

Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

Presentasjon av områdene kompetansestandarder,
karrierekompetanse og etikk



NASJONALT KVALITETSRAMMEVERK FOR KARRIEREVEILEDNING

Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk

Forfattere: Gry Eilen Bakke, Line W. Engh, Ingjerd Espolin Gaarder, Torje F. Gravås,
Erik Hagaseth Haug, Anne Holm-Nordhagen, Torild Schulstok og Rie Thomsen

Innhold

1. Utvikling av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning	6
1.1 Innledning	6
1.2 Bakgrunn	7
1.3 Oppdraget, organisering og involvering	8
1.3.1 Arbeidsprosessen og organisering	9
1.3.2 Innspill og involvering	9
1.4 Sentrale begreper	10
1.4.1 Karriereveiledning	11
1.4.2 Kvalitet	12
1.4.3 Kompetanse	13
1.5 Kvalitetssikring av karriereveiledning – hva og hvordan	14
1.5.1 Ulike tilnærminger til utvikling av kvalitet	14
1.5.2 Områder for kvalitetssikring	15
1.6 Områder å være oppmerksom på i utvikling av kvalitetssystemer	17
1.7 Kvalitetsområdene i norsk sammenheng	17
1.8 Kvalitetsrammeverket i en videre kontekst	20
2. Kompetansestandarder	22
2.1 Bakgrunn	22
2.2 Faglig grunnlag for kompetansestandardene	23
2.2.1 Sentrale spenningsområder og avveininger	24
2.3 Presentasjon av kompetansestandarder for karriereveiledning	29
2.4 Arbeidsområder, oppgaver og roller på karriereveiledningsfeltet	29
2.4.1 Karriereveiledning på systemnivå	30
2.4.2 Ledelse av karriereveiledningstjenester	30
2.4.3 Forskning, utdanning og opplæring på karriereveiledningsfeltet	30
2.4.4 Politikk- og systemutvikling på karriereveiledningsfeltet	31
2.4.5 Karriereveiledning i praksisfeltet	31
2.5 Kompetanseområder	34
2.5.1 Veiledningsprosesser og relasjoner	36
2.5.2 Etikk	37
2.5.3 Karrierefaglige teorier og metoder	38
2.5.4 Karrierelæring	38
2.5.5 Utdanning og arbeid	39
2.5.6 Målgrupper og kontekst	40
2.5.7 Utvikling, nettverk og systemarbeid	41
2.6 Nivåbeskrivelser	41
2.6.1 To nivåer – kompetent og spesialisert	42
2.7 Hvordan bruke kompetanseområdene og nivåinndelingen?	43
2.8 Status og videre utvikling	45

3. Karrierekompetanse	47
3.1 Bakgrunn	47
3.2 Hva er karrierekompetanse og karrierelæring?	50
3.2.1 Forståelse av karrierekompetanse	52
3.2.2 Karrierelæring	57
3.3 Modell: Karrierelæring i kontekst	58
3.3.1 Organisering og form	60
3.3.2 Strukturert karrierelæring	61
3.3.3 Veisøker	63
3.3.4 Veileder	65
3.4 Områder for utforskning og læring	67
3.4.1 Meg i kontekst	70
3.4.2 Muligheter og begrensninger	71
3.4.3 Valg og tilfeldigheter	72
3.4.4 Endring og stabilitet	74
3.4.5 Tilpasning og motstand	75
3.4.6 Å utforske kompetanseområdene	76
3.5 Vurderinger av videre utvikling og bruk av modellen	78
4. Etikk	80
4.1 Bakgrunn	80
4.2 Faglig grunnlag – etikk og verdier i karriereveiledning	81
4.2.1 Et humanistisk menneskesyn	81
4.2.2 Respekt for veisøkers egenverd og autonomi	82
4.2.3 Profesjonalitet og etisk kompetanse	82
4.2.4 Likeverd og sosial rettferdighet	82
4.2.5 Åpenhet, nysgjerrighet og undring	82
4.2.6 Etisk skjønn og refleksjon	82
4.2.7 Verdigrunnlag	83
4.3 Hva finnes fra før av etiske retningslinjer?	83
4.4 Etiske retningslinjer for karriereveiledning	84
4.4.1 Utdypning av retningslinjene	86
4.5 Rammene for etisk praksis	88
4.6 Modell for etisk refleksjon	90
4.6.1 Etisk refleksjonsmodell i møte med utfordringer	91
4.7 Et etisk løfte	92
4.8 Vurderinger og forutsetninger for god etisk praksis	93
Referanser	95
Vedlegg	99

Forord

Denne rapporten er utarbeidet som del av arbeidet med Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, et oppdrag Kompetanse Norge har fått av Kunnskapsdepartementet. Rapporten presenterer tre av fire områder i oppdraget: kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk.

Et løsningsforslag til hvert av de tre områdene ble i løpet av 2018 utarbeidet i samarbeid med tre bredt sammensatte arbeidsgrupper, med representanter for ulike sektorer, roller og forvaltningsnivåer som er involvert i de offentlige karriereveiledningstjenestene. Arbeidsgruppene ble ledet av fagekspertene Torild Schulstok (INN), Rie Thomsen (Aarhus Universitet og USN), Anne Holm-Nordhagen (USN) og faglig koordinator Erik Hagaseth Haug (INN), samt Tonje F. Gravås, Line W. Engh og Gry E. Bakke fra Kompetanse Norge. Løsningsforslagene ble sendt på innspillsrunde våren 2019. Denne rapporten presenterer de tre områdene etter bearbeiding av innspillene.

Kompetanse Norge vil gjerne takke deltakerne i de tre arbeidsgruppene for omfattende og gode bidrag til utviklingen av løsningsforslagene. Vi vil også takke de fire fagekspertene for deres innsats, både i gjennomføringen av prosjektet og for deres uvurderlige faglige bidrag.

Oslo, 16. oktober 2020

Ingjerd Espolin Gaarder
avdelingsleder (fung.)
Avdeling for karriereveiledning

1

Utvikling av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning

1.1 Innledning

Et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning skal bidra til at befolkningen har tilgang til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet. Karriereveiledningstjenestene i Norge tilbys i flere ulike sektorer og for mange ulike målgrupper, tjenestene er mangfoldige og rammebetingelsene de leveres innenfor kan variere. Noen ganger er karriereveiledning hovedoppgaven i en tjeneste, andre ganger er veiledningen integrert som en del av andre tjenester. Uavhengig av hvor og hvordan karriereveiledningen tilbys, er det et mål at tjenestene har høy kvalitet.

Det foregår allerede mye godt arbeid knyttet til kvalitet i karriereveiledningstjenestene i Norge, også uten et nasjonalt kvalitetsrammeverk å støtte seg til. Målet med å utvikle et tverrsektorielt nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, er å gi praktikere, eiere, ledere og fagfeltet forøvrig et nyttig verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning.

Denne rapporten presenterer det faglige arbeidet som har resultert i Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. For å sette seg inn i arbeidet kan man enten lese rapporten, eller besøke nettstedet Kvalitet i karriereveiledning¹ der rammeverket blir presentert digitalt. På nettstedet finnes det også ressurser og verktøy for å jobbe med kvalitetsutvikling.

Kvalitet er ikke noe som kommer av seg selv, men er som regel resultat av et kontinuerlig fokus og langsiktig innsats. Kvalitetsutvikling er ikke noe man blir ferdig med én gang for alle, det er et kontinuerlig pågående arbeid som krever engasjement og innsats fra flere deler av organisasjonen. Den konkrete jobben må gjøres av eiere, ledere og praktikere sammen. Et rammeverk for kvalitet i karriereveiledning kan forhåpentligvis gi støtte, inspirasjon, struktur og praktisk hjelp til å jobbe med kvalitetsutvikling av karriereveiledningstjenestene i Norge.

¹ <https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/>



OM KOMPETANSE NORGE

Kompetanse Norge, et direktorat under Kunnskapsdepartementet, jobber for at alle skal kunne lære hele livet og sikre seg den kompetansen de trenger.

Kompetanse Norge sørger for at voksne får tilgang til fleksibel opplæring, innvandrere får god norskopplæring og gode prøver, og at norske virksomheter målrettet jobber med kompetanseutvikling. Kompetanse Norge sørger også for at myndighetene og befolkningen har god kunnskap om hva slags kompetanse som trengs i framtiden.

Kompetanse Norge har også et nasjonalt systemansvar for de offentlige karriereveiledningstjenestene. Målet er å øke tilgangen til tjenestene, styrke kvaliteten i karriereveiledningen og bidra til likeverdige tilbud for unge og voksne i alle livsfaser.

Kompetanse Norge utvikler og koordinerer karriereveiledningsfeltet gjennom å:

- styrke kvalitet og profesjonalitet
- øke kunnskapsgrunnlaget og gi faglige råd
- arrangere møteplasser og bygge nettverk nasjonalt og internasjonalt
- støtte og veilede aktører som tilbyr karriereveiledning
- bidra til styrket samarbeid og samordning av karriereveiledning mellom de ulike aktørene
- gi innspill til politikkutforming

1.2 Bakgrunn

NOU 2016:7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* anbefaler at det blir utviklet et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Et tverrsektorielt kvalitetsrammeverk blir sett på som et viktig sammenbindende grep i et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Et overordnet mål er at et kvalitetsrammeverk skal bidra til karriereveiledningstjenester av høy kvalitet i alle sektorer i Norge. Kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen er avgjørende for at tjenestene skal gi det ønskede utbyttet, både for individ og samfunn.

Foruten NOU 2016:7 er OECD (2014) sin *Skills Strategy Action Report* for Norge og *Nasjonal kompetansepolitisk strategi* (2017) viktige referansepunkter for dagens fokus på kvalitet i norsk karriereveiledning. I alle de nevnte rapportene understrekes betydningen av et helhetlig system for karriereveiledning. Et utgangspunkt for dette fokuset kan en spore i anbefalingene fra European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) i deres *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance* (2015). I NOU 2016:7 konkluderes det med at ELGPN sitt syn på kvalitet har «en tenkning som stemmer godt overens med utvalgets syn på utviklingen av et helhetlig system for livslang karriereveiledning i norsk sammenheng. For at systemet skal fungere, dekke alle målgrupper og ha effekt, må både formål, tilgang, kvalitet og koordinering være på plass» (s. 29). Basert blant annet på anbefalingene fra ELGPN blir det i NOU 2016:7 lagt til grunn at et helhetlig system for karriereveiledning består av fire elementer:

1. Tilgang for alle grupper
2. Helhetlig innhold
3. Mekanismer for koordinering og samarbeid
4. Gjennomgående kvalitet og profesjonalitet.

Kvalitetsrammeverket er dermed et ledd i arbeidet med å utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning.

Som en oppfølging av NOU 2016:7 fikk Kompetanse Norge i tildelingsbrevet for 2017 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utrede og igangsette utviklingen av et kvalitetsrammeverk for karriereveiledningstjenester i samarbeid med andre karriereveiledningsaktører. Oppdraget ble presisert i brev av 16.03.17: *Utdyping av oppdrag til Kompetanse Norge - utarbeidelse av Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning*². Oppdraget ble ytterligere stadfestet i statsbudsjettet for 2018, der det heter:

«Kompetanse Norge har fått i oppdrag å starte arbeidet med å greie ut og utvikle eit kvalitetsrammeverk for karriererettleiing. Målet er å gi alle innbyggjarar i landet likeverdige tilbod om karriererettleiing. Kvalitetsrammeverket skal vere tverrsektorielt, og mellom anna definere kvalitetskriterium for tenestene og kompetansestandardar for karriererettleiarar.»

Et konkret mål for kvalitetsrammeverket er at det skal bli brukt som verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Rammeverket skal være nyttig både for utvikling av kvalitet i praksisfeltet, og for styring og ledelse. Rammeverket er ikke et mål i seg selv. Selve prosessen med å utvikle og implementere kvalitetsrammeverket er minst like viktig for å nå målet om økt kvalitet i karriereveiledning. Derfor er det også i oppdraget fra Kunnskapsdepartementet til Kompetanse Norge et krav om bred involvering. Oppdraget understreker at Kompetanse Norge «må legge til rette for en bred og inkluderende prosess der alle parter, statlige underliggende organer med karriereveiledningsoppgaver og kommunesektoren (kommuner og fylkeskommuner) og andre relevante aktører, blir inkludert i utviklingsarbeidet».

1.3 Oppdraget, organisering og involvering

Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet innebærer fire definerte leveranser:

- 1) Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning
- 2) Karrierekompetanse – læringsutbytte av karriereveiledning
- 3) Etikk – prinsipper og retningslinjer for god praksis
- 4) Kvalitetssikring – kvalitetskriterier, indikatorer, evaluering, statistikk og forskning

Oppdraget har som mål å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk som kan være til nytte og er relevant for kvalitetsutvikling av karriereveiledning i alle sektorer. Oppdraget innebærer et stort utviklingsarbeid, der prosessen i seg selv er viktig for å sikre involvering og forankring for implementeringsfasen. Kompetanse Norge og Kunnskapsdepartementet ble derfor tidlig enige om at den første fasen i utviklingen måtte være et faglig utviklingsarbeid som skulle resultere i faglige løsningsforslag for de ulike delene av kvalitetsrammeverket. Dette var nødvendig fordi karriereveiledning er et ungt fagområde i norsk sammenheng, det er behov for en felles, faglig modningsprosess rundt spørsmål som handler om kvalitet. I tillegg er det viktig for implementeringen at rammeverket oppleves relevant og har legitimitet i feltet. Videre var det svært viktig å gjøre et faglig utviklingsarbeid før man begynte å diskutere mer politiske spørsmål, som hva slags status hele eller deler av rammeverket skal ha i de ulike sektorene, hvordan implementeringen skal skje og så videre, da dette er spørsmål som til dels krever en annen kompetanse og andre fora for dialog og beslutninger. Alle deler av feltet må være involvert i det faglige utviklingsarbeidet, mens spørsmål om for eksempel status, det vil si lovgivning versus veiledende retningslinjer, må håndteres av myndighetene.

Kompetanse Norge definerte derfor en tidsramme på to pluss to år.

- Den første fasen hadde en tidsramme på to år (2018 og 2019). I 2018 ble det utført et faglig utviklingsarbeid av arbeidsgrupper for tre av leveransene.
- I 2019 ble forslagene presentert for feltet, og deretter revidert på bakgrunn av innspill.

² Se: https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/kdoppdragsbrev_mars2017.pdf

- I den andre fasen av prosjektet (2020 og 2021) er fokuset utvikling av delprosjekt fire (Kvalitetssikring), utvikling av et nettsted for Kvalitet i karriereveiledning, i tillegg til implementeringen av kvalitetsrammeverket.

1.3.1 ARBEIDSPROSESSEN OG ORGANISERING

I tråd med oppdraget ble det for de tre første leveransene etablerte tre faglige arbeidsgrupper³ med tverrsektoriell representasjon. Leveransene ble definert som delprosjekter. Det ble utarbeidet mandater for hvert av disse delprosjektene. Mandatene gav de ulike arbeidsgruppene i oppgave å utrede og komme med forslag til innhold i de ulike leveransene⁴. Hver av de tre arbeidsgruppene ble ledet av Kompetanse Norge, i samarbeid med en fagekspert. Arbeidet ble koordinert av en faglig koordinator. Det ble avholdt fire felles todagersmøter i de tre arbeidsgruppene i løpet av 2018. Gruppene besto av til sammen 24 personer, fra flere sektorer og forvaltningsnivåer, fra både systemnivået, praksisfeltet og akademien. Kompetanse Norge har ledet prosjektet som helhet. Delprosjekt fire ble faseforskjøvet og utviklingsarbeidet på denne delen blir gjort i 2020 og 2021.

Parallelt med arbeidet innhentet Kompetanse Norge innspill og relevant kunnskapsgrunnlag. Blant annet ble det gjennomført en gjennomgang av andre lands tilnærminger knyttet til utvikling av kvalitet i karriereveiledning⁵. Kompetanse Norge hadde en tett dialog med prosjektets tverrdepartementale referansegruppe, samt at det ble innhentet innspill til utviklingsarbeidet fra blant annet Nasjonal koordineringsgruppe for karriereveiledning⁶ og Nasjonalt forum for karriereveiledning⁷.

Fagrapporten «Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansestandarder» ble levert til Kunnskapsdepartementet 15.02.2019. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra departementet og fra innspillsrunden ble de tre første delene av kvalitetsrammeverket revidert. Denne rapporten er en revidert versjon av rapporten som ble levert til Kunnskapsdepartementet. Del fire om kvalitetssikring blir utviklet og ferdigstilt i løpet av 2020 og omtales ikke i denne rapporten.

1.3.2 INNSPILL OG INVOLVERING

De faglige forslagene til kvalitetsrammeverket, som beskrevet i rapporten, ble sendt ut på høring gjennom en innspillsprosess i to deler.

I den første delen ble det gjennomført en digital innspillsrunde via prosjektnettsiden, der alle interessenter var invitert til å komme med sine tilbakemeldinger på de tre temaene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk. Det ble i tillegg åpnet for å skrive inn mer generelle tilbakemeldinger. Innspillene ble samlet inn i questback.

Den andre delen bestod av en serie innspillsmøter. Kompetanse Norge reiste rundt til relevante aktører fra ulike deler av feltet for å innhente innspill⁸. Eksempler på aktører vi møtte er skolesektoren (ved Rådgiverforum Norge og Karriereenheden i Oslo) og karriereveiledere i UH-sektoren. Vi har også hatt tverrsektorielle møter med grupper med både praktikere, eiere og representanter fra systemnivå både i Hordaland og i Troms/Finnmark, samt et dagsmøte med medlemmene i Nasjonalt forum for karriereveiledning. Møtene ble holdt i hele landet og under møtene ble kvalitetsrammeverkets tre deler kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk presentert, og tilhørerne ga deretter tilbakemeldinger i questback.

³ Se vedlegg 1

⁴ Se mandater i vedlegg 3, 4, 5 og 6

⁵ Gjennomgangen ble gjort av professor i karriereveiledning ved University of Derby, Tristram Hooley.

⁶ <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/Nasjonal-koordineringsgruppe-for-karriereveiledning/>

⁷ <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/Nasjonalt-forum-for-karriereveiledning/>

⁸ Se vedlegg 2

Innspillene vi fikk inn var svært nyttige for revideringen og den videre utviklingen. Under følger noen utdrag:

- «Ser relevansen især i forhold til min rolle som leder for å organisere det arbeidet og de rammene bedriften tilbyr karriereveilederne å jobbe innenfor.»
- «For mye fokus ligger i dag på det å fikse et problem en person møter, i stedet for å jobbe forebyggende gjennom det å ta små skritt over lang tid slik at man er rustet til å endre kurs og ta valg uten at det oppleves som en krisesituasjon.»
- «Jeg opplever innholdet som gjenkjennbart, nyttig og relevant. At det aktualiserer mange viktige tema vi møter daglig i karriereveiledning. Den blir muligens noe kompleks? Men her blir det jo også opp til oss å se hvordan vi kan bruke dette aktivt i utviklingen av våre.» karriereveiledningstilbud. Det blir bra å ha i opplæringsøyemed av nye veiledere.»
- «Den gjør det lettere å systematisere veiledningen. Man får knagger å henge det på eller områder å utforske.»
- «Nyttig verktøy for bevisstgjøring av oss som karriereveiledere, hva vi må huske å forholde oss til og balansere mellom.»

Kommunikasjon og involvering

For å sikre god kommunikasjon og involvering ble det i forkant av utviklingsarbeidet gjennomført en interessentanalyse. Interesseanalysen hadde fokus på interessentenes ønsker, behov for informasjon og grad av involvering i arbeidet. Som en del av denne analysen ble det foretatt intervjuer med representanter for ulike grupper, og det ble utviklet personas, det vil si typer interessenter med karakteristikk, ønsker og behov.

Interessentanalysen ble brukt til å lage en kommunikasjonsstrategi, til utvelgelse av deltakere i arbeidsgruppene og til utvikling av en prosjektnettside. Prosjektnettsiden inneholdt informasjon om oppdraget og prosessen, presentasjon av arbeidsgruppene og fagartikler. Prosjektnettsiden hadde en levende tone med faste innslag av korte informative tekster, lengre fagtekster, bilder og småfilmer, som til sammen viste prosjektets framdrift og tydeliggjorde sentrale budskap.

Målet har gjennom hele utviklingsperioden vært å skape en god dialog, og å øke oppmerksomheten til interessentene. Den brede dialogen med feltet gjennom deltakelse på konferanser, møter og seminarer rundt om i landet var også et valg som ble tatt på bakgrunn av interessentanalyse og kommunikasjonsstrategi.

Prosjektets nettside ble jevnlig oppdatert med ulike typer informasjon og kunnskap, med utgangspunkt i interessentanalyse og kommunikasjonsstrategi. Nettsiden inneholdt også en innspillfunksjon, der man kunne sende inn innspill og tilbakemeldinger til Kompetanse Norge. Denne innspillfunksjonen ble også brukt da det ble holdt workshops og møter med ulike interessenter, for å få innspill til pågående arbeid/skisser.

Nettstedet Kvalitet i karriereveiledning

Kvalitetsrammeverket tilgjengeliggjøres gjennom nettstedet Kvalitet i karriereveiledning. Innholdet på nettstedet skal være relevant for alle relevante målgrupper. Vårt mål er at nettstedet skal bidra til at kvalitetsrammeverket brukes som et nyttig verktøy for utvikling av kvalitet i karriereveiledning i alle sektorer og på alle nivåer. Nettstedet driftes av en redaksjon i Kompetanse Norge og nytt innhold utvikles i nær dialog med fagfeltet og praktikere i alle relevante sektorer.

1.4 Sentrale begreper

I det videre kommenterer vi hvordan vi bruker noen sentrale begreper i arbeidet med Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Spesielt gjelder dette begrepene *karriereveiledning*, *kvalitet* og *kompetanse*. Definisjonene ligger til grunn for begrepsbruken i rapporten.

1.4.1 KARRIEREVEILEDNING

Under utviklingsarbeidet kom det opp spørsmålet om hvilken definisjon av karriereveiledning som skulle legges til grunn. Det finnes ulike definisjoner av karriereveiledning både nasjonalt og internasjonalt. OECD kom i 2004 med sin definisjon, som har vært mye brukt i norsk sammenheng, og som også blir referert til i NOU 2016:7. Den lyder:

Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere. Tjenestene kan finnes i skoler, på universiteter og høyskoler, i opplæringsinstitusjoner og i arbeidsmarkedstjenester, på arbeidsplassen, i frivillig eller i privat sektor. Aktivitetene kan foregå på individuell basis eller i grupper, og i samme rom eller over avstand (inkludert telefon og nettbaserte tjenester). Disse kan inkludere informasjon (i trykket form, på nett eller annet), tester, veiledningssamtaler, karriereutviklingskurs og -programmer (for å hjelpe personer til å utvikle selvbevissthet, bevissthet om muligheter og karrierehåndteringsferdigheter), smakebitkurs (for å sammenligne alternativer før valg), jobbsøkerkurs og hjelp i overgangsfaser.

Denne definisjonen har den fordelen at den gir et bredt bilde av hva som kan falle inn under karriereveiledningsbegrepet, både når det gjelder hva karriereveiledning skal bidra til, hva den omfatter og hvor og hvordan den foregår. Utfordringen er at den er så bred at den ikke er like egnet som utgangspunkt for alle delene av kvalitetsrammeverket, blant annet fordi den sidestiller alle de ulike aktivitetene som kan være en del av en (kort eller lang) karriereveiledningsprosess. Noen av elementene som blir ramset opp, er mindre sentrale enn andre, og enkelte av dem kan virke litt tilfeldig valgt. Samlet sett blir definisjonen veldig lang. Den ble derfor ikke vurdert som godt nok egnet til å ligge til grunn for kvalitetsrammeverket, og vi har derfor utarbeidet en egen definisjon av karriereveiledning.

Det er vanlig at en definisjon av karriereveiledning inkluderer følgende elementer:

- Hva er hensikten eller målet med karriereveiledning?
- Hva foregår / hva er det?
- Hvem er det for, og hvor kan det foregå?

I vår definisjon har vi i tillegg valgt å legge til det vi kan kalle en kvalitetsdimensjon, eller en normativ dimensjon, nemlig:

- Hva er kravene som må stilles for at en aktivitet skal kalles profesjonell karriereveiledning?

Dette spørsmålet og spørsmålet om hva som er hensikten med karriereveiledning, er spørsmål som oftest kan bli gjenstand for diskusjon. Det er ikke nødvendigvis store forskjeller i posisjonene, men avhengig av ståsted kan vektleggingen av hva som er hensikten med karriereveiledning, og hva slags krav man bør stille til den, variere. For eksempel kan en definisjon vektlegge hensikten med karriereveiledning på samfunnsnivå, som å bidra til sosial rettferdighet, eller den kan fokusere mer på individnivået.

Oppdraget med å utvikle et nasjonalt kvalitetsrammeverk favner bredt. Det skal blant annet inkludere kompetansestandarder for karriereveiledere, etiske retningslinjer og en beskrivelse av karrierekompetanse. Karrierelæring sees på som en integrert del av karriereveiledning. Rammeverket skal også være tverrsektorielt og gjelde for ulike veiledningsformer, og det skal bygge på et faglig grunnlag. Det skal brukes i forbindelse med utvikling av kvalitet i karriereveiledningen. Vi har utviklet en definisjon med disse premissene som utgangspunkt, og har derfor valgt å inkludere kvalitetsdimensjonen. Intensjonen har vært å tydeliggjøre hva slags aktivitet eller type tjenester som kvalitetsrammeverket skal gjelde for, og hva karriereveiledning skal bidra til på individnivå. Vi har ikke inkludert samfunnseffekter i formuleringen av hensikten med karriereveiledning i definisjonen. Definisjonen tar opp i seg en kvalitetsdimensjon, idet den inkluderer hvilke krav som må stilles for at aktiviteten kan kalles karriereveiledning.

Definisjonen av karriereveiledning som ligger til grunn for kvalitetsrammeverket, lyder som følger:



DEFINISJON KARRIEREVEILEDNING

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

Det er viktig å merke seg at denne definisjonen ikke er ment å skulle erstatte andre definisjoner av karriereveiledning. Det fortrenger for eksempel ikke OECD eller ELGPN sine definisjoner. Alle definisjonene bidrar til å ramme inn og tydeliggjøre hva karriereveiledning er og skal bidra til. Vår definisjon går ikke inn på de mange typene innhold som en karriereveiledning kan inkludere, for eksempel informasjon, veiledningssamtaler og kurs.

1.4.2 KVALITET

Store Norske Leksikon (Gundersen & Halbo, 2018) skriver at kvalitet omhandler i hvilken grad en samling av iboende egenskaper ved et fenomen oppfyller behov eller forventning som er angitt, vanligvis underforstått eller obligatorisk. En kan derfor si at karriereveiledningens kvalitet handler om hvilke verdifulle egenskaper en slik tjeneste må ha for å oppfylle angitte forventninger og behov. I NOU 2016:7 tas det utgangspunkt i at forventninger og behov knyttet til kvalitet kan omtales som *resultatkvalitet*, mens de verdifulle egenskapene ved karriereveiledning handler om henholdsvis *strukturkvalitet* og *prosesskvalitet*. Bruken av disse begrepene kan sees i sammenheng med Kvalitetsutvalget, som i sine to utredninger (NOU 2002:10; NOU 2003:16) vektlegger at resultatet, i deres sammenheng elevenes og lærlingenes utvikling, er det viktigste og overordnede kriteriet for vurdering av kvalitet. Struktur- og prosesskvalitet er vesentlige forutsetninger for at læring og utvikling skal skje. Det vises videre til begrepet *total kvalitet*, som omfatter summen av strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet.

Strukturkvalitet beskriver organisasjonens ytre forutsetninger og ressurser forstått i bred forstand. I forskning på karriereveiledning i skolen beskrives strukturkvaliteten ut fra to hovedområder: bakgrunnsfaktorer og rammefaktorer (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum & Mordal, 2011).

Bakgrunnsfaktorer er overordnede strukturer som karriereveiledning eksisterer innenfor. Dette omfatter de politiske og kulturelle forutsetninger som for eksempel statsbudsjett, lover og forskrifter, men også særtrekk ved det norske samfunnet, som for eksempel organiseringen av arbeidsliv og utdanning. Rammefaktorer handler om strukturene i den enkelte virksomhet, strukturer som i større grad er lokalt bestemte.

Prosesskvalitet handler om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med karriereveiledning og kvaliteten i relasjoner og prosesser for at et tilbud skal være bra. Eksempler på dette er tilgjengelighet og kvaliteten på veileders samspill med veisøkere, relasjonene og samarbeidet mellom de ulike aktørene i organisasjonen, og i samarbeid med aktører utenfor organisasjonen.

Resultatkvalitet handler om de definerte ønskede resultatene av en tjeneste (NOU 2002:10; NOU 2003:16). Dette handler dermed om det sentrale spørsmålet om mål og hensikt med karriereveiledningen. I NOU 2016:7 står det: «I kortform kan karriereveiledningens mål og virkeområde beskrives slik: Karriereveiledning skal bidra til befolkningens deltakelse i utdanning og arbeid» (s. 22). Utvalget skriver

videre at karriereveiledning i det livslange perspektivet har tre spesifikke mål: (1) Utdanningsmål med tanke på å forbedre utdanningseffektivitet, minske frafall, og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked, (2) Arbeidsmarkedsmål med tanke på å skape bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel, og minske friksjonen på arbeidsmarkedet, og (3) Sosiale inkluderingsmål med tanke på å skape like muligheter for alle til utdanning og arbeid, og med tanke på å motvirke marginalisering. Disse målene kan forstås ønskede utfall av karriereveiledningstjenesten, og dermed uttrykk for ønsket resultat kvalitet.

Buland, Mathisen & Mordal (2014) påpeker at det ikke er vanntette skott mellom kvalitetsbegrepene. Strukturer vil ofte ha prosessuelle aspekter (og omvendt). For eksempel vil samordning og samarbeid ofte bære preg av både formelle og relasjonelle aspekter. Resultater og graden av måloppnåelse er sentralt for karriereveiledningens kvalitet, men det er en utfordring å få gode data på dette. De påpeker videre at aktørene i feltet har tydelige meninger om hva som er god kvalitet. Dette er både *personlige* og *institusjonelle* meninger, og vil variere mellom aktører og kontekster. Variasjonen i institusjonelle meninger blir av Andreassen og Fossetøl (2014) omtalt som ulik institusjonell logikk.

Vi ser altså at kvalitetsbegrepet rommer mange nyanser og typer kvalitet, og at det er forhandlingsbart, noe vi også var inne på i forbindelse med kvalitetsdimensjonen i definisjonen av karriereveiledning i punkt 1.4.1. Kvalitetsrammeverkets tre første deler dreier seg primært om struktur- og prosesskvalitet. For en nærmere utdyping av kvalitetsområder innen karriereveiledning, se punkt 1.5.

1.4.3 KOMPETANSE

Kompetanse er et begrep som kan defineres på ulike måter, men en fellesnevner er at det handler om evnen til å bruke sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å produsere et ønsket resultat (Gilje, 2017). Som eksempel kan vi gi tre litt ulike definisjoner, som likevel har mye til felles.

Fagfornyelsen definerer kompetanse slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning».⁹

EU-kommisjonen (EC 2007:5) definerer kompetanse som «summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger anvendt i en gitt kontekst. Kompetanse kan referere til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, men også til kompetanse som er spesifikt knyttet til utøvelsen av et yrke. Kompetanse handler om å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner».

Kompetansebehovsutvalget (KBU) legger til grunn «en bred forståelse av kompetansebegrepet, og KBU bruker kompetanse som et samlebegrep for kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier. Men kompetanse er mer enn samlingen eller summen av dens bestanddeler. Bestanddelene er komplementære, og kompetansebegrepet inkluderer også samspillseffektene fra bestanddelene» (NOU 2019:2).

Vi har her valgt å bruke den definisjonen som Kompetanse Norge bruker, nemlig «(...) evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer våre kunnskaper, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill».

De andre definisjonene som er gjengitt ovenfor, gir imidlertid en utdyping av hva kompetanse kan innebære, som til sammen er med og forklarer begrepet. Kompetansebegrepet blir for øvrig utdypet og diskutert nærmere i kapittel 2 *Kompetansestandarder* og kapittel 3 *Karrierekompetanse*.

Også andre begreper enn de tre som er omtalt ovenfor, er sentrale i beskrivelsen av tre av de fire temaene i kvalitetsrammeverket. Det gjelder for eksempel karrierekompetanse og karrierelæring, kompetansestandard og profesjonsetikk. Disse begrepene er nærmere omtalt i de delene av fagrapporten som presenterer de enkelte temaene.

