere tolkning får en «tykk beskrivelse» også et meningsaspekt. Ideene til tolkningen hentes fra andre kilder enn funnene i Fullføringsreformen, blant annet egen kompetanse, oppgavens inkluderte teori og

kunnskapsgrunnlag, noe som viser at «All forståelse bygger på en forforståelse.» (Thagaard, 2018, s. 37).

Etter en gjennomgang av vitenskapsteoretiske forklaringsmodeller og denne oppgavens metodiske ståsted, vil jeg nå redegjøre for forskningens datagrunnlag.

## 4.2 Oppgavens datagrunnlag

Datagrunnlaget for denne masteroppgaven er hovedsakelig Fullføringsreformen.

### 4.2.1 Fullføringsreformen

Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden, er en stortingsmelding utformet av Kunnskapsdepartementet på oppdrag fra Regjeringen Solberg. Saken ble fremmet i statsråd 26. mars 2021, tildelt Utdannings- og forskningskomiteen den 8. april 2021 og deretter tilgjengeliggjort for høring. 1. juni samme år var Fullføringsreformen til debatt i Stortinget, som fremmet en rekke vedtak og henstillinger, blant annet vedtak 1076, hvor Stortinget ber regjeringen forsterke oppfølgingsansvaret skolene har for eleven, også om eleven er lærling (Stortinget, u.å.a).

Fullføringsreformen presenterer et kunnskapsgrunnlag som fremmer et reformsbehov innen videregående opplæring, basert på fem definerte utfordringer:

1. «VGO er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger.
2. Elevene får ikke det de trenger for å bli best mulig studieforberedt.
3. Fagopplæringen dekker ikke elevenes og arbeidslivets behov godt nok.
4. VGO er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppa.
5. VGO er ikke godt nok tilpasset voksne.» (Fullføringsreformen, 2021, kap. 2).

Fullføringsreformen viser til FNs Bærekraftsmål 4 (FN Sambandet, God utdanning, 2024), som handler om å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning og å fremme muligheter for livslang læring for alle, og grunngir med følgende tre punkter hvorfor vi trenger en Fullføringsreform (Fullføringsreformen, 2021, s. 7):

- Unge og voksne som fullfører VGO vil ha større frihet til å velge sin vei videre i livet.
- Arbeidslivet og samfunnet har endret seg stort de siste 30 årene (etter Reform 94, som nåværende videregående opplæring er basert på). Arbeidslivet som elevene skal inn i, er blitt mer internasjonalt, og samfunnet har et større mangfold. Elever som starter i VGO nå,

har et annet utgangspunkt enn elevene på 90-tallet, og skolen har ikke tilpasset seg samfunnsendringene i samme grad.

- Det blir mer og mer vanskelig å klare seg i arbeidslivet uten VGO, samtidig har andelen unge uten VGO økt med 10 prosentpoeng fra 2008 til 2017.

Noen av tiltakene er nå innført gjennom ny opplæringslov, samtidig som Utdanningsdirektoratet jobber med å utforme flere av tiltakene som vil innføres i tiden som kommer (Utdanningsdirektoratet, 2024).

#### 4.3 Dokumentanalyse

Valg av metode til denne oppgaven har skapt mye hodebry for meg. Det sto klart for meg hele tiden at jeg ønsket å gjennomføre en kvalitativ dokumentanalyse av Fullføringsreformen, men hvordan jeg skulle gjøre analysen viste seg å bli vanskeligere å lande. Jeg startet med å tenke at jeg ville gjøre en retorisk analyse av Fullføringsreformen, for å se nærmere på begreper, ordvalg og måten budskapet presenteres m.m. Derfra utforsket jeg litteraturanalyse som alternativ metode for oppgaven. Etter mange timer brukt på litteratursøk for å finne tilleggslitteratur til Fullføringsreformen, endte jeg opp med dokumentanalyse som metode, og har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i metoden beskrevet i boken til Kristin Asdal og Hilde Reinertsen «Hvordan gjøre en dokumentanalyse. En praksisorientert metode» (2022). Sørbys masteroppgave (2021) har også benyttet denne metoden, og har fungert som inspirasjon for struktur og form på oppgaven (Sørby, 2021).

Når jeg nå har valgt å benytte denne metoden, henger det sammen med oppgavens problemstilling som ikke kun omhandler dokumentets tekstlige innhold, men i tillegg belyser dokumentets betydning som en samfunnsendrer. Gjennom å være et politisk dokument som med sitt innhold legger føringer for hvordan VGO vil struktureres i tiden som kommer, vil det både påvirke elevenes muligheter til å fullføre og bestå VGO, til å ta høyere utdanning og å skaffe seg en trygg jobb, og samtidig fremtidig sysselsetting og utvikling av arbeidsmarkedet.

Fullføringsreformen eksisterer ikke alene, men er tilknyttet et praksisfelt. For å forstå innholdet i dokumentet bedre, er det samtidig viktig å forstå dokumentets praksisfelt og hvordan dokumentet blir lest, forstått og brukt. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 15-16, s. 21-22). Spørsmål omhandlende hvem som er oppdragsgiver, når dokumentet ble skrevet, hvem som er forfattere, hvem som er lesere osv. er viktig for å favne dokumentets tilknytning til praksisfeltet.

Valg av metode henger også sammen med ønske om å forstå meningsinnholdet i dokumentet. Hvordan utdypes begreper som «fullført» og hvordan fremmes bærekraftaspektet i tiltakene?

Jeg har valgt en deduktiv fremgangsmåte, hvor jeg startet bredt og generelt i innsamlingen av data, ved å markere ut relevante sitater med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter har jeg konkretisert funnene ved å knytte dem opp mot metodens valgte analytiske tilnærminger. Dette vises i kapittel 5 hvor jeg presenterer analyserundene steg for steg (Johannessen et al., 2021, s. 30).

Andre metodevalg for å utforske Fullføringsreformen med samme problemstilling, kunne vært å gjennomføre en diskursanalyse.

#### 4.3.1 Dokumentanalyse – en praksisorientert metode

Dokumentanalyse som en praksisorientert metode (Asdal & Reinertsen, 2022) består av seks analytiske tilnærminger; Dokumentsted – Dokumentverktøy – Dokumentarbeid – Dokumenttekst – Dokumentsak – Dokumentbevegelse.

Metoden handler om å studere et dokument tilknyttet et større praksisfelt og å studere hva dokumenter kan muliggjøre (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 17). På samme måte som man kan gjøre feltarbeid ute i verden, kan man gjøre feltarbeid i dokumentet. Forfatterne kaller dette dokumentetnografi (Asdal & Reinertsen, 2022s. 37). Det handler om å samle og analysere informasjonen som finnes i dokumentene, noe som forfatterne sammenligner med praktisk feltarbeid. I starten vil mengden av politiske dokumenter, rapporter m.m. kunne oppleves overveldende, men ved å bruke tid på å bli kjent med dokumentene, stille spørsmål til det vi ser og leser, vil interessante analyser kunne tre frem (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 36-37).

For å undersøke hvordan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO kan forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet, og vurdere hvordan karriereveiledning kan bidra til at flere fullfører VGO har jeg valgt å analysere Fullføringsreformens utvalgte deler i lys av følgende to analytiske tilnærminger; Dokumentsak og Dokumentverktøy. Som nevnt i kapittel 1.3.2 har jeg valgt å benytte disse, da jeg mener de er mest relevant for å kunne svare på min problemstilling.

De fire andre analysetilnærmingene kunne også bidratt med mye relevant informasjon, for eksempel om hvordan saken har utviklet seg over tid, hvordan innholdet er utformet og hvordan språket benyttes for å utdype ulike saker, samt hvem som har jobbet med dokumentet



og hvordan en sak jobbes frem. Ved å velge dette bort har kanskje andre viktige aspekter av saken i mindre grad blitt belyst, men etter min oppfatning er det de to valgte analysetilnærmingene som best bidrar til å besvare denne oppgavens problemstilling.

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av alle seks analytiske tilnærmingene, hvor jeg samtidig tydeliggjør hvilke som er benyttet i oppgaven.

#### 4.3.2 Dokumentsteder

**Dokumentsteder** handler blant annet om å utforske hvor dokumenter kommer fra, - hvem er avsender og mottaker og hva var bakgrunnen for oppdraget (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 31)?

Ifølge Johannessen et al. (2021) er dokumenter ofte skrevet med spesifikke lesere i tankene. Dokumentenes innhold preges av forfatterens virkelighetsforståelse, deres meninger samt hvordan de ønsker å fremstille informasjon og fakta. Dokumentene bærer i tillegg preg av tiden de er skrevet i, og hvilken stedstilknytning de har (Johannessen et al., 2021, s. 237).

Fullføringsreformen er en stortingsmelding utformet av Kunnskapsdepartementet.

Dokumentet består av 149 sider, og vi kan anta at mange ulike ansatte i

Kunnskapsdepartementet har bidratt i utformingen. Avsender av dokumentet er likevel Kunnskapsdepartementet.

Dokumentsted som analytisk tilnærming handler i tillegg om å utforske hvem som er leserne av dokumentet. I dette tilfellet vil leserne være mange, innen ulike deler av fagområdet. Som eksempel gjelder stortingsmedlemmer og politikere, ansatte i Utdanningsdirektoratet som bidrar med å jobbe videre med tiltaksforslagene, fylkeskommunene som eiere av opplæringsinstitusjonene, og lærere, karriereveiledere og ansatte i skolene som skal tilrettelegge for at tiltakene settes ut i praksis (Asdal & Reinertsen, 2022, 31).

Dokumentet er også en del av en større helhet, et større landskap. Ved å analysere dokumentets plassering og bevegelser i dette landskapet, vil måten dokumentet muliggjør og former saker synliggjøres. Denne stedstilknytningen er viktig for en praksisorientert dokumentanalyse. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 42-43).

### 4.3.3 Dokumentverktøy

Dokumentverktøy er som nevnt inkludert i analysearbeidet, da denne analytiske tilnærmingen ser dokumentet som et verktøy eller redskap for å få saker til å utvikle seg og være i bevegelse (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 47). Denne analysetilnærmingen vil også kunne bidra med å avdekke eventuelle skjevheter i balansen mellom individ og samfunn i reformens tiltaksforslag.

*Verktøyperspektivet* kan bidra til å finne svar på spørsmål om politikk og forvaltning i praksis, hvordan en sak blir til og hvordan den endrer seg over tid. Ved å undersøke hvor dokumentet kommer fra, hvem som har skrevet det, hva som var formålet med dokumentet osv. kan vi få en dypere forståelse av saksfeltet dokumentet er en del av (Asdal & Reinertsen, 2022s, 50).

Asdal og Reinertsen (2022, s. 50-53) foreslår at dokumenter kan ses på som teknologier, og skisserer opp tre ulike grupper av dokumentteknologier; politikkenes teknologi, kunnskapsteknologier og markedsteknologier.

*Politikkens teknologier* handler om alle typer dokumenter som benyttes innen politikk og forvaltning, som for eksempel høringssvar, perspektivmelding og stortingsmelding. Ved å se nærmere på dokumentene i forvaltningen, kan vi se at de både kan fremme maktbruk og toppstyring, i tillegg til demokratisering og innbyggermedvirkning. Dokumenter kan derfor blant annet både kontrollere og frigjøre noe. Politikkenes teknologier viser til det praktiske og handlingsorienterte ved dokumenter.

*Kunnskapsteknologier* omhandler dokumenter knyttet til vitenskap og kunnskapsproduksjon, som skal bidra til ny innsikt. Dokumentene fungerer da som kunnskapsverktøy, som for eksempel en ekspertrapport, en vitenskapelig artikkel eller statistikk.

*Markedsteknologier* handler om dokumenter knyttet til handel, næringsliv og markedsarbeid, som for eksempel revisjonsberetninger, reklame og børsmelding.

Etter min oppfatning er Fullføringsreformen utarbeidet på en slik måte at de tiltaksforslag som fremmes begrunnes godt med både kunnskapsteknologi og politikkenes teknologier. I kapittel 5 presenterer jeg relevante funn til hver av teknologiene.

#### 4.3.4 Dokumentarbeid

**Dokumentarbeid** (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 64-69) som en analytisk tilnærming vil se nærmere på arbeidet som gjøres med dokumentet. For politiske dokumenter er skriveprosessen regulert. Det er for eksempel ingen personer som står som forfatter, kun institusjonen. Mange personer og avdelinger kan være involvert i skriveprosessen, og vurderinger og avgjørelser tas underveis. Hvordan budskapet skal presenteres må vurderes; hvor detaljert skal saken presenteres? For mye detaljer kan gå ut over lesbarheten, mens for lite detaljer kan påvirke leserens tillit til saken. En leser av et offentlig dokument har visse forventninger til dokumentets utforming, innhold og formulering.

En analytisk innfallsvinkel kan være å se nærmere på hvem som skriver hvilke deler av dokumentet, på hvilket tidspunkt de inkluderes i skriveprosessen, hvordan de skriver og hvorfor nettopp disse bidragsyterne kobles på. Skriveprosessen vil involvere personer med ulike roller, ansvar og organisatorisk tilknytning (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 77).

Dokumentarbeid er ikke benyttet som analytisk tilnærming i analysen av Fullføringsreformen.

#### 4.3.5 Dokumentteksten

Å analysere **dokumentteksten** (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 182) handler både om hvordan dokumentet er skrevet, som valg av layout, tekst, bilder osv., og hvordan budskapet formidles. Hvordan opplever jeg som leser denne teksten? Hva gjør teksten med meg?

Ved at fullføringsreformen er et politisk dokument, får jeg som leser forventninger til at dokumentet innehar en viss sjanger i sin måte å formulere tekst og fremme innhold. Asdal og Reinertsen (2022) skriver at en sjanger defineres som «fellestrekk i form, innhold og funksjon.», som legger føringer for vår opplevelse av innholdet som formidles (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 83). En «sjangereffekt» kan være at leser opplever tillit og legitimitet til dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 96).

Dokumentteksten er ikke benyttet som analytisk tilnærming i analysen av Fullføringsreformen.