⁹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

1.5 Kvalitetssikring av karriereveiledning – hva og hvordan

Et viktig grunnlag for arbeidet med Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning var å dra veksler på eksisterende kunnskapsgrunnlag og andre lands tilnærminger knyttet til utvikling av kvalitet i karriereveiledning. Tristram Hooley (2019) gjennomførte på oppdrag fra Kompetanse Norge en undersøkelse av utvalgte lands tilnærminger til dette. Landene som ble undersøkt, var Australia, England, Tyskland, Nederland, Skottland og Sør-Korea. Hensikten var å synliggjøre og sammenfatte erfaringer fra allerede etablerte kvalitetssystemer. I sine analyser tok Hooley utgangspunkt i to teoretiske modeller utviklet av Hooley og Rice (2018). Den ene tydeliggjør ulike tilnærminger til hvordan en utvikler og sikrer kvalitet i karriereveiledning, herunder ulike grader av styring fra nasjonalt hold sett opp mot lokal handlfrihet. Dette kan vi kalle *hvordan-dimensjonen*, og modellen blir presentert i punkt 1.5.1. Den andre modellen tar for seg hva som potensielt kan kvalitetssikres i tilknytning til karriereveiledning. Vi kan kalle dette *hva-dimensjonen*. Modellen blir presentert og brukt i gjennomgangen av eksempler på kvalitetssikringstiltak i andre land i punkt 1.5.2, og i gjennomgangen av eksempler på allerede eksisterende tiltak i norsk sammenheng i punkt 1.7. Behovet for å utvikle modellene oppstod på grunn av kompleksiteten knyttet til forståelsen og bruken av kvalitetsbegrepet i karriereveiledning.

Behovet for en klargjøring av kvalitetsbegrepet bygger faglig sett på at kvalitet i karriereveiledning vil kunne forstås forskjellig ut ifra ulike aktørposisjoner, som vi har vært inne på. I det ligger det potensielt et spenningsforhold mellom ulike syn på kvalitet, som igjen åpner opp for en forhandlingssituasjon mellom ulike aktører om hvordan god karriereveiledning skal forstås (Haug, 2017; Hooley, 2019; Hooley & Rice, 2018; Kjærgård, 2012; Sultana, 2018). En klargjøring er også en viktig forutsetning for å nyttiggjøre seg anbefalinger som blir gitt til land som Norge, som står i startfasen av sin utvikling av et nasjonalt kvalitetsrammeverk.

1.5.1 ULIKE TILNÆRMINGER TIL UTVIKLING AV KVALITET

Det ble avdekket stor variasjon i gjennomgangen av hvordan andre land organiserer sine kvalitetssystemer (Haug, 2018b), både i Hooleys rapport (2019) og i andre fagartikler om temaet (for eksempel Bimrose, Hughes & Collins, 2006; Hooley & Rice, 2018; Plant, 2012). Hooley og Rice (2018) argumenterer for at en overordnet sett kan kategorisere tilnærmingene i fire ulike typer:

TABELL 1: *Four approaches to quality assurance in career guidance across systems* (Hooley & Rice, 2018, side 10). Tabellen er tilpasset, og de fire områdene er oversatt til norsk av Erik H. Haug.

		Change driver	
		Local	Systemic
Degree of provider professional autonomy	Low	Advisory (Rådgivende)	Regulatory (Regulerende)
	High	Organic (Organisk)	Competitive (Konkurranseutsatt)

Den horisontale aksene i figuren viser til om ansvaret for utvikling av kvalitet er plassert hos lokale, utøvende aktører eller hos nasjonale, besluttende myndigheter. Den vertikale aksene handler om graden av autonomi, fra høy til lav, hos de utøvende aktørene for å sikre kvalitet i karriereveiledningstjenestene. Et *regulerende* kvalitetssystem bygger på nasjonal lovfesting som et virkemiddel for kvalitetssikring.

Et slikt system er gjerne basert på lovfestede standarder og indikatorer. Kvalitetssikring vil i dette perspektivet i stor grad være forankret i nasjonalt tilsyn med den enkelte aktørs måloppnåelse av de fastlagte indikatorene. Et eksempel på en slik tilnærming finner en i det greske kvalitetssikringssystemet (Sultana, 2018, s. 12).

Et *rådgivende* kvalitetssystem inneholder beskrivelser eller anbefalinger av hva som kjennetegner kvalitet. Beskrivelsene er gjerne overordnede, og inneholder eksempler på god praksis. Kjennetegnene på kvalitet er i likhet med i de regulerende systemene i stor grad definert nasjonalt, men ansvaret for å iverksette tiltak er i større grad forventet å skulle skje lokalt. Eksempler på en slik tilnærming finner en i Gatsby (2014) sine retningslinjer for god karriereveiledning i England.

Et *organisk* kvalitetssystem baserer seg ifølge Hooley og Rice (2018) på en tanke om at hva som kjennetegner kvalitet, i stor grad bør vurderes og avgjøres hos de utøvende aktørene lokalt. Her legges det gjerne opp til ulike former for kontinuerlig kvalitetsutviklingsarbeid, eksempelvis gjennom systematisk kollegaveiledning.

Den siste formen, *konkurransebasert*, kan også omtales som en markedsstyrt tilnærming. Hooley og Rice (2018) skriver at denne formen «view quality as being driven by customer responses to information on outcomes, consumer feedback and movement of consumers towards or away from specific providers in response to consumer perceptions about quality» (s. 10). De skriver videre at denne formen ofte involverer resultatbasert finansiering, hvor økonomisk tildeling for drift av tjenester skjer i etterkant, basert på grad av oppnådd måloppnåelse.

Som en kommentar til figuren bemerker Hooley og Rice (2018) at en i nasjonale kvalitetssikringssystemer svært sjelden finner rendyrkede varianter av én av de fire formene. Eksempelvis finner en i det tyske kvalitetssystemet (German National Guidance Forum in Education, Career and Employment [nfb] & Research Group Quality in Guidance at the Institute of Educational Science, Heidelberg University, 2016) både kvalitetsstandarder (en rådgivende form) og en modell for lokalt kontinuerlig kvalitetsarbeid (en organisk form). Imidlertid er ofte én av de fire formene mer framtrædende enn de andre tre.

1.5.2 OMRÅDER FOR KVALITETSSIKRING

Når vi snakker om utvikling av nasjonale kvalitetssystemer, er hva som skal kvalitetssikres et sentralt tema, i tillegg til *hvordan*. Basert på den internasjonale gjennomgangen omkring temaet argumenterer Hooley og Rice (2018) for at det er seks områder som kvalitetsutvikling kan fokusere på: *politikkutvikling, organisasjoner, prosessene, praktikere, utbytte og veisøkere*. Basert på gjennomgangen av andre lands kvalitetssystemer trekker Hooley (2019) fram en rekke eksempler på tiltak innenfor de seks ulike kvalitetsområdene. Disse blir gjengitt i tabellen nedenfor.

TABELL 2: *Collected key ideas that are used to quality assure each of the domains (Hooley, 2018, s. V) Oversatt til norsk av Erik H. Haug*

Kvalitetsområde	Eksempler på tiltak
Politikkutvikling Politikktutvikling og å følge med på, evaluere og undersøke effekt av politikktutvikling på karriereveiledningsfeltet	- Hyppige gjennomganger av styringsdokumenter/politikktutforming - Etablering av forsknings- og evalueringsenheter som har i oppdrag å følge opp og støtte implementeringen av politiske initiativer - Innhente uavhengige evalueringer av politiske initiativer - Se politiske initiativer opp mot fastsatte kvalitetsindikatorer - Involvering av ulike aktører i politikktutforming - Sørge for ressurser og systemer for å sikre «oversettelse» mellom politiske initiativer og praksisfeltet - En årlig utgivelse som handler om implementering og betydning/utbytte av igangsatt politikk knyttet til karriereveiledningsfeltet
Organisasjoner Avklare hvilke organisasjoner som kan bli godkjent som tilbydere av karriereveiledningstjenester og hvordan disse bør fungere	- Utvikle standardiserte kvalitetssikringssystemer for karriereveiledningstilbydere - Utvikle verktøy som gjør det mulig for tilbydere å vurdere egne tilbud opp mot fastsatte utbyttestandarder (benchmarks), samtidig som en gjennomfører eksterne undersøkelser av måloppnåelse blant tilbyderne - Integrere karriereveiledning i større kvalitetsundersøkelser - Tilby utmerkelse til «godkjente» og fremragende tilbydere. I enkelte tilfeller legge en slik utmerkelse til grunn for kontraktsinngåelser på utlyste statlige tilbud - Tilby finansiering for nyutvikling og/eller videreutvikling av tjenestetilbud
Prosesser Vurdere hvilke prosesser som bør ligge til grunn for å utvikle tilbud om karriereveiledning av god kvalitet, og sikre at disse prosessene gjennomføres	- Utvikle ulike metoder og framgangsmåter for kontinuerlig kvalitetsutvikling blant tjenestetilbydere - Tilbud om prosessveiledning for utvikling av praksis - Inkludere observasjon av praksis som del av ekstern kvalitetskontroll
Praktikere Spesifisere hvem som kan praktisere som karriereveiledere, hvilke kvalifikasjoner og kompetanser de bør ha og definere hvordan profesjonen bør organiseres og styres	- Etablere profesjonelle og etiske standarder - Spesifisere hvilke kvalifikasjoner som kreves for å inneha en rolle som karriereveileder - Tilby muligheter for kontinuerlig profesjonell utvikling - Lage et register over profesjonelle/godkjente karriereveiledere - Regulere adgangen til å inneha rollen som karriereveileder og tilgang til offentlig finansiering til den enkeltes profesjonelle status
Utbytte Klargjøre hvilket utbytte som kan forventes av karriereveiledningsprosesser, og hvordan dette kan observeres og gjenkjennes	- Lage oversikter over forventet utbytte av karriereveiledning - Undersøke hvilke utdanninger/yrker elever/studenter får, når de har fullført utdanningen sin - Bruke «betaling etter resultat»-prinsippet satt i sammenheng med de to punktene over
Brukermedvirkning Annerkjenne veisøkers sine opplevelser med karriereveiledning og finne måter å ivareta deres perspektiv	- Undersøke bruk og brukertilfredshet i ulike tjenester - Gjennomføre større longitudinelle spørreundersøkelser - Gjennomføre forskning omkring brukers behov og perspektiver - Kreve tilbakemelding fra brukere som ledd i godkjenning og vurdering av karriereveilederes egnethet - Involvere brukerrepresentanter i politikktutforming - Bruke «betaling etter resultat»-prinsippet satt i sammenheng med graden av brukertilfredshet

1.6 Områder å være oppmerksom på i utvikling av kvalitetssystemer

Med utgangspunkt i eksemplene fra de seks landene peker Hooley (2019) på fem overordnede funn, som presenteres under. Funnene kan tjene som oppmerksomhetspunkter for land som skal jobbe med å utvikle kvalitet i karriereveiledning.

Overlapping og gjensidig påvirkning

Oppstillingen av de seks områdene i tabellen ovenfor er å anse som en teoretisk kategorisering. Det vil være stor grad av overlapping og påvirkning på tvers av områdene. Hooley påpeker at det ikke nødvendigvis er slik at jo flere områder et land har gode systemer for, jo bedre er kvaliteten. Det er heller ikke slik at en entydig kan si hvilken rekkefølge en bør prioritere for utvikling av kvalitetsområdene. I enkelte av landene har utvikling av gode systemer for kvalifisering av personer og organisasjoner vært et viktig grunnlag for politikkutforming, mens i andre land har politiske initiativ vært avgjørende for de andre områdene.

Nasjonale/lokale og tverrsektorielle/sectorvise kvalitetssystemer

Dette handler om forholdet mellom nasjonale/lokale og tverrsektorielle/sectorvise kvalitetssystemer. I sin gjennomgang finner Hooley at ingen av de seks landene har ett enkelt nasjonalt, tverrsektorielt system for kvalitet i karriereveiledning. Årsakene til dette er flere, og handler om forholdet mellom nasjonalt og regionalt styringsnivå, men også forskjeller i tjenestens innhold i ulike sektorer. Hooley understreker at mangelen på et felles system ikke nødvendigvis innebærer at kvaliteten på tjenester blir forringet. Som han skriver: «Many of the participants in this research see value in devolved and decentred approaches to quality assurance that allow sectors, jurisdictions or even individual providers or professionals to define quality» (Hooley, 2019, s. vii).

Sammenvevde eller separate kvalitetssystemer

En hovedutfordring i alle landene som ble undersøkt, er at karriereveiledning blir tilbudt som del av et mer omfattende tjenestetilbud som allerede har eksisterende kvalitetssikringssystemer. Dette leder til spørsmålet om man for karriereveiledning bør tilstrebe egne kvalitetssystemer, eller søke integrasjon i allerede etablerte systemer.

Utvikling av kvalitetssystemene

I de fleste landene som er undersøkt, har kvalitetssystemene vokst fram over tid, gjennom lange prosesser hvor ulike aktører har vært involvert, forskjellige perspektiver har blitt drøftet og løsninger har blitt valgt.

Implementering og styring

Det siste perspektivet Hooley (2019) løfter fram, er betydningen av spredning og implementering. Han trekker fram følgende suksessfaktorer for at et nasjonalt system skal kunne få fotfeste i praksis: «clear reasons to engage; consequences for failing to engage; advocacy and support; and clear and effective governance» (s. viii). Det er altså snakk om ulike typer insentiver og styring for å få til vellykket spredning og implementering.

1.7 Kvalitetsområdene i norsk sammenheng

Nedenfor gir vi en kort gjennomgang av praksis i Norge sett opp mot eksempler på tiltak i andre lands kvalitetssystemer. Det er viktig å understreke at denne gjennomgangen ikke er basert på samme datainnsamlingsmetode og type datagrunnlag som ble brukt i undersøkelsen av de seks andre landene (Hooley, 2019). Denne gjennomgangen baseres på omtalen av norsk kvalitetssikringsarbeid i NOU 2016:7, kombinert med mindre spørringer til sentrale aktører (eksempelvis Utdanningsdirektoratet). Gjennomgangen skal tjene som eksempler på allerede eksisterende tiltak i en norsk sammenheng, den er ikke utfyllende.

Gitt prosjektets mandat er det i gjennomgangen nedenfor hovedfokus på nasjonale initiativer. I den sammenheng er det viktig å bemerke at det pågår mye kvalitetsutviklingsarbeid i regi av fylkeskommuner, regionale nettverk og internt i organisasjoner og virksomheter som ikke vil bli trukket fram her. Som i Hooleys rapport er de påfølgende avsnittene av deskriptiv art.

Politikkutvikling

Sett opp mot eksemplene i punkt 1.5 (*Kvalitetssikring av karriereveiledning – hva og hvordan*), finnes det flere relevante tiltak å trekke fram i norsk kontekst knyttet til dette kvalitetsområdet. Samtidig er disse, på samme måte som i landene Hooley har undersøkt (2019) utelukkende sektorvise eller målgruppespesifikke initiativ. Utdanningsdirektoratet henter jevnlig inn data om utdannings- og yrkesrådgivningen i ungdoms- og videregående skole, hovedsakelig gjennom Elevundersøkelsen og Læringleundersøkelsen. Dette er imidlertid begrenset til kun ett eller få spørsmål og gir lite grunnlag for å vurdere om politikktutformingen for rådgivningen i skolen er god nok. De henter også jevnlig inn data fra Oppfølgingstjenesten. Tidvis har karriereveiledning vært del av Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser og tema for utrednings- eller forskningsoppdrag, eksempelvis knyttet til rådgivning i barneskolen (Mordal, Buland & Mathiesen, 2018). De fylkesvise karrieresentrene leverer årlige rapporter som blant annet handler om hvor mange som har brukt deres tjenester, alder og andre kjennetegn ved brukerne, hvor mange individuelle karriereveiledningssamtaler, kurs og gruppeveiledninger de har avholdt, osv.

Det finnes få evalueringsrapporter som sammenstiller resultater fra ulike evalueringer av karriereveiledning i Norge. Et unntak er rapporten *Karriereveiledning: Behov, utbytte og betydning* (Berge, Larsen, Gravås, Holm, Lønvik & Midttun, 2015) som beskriver og sammenstiller funn fra en befolkningsundersøkelse og tre undersøkelser knyttet til karriereveiledning i fylkesvise karrieresentre. Rapporten viser at ulike veisøkere har ulike behov. Den peker videre på karriereveiledningens betydning for mennesker som har svak eller ingen tilknytning til arbeidslivet, og betydningen av at det er tilstrekkelig kapasitet til å møte etterspørselen etter karriereveiledning.

Når det gjelder anbefalingen om involvering av ulike aktører i politikktutforming, kan Nasjonalt forum for karriereveiledning nevnes. Forumets hensikt er å gi sentrale aktører mulighet til å drøfte status, utvikling og problemstillinger i karriereveiledningsfeltet. Et annet eksempel på involvering er Nasjonal koordineringsgruppe for karriereveiledning. Den ledes av Kompetanse Norge, og har som formål å drøfte og diskutere aktuelle innsatsområder og strategier. Gruppen kan også fremme forslag til løsninger som kan implementeres i bestående styringslinjer. Koordineringsgruppen består i tillegg til Kompetanse Norge av representanter med lederansvar fra Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Universitets- og høgskolerådet og Nasjonalt fagskoleråd.

Hyppige gjennomganger av styringsdokumenter/politikktutforming og en samlet, tverrsektoriell, årlig utgivelse som handler om implementering om betydning/utbytte av igangsatt politikk knyttet til karriereveiledningsfeltet, er av eksemplene Hooley (2019) trekker fram fra sine undersøkelser av andre land. I norsk sammenheng finnes det i liten grad eksempler på at slike initiativer blir gjennomført.

Organisasjoner

I norsk sammenheng kan følgende trekkes frem som eksempler på sikring og utvikling av kvalitet hos organisasjoner som tilbyr karriereveiledningstjenester: Elevundersøkelsen er et eksempel på integrering av karriereveiledningstema i større undersøkelser. Rådgivning er fast tema hver høst i Elevundersøkelsen for 10. trinn, og er representert med ett obligatorisk spørsmål: Om elevene, så langt i ungdomskolen, opplever at de har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke. Andre tilleggsspørsmål er valgfrie for skolene, men gir mulighet for å gå nærmere inn på de ulike elementene i rådgivningen for skoler som ønsker dette (rådgiving om videre utdanning, rådgiving om videre yrkesvalg, faget utdanningsvalg, individuell veiledning med mer). Det samme gjelder for Vg1, der det faste og obligatoriske spørsmålet er: Hvor fornøyd er du med den rådgivningen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen? De valgfrie tilleggsspørsmålene omhandler utdannings- og yrkesrådgivning, veien videre og yrkesretting.

Per i dag finnes det norsk sammenheng i liten grad ordninger for tilbydere for å vurdere egne tilbud opp mot fastsatte utbyttestandarder (benchmarks). Det finnes heller ikke ordninger for å tilby utmerkelser til «godkjente» og fremragende tilbydere. Når det gjelder tilbud om finansiering for nyutvikling og/eller videreutvikling av tjenestetilbud, er det noen eksempler på dette. De er primært knyttet til konkrete politiske satsninger, som for eksempel utvikling av bedre karriereveiledning som del av integreringsarbeid.

Prosesser

Når det gjelder å sikre kvalitet på veiledningsprosesser, finnes det få eksempler på nasjonale initiativ eller tiltak. Et eksempel på tiltak iverksatt for å utvikle metoder og framgangsmåter, er imidlertid tilbudet om webinarer knyttet til digital karriereveiledning, utviklet av Kompetanse Norge. Hensikten her har blant annet vært å motivere til økt bruk av, og øke bevisstheten om, digitale verktøy og plattformer som ressurs i karriereveiledningen. Et annet eksempel er Nav sin veiledningsplattform. Selv om denne ikke kun er utviklet for karriereveiledning, inneholder den relevante ressurser for kontinuerlig kvalitetsarbeid for Nav-veiledere og en egen modul i «karriereorientert veiledning».

Praktikere

Det finnes flere eksempler i ulike sektorer i norsk sammenheng på nasjonale initiativer eller satsninger for å sikre kvaliteten blant praktikere som jobber med karriereveiledning. Eksempler på dette er etiske retningslinjer for rådgivere i skolen (utviklet av Rådgiverforum Norge), for de offentlige karrieresentrene (utviklet i samarbeid mellom karrieresentrene og Kompetanse Norge) og for karrieretjenestene ved høyere utdanningsinstitusjoner (utviklet av Karrieresenteret ved UiO, vedtatt av Forum for karriereservice i høyere utdanning). Videre kan Utdanningsdirektoratets anbefalinger, «Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen¹⁰», trekkes fram som eksempel på spesifisering av hvilke kvalifikasjoner som kreves for å inneha en rolle som karriereveileder. Disse er formulert som anbefalinger og ikke krav, men de gir likevel retning for hva som forventes av rådgivere i skolen. I Norge har det fram til nå ikke vært noen tradisjon for tiltak som registre over godkjente karriereveiledere, regulering av rollen karriereveileder eller at tilgang til offentlig finansiering bestemmes av den enkeltes karriereveileders kvalifikasjoner.

Utbytte

Det kan argumenteres for at de veiledende kompetansekriteriene for rådgivning i skolen implisitt inneholder oversikt over forventet utbytte av karriereveiledning¹¹. Når det gjelder oversikt over hvilke utdanninger/jobber som elever/studenter får når de har fullført utdanningen sin, finnes det systematisk innsamlet informasjon. Dette gjelder særlig fra overgangen fra grunnsopplæring og inn i jobb eller videre utdanning, men en finner det også i UH-sektorens kandidatundersøkelser og i Nav sin statistikk.

Brukermedvirkning

Både i skolen (Elevundersøkelsen), UH-sektoren og de fylkesvise karrieresentrene er det rutiner for undersøkelser omkring bruk og brukertilfredshet knyttet til tjenestene. Utover egne initiativ fra forskningsmiljøer ved enkelte universiteter og høyskoler (for eksempel Andreassen, 2016), gjennomføres det ikke større spørreundersøkelser over tid. Når det gjelder forskning omkring brukeres behov og perspektiver, gjennomfører Kompetanse Norge undersøkelser i den voksne delen av befolkningen omkring deres interesse for, utbytte av og behov for karriereveiledning (for eksempel Vox, nå Kompetanse Norge, 2011). Når det gjelder involvering av brukerrepresentanter, finnes det noen få eksempler på dette, blant annet gjennom representasjon fra ulike brukergrupper som Elevorganisasjonen og Norsk studentorganisasjon i Nasjonalt forum for karriereveiledning. Det finnes midlertid ingen systematiske nasjonale initiativ for å kreve tilbakemelding fra brukere som ledd i godkjenning og vurdering av karriereveilederes egnethet.

¹⁰ https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/vedlegg-1_anbefalte_kompetansekrav_og_veiledende_kompetansekriterier.pdf

¹¹ Det samme kan man si om Forskrift til opplæringsloven, kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving, §22-3. Utdannings- og yrkesrådgiving. Se: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_25

1.8 Kvalitetsrammeverket i en videre kontekst

Som tidligere beskrevet presenterer denne rapporten leveransene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk. Sett opp mot de seks kvalitetsområdene som Hooley og Rice (2018) relaterer kvalitetssikring og kvalitetsutvikling til, dreier de tre leveransene seg om følgende:

- Organisasjoner (etikk og kompetansestandarder)
- Prosesser (etikk, kompetansestandarder og karrierekompetanse)
- Praktikere (etikk, kompetansestandarder og karrierekompetanse)
- Utbytte (karrierekompetanse, i kraft av sitt fokus på målsetninger for den enkelte bruker i møte med karriereveiledningstjenester)

Kvalitetsområdene *Politikkutvikling* og *Brukermedvirkning* er ikke i fokus i de tre leveransene som presenteres i denne fagrapporten. Det at planene for Nasjonalt kvalitetsrammeverk per i dag ikke inkluderer tiltak innenfor alle de seks kvalitetsområdene, kan faglig sett forsvares ut fra Hooleys (2019) understrekelse av at det ikke nødvendigvis er slik at jo flere områder et land inkluderer i sine kvalitetssystemer, jo bedre blir kvaliteten. Det er imidlertid avgjørende at områdene i et kvalitetssystem samlet sett understøtter og supplerer hverandre.

Et viktig siktemål med arbeidet har vært å sikre en indre logisk sammenheng på tvers av delprosjektene. Delprosjekt fire, som dreier seg om systemer for hvordan vi kan vite at det vi gjør er av god nok kvalitet, vil bygge videre på de tre delene som presenteres i denne fagrapporten. Kvalitetskriterier, indikatorer, statistikk og forskning vil kunne berøre flere av kvalitetsområdene. Skal man utvikle kvalitetskriterier med indikatorer, vil det for eksempel kunne være aktuelt å inkludere kriterier både for karriereveiledernes kompetanse, tilbydernes organisering av tjenestene, innholdet i veiledningstilbudet og hva slags undersøkelser man bruker for å følge med på kvaliteten i tjenestene.

Å få på plass Nasjonalt kvalitetsrammeverk er en viktig milepæl i arbeidet med kvalitetsutvikling i karriereveiledning. Det må sees på som del av en større prosess knyttet til å profesjonalisere og kvalitetssikre norsk karriereveiledning. Kvalitetsrammeverkets deler er sentrale komponenter i et kvalitetssystem, og fokuset på karriereveilederne som profesjonelle aktører er tydelig. Profesjonsforskeren Monica Nerland (2011) skriver at profesjonalisering av et felt blant annet karakteriseres av «en felles etisk overbygning og et kollektivt sett av verdier som klargjør profesjonens samfunnsmandat og gir retningslinjer for arbeidet» (s. 182). NOU 2016:7 sier, med støtte i Brante (2011):

Nyere definisjoner av profesjon tar utgangspunkt i «kunnskapsbaserte grupper» der profesjonen utgjør yrker som gir adgang til den høyeste vitenskapsbaserte kunnskapen innen et visst område. Det gir legitimitet og autoritet. Innenfor en profesjon må kompetanse- og utdanningskrav være oppfylt for å kunne arbeide i yrket og bruke yrkestittelen.

En interessant debatt som kan komme i kjølvannet av en etablering av kompetansestandarder og etiske retningslinjer, handler om i hvilken grad karriereveiledning er på vei til å bli en profesjon eller ei i Norge. Dette er et spørsmål som har vært debattert en stund. I 2011 beskrev Nerland karriereveiledning som et felt på vei mot en profesjonsorganisering. Men ut fra noen vanlige profesjonskriterier, som forankring i egen kunnskapsbase, utdanningsnivå, beskyttet posisjon på arbeidsmarkedet, autonomi og selvråderett, konkluderte Nerland (2011) på det tidspunktet med at feltet ikke helt var der ennå. Og kanskje var full profesjonell autonomi heller ikke målet. Hvordan ser dette bildet ut i dag?

Siden 2011 har vi fått enda flere tegn på at utviklingen går mot profesjonalisering. Etablering av en master i karriereveiledning, som startet opp ved Høgskolen i Innlandet og Universitetet i Sørøst-Norge i 2014, og det nasjonale kvalitetsrammeverket, utgjør to signifikante tegn. Uavhengig av profesjonsstempel eller ei kan vi slå fast at med nasjonale kompetansestandarder og etiske retningslinjer for karriereveiledning på plass er vi et langt skritt nærmere målet om profesjonell utøvelse av karriereveiledning på tvers av

sektor. Det vil ha svært mye å si for kvaliteten på tjenestene. Sammen med satsing på flere av de andre kvalitetsområdene, både innenfor rammen av kvalitetsrammeverket og gjennom sektorspesifikke og lokale tiltak og prosesser, er vi på vei mot økt kvalitet og profesjonalitet i norsk karriereveiledning. Det vil gi økt utbytte av tjenestene, for individ og samfunn.



Kompetansestandarder

2.1 Bakgrunn

Karriereveileders kompetanse har vært et oppmerksomhetsområde i Europa i lengre tid (Cedefop, 2009; NICE, 2016). Også i Norge er karriereveiledningsfeltet gjenstand for et ønske om økende grad av profesjonalisering (NOU 2016:7). Samtidig er det fortsatt et mangfoldig felt, med yrkesutøvere som har ulike roller og oppgaver, jobber i ulike sektorer og har ulik faglig inngang og kompetanse til å mestre jobben (Damvad, 2012). Nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandarder vil kunne bidra til å samle feltet, tydeliggjøre hva som må være felles på tvers av sektor og sette en standard for kompetanse og profesjonalitet.

Fordelene med nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandarder er åpenbare. En sammensatt yrkesgruppe får noe konkret å speile seg i, der de kan ta stilling til, dokumentere og etterstrebe kunnskap, ferdigheter og metakompetanser som er nødvendige i profesjonell karriereveiledning. Ledere av karriereveiledningstjenester får et verdifullt verktøy til bruk i rekruttering, sammensetning av medarbeidere og planlegging av kompetanseutvikling. For forskere og utdannelsesinstitusjoner vil nasjonale kompetansestandarder være en støtte til å holde studie- og kurstilbud relevante og oppdaterte til enhver tid. I tillegg vil standardene gi retning for videre politikkutvikling på feltet. Det handler også om faglig autoritet og legitimitet. Selv om vi i Norge ikke opererer med formell autorisasjon for å kunne praktisere som karriereveileder, vil nasjonale kompetansestandarder føre til at spesifikke kompetanser blir anerkjent og etterspurt, og dette vil kunne ha stor innflytelse på videreutviklingen av kvalitet og profesjonalitet i feltet som helhet.

Kompetanse er et begrep som kan defineres på ulike måter (se punkt 1.4.3), men en fellesnevner som går igjen, er at det handler om evnen til å bruke sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å produsere et ønsket resultat (Gilje, 2017). En slik forståelse kommer til uttrykk i definisjonen som Kompetanse Norge bruker: «... evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer våre kunnskaper, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill». Kompetansestandarder formulerer kompetanse på et forhåndsbestemt nivå, innenfor et avgrenset og målbart område.

Mandatet for *Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning*¹² peker på at karriereveiledere med god og relevant kompetanse er en forutsetning for å nå målet om karriereveiledning av høy kvalitet. I tillegg bør andre som jobber med og i relasjon til karriereveiledning, ha tilstrekkelig kompetanse til å ivareta sine roller på en måte som fremmer kvalitet i tjenesten.

I dette kapitlet blir kompetansestandarder for karriereveiledning presentert. Kompetansestandardene er utviklet i samarbeid med en arbeidsgruppe nedsatt av Kompetanse Norge. Kompetansestandardene viser en oversikt over arbeidsområder på karriereveiledningsfeltet, angir sju kompetanseområder med en beskrivelse av hva en karriereveileder på tvers av sektorer må kunne inneha av kompetanse, i tillegg til å beskrive to nivåer. Kompetansestandardene gjelder for karriereveiledere. De er også relevante for andre som jobber utøvende med karriereveiledning, for ledere av ulike typer karriereveiledningstjenester, de som forsker og utdanner på karriereveiledningsfeltet og de som jobber på systemnivå med karriereveiledning, eier eller har ansvar for ulike tjenester der karriereveiledning foregår.

Det er mange fordeler for en yrkesgruppe å ha gode og presise kompetansestandarder å måle seg mot. I utviklingsarbeidet er det blant annet trukket veksler på andre beslektede kompetansestandarder, som NICE-nettverkets¹³ arbeid med europeiske kompetansestandarder.

Kort om mandatet

Arbeidsgruppen hadde et mandat å jobbe etter (se vedlegg 3 og 4). Gruppen forholdt seg til mandatet slik det forelå, men gjorde gjennom arbeidsprosessen noen fortolkninger og tok noen valg:

Arbeidsgruppen utarbeidet kompetansestandarder for karriereveiledere, men utarbeidet ikke egne kompetansestandarder for andre som jobber *utøvende med* oppgaver innenfor karriereveiledning eller har *ansvar for* karriereveiledningstjenester, slik mandatet ber om. Arbeidsgruppen beskrev imidlertid arbeidsområder disse kan ha på henholdsvis praksisfeltet og på systemnivå, og viste hvordan kompetansestandardene også kunne brukes for å tydeliggjøre hva personer med slike roller og oppgaver bør ha av kompetanse.

Kompetansestandardene ble utformet for å gjelde på tvers av sektor. Den enkelte sektor må derfor jobbe videre med å oversette kompetansestandardene til de rollene og oppgavene som finnes i den enkelte karriereveiledningstjeneste. Arbeidsgruppen valgte å identifisere og å beskrive *arbeidsområdene* som er felles for feltet, og gjennom eksempler fra sektorene peke på de ulike *rollene*. Arbeidsområdene ble delt inn i to hovedområder: arbeidsoppgaver som utføres i praksisfeltet, og arbeidsoppgaver som aktører på systemnivå har ansvar for.

Når det gjelder implementering av kompetansestandardene, tok ikke arbeidsgruppen stilling til hva slags status standardene skal ha i ulike sektorer. Det ble heller ikke i gjort vurderinger av hvilke utdanningstilbud som bør følge implementeringen. Disse spørsmålene bør adresseres i neste fase i utviklingen av kompetansestandardene, implementeringsfasen og resten av kvalitetsrammeverket for karriereveiledning.

2.2 Faglig grunnlag for kompetansestandardene

Kompetanse som begrep har variert i popularitet over tid. Ronald Sultana (2009) beskriver hvordan kompetansebegrepet blomstret opp i 70-årene, for deretter å bli møtt med mer kritiske innvendinger på 80-tallet. Konseptet kompetanse ble oppfattet som uoversiktlig og rotete, og det ble blant annet stilt spørsmål ved om det å stykke opp et komplisert hele i mindre, målbare ferdigheter, kunne fremme instrumentalisme og testregimer (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Utover på 90-tallet fikk kompetansebaserte tilnærminger ny vind i seilene, og kompetanse har nå blitt et godt innarbeidet begrep, både i dagligtale og i faglige sammenhenger.