#### 4.3.6 Dokumentsak

**Dokumentsak** (Asdal & Reinertsen, 2022) som analytisk inngang til teksten er inkludert i analysearbeidet, og handler om å rette søkelys på sakene teksten handler om. Metodens

praktiske perspektiv legger også til hvordan dokumentet, gjennom aktiviteter i teksten, bidrar til å forme saken. Ifølge Asdal og Reinertsen (2022), kan det å benytte Dokumentsak som analytisk inngang til forskningen handle om å følge saken gjennom flere dokumenter, for å se hvordan de ulike dokumentene bidrar til å belyse saken fra ulike ståsteder, samt forme saken ulikt. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 150). I mitt forskningsprosjekt, hvor jeg kun har utforsket Fullføringsreformen, har jeg i denne sammenheng forsøkt å kartlegge hvordan dokumentet fremmer saken om fullføring av VGO tilknyttet ulike tiltak og målgrupper i dokumentet.

Å analysere dokumentets sak som aktiviteter i teksten, innbefatter å belyse hvordan saker etableres i dokumentet (*saksetablering*), hvordan sakene endrer karakter underveis (*modifisering*) og hvordan kontekst skrives inn i dokumentet (*konteksting*).

Modifiseringsarbeid kan handle om små endringer, som ordvalg og formuleringer, som gjør at saken utvikler seg (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 114-116). Gjennom konteksting fremmes kontekst som en aktiv prosess i saken. Det handler om i hvilken sammenheng dokumentet er skrevet, og hvilke debatter som foregår rundt dokumentet. Konteksting kan også komme til uttrykk ved at ulike interesser fremmes i ulik grad, eller at kontekst fremmes på nye måter, og slik sett også etableres på nytt, gjennom teksten selv (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 119).

Hvordan kontekst oppfattes handler mye om hvordan jeg som forsker velger «å kontekste», basert på min bakgrunn og kompetanse, og mitt fokus i forskningen. Hva ønsker jeg å finne svar på? Dette viser viktigheten av at jeg er bevisst min egen forforståelse når jeg jobber med analysen (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 118). Hermeneutikkens meningsaspekt bygger på prinsippet om at mening forstås i lys av sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Dette understøtter kontekstens viktighet for å forstå Fullføringsreformens meningsinnhold.

#### 4.3.7 Dokumentbevegelser

Den siste analytisk tilnærmingen handler om *dokumentbevegelser* (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 125, 151). Dokumentbevegelser som analytisk perspektiv handler om hvordan dokumentet er i bevegelse mellom steder, institusjoner og personer, og på hvilken måte dette kan påvirke saken. Dokumentbevegelser er også et praktisk perspektiv, da det synliggjør hvordan noe utenfor dokumentene blir en sak som muliggjør handlinger, ved å bli tatt inn i dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 152).

Dokumentenes bevegelse gjennom ulike instanser kalles *dokumentkjeder*. En mulig analyse kan handle om å følge saken og undersøke hvordan saken eller sakens innhold endrer seg underveis (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 133). Hva kommer til og hva faller eventuelt fra?

Offentlige dokumenter, som Fullføringsreformen, har gjerne fastlagte ruter som går mellom storting og regjering, mellom borger og stat. Dette er lovbestemte forflytningsmønstre (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 127). Det er formelle krav om hvem som skal motta og lese dokumentet, og det er ulike regler knyttet til krav om at offentlige dokumenter skal være åpne og tilgjengelige for allmennheten. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 128).

I Norge inkluderes innbyggerne i utformingen av nye lover og regler, gjennom mulighet til å svare på høringer. Ved at et dokument sendes på høring, beveger dokumentet seg ut i samfunnet til alle berørte parter (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 131). Innspilte høringssvar kan bidra til at dokumentet og saken forandres, og slik sett oppstår en dokumentbevegelse, med bakgrunn i demokratiske mekanismer. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 131-132).

Dokumentbevegelse som analytisk perspektiv kan også innebære å se dokumentet som en del av en større enhet, som «dokumentkjeder» som bygger direkte på hverandre. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 132). Ved å følge en sak gjennom slike dokumentkjeder er det mulig å se hvordan saken også kan endre karakter, ved at den kan fremstilles noe ulikt i de ulike dokumentene (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 133).

Dokumentbevegelser er ikke benyttet som analytisk tilnærming i analysen av Fullføringsreformen.

#### 4.4 Forskningsetiske prinsipper

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019) har definert fire overordnede etiske prinsipper. Disse handler om *respekt* for personer som deltar i forskningen, at forskningen skal etterstrebe *gode konsekvenser*, at forskningsprosjektet skal være *rettferdig* både i utforming og gjennomføring og fremme *integritet*.

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt dokumentanalyse, og gjennom det valget styrt fri for en del utfordringer som følger ved andre metodevalg. Men selv om jeg ikke har forholdt meg til informanter, har jeg i min forskning vært opptatt av å ivareta dokumentets målgruppe, elevene, på best mulig måte, ved å forsøke å unngå begrepsbruk og kategorisering som kan bidra til stigmatisering. Ved å tydelig skille mellom hva som er mitt perspektiv og hvordan

forståelsen av elevene presenteres i dokumentet, vil jeg utvise etisk ansvarlighet (Thagaard, 2018, 167, 197).

I tillegg har jeg gjennom forskningen måtte tenke på hvordan min forforståelse kan virke inn på hvordan jeg påvirkes av teksten, og hvordan min forforståelse endres underveis i prosessen, ref. hermeneutisk sirkel (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 183).

Utover de fire overordnede etiske prinsippene, er det viktig at forskningsprosessen fremstår troverdig, pålitelig og med en overførbarhet til senere forskning.

#### 4.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I en dokumentanalyse er det viktig å vurdere kildens relevans, autentisitet og troverdighet (Thagaard, 2018, s. 117). Når et forskningsprosjekts troverdighet skal vurderes, brukes gjerne begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Disse forteller noe om prosjektets og resultatenes kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181).

For å ivareta kvaliteten er det derfor viktig å redegjøre for fremgangsmåtene som blir benyttet, i tillegg til å informere om sammenhenger mellom teoretisk utgangspunkt, problemstilling, forskningsprosess og analysen. Ved å dokumentere hvordan forskningen er gjennomført og synliggjøre hvilke beslutninger jeg har tatt underveis, vil andre lettere kunne vurdere kvaliteten av forskningsarbeidet som er gjort (Thagaard, 2018, s. 14).

##### 4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan forstås som forskningsprosessens pålitelighet og handler om hvordan data benyttes, samles inn og bearbeides (Johannessen et al., 2021, s. 256). Det er viktig å fremme en tillitsfull forskningsprosess på en åpen og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187-188). Begrepet *transparent* benyttes for å fremheve viktigheten av at forskningsprosessens alle steg skal kunne ettergås av andre på et senere tidspunkt. En kritisk refleksjon knyttet til beslutningene som tas underveis, er også viktig for å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188, 193). For å ivareta denne oppgavens transparens, er alle steg av forskningsprosessen, samt alle endringer og justeringer som er gjort underveis, ivaretatt i en logg som er løpende oppdatert.

Jeg har gjort flere valg underveis i forskningsprosessen. Dette gjelder valg knyttet til både fremgangsmåte og utvalgte deler av datagrunnlaget. Det at jeg har valgt bort deler av metoden

og heller ikke analyserer alle deler av Fullføringsreformen, gjør utfallet og resultatet mer begrenset enn om hele dokumentet var inkludert og tilsvarende om jeg hadde benyttet alle seks analytiske tilnærmingene. Men med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, hvor jeg søker å finne svar på hvordan tiltaksforslagene for fullføring av VGO kan forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet, i tillegg til hvordan tiltaksforslagene fremmes på en måte som gir karriereveileder rom for å bidra til at elever som fullfører VGO får en rettferdig og god utdanning, mener jeg at valgte analytiske tilnærminger vil bidra til å gi svar på det. Også forskningsspørsmål 2 som omhandler et mulig spenningsforhold mellom individ og samfunn ivaretas gjennom valgte deler av metoden.

#### 4.5.2 Validitet

Validitet handler om troverdighet og gyldighet, og hvordan forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien på en riktig måte, og at den representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 256). Ved å begrunne egen tolkning, og samtidig vise til at alternative tolkninger er mindre relevante, styrker vi kvaliteten på egen tolkning (Thagaard, 2018, s. 181, 189, 193).

Med bakgrunn i valgt problemstilling og metode, har jeg i analysearbeidet jobbet mye med å vurdere omfanget av både analysematerialet og metode. Jeg har gjennomgående jobbet med egen forforståelse, og hvordan mitt kritiske utgangspunkt har kunnet påvirke funn og analyse. Da Fullføringsreformen retter fokus på et mangfold av utfordringer med tilhørende løsningsforslag, ville oppgavens funn og analytisk vinkling kunne fremstått annerledes, om jeg hadde valgt en annen problemstilling eller vinkling på oppgaven. Men med utgangspunkt i oppgavens tema og problemstilling, er valgte fremgangsmåte i tråd med å finne svar på den.

#### 4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet (Thagaard, 2018, 182, 193-194) handler om at den forståelsen jeg utvikler underveis i et forskningsprosjekt, også kan være relevant i andre studier. Det dreier seg da om resultatene av forskningen og ikke de enkelte funnene. Det er derfor viktig å beskrive alle beslutninger som gjøres gjennom forskningsprosessen, slik at disse er tydelige for leseren. Å være selvkritisk til egen forskning er også viktig, i tillegg til åpenhet om tidligere erfaringer, forforståelse, og eventuelle skjevheter og avvik som kan påvirke både prosessen og leseren (Johannessen et al., 2021, s. 259).

Hvordan utvelgelsen av deltakere eller andre forskningsobjekter, som dokumenter, gjøres, har betydning for om vi kan argumentere for at de konklusjoner vi trekker kan ha en overføringsverdi. Det er derfor viktig å gjøre en godt begrunnet utvelgelse, og bestrebe seg på å benytte et representativt utvalg (Thagaard, 2018, s. 55).

En dokumentanalyse kan innebære å analysere flere dokumenter knytte til et tema, eller som i dette tilfelle, kun ett dokument. Da bakgrunnen for oppgaven var å utforske Fullføringsreformens tiltaksforslag, vurderte jeg at andre tilknyttede dokumenter ikke var nødvendig for å kunne finne svar på problemstillingen.

For å ivareta overførbarheten har jeg kontinuerlig vurdert egen forforståelse kritisk, slik at forskningsprosessen ikke skulle påvirkes av denne. Å møte teksten, innholdet og tematikken mest mulig nøytralt er derfor noe jeg har etterstrebet. I tillegg har jeg notert og loggført alle stegene i analyseprosessen, slik at det skal være mulig å gå tilbake og se hva som er gjort, med en forklaring til valgene jeg har tatt.



## 5 Gjennomføring av dokumentanalysen

Underveis i analyseprosessen har jeg jobbet mye med å finne ut hvordan jeg best kunne benytte metoden for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Den valgte metoden (Asdal & Reinertsen, 2022) er mye anvendt på å utforske saker bestående av flere dokumenter og jeg har derfor måttet gjøre noen tilpasninger. Jeg har også jobbet mye med å finne frem til de spørsmålene jeg opplevde som relevant til mitt prosjekt, som for eksempel «Hvilke saker handler teksten om?», «Hvor kommer dokumentet fra og hvem har skrevet det?» og «Hva er formålet med dokumentet?».

Jeg startet analysen med utgangspunkt i tre av metodens (2022) analytiske tilnærminger; Dokumentsted, Dokumentsak og Dokumentverktøy. I den andre analyserunden inkluderte jeg også Dokumentbevegelser, da jeg på det tidspunktet satt med mange spennende funn som omhandlet både bevegelser i sak slik den ble fremstilt i dokumentet, og sakens utvikling gjennom de siste 30 år.

Metodens seks deler (2022) åpner alle for spennende analyser av ulike deler av dokumentet. Og selv om antallet funn ble snevret inn gjennom tre analyserunder, måtte jeg til slutt gjøre en metodisk avgrensning for bedre å kunne drøfte funn og teori opp mot problemstillingen. Jeg valgte da å legge bort funn tilhørende Dokumentsted og Dokumentbevegelser, og kun analysere funn knyttet til Dokumentsak og Dokumentverktøy, da det er disse analytiske tilnærmingene som er mest relevant for å besvare min problemstilling.

### 5.1 Første analyserunde

Dokumentanalysen startet med at jeg leste kapittel 1, 2, 3 og 8.2 sammenhengende, uten å markere tekst eller ta notater, for å få et oversiktsbilde over innholdet. Deretter leste jeg på nytt, denne gangen med litt mer dybdefokus. Til slutt leste jeg kapitlene en tredje gang, og i denne runden markerte jeg de delene av teksten jeg opplevde kunne relateres til problemstillingen.

Min første opplevelse av dokumentet var at strukturen fremsto oversiktlig. Dokumentet veksler mellom å belyse utfordringer ved dagens organisering av VGO, for deretter å fremme ulike tiltak som forslag til løsning, eller som bidrag til løsning. Dokumentet er omfangsrikt og innbefatter tiltaksforslag knyttet til en stor og mangfoldig elevgruppe. I tillegg vises det til hvordan VGO har vært organisert de siste 30 årene.

Dokumentet har en ryddig struktur, med leseveiledning underveis i kapitlene, noe som gjør det enkelt å følge de ulike problemstillingene og løsningsforslagene gjennom dokumentet. Dette er helt i tråd med mine forventninger til et offentlig dokument.

Med bakgrunn i egen forforståelse og kritiske utgangspunkt, ble jeg overrasket over å se at tiltaksforslagene i stor grad ble fremmet som et gode for elevene. Begrunnelser for at tiltak er et samfunns gode, ble gjerne presentert etter at fordelene for individet ble presentert, som dermed bidro til å fremme et inntrykk av at eleven er i hovedfokus og «settes først». I tillegg ga tiltaksforslagene inntrykk av å være inkluderende med et mål om å gi alle elever de samme mulighetene til å fullføre og bestå.

Etter den tredje gjennomlesingen, kopierte jeg de markerte tekstutsnittene inn i en tabell i Word fordelt på Dokumentsak og Dokumentverktøy. Funn med utgangspunkt i metodens Dokumentsted, som på det tidspunktet var inkludert i analysen, handlet om det fysiske dokumentet, og ga derfor ingen direkte tekstlige funn.

Som et supplement til tekstsitatene, noterte jeg stikkord til hvert sitat basert på løpende refleksjon med utgangspunkt i problemstilling og spørsmål fra metoden. Under vises et utsnitt av tabellens oppbygging og innhold.

<b>Kapittel</b>	<b>Side</b>	<b>Sitat fra tekst</b>	<b>Knytte til sak/ PS eller forsknings-spørsmål?</b>
1 Hvorfor trenger vi en fullføringsreform?	7	Å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle er et av FNs bærekraftsmål.	Bærekraftsmål 4
1 Hvorfor trenger vi en fullføringsreform?	7	I Norge har vi kommet langt i retning av å nå målet. Videregående opplæring (VGO) er åpen for alle. Nesten alle ungdommer i et årskull begynner direkte i VGO etter grunnskolen. En høy andel elever fullfører og består med et fag- eller svennebrev som kvalifiserer til arbeidslivet, eller med generell studiekompetanse, som er adgangsbilletten til videre utdanning.	Rettferdig, inkluderende  Bærekraft

Tabell 2: Utsnitt av tabell fra første analyserunde, med tekstsitater fra Fullføringsreformen (2021).

Tabellen med tekstsitater fordelt på Dokumentsak og Dokumentverktøy var omfattende. For bedre å kunne analysere tekstutsnittene løsrevet fra konteksten de sto skrevet i, klippet jeg

dem fra hverandre og fordelte dem i bunker basert på Dokumentsak og Dokumentverktøy, samt ulike underliggende temaer. Noen temaer hentet jeg fra dokumentet, andre fra metoden. Jeg hadde på dette tidspunktet 405 sitater.

Etter denne første fordelingen så jeg at mye informasjon i dokumentet viste til andre dokumenter og prosesser som har ledet frem til Fullføringsreformen. Jeg valgte derfor å inkludere metodens Dokumentbevegelser i det videre analysearbeidet, og fordelte tekstsitatene på nytt. Hvordan sitatene fordelte seg, vises i dette oversiktsbildet.

Sak	Antall	Verktøy	Antall	Bevegelse	Antall
Overgang	8	Overordnet politisk	15	Tid	6
Nedsatt f.evne	10	Sårbare politisk	2	Kjeder	19
Spesialundervisning	7	Sårbare kunnskap	12	Sak inn	1
Fravær	6	Læringer politisk	2	Sum	26
Innvandrer	14	Læringer kunnskap	9	Fjernet	4
Frafall	2	Studief. Politisk	1	Totalt	30
Lærekandidat	5	Studief. Kunnskap	10		
PPT + OT	10	Karrierev. Politisk	2		
Kvalitet	2	Karrierev. Kunnskap	13		
Tverrfaglig	7	Voksne	8		
Tidlig innsats	4	Nedsatt f.evne	3		
Voksne	3	Barnevern	1		
Skolemiljø	2	Innvandrer	10	Sum	372
Saken teksten handler	72	Grep for å etablere sak	7		
Karriereveiledning	21	Sum	95	Totalt funn	405
Læringer	48				
Konteksting	1	Fjernet	11		
Saksetablering	19	Total	106		
Hva gjør dok med saken	1				
Hvordan blir noe en sak?	2				
Å forstå en sak	3				
Bakgrunn for sak	4				
Sum	251				
Fjernet	18				
Til Bevegelse	1				
Til Verktøy	5				
Totalt	275				

Tabell 3: Oversikt over sitatenes tematiske og metodiske fordeling etter første analyserunde

## 5.2 Andre analyserunde

I denne analyserunden gikk jeg gjennom alle sitatene på nytt og gjorde en ny vurdering av hvert sitats aktualitet for oppgaven. Med utgangspunkt i oppgavens tematikk og avgrensinger, fjernet jeg sitater omhandlende temaer som spesialundervisning, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og oppfølgingstjenesten (OT), i tillegg til sitater omhandlende tema innvandrere, spesialundervisning og lærekandidat. Jeg satt da igjen med 312 sitater; 205 relatert til metodens Dokumentsak, 81 sitater knyttet til Dokumentverktøy og 26 sitater omhandlende Dokumentbevegelser.

Sak	Antall	Verktøy	Antall	Bevegelse	Antall
Overgang	8	Overordnet politisk	15	Tid	6
Fravær	6	Sårbare politisk	2	Kjeder	19
Frafall	2	Sårbare kunnskap	12	Sak inn	1
Kvalitet	2	Læringer politisk	2	Sum	26
Tverrfaglig	7	Læringer kunnskap	9		
Tidlig innsats	4	Studief. Politisk	1		
Voksne	3	Studief. Kunnskap	10		
Skolemiljø	2	Karrierev. Politisk	2		
Saken teksten handler om	72	Karrierev. Kunnskap	13		
Karriereveiledning	21	Voksne	8		
Læringer	48	Grep for å etablere sak	7		
Konteksting	1	Sum	81		
Saksetablering	19				
Hva gjør dok med saken	1				
Hvordan blir noe en sak?	2			Sum	312
Å forstå en sak	3				
Bakgrunn for sak	4				
Sum	205				

Tabell 4: Oversikt over sitatenes tematiske og metodiske fordeling etter andre analyserunde

I denne analyserunden ble detaljene i tiltaksforslagene mer tydelige for meg. Det ble også tydelig for meg at dokumentets struktur og oppbygging gjorde at jeg kunne finne samme tiltaksforslag flere steder i dokumentet, først presentert overordnet, deretter fremstilt med flere detaljer. Bredden i tiltaksforslagene trådte også tydeligere frem, og jeg begynte å forstå at jeg måtte avgrense ytterligere.

Jeg fikk bekreftet inntrykket av at tiltaksforslagene i stor grad fremstår som et gode for individet og gjennom det inkluderende og rettferdig.

Av den totale mengden tekstlige funn, finner jeg flest sitater tilknyttet Dokumentsak, og da særlig sitater som beskriver hva saken handler om. I tillegg er det mange tiltaksforslag som både viser til tidligere prosesser og ulike rapporter som alle benyttes til å forklare bakgrunnen for behovet for en fullføringsreform. Funnene består også av mange ulike eksempler på både politiske verktøy og kunnskapsverktøy som bidrar til å skape forståelse for saken, i tillegg til at de har en forsterkende effekt da argumentene gjerne tegner et bilde av en mulig forbedret situasjon både for samfunnet og individet.

### 5.3 Tredje analyserunde

Etter andre analyserunde favnet antall sitater fremdeles bredt. Jeg gjennomførte derfor en siste runde med nærlesing, og fjernet sitater hvor innholdet enten var for generelt for å kunne bidra til å belyse problemstillingen eller knyttet til faglige områder jeg ikke skulle inkludere i

oppgaven. Jeg satt til slutt igjen med 208 tekstlige utsnitt av Fullføringsreformen tilhørende metodens tre deler. 22 sitater knyttet til metodens Dokumentbevegelser, 59 sitater som enten kan forstås som politiske verktøy eller kunnskapsverktøy og 127 sitater som omhandler Dokumentsak.

Sak	Antall	Verktøy	Antall	Bevegelse	Antall
Overgang	3	Overordnet politisk	11	Tid	6
Fravær	3	Sårbare politisk	2	Kjeder	15
Frafall	1	Sårbare kunnskap	8	Sak inn	1
Kvalitet	0	Lærlinger politisk	2	Sum	22
Tverrfaglig	2	Lærlinger kunnskap	5		
Tidlig innsats	0	Studief. Politisk	0		
Voksne	3	Studief. Kunnskap	6		
Skolemiljø	1	Karrierev. Politisk	2		
Saken teksten handler om	50	Karrierev. Kunnskap	11		
Karriereveiledning	14	Voksne	8		
Lærlinger	28	Grep for å etablere sak	4		
Konteksting	1	Sum	59		
Saksetablering	14				
Hva gjør dok med saken	1				
Hvordan blir noe en sak?	1			Sum	208
Å forstå en sak	1				
Bakgrunn for sak	4				
Sum	127				

Tabell 5: Oversiktstabell som viser antall sitater etter siste sortering

Etter denne siste analyserunden var hovedtyngden av funn fremdeles knyttet til Dokumentsak, og de fleste sitatene handlet om temaer som lærlinger, saksetablering og karriereveiledning. Sitater tilhørende veiledningsfeltet inkluderte blant annet karriereveiledningens kvalitet, tverrfaglig samarbeid samt karriereveiledningens bidrag for å trygge elevenes overgang mellom grunnskole og VGO.

Gjennomgående finner jeg tiltak som på ulikt vis skal føre til økt fullføring av VGO, uavhengig av elevens utgangspunkt og mulige utfordringer. Hvorvidt denne mulighetsorienteringen vil kunne oppfattes som god for den enkelte elev, eller hva det å bestå med et lavt karaktersnitt faktisk gir av muligheter, finner jeg lite om.

Avslutningsvis kom jeg frem til at jeg ikke trenger å inkludere funn knyttet til Dokumentbevegelser, da dokumentets og sakens bevegelse gjennom tid ikke bidrar til å svare på problemstillingen spesifikt. Jeg har derfor valgt å utelate disse funnene fra oppgaven. Totalt sitter jeg da igjen med 186 sitater. I kapittel 6 vil jeg gå igjennom funnene og også ta med enkelte sitater for å eksemplifisere disse.

## 6 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatet av den gjennomførte dokumentanalysen av Fullføringsreformen, basert på Dokumentsak og Dokumentverktøy. Gjennom en deduktiv fremgangsmåte, med problemstilling og forskningsspørsmål i fokus, vil dette kapittelet svare ut hvordan de ulike funnene kan forklares med valgte metode. Jeg har forsøkt å presentere funnene som «tykke beskrivelser», som innebærer både en beskrivelse av funnene og min egen tolkning (Thagaard, 2018, s. 19).

Først i kapittelet omtales funn relatert til Dokumentsak med utgangspunkt i metodens delementer som saksetablering, modifisering og konteksting. Deretter presenteres funn knyttet til dokumentverktøy, fordelt på politikkens verktøy og kunnskapsverktøy.

### 6.1 Dokumentsak

I min analyse av Fullføringsreformen fremstår det for meg, som at saken består av flere lag. Hovedbudskapet i reformen handler om å gi unge og voksne en rett til å fullføre og bestå VGO, i tillegg til å legge til rette for at mennesker skal kunne lære hele livet. Saken brytes deretter opp i ulike «kontekster» som omhandler blant annet mangfoldet i elevgruppa, ulike utdanningsprogram og hvorvidt elevene blir godt nok studieforberedt. Ved å analysere Fullføringsreformen basert på metodens Dokumentsak har jeg søkt etter tekstlig innhold som kan knyttes opp mot sosial rettferdighet og bærekraftige muligheter for elevene, ved å utforske hva saken handler om, hvordan den kommer til uttrykk i en etableringsfase, hvordan den utvikler seg gjennom dokumentet, hvilken kontekst dokumentet er skrevet i og hvordan karriereveiledningstiltak fremmes.

#### 6.1.1 Saksetablering

Innledningsvis presenteres saken ved å vise til Bærekraftsmål 4: God utdanning.

Bærekraftsmålet handler om «å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (Fullføringsreformen, 2021, s. 7). Regjeringens mål med Fullføringsreformen er med dette koblet til bærekraftsmålet, som legger føringer frem til 2030, og gir reformen en global tilknytning.

I tillegg fremmes flere argumenter som understøtter viktigheten av en Fullføringsreform.

Blant annet argumenteres det med at verden har endret seg mye siden forrige skolereform,

Reform 94. Elevene som nå går ut av 10. klasse har ikke de samme mulighetene til alternative

veier til arbeidslivet, som ungdom noen tiår tilbake hadde (Fullføringsreformen, 2021, s. 9). Dette henger blant annet sammen med at Norge de siste tiårene har flyttet en stor del av industrien ut av Norge, en næring som i stor grad bidro til sysselsetting av unge mennesker som enten ønsket å jobbe fra tidlig alder, eller som ikke ønsket eller klarte å fullføre VGO, men som heller ville prøve å jobbe. Med utgangspunkt i dagens samfunnsstrukturer, hevder Fullføringsreformen at det å få en utvidet mulighet til å fullføre og bestå VGO, vil gi elevene økt frihet ved valg av retning videre i livet (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Tidligere brukte 3500 elever hvert år opp retten til VGO uten å klare å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Å reformere utdanningssystemet slik at elevene får en fullføringsrett er derfor viktig (Fullføringsreformen, 2021, s. 33). Det vises også til at «Andelen unge i alderen 20-29 år med bare grunnskole som verken var i jobb eller utdanning, har økt med ti prosentpoeng fra 2008 til 2017.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 7, 13).

Reformen skal med sine forslag sørge for at alle kommende elever ved VGO, unge og voksne, skal få mulighet til å fullføre og bestå VGO. I korte trekk skal dette gjøres ved at skoleløpet blir mer fleksibelt og individuelt tilrettelagt, det åpnes for at elevene kan gjøre flere forsøk på å fullføre, i tillegg til at reformen åpner for at voksne skal kunne rekvalifisere seg. Samfunnsendringer som det grønne skiftet, vil kreve ny kompetanse, og VGO må derfor tilpasses voksne som ønsker å fornye sin kompetanse (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Hovedmålet er at ni av ti elever skal fullføre og bestå VGO i 2030. Det vises innledningsvis til at Norge er på god vei til å nå dette målet, da VGO er åpen for alle, og de fleste ungdommer begynner på VGO rett etter grunnskolen. Det er også en høy andel av elevene som allerede fullfører og består med enten studiekompetanse eller fag- eller svennebrev. Gjennomføringen er likevel ikke god nok, og dette er bakgrunnen for fullføringsreformen (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Det foreslås at voksne uten fullført VGO, som tidligere har brukt opp retten sin, skal få en ny mulighet til å fullføre. Fullføringsreformen viser til NOU 2018:13, hvor vi kan lese at fire av ti voksne mellom 25 og 53 år som ikke har fullført VGO, er uten arbeid. Mange av disse voksne mangler kun ett fag eller noen få, og reformens utgangspunkt er derfor at opplæringstilbudet i større grad må tilpasses den voksne elevgruppa, slik at flere både kan motiveres til å begynne, og samtidig mestre å fullføre og bestå VGO (Fullføringsreformen, 2021, s. 26).