¹² Se vedlegg 3 og 4

¹³ Det europeiske akademiske nettverket NICE, bestående av ca. 40 høyere utdanningsinstitusjoner i 28 europeiske land, har sett på ulike roller, funksjoner og oppgaver som karriereveiledere har eller bør ha i dagens Europa.

I Europa har vi, ifølge Sultana (2009), hatt økende fokus på at kompetanse ikke må reduseres til å forstås på en smal, mekanisk måte, der det kun handler om å spesifisere målbare, tekniske ferdigheter. Vi må snarere bygge vår kompetanseforståelse på en helhetlig *vite, gjøre og være*-tilnærming.

En kompetanseforståelse som nettopp har en slik holistisk ambisjon, og som har fått stor utbredelse, finner vi hos Cheetham og Chivers (hentet fra Delamare Le Deist & Winterton, 2005). De lister opp følgende dimensjoner av kompetanser som er tett forbundet med hverandre:

- **Kognitiv kompetanse** (*know that*)
Handler om å involvere bruk av teori og konsepter
- **Funksjonell kompetanse** (ferdigheter eller *know-how*)
Handler om hva en praktiker skal være i stand til å gjøre og demonstrere
- **Personlig kompetanse** (*know how to behave*)
Handler om å vite hvordan man oppfører seg i en spesifikk situasjon
- **Etisk kompetanse**
Handler om å inneha adekvate personlige og profesjonelle verdier, og ha evnen til å gjøre fornuftige vurderinger av disse i arbeidsrelaterte situasjoner
- **Metakompetanse**
Handler om å være i stand til å forholde seg systematisk til usikkerhet, kompleksitet, læring og refleksjon

De nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandardene legger til grunn en holistisk og multidimensjonal kompetanseforståelse.

2.2.1 SENTRALE SPENNINGSOMRÅDER OG AVVEININGER

Sultana (2009) beskriver en rekke spenninger som oppstår når man skal utvikle kompetansestandarder. Disse spenningene er beskrevet som to motpoler, som ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, men vektleggingen som blir gjort i den ene eller andre retningen, kan ha stor betydning. Videre i dette kapitlet blir spenningsområdene og de nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandardene drøftet, med utgangspunkt i Sultanas (2009) sortering og argumentasjon.

Disse spenningsområdene er viktige oppmerksomhetsområder, fordi vektleggingen vi gjør, gir føringer for hvordan kompetanse blir registrert, anerkjent, målt, vurdert, utviklet og belønnet.

Oppgave- versus rollefokus

Alle som har forsøkt å identifisere kompetanser praktikere i komplekse hjelpeyrker bør ha, må på et tidspunkt ta et valg knyttet til om fokuset skal være på arbeidsoppgaver eller roller. Ifølge Sultana (2009) er dette et særlig viktig spørsmål for karriereveiledningsfeltet, der rollene ofte er uklare og sammensatte. På den ene siden vil et rollefokus som oftest dekke flere kompetanser både i bredden og dybden. Et fokus på formelt definerte oppgaver framfor rolle, gjør også at det blir lett å overse viktige aspekter som blant annet taus kunnskap. Samtidig så vi at da vi skulle lage kompetansestandarder for karriereveiledning på tvers av sektorer, var det vanskelig å definere et rollegalleri som er gjenkjennbart i alle sektorer.

NICE (2016) definerte i sitt rammeverk tre sektoruavhengige roller: *career advisor*, *career professional* og *career specialist*.

Den første rollen, *career advisor* (*karriererådgiver*), definerer NICE som en «first in line advisor» som typisk er den første som veisøker har/tar kontakt med for informasjon og enkle spørsmål rundt utdannings- og yrkesvalg. Vedkommende har som oftest enkle karriereveiledningsoppgaver som en mindre del av sin jobb, og har derfor behov for grunnleggende kompetanse om karriereveiledning, slik at de vet når veisøkere har behov for profesjonell karriereveiledning.

Den andre rollen, *career professional*, beskriver de som har profesjonstilknytning som karriereveileder i mer eller mindre full stilling. En veileder i denne kategorien har spesialkompetanse i karriereutvikling og -valg, og bistår personer både individuelt og i grupper. Karriereveilederen tar hånd om veisøkere som står overfor komplekse valg, usikre situasjoner og kritiske overganger, og bruker veiledningsaktiviteter til å lære veisøkere å bli mest mulig selvhjulpne i karriereorientering og valgprosesser.

Den tredje rollen, *career specialist*, betegner ifølge NICE de som har overordnet ansvar for veilederprofesjonalitet i ulike deler av feltet, og arbeider for å fremme karriereveiledning og karrierelæring på ulike måter. Noen arbeider med administrering av karriereveiledningstjenester og utarbeidelse av planer, policy, rammer og veiledning (supervision) av *career professionals*. Andre arbeider primært med forskning, utviklingsarbeid og undervisning på veilederutdanninger.

Med unntak av *career professionals*, er rollene ikke dekkende for karriereveiledningsfeltet i Norge i dag. Den første rollen, *career advisor* (*karriererådgiver*), er problematisk å innføre i norsk sammenheng, også på grunn av navnet i seg selv. Grunnopplæringen har en lang tradisjon med å bruke rådgiverbegrepet, og da ikke som en førstelinjetjeneste. I tillegg er det mange veiledere i tiltaksbedrifter som i dag har tittelen karriererådgiver. Men det er ikke bare navnet som er problemet. De ulike personene som har deloppgaver innen karriereveiledning, har så mangfoldig bakgrunn og ulike ansvarsområder at det ikke fungerte å presse disse sammen i en rolle, for deretter å definere hva slags kompetanse de bør ha. Den samme problemstillingen gjelder også i den tredje rollen, *career professionals*.

I utviklingsarbeidet vurderte vi ulike grunnlag for inndeling i roller på tvers av sektor i norsk kontekst:

- **Omfangsbasert inndeling**
Hvor mye karriereveiledningsarbeid bedriver utøveren? Hvor stor del av stillingen utgjør det?
- **Oppgavebasert inndeling**
Hvilke arbeidsområder og oppgaver har utøveren, og hvor komplekse problemstillinger håndterer han/hun for eksempel i veiledningen?
- **Yrkesidentitetsbasert inndeling**
I hvor stor grad eller hvorvidt er for eksempel karriereveileder den profesjonelle identiteten til utøveren? Det vil si opplevelse av identitet knyttet til rolle og oppgaver.

Med utgangspunkt i at kompetansestandardene skal være tverrsektorielle, ble det tydelig at når feltet skal identifiseres og beskrives i norsk sammenheng, er den beste løsningen å ta utgangspunkt i arbeidsområder og oppgaver

For arbeidstakere som har sine arbeidsområder og hovedoppgaver innenfor karriereveiledning, er rollen *karriereveileder* identifisert, og kompetansestandardene er laget for denne rollen. For andre arbeidstakere, som kun har noen karriereveiledningsoppgaver i sin jobb, er primært arbeidsområder og oppgaver beskrevet, det er ikke laget detaljerte kompetansestandarder for denne gruppen.

Spenningen mellom fokus på arbeidsområder, oppgaver og roller leder oss også inn på spørsmål rundt hvem det er som best kan definere en yrkesgruppes kompetanse (Sultana, 2009). Er det først og fremst ledere, eksperter og akademikere? Eller er det praksisfeltet selv, i form av best practice-analyser? Det er ifølge Sultana (2009) fordeler og ulemper ved begge tilnærmingene, og oppmerksomheten bør være rettet mot å sikre kompetansestandardene bevissthet for og robusthet mot hyppige forandringer.

Kunnskap versus ferdigheter

Å finne den optimale balansen mellom kunnskap (*know that*) og ferdigheter (*know how*) er også en sentral utfordring for utviklingen av kompetansestandarder. Hvordan skal vektleggingen mellom disse to typene kompetanse være? Høyere utdanning blir tradisjonelt kritisert for stor vektlegging på *knowing that*. Samtidig må vi være oppmerksomme på den andre ytterkanten. Sultana (2009, s. 24) viser til noen rammeverk som tenderer mot å prioritere *knowing how* over *knowing that*, og gir lite anerkjennelse

til betydningen av kunnskap om teoretiske rammeverk og modeller. Da står vi i fare for å miste fokuset på den viktige metakompetansen som hjelper karriereveiledere til kritisk og kreativ refleksjon rundt sammensatte situasjoner og utfordringer.

I de nasjonale kompetansestandardene er hvert kompetanseområde delt inn i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. På denne måten blir forholdet mellom kunnskap og ferdigheter balansert på en hensiktsmessig måte. Kategorien *generell kompetanse* rommer en metakompetanse som oppstår som en syntese av både kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Definert atferd versus autonomi

Som en parallell til forholdet mellom kunnskap og ferdigheter er det ifølge Sultana (2009) viktig å være oppmerksom på at flere kompetansedefinisjoner tar utgangspunkt i predefinerte rutinebeskrivelser. Målet blir da at en praktiker skal kunne demonstrere adekvat oppførsel på rett tid og i riktig rekkefølge i veiledningsprosessen. Men det finnes også retninger som stiller spørsmålstegn ved om evnen til å følge systematiske rutinebeskrivelser går på bekostning av kvaliteten som kan oppstå i en autonom rolleforståelse, og som derfor ønsker å nedtone rutinebeskrivelser i kompetansestandarder. Det varierer om mulighetene og kreativiteten som ligger i friheten til å utforme sin rolle autonomt, blir framhevet eller nedtonet i ulike eksisterende kompetansestandarder.

Professor i psykologi og sosialt arbeid, Pær Nygren (2004), argumenterer for at kontroll med ytre betingelser utgjør en viktig del av kompetansen. Jo større kontroll du har over rammene for din arbeidshverdag, jo mer kompetent blir du til å løse spesifikke utfordringer. Kontroll med ytre betingelser henger sammen med muligheten for autonomi i jobbhverdagen.

De nasjonale kompetansestandardene er ikke ment eller utformet som en detaljert beskrivelse av hvordan karriereveilederen skal utføre sitt arbeid. Det gjør at disse standardene gir rom for en autonom rolleutførelse. Det er også søkt å unngå for detaljerte kunnskaps- og ferdighetsspesifikasjoner.

Sultana (2009) setter også spørsmålstegn ved om et sett med kompetansestandarder med fokus på karriereveilederes kunnskap og atferd kan bli for snevert, og om det bør komplementeres av et rammeverk for veisøkerne. I Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning er en modell for arbeid med befolkningens karrierekompetanse ett av tre delprosjekter (se kapittel 3 *Karrierekompetanse*).

Det spesifikke versus det generelle

I et felt som karriereveiledning er vektleggingen av fagspesifikk versus generell kompetanse i kompetansestandarder diskuterbar: Skal det være et hovedfokus på generelle kompetanser, eller skal det legges mer vekt på fagspesifikk kunnskap, ferdigheter og rutiner som en praktiker bør ha for å kunne gjøre en god jobb innenfor et bestemt område? Kompetansestandarder for karriereveiledning som vektlegger generelle ferdigheter, vil, ifølge Sultana (2009), tradisjonelt ha størst fokus på grunnleggende veiledningsferdigheter som det å lytte, stille spørsmål og bygge relasjoner. Det finnes mange gode argumenter for å løfte fram slike generelle ferdigheter, ikke minst opplever veilederne selv dem som helt essensielle (Loven, 2016; Schulstok, 2018). Opplærings- og utdanningsinstitusjoner vil med slike generelle standarder ha et stort register å spille på, og veiledernes kompetanse vil kunne være overførbar til mange sektorer og situasjoner (Sultana, 2009).

På den annen side kan det stilles spørsmål ved om det ved å legge hovedvekt på slike generelle ferdigheter, godt nok tydeliggjør karriereveiledningens egenart og eksistensberettigelse i forhold til andre yrkesgrupper, som også har den gode samtalen som sitt hovedverktøy (Loven, 2016; Schulstok, 2018). Dette er i mange tilfeller en av flere hensikter med å utvikle kompetansestandarder. Det kan også argumenteres for at det først og fremst er spesifikk kunnskap, integrert i erfaring, som vil hjelpe veisøkere til å overkomme karrierespesifikke utfordringer (Brown et al., 1989, hentet fra Sultana, 2009). Utfordringen for kompetansestandarder som vil ta utgangspunkt i fagspesifikk kompetanse, er at dette fort kan resultere i lister som blir for detaljerte, komplekse, tekniske og byråkratiske (Sultana, 2009).

Vektingen mellom generell kommunikasjons- og veiledningskompetanse og det som er spesifikt karrierefaglig, har vært gjenstand for diskusjon blant flere karriereveiledningsforskere. Evangelista (2011) kritiserte noen eksisterende kompetanserammeverk for å inkludere for mange faktorer som ikke kun er forbeholdt karriereveiledningspraksis, og etterlyste et mer snevert fokus på det som er spesielt for karriereveiledning. Hiebert og Neault (2014) betegnet en slik tilnærming som ekskluderende, og argumenterte for at kompetanser som karriereveiledere deler med en rekke andre yrkesgrupper, som for eksempel kommunikasjon og IT, i mange tilfeller vil være helt nødvendige for å kunne identifisere en kompetent og helhetlig karriereveiledningspraksis.

Vektleggingen av det generelle versus det fagspesifikke har vært viktig i arbeidet med de nasjonale kompetansestandardene. I standardene er både den generelle (grunnleggende) veiledningskompetansen, som har stått sentralt i norsk tradisjon innenfor pedagogisk veiledning, og sentrale, spesifikke karriereveiledningskompetanser, tatt med. Samtidig har fokuset vært på å ikke gjøre listen for omfattende og kompleks.

Kjerne versus periferi

Enkelte kompetansestandarder skiller mellom kjerne- og periferikompetanser, men det er ikke alltid klart hva som menes med kjernekompetanser (Sultana, 2009). Er det snakk om en kjernekompetanse når det er noe som er forventet av alle praktikere, på alle nivåer og i alle sektorer? Eller er det en kjernekompetanse når det er snakk om en grunnleggende kompetanse som må ligge i bunn for å kunne avansere til neste nivå? En annen inngang til kjernekompetanse er å snakke om såkalte «transversale», tverrgående kompetanser. Dette er kompetanser som er gjennomgående i sin karakter, og som komplementerer og informerer andre kompetanseområder. Et eksempel på slike tverrgående kompetanser i kompetansestandardene er områdene etikk og relasjon.

Området *etikk* er et eget kompetanseområde i de nasjonale kompetansestandardene, til tross for denne kompetansens åpenbart tverrgående natur. Etikk ble løftet fram som et eget område, fordi det var viktig å synliggjøre spesifikke kunnskaper, ferdigheter og holdninger innenfor dette temaet. Kompetanseområdet er også utskilt fordi det er sentralt for profesjonsutøvelsen. De andre kompetanseområdene har alle gjennomgående en kritisk, refleksiv kompetansedimensjon.

Sultana (2009) gjør et poeng av at i arbeidet med å definere hva som skal ansees som kjernekompetanser, og hvilke som er mer periferiske for en yrkesgruppe, må vi være bevisste at dette i stor grad er politiske og ideologiske spørsmål. Hva som blir løftet fram som fundamentalt for et felt, hva som blir plassert som periferi og hva som blir avskrevet som irrelevant, har naturlig nok stor betydning for praksisutøvelse og utvikling av fag og profesjon.

Læring versus stabilitet

En viktig, men ifølge Sultana (2009) ofte underkommunisert problemstilling knyttet til kompetansestandarder, handler om i hvilken grad kompetanser sees på som faste attributter knyttet til individuelle forutsetninger. Med andre ord: Ligger det underforstått at det eksisterer noen nøkkelkompetanser som enkelte veiledere aldri vil klare å håndtere godt nok, fordi de er knyttet til personlige egenskaper, eller blir det tatt for gitt at alle nødvendige kompetanser kan læres av alle? I forlengelsen av dette spørsmålet er det også viktig å tenke over hvorvidt en kompetanse vil holde seg stabil over tid, eller om det er sannsynlig at det vil skje en utvikling av denne kompetansen i enten positiv eller negativ retning.

Hva slags teori om læring og utvikling som blir lagt til grunn for utviklingen av kompetansestandarder, må altså gjøres eksplisitt. I de nasjonale kompetansestandardene ligger ikke en definert læringsforståelse til grunn. I kapittel 3 *Karrierekompetanse*, vises det til en forståelse av læring som noe som skjer gjennom deltakelse i en kontekst (Dreier, 2009). I et sosiokulturelt perspektiv må kompetanser relateres til konkrete sammenhenger og virksomheter. De sosiale rammene rundt våre handlinger har stor betydning. Intellektuell utvikling har sitt fundament i sosial aktivitet, der individuelle kunnskaper

og ferdigheter primært utvikles som et resultat av sosialt samspill. I rammeverket blir det vektlagt at kompetanseutvikling og læring først og fremst skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, der den enkelte karriereveilederens utvikling må forstås i forhold til den sosiale virksomhet han eller hun er en del av (Säljö, 2001). I dette perspektivet blir kunnskap og kompetanse betraktet som sosialt og kulturelt konstruert. Det vil si at kunnskap og kompetanse utvikles, endres og vedlikeholdes i en historisk, kulturell og sosial sammenheng i samhandling mellom individer og grupper.

Kontekstfri versus kontekstspesifikk

I forlengelsen av det forrige punktet handler det også om å være sensitiv til hvilke sosiokulturelle antagelser som ligger til grunn for vår definering av kompetanse. Ser vi på kompetanse som universelle attributter, eller snarere som noe som er sosialt konstruert og sterkt betinget av tid og sted? Videre har vi i utviklingsarbeidet måttet spørre oss om kompetanser først og fremst skal betraktes og beskrives som fast etablerte og stabile kapasiteter en karriereveileder har, uavhengig av kontekst. Eller bør det i kompetansestandarder i større grad tas høyde for at kompetanser kan bli synlige og artikulerte i møte med miljøavhengige aspekter, som for eksempel kulturell og språklig kontekst? Hvordan kan man i så fall fange og utøve rettferd for en slik kontekstuell kompetanseforståelse?

Den sentrale problemstillingen handler med andre ord om valget mellom å utvikle et bredt sett av kompetansestandarder som kan gjelde for alle praktikere, eller et mer minimalistisk sett av standarder som er rolle- og kontekstspesifikt (Sultana, 2009). Vårt oppdrag var å utvikle tverrsektorielle standarder som omfatter alle som har karriereveilelingsoppgaver i Norge, og sånn sett kan det hevdes at vi legger opp til et bredt sett av kompetansestandarder. Samtidig har vi tatt utgangspunkt i karriereveilederrollen når vi har definert kompetanseområdene, og hatt fokus på at kompetansestandardene må ta høyde for kontekstspesifikke problemstillinger.

Statisk versus dynamisk orientering

Det finnes ifølge Sultana (2009) hovedsakelig to hovedgrunner til å utvikle kompetansestandarder. Den første dreier seg primært om å kunne vurdere yrkesutøvere opp mot predefinerte, mer eller mindre statiske standarder, med alt det fører med seg av fordeler ved rekruttering og videreutvikling av egne ansatte. Den andre hovedgrunnen, som ikke gjensidig utelukkes av den første, men likevel kan utgjøre en signifikant forskjell for innretningen på standardene, vil i større grad vektlegge et utviklingsperspektiv. Da er fokuset på at standardene også skal inspirere til videre utvikling av kompetanse, og legge til rette for opplæringspakker, guider til selvevaluering og egeninitiert kompetanseutvikling.

Hvorvidt det er mulig å legge opp til kompetansestandarder som inspirerer til kontinuerlig kompetanseutvikling, er noe vi har vært oppmerksomme på i utviklingen av kompetansestandardene. En sentral side ved denne problemstillingen handler om nivå. Mange kompetansestandarder beskriver kompetanseområdene som minimumskompetanser som skal sjekkes ut. Ved å innføre to nivåer, *kompetent* og *spesialisert*, blir et utviklingspotensial synliggjort. Om du har oppnådd kompetent-nivået på de fleste områder, vil du fortsatt kunne strekke deg etter nye høyere kompetanser som spesialisert.

Individ versus kollektiv

Hvorvidt kompetansestandarder tar utgangspunkt i en individualistisk eller en kollektivistisk tilnærming til kompetansespørsmålet, kan ha store konsekvenser på flere plan. Er det individuelle ferdigheter som skal være omdreiningspunktet, eller kan vi i større grad se kompetanse som en systemisk helhet, og som noe som kan distribueres i og mellom sektorer og institusjoner? Atferdsteoretiske tilnærminger betrakter tradisjonelt individet som det fokale punktet for kompetanse, og den naturlige enheten for analyse. Mer konstruktivistiske tilnærminger vil derimot legge mer vekt på kollektive strukturer. Prosessen fra novise til ekspert skjer først og fremst gjennom integrering i et kollektivt fagnettverk av ekspertise (Sultana, 2009).

Det er et mål at de nasjonale kompetansestandardene ikke kun skal stimulere den individuelle karriereveilederens kompetanseutvikling, men også kunne bli et instrument i og på tvers av sektorer for å sikre at en allsidig karriereveiledningskompetanse kommer veisøkere flest til gode. Graden av kompleksitet,

bredde og dybde som ligger til grunn for de sju kompetanseområdene, gjør at det vil være en krevende ambisjon for en karriereveileder å oppnå spesialisert kompetanse på alle kompetanseområdene. Det er derfor viktig at de ulike sektorene som har ansvar for karriereveiledningstjenester, tenker helhetlig, kollektivt og komplementært i vurderinger av kompetansebehov.

2.3 Presentasjon av kompetansestandarder for karriereveiledning

Kompetansestandarder for karriereveiledning består av tre deler:

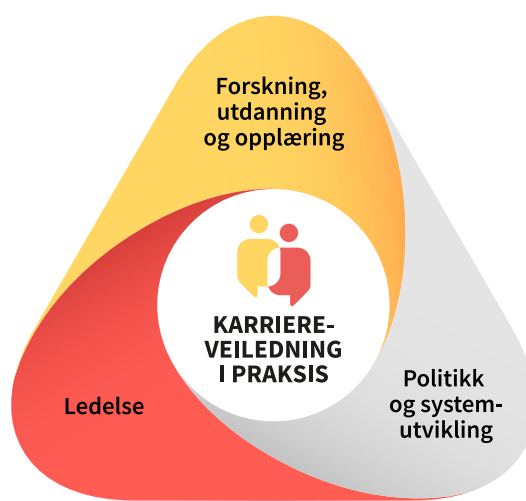
1. Arbeidsområder, oppgaver og roller på karriereveiledningsfeltet, både på systemnivå og praksisnivå, med beskrivelse og klargjøring av hvem som jobber utøvende med og hvem som har ansvar for karriereveiledning
2. Beskrivelse av sju kompetanseområder for karriereveiledning, med en konkretisering av hva karriereveiledere på tvers av sektorer må ha av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse innenfor hvert område
3. En nivådeling som består av to nivåer: kompetent og spesialisert.

2.4 Arbeidsområder, oppgaver og roller på karriereveiledningsfeltet

Når man skal utarbeide kompetansestandarder for en yrkesgruppe, må det som nevnt i punkt 2.2.1 og i punktet om *Oppgave- versus rollefokus* gjøres et valg om det skal tas utgangspunkt i roller eller oppgaver. I tråd med mandatet (se vedlegg 4) om å «beskrive de ulike profesjonelle rollene, basert på hvilke oppgaver og funksjoner de ulike profesjonsutøverne har», er arbeidsområder på karriereveiledningsfeltet beskrevet, og det er pekt på oppgaver som utføres i en karriereveiledningstjeneste. I tillegg er det gitt eksempler på roller fra ulike sektorer. Eksempelene baserer seg primært på de offentlige karriereveiledningstjenestene. Beskrivelsene bygger både på skriftlige kilder som NOU 2016:7 og på presentasjoner og diskusjoner i den bredt sammensatte arbeidsgruppen.

Arbeidsområder, oppgaver og roller er delt inn i to hovednivåer systemnivå og praksisfeltet. Som modellen viser, er arbeidsområdene på systemnivå delt i tre hovedområder. Det samme gjelder for praksisfeltet, men arbeidsområdene her går mer i hverandre, de er derfor ikke tredelt i modellen.

FIGUR 1: Oversikt og inndeling av karriereveiledningsfeltet i Norge



Videre i dette kapitlet vil arbeidsområdene og oppgavene innenfor hvert nivå bli beskrevet, i tillegg blir det gitt eksempler på roller fra de ulike sektorene.

2.4.1 KARRIEREVEILEDNING PÅ SYSTEMNIVÅ

Med *systemnivået* menes arbeidsområdene som utføres av aktører som har et systemansvar for karriereveiledningsfeltet. Det er personer som har lederansvar for karriereveiledningstjenester, personer som jobber med forskning, fagutvikling og opplæring og personer som har ansvar for å utforme og utvikle karriereveiledningsarbeidet både nasjonalt, regionalt og lokalt. Aktørene på systemnivået har i hovedsak ansvar for at karriereveiledning blir tilrettelagt, utført og videreutviklet.

På systemnivå er tre arbeidsområder identifisert:

- ledelse av karriereveiledningstjenester
- forskning, utdanning og opplæring på karriereveiledningsfeltet
- politikk- og systemutvikling på karriereveiledningsfeltet

2.4.2 LEDELSE AV KARRIEREVEILEDNINGSTJENESTER

Ledelse av karriereveiledningstjenester er et arbeidsområde som handler om å lede enheter, organisasjoner eller tjenester der karriereveiledning foregår. Det dreier seg om å utforme, utvikle og lede en karriereveiledningstjeneste, og å sikre kvalitet i tjenesten.

Ledelse av karriereveiledningstjenester innebærer ofte oppgaver som å:

- lede og styre karriereveiledningstjenesten
- utvikle og sikre kvalitet i tjenesten gjennom å legge til rette for utviklingsarbeid og innovasjon for å styrke karriereveiledningstilbudet i egen organisasjon
- etablere og forvalte kvalitetssikringssystemer
- sikre at tjenesten har de rammebetingelsene som er nødvendig for å tilby karriereveiledning, for eksempel ressurser og lokaler
- påse at tjenesten samlet sett har tilgang til den kompetansen som er nødvendig
- ha ansvar for at tjenesten er etisk forsvarlig
- koordinere tjenesten og sikre nødvendig samarbeid med andre aktører i og i tilknytning til karriereveiledningsfeltet
- markedsføre og synliggjøre organisasjonens karriereveiledningstilbud

Karriereveiledning kan være den eneste tjenesten en organisasjon eller enhet tilbyr, eller den kan være del av en større organisasjon eller enhet med flere tjenester eller aktiviteter. Ledere for karrieretjenester kan derfor befinne seg på ulike nivåer, og ha ansvar for en bredere portefølje, eller bare for karriereveiledningstjenesten.

Eksempler på roller i feltet med dette arbeidsområdet:

- ledere ved offentlige karrieresentre
- ledere ved karrieresentre ved høyere utdanningsinstitusjoner
- skoleeiere og rektorer i grunnsopplæringen og voksenopplæringen som har øverste ansvar for karriereveiledningstjenesten
- inspektør, avdelingsleder eller rådgiver/karriereveileder som ved noen skoler har ansvar for å lede arbeidet med karriereveiledningen
- ledere av introduksjonsordningen
- ledere av Nav-kontor og arbeid og inkluderingsbedrifter

2.4.3 FORSKNING, UTDANNING OG OPPLÆRING PÅ KARRIEREVEILEDNINGSFELTET

Forskning, utdanning og opplæring på karriereveiledningsfeltet er et arbeidsområde som handler om å jobbe med forskning og fagutvikling av karriereveiledning lokalt, nasjonalt og i noen tilfeller internasjonalt, i tillegg til å utdanne karriereveiledere og personer med andre roller på feltet.

Dette innebærer oppgaver som å:

- tilby opplæring og utdanning, undervise og veilede studenter
- utvikle og kvalitetssikre utdanning og opplæring innen karriereveiledning, slik at praksisfeltet får kvalitetssikret tilgang til formalisert kompetanse
- bidra til å utvikle karriereveiledningspraksis og karriereveiledningsfaget lokalt, nasjonalt og internasjonalt gjennom forskning, formidling, utviklingsarbeid og nettverksbygging

Det er de høyere utdanningsinstitusjonene som har ansvar for forskning og utdanning på karriereveiledningsfeltet. UH-institusjonenes fagmiljø besitter ulike stillingskategorier som til sammen skal fylle undervisnings-, forsknings- og formidlingsoppgaver. Eksempler på slike stillinger/roller er lektorer, førstelektorer, dosenter, førsteamanuenser, professorer og PhD-stipendiater. Utenfor det formelle utdanningssystemet finnes en rekke andre opplæringsvirksomheter som tilbyr etterutdanning, kurs og sertifisering, i tillegg til kompetanseheving gjennom konferanser.

2.4.4 POLITIKK- OG SYSTEMUTVIKLING PÅ KARRIEREVEILEDNINGSFELTET

Politikk- og systemutvikling er et arbeidsområde som handler om å utvikle, fremme og følge opp karrierefaglige spørsmål og politiske føringer på karriereveiledningsfeltet. Det kan også handle om å utvikle karriereveiledningstjenestene, herunder digitale tjenester og andre ressurser regionalt eller nasjonalt.

Det kan innebære oppgaver som å:

- utvikle og forvalte karriereveiledningstjenester regionalt og nasjonalt, inkludert følge opp lovgivning og politiske føringer
- arbeide med rammebetingelsene for tilbud og tjenester regionalt og nasjonalt
- utvikle kvaliteten i tjenestene, for eksempel gjennom å utarbeide kvalitetssystemer, standarder og kunnskapsgrunnlag
- gi råd til politisk ledelse på regionalt eller nasjonalt nivå og gi anbefalinger og føringer til praksisfeltet
- fremme samarbeid og koordinering lokalt og regionalt for å sikre helhet og kvalitet i tjenestene, inkludert å arrangere møteplasser og bygge nettverk nasjonalt og internasjonalt

Eksempler på roller i feltet med dette arbeidsområdet:

Oppgavene innenfor *politikk- og systemutvikling* blir utført av ansatte ved nasjonale myndigheter, herunder departement og direktorat. Departement og direktorat har sektoransvar for tjenestene og både Utdanningsdirektoratet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, IMDi og Kompetanse Norge har ansatte som helt eller delvis jobber med karriereveiledningsfeltet.

I tillegg utføres en rekke oppgaver i kommunesektoren av ansatte i fylkeskommuner, kommuner og i Navs fylkesledd. I alle fylkeskommuner er det utpekt en koordinator for partnerskap for karriereveiledning og rådgiverkoordinator. Politikktutvikling på feltet foregår også hos organisasjonene i arbeidslivet, og til en viss grad i andre interesseorganisasjoner. Også ledere og praktikere vil i noen tilfeller være involvert i systemarbeid.

2.4.5 KARRIEREVEILEDNING I PRAKSISFELTET

Med *karriereveiledning i praksisfeltet* menes det karriereveiledningsarbeidet som utføres av praktikere. Praksisfeltet består av alle tjenester og organisasjoner som tilbyr karriereveiledning. Oppgavene utføres av karriereveiledere og andre praktikere som jobber utøvende med karriereveiledning.

Karriereveilederen er den sentrale rollen i praksisfeltet, til tross for at rollen ikke har felles tittel i alle sektorer og karriereveiledningstjenester (se eksempler under), og den defineres og utføres i ulikt omfang. Karriereveileder er likevel en tittel mange bruker på tvers av sektorer.¹⁴ Andre personer i praksisfeltet, som ikke har rollen som karriereveileder, har i mye større grad forskjellige titler og rollebeskrivelser i de ulike sektorene og karriereveiledningstjenestene. Se eksempler under.

¹⁴ NOU 2016:7 anbefaler blant annet at tittelen karriereveileder innføres i skolen.

Det er identifisert og definert tre hovedarbeidsområder innenfor praksisfeltet:

- karriereveiledningsprosesser
- karriereinformasjon
- karrierelæring

En *karriereveileder* vil ha oppgaver innenfor alle disse tre arbeidsområdene. En karriereveileder leder karriereveiledningsprosesser, gir karriereinformasjon og legger til rette for karrierelæring. Karriereinformasjon og karrierelæring inngår altså i en karriereveileders arbeidsområder, men blir i noen sektorer eller tjenester ivaretatt av ansatte som bare har oppgaver innenfor ett av de to arbeidsområdene. Mange av utøverne i disse rollene har karriereinformasjon og/eller karrierelæring (karriereundervisning) som en av flere arbeidsoppgaver, og ikke som hovedbeskjeftigelse.

Nedenfor blir de ulike rollene beskrevet, blant annet gjennom å vise til eksempler fra ulike sektorer og tjenester.

Karriereveiledningsprosesser

I dette arbeidsområdet er det én tydelig rolle som er gjenkjennelig på tvers av sektorer – karriereveilederen. Det er karriereveilederen som utfører oppgavene. *Karriereveiledningsprosesser* som arbeidsområde innebærer å legge til rette for og lede veiledningsprosesser, alt fra korte avgrensede veiledningsaktiviteter, til mer komplekse og langvarige prosesser. Det handler om å bidra til at veisøkere blir bedre i stand til å håndtere overganger, og til ta meningsfulle valg knyttet til utdanning, læring og arbeid. Veiledning kan foregå både individuelt og i gruppe, og både fysisk og digitalt.