Jeg vil nå fremheve enkelte temaer som fremstilles i dokumentet, og som bidrar til å synliggjøre spennet i saksetableringen.

### **Økt tilgang på kompetanse**

Som et samfunnsgode fremmes det at dersom flere klarer å fullføre og bestå VGO, av både unge og voksne, vil dette tilføre arbeidslivet økt tilgang på kompetanse (Fullføringsreformen, 2021, 34). I tillegg vil samfunnsøkonomien bedres både gjennom skatteinntekter og ved at færre trenger offentlige økonomiske stønader.

I motsatt fall argumenteres det for at en manglende fullføring vil øke risikoen for at den enkelte får en dårlig tilknytning til arbeidsmarkedet, og som ytterste konsekvens blir mottaker av trygdeytelser (Fullføringsreformen, 2021, s. 31). For individet vil fullført og bestått VGO kunne øke mulighetene for en tilknytning til både arbeids- og samfunnslivet, som igjen motvirker utenforskap og sosial urettferdighet.

### **Utvidet rett**

Verden er i endring, og med det endres også kompetansebehovene. Utdanningssystemet må derfor innrettes på en måte som imøtekommer både den enkelte elevens behov og de raske endringene i samfunnet (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Med Fullføringsreformen foreslår regjeringen derfor at retten til VGO skal utvides ved å fjerne tidsbegrensingen på opplæring i VGO. Dette forslaget betyr at alle, både unge og voksne, har rett på opplæring helt til de har fullført og bestått VGO (Fullføringsreformen, 2021, s. 34). Det at elevene har stått i fare for å bruke opp sin utdanningsrett, står i kontrast til viktigheten av at flest mulig fullfører og består, både for den enkelte og for samfunnet. (Fullføringsreformen, 2021, s. 33).

Foreslåtte endringer fremstår mer inkluderende, med økte muligheter for fullføring for alle, og individuell tilrettelegging for elever med behov for dette. Ekstra tilrettelegging kan være aktuelt for elever som skal ut i et lære kandidatløp, elever som stryker i et fag eller flere, elever sårbare for stress og elever med innvandrerbakgrunn og svake norskerferdigheter. Med mulighet til å fullføre og bestå uten en tidsbegrensning, hevder Fullføringsreformen at alle



elever nå den samme muligheten til å skaffe seg et godt utgangspunkt for livet videre (Fullføringsreformen, 2021, s. 31, 38, 51).

Fullføringsreformen fremmer også et tiltaksforslag som gjelder for de som tidligere har fullført VGO med studie- eller yrkeskompetanse, som ønsker en rekvalifisering. Tidligere var regelen at retten til VGO var brukt opp etter et fullført løp. Regjeringen ønsker nå å innføre mulighet for at voksne kan rekvalifisere seg til en ny yrkesfaglig utdanning, for bedre å legge til rette for arbeidsmarkedets endringer og omstillingsbehov (Fullføringsreformen, 2021, s. 35).

### **Styrket overgang fra grunnskole til VGO**

I kapittel 1 defineres fem problemområder hvor blant annet den mangfoldige elevgruppen nevnes, i tillegg til at det pekes på at VGO i for liten grad ivaretar elever med svake forutsetninger. Som et tiltak for å ivareta denne elevgruppa på en bedre og mer bærekraftig måte, påpeker regjeringen at «Elevene må få støtte og veiledning på et tidlig tidspunkt, og tjenestene som jobber med elevene og lærlingene, må samarbeide godt.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 49). Som tjeneste i denne sammenheng er bl.a. skolens karriereveiledningstjeneste.

For at flere elever skal fullføre, hevder regjeringen at en trygg og god oppstart i VGO er viktig. De vil derfor foreslå at kommuner og fylkeskommuner skal være pliktig til å samarbeide om overgangen fra grunnskole til VGO (Fullføringsreformen, 2021, s. 49). Denne plikten er i etterkant besluttet og tatt inn i opplæringslovens §9-5 (Opplæringslova, 2024).

### **Fagopplæringens form**

Fagopplæringens form inngår også i regjeringen forbedringsforslag. Statistikken viser at mange faller fra mellom Vg2 og læretid.

I 2020 fikk 76 prosent av alle søkere lære plass. Det betyr at 6900 søkere ble stående uten kontrakt, og det får konsekvenser for veien deres videre. Andelen elever som fullfører selv om de ikke har fått lære plass, er 31 prosentpoeng lavere enn blant dem som får lære plass (Fullføringsreformen, 2021, s. 21).

Regjeringen trekker frem flere årsaker som kan forklare frafallet:

*For det første* er det ingen automatikk knyttet til at elevene får en læreplass etter Vg2. Dette fremmes som et strukturelt hinder for elevenes fullføring (Fullføringsreformen, 2021, s. 41). Sammenlignet med elever på studieforberevende utdanningsprogram som ved oppstart i VGO automatisk har en skoleplass i tre år, er elever på yrkesfag avhengig av å skaffe seg en læreplass selv, for å kunne fullføre (Fullføringsreformen, 2021, s. 21).

*For det andre* velger mange elever å ta påbygg etter to år på skole, og går da ut av VGO med studiekompetanse.

Etter Vg2 er det bare 55 prosent av elevene som går videre i et yrkesfaglig løp. Resten velger påbygging til generell studiekompetanse eller går ikke videre i løpet. Det kan for eksempel innebære at de gjør et omvalg, tar opp fag eller står helt utenfor utdanning. (Fullføringsreformen, 2021, s. 19).

Det vises også til en rapport fra SSB om sysselsetting og arbeidsstyrke frem mot 2040. Denne rapporten peker på at Norge vil ha for få arbeidstagere med yrkesfaglig bakgrunn i årene som kommer (Fullføringsreformen, 2021, s. 19).

For å bidra til at flere elever skal oppnå yrkeskompetanse fremmer regjeringen flere tiltaksforslag. Det gjelder bl.a. å videreføre og styrke allerede igangsatte samarbeid mellom partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene, som Samfunnskontrakt og Lærlingklausulen. Jeg går ikke inn på hva de konkret er her, men dette er ordninger som har vist seg å gi flere læreplasser og et bedre tilbud til elevene (Fullføringsreformen, 2021, s. 43).

Sakens etablering og bakgrunnen for Fullføringsreformen kan oppsummeres ved å løfte frem betydningen av fullført og bestått VGO på denne måten: «Fullført og bestått VGO er en av de viktigste forutsetningene for å delta i arbeids- og samfunnslivet og for å unngå utenforskap både i dagens og i fremtidens samfunn.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 31).

### 6.1.2 Modifisering

Hvordan saker kan endre karakter gjennom dokumentet kaller forfatterne av metoden for modifisering. Det kan, som tidligere nevnt, handle om små justeringer som gjør at saken endrer karakter underveis (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 114-115).

Fullføringsreformen presenterer både et før, et nå, og et fremtidsperspektiv. Gjennom eksemplifisering av utdanningssystemets utvikling frem til i dag, i tillegg til hvordan dagens løsninger fungerer, fremstår de tiltak som foreslås som endringer av noe som var, til noe som

skal bli. Dette velger jeg å tolke som et modifieringsarbeid i dokumentet. Noen av endringene som fremmes er:

- Fra å ha maks to forsøk til å fullføre VGO, til å ha en fullføringsrett.
- Fra tidsbegrenset og aldersstyrt VGO, til «lære hele livet».
- Fra voksenopplæring basert på opplæringsplaner utarbeidet for barn, til opplæring tilpasset voksne, - både kognitivt og praktisk.
- Fra sekvensielt utdanningsløp til modulbasert opplæring.
- Fra ingen rett på sosialrådgivning og karriereveiledning for lærlinger og lære kandidater, til at fylket har plikt til å tilby dette (Fullføringsreformen, 2021).

I fullføringsreformen presenteres saken først overordnet. Utover i kapitlene brytes saken og temaene mer og mer opp, og det presenteres både statistikk og vises til tidligere publiserte rapporter og politiske dokumenter. Dette gir saken dybde og bidrar til økt forståelse for saken, og de tiltaksforslagene som fremmes.

### 6.1.3 Konteksting

Som beskrevet i metodekapittelet fremmes konteksting som en aktiv del av metodens Dokumentsak, ved å ta inn i analysen hvilken sammenheng dokumentet er skrevet inn i, tidsperiode, politiske situasjon osv. (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 116).

For Fullføringsreformen handler det også om hvordan de ulike målgruppene fremmes og belyses i dokumentet. Målgruppene er blant annet voksne, elever med innvandrerbakgrunn, elever med stort fravær, elever på studieforberedende utdanningsprogram og yrkesfaglige elever. Hvilke type tiltak som fremmes, og hvor stor plass som vies hver målgruppe varierer gjennom dokumentet.

Reformens tiltaksforslag fremmes også innen en faglig kontekst, hvor fagenes sammensetning, størrelse og oppbygning belyses innenfor det ene definerte problemområdet som handler om at elevene er for dårlig studieforberedt.

Kontekst kan også vise til hvilken tidsperiode og politiske situasjon dokumentet er skrevet i. Fullføringsreformen viser blant annet til at verden er mer global i dag enn ved forrige utdanningsreform. Flytting av produksjonsbedrifter til andre land, nye grønne næringer, ny teknologi og krig og uro i verden som gjør at flere flykter til andre land, blant annet til Norge, er noen av faktorene som påvirker arbeids- og utdanningsmulighetene. Noen jobber og

næringer fases ut og andre kommer til. I Fullføringsreformen fremmes tematikken slik: «En grønn omstilling av økonomien vil kreve at vi utdanner nok arbeidskraft, og at mange nok kan oppdatere og utvikle sin kompetanse for å fylle nye jobber som oppstår når nye grønne næringer utvikles.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Avslutningsvis i dette kapittelet omhandlende funn knyttet til Dokumentsak, vil jeg også inkludere hvordan karriereveiledningens rolle berøres.

#### 6.1.4 Karriereveiledningens fremstilling i dokumentet

Som et bidrag til å få flere elever til både å fullføre og bestå VGO, løfter regjeringen fram karriereveiledningen som en viktig støttestruktur.

I arbeidet med NOU 7:2016 utarbeidet Kjærgård-utvalget en definisjon av karriereveiledning. Denne definisjonen legger føringer for hva karriereveiledning i skolen skal være:

Utvalget legger til grunn en forståelse av karriereveiledning som «tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere». Karriereveiledning i grunnopplæringen omhandler dermed både oppfølging i konkrete overgangsfaser underveis i opplæringsløpet, og et kontinuerlig arbeid med å sette elever i stand til å håndtere egen karriere, herunder forskjellige overganger (Fullføringsreformen, 2021, s. 129).

Karriereveiledning i skolen er ikke nytt, men kartlegginger utført med elever viser at tilbudet ikke har fungert godt nok. Elever oppgir her at Internett er den viktigste kilden til informasjon om utdanningsvalg, og at over halvparten av elevene sier at de ikke har snakket med en rådgiver (Fullføringsreformen, 2021, s. 130). Fullføringsreformen fremmer forslag til forbedringer innen flere områder. Blant annet må karriereveiledningen bidra til å styrke elevenes valgkompetanse og karriereveiledningstjenesten skal utvides til også å gjelde elever som er i lære i bedrift (lærlinger).

#### **Øke elevenes valgkompetanse**

Med fullføringsretten som fremmes i dokumentet vil elevene kunne stå overfor flere situasjoner som fremmer aktive valg. I Fullføringsreformen knyttes valgkompetanse til

karriereveiledning på denne måten: «For å sikre at elever i VGO har gode forutsetninger for å gjøre valg og håndtere fremtidige overganger i utdanning og arbeid, er både tilgangen til og kvaliteten på karriereveiledningstilbudet avgjørende.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 131-132).

Karriereveiledningen skal bl.a. bidra til at elevene opparbeider seg valgkompetanse, som for eksempel innebærer å bli kjent med egne valgstrategier (Fullføringsreformen, 2021, s. 129).

### **Karriereveiledning til lærlinger**

Med Fullføringsreformen fremmes det forslag om at karriereveiledningstjenesten skal utvides til også å gjelde lærlinger. For at også disse elevene skal kunne få utdannings- og yrkesveiledning, ønsker regjeringen å innføre en plikt for fylkeskommunen til å tilby karriereveiledning til denne målgruppen (Fullføringsreformen, 2021, s. 131, 132). Ved at også lærlinger kan få karriereveiledning er målet at flere skal mestre overgangen til læretid og fullføre til fag- eller svennebrev.

### **Karriereveiledning med høy kvalitet**

Fullføringsreformen viser til kvalitetsrammeverket, som fremmer anbefalinger til karriereveileders kompetanse og skisserer hvordan karrierelæring kan utvikles slik at eleven kan tilegne seg kompetanse knyttet til valg og for håndtering av overganger i utdanning og arbeid (Fullføringsreformen, 2021, s. 129). Likevel stilles det ingen kompetansekrav til funksjonen i Fullføringsreformen (Fullføringsreformen, 2021, s. 131). Det vil likevel vurderes å videreutvikle utdannings- og videreutdanningstilbudene, for at karriereveiledere ved skolen skal ha god og relevant kompetanse (Fullføringsreformen, 2021, s. 132).

#### **6.1.5 Oppsummering av funn knyttet til Dokumentsak**

Jeg har nå presentert ulike sitater og tekstutsnitt av Fullføringsreformen tilknyttet metodens Dokumentsak, som bidrar til å belyse problemstillingens fokus på sosial rettferdighet og sosial bærekraft. Blant annet gjelder dette eksempler på saksetablering hvor «utvidet rett» og «overgang fra grunnskole til VGO» er temaer som berøres. I tillegg har jeg presentert funn som utdyper hva saken handler om, hvordan den kommer til uttrykk i en etableringsfase og

hvordan den utvikler seg gjennom dokumentet. Avslutningsvis har jeg fremhevet eksempler på karriereveiledningstiltak.

I det neste kapittelet vil funn tilknyttet både politiske verktøy og kunnskapsbaserte verktøy løftes frem med utvalgte eksempler.

## 6.2 Dokumentverktøy

I boken til Asdal og Reinertsen (2022) fremmes Dokumentverktøy som et analytisk perspektiv som bidrar til å se dokumentet som et verktøy eller redskap som får saker til å utvikle seg og være i bevegelse (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 50). Å benytte Verktøyperspektivet som analytisk inngang til Fullføringsreformen, handler da om å forstå at dokumentet ikke er nøytralt, men at politikkenes bakteppe i denne sammenheng bidrar til å forme sakene som fremmes i dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 147).

Som jeg har utdypet i metodekapittelet består verktøyperspektivet av en analytisk tredeling, som ikke er ensidig utelukkende:

1. Politikkenes verktøy (politikkenes teknologi)
2. Kunnskapsproduksjonens verktøy (kunnskapsteknologi) og sist
3. Markedsteknologier

(Asdal & Reinertsen, 2022, s. 50-51).

Gjennom nærlesing og analyse av Fullføringsreformen, kan mye av innholdet forklares gjennom verktøyperspektivet. Dette fordi dokumentet i form av å være en stortingsmelding innehar et formål om å formidle kunnskap knyttet opp mot politiske føringer i samfunnet. Å fordele innholdet som en teknologi enten knyttet til politikk eller kunnskap har i noe grad vært vanskelig, nettopp fordi politikken er en underliggende faktor for sakene som presenteres, og i forlengelse av det, påvirker hvilken kunnskap som presenteres og formidles. Tilsvarende gjelder for hvilken statistikk som benyttes, og hvordan denne tolkes.

Jeg har valgt meg ut noen utdrag av teksten, som eksemplifiserer politikk- og kunnskapsteknologiene, sett i lys av problemstillingens søkelys på sosial bærekraft. Først presenterer jeg sitater som kan forstås som politiske verktøy innen temaer som blant annet karriereveiledning og tidligere skoleprestasjoner. Deretter vil eksempler forstått som kunnskapsverktøy presenteres.

### 6.2.1 Politikkenes verktøy

Politikkens teknologier bidrar til å undersøke, se og analysere hvordan politikken fungerer, hvordan saker utvikler seg, og hva som er dokumentet rolle og posisjon i politiske prosesser. Sakene som fremmes og argumentene som benyttes kan fremstå både som toppstyrte og kontrollerende, eller invitere til innbyggermedvirkning (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 51-52).

I dokumentets innledning fremmes følgende påstand for å etablere saken:

Veien til myndiggjøring, arbeid og deltagelse i samfunnet går gjennom utdanning og kunnskap. Å ha et arbeid og å være inkludert i et fellesskap er en del av det som skal til for å skape et godt liv for de fleste mennesker.

(Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

I dette utsnittet etableres målet med Fullføringsreformens tiltaksforslag. Her trekkes frem begreper som inkludering og det gode liv, og det fremmes en påstand om at det kreves utdanning og kunnskap for å kunne delta i samfunnet gjennom jobb og som et myndig menneske.

Hele det første kapittelet i Fullføringsreformen bærer preg av å være et politisk verktøy, hvor politikkenes teknologier er lette å få øye på. Formuleringer som «Mobilisering av arbeidskraft, må skje på mange felt og i mange grupper og ungdom skal stimuleres til å komme raskere inn i arbeidslivet.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 7), og «Mer fleksibilitet og bedre tilpassede løp vil bidra til at flere kan fullføre og bestå.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 9), bidrar til å synliggjøre sakens ulike fasetter.

Fullføringsreformen kobles også opp mot tilsvarende pågående prosesser i EU. «Arbeidet mot frafall er høyt prioritert også internasjonalt, og EUs mål er at mindre enn ti prosent skal slutte i opplæring før de fyller 24.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 32).

### **Tidligere skoleprestasjoner**

Fullføringsreformens løsningsforslag handler ikke kun om fullføring av VGO. Elevene skal også bestå. Det presiseres at dette ikke er en plikt elevene har, da muligheten for å bestå er betinget av innsatsen eleven legger ned i sitt arbeid. Reformen belyser i den forbindelse utfordringen noen elever har med å klare å bestå VGO. Særlig handler dette om elever som starter i VGO med lave grunnskolepoeng. «Tidligere skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren

som har størst direkte innvirkning på om elevene fullfører.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 13).

Dette er et politisk argument, som bygger på både kunnskap og statistikk. Det har vært gjennomført flere forskningsprosjekter tilknyttet frafall i VGO, og lave karakterer fra grunnskolen fremmes som hovedårsak til frafallet (Markussen, 2019). Et av tiltaksforslagene Fullføringsreformen fremmer for å bidra til at flere fullfører er: «Å utvide retten til VGO vil være et tiltak for at VGO skal være bedre tilpasset elever som har et svakt faglig grunnlag.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 15).

Dette eksempelet synliggjør et tiltak som i stor grad knyttes til individperspektivet, og som tilrettelegger for fleksibilitet og individuell tilrettelegging, hvor eleven får mulighet til å bruke flere år på å fullføre alle fag.

Samfunnets bidrag for å oppnå samme resultat fremmes på denne måten: «Regjeringen vil vurdere å foreslå en plikt for fylkeskommunene til å jobbe systematisk og forebyggende med elever som står i fare for å ikke bestå fag.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 37).

Politiske argumenter som løfter frem den voksne elevgruppen handler om flere saker; som årsak til frafall, målet med opplæringen og veien til mål. Blant annet fremmer tiltaksforslagene i Fullføringsreformen en mulighet for voksne uten tidligere fullført VGO, å kunne fullføre med en mer fleksibel ordning enn tidligere. Modulstrukturert opplæring, i stedet for den sekvensielle opplæringen som har vært opplæringsformen til nå, vil bedre kunne tilpasses de voksne som kanskje har familie, jobber av ulik størrelse eller økonomiske forpliktelser m.m. «Den utvidede retten gir voksne som har brukt opp retten, en sjanse til å komme tilbake til VGO. Da skal de få muligheten til å ta opplæring mer tilpasset sin livssituasjon og kompetanse – og dermed kunne gjennomføre raskere.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 10).

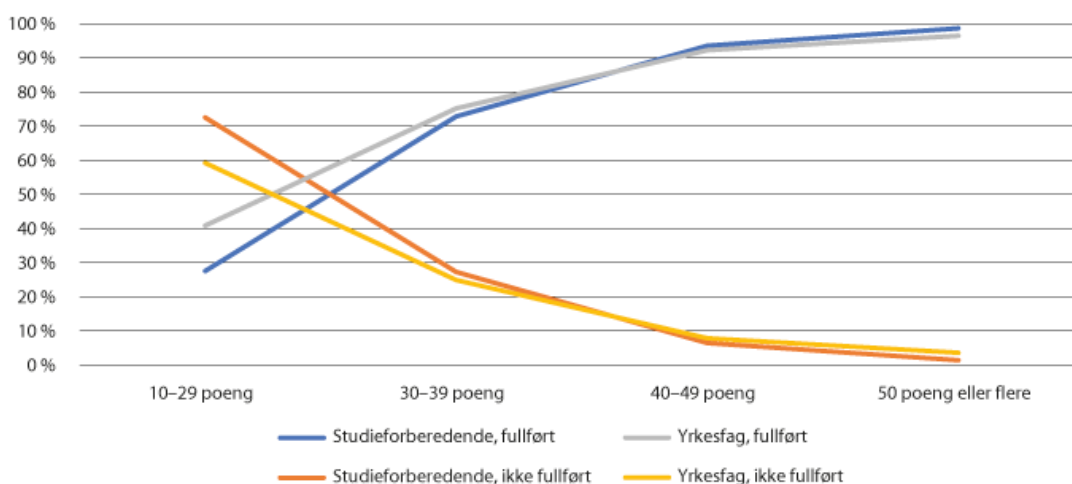
Politiske påstander som jeg har presentert her, bidrar til å fremme sakens ulike fasetter. Kunnskapsbaserte påstander, bidrar til å underbygge de politiske påstandene. Eksempler på det presenteres i det følgende kapittel.

### 6.2.2 Kunnskapsverktøy

Kunnskapsteknologiene bidrar til å gjøre noe observerbart og tilgjengelig for analyse ved at saken skriftliggjøres (Asdal & Reinertsen, 2022, s. 53).



Som tidligere nevnt under politiske verktøy, er grunnskolepoeng viktig for i hvilken grad elevene fullfører VGO. Når dette nå blir et argument knyttet til kunnskapsteknologi, er det med bakgrunn i formulering og presentasjon. Teksten det her handler om bidrar med utfyllende informasjon om tema. Her trekkes også markedsteknologien inn med statistikk og tabeller som visualiserer informasjonen. Det tekstlige utsnittet er: «Elevenes grunnskolepoeng danner grunnlag for opptak til VGO. Figur 2.2 viser at det er en klar sammenheng mellom antall grunnskolepoeng og om elevene fullfører og består VGO.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 13).



Figur 3: Gjennomføring i VGO, etter grunnskolepoeng, todelt utdanningsprogram og fullføringsgrad. 2013–2019 Kilde: SSB 202 (Fullføringsreformen, 2021, s. 13)

Flere kunnskapsbaserte utsagn kan spores gjennom dokumentet, omhandlende de ulike kontekstene og temaene sakene berører. Blant annet utdypes følgende om hvordan VGO bidrar til at elever er studieforbereid etter fullført studieforbereidende løp:

Å være tilstrekkelig studieforbereid handler om å ha lært seg det som kreves for å kunne studere. NIFU viste i sin rapport om de studieforbereidende utdanningsprogrammene at lærere og studenter mener at VGO preges av svært mange fag, og at elevenes arbeid er rettet mot å oppnå best mulig karakter på prøver og til eksamen. (Fullføringsreformen, 2021, s. 16)

I tillegg fremmes denne utfordringen tilknyttet de voksne elevene: «Det finnes lite forskning på hvilke undervisningsmetoder som er mest egnet for voksne. Metodene som benyttes for å lære grunnleggende ferdigheter til barn, er imidlertid ikke egnet.» (Fullføringsreformen, 2021,

s. 28). Felles for utsnittene er at de bygger opp under tidligere presenterte temaer og problemområder, og bidrar med utfyllende informasjon.

### 6.2.3 Dokumentverktøy og karriereveiledning

Når det gjelder karriereveiledning finner jeg både politiske argumenter og kunnskapsverktøy som løfter fagfeltet ytterligere, og som fremmer tiltaksforslag knyttet til funksjonen. Det vises blant annet til NOU 2016:7 og kvalitetsrammeverket (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024a) for å understreke viktigheten av å sikre en god kvalitet i tjenesten.

Store deler av kapittel 8.2 handler om kompetansestandarder og hva regjeringen ønsker at karriereveiledning skal bidra med for elever i VGO. Blant annet ønsker regjeringen «[...]et mer helhetlig og samordnet karriereveiledningstilbud for de målgruppene som skal gjennomføre VGO.» (Fullføringsreformen, 2021).

I tillegg kan vi lese at karriereveiledningen som tilbys skal inneha ønsket kvalitet og at det er «[...] avgjørende at de som jobber med karriereveiledning i alle sektorer, har god og relevant kompetanse.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 130). Det vises til kompetansestandardene i kvalitetsrammeverket, som definerer hvilken kompetanse en karriereveileder generelt bør inneha: «Kompetansestandarder tydeliggjør hva en karriereveileder bør kunne for å jobbe med karriereveiledning, og setter en standard for profesjonell yrkesutøvelse, uavhengig av rammen som veiledningen tilbys innenfor.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 130-131).

Det legges likevel ingen føringer for at kompetanse skal fremmes som et krav for tilsatte i VGO som jobber med karriereveiledning: «Å utvikle kompetansestandarder vil gi en god indikasjon på og retning for hva de som jobber med karriereveiledning i skolen, bør ha av kompetanse.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 131).

Det understrekes også at løsningsforslagene som fremmes i Fullføringsreformen generelt vil bidra til at elevenes valgmuligheter øker: «Økt valgfrihet er et gode for elevene, men det å gjøre valg har konsekvenser som elevene og lærlingene må ha informasjon om og forståelse for.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 129). Karriereveiledningen fordrer å bidra med aktiviteter som hever elevenes valgkompetanse.

### 6.3 Oppsummering av kapitlet

Jeg har nå gått igjennom og presentert et utvalg av de funnene jeg har samlet i min analyse. Metodisk har jeg valgt å analysere Fullføringsreformen ved å utforske hva saken er, hvordan den etableres og hvordan den endres gjennom dokumentet. Jeg har også benyttet metodens analytiske verktøytlnærming, og funnet tekstlige eksempler på både politiske verktøy og kunnskapsbaserte verktøy.

I neste kapittel vil jeg diskutere ovennevnte funn i lys av modellen «fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveileining» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022), Banduras teori om mestringsstro (Højdal & Poulsen, 2012) og Paulo Freires kritiske pedagogikk (2002). Rapporter presentert i kunnskapsgrunnlaget, i kapittel 2 (Markussen, 2019 og Hovdhaugen et.al, 2013), bidrar også med både dybde og nyanser til saken.

## 7. En sosialt bærekraftig VGO?

I denne oppgaven har jeg ønsket å finne svar på om og hvordan Fullføringsreformens tiltaksforslag generelt, og knyttet til karriereveiledning spesielt, bidrar til en god utdanning, som er sosialt bærekraftig for elevene (forskningsspørsmål 1). Jeg vil også forsøke å synliggjøre om, og på hvilken måte, tiltaksforslagene fremmes i et spenningsfelt mellom elev og samfunn (forskningsspørsmål 2).

I tråd med den triple hermeneutikkens kritiske element, og for å løfte frem min kritiske stemme og kunne vurdere om fullført VGO gir elevene muligheter som spesifisert over, vil jeg drøfte funnene jeg har gjort i lys av modellen «fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022). Denne bygger til dels på Paulo Freires teori om kritisk pedagogikk (Freire, 2002; Skagen, 2024; Eidsvåg, 2021), som også er en del av det teoretiske grunnlaget mitt. Freires kritiske pedagogikk handler om å utfordre diskriminerende samfunnsstrukturer kollektivt, mens modellen «fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» trekker, som navnet tilsier, de samme tankene inn i karriereveiledningsfeltet og fremmer innspill og forslag til hvordan karriereveileder kan inkludere sosial rettferdighet i veiledningen. For å løfte frem individperspektivet i refleksjonen, er Banduras teori om mestringstro (Askheim & Starrin, 2007; Højdal & Poulsen, 2012; Nordahl & Misund, 2009; Tetzchner, 2019; Svartdal, 2023), også med i mitt teoretiske grunnlag.