Oppgavene inkluderer å legge til rette for utforskning av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og å gi støtte til handling og valg.

Å legge til rette for og lede veiledningsprosesser handler blant annet om å:

- identifisere og utforske veisøkers situasjon og behov sammen med veisøker
- vurdere og velge hva som kan være relevante formater, verktøy og metoder i veiledningen
- skape struktur og framdrift i veiledningen
- sammen med veisøker vurdere om veiledningen er relevant, forståelig og hensiktsmessig for veisøker
- tilrettelegge for aktiviteter, erfaringsutvikling og praksis der det er relevant for veisøker
- ta ansvar for at karriereveiledningen blir utført på en etisk forsvarlig måte

Karriereveiledning kan både fokusere på veisøkerens konkrete situasjon og utfordring, og ha et bredere læringsmål. Karriereveiledningsprosesser handler også om å bidra med *karriereinformasjon* og å legge til rette for *karrierelæring*.

Den svenske forskeren Gunnel Lindh (2000) peker på at det kan være nyttig å snakke om et smalt og et bredt perspektiv i karriereveiledning, der det smale kun omhandler selve karriereveiledningssamtalen, og det brede omfatter alle former for karriereveiledningsaktiviteter (inkludert veiledningssamtalen). Arbeidsområdet karriereveiledningsprosesser legger begge perspektivene til grunn.

Eksempler på roller i praksisfeltet med karriereveiledningsprosesser som arbeidsområde:

Det kan være vanskelig å identifisere de rollene i feltet som utfører alle oppgavene innenfor arbeidsområdet karriereveiledningsprosesser med sikkerhet. Årsaken er at organisering og rollefordeling i organisasjoner som tilbyr karriereveiledning, ikke bare varierer mellom sektorer, men også kan variere mellom de enkelte tilbyderne, for eksempel karrieresentre, Nav-kontor, skoler eller voksenopplæringssentre. Hvordan en tjeneste er organisert, og hvem som gjør hva og i hvilket omfang, avgjøres i stor grad av tjenestens samfunnsoppdrag og ledelse.

Disse eksemplene gir en pekepinn på hvem som utfører oppgavene innenfor arbeidsområdet karriereveiledningsprosesser, og som har rollen karriereveileder:

- karriereveiledere ved offentlige karrieresentre
- karriereveiledere i karrieretjenesten ved universitet og høyskoler
- utdannings- og yrkesrådgivere¹⁵ i grunnopplæringen
- programrådgiver eller flyktningrådgiver i introduksjonsordningen (og andre i samme rolle med lignende titler) vil i mange kommuner ha hele bredden av oppgaver innenfor karriereveiledning.
- medarbeidere ved en del Nav-kontor jobber med karriereveiledning, selv om de ofte har en annen tittel, som for eksempel veileder eller jobbspesialist
- medarbeidere i arbeids- og inkluderingsbedrifter som jobber med karriereveiledning. Der bruker man titler som veileder, rådgiver, karriererådgiver og karriereveileder

Karriereinformasjon

Karriereinformasjon som arbeidsområde handler om å utarbeide og formidle informasjon knyttet til utdanning, læring, arbeid og karriere. Det inkluderer også det å tilrettelegge for karriereveiledning. Dette er oppgaver personer i ulike sektorer har, enten som en del av en annen jobb eller på heltid. Personer med disse oppgavene er ofte den første som møter veisøker, digitalt eller fysisk.

Å tilby karriereinformasjon kan dreie seg om én eller flere av følgende oppgaver:

- Produsere og tilrettelegge karriereinformasjon:
Dette er en oppgave som ansatte både hos offentlige veiledningsaktører og andre aktører utfører i ulikt omfang og grad. Med karriereinformasjon menes all informasjon som kan være relevant for veisøkere i forbindelse med karriereutvikling, for eksempel arbeidsmarkedsinformasjon, informasjon om utdanningstilbud, jobbsøking og rettigheter. Å produsere karriereinformasjon kan dreie seg om å sammenstille og tilrettelegge relevant informasjon, eller utvikle egen informasjon tilpasset veisøkere. Informasjonen kan også ha form av digitale selvhjelpsverktøy.
- Formidle informasjon enten digitalt, skriftlig eller fysisk i møte med veisøkere:
Å formidle karriereinformasjon (muntlig eller skriftlig) handler både om å gi veisøker oversikt over aktuell og relevant informasjon, vise hvor veisøker selv kan finne relevant informasjon og bidra til at veisøker kan vurdere informasjonen kritisk. Den muntlige formidlingen kan foregå som en selvstendig aktivitet (for eksempel et informasjonsmøte) eller som del av en veiledningssamtale.
- Tilrettelegge for veiledning:
Det dreier det seg om å tilrettelegge ulike aktiviteter som del av eller forberedelse til veiledning, som for eksempel kartlegging og avklaring.
- Vise veisøker videre:
Her dreier det seg om å avklare om veisøker har behov for flere eller andre tjenester eller instanser, og vise videre til disse.

Karriereinformasjon er en sentral oppgave i karriereveiledningsarbeidet i alle sektorer. For karriereveilederen er det en viktig del av arbeidet. Noen har imidlertid dette som oppgave uten at de jobber med andre arbeidsområder innen karriereveiledning.

Eksempler på slike roller kan være:

- medarbeidere som produserer og innhenter ulik informasjon både i digitale og andre formater, for eksempel i utdanning.no, vilbli.no, nav.no og andre nettsteder med en betydelig andel karriereinformasjon
- informasjons- og kommunikasjonsmedarbeidere tilknyttet en veiledningstjeneste
- medarbeidere i skranke/resepsjon på for eksempel et voksenopplæringssenter, Nav-kontor eller et karrieresenter ved en høyskole eller et universitet
- medarbeidere som i ulik grad formidler karriereinformasjon som del av sin jobb, for eksempel kontaktlærere og faglærere i grunnopplæringen, pp-rådgivere og programrådgivere i introduksjonsordningen

¹⁵ Skolen omtaler i lov og forskrift karriereveilederen som utdannings- og yrkesrådgiver. NOU 2016:7 anbefaler å endre tittelen til karriereveileder.

Karrierelæring

Karrierelæring som arbeidsområde handler om å legge til rette for at veisøkere gjennom læring og utforsking tilegner seg karrierekompetanse. Karrierelæring kan foregå i ulike formater, og inngår i både individuell veiledning, gruppeveiledning, undervisning og digital samhandling. I punkt 3.2.2 om karrierelæring brukes begrepet *strukturert karrierelæring*. Strukturert karrierelæring er den læring som skjer når en veileder eller lærer tar rollen med å legge til rette for læring. Strukturert karrierelæring kan skje gjennom mange ulike typer læringsaktiviteter.

Eksempler på oppgaver innenfor dette arbeidsområdet kan være:

- analysere og vurdere hva som kan være relevante karrierekompetanser for den enkelte eller i grupper
- planlegge, utvikle, gjennomføre og evaluere karrierelæringsaktiviteter gjennom bruk av relevante metoder, verktøy og ressurser
- utvikle og tilpasse læringsressurser til bruk i strukturert karrierelæring

I punkt 3.3.2 *Strukturert karrierelæring* er begrepet utførlig beskrevet.

Å bidra til at veisøkere tilegner seg karrierekompetanse er en sentral oppgave i karriereveiledning, og karrierelæring kan være en del av ulike veilednings- og læringssituasjoner. Karriereveilederen har dette som et av sine arbeidsområder, enten det er i individuell veiledning eller i møte med grupper. Noen har imidlertid bare karrierelæring eller karriereundervisning som arbeidsområde, uten at de jobber med andre arbeidsområder innen karriereveiledning.

Eksempler på slike roller kan være:

- lærere som har karriereundervisning som hovedoppgave, for eksempel lærere i faget utdanningsvalg
- lærere som underviser i fag der karrierelæring er relevant, for eksempel faglærere, lærere i norskopplæring og voksenopplæring
- andre som gir undervisning og opplæring med karrierekompetanse som et av målene, for eksempel i regi av karrieresenter, arbeids- og inkluderingsbedrift, introduksjonsprogram eller i Nav
- ansatte i virksomheter som utvikler læringsressurser til bruk i strukturert karrierelæring, for eksempel i forlag, digitale tjenester, bedrifter eller hos skoleeiere

2.5 Kompetanseområder

Karriereveiledningskompetanse er mangesidig og sammensatt, og det er mange områder en karriereveileder trenger kompetanse innenfor. I de nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandardene er kompetanse delt i sju kompetanseområder. Hvert kompetanseområde har en innledning med en kort, overordnet beskrivelse av området. Deretter følger en detaljert beskrivelse av innholdet i kompetanseområdet, som er selve kjernen av en karriereveileders kompetanse. Disse detaljerte beskrivelsene har vi valgt å kalle delkompetanser. De beskriver del av den helhetlige kompetansen innenfor et område.

Kompetanseområdene bygger på det anerkjente internasjonale kompetanserammeverket NICE¹⁶, men er bearbeidet og tilpasset norske forhold. I tillegg bygger kompetanseområdene på diskusjoner og innspill fra den bredt sammensatte arbeidsgruppen, uformelle kollegasjekker på arbeidsgruppemedlemmenes arbeidsplasser, innspill innhentet på ulike konferanser og samlinger, og tilbakemeldinger fra innspillsrunden som ble gjennomført våren 2019.

Norsk karriereveiledningspraksis har sterke røtter i en bred veiledningspedagogisk tilnærming, hvor kunnskap om og grunnleggende ferdigheter i lærings- og endringsarbeid vektlegges.

¹⁶ NICE (2012), NICE (2016) [NICE Handbook II]

Profesjonell karriereveiledning forutsetter også karriereteoretisk og metodisk kompetanse som kan komplementere generell veiledningskompetanse. En hovedintensjon med sammensettingen av de sju kompetanseområdene har derfor vært å finne fram til en god balanse mellom generell og tverrfaglig veiledningskompetanse og det som er karrierefaglig spesifikt.

Kompetanseområder for karriereveiledning:

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

FIGUR 2: De sju kompetanseområdene vises her samlet i en modell



I de sju kompetanseområder representerer område 1 og 2 den generelle veiledningskompetansen, jf. punkt 2.2.1, der sentrale spenningsområder og avveininger diskuteres. Område 3, 4, 5 og 6 representerer det som er mer karrierefaglig spesifikt. Område 7 representerer både kompetanse som er spesifikt karrierefaglig, og annen, mer tverrfaglig kompetanse.

Hvert kompetanseområde er delt inn i delkompetanser¹⁷ innenfor kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, slik det gjøres i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk¹⁸ som brukes i høyere utdanning i Norge (NKR). Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse blir definert på følgende måte:

¹⁷ En delkompetanse beskriver en del av den helhetlige kompetansen innenfor et område. Delkompetansene er inndelt i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse

¹⁸ <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>

- Kunnskap

Forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker

- Ferdigheter

Evne til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative

- Generell kompetanse

Å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner i utdannings- og jobbsammenheng gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning

I kompetanseområdene blir det henvist til *veisøker* i entall, som en person. *Veisøker* kan imidlertid også innebærer *en gruppe av veisøkere*.

Kompetansestandardene er laget for å gjelde karriereveilederen på tvers av sektorer, og skal dekke alle arbeidsområdene en karriereveileder har. Det er ikke laget egne standarder for de andre rollene i feltet, men de sju kompetanseområdene er relevante også for dem. Hver enkelt tjeneste eller sektor kan, med utgangspunkt i standardene, definere nærmere hva som er relevant kompetanse i den konteksten som gjelder for dem. Dette blir utdypet i punkt 2.6 om nivå. De sju kompetanseområdene gir en oversikt over hva karriereveiledning innebærer. De er derfor relevante både på systemnivå og for praksisfeltet.

2.5.1 VEILEDNINGSPROSESSER OG RELASJONER



Området Veiledningsprosesser og relasjoner handler om de generelle veilednings- og relasjonsferdighetene som utgjør kjernen i alt veiledningsarbeid.

En karriereveileder ivaretar viktige prosesser med mennesker i endring og utvikling gjennom profesjonelle samtaler. Karriereveilederen forstår at profesjonelle veiledningssamtaler forutsetter en bevisst framdrift og struktur, bruker adekvate veiledningsmetoder og verktøy, og utvikler kontinuerlig sine egne kommunikasjons- og relasjonsferdigheter.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- har kunnskap om hva som bidrar til refleksjon, fremdrift og struktur (de ulike fasene i veiledning)
- har kunnskap om hvordan etablere, utvikle og vedlikeholde gode relasjoner i veiledning
- har kunnskap om betydningen av å etablere en tydelig veiledningskontrakt som spesifiserer målet og rammene for veiledningsprosessen
- har kunnskap om hvordan legge til rette for veiledningsprosesser for individ og gruppe

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- er bevisst på valg av metoder for å kunne kartlegge og analysere bakgrunn, nåsituasjon og forventninger sammen med veisøker
- utvikler gode relasjonelle rammer for veiledning
- anvender sentrale veiledningsferdigheter, eksempelvis hensiktsmessige og varierte spørsmål og lytteteknikker, for å:

- skape nødvendig struktur og fremdrift
- bidra til at veisøker setter seg mål, planlegger og reflekterer over valg og handlinger, her og nå og for fremtiden
- sammen med veisøker skape mening og forståelse, og legge til rette for mestring

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- forstår betydningen av at relasjons- og veiledningsferdigheter kontinuerlig og systematisk må vedlikeholdes og videreutvikles, både gjennom praksis, refleksjon og kollegasamarbeid
- tar initiativ til kritisk drøfting i faglige fellesskap om ulike former for veiledningspraksis og tilnærminger

2.5.2 ETIKK



Området Etikk handler om etisk bevissthet i karriereveiledning, og om å forholde seg til og handle i tråd med etiske retningslinjer for karriereveiledning i sin praksis.

En karriereveileder er bevisst egne holdninger og kompetanse, reflekterer systematisk over egen praksis og forholder seg konkret og refleksivt til de etiske retningslinjene for karriereveiledning. Karriereveilederen møter veisøker med åpenhet og respekt og forstår betydningen av å vise god rolleforståelse.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- kjenner etiske retningslinjer for karriereveiledning og har grunnleggende innsikt i etisk teori
- har kunnskap om handlingsalternativer og plikter i møte med etiske dilemmaer og utfordringer i karriereveiledning
- har kunnskap om relevante lovbestemmelser som handler om personvern og behandling av personopplysninger

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- forholder seg til og handler i tråd med etiske retningslinjer i sin praksis
- gjenkjenner etisk utfordrende situasjoner og gjør gode vurderinger av hva som er en etisk forsvarlig handling
- utvikler og utøver etisk handlekraft i det daglige veiledningsarbeidet
- reflekterer systematisk og inngående over egen praksis alene og sammen med andre

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- er bevisst egne verdier, holdninger og atferd i relasjon med veisøker, kan kritisk vurdere egen rolleutøvelse og hvordan forforståelser og kommunikasjon kan påvirke veiledningen
- tar initiativ til etisk refleksjon og handling i sitt profesjonelle fellesskap

2.5.3 KARRIEREFAGLIGE TEORIER OG METODER



Området Karrierefaglige teorier og metoder handler om teorier og metoder som er spesifikke for karriereveiledning, og om fysiske og digitale veiledningsformer.

En karriereveileder har oversikt over bredden i det teoretiske feltet som omhandler karriereutvikling og karriereveiledning. Karriereveilederen anvender karriereteori til å utvikle og berike perspektiver i veiledningen og gjøre bevisste og tilpassede metodevalg. Karriereveilederen kan integrere og balansere fysisk og digital veiledning, og vurderer hvilken form og arena som er mest hensiktsmessig i den aktuelle karriereveiledningsaktiviteten.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- har kunnskap om hvordan individet gjør valg, og hva som påvirker individets valg og karriereutvikling
- har kunnskap om spesifikke karriereveiledningsmetoder
- har kunnskap om muligheter og begrensinger knyttet til ulike verktøy som benyttes til utforskning av interesser, ønsker og muligheter for utdanning og arbeid
- har kunnskap om fysiske og digitale veiledningsformer, hvordan de hver for seg og sammen bidrar til fleksible karriereveiledningsprosesser

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- anvender relevant karriereteori for å kunne bringe inn flere perspektiver i veiledningen
- er bevisst på og kan begrunne valg av karriereveiledningsmetoder
- vurderer hensiktsmessig bruk av ulike former og arenaer for karriereveiledning
- kan anvende digital karriereveiledning integrert med andre veiledningsformer

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- kritisk vurdere ulike karrierevalgsteorier og bruken av disse i karriereveiledningspraksis
- kan anvende karriereteori til nytenking, innovasjon og formidling i tjenesten
- forstår betydningen av å lede og organisere karriereveiledningsaktiviteter i digitale og fysiske omgivelser på måter som stimulerer veisøkers evne til nytenkning rundt egen situasjon

2.5.4 KARRIERELÆRING



Området Karrierelæring handler om å legge til rette for læringsprosesser og aktiviteter, slik at veisøker får økt læringsutbytte og utvikler kompetanse til å håndtere sin karriere i forandring og overganger.

En karriereveileder har god kunnskap om karrierelæring og vet hvordan karrierekompetanse kan bidra til at den enkelte blir bedre i stand til å håndtere forandring og overganger i liv, læring og arbeid. Karriereveilederen kan legge til rette for utforskning og læring for å utvikle karrierekompetanse.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- har kunnskap om karrierelæring og karrierekompetanse
- har grunnleggende kunnskap om læring og læringsteori
- har kunnskap om et bredt spekter av karrierelæringsaktiviteter
- har kunnskap om kompleksiteten i det å håndtere forandringer og overganger i liv, læring og arbeid

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- legger til rette for veiledningsprosesser for individer og grupper med læring og utforsking som mål
- utvikler, planlegger og gjennomfører karrierelæringsaktiviteter gjennom bruk av relevante metoder, verktøy og ressurser
- vurderer læringsutbytte av en karrierelæringsaktiviteter
- samarbeider med aktører som kan bidra til karrierelæringsaktiviteter med relevans for den enkelte/ gruppen

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- viser forståelse for konteksten den enkelte lever i og anerkjenner at karrierelæring må skje med utgangspunkt i den enkeltes situasjon
- kan analysere kritisk og med høy grad av etisk bevissthet hvordan karrierelæring og karrierekompetanse kan påvirke den enkeltes liv og valg

2.5.5 UTDANNING OG ARBEID

Området Utdanning og arbeid handler om utdanningsveier og arbeidslivskunnskap.

En karriereveileder har oppdatert kunnskap om karriereveiledningens særlige fokusområder: utdanning og arbeid. Karriereveilederen har kjennskap til utdanningsveier, trender og etterspørsel på arbeidsmarkedet og har oversikt over informasjon og forskning om fremtidige kompetansebehov. Karriereveilederen forstår kompleksiteten og begrensningene i mangfoldet av utdannings- og arbeidsmarkedsinformasjon.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- har oppdatert kunnskap om utdanningssystemet på alle nivåer og grunnleggende kjennskap til utdanningssystemets særlige ordninger, som regler, muligheter, krav, frister, dispensasjoner og støtteordninger
- har kunnskap om etter- og videreutdanning og aktuelle kursmuligheter lokalt
- har kjennskap til arbeidslivets behov og etterspørsel etter arbeidskraft lokalt, regionalt og nasjonalt, og prognoser for fremtidige kompetansebehov
- har kunnskap om forventninger og krav knyttet til jobbsøkningsprosessen og til deltakelse i arbeidslivet

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- anvender kvalitetssikrede informasjonskanaler om utdanning og arbeid og utøver kildekritikk
- vurderer utdannings- og arbeidsmarkedsinformasjon sammen med veisøker opp mot veisøkers ønsker, muligheter og begrensninger
- veileder i søknadsprosesser tilknyttet utdanning og arbeid
- bistår veisøker i å synliggjøre, forstå og anvende egen kompetanse, inkludert det å kunne sette ord på generell kompetanse som er overførbart fra ett arbeidsområde til et annet

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- har innsikt i arbeidets betydning i menneskers liv
- kan formidle betydningen av frivillig arbeid for lokalsamfunnet og den enkelte
- er bevisst på når det er viktig og mulig å utfordre strukturer som hindrer arbeidsinkludering

2.5.6 MÅLGRUPPER OG KONTEKST



Området Målgrupper og kontekst handler om ulike målgrupper for karriereveiledning, omgivelsene som påvirker karriereutvikling og hva som skaper rammer for karriereveiledning.

En karriereveileder har kunnskap om ulike målgrupper for veiledning og om de ulike karriereveiledningstjenestenes mandat og lovverk. Karriereveilederen har innsikt i hvordan sosiokulturelle forhold kan påvirke individets karriereutvikling, og anvender innsikten bevisst i møte med veisøker for å bidra til å utvide veisøkers mulighetshorisont.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- har kjennskap til de ulike karriereveiledningstjenestene og deres målgrupper
- har kunnskap om målgruppen for egen tjeneste, deres forutsetninger og behov
- har kunnskap om relevante lover, regler, rettigheter og plikter som setter rammer for karriereveiledningen
- har innsikt i hvordan sosiale kategorier som for eksempel kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet, alder, helse og seksualitet, kan påvirke individets karriereutvikling

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- viser systemforståelse og innsikt i ulike sektors samfunnsoppdrag
- anerkjenner den enkeltes livssituasjon og behov og bidrar til utforskning av muligheter og begrensninger

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- har innsikt i konsekvenser av utenforskap og betydningen av inkludering og sosial rettferdighet for individ og samfunn
- er bevisst når det er viktig å utforske muligheten for å utfordre normer og rammer som påvirker og/eller begrenser individets valgmuligheter

2.5.7 UTVIKLING, NETTVERK OG SYSTEMARBEID



Området Utvikling, nettverk og systemarbeid handler om å skape et mest mulig helhetlig karriereveiledningstilbud for de enkelte målgruppene.

En karriereveileder har kompetanse til å påta seg arbeidsoppgaver på et systemnivå, som blant annet kan omfatte koordinering, nettverksbygging, innovasjon, prosessledelse og utvikling av karriereveiledningstilbud.

Kunnskap

Karriereveilederen:

- har kunnskap om hvordan karriereveiledningsfeltet i Norge er organisert
- har kunnskap om betydningen av strategisk og målrettet karriereveiledningsarbeid i egen organisasjon
- har grunnleggende kjennskap til organisasjonsutvikling, innovasjon, ledelse og forvaltning

Ferdigheter

Karriereveilederen:

- tar initiativ til å drive utviklingsarbeid for å styrke karriereveiledningstilbudet i egen organisasjon eller sektor
- legger til rette for strategisk kommunikasjonsarbeid og synliggjøring av karriereveiledningstilbud
- bygger nettverk og samarbeider med utdanning, arbeidsliv og frivillig sektor

Generell kompetanse

Karriereveilederen:

- kan formidle resultater, problemstillinger og faglige perspektiver fra karriereveiledningsfeltet i ulike former og medier
- har forståelse for politiske prosesser og karriereveiledningens bidrag i et komplekst system

2.6 Nivåbeskrivelser

En kompetansestandard refererer som regel til et fiksert nivå på kompetanse, og beskriver derfor et minimum av hva som skal ligge til grunn for å kunne dokumentere at standarden tilfredsstilles. Utfordringen med en slik forståelse av «absolutt kompetanse» er ifølge Sadler (1987) at selv om det er et ideal å finne fram til unike, universelle kompetansebeskrivelser som står støtt i seg selv, viser det seg i praksis å være en svært utfordrende oppgave innenfor en rekke fagområder. Til tross for de beste intensjoner, vil det som regel alltid snike seg inn en relativitet i hvordan praktikere og studenter blir bedømt opp mot standarden.

At en som skal utføre karriereveiledningsoppgaver trenger kvalitetssikret kompetanse på en rekke områder, er åpenbart. Men nivågradering av slike kompetanseområder er mer utfordrende. Hva er god, mindre god eller særs god kompetanse på områder/ temaer som for eksempel etikk, tverrfaglig samarbeid og arbeidsmarkedskunnskap?

Tilbydere av utdanninger, kurs og opplæringspakker har ofte verktøy for å kunne utvikle eksamener og tester til å bedømme en student eller deltakers kompetansenivå innenfor spesifikke temaer. Ulike taksonomier, som for eksempel Blooms kunnskapstaksonomi, Simpsons psykomotoriske trapp og Krathwolds affektive trapp m.fl.¹⁹, er utviklet som hjelp til å identifisere kompetansenivåer hos en student

¹⁹ Se for eksempel Bjelke (2012)

eller deltaker. I utdanningssystemet opererer man med ulike graderinger ved hjelp av karaktersystemer. Men hvordan skal tverrsektorielle kompetansestandarder, som ikke knytter seg til spesifikke utdannings- og opplæringsløp, kunne brukes til å kvalitetsvurdere de som har karriereveiledningsoppgaver slik at det gir transparens og mening for hele praksisfeltet? I de nasjonale kompetansestandardene er dette forsøkt løst gjennom å vise til to nivåer av kompetanse: kompetent og spesialisert.

2.6.1 TO NIVÅER – KOMPETENT OG SPESIALISERT

De sju kompetanseområdene er omfattende og komplekse i seg selv, noe som gjør det problematisk å definere absolutte referansepunkter. Det har i utviklingen vært viktig at kompetansestandardene skal representere et utviklingspotensial for den enkelte medarbeider og for ledelsen, og ikke kun utgjøre statiske sjekklister, jf. punkt 2.2.1. Med dette som utgangspunkt er det definert flere nivåer i kompetansestandardene, på samme måte som i lignende kompetansestandarder, eksempelvis NICE.

De nasjonale, tverrsektorielle kompetansestandardene opererer med to nivåer:

- 1) Kompetent
- 2) Spesialisert

I definisjonen av **kompetent** ligger det at karriereveilederen:

- har jevnt god kunnskap om og oversikt over delkompetansene som beskrevet under kunnskapsområdet
- kan demonstrere jevnt over og på en god måte ferdigheter som beskrevet under ferdighetsområdet
- utviser jevnt over god vurderingsevne og selvstendighet som beskrevet under området generell kompetanse

I definisjonen av **spesialisert** ligger det at karriereveilederen:

- har svært god kunnskap om og inngående oversikt over delkompetansene som beskrevet under kunnskapsområdet
- kan demonstrere svært gode ferdigheter som beskrevet under ferdighetsområdet
- utviser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet som beskrevet under området generell kompetanse

Å nivådele kompetansestandardene ble diskutert i utviklingsarbeidet. Et premiss som ble lagt til grunn, var at en nivåinndeling ikke skulle være for komplisert, og valget falt derfor på en todeling. En todeling av nivå kan gi mening for praksisfeltet, og finner støtte i hvordan de har valgt å gjøre det i for eksempel Storbritannia. Etter å ha gjennomført en analyse av ledige jobber i karriereveiledningsfeltet (Neary, Marriott & Hooley, 2014, s. 14), konkluderte forskerne med at etterspurte kvalifikasjoner for karriereveiledere fordelte seg naturlig i kategoriene «practitioners» og «advanced practitioners». Selv om kategoriene ikke kunne tolkes helt entydige, lå det ifølge Neary m.fl. (2014, s. 25–26) en forventning om at «the advanced practitioners» skulle kunne prestere på et jevnt over høyere nivå, noe som er sammenlignbart med kategorien spesialisert i våre kompetansestandarder.

Kompetansestandardene for karriereveiledere kommer altså ikke i to utgaver, én som formulerer hva som er kompetent, og en annen som formulerer hva du kan når du er spesialisert. De to nivåene er i stedet definert gjennom beskrivelser av i hvor stor grad, eller hvor godt, en karriereveileder oppfyller kompetansestandardene. Begrepet kompetent står for en minimumsstandard, om enn i form av høy kompetanse, mens *spesialisert* står for fordypning, enten innenfor ett av kompetanseområdene, eller én eller flere av delkompetansene²⁰. Disse beskrivelsene blir lagt til grunn i stedet for å forsøke å etablere egne definisjoner for nivåene. Begrunnelsen for dette er at beskrivelsene vil kunne gi en lettfattelig og tilstrekkelig differensiering mellom de to nivåene.

²⁰ En delkompetanse beskriver en del av den helhetlige kompetansen innenfor et område. Delkompetansene er inndelt i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse

En hensikt med kompetansestandardene er å inspirere til en kontinuerlig kompetanseutvikling, jf. punkt 2.2.1 og 2.7. Dette har vi prøvd å tydeliggjøre gjennom nivåinndelingen. Ved å innføre to nivåer, *kompetent* og *spesialisert*, blir et utviklingspotensial synliggjort. Dersom en karriereveileder har oppnådd kompetent-nivået på de fleste områder, vil han/hun fortsatt kunne strekke seg etter nye, høyere kompetanser som spesialisert.

Målet er at en karriereveileder skal være kompetent innenfor alle kompetanseområdene (og delkompetansene). Å være spesialisert innenfor kompetanseområder eller delkompetanser, er (eller kan) en karriereveileder være (eller utvikle), dersom han eller hun har svært god kompetanse, ytterligere erfaring, formell eller uformell utdanning innenfor et kompetanseområde eller en delkompetanse.

FIGUR 3: Beskrivelse av nivå



I en kompetanseutviklingsprosess for en karriereveileder, fra nybegynner (novise) til ekspert, vil det ligge noen *graderte steg* i forkant av nivåene kompetent og spesialisert. En karriereveileder vil som oftest gå fra å *ikke* ha kunnskaper eller ferdigheter innenfor et fagområde, til å kunne noe og deretter nærme seg det første nivået – *kompetent*. Vi har derfor definert noen steg å måle seg opp mot, før man når nivåene *kompetent* og *spesialisert*. De graderte stegene mot kompetent ble særlig viktig å definere i forbindelse med utviklingen av et selvevalueringsverktøy for karriereveiledere, jf. punkt 2.7.

Beskrivelse av stegene mot kompetent og spesialisert

Karriereveilederen:

- Steg 0: har ikke kunnskap eller ferdigheter innenfor den enkelte delkompetansen
- Steg 1: har i liten grad kunnskap eller ferdigheter innenfor den enkelte delkompetansen
- Steg 2: har i noen grad kunnskap eller ferdigheter innenfor den enkelte delkompetansen

I punkt 2.2.1 (*Statisk versus dynamisk orientering*) redegjorde vi for det å vektlegge et *utviklingsperspektiv*, som er en av hovedbegrunnelsene for å utvikle kompetansestandarder. Fokuset er at standardene skal inspirere til videre utvikling av kompetanse, og ligge til grunn for opplæringspakker, guider til selvevaluering og egeninitiert kompetanseutvikling.

Beskrivelsen av stegene mot kompetent, samt beskrivelsen av de to nivåene kompetent og spesialisert, er sentrale i kompetanseutvikling hos karriereveiledere.

2.7 Hvordan bruke kompetanseområdene og nivåinndelingen?

Det er per i dag ikke avklart hvilken status eller hvilke eventuelle utdanningstilbud som skal følge kompetansestandardene. Det utdypes mer i punkt 2.8. Kompetanseområdene og nivåinndelingen kan, uavhengig av dette, brukes som utgangspunkt for å vurdere karriereveilederes kompetansenivå og som grunnlag for videre kompetanseutvikling.

En karriereveileder kan bruke kompetanseområdene og nivåinndelingen for å få oversikt over egen kompetanse, og som utgangspunkt for å vurdere hva neste skritt kan være i egen kompetanseutvikling. Dette kan gjøres gjennom å kartlegge egne kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i hvert enkelt kompetanseområde, og ved hjelp av nivåinndelingen, vurdere hvor man er i sin kompetanseutvikling. Når man har vurdert om man er på vei mot kompetent eller spesialisert, kan neste skritt være å se nærmere på:

- Innenfor hvilke kompetanseområder man har best kompetanse
- Innenfor hvilke kompetanseområder man mangler kompetanse
- Hvordan komme videre i egen kompetanseutvikling? (Eksempler kan være formell kompetanseheving, kurs, delta på konferanse, lese mer faglitteratur, ta initiativ til mer erfaringsdeling etc.)

På samme måte kan ledere av karrieretjenester bruke kompetanseområdene og nivåinndelingen til å få en oversikt over det samlede nivået på kompetansen i egen virksomhet, i medarbeiderutvikling og i rekrutteringsprosesser.

I løpet av 2020 utvikler Kompetanse Norge et selvevalueringsverktøy der karriereveiledere kan evaluere sin egen kompetanse, samt ressurser for hvordan den enkelte og tjenesten som helhet kan videreutvikle kompetanse innenfor de sju kompetanseområdene. Verktøyet og ressursene vil bli publisert på nettstedet *Kvalitet i karriereveiledning*.

Kompetanse og kompetansestandarder i praksisfeltet

Kompetansestandardene er, som tidligere nevnt, formulert for *karriereveilederrollen*. Karriereveilederen har oppgaver innenfor alle de tre arbeidsområdene i praksisfeltet, det vil si *karriereveiledningsprosesser*, *karriereinformasjon* og *karrierelæring*. I praksisfeltet er det imidlertid andre praktiskere, som ikke er karriereveiledere, jf. punkt 2.4.5. Kompetanseområdene og delkompetansene innenfor hvert område kan være et utgangspunkt for å definere standarder for kompetanse også for de andre rollene i praksisfeltet.

Siden det er stor variasjon i rollene innenfor arbeidsområdet *karriereinformasjon* og innenfor arbeidsområdet *karrierelæring* i de ulike fysiske og digitale karriereveiledningstjenestene, må det imidlertid bli opp til den enkelte tjeneste og sektormyndighet, med utgangspunkt i kompetansestandardene for karriereveiledere, å definere hva den enkelte medarbeider eller grupper av medarbeidere må ha av kompetanse. Kompetanseområdene og nivåinndelingen er utviklet med dette som et grunnleggende premiss. Siden kompetansestandardene skal fungere tverrsektorielt, er det ikke mulig å lage standarder for alle de ulike rollene som finnes i feltet.

Eksempel: Karriereveiledning i ungdomsskolen

Som et eksempel på hvordan kompetansestandardene kan brukes for å definere kompetansestandarder for andre roller enn karriereveilederen, kan en rolle i ungdomsskolen trekkes fram: læreren i faget utdanningsvalg.

Læreren i faget utdanningsvalg er et eksempel på en praktiker som legger til rette for strukturert karrierelæring, jf. punkt 2.4.5. Det å ha kompetanse innenfor kompetanseområde 4 *Karrierelæring*, er derfor vesentlig i denne rollen. I tillegg er områdene 1 *Veiledningsprosesser og relasjoner*, område 2 *Etikk*, område 3 *Karrierefaglig teori og metoder*, område 5 *Utdanning og arbeid* og område 6 *Målgrupper og kontekst*, sentrale. Men det betyr ikke at delkompetansene innenfor kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse skal være de samme som hos karriereveilederen. Som nevnt er delkompetansene per nå utarbeidet for karriereveilederen, og det bør med utgangspunkt i disse delkompetansene, tilpasses egne delkompetanser for læreren i faget utdanningsvalg.

Det er imidlertid viktig å poengtere at dette eksemplet kun er en mulig vurdering, ikke en gjennomarbeidet anbefaling for denne rollen i skolen. Sektormyndigheter, skoleeiere og praktikerne selv bør, med utgangspunkt i de sju kompetanseområdene, sammen vurdere hva som bør være kompetansestandarder for læreren i faget utdanningsvalg.

Kompetanse på systemnivå

Når det gjelder de tre arbeidsområdene på systemnivå, jf. punkt 2.4.1, er verdien av kompetansestandardene og potensialet for bruken av dem knyttet til at de sju områdene gir en god oversikt over hva karriereveiledning innebærer. De er dermed et godt utgangspunkt for å vurdere hva de som utdanner og forsker i feltet bør ha av kompetanse, og hvilke kompetanseområder som ledere og politikkutviklere bør ha kjennskap til, om ikke inngående kunnskap om. Hvis høyere kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledning er målet, har det stor betydning at også ledere og politikkutviklere har gode nok kunnskaper om karriereveiledning. Hva som er «godt nok», vil avhenge av hva slags oppgaver som ligger til stillingen, og kan ikke gis i form av en generell anbefaling på tvers av sektorer. Vår ambisjon er at kompetansestandardene også skal føre til en bevegelse mot høyere kompetanse innenfor karriereveiledning hos alle som har oppgaver og ansvar på feltet.

2.8 Status og videre utvikling

I mandatet *Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning* ble det ikke bedt om at arbeidsgruppen skulle ta stilling til hva slags status kompetansestandardene skal ha i den enkelte sektor²¹. Begrepet *kompetansestandard* innebærer altså her ikke et lovfestet krav eller et krav i form av sertifisering. Kompetansestandard brukes som et nøytralt begrep for et visst innhold og nivå på kompetansen som en karriereveileder bør ha. Arbeidsgruppen har derfor, som del av utviklingsarbeidet, ikke gitt noen anbefaling om kompetansestandardene skal være veiledende retningslinjer eller om de skal bli krav forankret i lov og forskrift. Her er det mange avveininger. Dette må besluttes gjennom andre prosesser og bør vurderes i implementeringsfasen. Noen offentlige karriereveiledningstjenester vil kanskje ønske å forskriftsfeste kompetansestandardene, andre ikke.

Krav eller anbefalinger

Det er likevel av stor betydning for den videre profesjonaliseringen av karriereveiledningsfeltet, at alle sektorer som har ansvar for karriereveiledningstjenester ser på muligheten for å stille tydeligere krav til hvilken kompetanse de som jobber med karriereveiledning skal ha. Dette må gjøres av myndighetene i den enkelte sektor. Kompetansestandardene må knyttes til arbeidsområdene, oppgavene og rollene i den enkelte organisasjonen og tjenesten som tilbyr karriereveiledning.

Hver enkelt sektor eller karriereveiledningstjeneste kan som et startpunkt bruke kompetansestandardene til å kartlegge og vurdere hvilke oppgaver og hvilken kompetanse praktikere har i dag: Hvem gjør hva? Hvilke oppgaver finnes? Hvilke roller er tilknyttet disse oppgavene? Hvilken kompetanse har de som jobber med disse oppgavene, og hvilken kompetanse bør de ha? Ut ifra en slik analyse, kan sektormyndigheter og/eller eier av tjenesten se på om man bør sette i gang med mer målrettede kompetansehevende tiltak, om man skal stille krav til kompetanse, og hvilken formell status standardene eventuelt kan få. Praktikere i sektoren bør selvfølgelig være representert og involvert i dette arbeidet.

Utdanningstilbud

I utviklingsarbeidet er det ikke blitt gjort vurderinger av hva slags utdanningstilbud som bør følge kompetansestandardene. Det har ikke vært en del av mandatet å utrede et framtidig utdanningstilbud, men spørsmålet har blitt diskutert underveis i arbeidet. Vurdering av behovet for kvalifiserende utdanning og etter- og videreutdanning henger naturlig sammen med diskusjonen om implementeringen av kompetansestandardene og nivåinndelingen. Som del av utviklingsarbeidet foreslo derfor ikke arbeidsgruppen hvor mange studiepoeng som bør følge arbeidsområdene og rollene, slik NOU 2016:7²² har gjort. En viktig årsak til det, er tverrsektorielle forskjeller i organisering og rammebetingelser.

²¹ Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2009 «Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen». Her anbefaler Utdanningsdirektoratet hvor høy formell utdanning rådgiver i skolen bør ha ved tilsettelser. I tillegg har de utarbeidet veiledende kompetansebeskrivelser til utdannings- og yrkesrådgivere.

²² Se NOU 2016:7, kapittel 5

Det finnes per i dag tilbud om masterstudier, men ingen ren bachelorgrad, i karriereveiledning.²³ Videreutdanningstilbudet innen karriereveiledning har de siste årene, ikke minst i kjølvannet av etableringen av en mastergrad i karriereveiledning, blitt mer variert.

For å lykkes med profesjonalisering og økt kvalitet i karriereveiledningstjenestene, er det avgjørende at det finnes et tilstrekkelig utdannings- og opplæringstilbud for praktikerne. Hvordan dette tilbudet skal se ut, kan utredes nærmere med utgangspunkt i kompetansestandardene, nivåbeskrivelsene, arbeidsområdene og rollene i karriereveiledningsfeltet. I utformingen av etter- og videreutdanningstilbudet må man i tillegg gjøre en løpende vurdering av behovet for ny kunnskap, for eksempel tilpasset spesielle målgruppers behov, karriereveiledning i enkelte sektorer eller rammebetingelser, bruk av ny teknologi og/eller nye typer verktøy i karriereveiledning, eller lignende.

²³ Rådgivningsvitenskap ved NTNU i Trondheim tilbyr både en bachelor- og mastergrad

3

Karrierekompetanse

3.1 Bakgrunn

Utvikling av karriereveiledningstjenestene i Norge kan sees på som en del av den overordnede kompetansepolitiske innsatsen. Kompetansepolitikk er den samlede politikk for utvikling, mobilisering og anvendelse av kompetanse i hele det norske samfunns- og arbeidslivet. Kompetansepolitikken skal blant annet bidra til sammenheng og gode overganger mellom ulike læringsarenaer. I et kompetansepolitisk perspektiv er også befolkningens kapasitet til å håndtere overganger, tilpasse seg endring og lære hele livet sentralt for å sikre at samfunnets samlede kompetanse til enhver tid står i forhold til arbeidslivets behov.

Ifølge NOU 2016:7 kan karriereveiledning ha to målsetninger: «... bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner, og bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet» (NOU 2016:7, s. 50). Målet om at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet er i fokus i denne delen av fagrapporten. Denne målsetningen for karriereveiledningsutbyttet har vært mindre utviklet faglig sett, og har ikke vært like etablert som målsetning for praksis som det å bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner. Modellen for karrierelæring er ment å skulle bidra til målet om å gi befolkningen tilstrekkelig og relevant karrierekompetanse.

Når karrierekompetanse er en del av kvalitetsrammeverket, er det også et uttrykk for at mer og bedre innsats knyttet til karrierelæring kan øke kvaliteten i karriereveiledningstjenestene i Norge. Dersom veisøkere og deltakere²⁴ opplever å ha et relevant læringsutbytte av aktivitetene de deltar i, vil det kvalitative utbyttet av den helhetlige karriereveiledningsinnsatsen bli bedre. Dette er basert på en forståelse av at den enkelte trenger kompetanse til å håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livet.

²⁴ I denne delen av fagrapporten bruker vi både begrepene veisøker og deltaker. Det er fordi en person som tar del i en eller annen form for karrierelæring, noen ganger er en veisøker som har oppsøkt for eksempel en karriereveiledningstjeneste, mens han eller hun også kan være en deltaker i en utdannings- og jobbrelatert karrierelæringsaktivitet, for eksempel som elev i undervisning, deltaker i et kurs, deltaker i et praksisforløp osv.

Det er ikke alle aktiviteter i karriereveiledning som har et tydelig læringsmål, og heller ikke alle skal ha det. Karriereveiledningens hensikt er ofte å bidra til at mennesker som står i konkrete situasjoner der de skal ta valg og håndtere en overgang, får den støtten de trenger. Men gjennom å inkludere karrierekompetanse som et ytterligere mål for karriereveiledningen, fremheves betydningen av at karriereveiledningsinnsatsen også skal bidra til at den enkelte utvikler den kompetansen han eller hun trenger for å håndtere situasjoner og utfordringer gjennom hele sitt utdannings- og arbeidsliv. Modellen Karrierelæring i kontekst i Nasjonalt Kvalitetsrammeverk kan bidra til et felles språk, en mer felles forståelse og kanskje også mer felles praksis, noe som samlet kan bidra til å utvikle kvaliteten på karriereveiledning i Norge på tvers av sektorer.

Arbeidsgruppen som jobbet med temaet karrierekompetanse, utviklet en modell som har fått navnet *Karrierelæring i kontekst*. Denne modellen tar utgangspunkt i et tverrsektorielt perspektiv, og gir en beskrivelse av faktorer som spiller inn når man skal legge til rette for karrierelæring. Modellen gir forslag til hvordan arbeid med karrierelæring kan foregå, og forutsetter at det vil kunne foregå i mange ulike kontekster. Modellen kommer også med forslag til noen *Områder for utforskning og læring*. Disse består av ti ord som er satt sammen til fem ordpar, som kalles *Karriereknappene*. De fem områdene for utforskning og læring synliggjør temaer i karrierelæringen og kan angir hva som kan være et relevant læringsutbytte for karrierelæringen. Å jobbe med karrierelæring med utgangspunkt i disse områdene kan bidra til å strukturere karrierelæringsarbeidet, samtidig som områdene tar høyde for at mennesker har ulike utgangspunkt, livssituasjoner og behov.

Modellen gir ikke en utfyllende beskrivelse av hvordan praktikere kan jobbe med karrierelæring. Den angir heller ikke presist hvilke kompetanser som skal være læringsmål for karrierelæring. En modell er, til forskjell fra for eksempel en rammeplan eller en konkret læreplan, mer overordnet og søker å beskrive en måte å «systematisere verden» på. Modellen er heller ikke utviklet slik at den i alle tilfeller kan brukes direkte i ulike sektorer. Et grunnprinsipp i modellen er at arbeid med karrierelæring må tilpasses den «lokale» kontekst. Modellen søker likevel å bidra til å skape et mer felles språk på tvers av sektorer omkring sentrale dimensjoner ved karrierelæring. Samtidig ønsker den å ta høyde for at ulike sektorer har ulike målgrupper, styringslinjer, rammebetingelser og strukturelle forutsetninger som vil påvirke arbeidet med karrierelæring.

I prosessen med å utvikle kvalitetsrammeverket, ble det innhent innspill på modellen fra praktikere og andre i alle sektorer gjennom en innspillsrunde. Her kom det frem at modellen oppleves relevant og genererte ideer til hvordan dette fagområdet kan utvikles videre. Et mål er at modellen blir nyttig og relevant i bruk for alle målgrupper og i ulike sektorer. På nettstedet for Kvalitet i karriereveiledning vil det etter hvert bli samlet ressurser og materiale som kan understøtte arbeid med karrierelæring med ulike målgrupper i ulike sektorer.

Modellen er utviklet for å være til nytte for organisasjoner og praktikere som jobber direkte med karriereveiledning og karrierelæring, for personer som i ulike sammenhenger jobber med menneskers læring i forbindelse med utdanning og arbeid, og for de som utvikler ressurser, materiell eller informasjon knyttet til karriereveiledning og karrierelæring. Den er også ment å være relevant for de som eier, leder, utvikler eller planlegger karriereveiledningstjenester, og for de som jobber med politikkutvikling på feltet. Det er også ønskelig at modellen kan være av interesse for de som jobber med fag-, forskning- og praksisutvikling og undervisning innen karriereveiledningsfaget.

Modellen representerer ikke en *sannhet* om hvordan karrierelæring med karrierekompetanse som mål bør foregå. Den er ment som et innspill til policy-, praksis- og fagfeltet som kan inspirere til videre utvikling av kunnskap, erfaring og metoder for karrierelæring. Overordnet er det et mål å bidra til fag- og metodeutvikling når det kommer til karrierelæring. Modellen skal imidlertid ikke fortrenge annet viktig og godt faglig utviklingsarbeid knyttet til dette perspektivet. Utvikling av fag og praksis i karriereveiledning vil alltid foregå i et samspill mellom mange aktører, der fagmiljøet alltid vil være en drivende kraft. Modellen er utviklet i et samarbeid mellom en aktør på systemnivå (Kompetanse Norge) og praktikere og fagpersoner fra karriereveiledningsfeltet (deltakerne i arbeidsgruppene). Et ønske er at dette arbeidet kan sette fart på, og inspirere til, mer faglig og praktisk arbeid og samarbeid knyttet til karrierekompetanse og karrierelæring, er målet er økt kvalitet i karriereveiledningen.

Karrierekompetanse internasjonalt og nasjonalt

Internasjonalt har det de siste ti til femten årene vært rettet stadig mer oppmerksomhet mot karrierekompetanse, det som på engelsk kalles Career Management Skills (CMS). Både på policynivå, faglig og i praksisfeltet har perspektivet blitt løftet fram. Å bidra til at befolkningen utvikler karrierekompetanse har vært et mål både for OECD og EU i deres *Lifelong guidance policy*. To resolusjoner fra Europarådet anbefaler å fremme befolkningens karrierekompetanse, og sier blant annet: «Career management skills play a decisive role in empowering people to become involved in shaping their learning, training and integration pathways and their careers» (EU 2008; EU 2004). På bakgrunn av dette har det vært jobbet med å utvikle policy og tjenester som støtter opp under utvikling av karrierekompetanse i mange europeiske land. Det har også etter hvert kommet en mer solid faglig kunnskapsbase. En god del land har utarbeidet ulike «rammeverk for karrierekompetanse» som har vært drivere i den faglige utviklingen, og det er gjennom bruken av disse samlet en god del erfaring i ulike land med bruk av slike rammeverk.²⁵ ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) jobbet med politikktutvikling knyttet til CMS i alle de ni årene nettverket var aktivt. ELGPN har gitt anbefalinger for hvordan man kan gå fram for å lykkes med å implementere CMS nasjonalt (ELGPN 2012; ELGPN 2015). Flere av disse anbefalingene har ligget til grunn for arbeidet med å fremme karrierekompetanse i Norge²⁶.

Også i Norge har det vært økt oppmerksomhet omkring betydningen av karrierekompetanse. I NOU 2016:7 ble karrierekompetanse pekt på som ett av flere såkalte sammenbindende grep for å fremme et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning²⁷. Denne anbefalingen i NOU-en er bakgrunnen for at karrierekompetanse er inkludert som en del av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Kompetanse Norge har tidligere initiert og vært engasjert i flere prosjekter knyttet til karrierekompetanse, blant annet gjennom et tverrsektorielt prosjekt som utredet å introdusere CMS som perspektiv for karriereveiledning i Norge (Haug, 2014). Det har også vært gjennomført andre prosjekter knyttet til å se på bruk og betydning av karrierekompetanse i norsk og nordisk kontekst (Thomsen, 2014; Svendsrud, 2016).

Det er flere eksempler på at det har blitt satt søkelys på karrierekompetanse og karrierelæring i sektorer der karriereveiledning foregår. Et eksempel er knyttet til ny læreplan i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen. Gjennom Fagfornyelsen er det bestemt at karrierekompetanse skal være kjerneelementet i læreplanen for dette faget. Det er også nylig startet et videreutdanningstilbud for ansatte i arbeids- og inkluderingsbedrifter kalt «Veiledning – med et spesielt fokus på karrierekompetanse og karrierelæring». Videre har det vært jobbet med karrierelæring i prosjekter knyttet til karriereveiledning for flyktninger og innvandrere. Et av de nye Standardelementene i introduksjonsprogrammet skal ha karrierekompetanse som et av to temaområder.

Det er etter hvert skrevet flere fagbøker om temaet, også på norsk²⁸. Det har også vært interesse for temaet i praksisfeltet, og på utdanninger innen karriereveiledning. Det har de senere årene vært arrangert flere fagkonferanser med karrierekompetanse som tema i Norge. Flere av våre naboland har også jobbet med å utvikle metodikk og ressurser knyttet til karrierekompetanse²⁹.

Kort om mandatet

Arbeidsgruppen som jobbet med dette temaet, hadde et mandat utarbeidet av Kompetanse Norge som grunnlag for arbeidet (se vedlegg 3 og 5). Gruppen forholdt seg til mandatet slik det forelå, men gjorde gjennom arbeidsprosessen noen fortolkninger og tok noen valg som kort kommenteres her:

25 Se punkt 3.4

26 Se for eksempel Haug (2014, s. 16)

27 NOU 2016:7, side 50

28 Svendsrud (2015), Skovhus m.fl. (2016), Kleppstø & Jåstad (2017), Røyland (2017), Seville (2017), Haug (2018a), Seville og Eide (2018)

29 Se for eksempel Buhl (2016) og Katznelson & Lundby

- Arbeidsgruppen forholdt seg til mandatets oppdrag om å «utrede og foreslå innhold i og struktur for det som kan kalles en «rammeplan» for karrierekompetanse». Gruppen så til en rekke andre lands rammeverk for karrierekompetanse³⁰. Disse består som regel av en type tabell eller matrise som angir et visst antall karrierekompetanser, gjerne strukturert i områder, og med definerte læringsmål og læringsnivåer. Rammeverkene legger ofte en bestemt læringsteori til grunn (Hooley m.fl., 2011). På bakgrunn av mandatets oppdrag og drøftinger av konsekvensene av at dette skal fungere i et tverrsektorielt perspektiv, ble det besluttet å ikke utforme et rammeverk basert på en slik logikk. Forslaget omtaler derfor ikke løsningen som en «rammeplan», men kaller det en *Modell for karrierelæring i kontekst*.
- Det gis ikke detaljerte «vurderinger av hvordan den foreslåtte «rammeplanen» kan komme til nytte i karrierelæring i ulike sektorer», slik det oppfordres til i mandatet, men sier noe om hvordan modellen kan komme til nytte i karrierelæring mer generelt. I arbeidsprosessen ble løsningene diskutert med representanter fra flere sektorer, og det ble gjennomført flere «kollegasjekker» for å vurdere løsningen opp mot måten karriereveiledning foregår i ulike sektorer.
- Forslaget berører kort noen anbefalinger for videre utvikling og bruk av modellen, men går ikke detaljert inn i dette.

3.2 Hva er karrierekompetanse og karrierelæring?

For det enkelte menneske er utdanning, jobb og karriere en helt sentral del av hvordan livet er, oppleves og utfolder seg. Det er noe som preger den enkeltes situasjon og livsvilkår på fundamentalt vis, uavhengig av om man har eller ikke har utdanning og jobb. For samfunnet har befolkningens utdanningsnivå, kompetanse, arbeidsdeltakelse, eller eventuelle utenforskap, avgjørende betydning for samfunnets grunnleggende fungering, samlede økonomi og velferd.

Stadige endringer i samfunn, arbeidsliv, teknologi, økonomi, næringsstruktur og demografi stiller oss både som enkeltindivider og som samfunn overfor nye muligheter, men også utfordringer. Yrker som tidligere rekrutterte og hadde behov for mange arbeidstakere, er borte. Helt nye typer jobber og arbeidsområder utvikler seg. Bransjer som har etterspurt en type kompetanse, går gjennom endringer som gir behov for andre typer kompetanse. Samtidig som endringer skjer rundt oss, er mange muligheter og behov i samfunnet stabile og forutsigbare.

I dette landskapet skal den enkelte ta valg og håndtere utfordringer knyttet til utdanning, arbeid og endringer i livet. Den enkelte må finne ut av hva den ønsker og har interesse for, hva den kan og er god til, og hva som er viktig for den selv. Hver enkelt må orientere seg i egne muligheter og begrensninger, både i eget liv og i samfunnet rundt. Den enkelte må ta en rekke valg knyttet til utdanning, jobb og karriere, håndtere endring og uforutsette hendelser, kanskje reorientere seg og ta nye valg. Dette er ikke noe man gjør seg ferdig med en gang for alle i ung alder, man må være forberedt på å oppleve endringer og overganger gjennom hele livsløpet. Noen vil ha gode forutsetninger og rammevilkår for å håndtere dette, mens andre kan ha et mer krevende utgangspunkt og livssituasjon, enten midlertidig eller mer permanent.

Både for den enkelte og for samfunnet er det av betydning at befolkningen har forutsetninger for å manøvrere denne kompleksiteten, og at de klarer å ta reflekterte valg og håndtere utfordringer knyttet til utdanning, jobb og karriere. En innsats som kan bidra til dette, er å sikre at befolkningen har og får mulighet til å utvikle *karrierekompetanse*. Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere liv, læring og arbeid, også i forandringer og overganger. Det er kompetanse til å kjenne og forstå seg selv og sin kontekst, til å handle og ta valg, og til å håndtere dilemmaer og spenninger knyttet til liv, læring og arbeid. Det er en oppmerksomhet på at den enkelte formes av sine livsvilkår og sine handlinger, men også samtidig kan påvirke og forme sin egen og fellesskapets framtid³¹.

³⁰ Se punkt 3.4

³¹ Vår definisjon, blir nærmere presentert under i punkt 3.2.1

Mennesker utvikler sin karriere gjennom hele livsløpet. Karrierevalg er ikke en avgrenset hendelse, men en livslang prosess: «Karriereutvikling er i dette perspektivet en kontinuerlig skapelsesprosess som foregår hele livet, hvor yrkesvalg og rollen som arbeider er én blant mange deler av en større helhet» (Haug, 2018a, s. 26). Ulike livsfaser vil innebære ulike utfordringer når det kommer til karriere. Karriere er ikke noe som kan avklares og velges tidlig i livet, ettersom referanserammene for valgene en gjør stadig vil endres. Karriereveiledning bør derfor handle om å sette hver enkelt i stand til å ta kontroll over sitt liv og sine valg, og bør inkludere et læringsperspektiv der det å bidra til at den enkelte har forutsetninger for å håndtere karrieremessige utfordringer gjennom livsløpet, er et tydelig mål (Haug, 2018a).

Å fremme læring

En overordnet målsetning med å inkludere temaet karrierekompetanse i kvalitetsrammeverket er å fremheve et perspektiv om at karriereveiledning handler om *læring*. Den enkeltes utbytte av å delta i karriereveiledning (i en eller annen form) kan øke ved å introdusere et tydeligere *læringsperspektiv* i karriereveiledning. Det er ikke hensikten å fortrenge de faglige perspektivene som allerede er etablert i tilknytning til karriereveiledning. Læringsperspektivet skal tjene til å utvide, tilføre og nyansere både forståelsen av målsetningen for og praksisen i karriereveiledning. Ambisjonen om at de som benytter seg av karriereveiledningstjenester skal ha et utbytte i form av karrierekompetanser, kan øke kvaliteten på karriereveiledningen i Norge.

Eiere og leder med ansvar for karriereveiledningstjenester og praktikerne som jobber direkte med veisøkerne er viktige aktører for at et læringsperspektiv blir en mer selvfølgelig del av hvordan man planlegger og leverer karriereveiledningstjenester i Norge. Et første skritt er at disse har en ambisjon om at de som benytter tjenestene, skal ha et læringsutbytte, og at karrierekompetanse blir definert som et eksplisitt mål for tjenesten. Dermed må ledere og praktikere vurdere hvordan tjenesten kan utvikles, eventuelt endres for å nå et slikt mål. En forutsetning er at ledere og praktikere har en grunnleggende forståelse for perspektivet, og tilegner seg kunnskap og kompetanse som setter dem i stand til å utvikle tjenestene, og etter hvert til å praktisere karrierelæring.

Det er avgjørende at profesjonelle karriereveiledere har karrierelæring som en av sine kompetanser og ser det som sin oppgave. Men også andre aktører kan være sentrale bidragsyttere. Det kan være lærere (for eksempel i faget utdanningsvalg, i norskopplæringen, i andre fag i skole/utdanning), en kursholder som driver opplæring, eller en som driver med veiledning, men som ikke kaller seg karriereveileder (for eksempel en jobbkonsulent i inkluderingsbedrift eller en veileder i Nav). I noen sammenhenger har begrepet *karrierelærer* blitt brukt. Det har da blitt brukt om lærere i skoler eller utdanningsinstitusjoner med særlig ansvar for og kompetanse til å tilrettelegge og gjennomføre karriereundervisning og karrierelæringsaktiviteter. I det følgende brukes hovedsakelig begrepet veileder/karriereveileder, men det er ønskelig at også praktikere som kaller seg noe annet, kan identifisere seg med betegnelsen og få inspirasjon til hvordan de kan understøtte karrierelæring i sin sektor og sammenheng.

Det er mange måter en tjeneste kan utvikles dersom man har økt læringsutbytte som mål. Hvordan det gjøres, og akkurat hva som kan være relevant, kommer an på hvilken type tjeneste det er snakk om. Et tiltak kan være å gi veilederne kompetanseheving så de evner å legge til rette for karrierelæring i individuelle samtaler. Det kan også bety å ha en full gjennomgang av hvordan tjenesten(e) er utformet, og gjøre endringer som legger bedre til rette for læringsprosesser. Et eksempel her kan være innhold, sammensetning og rekkefølge av tiltak og tjenester i en arbeids- og inkluderingsbedrift, eller hvordan et årshjul for faget utdanningsvalg i ungdomsskolen planlegges.

Modellen er tenkt som en ressurs eller kilde til inspirasjon for å jobbe med karrierelæring. Modellen tjener sitt formål dersom den bidrar til:

- økt forståelse for hva karrierekompetanse kan være og hvordan det kan legges til rette for karrierelæring
- å gi ledere og praktikere inspirasjon til å ville jobbe mer systematisk med karrierelæring
- bevisstgjøring om rammefaktorene det må tas hensyn til når karrierelæring skal skje, inkludert en oppmerksomhet på at å jobbe med karrierelæring krever kompetanse og profesjonalitet

3.2.1 FORSTÅELSE AV KARRIEREKOMPETANSE

Karrierekompetanse er et internasjonalt anerkjent begrep som man finner igjen i både forskning (Kujipers m.fl., 2006), politikk (Sultana, 2012) og i praksis på tvers av land og sektorer. På engelsk anvendes betegnelsen *career management skills (CMS)* eller *career competence*. I de nordiske land brukes betegnelsen karrierekompetanse (Thomsen, 2014).

Det er utarbeidet flere ulike definisjoner på karrierekompetanse. I europeisk sammenheng har hovedsakelig denne definisjonen vært brukt, blant annet av EU og ELGPN:

Karrierekompetanse refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg (ELGPN, 2012).

I en rapport om karrierekompetanse i Norden ble en annen definisjon utarbeidet:

Karrierekompetence er kompetence til at forstå og utvikle seg selv, utforske livet, læring og arbejde samt håndtere liv, læring og arbejde i forandringer og overgange. Det er en opmærksomhed på, hvad man gør, men også hvad man kan gøre, og at den enkelte formes via sin livsførelse og sine handlinger og samtidig påvirker egne fremtidsmuligheder. (Utarbeidet for NVL³² og ELGPN i 2014, se Thomsen, 2014)

I arbeidet med å utvikle denne modellen for karrierelæring i kontekst har det blitt utarbeidet en definisjon av karrierekompetanse som til dels er inspirert av disse to definisjonene, men som er formulert slik at den tar opp i seg prinsippene og perspektivene som ligger til grunn for modellen:



DEFINISJON KARRIEREKOMPETANSE

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

Definisjonen er formulert for å fange sentrale dimensjoner i modellen for karrierelæring i kontekst. Den er ikke ment å erstatte andre definisjoner av karrierekompetanse som også kan være nyttige.

I det videre blir noen sentrale begreper i den overstående definisjonen av karrierekompetanse belyst. Først presenteres begrepet *karriere*, deretter uttrykkene «å håndtere», «dilemmaer og spenninger» og «det å påvirke og forme egen og fellesskapets framtid». Så beskrives hvilken forståelse av begrepet *kompetanse* som ligger til grunn for arbeidet med karrierekompetanse spesifikt, hva som menes med refleksjon, før vi til slutt beskriver hvilken *læringsforståelse* modellen forholder seg til.

Karriere

Det legges til grunn en bred forståelse av begrepet karriere. Karriere forstås som noe *alle* har. Det er ikke bare menneskers relasjon til utdanning og arbeid, men også øvrige roller og livssekvenser mennesker inngår i. Donald Super definerer karriere som: «... den sekvens av vesentlige posisjoner som individet er opptatt av gjennom livet – både før, under og etter aktiv ivaretagelse av jobb» (Højdal & Poulsen, 2017, s.

32 NVL – Nordisk nettverk for voksnes læring

13). Dette er en bred definisjon som søker å fange den kompleksiteten som oppstår ved at mennesker lever et liv, samtidig som de skaper rammene for det. Definisjonen viser også at karriere må forstås i et livslangt perspektiv, det vil si at karriere ikke er avhengig av arbeidsdeltakelse, men er noe den enkelte både har før man er etablert i arbeid, og etter at man har nådd pensjonsalder.

Når ordet *karriere* blir satt sammen med ordet kompetanse, er det for å avgrense fokus for hvilke kompetanseområder det er snakk om, nemlig kompetanseområder som er vesentlige i forbindelse med utdanning og arbeid. Men i og med at utdanning og arbeid ikke er avgrenset fra andre livsområder, betyr det at overveielser over utdanning og arbeid ofte er veien inn i samtalen, eller grunnlaget for den veilednings- eller læringsaktiviteten som blir tilbudt. Derfra utforskes og inkluderes de områder av livet som veisøker bringer opp som relevante i forbindelse med hans eller hennes videre utvikling og håndtering av sin karriere.

Å håndtere

Både i definisjonen av karrierekompetanse som brukes i denne rapporten, og de to andre nevnte definisjonene vises det til noe aktivt, det handler om at noe skal *håndteres*. Definisjonene peker dermed på at karrierekompetanse er noe mennesker aktivt utfører i sine liv. Det brukes ord som planlegge, styre, samle, analysere, utforske, utvikle og forstå. Ordene viser til daglig håndtering av en rekke livsområder. Det pekes særlig på livsområder for utdanning og arbeid, men det vises også til læring, overganger, valg og livet i det hele tatt.

Å håndtere vil si å treffe beslutninger, foreta valg, utføre handlinger og å «føre» sitt liv. Håndtere viser dermed til aktive handlinger. Men også handlinger i betydningen tanker og refleksjoner. Økt kunnskap, endret forståelse, bevisstgjøring, avklaring og endring av holdning, kan være vesentlig for en opplevelse av å håndtere en situasjon.

For mennesket er opplevelsen av å håndtere sitt eget liv viktig. Sosialpsykologien bruker begrepet daglig livsførsel for å beskrive denne håndteringen i dagliglivet. Håndtering er knyttet til det å ta valg og foreta beslutninger (Holzkamp, 1998 og 2013). Noen valg og beslutninger kan være, eller oppleves, store og føre til vesentlige endringer i livet. Andre er mindre og preget av rutine eller gjentakende. Det vil si at det ikke er beslutninger enkeltmennesker treffer hver dag, kanskje fordi en tidligere har bestemt at sånn skal det være i mitt liv akkurat nå. For eksempel kan en ha en stabil livssituasjon der en allerede har valgt en utdanning eller en jobb.