Jeg vil nå, ved hjelp av nevnte teorier og tidligere presenterte funn, forsøke å finne eksempler som enten støtter eller motsier den forforståelsen og kritiske antagelsen jeg hadde ved oppstart av oppgaven, i tillegg til å gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg velger først å utdype funn knyttet til problemstillingen, før jeg lar diskusjonen dreie seg om forskningsspørsmålene. Dette gjør jeg fordi jeg da opplever at strukturen blir lettere å følge, og for at en slik fremgangsmåte også sikrer at jeg får svart ut begge deler skikkelig.

### 7.1 Hvordan kan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet?

I denne masteroppgaven trekker jeg inn bærekraftsbegrepet som en parameter for å vurdere om tiltaksforslagene faktisk gir elevene en reell mulighet til god utdanning, trygg arbeidstilknytning og sosial rettferdighet. Dette med utgangspunkt i at begrepet «fullført og

bestått» fremstår unyansert relatert til elevenes oppnådde karaktergjennomsnitt på VGO og karakterkrav for opptak til høyere utdanning.

Bærekraft i denne oppgavens betydning er knyttet til begrepet sosial rettferdighet. Med det menes at elevene skal, etter fullført og bestått VGO, ha like muligheter for å kunne velge høyere utdanning, og på sikt en god og trygg tilknytning til arbeidslivet. Dette gjelder også for elever som velger en yrkesfaglig retning. I Fullføringsreformens innledning finner jeg støtte for dette formulert slik: «Hvis flere fullfører VGO, betyr det at flere kan stille på samme startstrek, med like muligheter for å skape seg gode liv.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 7).

Likevel er det ikke nok å fullføre og bestå VGO, for å skape seg et godt liv. Som det kommer frem i rapportene til Eifred Markussen (2019) og Hovdhaugen m.fl. (2013), har karaktergrunnlaget fra grunnskolen stor betydning for hvorvidt elever fullfører VGO, og karakterene fra VGO stor betydning for gjennomføringshastigheten og fullføringsgraden i høyere utdanning. Nevnte forskning viser dermed at karaktergrunnlag er en viktig faktor for de muligheter elevene har både underveis i VGO og etter VGO. Dette understøtter viktigheten av å trekke inn bærekraftperspektivet og sosial rettferdighet i fullføringstankegangen, da elevenes faktiske muligheter etter VGO må løftes bedre frem.

Fullføringsreformen problematiserer et lavt karaktergrunnlag i liten grad, men anerkjenner det som et hinder for økt fullføring og kvalitet i VGO tilknyttet den gruppen de definerer som «elever med svake faglige forutsetninger» på denne måten: «Tidligere skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren som har størst direkte innvirkning på om elevene fullfører.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 13).

Tiltaksforslagene favner vidt og gjelder en mangfoldig elevgruppe, og omhandler hovedsakelig strukturelle tiltak som skal gjøre det lettere for elever å fullføre for første gang, gjennom flere forsøk eller ved å rekvalifisere seg. Hvordan disse strukturelle endringene bidrar til bærekraftige muligheter for den enkelte elev kommer jeg mer inn på når jeg nå skal drøfte funn og teori tilknyttet forskningsspørsmål 1.

## 7.2 Hvordan fremmes tiltak for karriereveiledning som kan bidra til å sikre at elever som fullfører VGO får en rettferdig og god utdanning?

Fullføringsreformens tiltaksforslag som berører karriereveiledningsfeltet, handler i hovedtrekk om å tilby en tjeneste med god kvalitet, hvor karriereveileders kompetanse bygger

på kvalitetsrammeverket sine anbefalte kompetansekrav. I tillegg fremmes forslag om at karriereveiledning nå også skal være et tilbud for elever med lærlingstatus, at karriereveiledning skal inngå i et tverrfaglig samarbeid spesielt ved elevenes overgang mellom grunnskole og VGO, og at karriereveiledningen skal bistå elever med å utvikle sin valgkompetanse.

### 7.2.1 Mulighet til å ta gode, reflekterte valg.

Som analysen viser vil Fullføringsreformens forslag om fullføringsrett bringe med seg flere valgsituasjoner enn tidligere. Både de lokale videregående skolenes utdanningstilbud, elevens karakternivå fra grunnskole og eventuelt tidligere gjennomført VGO, motivasjon, tidligere mestringsopplevelser og interesser er alle faktorer som spiller inn når eleven skal velge, sammen med den nye muligheten til å gjøre flere omvalg. For noen vil et valg falle lett, mens for andre kan det innebære stor usikkerhet.

For å komme denne utfordringen i møte, må elevene opparbeide seg valgkompetanse. For å ta et valg, må eleven ha tilgang på informasjon. Modellen «Fem peilemerker for en sosialt rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) påpeker viktigheten av at elevene opparbeider seg en kritisk bevissthet, slik at de kan oppdage urettferdighet og undertrykkelse. Om eleven skal kunne ta gode, bærekraftige valg er det viktig at de best mulig kan forstå hvordan utdanningssystemet fungerer, hvilke rettigheter og muligheter de har, i tillegg til å anerkjenne egne interesser og ønsker.

Hvordan dette skal gjøres står det lite om i Fullføringsreformen, men det vises til kvalitetsrammeverket hvor valgkompetanse er en del av karrierekompetansen eleven skal få tilbud om gjennom karriereveiledning (Fullføringsreformen, 2021, s. 131 Ifølge kompetansekravene for karriereveiledning i skolen (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b), skal karriereveileder legge til rette for aktiviteter som bidrar til utvikling av karrierekompetanse hos eleven.

Karriereveiledningen trekkes med dette inn som en ressurs for elevene, for at de skal kunne opparbeide seg valgkompetanse, og derigjennom ta gode valg. Likevel vil ikke Fullføringsreformen stille krav til karriereveileders kompetanse, kun komme med anbefalinger (Fullføringsreformen, 2021, s. 130-131). Uten like rammer vil slike karriereaktiviteter gjøres forskjellig fra skole til skole, og fremstå mindre likestilt. Kvaliteten

på karriereveiledningstjenesten og elevenes tilgang på kompetansebyggende karriereaktiviteter vil da fremstå ulik.

For at elevene skal kunne ta gode, reflekterte valg, fremmer Fullføringsreformen også forslag om et bedre samarbeid mellom ulike instanser generelt, og grunnskole og VGO spesielt, nettopp for å styrke elevenes valgkompetanse og legge til rette for gode overganger mellom skolene (Fullføringsreformen, 2021, s. 49). Dette er i tråd med definisjonen av karriereveiledning fra kvalitetsrammeverket sin rapport, hvor vi kan lese at «Målet med karriereveiledning er at mennesker blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til å ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid gjennom livet.» (Bakke et al., 2020).

Hvordan samarbeidet best bør foregå, er det ingen konkrete føringer på i Fullføringsreformen, men tiltaksforslagene bidrar til å sette karriereveiledning på agendaen, og synliggjøre karriereveileder som en viktig ressurs for elevens utvikling av karrierekompetanse som omhandler overganger og valg.

### 7.2.2 Positive mestringsopplevelser

Fullføringsreformen fremmer ulike påstander som omhandler «mestring». Blant annet kan vi lese at «[...] alle kan lære, mestre og oppnå en verdifull kompetanse i VGO.» og at det «[...] skal legges til grunn at alle unge og voksne som begynner i VGO, ønsker å fullføre og komme seg videre i livet» (Fullføringsreformen, 2021, s. 10).

Påstander som dette tar i liten grad høyde for den mangfoldige elevgruppen og fremstår lite individtilpasset. Faktorer som interesser, motivasjon, tidligere mestringsopplevelser og læringserfaringer, i tillegg til andre faktorer som for eksempel psykisk helse, spiller alle inn på elevenes individuelle opplevelse av mestring. Hvilken mestringstro eleven har, og om resultatet knyttes til å forvente å lykkes eller mislykkes, påvirker elevens initiativ, valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Nordahl & Misund, 2009, s. 58). Bandura (Højdal & Poulsen, 2012, s. 103) kobler dette til begrepet «læringserfaringer», og hevder at elevens tro på, og tanker om seg selv, er tillært gjennom sosial læring, og at det er en gjensidig sammenheng mellom individet, individets handlinger og omgivelsene handlingene skjer i.

For at elevene skal fullføre og bestå spiller derfor mestringstro en viktig rolle. Om eleven skal gjennomføre opplæring på nytt, under samme vilkår som før, vil da troen på mestring være påvirket av tidligere erfaring fra tilsvarende opplæring innen de samme strukturelle rammene.

Vil tiltakene i slike situasjoner bidra til at elevene i større grad klarer å bestå, eller vil de i motsatt fall fremme en mulighet for eleven til å oppleve å feile «nok en gang»?

I denne sammenheng fremstår fullføringsretten mindre bærekraftig for den enkelte elev, og jeg stiller meg spørsmål ved om avstanden mellom elevens ståsted og utgangspunktet til ideskaperne og forfatterne av tiltaksforslagene er så ulikt, at dette påvirker forståelsen av situasjonen som ligger til grunn for tiltaksforslaget (Johannessen et al. 2021, s. 237).

Karriereveiledning kan i denne sammenheng fremstå som en viktig ressurs for å ivareta elevene gjennom ulike karriereaktiviteter som kan styrke motivasjon og mestringsopplevelse. Erfarer elevene økt eierskap til egen prosess, kan det gi motivasjon som igjen fremmer opplevelse av mestring (Nordahl & Misund, 2009, s. 64). Hvilket handlingsrom en karriereveileder har i denne sammenheng, er som tidligere påpekt ikke klart definert. Og med få krav til karriereveileders kompetanse, vil tilbudet elevene får kunne variere stort.

### 7.2.3 Karriereveiledning og sosial bærekraft

Med utgangspunkt i modellen «Fem peilemerker for en sosialt rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) vil jeg fremme innspill til hvordan karriereveileder kan bidra til endringer som ivaretar elevenes rettigheter og løfter sosial bærekraft frem i debatten.

Første peilemerke i modellen «Fem peilemerker for en sosialt rettferdig karriereveiledning» handler om å ***trene opp en kritisk bevissthet*** (Schulstok et al., 2024). Som karriereveileder handler det om å reflektere over veiledningens verdi for individet, og kunne vurdere om individet styrkes eller om veiledningen bidrar til å opprettholde ulikhet (Hooley, 2023). Tilsvarende kan eleven få hjelp til å bli mer bevisst på hva som kan endres og hvordan. Det kan handle om strukturelle begrensninger, som hvilke opplæringsstilbud som er tilgjengelig der eleven bor, karakterkrav m.m. Først når vi klarer å legge merke til, og sette ord på, urettferdighet og undertrykkelse, kan vi sammen påvirke for endring (Schulstok et al., 2024).

Når eleven har fått hjelp til å utvikle en kritisk bevissthet, er det neste steget å ***navngi undertrykkelse***. Ved å hjelpe elevene til å sette navn på det de opplever av undertrykkelse, diskriminering og urettferdighet, kan forklaringsgrunnlaget flyttes fra å være individorientert til å forstås ut fra samfunnets strukturer (Schulstok et al., 2024). Ved at elevene får en forståelse for hvordan systemet fungerer, og at eventuelle utfordringer eleven opplever knyttet



til fullføring av VGO kan være systemforklart, vil elevens forventninger til egen prestasjon kunne styrkes.

Det tredje peilemerket oppmuntrer oss til å *stille spørsmål ved det vi opplever som «normalt»*. Hvorfor gjør eller sier vi som vi gjør? (Schulstok et al., 2024)? Det handler om samfunnets definisjon av hva som er «normalt» og hvordan det legger føringer for de valg vi tar (Hooley, 2023).

Politikkens verktøy viser hvordan Fullføringsreformen argumenterer for sine løsningsforslag. Påstander som «Mer fleksibilitet og bedre tilpassede løp vil bidra til at flere kan fullføre og bestå.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 9) bidrar til å forme «normalen». Gjennom å være et politisk, offentlig dokument, har jeg som leser en forventning til at Fullføringsreformens innhold presenterer en sannhet som kan understøttes med fakta.

Ved de første gjennomlesningene fremsto tiltaksforslagene som gode tilskudd for individet, men ved senere gjennomlesninger trådte argumentenes doble budskap bedre frem. Følgende sitat: «Fag- og yrkesopplæringen er et satsingsområde for regjeringen.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 42) viser hvordan budskap kan fremmes som et gode for individet, mens dette «godet» til syvende og sist er en nødvendighet for at vi skal ha nok fagarbeidere.

Som karriereveileder kan vi hjelpe elevene med å få øye på disse strukturene som vi oppfatter som «sannheter». Ved å stille spørsmål ved det «normale» og spørre hvorfor det anses som normalt, bidrar vi til å åpne for flere muligheter for elevene (Hooley, 2023).

Det fjerde peilemerket oppfordrer oss til å *gå sammen om å jobbe for sosial rettferdighet*, og viser til Paulo Freires kritiske pedagogikk som fremmet endring gjennom dialog og fellesskap (Schulstok et al., 2024). For elevene handler dette om å få muligheten til å dele sine tanker og opplevelser med andre. Ved at flere får opparbeidet et kritisk blikk, begynner å stille spørsmål til systemet rundt seg og i felles dialog setter ord på det de tenker og opplever, vil det styrke mulighetene for kollektiv påvirkning av systemet.

I tillegg oppfordrer Fullføringsreformen til økt tverrfaglig samarbeid og samarbeid mellom grunnskole og VGO. Dersom karriereveiledere og rådgivere sammen reflekterer rundt denne tematikken, vil mulighetene for å påvirke systemet økes ytterligere.