Målet med karrierekompetanse, slik det blir uttrykt i definisjonen, er at mennesker skal være *i stand til å håndtere sin karriere, også i forandringer og overganger*. Det peker på at behovet for å kunne håndtere øker i situasjoner der endring er aktuelt eller kanskje nødvendig. Slike situasjoner medfører at den enkelte kommer ut av en tilstand mer preget av rutine, og situasjonen kan kalle på handling og valg. Da kan behovet for karrierekompetanse, kompetanse til å håndtere, øke.

Det er viktig å påpeke at utvikling av karrierekompetanse ikke bare gjelder i situasjoner for valg eller hvor man er i en situasjon der en overgang skal skje. Karrierekompetanse er også relevant for de som er i jobb eller utdanning, og kan omhandle hvordan man mestrer og håndterer dette. Mange som benytter karrieresentrene eller veiledningstilbud i skole og utdanningsinstitusjoner, kommer fordi de er i en situasjon der de opplever at de ikke mestrer jobb eller utdanning. Kanskje er de lei, har helseutfordringer, ønsker seg nye utfordringer eller lignende. Noen er sykemeldt, men er fortsatt i et arbeidsforhold eller i utdanning. Det er ikke alltid man ønsker seg eller skal over i en annen jobb eller utdanning, men felles utforsking av kompetanseområder kan allikevel bidra til å mestre situasjonen de er i.

Dilemmaer og spenninger

I modellen Karrierelæring i kontekst er det definert fem *Områder for utforskning og læring* (se punkt 3.4) Disse er formulert som ordpar, der ordene er satt sammen på en måte som skal rette oppmerksomhet mot de mulige spenningene og dilemmaene som kan være til stede i et menneskes karriere.

Den enkelte vil møte ulike former for dilemmaer og spenninger i løpet av livet, både i overganger og i mer stabile faser, enten knyttet til egen situasjon eller til ytre omstendigheter. Det å evne å håndtere slike spenninger og dilemmaer kan være avgjørende, og i noen tilfeller kritisk, for å oppleve at man håndterer sin situasjon. Det å oppdage, analysere og behandle spenninger og dilemmaer er sentralt for å utvikle karrierekompetanse, og noe det er nødvendig å rette mer oppmerksomhet mot enn det tradisjonelt har blitt gjort.

I en rapport fra OECD om fremtidens kompetansebehov blir det pekt på at det å takle dilemmaer og spenninger kommer til å bli en viktig kompetanse i framtiden (OECD, 2018). Rapporten anerkjenner at det å ta valg i situasjoner med dilemmaer og spenninger er krevende. Ulike hensyn må balansere, det finnes ikke alltid åpenbare enten eller løsninger. OECD påpeker at det er viktig å lære seg å handle og gjøre valg *på en mer «integrert» måte, det vil si at enkeltpersoner har evne å ta hensyn til motstridende posisjoner, eller til og med uforenlige logikker*:

...the imperative to reconcile diverse perspectives and interests, in local settings with sometimes global implications, will require young people to become adept at handling tensions, dilemmas and trade-offs, for example, balancing equity and freedom, autonomy and community, innovation and continuity, and efficiency and the democratic process. Striking a balance between competing demands will rarely lead to an either/or choice or even a single solution. (...) To be prepared for the future, individuals have to learn to think and act in a more integrated way, taking into account the interconnections and inter-relations between contradictory or incompatible ideas, logics and positions, from both short- and long-term perspectives. In other words, they have to learn to be systems thinkers (s. 5).

Påvirke og forme

I siste setning av definisjonen av karrierekompetanse adresseres «at den enkelte formes av sine livsvilkår og handlinger, men også kan påvirke og forme egen og fellesskapets framtid». Setningen avspeiler et syn på struktur og aktør, og viser hvordan disse står i et *dialektisk*³³ forhold til hverandre. Med det menes en forståelse av at mennesker påvirker og forandrer verden for seg selv og for andre, noe som samtidig skaper og former vilkår for nye handlinger. Ved å undersøke hvordan livsvilkår har vært med på å forme ens liv, kan det bli tydeligere å se hvordan noe er utenfor ens kontroll og ikke mulig å endre, og at dette også kan være vilkår som deles med flere. Denne innsikten kan ha betydning for opplevelsen av å håndtere egen situasjon.

Kompetansebegrepet

Begrepet kompetanse er mangfoldig, det brukes på mange ulike måter, og det finnes en rekke definisjoner på kompetanse (Illeris, 2012). Kompetansebegrepet er også diskutert i kapittel 1 i denne rapporten.

I arbeidet med karrierekompetanse har vi vært inspirert av den danske læringsforskeren Knud Illeris' kompetansebegrep (Illeris, 2012). Han mener at kompetanser utvikles som kapasiteter, disposisjoner og potensialer etter hvert som vi vokser opp. Han peker også på at både den livsalderen og den konteksten et menneske befinner seg i, spiller en rolle når det kommer til utvikling av kompetanser. Disposisjoner, potensialer, livsaldre og kontekster er vesentlige i arbeidet med karrierelæring.

Illeris sier videre at kompetanse er handlinger i bestemte situasjoner. Kompetanse relaterer seg ikke kun til selve handlingen, men også til de vurderingene og beslutningene som styrer og inngår i handlingen som helhet. Vi legger derfor til grunn en kompetanseforståelse der kompetanse rommer både kunnskaper,

ferdigheter, egenskapet, holdninger og verdier. Vi argumenterer i punkt 3.4.6 om kompetanseutforskning at dette kan være en nyttig inndeling for å systematisere utforskningen av kompetanseområdene i vår modell. Gjennom å skille mellom dimensjonene kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger/verdier, og vurdere hvordan man konkret kan jobbe med disse, kan læring og utforskning bli mer relevant, og også mer etisk forsvarlig (se punkt 3.4.6).

³³ Se for eksempel Stetsenko (2016, kap. 6)

I tillegg til kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier peker Illeris på en rekke andre dimensjoner som kan inkluderes i det han betegner som en utvidet forståelse av kompetanse. Beslutningstaking, helhetsorientering, strukturell forståelse og overblikk, sosialitet og samarbeidsevne og selvstendighet kan inkluderes. I tillegg mener han at fantasi, kreativitet, fleksibilitet, empati, intuisjon, kombinasjonsevne, kritisk tilgang, og motstandspotensiale også er relevante begreper for å beskrive kompetanse. Illeris selv peker på at ikke alle begrepene nødvendigvis behøver å inngå i forbindelse med kartlegging av kompetanse, siden kompetanser kan ha skiftende betydning, avhengig av hvilken kontekst de inngår i, eller er en del av. Vi har ikke inkludert alle elementer av Illeris' utvidede kompetanseforståelse i modellen for karrierelæring i kontekst, men det er relevant å nevne dem fordi de kan inspirere til utvikling av karrierelæringsaktiviteter. Her må både veiledere og lærere tenke kreativt og utviklende i forhold til modellen for karrierelæring i kontekst

At kompetanse er handling i kontekst, betyr også at et menneske kan føle seg som kompetent på et område, men konteksten kan føre til at personen ikke har adgang til å utføre handlinger som kan *vise* kompetansen, og personen anerkjennes dermed ikke som kompetent. Dette kan også gjelde for karrierekompetanse. En person kan ha relevant karrierekompetanse, men fordi situasjonen ikke har utløst eller krevd bruk av denne kompetansen, kan den være skjult eller ikke erkjent. Karrierelæring kan derfor dreie seg om å bli bevisst på/aktivere kompetanse man kanskje allerede har.

Refleksjon

Modellen for karrierelæring i kontekst legger vekt på at karrierelæring kan skje på mange ulike måter, og at læringsaktivitetene både kan være av mer *kognitiv* art (reflektere, undersøke, vurdere og så videre) og av mer *praktisk* art (ulike former for oppgaver, øvelser, praksis, erfaringer/opplevelser og så videre). Kompetanseområdene i modellen, kan brukes som utgangspunkt for å utforme praktiske læringsaktiviteter. Men de kan også brukes som utgangspunkt for å stimulere til refleksjon knyttet til alle typer aktiviteter, både erfarings-, lærings-, og undervisningsaktiviteter. Refleksjon er derfor et viktig element i modellen.

Refleksivitet er hos Illeris definert som å «lære sig selv at kende, at forstå sine egne reaksjoner, tilbøjeligheder, præferencer, stærke og svage sider osv. som forudsætning for at træffe meningsfulde valg og dermed til en vis grad tage styringen af sit eget livsforløb» (Illeris, 2007, s. 88). Illeris peker på at refleksjon, forstått som ettertanke og ny vurdering, er kjennetegnet av en tidsforskyving mellom den erfaringen eller opplevelsen som et menneske gjør seg, og deretter de tankene den enkelte gjør seg *om* opplevelsen eller erfaringen. Først når vi har reflektert over erfaringer, skjer det en fullendelse av læringsprosessen (ibid., s. 79). Det betyr at læringsprosesser kan bli understøttet ved å legge til rette for refleksjon over tidligere opplevelser og erfaringer. Refleksjon over tidligere erfaringer og opplevelser knyttet til utdanning og jobb er en sentral del av karriereveiledningspraksis og dermed også av en karrierelæringsprosess. Illeris peker på viktigheten av at underviseren i sin pedagogiske og didaktiske tilrettelegging sikrer at refleksjon kan finne sted, både i fellesskap og/eller hos den enkelte.

I illustrasjonene av modellen for Karrierelæring i kontekst bruker vi en figur som ligner et liggende åttetall, som kan gi assosiasjoner til evighetssymbolet (se modellen Karrierelæring i kontekst, punkt 3.3). Det er for å illustrere at erfaring, refleksjon og læring kan sees på som en stadig pågående, sirkulær prosess. Karrierelæringsprosessen blir på den måten betraktet som en prosess hvor mennesket via sin refleksjon over tidligere erfaringer og kunnskaper beveger seg rundt, ut, inn og opp i en læringsspiral.

Læringsforståelse

Læring inndeles gjerne i uformell, formell eller ikke-formell læring³⁴. Den læring som skjer gjennom å leve og erfare omtales som uformell læring. Underveis i livet deltar vi også i mange mer formelle læringssituasjoner.

Det skjer for eksempel gjennom skolegang, utdanning (formell), og gjennom kurs, opplæring og etterutdanning (ikke-formell). Slik mer strukturert læring kan skje innenfor rammen av en

34 1) Formell læring (formal learning) foregår på utdanningsinstitusjoner og gir formell kompetanse, 2) Ikke-formell læring (non-formal learning) finner sted utenfor utdanningsinstitusjonene, og gir ikke formell kompetanse, men kan gi læring og kompetanse, for eksempel internopplæring på arbeidssedet. 3) Uformell læring (informal learning) forekommer som en del av hverdagslivet, er ikke nødvendigvis intendert.

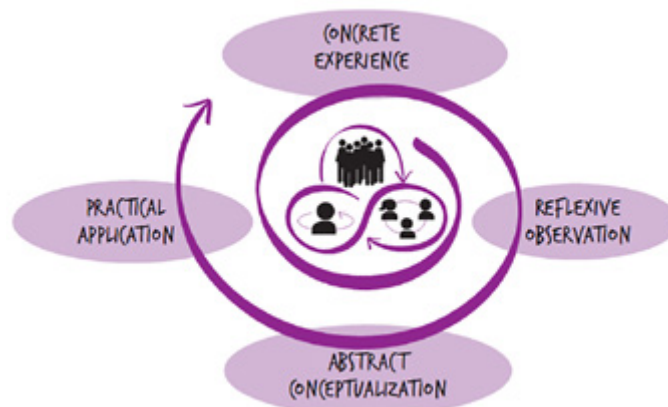
undervisningssituasjon, men kan også være tilrettelagt på andre måter. Et eksempel her kan være praksislæring. Da skjer læringen gjennom deltakelse i praksis, hvor praktisk instruksjon, deltakelse i bestemte arbeidsoppgaver, progresjon i ansvar og så videre kan være en del av den strukturerte læringen. Et annet eksempel kan være læring som skjer gjennom deltakelse i individuell veiledning, i gruppeveiledning eller i et kursopplegg.

Begrepet *strukturert karrierelæring* betegner den læring som kan skje når en person deltar i karrierelæringsaktiviteter som er tilrettelagt av en profesjonell part med karrierekompetanse som mål (se punkt 3.3.2). På den måten skilles denne læringen fra uformell læring av karrierekompetanse. Det er den strukturerte karrierelæringen som er i fokus her.

Det legges til grunn en læringsforståelse som holder fram at læring skjer gjennom deltakelse i en kontekst (Dreier, 2009). En slik læringsforståelse finnes i situert læringsteori (Lave & Wenger, 2007), men også innenfor sosialpsykologien³⁵. Læring, også karrierelæring, begynner ved fødselen. Under oppveksten tar enkeltindivid del i samfunnet, både de nære lokale samfunn og fellesskaper og det større samfunn som alle er en del av. Gjennom oppveksten møter en verdier, forventninger og holdninger knyttet til utdanning og arbeid, og en utvikler mestringer og i noen tilfeller avmakt og frustrasjoner: «Lifelong learning sees all learning as a seamless continuum from cradle to grave» (Ohidy, s. 48).

Læring ses på som både situert og erfaringsbasert, og Kolbs læringsspiral brukes for å illustrere en forståelse av læring som en spiralbevegelse (Kolb, 1984).³⁶

FIGUR 4: Kolbs læringsspiral



Kolb beskriver at læring blir satt i gang av en konkret erfaring eller en impuls (*concrete experience*), som blir til læring og viten når man reflekterer over den gjennom observasjon av erfaringen eller den tidligere situasjonen (*reflexive observation*). Dette beskriver Kolb som de første to prosessene i læringsspiralen. De etterfølgende to prosessene består av abstrakt generalisering (*abstract conceptualization*), etterfulgt av praktisk bruk/eksperimentering (*practical application*). Den praktiske bruken/eksperimentering danner igjen nye erfaringer en kan reflektere over, og så videre.

De fem områdene for utforskning og læring, med de ti ordparene (som forklares nærmere i punkt 3.3 og 3.4), blant annet kan tilby et språk for det Kolb kaller abstrakt generalisering (*abstract conceptualization*). Det er et språk som inneholder kjente ord og velkjente dilemmaer og spenninger knyttet til å ta utdanning og stå i jobb. Dette utdypes i presentasjonen av modellen i punkt 3.3.

Spiral-tenkningen til Kolb er et godt bilde på karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse gjennom felles utforskning. Spiralen er en god metafor fordi den viser at læringsprosessen ikke skal oppfattes som

³⁵ Se for eksempel Skovhus (2017)

³⁶ Figuren er lånt her: http://www.mspguide.org/sites/default/files/tool/experiential_learning_cycle.docx

lineær, men som en prosess som berører forskjellige områder, og med en lang rekke input, erfaringer, kunnskaper og følelser (Andersen, 2008). Spiralen finnes også i Vygotskys læringsforståelse «i sonen for nærmeste utvikling»: hvis prosessen som er ment å støtte karrierelæring, ligger nært opptil det allerede kjente og lærte, vil ny læring i større grad kunne finne sted (Bassot, 2012; Vygotsky, 1978).

Spiral-metaforen bidrar også til å fremheve at karrierelæring er noe som kan skje i ulike aldre og gjennom hele livsløpet: «It is not clear that the acquisition of CMS has a relationship to age and educational stage. Furthermore, it is very likely that CMS are context specific and will need to be learnt and learnt as life unfolds and offers the individual new challenges and experiences» (Neary & Dodd 2016, s. 17).

3.2.2 KARRIERELÆRING

Karrierekompetanse kan bli tilegnet gjennom *karrierelæring*. Med utgangspunkt i læringsforståelsen som ligger til grunn for modellen, har alle mennesker allerede karrierekompetanse og har opplevd karrierelæring. Karrierelæring er en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at man lever og erfarer. Samtidig kan karrierelæring, som all annen læring, legges til rette for og struktureres. Slik *strukturert karrierelæring* kan dreie seg om å lære noe nytt, men også om å bli bevisst på, og aktivere, den kompetansen en allerede har. Det er muligheten for å understøtte karrierelæring gjennom ulike strukturerte læringsaktiviteter som blir satt i fokus i modellen.

Strukturert karrierelæring kan skje gjennom å tilrettelegge for ulike karrierelæringsaktiviteter. Slike aktiviteter kan foregå i ulike formater, og inngå i både individuelle karriereveiledningssamtaler, gruppeveiledning, undervisning og opplæring og i digital samhandling. Læringen kan tilrettelegges gjennom bruk av ulike grep, metoder og verktøy, øvelser og oppgaver. Digitale ressurser kan også inngå, enten som læringsverktøy (for eksempel ulike digitale hjelpemidler), eller som format for veiledningen (for eksempel e-veiledning). Aktivitetene kan være av mer kognitiv art, og for eksempel inkludere utforskning av informasjon, kunnskap og teori, refleksjon og bevisstgjøring, eller de kan være av mer praktisk art, for eksempel oppgaveløsning og erfaring, læring i praksis/praksisbesøk. Karrierelæringsaktivitetene kan være spesielt tilrettelagt med karrierekompetanse som eksplisitt mål, eller de kan være del av andre læringsaktiviteter der karrierekompetanse blir et ekstra læringsutbytte. Det finnes i prinsippet ingen begrensninger på type aktiviteter som kan fungere, her kan fantasi og pedagogisk kreativitet brukes, så lenge aktivitetene utformes med karrierekompetanse som eksplisitt mål for utbyttet.

For at aktivitetene skal kunne betegnes som en karrierelæringsaktivitet, må et av målene for aktiviteten være at den enkelte utvikler karrierekompetanse. Når aktivitetene på den måten skal understøtte karrierelæring, må den som tilrettelegger aktiviteten, gjøre pedagogiske overveielser, og analysere og vurdere hvordan aktiviteten kan bidra til utvikling av karrierekompetanse. Hvilke karrierekompetanser den enkelte kan ha nytte av å utvikle eller bevisstgjøre seg og ta i bruk, vil variere avhengig av den enkeltes utgangspunkt, personlige situasjon, mål og ytre omstendigheter. Den som tilrettelegger, har med andre ord et pedagogisk ansvar for å vurdere om aktiviteten kan gi et læringsutbytte som er relevant for deltakeren.

Karrierelæring kan struktureres som undervisning, for eksempel i fag, eller som egne opplæringsprogrammer, på engelsk kalt *career education*. Thomsen og Skovhus (2016) foreslår *karriereundervisning* som nordisk oversettelse. Karriereundervisning blir da en betegnelse på den karrierelæringen som foregår i en definert undervisningssituasjon, typisk skole eller annet opplæringsprogram. Karriereundervisningen kan ha et selvstendig pensum og egne læreplaner, eller den kan være integrert i andre fag eller aktiviteter. I flere land er karrierelæring blitt en del av obligatorisk undervisning, både i grunnopplæring og høyere utdanning. I Norge er karrierekompetanse nå definert som kjerneelement i faget utdanningsvalg i ungdomsskolen³⁷. Et annet eksempel er Danmark, der de har faget *Uddannelse og job* i folkeskolen som også dreier seg om karrierekompetanse³⁸.

37 <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>

38 Se Røyse for en oversikt over karriereundervisning i Norden.

I karriereundervisning i skole/opplæringssetting kan karrierelæring gjerne inngå som del av skolens øvrige tilbud. Da kan kolleger være viktige bidragsytere i karrierelæringen. For eksempel har faglærere mulighet for å legge til rette for karrierelæring i sine fag og læringsaktiviteter³⁹. Det kan for eksempel være en skoleklasse som besøker en gård i forbindelse med undervisning i biologi. Læreren kan oppfordre elevene til å undersøke hvordan bonden ble interessert i jobben sin, hva som er viktig for ham i hverdagen hans, hvilke forskjellige måter man kan være bonde på, hvilken funksjon bonden fyller i vårt samfunn, og så videre. Alt dette er spørsmål som ikke handler om dyrene og deres levevilkår, som kanskje er det emnet man dekker i biologi, men som kan gi en verdi form av karrierelæring. Man kan også i undervisning undersøke bredden i forskjellige fag, og oppdage at det finnes mange måter å jobbe som ingeniør, sykepleier eller frisør på, på samme måte som forskjellige bransjer ansetter en lang rekke personer med forskjellig utdanningsbakgrunn.

Karrierelæring kan være integrert i andre typer kurs eller opplæring. Det kan være jobbsøkerkurs, ulike kurs i regi av Nav eller arbeids- og inkluderingsbedrift, opplæring av nyankomne innvandrere i introduksjonsprogrammet og lignende. For å legge til rette for karrierelæring i slike typer kurs krever det en bevisst målsetning om at deltakerne skal tilegne seg karrierekompetanse. Den som har ansvar for kurset, må legge til rette for at karrierelæring kan skje, og det må skapes rom for refleksjon over læringens betydning fra et deltakerperspektiv.

Individuell karriereveiledning og gruppeveiledning kan også ha karrierelæring som mål. Ofte vil slike aktiviteter tilrettelegges og utføres av en person med veilederkvalifikasjoner og innenfor rammene av en veiledningsinstitusjon. Denne institusjonen kan godt være en organisasjon i organisasjonen, som for eksempel en veiledningstjeneste i en utdanningsinstitusjon.

I tjenester som jobber med eller i tilknytning til karriereveiledning, vil det kunne være slik at man allerede driver med karrierelæring på en måte som gir deltakerne utbytte når det gjelder karrierekompetanse, men uten at lederne og/eller praktikerne er bevisst på det. Karriereveiledningen er ikke eksplisitt lagt opp til å skulle bidra til karrierelæring, men kan likevel ha god læringseffekt. I disse tilfellene er det et stort potensial for å «få mer læring ut av» det enn man allerede gjør. Ledere og veiledere/lærere kan analysere de aktivitetene man allerede har, og vurdere om de med noen grep kan gjennomføres med et mer tydelig mål om læring. Det forutsetter at de som tilrettelegger definerer at læring er et mål med aktiviteten. Det er også nødvendig å gjøre det tydelig for de som deltar i aktiviteten at en hensikt er karrierelæring. På denne måten kan man lykkes med å få til mer karrierelæring, uten å nødvendigvis legge om hele tjenesten. Dette var målsetningen i det danske prosjektet Udsyn i Udskolingen (Buhl m.fl., 2016).

3.3 Modell: Karrierelæring i kontekst

Når det skal legges til rette for karrierelæring, er det flere faktorer som spiller inn og som vil ha betydning for hvordan læringen kan eller «bør» foregå, og som vil påvirke om det er mulig å lykkes med den. Modellen framhever at karrierelæring alltid skjer i en kontekst. Karrierelæring må derfor være dynamisk og ta hensyn til konteksten den skal forgå i. Konteksten består av ulike rammefaktorer som kan innvirke på gjennomføringen av strukturert karrierelæring.

Modellen setter situert og erfaringsbasert karrierelæring i sentrum. Læringen er en prosess som involverer veisøker og veileder, forskjellige former for læring og de spesifikke læringsaktivitetene, slik at dette til sammen utgjør en helhet. Denne helheten blir informert av kompetanseområdene, som kan gi et språk for å snakke om og reflektere omkring områder av betydning for utdanning og arbeid.

Til sammen utgjør modellen et forslag til en forståelse av karrierelæring som tydeliggjør at karrierelæring skjer i en konkret kontekst, og at denne er avgjørende, både for hvordan læringsprosessen utformes,

³⁹ Se for eksempel prosjektet Udsyn i udskolingen (Buhl, R., Hagmayer, I. A., Poulsen, B. K. & Thomsen, R., 2016)

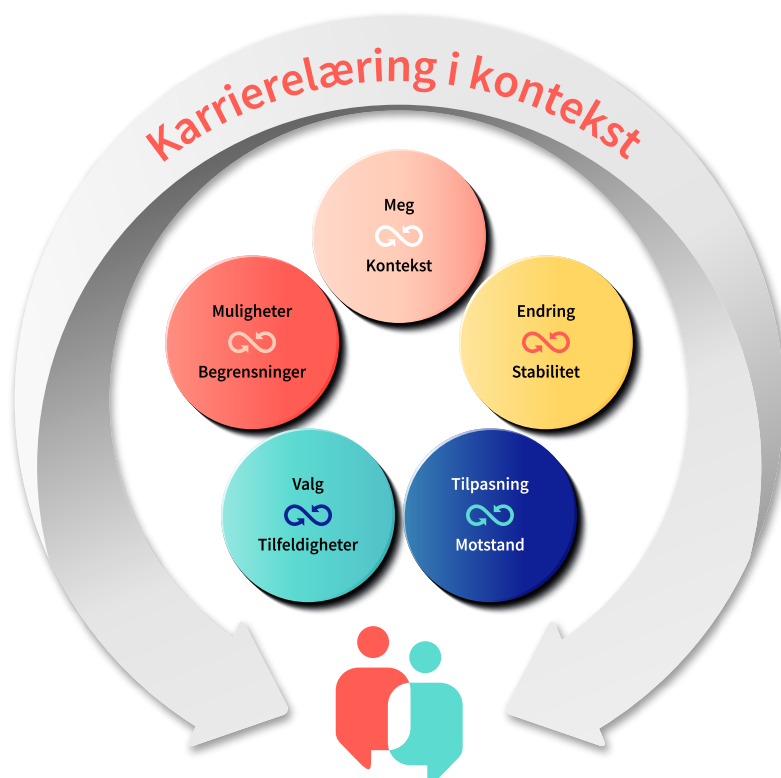
for hvordan karrierelæring kan understøttes og for hva som skal være utbyttet av læringen. Modellen er utviklet med utgangspunkt i noen prinsipper som danner grunnlaget for hvordan modellen er utformet. Prinsippene utdypes i den videre teksten.

Prinsipper for modellen *Karrierelæring i kontekst*:

- Alle mennesker har karrierekompetanse. Men den kan være ubevisst eller ikke erkjent.
- Karrierekompetanse kan læres.
- Karrierelæring foregår i prinsippet hele tiden. Strukturert karrierelæring kan bidra til å bli bevisst karrierekompetanse man allerede har, og til læring av ny kompetanse.
- Karrierekompetanse er noe mennesker utfører aktivt – håndterer - i sine liv.
- Behov for karrierekompetanse aktualiseres i forandring og overganger.
- Det finnes ikke et sett karrierekompetanser som alle trenger. Den enkeltes kompetansebehov påvirkes av bakgrunn, situasjon og fremtidige mål.
- Veilederen må ta utgangspunkt i den enkeltes bakgrunn, situasjon og mål for fremtiden når han eller hun skal vurdere kompetansebehov og legge til rette for relevant karrierelæring.
- Karrierelæring kan være både en kognitiv og en praktisk læringsprosess. Refleksjon og aktivitet kan utfylle hverandre.
- Konteksten påvirker forutsetningene for karrierelæring. Kontekstuelle faktorer må inkluderes i planlegging og gjennomføring av karrierelæring.
- Utforsking av kompetanseområder kan skje gjennom mange typer læringsaktiviteter og med bruk av ulike læringsressurser, metoder, verktøy og grep.
- Det er metodefrihet med hensyn til hvordan karrierelæring gjennomføres.
- Veilederen er den profesjonelle part, og har ansvar for å tilrettelegge for læring og utbytte.
- Veileder må ha tilstrekkelig kompetanse til å jobbe med karrierelæring på en kvalitativ god og etisk forsvarlig måte.
- Modellen er tverrsektoriell, og ikke sektor-, målgruppe- eller aldersspesifikk.

Figuren under er en illustrasjon av modellen:

FIGUR 5: Modell: Karrierelæring i kontekst



I det videre presenteres modellen ved å gå gjennom de enkelte elementene. Først presenteres karrierelæringsens kontekst, altså rammefaktorer som påvirker hvordan man kan lykkes med å legge til rette for karrierelæring i ulike kontekster. Temaene *organisering og form*, *strukturert karrierelæring*, *veisøker* og *veileder* diskuteres også nærmere.

I punkt 3.4 gjennomgås *Områder for utforskning og læring – karriereknappene* (illustrert ved de fargende sirkelene i midten), som er modellens beskrivelse av områder for utforskning og læring som kan understøtte karrierelæring og utvikling av karrierekompetanse.

I praksis er alle delene tett sammenvevet, selv om det i modellen og teksten skilles. Dette er for å kunne undersøke, beskrive og presentere dem hver for seg slik at det kan bli tydeligere for både utøvere og de som har ansvar for karrierelæringsaktiviteter hvilke aspekter man må ta hensyn til når man har som oppgave å legge til rette for relevant karrierelæring med karrierekompetanse som mål.

3.3.1 ORGANISERING OG FORM

I omtale av karrierelæringsens kontekst, rettes oppmerksomheten for det første mot betydningen av *organisering og form*, det vil si ytre rammefaktorer som er med på å legge premisser for læringen som skal skje, og som må tas med i vurderingen når en skal legge til rette for relevante læringsforløp.

Karrierelæring kan foregå i alle sektorer og i mange ulike typer tjenester, både tjenester som er spesielt innrettet mot karriereveiledning (som et karrieresenter, en rådgivningstjeneste i skolen, eller en digital veiledningstjeneste) og i tjenester som overordnet har et annet formål, men der karriereveiledning inngår som en del av tjenesten (som i et arbeidsinkluderings tiltak i regi av Nav, i introduksjonsprogram for flyktninger, eller i oppfølgingstjenesten). Sektorene vil ha egne, definerte samfunnsoppdrag eller mandat, de kan være underlagt spesifikke lover og reguleringer, ledelse og styring. Hvilken sektor, tjeneste og omgivelser karrierelæringen foregår innenfor, vil påvirke hvordan den kan og bør tilrettelegges.

I hver sektor vil karrierelæringen foregå innenfor en organisasjon med en gitt struktur og organisering. Organisasjonen har en ledelse og tilgang til en viss mengde ressurser i form av veiledernes kompetanse, tid til rådighet, veiledningsformater, tilbudenes tilgjengelighet og så videre. For eksempel har organisasjonen *ungdomsskolen* et obligatorisk fag (faget utdanningsvalg) med egne kompetansemål og et gitt timetall, med lærere som har en viss kompetanse, ledet av en rektor som gjør prioriteringer og setter mål. Eller organisasjonen *karrieresenter* som kan tilby individuell karriereveiledning, men som kan ha begrensning på antall veiledninger den enkelte kan få.

De fleste organisasjoner vil ha ulike lover, regler, retningslinjer og rutiner som direkte eller indirekte virker inn på karrierelæring. I *Rammen for etisk praksis*, som er presentert i punkt 4.5, blir dette pekt på som en av rammefaktorene man må ha oppmerksomhet på i karriereveiledning. Det blir påpekt at slike rammefaktorer noen ganger kan stå i motstrid til ønsket praksis, og kan gi opphav til etiske utfordringer og dilemma. Det er viktig å være oppmerksom på dette i karrierelæring.

En annen rammefaktor er *målgruppe*⁴⁰. Noen ganger vil den som legger til rette for karrierelæring, kjenne den «typiske» målgruppen for aktivitetene godt. Om deltakerne er fra samme målgruppe, kan de ha noen fellestrekk som gir nyttig bakgrunn og informasjon når aktivitetene skal planlegges. Det kan for eksempel være at alle deltakerne er i samme alder, at alle er studenter, nyankomne flyktninger, arbeidsledige osv. Personer innenfor gruppen vil selvsagt ha mange ulikheter, men for å planlegge aktiviteter kan målgruppekunnskap være nyttig. I andre tilfeller vil man ikke ha slik målgruppekunnskap (for eksempel på et karrieresenter eller i en e-veiledningstjeneste). Da har man ikke samme mulighet til å planlegge aktiviteter med utgangspunkt i kjennetegnet ved målgruppen.

Å inkludere og vurdere betydningen av slike rammefaktorer kan for den som jobber i en gitt sektor/organisasjon/struktur, være selvfølgelig. Men dersom man setter seg som mål å utvikle

⁴⁰ I den etiske rammen i punkt 4.5 er målgruppe også nevnt som en av kategoriene veilederen må ta hensyn til og forstå for å kunne gi etisk forsvarlig karriereveiledning.

veiledningstjenestene med økt karrierelæring som ambisjon, er det nødvendig å være bevisst på og forholde seg aktivt til rammefaktorene for tjenesten. Det er blant annet fordi det er en sammenheng mellom hvordan man jobber faglig med karrierelæring, og hvilken setting den skal foregå innenfor. Det som i en sammenheng kan være lett å få til, kan være svært vanskelig i en annen setting. Et eksempel kan være at det innenfor rammene av et fag (som faget utdanningsvalg) er mulig å legge til rette for en læringsprosess der elevene kan bruke tid på å utforske og lære, der gruppen i seg selv kan være en læringsressurs, og der skolens rådgiver kan bidra inn med individuell veiledning. Læreren kjenner elevene, alle er i samme alder og antall timer man har til rådighet er gitt og strekker seg over flere år. Å få til slike læringsforløp kan derimot være vanskeligere innenfor rammene av et karrieresenter, der veisøkerne kan være i ulik alder og være i ulike livssituasjoner, der veilederen og veisøkeren kanskje møtes en til tre timer, og det ikke er mulig å legge opp til en lengre læringsprosess.

3.3.2 STRUKTURERT KARRIERELÆRING

Læringsforståelsen som ligger til grunn for modellen, holder frem at alle mennesker allerede har karrierekompetanse og har opplevd karrierelæring. Karrierelæring er dermed en kontinuerlig pågående læringsprosess som skjer uformelt og ustrukturert, simpelthen ved at man lever og erfarer. Samtidig kan karrierelæring, som all annen læring, legges til rette for og struktureres. Det er den strukturerte karrierelæringen som er fokus for modellen.

Strukturert karrierelæring skjer gjennom å legge til rette for læringsprosesser med karrierekompetanse som mål. Alle typer læringsaktiviteter kan benyttes. Læringen kan foregå i mange formater: enkeltvis i individuelle veiledningsforløp eller i grupper, for eksempel som del av undervisning eller et kursforløp. Den kan skje i mindre grupper eller i større undervisningsfellesskap. Den kan være samtalebasert, den kan foregå gjennom ulike karrierelæringsaktiviteter, digitale formater kan benyttes, læring kan foregå mer praktisk i forbindelse med aktiviteter som besøk på arbeidsplasser, som del av arbeidsuker i skolen eller som del av arbeidspraksis.

Veiledere og andre som arbeider med karrierelæring, har som omtalt i punkt 3.3.4 metodefrihet når det gjelder å utvikle og tilrettelegge aktiviteter som skaper mulighet for utforskning og læring av kompetanseområdene. Det vil derfor være et ansvar for veilederen/læreren å gjøre en analyse og vurdering av hvilke formater og type læringsaktiviteter som kan være mest relevante for en bestemt målgruppe på en bestemt plass i verden. For å finne en metode til å gjøre dette «designarbeidet» kan man kikke på refleksjonsmodellen for *Vejledning i fællesskaber* (Thomsen, 2009). Denne modellen anbefaler å gjøre vurderinger av målgruppen og samarbeidspartnere, og å ha et blikk for eksisterende aktiviteter som kan være drivkraft for arbeidet. Den anbefaler å involvere deltakerne når det kommer til ideer til utvikling av nye aktiviteter og sted for gjennomføring av aktivitetene, og oppfordrer dessuten til dokumentasjon og evaluering av aktivitetene.

Utforskning og læring

Karriereveiledning er ofte blitt definert som en felles utforskningsprosess som veisøker og veileder deltar i sammen. Det er dette Peavy (2004) snakker om når han beskriver sosiodynamisk veiledning som en felles utforskning av veisøkers leverom. Thomsen (2009) omtaler også karriereveiledning som en ramme for «at utforske og skabe nye muligheder i forbindelse med brud og overgange». I modellen blir utforskning og læring løftet fram som en sentral tilnærming, eller metode, som kan bidra til karrierekompetanse. Utforskning sees her på som en av flere mulige måter å strukturere en læringsprosess. Kompetanseområdene som beskrives i modellen Karrierelæring i kontekst (se punkt 3.4), tilbyr både veiledere og veisøker et språk og en organisering av relevante områder for utforskning og læring. En slik tilnærming, med vektlegging på utforskning og læring, kan ivareta både behovet for åpenhet (for veisøkerens individuelle læringsbehov) og behovet for strukturering av læringsprosessen.

Gjennom å utforske, undersøke og beskrive egen karrierekompetanse kan også den enkelte tillegge kompetanse han eller hun *allerede har* ny betydning, for eksempel i lys av ønsket om et annet arbeid eller om å videreutdanne seg. Her handler det i så fall mer om å bli klar over og ta i bruk disse

kompetansene, mer enn det egentlig handler om å skulle lære noe nytt. Det kan være å undersøke barrierer og strukturer i samfunnet. Målet kan også være å innhente og bearbeide informasjon om utdanning eller arbeidsmarkedet, og reflektere over og ta stilling til hva informasjonen betyr for den enkelte og for fellesskapet. Endelig kan målet være å skape støtte i beslutnings- og overgangsfaser.

Ressurser for karrierelæring

Modellen for karrierelæring i kontekst framhever betydningen av *metodefrihet*. Det innebærer at den enkelte veileder/karrierelærer er fri til, men også har ansvar for, å vurdere hvordan man skal legge til rette for relevant læring for den enkelte eller gruppen. Veilederens oppgave vil være å planlegge læringsforløp som kan gi karrierekompetanse. Det inkluderer å vurdere den enkeltes kompetansebehov, hva som kan være aktuelle læringsaktiviteter, og fortløpende vurdere om aktivitetene gir ønsket læringsutbytte. Det inkluderer i tillegg å kjenne til og kunne benytte ulike metoder og ressurser for karrierelæring.

Det er i utgangspunktet ingen grenser for hvilke typer ressurser man kan benytte i karrierelæring, det avgjørende er veilederens innsats for å tilpasse ressursene på en måte som kan fremme læring for den enkelte. Det kan være ressurser som er utviklet spesielt med tanke på å støtte karrierelæring. Eller det kan være ressurser som er utviklet til andre formål, men som tilpasses karrierelæring. Det kan også være metoder, verktøy, programmer og opplegg man allerede bruker, som kan endres og tilpasses for at de i større grad kan bidra til læring. Uansett om man bruker eksisterende ressurser eller tar i bruk ressurser utviklet spesielt, må de tilpasses slik at de fungerer og oppleves relevant for den enkelte person eller målgruppe.

Eksempler på ressurser for karrierelæring kan være et opplegg for å kartlegge egen kompetanse, en instruksjon til gruppeveiledning med fokus på valgkompetanse, en nettside med informasjon om ulike jobbmuligheter eller utdanningsveier, et digitalt verktøy for interesseutforskning, en beskrivelse av et opplegg for bedriftsbesøk eller en tekst som beskriver lokalt kompetansebehov. Man kan selv utvikle spesielt tilpassede ressurser, eller bruke andre kilder. Ulike såkalte rammeverk for karrierekompetanse, for eksempel det australske, det skotske kan også tjene som støtte og inspirasjon til hvordan konkret karrierelæring kan utformes. Disse rammeverkene tilbyr en konkretisering av hva karrierekompetanse kan innebære mer spesifikt. Vanlige og kjente grep og verktøy som man benytter i individuell karriereveiledning, kan også betraktes og benyttes som ressurs for karrierelæring. Det som er avgjørende, er at karriereveilederen er bevisst på aktivitetens mulige læringsutbytte for den enkelte veisøker. I arbeidet med å finne og tilrettelegge læringsressurser kan det være nyttig å støtte seg til og finne inspirasjon fra eksisterende faglitteratur knyttet til praktisk karrierelæring.⁴¹ Man kan også se til annen litteratur knyttet til pedagogisk tilrettelegging av læringsprosesser.

I en organisasjon som tilbyr karriereveiledning, kan det hende man allerede har en rekke aktiviteter og tjenester som del av tilbudet. For å fremme karrierelæring i en slik organisasjon kan det være nyttig å knytte karrierelæring til allerede eksisterende aktiviteter. Ved å tenke gjennom og analysere hvilke læringsaktiviteter som allerede blir tilbudt, og hvordan et tydeligere fokus på karrierelæring kan bidra til karrierekompetanse, kan man få mer læring ut av aktiviteter som allerede er en del av organisasjonens tilbud.

Når karrierelæring skal foregå innenfor rammene av en spesifikk sektor og for definerte målgrupper, er det nødvendig å bruke læringsressurser som er tilpasset og operasjonalisert for konteksten. Da må en ta hensyn til rammefaktorer som hvem målgruppen for aktiviteten er, tiden en har til rådighet, ressursene en har tilgang til og kompetansen til de som tilrettelegger for læringen. Det kan også være nødvendig at fagpersoner og eksperter fra sektorene bidrar til å samle, tilpasse eller utvikle ressurser spesielt for målgruppen i den enkelte sektor. Det finnes allerede eksempler på dette. I boken *Utdanningsvalg. Karrierelæring og livsmestring* (Kleppestø & Jåstad, 2018) blir ressurser og metoder for karrierelæring i ungdomsskolen presentert. Bransjeforeningen Arbeid & Inkludering har lenge vært opptatt av karrierekompetanse, og har jobbet med å samle erfaringer og ressurser til skreddersydd karrierelæring i forbindelse med arbeidsinkludering⁴².

41 For eksempel Kleppestø og Jåstad (2018), Haug (2018a), Seville (2017), Seville og Eide (2018), Skovhus m.fl. (2016), Svendsrud (2015)

42 <https://www.arbeidoginkludering.no/kompetanse/karriereveiledning/karrierekompetanse/>

Det er allerede utviklet flere ressurser for karrierelæring både internasjonalt og nasjonalt. I arbeid med å utvikle slike ressurser er det noen faktorer man bør ta hensyn til. Som en del av en europeisk gjennomgang av arbeid med rammeverk for karrierekompetanse framhever «The Leader Project» betydningen av å utvikle gode ressurser til bruk i karrierelæring (Neary, 2016, s. 6). De kommer med følgende anbefalinger som kan være aktuelle når man i det videre arbeidet skal lage ressurser for karrierelæring:

- Resources and tools developed will need to take into consideration the context and stage that learners are at
- The priority for resource development should be on one-to-one and group work related activities.
- Produce guidelines focusing on best practice in assessment and observation of CMS activities
- Collect examples of local CMS materials and promote these on the project website
- Map and utilize generic existing CMS resources and prioritise the development of new CMS resources

I karrierelæringsmodellen er veileder(e) og veisøker(e)⁴³ inkludert i det som blir betegnet som kontekst. Begge bringer med seg noe til karrierelæringen, og det de bringer med seg, vil påvirke karrierelæringen. Det vil påvirke hvordan karrierelæringen blir organisert, hvordan den forløper og hva slags utbytte læringen kan få.

3.3.3 VEISØKER

Karrierelæringsens mål og hensikt er at veisøkeren har et læringsutbytte i form av karrierekompetanse som setter han eller hun bedre i stand til å håndtere karriererelaterte utfordringer. Målet er at den enkelte opplever å få innsikt i seg selv, egne muligheter og begrunnelser for valg, og gjør nye oppdagelser om noe han eller hun ikke har forstått eller lært fra før. Et mål vil være at den enkelte gjennom prosessen opplever seg som mer kompetent til å håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger. Målet er varig læring, slik at kompetansen kan brukes igjen neste gang det er nødvendig.

Veisøkeren kommer til karrierelæring med sitt liv. Han eller hun har en viss bakgrunn og historie, er i en gitt livssituasjon, har visse holdninger, verdier, mål og ønsker. Han eller hun kommer gjerne med noen spesifikke forventninger, spørsmål eller problemer. Når man legger dette til grunn, blir også en logisk konsekvens at hvilke kompetanser den enkelte kan ha nytte av å jobbe med, ikke er gitt på forhånd, men må undersøkes og besluttes for hver enkelt.

Når en veileder skal legge til rette for relevant og utbytterik karrierelæring, må det tas utgangspunkt i dette. Veilederen må her, som i all karriereveiledning, finne veisøkeren der han eller hun er og begynne der, for å bruke Kierkegaards kjente ord om hjelpekunsten (Kierkegaard, 1994). Et viktig startpunkt er da å forholde seg til at den som deltar i karrierelæring, allerede vil ha en viss grad av karrierekompetanse som han eller hun har tilegnet seg gjennom liv og erfaring. Å være opptatt av, og undersøke, hva veisøkeren allerede vet og kan, er et premiss for god karrierelæring. Veilederen bruker sin kunnskap om karrierekompetanse for å undersøke hva den enkelte allerede kan, og dermed komme nærmere hva den enkelte trenger mer kompetanse innenfor. Områdene for utforskning og læring er ment som hjelp til dette. Videre er det nødvendig å forstå veisøkerens utgangspunkt og situasjon. Da kan veilederen blant annet se etter hvilken type *overgang* den enkelte er i, og man kan forsøke å forstå personens liv og *livsførsel*. Dette ser vi nærmere på i det videre.

Den enkeltes situasjon – betydningen av overganger

Når en veileder skal vurdere hva som kan være en målsetning for karrierelæringen, må han eller hun undersøke veisøkerens konkrete situasjon. Det vil da være nyttig å se nærmere på slags type *overgang* den enkelte står i. Ofte blir karriereveiledning beskrevet som knyttet til overganger (Cedefop, 2014). I de fleste rammeverk for karrierekompetanse, også i den kjente DOTS-modellen, er «transitions» og «transition learning» pekt på som en sentral karrierekompetanse (Law, 1981). I definisjonen av karrierekompetanse som er utarbeidet her, heter det også at «Karrierekompetanse er kompetanse som setter mennesker i stand til å håndtere sin karriere, også i *forandring* og *overganger*.»

⁴³ Karrierelæring kan foregå individuelt eller i gruppe, veilederen kan enten jobbe alene eller sammen med flere veiledere/lærere, eller andre som bidrar til å tilrettelegge for karrierelæring. I teksten omtaler vi disse for enkelthets skyld i entall.

Med det anerkjenner vi at karrierekompetanse er særlig relevant når den enkelte befinner seg i en form for overgang. Det kan være overganger mellom grunnskole og videregående opplæring, mellom videregående opplæring og høyere utdanning, og videre til arbeid, overganger mellom ulike jobber eller fra arbeidsledighet til jobb. Karriereveiledning kan være relevant, viktig og nødvendig i alle disse overgangene, som alle kan beskrives som *synlige overganger* eller *systemoverganger*. Det er den type overganger vi som regel er mest oppmerksomme på i karriereveiledning. Men en veisøker kan oppleve flere typer overganger⁴⁴ i sitt liv. Overganger kan være:

- synlige eller usynlige
- selvvalgt eller påført utenfra
- korte eller langvarige

De *synlige* overgangene er de som i størst grad er erkjent og anerkjent, både av den enkelte og av systemet. Mange veiledningstjenester er utviklet med tanke på å støtte mennesker i denne typen overganger (for eksempel karriereveiledning det siste året i videregående, karriereveiledning for avgangsstudenter i høyere utdanning, veiledning for arbeidsledige i Nav, karriereveiledning for nyankomne flyktninger). Dette er karriereveiledning som gjerne er innrettet for å bistå i den konkrete overgangs- og valgsituasjonen den enkelte står i. En viktig begrunnelse for å tilby karriereveiledning er at det kan være krevende å håndtere slike overganger. Karrierekompetanse kan komme til nytte i slike synlige overganger, og tanken er at det kan bidra til at den enkelte blir bedre rustet til å håndtere overganger.

Ofte vil en person selv oppleve at han eller hun er i en overgang lenge før overgangen blir identifisert i systemet. Det er også relevant å identifisere og håndtere disse *usynlige* overgangene. Det kan være overganger som er mer subjektivt opplevde endringer av liv og situasjon. Det kan være knyttet til endring av livsvilkår eller verdier og preferanser som gjør at den enkelte gradvis endrer sine ønsker og mål for utdanning og karriere. Det kan være knyttet til vurderinger av hvordan endringer i framtidens kompetansebehov kan påvirke egne jobbsjanser, eller det kan dreie seg om vurdering av egen helse og mulighet for å stå i en jobb i lengden.

En overgang kan være *selvvalgt* og ønsket, og skje som følge av at den enkelte tar et bevisst valg om endring. Det kan for eksempel dreie seg om at man bytter utdanningsretning, sier opp en jobb eller gjør et større karriereskift. Overgangen kan også være *påført* utenfra. Det kan dreie seg om å miste jobben, få helseproblemer, måtte flytte eller lignende. Dette kan være overganger som ikke er ønsket eller deler av en personlig plan.

Overganger kan oppleves som *korte*, for eksempel en sommer mellom to utdanningsnivåer, eller et raskt jobbskifte. Det kan også være en *lengre* overgangsfase, for eksempel knyttet til omskolering og karriereskift, eller å være nyankommen flyktning som går gjennom et lengre integreringsløp. Da kan en overgangsfase vare over flere år, og inkludere flere «korte» overganger som å fullføre introduksjonsprogram, starte på en kvalifisering og få/slutte i ulike jobber.

Det at overganger kan være av ulik art og utspille seg både som synlige og usynlige for systemet, har betydning fordi det peker på behovet for et åpent og tilgjengelig veiledningstilbud med oppmerksomhet på betydningen av overganger. Arbeidet med karrierelæring og karrierekompetanse er en innsats som har som hensikt å gi den enkelte kompetanse som gjør at han eller hun kan oppleve seg selv som rustet til alle de ulike type overgangene man kan oppleve gjennom et liv.

Livsførsel

For å forstå og utdype dette med overganger, kan en forståelse av begrepet *livsførsel* komme til nytte. Livsførsel kan forstås som en «... formidlende kategori mellom subjekt og samfunnsmessige strukturer» (Holzkamp, 1998, s. 24). Det at livsførsel er en *formidlende kategori* mellom mennesket og de

⁴⁴ Se for eksempel Cort og Thomsen (2014)

samfunnsmessige strukturene, betyr at mennesker i løpet av en dag deltar i flere kontekster på samme tid, for eksempel utdanning eller arbeid, familie, venner, fritidsaktiviteter, digital samhandling og så videre. Selv om mennesker ikke kan være to steder på en gang, er alle disse kontekstene på samme tid representert i menneskets liv og påvirker hans eller hennes beslutninger. Kontekstene er til stede i vår hverdag, og kan stille forskjellige og noen ganger motsatte krav til oss. Deltakelse i forskjellige kontekster har innflytelse på vårt daglige liv og på vår karriere. Definisjonen av karrierekompetanse legger vekt på *håndtering* av liv, læring og arbeid. Livsførsel forstås som en aktiv handling i den helheten av kontekster som utgjør et menneskes liv. Definisjonen anerkjenner også at håndteringen fra tid til annen byr på dilemmaer og spenninger knyttet til overganger og forandringer.

Livsførselsbegrepet er et helhetsorientert begrep som viser hvordan mennesker daglig må samordne og integrere sin deltakelse i forskjellige aspekter av livet og på tvers av kontekster. Livsførsel er en aktivitet som finner sted hver dag med det mål å organisere, integrere og konstruere hverdagen på en sann måte at de forskjellige og motstridende kravene en møter, kan forenes og ordnes. Ofte forløper livsførselen 'av seg selv', uten behov for store overveielser. Det blir beskrevet som livsførselens syklisitet. Det betyr at det hele tiden er spørsmål og krav som det ikke er behov for å ta stilling til hver dag. Men det betyr ikke at en ikke kan merke dem, det kan for eksempel komme til uttrykk som utfordringen med å balansere arbeid og familieliv, sport og utdanning, venner og utdanning og så videre. I karriereveiledningsfaget finnes en rekke teorier og modeller som vektlegger en slik helhetsorientert forståelse. Det er for eksempel konstruktivistisk eller sosiodynamisk veiledning (Peavy, 2004), som beskriver utforskning av leverom, og det er systemisk veiledning (Patton & McMahon, 2006) og «emancipatorisk» veiledning (Bassot, 2012).

I Peavys (2004) teori om felles utforskning av leverom kan man få øye på de rutiniserte begrunnelsene som får hverdagen til å henge sammen. Disse rutinene og slik syklisitet og kontinuitet kan også avbrytes og forstyrres. Det skjer for eksempel når man mister jobben, blir syk, gravid, flytter eller flykter. Disse avbrytelsene kan være synlige for omgivelsene, for eksempel enkelte sykdommer eller en oppsigelse. Men det kan også være forandringer som er langt mindre synlige, som for eksempel forandringer i ens livsverdier eller en følelse av utilstrekkelighet eller kjedsomhet og manglende utfordringer i jobben. Forandringer i livsverdier, for eksempel som konsekvens av at man stifter familie, bringer kanskje de handlingene og prioriteringene man foretar daglig, opp til fornyet overveielse. Det er helt normalt, og skjer flere ganger for de fleste mennesker i deres liv.

Karrierekompetanse aktualiseres når en person opplever forandring og overganger, men vil også ha betydning i den mer daglige livsførsel som ressurs for å håndtere liv, læring og arbeid i dagliglivet.

3.3.4 VEILEDER

I karrierelæring er det alltid veilederen som er den «profesjonelle part», og dermed den som har ansvaret for å legge til rette for at læring kan skje. I det følgende omtales denne profesjonelle parten som veileder, men flere faggrupper kan jobbe med karrierelæring i sektorer og organisasjoner hvor de møter mennesker som skal gjøre overveielser over utdanning og jobb⁴⁵. Å legge til rette for karrierelæring innebærer å ha det profesjonelle ansvaret for å planlegge og gjennomføre læringsprosesser som gir deltakerne mulighet til å utvikle karrierekompetanse. Men hvordan dette best skjer, vil variere avhengig av *hvor* og *for hvem* karrierelæringen skal skje.

Det er veilederens oppgave å ta hensyn til at *hvor* aktivitetene skal foregå, altså vurdere hvordan organisering og struktur er med på å legge premissene for karrierelæringen, og tilpasse aktivitetene til dette (se 3.3.1). Det er også veilederens oppgave å gjøre en analyse av *hvem* deltaker(ne) er. Helt sentralt her er å vurdere den enkelte veisøkeren sitt utgangspunkt, personlige situasjon, mål og ytre omstendigheter som kan innvirke. Som framhevet i punkt 3.3.2 om strukturert karrierelæring er dette utgangspunkt og premiss for læringen.

⁴⁵ Det kan for eksempel være en lærer (i faget utdanningsvalg, i norskopplæringen, i andre fag i skole/utdanning), en kursholder som driver opplæring (for eksempel i en attføringsbedrift eller i regi av et karrieresenter), en som driver med veiledning, men som ikke kaller seg karriereveileder (for eksempel en veileder i Nav, jobbkonsulent i attføringsbedrift, eller programrådgiver i introduksjonsprogram).

Denne modellen opererer med *kompetanseområder – områder for utforsking og læring*. En av grunnene til dette er at modellen skal være relevant i alle sektorer, og dermed for alle alders- og målgrupper. En annen årsak er at det legges til grunn en læringsforståelse som framhever at den enkelte veisøker allerede vil ha karrierekompetanse, og at det dermed ikke er én standard for hvilke kompetanser en enkeltperson trenger å lære eller aktivere. Det vil avhenge av personens bakgrunn, situasjon og målsetning med læringen. Dette prinsippet har noen konsekvenser for hvordan modellen kan anvendes, og selvsagt for hvordan læringsprosessen blir lagt opp.

En slik konsekvens er at det må vurderes i hvert enkelt tilfelle hvilke områder for utforsking og læring man skal konsentrere seg om i læringsprosessen. Valg av fokus for læringen bør ta utgangspunkt i hvem som skal inngå i læringen, hvilken kompetanse denne eventuelt allerede har, hva situasjonen til den enkelte er, og også hva målet med veiledningsforløpet er. Som en del av noen aktiviteter er det mulig at veileder og veisøker sammen avklarer hva målet med karrierelæringen skal være. I andre aktiviteter har veilederen på forhånd analysert veisøkerens eller veisøkernes situasjon og omstendigheter, og truffet beslutning om aktivitetene, men da alltid med deltakernes utbytte for øye. Selv om veisøkeren naturlig nok må involveres i disse vurderingene, er det veilederen/læreren som er den profesjonelle parten, og som har ansvar for å undersøke og vurdere hva som kan være de mest relevante områdene å sette søkelys på.

Det er altså veilederen som har ansvar for å vurdere hvordan en best mulig læringsprosess kan utformes, hva som skal være målet for læringen, hvilke læringsaktiviteter som kan være relevante, og hvilke verktøy, grep og metoder som kan benyttes. Et viktig prinsipp i denne modellen er derfor veilederens *metodefrihet*. Det betyr at det er den/de som har ansvar for karrierelæringen, som selv vurderer og velger hvordan man best tilrettelegger for læring. Modellen gir dermed ingen direkte anvisninger om hva som er den rette eller beste metoden å bedrive karrierelæring på. Dette er både begrunnet i et prinsipp om at veilederen alltid vil være den nærmeste til å kunne vurdere det, både på bakgrunn av kjennskap til deltakerens situasjon og læringens kontekst. Det er også begrunnet i et prinsipp om at det ikke finnes én spesiell, riktig og anbefalt metode for karrierelæring, på samme måte som i annen pedagogisk virksomhet. Å holde fram prinsippet om metodefrihet er også begrunnet i at modellen skal kunne brukes i flere sektorer og i mange sammenhenger der læringens kontekst er helt ulik.

Når det fremheves at veilederen er den profesjonelle part, som har ansvar for læringen, og det insisteres på at det må være metodefrihet, betyr det at de som leder og tilrettelegger for karrierelæring, må ha tilstrekkelig *kompetanse* til å vurdere hvordan karrierelæringen kan legges opp slik at læringsutbyttet blir godt og relevant. I arbeidet med kvalitetsrammeverket er det utarbeidet kompetansestandarder, beskrevet i kapittel 2. Her er karrierelæring et av sju områder for kompetanse (punkt 2.5.4). Her blir det beskrevet hvilken kompetanse personer som skal legge til rette for karrierelæring bør ha. Den som skal legge til rette for karrierelæring, må blant annet ha kunnskap om karrierekompetanse og karrierelæring, og om læring og læringsteori, og dessuten kjenne til og kunne bruke et bredt spekter av karrierelæringsaktiviteter og relevante metoder, verktøy og ressurser. Han eller hun må ha etisk bevissthet og forståelse for konteksten den enkelte lever i, og oppmerksomhet på at karrierelæring må skje med utgangspunkt i den enkeltes situasjon. Han eller hun må kunne kartlegge veisøkers behov for å utvikle karrierekompetanse, konkretisere mål for læring og utforsking, og forstå den kompleksiteten som er involvert i det å håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger.

De etiske retningslinjene som er presentert i punkt 4.4 fremhever at den som jobber med karriereveiledning må være kompetent. Dette gjelder også når man skal jobbe med karrierelæring. Det er et lederansvar å påse at praktikerne har tilstrekkelig kompetanse, samtidig som den enkelte veileder har et etisk ansvar for at en selv har tilstrekkelige forutsetninger for å jobbe med karrierelæring på en profesjonell og kompetent måte.

Det heter videre i de etiske retningslinjene at: «I relasjon og samarbeid med veisøker viser jeg ydmykhet, og tar utgangspunkt i veisøkers forståelse av egen situasjon og muligheter.» Dette gjelder selvfølgelig også når man jobber med karrierelæring. Her er det viktig å minne om at denne modellen ikke legger opp til

at karrierelæringen har et bestemt mål, men heller skal tenkes som en ramme for veisøkers og veileders felles utforskning av kompetanseområdene. Disse undersøkelsene har ikke nødvendigvis bestemte svar, men må være åpne for de svarene som veisøker kommer fram til. Det vil si at veisøkeren blir involvert i prosessen med å velge ut hva det skal settes søkelys på. Dette er en måte å møte karrierelæring på som er forankret i de etiske retningslinjene.

3.4 Områder for utforskning og læring

I denne delen presenteres *Områder for utforskning og læring*. Områdene er identifisert gjennom prosessen i arbeidsgruppen, og gjennom input fra karriereveiledningsteori, annen teori, andre rammeverk for karrierekompetanse og gruppe medlemmenes egne praksiserfaringer.

Et premiss i modellen er at hvilke kompetanser den enkelte trenger å utvikle eller aktivere, vil variere avhengig av personens utgangspunkt, situasjon og mål. Modellen holder frem at gjennom utforskning og læring med utgangspunkt i de foreslåtte kompetanseområdene vil den enkelte kunne utvikle eller aktivere det som er relevant karrierekompetanse for ham eller henne. Områdene for utforskning og læring er å forstå som overordnede og generiske angivelser av temaer det kan være relevant å utforske, og målet er at man kan utvikle og aktivere de karrierekompetansene som kreves på det tidspunktet og i den situasjonen den enkelte har behov for. Kompetanseområdene tilbyr veiledere og veisøkere et språk for og en mulig organisering av utforskning og læring.

En annen begrunnelse for at det foreslås en modell som angir overordnede kompetanseområder, og ikke en liste med konkrete karrierekompetanser, er at kvalitetsrammeverket skal fungere tverrsektorielt. Rammeverk for karrierekompetanse som er utviklet i andre land vi har sett til, er gjerne utviklet for en bestemt målgruppe eller sektor. Selv om det varierer, er mange av dem utformet og strukturert slik man utformer læreplaner: Angivelse av spesifikke kompetanser, som gjerne er konkretisert i mer detaljerte læringsmål som kan være angitt i nivåer for læring. Noen legger også en bestemt læringsteori til grunn⁴⁶. Det ble vurdert som mindre hensiktsmessig å lage en slik løsning, også fordi karriereveiledning foregår i mange ulike sammenhenger der man ikke har tradisjon for å jobbe på basis av læreplanstruktur med konkrete kompetansemål.

Det finnes enda ikke noen forskningsbasert enighet om hvilke karrierekompetanser befolkningen trenger for å håndtere karriererelaterte utfordringer. I et prosjekt der man gikk gjennom ulike rammeverk for karrierekompetanse, ble det konstatert at: «There is no universal agreement as to what skills are needed to effectively manage a career. Consequently, CMS frameworks are not defined by a particular set of learning areas, but rather by the attempt to state a series of learning areas that collectively describe CMS» (Neary, 2016, s. 15). Dette var utgangspunktet for valget om å beskrive overordnede kompetanseområder. Disse er tilstrekkelig åpne til å kunne inkludere mange ulike kompetanser som kan være relevante for den enkelte.

Kompetanseområdene er ment å bidra til utvikling av aktiviteter som understøtter karrierelæring i alle sektorer, for personer i alle aldre og i forskjellige situasjoner. Når modellen slik skal fungere tverrsektorielt, betyr det å ta hensyn til at karrierelæring skal kunne foregå både i ungdomsskole og videregående opplæring, i høyere utdanning, for arbeidsledige, for personer utenfor arbeidslivet, for voksne i jobb, for nyankomne og lengeværende innvandre og så videre. Av den grunn er områdene åpne og utformet slik at de kan romme mange ulike dimensjoner ved karrierekompetanse.

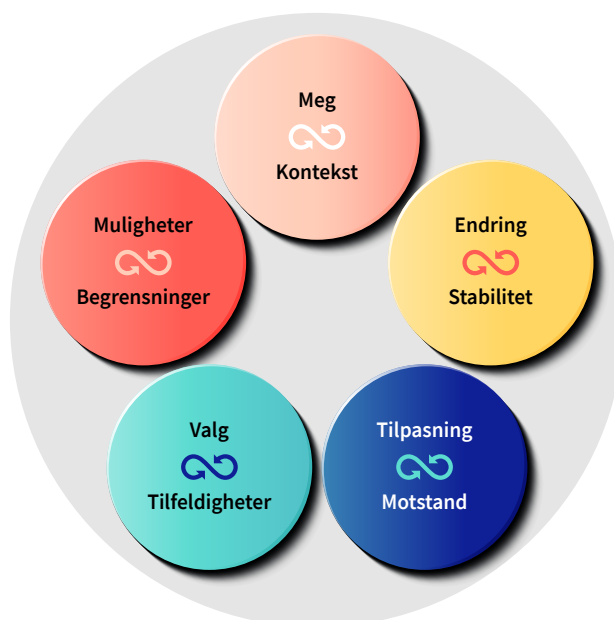
I det videre presenteres de foreslåtte områdene, og gir en beskrivelse av hva hvert område kan inkludere av temaer når man jobber med utforskning og læring.

⁴⁶ Se beskrivelser i Haug (2018a, s. 63–83), Hooley m.fl. (2011) og Neary (2016).

De fem kompetanseområdene er:

- 1) Meg i kontekst
- 2) Muligheter og begrensninger
- 3) Valg og tilfeldigheter
- 4) Endring og stabilitet
- 5) Tilpasning og motstand

FIGUR 6: Områder for utforsking og læring – karriereknappene



Hvert kompetanseområde er beskrevet med to ord. Til sammen har modellen ti ord, som hver for seg representerer mulige områder for utforsking og læring. De ti ordene som sammen danner fem ordpar, er ment å synliggjøre mulige *dilemmaer* og *spenninger* som kan være til stede og ha betydning når en person skal håndtere liv, læring og arbeid i forandring og overganger. De ti ordene ville også kunne sammenstilles på andre måter, og danne andre ordpar. Kombinasjonen av ord, og ordpar, åpner opp for at man kan utforske enkeltområder den enkelte kan trenge kompetanse innenfor, i tillegg til at ordparene åpner opp for utforsking av mulige spenninger og dilemmaer. Vi har gitt de fem områdene for utforsking og læring navnet *karriereknappene*.

I figuren er kompetanseområdene plassert i en sirkel. Sirkelen skal representere situasjonen veisøkeren befinner seg i, som kan være en form for overgang, hvor karriereveiledning og karrierelæring har ekstra aktualitet.

Det å jobbe med ordpar er ikke ukjent innenfor karriereveiledning. Teoriene *Planned Happenstance* (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999; Krumboltz, 2009), som kan oversettes til *planlagt tilfeldighet*, og *Positive Uncertainty* (Gelatt, 1989), som kan oversettes til *positiv usikkerhet*, består begge av ordpar som åpner opp for nye forståelser når de blir stilt sammen. Felles for disse er at de kan betraktes som oxymoroner⁴⁷, sammensatte ord som kan oppleves som motsetninger. Tilfeldigheter er jo nettopp karakterisert ved at de ikke er planlagte. Usikkerhet oppfattes sikkert oftere som noe negativt enn som noe positivt. Oxymoroner er med på å vekke vår nysgjerrighet, men viser også til dilemmaer eller spenninger, til noe som ikke lett kan løses. Ordparene i modellen viser til områder for utforsking og læring, hvor det *ikke* er en forventning om at de løses en gang for alle. Forventningen er heller at den felles utforskingen og læringen bidrar til refleksjon, til at den enkelte ser nye muligheter for hvordan dilemmaer og spenninger kan håndteres, og at han eller hun finner sin vei videre. Det kan skje vel

⁴⁷ Oxymoron, i retorikk og stilistikk en forbindelse av begreper som logisk utelukker hverandre, slik at det oppstår en slående selvmotsigelse, et konsentrert paradoks (Store norske leksikon)

vitende om at dilemmaer og spenninger fortsatt er en del av tilværelsen og den daglige livsførselen, og er noe som kan aktualiseres i neste overgang mellom utdanning og arbeid, eller i livet generelt. En forventning er at det bygges karrierekompetansene gjennom opplevelsen av å håndtere noe, og at personen vil være bedre rustet til å møte dem neste gang spenninger eller dilemmaer presser seg på..