Det siste peilemerket påpeker at dersom endring skal skje, må det *jobbes på flere nivåer*, fra det individuelle til det globale, - i individuelle samtaler, i klasserommet på skolen og i de politiske korridorer (Schulstok et al., 2024). Både elever, karriereveileder og andre ansatte

kan, ved å løfte opp saker om urett, bidra til endring. I karriereveiledningssamtaler med en elev, kan karriereveileder i dialogen løfte frem tematikken. Tilsvarende kan lærere legge opp til dialog og refleksjon i klasserommet. Skoleledere og andre ansatte i fylkeskommunen kan også bruke sin stemme til å løfte frem saker.

Modellen «Fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» kan være et godt hjelpemiddel for at elevene kan utvikle det kritiske blikket som kreves for å kunne få øye på undertrykkende strukturer, stille spørsmålstegn ved eksisterende systemer, og å sette ord på opplevelsen av undertrykkelse eller urettferdighet (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022). Ved at eleven kan oppdage strukturelle forklaringer, eller medvirkende årsaker til negative skoleopplevelser, flyttes ansvaret for opplevelsen bort fra eleven, og bildet blir mer nyansert.

#### 7.2.4 Oppsummering av Forskningsspørsmål 1

Med forskningsspørsmål 1 ønsket jeg å utforske hvordan tiltaksforslag for karriereveiledning, som kan bidra til å sikre at elever som fullfører VGO får en rettferdig og god utdanning, fremmes.

Fullføringsreformen fremmer tiltaksforslag for karriereveiledning som innebærer å bistå elevene med å utvikle valgkompetanse slik at de kan ta gode, reflekterte valg, i tillegg til å tilrettelegge for gode overganger. Men, med manglende krav til kompetanse vil karriereveiledningstilbudet variere fra skole til skole.

Utover Fullføringsreformens tiltaksforslag for karriereveiledning, har jeg i denne oppgaven fremmet viktigheten av å sørge for at elevene får gode mestringsopplevelser, i tillegg til å lære seg å opparbeide et kritisk blikk for urettferdighet. Den økte muligheten til å fullføre og bestå vil da kunne oppleves å være mer i elevens kontroll og regi.

7.3 På hvilken måte kan tiltaksforslagene forstås som individ- eller samfunnsrettet?  
Forskningsspørsmål 2 søker svar på hvorvidt tiltaksforslagene kan forstås som individ- eller samfunnsrettet.

I Fullføringsreformen fremmes tiltaksforslag som et gode for individet, og tiltaksforslag som et gode for samfunnet. Som nevnt tidligere i oppgaven, hadde jeg gjennom min kritiske

forforståelse en forventning om å finne en «systemtung» Fullføringsreform. Jeg ble derfor overrasket da jeg ved de første gjennomlesinger opplevde tiltaksforslagene som sterkt individrettet. Men etter hvert som jeg jobbet meg innover i teksten, så jeg tydeligere hvordan tiltaksforslagene ofte først ble fremstilt som et gode for individet, for deretter å påpeke hva det samme tiltaksforslaget bidro med for samfunnet.

Et eksempel på et tiltaksforslag fremmet som et gode for individet er dette: «Å fullføre VGO gir ungdom og voksne frihet til å velge sin vei videre i livet.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 7). Tilsvarende kan jeg finne utsagn som støtter opp under økt fullføring som et samfunnsgode på denne måten: «For samfunnet betyr økt fullføring i VGO økte inntekter i form av at flere arbeider og færre blir mottagere av økonomisk støtte.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 34)

Basert på analysen og de funnene jeg har kartlagt, sitter jeg igjen med en opplevelse av at selv om Fullføringsreformen fremstår inkluderende og individrettet, handler økt fullføring til syvende og sist om å flere ut i jobb.

Mange av tiltaksforslagene fremmes som et gode både for individet og for samfunnet. En karriereveileder som skal jobbe for økt fullføring, kan oppleve et krysspress mellom individets ønsker og behov, og hva som fremmes som samfunnets beste.

Kjærgård og Plant (2018) omtaler dette spenningsforholdet i innledningen til boken «Karriereveiledning for individ og samfunn». De skriver at karriereveiledningen i dag fremstår som et politisk redskap på den ene siden og som en individuell velferdstjeneste på den andre. I et slikt bilde vil karriereveiledning være et gode for både individet og samfunnet. (Kjærgård & Plant, 2018, s. 11). Dette henger godt sammen med Freires påstand om at det ikke finnes en nøytral læringsprosess (2002). Han mente at systemet for læring enten fungerer som et redskap for å tilpasse elevene til et bestående system, eller som redskap til å fremme selvstendighet, aktiv deltakelse og en kritisk bevissthet (Freire, 2002, s. 16-17).

Hvordan denne balansegangen skal håndteres innen karriereveiledningsområdet er ikke et tema i Fullføringsreformen, men kompetansestandardene for karriereveiledning i skolen fremmer retningslinjer for hvordan karriereveileder skal kunne ivareta elevens integritet og individualitet på en god måte (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024b).

### 7.3.1 Fullføringsreformen – et gode for individet?

Å fullføre VGO vil, ifølge Fullføringsreformen, tilføre elever et gode. Å ha fullført yrkesfaglig utdanning gir mulighet for jobb når læretiden er over, og fullført studiekompetanse gir mulighet for å gå videre til høyere utdanning (Fullføringsreformen, 2021, s. 7). Men som tidligere påvist er bildet mer nyansert enn det.

Fullføringsreformens tiltaksforslag rettes mot en stor og mangfoldig elevgruppe. At tiltakene ikke kan spisses for den enkelte elev er forståelig, men for at også elever som trenger mer tid, mer tilrettelegging og oppfølging skal få muligheten til å oppleve mestring underveis og oppnå et bærekraftig sluttresultat som gir muligheter for «[...] å delta i arbeids- og samfunnslivet og for å unngå utenforskap både i dagens og i fremtidens samfunn.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 31), kreves fleksible løsninger.

I analysen fremkommer det at Fullføringsreformen mestrer å fremme utsagnene slik at de fremstår fordelaktige for individet, i tillegg til å være et gode for samfunnet. Dette trer tydelig frem i dette utsnittet:

Norge trenger flere fagarbeidere, og med en utvidet rett til å fullføre – sammen med en rett til rekvalifisering og rett til læreplass eller et likeverdig tilbud – bidrar regjeringen til at arbeidslivets behov dekkes bedre. Samtidig får flere ungdommer og voksne muligheten til å fullføre den utdanningen de ønsker seg. (Fullføringsreformen, 2021, s. 9).

En ønsket utdanning innebærer mye mer enn utvidet tid for gjennomføring og mulighet for rekvalifisering. Blant annet spiller fylkenes ulike utdanningstilbud og elevenes karaktergrunnlag fra grunnskolen inn på hvilket utdanningsprogram de både ønsker å søke seg til og kommer inn på. Dette er eksempler på strukturer som kan skape hindre for at elevene får gjennomført den utdanningen de ønsker seg, eller må velge andre utdanningsprogram enn de i utgangspunktet ønsket. Da hjelper det ikke med utvidet tid.

Når tiltaksforslagene fremmes som et gode for elevene, men realiteten innbefatter strukturelle hindre, for eksempel gjennom karakterkrav, frarøves elevene muligheten for å kunne ta kontroll over sine fremtidsønsker, noe som kan påvirke motivasjon og mestringsforventninger negativt (Nordahl & Misund, 2009, s. 64). I hvilken grad eier da elevene sin egen utdanningsprosess?

Analysen fremmer også funn som sier: «Å utvide retten til VGO vil være et tiltak for at VGO skal være bedre tilpasset elever som har et svakt faglig grunnlag.» (Fullføringsreformen, 2021, s. 15). Vil denne fleksible tilretteleggingen faktisk bidra til økt fullføring og mestringsopplevelse for disse elevene, eller vil opplevelsen av å ikke mestre bli forsterket? Når systemet tilrettelegger, og eleven likevel ikke får det til, hvem sin skyld er det da?

I boken «Empowerment – i teori og praksis» (Askheim & Starrin, 2007) fremmes begrepet empowerment blant annet som en motmakt mot strukturelle hindre. Satt i sammenheng med tema i denne oppgaven, handler empowerment som motmakt mot strukturelle hindre om å skape en bevissthet hos eleven om hvordan egen situasjon og ytre, samfunnsmessige forhold henger sammen. Og at egen opplevelse kan gjenkjennes av andre i tilsvarende situasjoner. (Askheim & Starrin, 2007, s. 23).

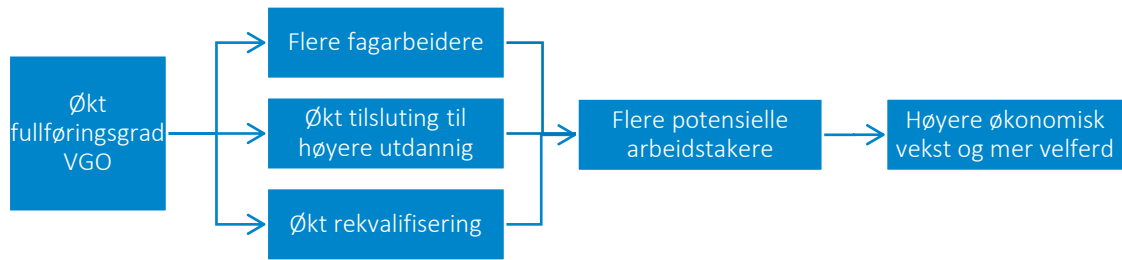
De samme tankene finner vi igjen i Freires kritiske pedagogikk, som er en inspirasjonskilde til nevnte Empowerment-tradisjon. Vi finner de også igjen i modellen «Fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022). Individets bevisstgjøring står sentralt, og Freire hevder at mennesket først må bli kjent med undertrykkingens årsaker for å kunne overvinne den. Ved å tilegne seg denne kunnskapen kan individet søke nye måter å handle på, som muliggjør økt mestringsopplevelse, økt opplevelse av kontroll og et bedre selvbylde (Askheim & Starrin, 2007, s. 23).

### 7.3.2 Fullføringsreformen – et gode for samfunnet?

Som et gode for samfunnet vil Fullføringsreformens tiltaksforslag bidra til at flere fullfører og består VGO, noe som fører til at flere fullfører en yrkesfaglig utdanning, flere har mulighet til å søke seg til høyere utdanning, og flere voksne kan fullføre tidligere påbegynt VGO, eller får mulighet til å rekvalifisere seg.

Som nevnt over finnes det mange tiltaksforslag i Fullføringsreformen hvor sluttresultatet skal tilføre samfunnet goder. Blant annet løftes det frem at Norge trenger flere potensielle arbeidstakere for å opprettholde et stabilt velferdssystem også i fremtiden. «Økt arbeidsinnsats sammen med høy kompetanse i arbeidsstyrken gir også høyere økonomisk vekst og mer velferd.» kan vi lese i Fullføringsreformen på s. 7 (2021). Jeg har forsøkt å

illustrere dette i følgende modell:



Figur 4: Et potensielt resultat av Fullføringsreformens tiltaksforslag, fra et samfunnsperspektiv.

For at Norge skal utdanne flere potensielle arbeidstakere, som da vil bidra til høyere økonomisk vekst og mer velferd, må flere fullføre og bestå VGO. I denne sammenheng kan elevenes fullføring av VGO fremstå som et middel for den samfunnsmessige målsetting med Fullføringsreformen.

Hvorvidt eleven til syvende og sist er et middel for samfunnet, diskuteres av Lingås i artikkelen «Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger» (2018). Her retter han et kritisk blikk til det han kaller «karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger», hvor han viser til Immanuel Kants kategoriske imperativ, den andre tesen, som sier: «Handle slik at du alltid bruker menneskeheten både i egen og i enhver annen person samtidig som et formål og aldri bare som et middel.». Instrumentalisme, hevder Lingås, er nettopp det motsatte, - «å redusere mennesket til et middel for andre formål, og særlig til formål utenfor mennesket selv» (Lingås, 2018, s. 54-55). I lys av dette kan flere av tiltaksforslagene tolkes som instrumentalistiske, da det understrekes at ved at flere elever fullfører VGO vil samfunnet være bedre rustet for fremtidens anslåtte behov for arbeidskraft.

### 7.3.3 Oppsummering av Forskningsspørsmål 2

Avslutningsvis kan forskningsspørsmål 2 (På hvilken måte kan tiltaksforslagene forstås som individ- eller samfunnsrettet?) oppsummeres med at Fullføringsreformen fremmer et spenningsforhold gjennom tiltaksforslag som enten fremstilles som et gode for eleven eller som fremmes til det beste for samfunnet. Karriereveileder står da i et krysspress som kan oppleves utfordrende. Skal karriereveiledningen fremme individets interesser, eller skal

karriereveilederen forsøke å styre eleven i retninger som gagnar samfunnet? God etisk kompetanse og kritisk refleksjon vil kunne bidra med innspill til løsning.

## 8. Oppsummering/konklusjon og avslutning

Som avslutning til dette masterprosjektet vil jeg nå oppsummere kort både oppgavens bakteppe, forskningsprosess og funn, og gjennom det forsøke å svare ut problemstilling og forskningsspørsmål gjennom en konklusjon. Avslutningsvis vil jeg reflektere over denne oppgavens begrensinger og mulig videre forskning i kjølvannet av denne.

### 8.1 Oppsummering av forskningsprosess

Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden ble fremmet i Statsråd i juni 2021 (Stortinget, u.å.b), med bakgrunn i at antallet elever som ikke fullfører og består VGO er for høyt. En rekke tiltak ble besluttet gjennomført, hvorpå noen allerede er igangsatt gjennom ny opplæringslov som trådte i kraft 1. august 2024 (Opplæringslova, 2024), mens andre endringer er under utvikling og vil iverksettes senere.

Med erfaringsbakgrunn fra arbeid- og inkluderingsbransjen, samt nåværende tilknytning til VGO, startet jeg dette masterprosjektet med en kritisk tilnærming til Fullføringsreformens budskap. Jeg undret meg over om tiltaksforslag som skal bidra til at elevene i større grad fullfører og består VGO, faktisk vil bidra til sosial bærekraft i form av like muligheter for god utdanning og en trygg arbeidstilknytning. Hvilken betydning legges egentlig i begrepet «fullført og bestått»?

Analysen av Fullføringsreformen er basert på følgende problemstilling:

*Hvordan kan Fullføringsreformens tiltaksforslag for fullføring av VGO forstås i lys av bærekraftsbegrepet og sosial rettferdighet?*

I denne oppgaven benytter jeg bærekraftsbegrepet i en sosial kontekst (sosial bærekraft), og utgangspunktet for problemstillingen handler om at jeg stiller spørsmålsteget ved om elevene faktisk får et bærekraftig resultat ved å fullføre VGO basert på tiltaksforslagene.

Denne bærekrafts-tankegangen har vært førende i analysearbeidet, i tillegg til hvorvidt et eventuelt spenningsforhold mellom individ og samfunn kunne leses av innholdet. Fremmes tiltaksforslagene som et gode for elevene, mens hovedmålsetningen er å styrke Norges fremtidige arbeidsmarked?

Denne todelte «undringen» er bakgrunnen for mine forskningsspørsmål:



1. Hvordan fremmes tiltak for karriereveiledning som kan bidra til å sikre at elever som fullfører VGO får en rettferdig og god utdanning?
2. På hvilken måte kan tiltaksforslagene forstås som individ- eller samfunnsrettet?

For å søke å finne svar på dette har jeg gjennomført en dokumentanalyse av Fullføringsreformen basert på Asdal og Reinertsens bok «Hvordan gjøre en dokumentanalyse. En praksisorientert metode.» (Asdal & Reinertsen, 2022).

Jeg har gjort noen avgrensinger både i analysematerialet og metodisk, begge med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsprosessens ønskede mål. Metodisk har jeg derfor benyttet kun to av seks analytiske perspektiver, og ved hjelp av disse vurdert hvilke tiltaksforslag som presenteres (hva er saken?) og hvordan de fremmes i lys av å være både politiske verktøy og kunnskapsverktøy. Da Fullføringsreformen favner bredt, har jeg også gjort noen avgrensninger i hvilke deler av dokumentet jeg har inkludert i min analyse.

Analysens funn er drøftet i lys av kritisk teori (Freire, 2002), modellen «Fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) og Banduras teori om mestringstro (Askheim & Starrin, 2007; Højdal & Poulsen, 2012; Nordahl & Misund, 2009; Tetzchner, 2019; Svartdal, 2023).

## 8.2 Konklusjon og veien videre

Avslutningsvis vil jeg nå fremme en konklusjon av forskningsprosjektet, og i tillegg løfte frem noen tanker om mulige forskningsprosjekter for fremtiden.

### 8.2.1 Konklusjon

Som vist i denne oppgaven fremmes argumenter for at økt fullføring av VGO støtter forutsetningen om sosial bærekraft. Likevel viser min analyse at argumenter og tiltaksforslag som fremmes til det beste for eleven, også har et sterkt samfunnsaspekt i seg.

Som tidligere presentert, viser forskningen til Hovdhaugen med flere (2013), at et lavt karaktergrunnlag fra VGO påvirker både progresjon og fullføringsgraden ved høyere utdanning. I tillegg viser rapporten «Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt» (Markussen, 2019), at jo bedre karakterer elevene har fra tiendeklasse, jo større er sannsynligheten for at de fullfører og består VGO, og at forskjellene i elevenes kunnskapsnivå på grunnskolen, opprettholdes i VGO.

Fullføringsreformen fremmer mange gode tiltak som både fremstår inkluderende og rettferdige, men at karaktergrunnlaget ikke belyses som en viktig del av det å fullføre, gjør at jeg stiller spørsmålstegn ved bærekraften i tiltakene. Vil dette bidra til at utfordringene forskyves, fra å være et problem tilknyttet VGO til å bli et manglende fullføringsproblem innen høyere utdanning?

Basert på ovennevnte forskning er det mulig å konkludere med at «fullført og bestått» ikke er nok for å oppnå sosial bærekraft i form av mulighet for god utdanning og en trygg tilknytning til arbeidslivet. Det vil ikke være nok å fullføre og bestå med et karaktersnitt på 2, som er kravet for å kunne bestå VGO, da inntakssystemet til de fleste studier er karakterbasert, og i stor grad krever et karaktersnitt høyere enn 2.

Karriereveileders bidrag for at flere skal fullføre og bestå anser jeg som svært viktig. Fullføringsreformen fremmer tiltaksforslag tilknyttet karriereveiledning som omhandler karriereveileders kompetanse, at veiledningen skal ha god kvalitet, og at karriereveiledning både skal tilbys lærlinger og bidra i et tverrfaglig samarbeid for å trygge elevenes overgang fra grunnskolen til VGO. I tillegg fremmer Fullføringsreformen tiltaksforslag som gir elevene flere valgmuligheter, noe som medfører behov for økt kompetanse tilknyttet valg og overganger.

For at elevene skal få opparbeidet seg god kompetanse knyttet til valg, og en god forståelse av hva som er viktig ved overganger, både mellom grunnskole og VGO, VGO og høyere utdanning, VGO og læreplan osv., kan karriereveileder være en god samarbeidspartner. Individuelle samtaler, klasseromsundervisning, gruppeveiledning og andre arrangementer kan alle være nyttige kompetansehevende tiltak i den sammenheng. Men manglende krav til karriereveileders kompetanse, vil medføre stor variasjon i tilbudet elevene får.

At elevene nå kan få flere muligheter til å forsøke å fullføre VGO, gjør at det blir viktigere å hensynta elevens opplevde mestringstro og kontroll av egen prosess. Teorien benyttet i denne oppgaven viser at mestringstro spiller en stor rolle for motivasjon og gjennomføring. Det samme gjelder opplevelse av å kunne medvirke til egen utvikling og ha en viss kontroll på planlagt løp.

For at tiltaksforslagene ikke skal gjøre elevene til brikker for systemets behov for fremtidige arbeidstakere, er det som vist gjennom modellen «Fem peilemerker for en sosial rettferdig karriereveiledning» (Hooley et al., 2021; Schulstok et al., 2024; Thomsen et al., 2022) viktig å jobbe med den kritiske bevisstheten, som også Freire (2002) fremmet høyt. Karriereveileder

spiller i den sammenheng en viktig rolle ved å bistå elevene med å gjenkjenne urettferdighet, i dialog sette navn på dette, og sammen med andre jobbe for å begrense uretten.

For meg har det vært viktig å belyse bærekraftaspektet i Fullføringsreformen, sett gjennom mine «arbeids- og inkluderingsbriller». Og kanskje er det nettopp det denne oppgaven bidrar til, - at elevene anerkjennes som individuelle aktører, som på best mulig måte skal fullføre og bestå VGO, basert på egne forutsetninger og ønsker. Som Markussen (2019) fremhever i sin rapport, er det stor variasjon i elevgruppas kunnskapsnivå ved oppstart i VGO, og elevene fortjener å behandles ulikt (Markussen, 2019, s. 7-10).

Min egen forforståelse har preget alle deler av prosessen, både i valg av analysemateriale, metode og teori. Analysen har vært preget av «mistankens hermeneutikk», da tolkningen av tiltaksforslagene har vært påvirket av søket etter mulige skulte betydninger og av å utfordre skjevheter og saker som tas for gitt (Thagaard, 2018).

### 8.2.2 Veien videre

Mens jeg har jobbet med denne oppgaven, har jeg underveis fått noen ideer om andre mulige forskningsprosjekter tilknyttet tematikken i denne masteroppgaven. Er det, i forlengelse av bærekraftsbegrepet, mulig å tenke at VGO kan dra positive vekslers fra arbeidsmetodikk knyttet til arbeids- og inkluderingsbransjen? Kan en tettere oppfølging av elever som av ulike årsaker ikke klarer å fullføre VGO på normert tid, være en mulig måte å bidra til at flere fullfører med et bærekraftig sluttresultat?

Dette ville være i tråd med Utdanningsdirektoratets ønsker med Fullføringsreformen. På sine sider fremmer de to punkter de mener vi må lykkes med, om vi skal ha «et samfunn der alle får muligheter til å skape seg gode liv:

- Et fleksibelt opplæringsløp som tar hensyn til ungdom og voksnes ønsker, erfaringer og livssituasjon.
- En videregående opplæring som er preget av mestring, motivasjon og læring og gir relevant kompetanse til videre utdanning og arbeid.» (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Med ny opplæringslov er noen av Fullføringsreformens tiltaksforslag iverksatt 1. august 2024. Vi er nå i gang med det første skoleåret, hvor flere av disse tiltaksforslagene, er satt i drift. Jeg håper tiltakene klarer å favne den enkelte elev, slik at «fullført og bestått VGO» blir til nytte for både elev og samfunn.

## Litteraturliste

- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2022). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askheim, O. P., & Starrin, B. (2007). *Empowerment. I teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Bakke, G. E., Engh, L. W., Gaarder, I. E., Gravås, T. F., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. (red.), & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*. HK-Dir.  
<https://cdn.sanity.io/files/dc7vqrwe/production/78780f0938ca424a33593af61d055cfa3564fc5b.pdf?dl=>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2024a, 18. mars). *Hva er kvalitetsrammeverket?* <https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/introduksjon-og-sentrale-begreper>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2024b, 21. juni). *Kompetansestandarder for karriereveiledning i skolen*. <https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning/kompetansestandarder/kompetansestandarder-for-karriereveiledning-i-skolen>
- Eidsvåg, I. (2021, 4. november). Paulo Freires dialogpedagogikk – og noen egne erfaringer. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/paulo-freires-dialogpedagogikk-og-noen-egne-erfaringer/299131>
- FN Sambandet. (2024, 01. april). *FNs bærekraftsmål*. <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- FN Sambandet. (2024, 30. januar). *God utdanning*. <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Freire, P. (2002). *De undertryktes pedagogikk* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Hooley, T. (2023, 15. februar). *Exploring the social justice perspective on careers* [PowerPoint]. Forelesning.  
[https://inn.instructure.com/courses/14005/files/1603499?module\\_item\\_id=468247](https://inn.instructure.com/courses/14005/files/1603499?module_item_id=468247)
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling* 47(1), 59–66. <https://nicejournal.co.uk/index.php/nc/article/view/34/37>
- Hovdhaugen, E., Høst, H., Skålholt, A., Aamodt, P. O., & Skule, S. (2013). *Videregående opplæring – tilstrekkelig grunnlag for arbeid og videre studier?* (50/2013). NIFU.  
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280844/NIFUrapport2013-50.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser* (2. utgave). Schultz.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Kjærgård, R., & Plant, P. (2018). Innledning. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 11-16). Gyldendal.
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn* (s. 53-62). Gyldendal.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2019). *Karakterene fra tiende betyr (nesten) alt* (2019:20). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2624310/NIFUrapport2019-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B., & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019. (2019:12). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626316/NIFUrapport2019-12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011.* (2012:2). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280848/NIFUrapport2012-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Grøgaard, J. B., & Hjetland, H. N. (2018). *Jeg vet ikke hva alternativet skulle vært». Evaluering av lærekandidatordningen og av ordningen med tilskudd til opplæring av lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater med særskilte behov.* (2018:8). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2500663/NIFUrapport2018-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.* (2012:6). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1>
- Meld.St.21. (2020-2021). *Fullføringsreformen—Med åpne dører til verden og fremtiden.* (2021, mars 21). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, A., & Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring. Skoggruppetmetoden.* SEBU Forlag.

- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/05a79a5ed91e40e1a80e6f8028b21e3e/no/pdfs/nou201620160007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Roos, M. (2023, 18. desember). Videregående opplæring i Norge. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/videreg%C3%A5ende\\_oppl%C3%A6ring\\_i\\_Norge](https://snl.no/videreg%C3%A5ende_oppl%C3%A6ring_i_Norge)
- Sandlie, L. (2018). *Verdier som grunnlag for karriereveiledning* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2603173/Masteroppgave%202018%20-%20Verdier%20som%20grunnlag%20for%20karriereveiledning%20368228\\_1\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2603173/Masteroppgave%202018%20-%20Verdier%20som%20grunnlag%20for%20karriereveiledning%20368228_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schulstok, T., Hooley, T., & Thomsen, R. (2024). Karriereveiledning for sosial rettferdighet—Hva kan det bety for norske karriereveiledere? I I. M. Bakke, I. B. Bakke, & T. Schulstok (Red.), *Ikke bare god å snakke med. Om profesjonalisering av karriereveilederrollen i Norge* (s. 203–221). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2024, 20. september). Paulo Freire. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Paulo\\_Freire](https://snl.no/Paulo_Freire)
- Skagen, K. (2021, 4. november). Paulo Freires tenkning – relevans for norsk skoleutvikling. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pedagogikk/paulo-freires-tenkning--relevans-for-norsk-skoleutvikling/298780>
- Stortinget. (u.år.a). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Hentet 13. januar 2025 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=84234>
- Stortinget. (u.år.b) *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Hentet 15. januar 2025 fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=84234>
- Svartdal, F. (2023, 11. oktober). Albert Bandura. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Albert\\_Bandura](https://snl.no/Albert_Bandura)
- Sørby, L. L. (2021). *Livslang læring og kvalitetsbegrepet i vår samtid. Hvordan kommer et «krybbe til grav»-perspektiv på livslang læring til uttrykk i karriereveiledningsfeltet?* [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge]. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765664/no.usn%3awiseflow%3a2594326%3a42747100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tetzchner, S. von. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thomsen, R., Hooley, T., & Sultana, R. (2022). Social retfærdighed og karrierevejledning: 5 pejlemærker for en kritisk emancipatorisk tilgang. I R. Buhl & P. Plant (Red.), *Karrierevejledning og bæredyktighed* (s. 55–71). Frydenlund Academic.  
<https://repository.derby.ac.uk/download/e75cd96750a5cd29466d0f712aaa26a82429d75a7cbe739a3f3c78bda087be83/284267/Fem%20pejlem%C3%A6rker%20Hooley%20Sultana%20Thomsen%20Maj%202022%20%282%29.pdf>
- Tjernshaugen, A. (2024, november 1). *Bærekraft*. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/b%C3%A6rekraft>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, januar 4). Fullføringsreformen.  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/fullforingsreformen/#Fullf%C3%B8ringsretten%20og%20Fullf%C3%B8ringsreformen%20Er%20Ikke%20Det%20Samme>