Kompetanseområdene er ikke å forstå som sluttkompetanse eller helt konkrete læringsmål. De kan betraktes som *rom* for læring og utforsking, en metafor som peker på at dette er noe man i veiledning kan gå inn og ut av, noe som er åpent. Det åpne består i at modellen for karrierelæring i kontekst ikke definerer karrierekompetanse som forutbestemte måter å håndtere karrieren sin på, som for eksempel at man *skal* være nysgjerrig, åpen, endringsklar fleksibel og så videre. Dette er selvfølgelig vesentlige kompetanser og egenskaper, men ikke i alle situasjoner eller for alle personer. De karrierekompetansene den enkelte kan ha nytte av å lære eller bli bevisst og ta i bruk, vil variere avhengig av personen og dennes situasjon, i tillegg til det personen ønsker å oppnå i sitt utdannings- og arbeidsliv. Det vil avhenge av konteksten personen lever i, og av hva han eller hun allerede har kompetanse på. Det vil også være avhengig av hvordan denne person ønsker å leve sitt liv. Derfor er det er den enkelte veisøker/deltaker og den enkelte karriereveileder/lærer som sammen best er i stand til å utforske, vurdere og avgjøre hvilke mer spesifikke kompetanser den enkelte kan ha nytte av å lære, eller bli bevisst på (finne «best fit»). Det kan eksempelvis være vanskelig på forhånd å avgjøre om en person må bli bedre til å tilpasse seg, eller om det er behov for å utvikle kompetanse til å stå imot.

Valget av områder for utforsking og læring bygger på sentrale teorier og metoder fra karriereveiledningsfeltet. Arbeidsgruppen har sett til både

- karriereteori og metodikk
- annen teori fra tilgrensende fagområder
- andre rammeverk for karrierekompetanse⁴⁸
- ulike typer analyser av framtidens kompetansebehov⁴⁹
- arbeidsgruppens egen praksiserfaring og kompetanse

Det blir henvist til noen av disse i gjennomgangen, men det ligger utenfor omfanget av dette arbeidet å inkludere de faglige diskusjonene fra gruppens samlinger og samtlige kilder som arbeidsgruppen har diskutert i sin vurdering av både hvilke kompetanseområder som skulle inkluderes i modellen, og hvordan ordparene er satt sammen. Se gjerne til litteraturlisten som sammenfatter den faglige inspirasjonen.

DOTS-modellen (Watts & Law, 1977)⁵⁰ er imidlertid en sentral teori som ser ut til å inspirere de fleste andre rammeverk for karrierekompetanse som er utviklet, og som også er godt kjent og mye brukt Norge. Det er med god grunn at denne modellen har fått et godt fotfeste. Den er både enkel å forstå, lett å anvende som utgangspunkt for å jobbe med karrierelæring, i tillegg til at den er mulig å kommunisere til veisøkeren/deltakeren. Leseren vil gjenfinne alle de fire kompetansene som blir pekt på som læringsmål i DOTS, i denne modellen: Decision Learning i *Valg*, Opportunity Awareness i *Mulighetshorison*, Self Awareness i *Meg*. Transition Learning er å gjenfinne i det at å *håndtere forandring og overganger* er målet for læringen.

I gjennomgangen under blir de fem kompetanseområdene presentert. Teksten er strukturert slik at det enkelte område først blir beskrevet overordnet, og så blir det enkelte ord/begrep forklart og beskrevet for seg, før det blir gitt en beskrivelse av ordene når de ses i sammenheng. Under hvert av kompetanseområdene er det også formulert noen forslag til spørsmål til utforsking av kompetanseområdene. De er ikke nødvendigvis spørsmål man stiller direkte til veisøker eller deltaker. De er formulert for at leseren lettere skal forstå hvilke (kanskje kjente) temaer som kan være relevante å jobbe med under hvert av kompetanseområdene.

48 Irland, Australia, New Zealand, Skottland, Nederland, Norge (klikk på landets navn for direkte tilgang)

49 Blant annet disse: Hooley (2018), OECD (2018), NOU 2018:2, NOU 2019:2, Ahvenainen (2017), Bakhshi (2017), NOU 2015:18

50 For en kort presentasjon av DOTS, se Haug (2018a, kap. 3).

3.4.1 MEG I KONTEKST



Meg i kontekst tar utgangspunkt i at mennesker er i en sammenheng hele tiden, kalt kontekst. Konteksten er både det nære i en familie, i et fellesskap, i et lokalsamfunn og i et større samfunn (for eksempel det norske samfunn eller det globale samfunn). Hvert menneske er i verden på en måte som er unik. Hvert menneskes tilværelse kan utforskes, og det er det som skjer under dette området for læring og utforskning. I karriereveiledning er utdanning og arbeid inngangen til utforskningen, men derfra folder utforskningen seg ut, og kan i prinsippet inkludere de sidene av livet som den enkelte føler er viktige i relasjon til utdanning og arbeid.

Meg

Dette området for utforskning og læring handler om selvinnsikt, å kjenne og forstå seg selv. Det kan bety å utforske og sette ord på sine kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, verdier og holdninger. Det kan også bety å finne ut av egne interesser, ønsker og behov, forventninger, mål, drømmer og motivasjon, forutsetninger og begrensninger. Eller det kan handle om å bli klar over egne typiske handlingsmønstre og valgstrategier. Det dreier seg om å vite hva en kan og er god til, og det betyr å kunne sette ord på egen kompetanse. Det kan også handle om å utforske hvor en opplever tilhørighet, og hvem man har fellesskap med. Det handler om å se og forstå egen bakgrunn, hvilke rammer en lever sitt liv innenfor og hvordan disse rammene kan påvirke ens egen konkrete situasjon. I tillegg handler det om å se tilbake på egen fortid, analysere nåsituasjonen og forme et perspektiv på egen framtid.

I den klassiske DOTS-modellen brukes begrepet *self awareness* (selvinnsikt). Watts og Law beskriver at målet med å utforske dette i veiledningen er at den enkelte lærer seg selv å kjenne som et unikt individ – et individ som i noen henseender er lik andre og som i andre henseender er helt særegen (Watts & Lav, 1977). De peker også på viktigheten av å fremme selvinnsikt i veiledningen fordi individets forståelse av seg selv har stor betydning for ønsker om utdanning og arbeid, og de valgene man tar gjennom en karriere.

Kontekst

Området for utforskning av kontekst handler om å se, analysere og forstå den verden man er en del av. Det kan være ens helt nære omgivelser: familie, venner, kolleger, lokalsamfunn og andre fellesskaper, eller større sammenhenger man inngår i, som ens kultur og samfunn. Det handler om å se og forstå hvilke strukturer en er i berøring med i ulike sammenhenger, hvilken betydning de har hatt, men også hvilken betydning de strukturer som innvirker i ens liv, kan få framover.

Flere karriereveiledningsteorier og -metoder er blitt kritisert for å utelate betydningen av individets kontekst i teori- og modellutvikling, for eksempel av Collin (1997) og Leung (2007). Collin framhever at mennesker og deres karrierer må forstås som «...innleiret i kontekster. Som følge av det er det ikke meningsfullt å adskille mennesker fra deres miljø, eller analysere det hver for seg som tradisjonelle metoder gjør, det skal kontekstualiseres» (s. 442, egen oversettelse). Patton og McMahon (2006) framhever at mennesker ikke lever i isolasjon, men er en del av lokale sosiale systemer og større samfunnsmessige systemer. De mener at utvikling av teori, metode og modeller innenfor karriereveiledning må ta dette i betraktning. Modellen for karrierelæring i kontekst gjør nettopp dette, både gjennom vektleggingen av de kontekstuelle dimensjonene som påvirker karrierelæring, og gjennom området Meg i kontekst, som framhever at en forståelse for konteksten den enkeltes liv utspiller seg innenfor, må være med når en skal forstå sin egen situasjon.

Meg i kontekst

Dette handler grunnleggende om å se og forstå at man som menneske lever sitt liv i en gitt kontekst. Det kan bety å se, analysere og forstå seg selv og de interessene, preferansene, motivasjonene og behovene man utvikler som en del av større fellesskaper i et samfunn med ulike kulturer. Dette gir anledning til å forstå hvordan egen bakgrunn kan påvirke liv og valg i forhold til utdanning, arbeid og karriereønsker. Det kan dessuten bidra til å se og forstå hvordan omgivelser og de strukturene en er en del av, kan påvirke

hvordan ens liv utfolder seg. Det kan også bety å vurdere hvordan en selv kan påvirke omgivelser og strukturer, og å avgjøre om de rammene en lever sitt liv innenfor, skal utfordres.

Mulige spørsmål:

- Hvem er du, hva kan du, hva vil du?
- Hvilke interesser, verdier, holdninger, motivasjoner og behov har du? Hvilke har du utviklet til nå, og hvilke ønsker du å utvikle?
- Hvordan påvirker interesser, verdier, holdninger (fortsett listen selv) ditt liv når det kommer til utdanning og arbeid?
- Hvilke kontekster og fellesskaper er du del av?
- Hvordan påvirker din bakgrunn og de fellesskapene du er en del av, dine valg og din karriere?
- Hvilke samfunnsmessige strukturer påvirker deg og din situasjon?
- Ønsker du å påvirke hvordan strukturer får konsekvenser for ditt liv? Er det mulig og ønskelig?

3.4.2 MULIGHETER OG BEGRENSNINGER



Muligheter og begrensning handler om den enkeltes muligheter og hvilken mulighetshorisont han eller hun opererer med. Med mulighetshorisont menes det som er innenfor den enkeltes horisont, det vil si det han eller hun kjenner til og vurderer når det kommer til muligheter for utdanning og arbeid. Denne horisonten kan være vid eller smal. Den kan avgrenses av kunnskap om og tidligere erfaringer med utdanning og arbeid, av ideer og forestillinger om utdanning og arbeid, og av normer og forventninger i den kontekst man er en del av. I dette området utforskes også begrensninger. Man kan vurdere den enkeltes situasjon med tanke på å avklare begrensninger, og man kan undersøke samfunnsmessige

betingelser som kan sette begrensninger for den enkeltes valg, handlinger og deltakelse (for eksempel inntakskrav, språkkunnskaper, tilgang på jobber i en bransje og så videre). Det kan være relevant å undersøke om opplevde begrensninger ved nærmere gransking ikke er reelle begrensninger. Området gir anledning til å undersøke begrensninger med tanke på å utvide handlingsalternativer.

Muligheter

Dette området dreier seg om å utforske både muligheter som reelt sett finnes, og ytre så vel som indre faktorer som har innflytelse på det man *ser som mulig* når det kommer til utdanning, arbeid og karriere, altså ens egen mulighetshorisont. Eksempel på ytre faktorer kan være situasjonen på arbeidsmarkedet, og hvilke utdannings- eller jobbmuligheter som finnes. Å finne ut om mulighetene er relevante for den enkelte, og vurdere om de skal følges, vil være indre faktorer. Gjennom felles utforsking kan mulighetshorisonten kartlegges og utvides.

I DOTS-rammeverket er *Opportunity awareness* en av de fire kompetanser som blir framhevet. På samme måte som vårt begrep mulighetshorisont er ment å rette oppmerksomhet mot den enkeltes perspektiv på egne muligheter, peker også begrepet *opportunity awareness* på at det er av betydning hvilke muligheter den enkelte vet om/er oppmerksom på (awareness). Karrierelæring vil derfor ofte dreie seg om å utvide den enkeltes kunnskap om og oppmerksomhet på muligheter – altså om å utvide horisonten. Hos Hodgkinson, Bowman og Colley (2006) brukes begrepet handlingshorisont. Handlingshorisonten er de mulighetene mennesker har, og de mulighetene de ser for seg selv relatert til deres plassering i samfunnet, bakgrunn, oppvekst, kultur og så videre. Det at mulighetene, og dermed også de handlingene en person kan se for seg, har en horisont, betyr at man kan utforske både det som er innenfor horisonten, altså det man kjenner til, og det som ligger utenfor denne horisonten.

Begrensninger

Området begrensninger handler om å utforske, analysere og vurdere de begrensningene som er til stede på et gitt tidspunkt. Hva eller hvem utgjør begrensningen? Er den reell, eller kun opplevd – er det en tankefelle?

Begrensningene kan dreie seg om faktorer i en selv eller i eget liv, og de kan dreie seg om faktorer i ens nære omgivelser eller faktorer i samfunn i større forstand. Begrensninger kan også finnes i form av lover og reguleringer, som for eksempel adgangsbegrensning på utdanning. Utdanningsmuligheter kan også være begrenset av sammensetning av fag og eksamener man tidligere har tatt. Noen mennesker opplever fysiske begrensninger i form av handikap og sykdom. Her kan det handle om å klargjøre hvordan begrensningen kan påvirke jobbmestring, og se det opp mot ønsker om jobb og karriere, og vurdere hva en trenger av støtte og hjelp for å komme seg dit en vil. Hodgkinson m.fl. (2006) forklarer hvordan mennesker gjennom sin oppvekst innsnevrer mulige valg av utdanning for eksempel knyttet til kjønn, etnisitet og klasse (habitus). Det kan også være relevant å undersøke om egne muligheter og valg er påvirket av slike begrensninger.

Mulighetshorisont og begrensninger

Dette handler om å se muligheter og begrensninger i sammenheng, og å undersøke de handlingsalternativene en har, sett opp mot det. Det betyr å undersøke begrensninger og hvordan en forstår disse, for eventuelt å utvide synet på hvilke muligheter en oppfatter som aktuelle. Noen begrensninger kan endres gjennom konkrete valg og handlinger, for eksempel å ta et fag man mangler eller å fullføre en utdanning. Andre begrensninger er vanskeligere å forandre, som for eksempel tilgangen på ledige stillinger i den delen av landet man bor, eller helsemessige begrensninger. Når muligheter og begrensninger blir analysert samtidig, kan det gi mulighet for en mer reell vurdering av hvilke valg og handlinger som kan være aktuelle.

Mulige spørsmål:

- Hvilke muligheter kjenner du til og ser du for deg, med andre ord: Hva er din mulighetshorisont?
- Kan mulighetene realiseres?
- Hva er «innenfor» eller «utenfor» det du vurderer som aktuelt for deg?
- Hvilke ønsker og mål har du, og hvilke av de ønsker du å forfølge så de kan bli til muligheter?
- Hvordan kan aktører i dine omgivelser støtte deg i handlinger som kan virkeliggjøre muligheter?
- Hvilke begrensninger er til stede i din situasjon?
- Hvilke begrensninger kan du påvirke, og hvilke er utenfor din kontroll?
- Er begrensningene reelle, eller er de tankefeller?
- Hvilke begrensninger kan du ikke gjøre noe med?
- Hvordan håndtere reelle begrensninger på en måte som er til å leve med for deg?
- Er det mulig å gjøre grep som fjerner, demper eller forandrer begrensningen?
- Dersom det finnes begrensninger, er det mulig å nå et mål/et ønske med en annen strategi?

3.4.3 VALG OG TILFELDIGHETER



Valg og tilfeldigheter setter søkelys på det å ta valg. Fokus her er den kompetanse enkeltpersoner trenger for å håndtere valg og valgprosesser. Gjennom et liv og en karriere vil et menneske oppleve mange ulike valgsituasjoner. På noen tidspunkter vil det være forventninger om at valg skal tas, for eksempel valg av utdanning, valg av spesialisering, valg av jobb. På andre tidspunkter vil valgene være mindre påvirket av omgivelsenes forventninger. Å ta valg er en helt vesentlig del av karriereutvikling, og noe det er avgjørende at den enkelte håndterer. Området retter også oppmerksomhet mot de tilfeldighetene som kan ha innflytelse på hvordan livet utvikler seg når det kommer til

utdanning og jobb. Tilfeldigheter er det mange av i et liv, livet leves ikke uavhengig av andre mennesker eller hendelser. Tilfeldigheter kan oppleves som «feil», men det er også mulig å undersøke hvordan tilfeldigheter kan påvirke veien gjennom utdanning og jobb på positive måter.

Dette perspektivet retter oppmerksomhet mot at valg ikke tas i vakuum, men vil skje under påvirkning av ulike ytre faktorer, eller tilfeldigheter. I utforskningen av valg og tilfeldigheter legger man vekt på at begrunnelser for valg kan hentes fra mange steder, og at tilfeldigheter kan ha spilt inn på tidligere valg. En

retter også oppmerksomhet mot at når en tilfeldighet oppstår, kan valget ligge i hvordan man velger å agere. Tradisjonelt har valg blitt sett på som å være et individuelt anliggende, også i karriereteori. Dette perspektivet har blitt utfordret, og det er en økende oppmerksomhet, også i karriereteori og litteratur, på å anerkjenne at individuelle valg tas i rammene av en gitt samfunnsmessig kontekst. Å utforske valg og tilfeldigheter sammen kan åpne opp for en større oppmerksomhet på dette.

Valg

Handler om å utforske valg og valgalternativer. Det handler om å bli kjent med egne valgstrategier og hvilke behov en har i en valgsituasjon, og å bruke erfaringer fra tidligere valgsituasjoner som kunnskap for å ta framtidige valg. Det innebærer å forstå at valg noen ganger er en avgrenset hendelse, mens det andre ganger kan være en mer langsom endringsprosess. Det handler også om å kunne vurdere konsekvenser av ulike valgalternativer. Det dreier seg om å se på hvordan egen situasjon og liv kan forandres som følge av valget, og vurdere om det er ønskelig, og dessuten å se på hvordan et fra-valg – eller fravær av valg – også kan betraktes som valg. Valg handler også om å erkjenne at tvil kan være en del av valgprosessen, og at uansett valgstrategi kan man ikke forutse framtiden.

Valg⁵¹ er et sentralt tema i karriereveiledningsteori⁵², og blir både beskrevet som en prosess og som et mer konkret resultat av veiledning. Samtidig får veiledningsteorier og -aktiviteter som har mye fokus på valg,

kritikk for å angi en kortsiktig innsats, hvor mye av læringspotensialet i veiledningsaktiviteter overses fordi veiledningen sees på som ferdig idet personen identifiserer sitt neste valg. Særlig for unge mennesker kan et ensidig valgfokus få betydning for om veiledningsaktiviteter gir mening (Skovhus, 2017). I karriereveiledningsteori blir det også beskrevet hvordan det mennesker ønsker formes av oppvekst og omgivelser (habitus) (Hodkinson & Sparkes, 1997), samtidig som den enkeltes valg også påvirker omgivelsene. Dette området kan derfor også åpne opp for en refleksjon om hvor mye frihet en har, eller opplever å ha, i en valgsituasjon, og for hvordan egne valg kan ha betydning for fellesskaper og samfunn.

Tilfeldigheter

Tilfeldigheter ses på som hendelser som ligger utenfor den enkeltes kontroll, som ikke var planlagte, men som allikevel kan få betydning for hvordan karrieren utvikler seg. En tilfeldighet kan være et møte med et menneske, en opplevelse, en hendelse eller noe helt annet. Området for utforsking av tilfeldigheter handler om å bli oppmerksom på at tilfeldigheter kan spille inn på måten eget liv utfolder seg. Det kan innebære å undersøke hvilke tilfeldigheter som har påvirket tidligere livshendelser, og dessuten å utforske hvordan man kan legge til rette for at tilfeldigheter som kan få en positiv påvirkning på eget liv kan skje, for eksempel agere for å «være på rett sted til rett tid». Det handler også om å være oppmerksom på at man kan velge å handle eller ikke dersom en tilfeldighet oppstår.

De fleste mennesker er i stand til å peke på tilfeldigheter som har spilt inn på hendelser og valg i livet. I karriereveiledningsteori har Krumboltz (2009) skrevet om det han kaller *planlagt tilfeldighet*, på engelsk *planned happenstance*. Krumboltz ser karriereutvikling som en læringsprosess hvor både planlagte og ikke planlagte begivenheter spiller inn. Andre veiledningsteorier har også pekt på betydningen av å anerkjenne at tilfeldigheter spiller inn på individers karriereutvikling. For eksempel sier Patton og McMahon at det er «[...] an increased recognition of the part chance plays in career development» (Patton & McMahon, 2006, s. 154).

Valg og tilfeldigheter

Dette handler om å se og analysere hvordan livet utfolder seg i møtet mellom valg, det man selv kan påvirke, og tilfeldigheter som oppstår, det som skjer med en selv. Det handler om en oppmerksomhet på at ikke alt i livet kan styres av egne, frie valg, men at noen ganger vil andre, ytre krefter spille inn og påvirke situasjonen. Da kan utfordringen være å finne måter å håndtere tilfeldigheter på, og tilpasse handlinger og valg slik at tilfeldighetene blir konstruktive.

⁵¹ *Decision learning* utgjør D-en i DOTS-rammeverket og valgkompetanse er på ulike måter inkludert i de fleste andre rammeverk for karrierekompetanse som er utviklet.

⁵² Se for eksempel Højdal og Poulsen (2017)

Mulige spørsmål:

- Hvordan tar du valg, og hva har vært/er din typiske valgstrategi?
- Hvordan har du grepet det an når du skulle ta valg tidligere?
- Hvilke valg har fått betydning for din karriereutvikling?
- Hva har hjulpet deg i valgprosesser (mennesker, kunnskap og ting du gjorde)?
- Hva opplever du selv spiller inn på dine valg?
- Hva tror du spiller inn på andres valg?
- Hvilke tilfeldigheter har hatt innflytelse på valg av utdanning og jobb i ditt liv?
- Hvordan kan tilfeldigheter, det som er utenfor din kontroll påvirke ditt liv?
- Hvordan kan du legge til rette for at «gode» tilfeldigheter kan skje?

3.4.4 ENDRING OG STABILITET

Endring og stabilitet tar utgangspunkt i at det å leve er å være i endring og å gjennomleve overganger. Mennesker opplever endring rett og slett fordi de er mennesker, ens biologi utvikler seg, man eldes, og går gjennom forskjellige faser i livet. Ens verdier og ønsker kan eksempelvis gradvis endres som følge av erfaringer og opplevelser gjennom livet. Endringer skjer også som følge av bevisste valg, ytre hendelser og ulike typer institusjonelle overganger. Endring skjer i eget liv eller eget sinn, og endringer skjer utenfor en selv, i ytre omstendigheter som kan påvirke egen situasjon og forutsetninger. I arbeidslivet skjer endringer for eksempel som følge av teknologisk utvikling, forandringer i arbeidets organisering, organisasjonsendringer

med videre. Disse endringene kan påvirke den enkeltes situasjon og muligheter.

I både livet og arbeidslivet kan man også oppleve stabilitet. Noen ganger veksler livet mellom perioder med endring og stabilitet. Eksempelvis kan det oppleves som stabilt å være i en institusjonell sammenheng over lengre tid, for eksempel i skolen, mens en opplevelse av endring kan trenge seg på i overgangene mellom forskjellige institusjoner (for eksempel overgang til nytt skolenivå). Andre ganger er det slik at når endring skjer på ett område, er det allikevel mulig å finne stabilitet på andre områder, for eksempel hvis man skifter arbeidsgiver og arbeidsmiljø, men oppgavene man utfører ikke er så annerledes.

Endringskompetanse er en kompetanse som ofte blir pekt på i rapporter og forskning om fremtidens kompetansebehov. Det å håndtere endring er en utfordring mange står overfor, både nå og i framtiden. Men det kan også bli et for stort fokus på endring, på bekostning av oppmerksomhet på det som tross alt er stabilt. I denne modellen kobles endring bevisst til stabilitet, i et forsøk på å nyansere et fokus på endring som kan bli for ensidig.⁵³

Endring

Dette området handler om å utforske endringer i eget liv og endringer i omgivelsene. Det handler om å se på hvordan endringer i eget liv eller omgivelser kan endre forutsetningene for valg en skal ta. Det kan bety å analysere hvilke endringer man har opplevd tidligere, og å se på hvordan man håndterte disse. Hvilke konsekvenser har endringene fått? Hvilke endringer foregår i ens nære omgivelser som en bør være oppmerksom på, og hvilke konsekvenser kan disse ha? Hvilke endringer skjer omkring en i samfunnet, og hvilke konsekvenser kan disse få?

I løpet av et liv vil et menneske være gjennom mange overganger, som kan føre til endringer. Noen endringer skjer som vanlige «systemoverganger» (for eksempel fra et skolenivå til et annet, eller mellom utdanning og arbeid). Noen endringer tar man selv initiativ til (for eksempel skifte utdanning eller bytte jobb), andre endringer blir påført utenfra eller er uplanlagte (for eksempel oppsigelse eller helseproblemer). Noen endringer er åpenbare og synlige (for eksempel å fullføre utdanning og lete etter

⁵³ Se Hoooley (2018) for en refleksjon omkring hvordan et for ensidig fokus på endring kan gi et forvridd bilde av samtiden, også i karriereveiledning.

første jobb). Andre endringer kan være mer usynlige (for eksempel forandring i verdier som gir ønske om å gjøre forandringer i karrieren, for eksempel fra en type jobb til en annen type jobb). Uansett typen av endring kan betydningen av endringen utforskes med henblikk på å forstå og håndtere endring.

Stabilitet

Området for utforskning av stabilitet setter søkelys på det som har med kontinuitet å gjøre. Det handler om å se etter hva som er stabilt i ens eget liv og i omgivelsene. Det kan dreie seg om å oppdage at ikke alt er i forandring hele tiden på alle områder av livet. Når noe endrer seg i arbeid eller utdanning, kan for eksempel relasjoner, familieliv, fritid og helse på samme tid være stabilt. Det handler også om å vurdere hvilket behov man har for stabilitet i ulike situasjoner, og vurdere det opp mot ønske om endring.

Området kan også brukes til å sette søkelys på overveielser over for eksempel hvordan den enkelte kan oppnå/opprettholde stabilitet i ansettelse, om det er det man ønsker. Men kan også fokusere på hvordan mennesker enkeltvis og i samarbeid med arbeidsgiverne skaper bærekraftige arbeidsplasser, for eksempel å finne balanse mellom arbeidsgivers behov for omstilling og arbeidstakers behov for forutsigbarhet og trygghet.

Endring og stabilitet

Området endring og stabilitet handler om å vurdere balansen mellom ønske eller krav om endring i en situasjon sett opp mot ønske eller krav om stabilitet. Noen ganger kan dette stå i motsetning til hverandre, og da handler det om å finne ut hvordan man skal håndtere de mulige dilemmaene det medfører.

Området handler om å kikke på den nåværende situasjon/tilstand i ens liv og omgivelser. Det handler om å overveie hvor og hvordan endring og stabilitet er til stede, og hvordan man ønsker det skal være nå og i framtiden. Dessuten handler det om å undersøke og forstå hvordan man tidligere har håndtert balansen mellom endring og stabilitet i karrieren, i tillegg til hvordan man ønsker å håndtere det framover.

Mulige spørsmål:

- Hvilke endringer foregår i ditt liv?
- Hvilke endringer skjer rundt deg?
- Hvordan påvirker endringene deg, hvilke konsekvenser kan de få?
- Liker eller misliker du endring? Trenger du stabilitet?
- I de endringene som foregår, hva oppleves som stabilt?
- Finnes det forventninger til henholdsvis endring eller stabilitet, for eksempel fra samfunnet, familie, ditt nære fellesskap, deg selv?
- Hva i ditt liv akkurat nå er stabilt? Hvordan opplever du denne stabiliteten?
- Hvis ønsket om endring står i konflikt med ønsket om eller behov for stabilitet, hvordan ta valg og gjøre riktige overveielser mellom de to hensynene?

3.4.5 TILPASNING OG MOTSTAND



Tilpasning og motstand setter søkelys på balansen mellom tilpasning og motstand i utdanning og arbeid. Området for utforskning gir anledning til å undersøke om det er konflikter i balansen mellom tilpasning og motstand, og å lete etter måter å håndtere det på. Ofte forventes det at individer tilpasser seg, for eksempel til utdanningssystemet eller arbeidsmarkedets vilkår, forventninger og krav. Dette kan være helt uproblematisk. Men i noen situasjoner kan individer ha behov for å yte motstand mot forventninger til tilpasninger som går imot egne ønsker, behov, verdier, holdninger eller integritet. I utdanning, arbeidsliv og karriere kan det foregå en kontinuerlig «forhandling» mellom tilpasning

og motstand. I noen situasjoner kan de to komme i motsetning til hverandre, og et valg må tas. Da kan det bli nødvendig å vurdere om man for eksempel skal tilpasse seg nye krav i en jobb, eller slutte, eller om man skal fullføre en utdanning man har mistet interesse for.

Tilpasning

Her handler det om å se og forstå hvilke tilpasninger en situasjon krever. Ofte vil en utdannings- eller jobbsituasjon innebære en viss tilpasning, og det kan være helt uproblematisk. Andre ganger er kravet om tilpasning mer utfordrende. Det kan bety å vurdere hvilke konsekvenser en aktuell endring kan ha (for eget og andres liv). Krever endringen en form for tilpasning? I så fall, hva slags tilpasning, og på hvilken måte? Hvem og hva målbærer behovet for eller kravet om tilpasning? Hva kan konsekvensen av tilpasning eller ikke tilpasning være? Er tilpasningen som eventuelt kreves, mulig og/eller akseptabel for den enkelte?

Ifølge Bill Laws (1981) *Community interaction theory* skjer tilpasning i interaksjon med de omgivelsene, samfunnene og relasjonene den enkelte er en del av. Ofte skjer denne tilpasningen langsomt og ubemerket, og andre ganger mer besværlig og på en måte som krever overveielser og innsats. Han peker på former for interaksjon som kan gi inspirasjon til utforskning av tilpasning. Det er forventninger, feedback, støtte, modellering og informasjon.

Motstand

Motstand kan både beskrive en følelse og en handling. Motstand kan handle om å ivareta egen autonomi, og vite noe om hvor egne grenser for tilpasning ligger. I ytterste konsekvens kan det handle om å ivareta egen helse. Det kan ligge både helse og potensiale for bærekraftig karriereutvikling i å finne balanse mellom tilpasning og motstand. I dette ligger også et potensiale for *empowerment*. Man kan ha opplevelse av kontroll ved å bli mer klar over egne ønsker, behov og grenser i en situasjon der endring er nødvendig og påkrevet. Dette gjelder også i situasjoner der beslutninger som angår en selv, ligger langt utenfor egen kontroll. I noen tilfeller vil det ikke være mulig å yte motstand i den forstand at man kan endre betingelsene. Valget kan for eksempel stå mellom å tilpasse seg en endring eller å slutte i eller miste en jobb.

Motstand som begrep er omfattende beskrevet innenfor psykologi og ledelsesteori, men også innenfor moderne filosofi. Et eksempel er Svend Brinkmans (2014) bok *Stå fast*, der han formulerer en motstand mot tidens krav til evig omstilling og forandring.

Tilpasning og motstand

Området for utforskning av tilpasning og motstand handler om å undersøke hvor grensen for tilpasning kan ligge, sett fra eget ståsted. Undersøkelsen gir også anledning til å overveie positive og negative konsekvenser av å motsette seg endring. Det kan bety å avklare mulige behov for stabilitet i en situasjon der endring er forventet eller påkrevet. Det kan innebære å vite hvordan man kan yte motstand mot endring, hva som kan være en hensiktsmessig handling/valg/strategi i en gitt endringssituasjon, hva som kan gjøres alene, og hva som kan gjøres i fellesskapet.

Mulige spørsmål:

- Krever situasjonen du er i, noen form for tilpasning, og i så fall, på hvilken måte?
- Kaller situasjonen på motstand, og i så fall, på hvilken måte?
- Hva kan konsekvensen av tilpasning eller motstand være?
- Hvem og hva målbærer kravet om eller behovet for tilpasning?
- Hva begrunner du motstanden i?
- Er det mulig å stå fast og ikke være med på en nødvendig tilpasning/endring, eventuelt på hvilke måter?
- Kan du leve med å tilpasse deg uten at det får uforholdsmessige konsekvenser for deg eller andre?
- Hva kan konsekvensene av å yte motstand være?

3.4.6 Å UTFORSKE KOMPETANSEOMRÅDENE

I kompetansebegrepet som ligger til grunn for denne modellen blir kompetanse inndelt i fem dimensjoner: kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger og verdier. Dette er en inndeling som kan være nyttig å ta utgangspunkt i når man skal jobbe med utforskning av kompetanseområdene. Tanken er at en slik inndeling kan fungere som metodikk for å jobbe mer systematisk og etisk forsvarlig

med utforsking og læring innenfor de enkelte kompetanseområdene. En begrunnelse for å bruke kompetansebegrepet slik, er at disse fem aspektene ved kompetanse er av ulik karakter, og derfor må behandles ulikt i en læringsprosess:

Å tilegne seg *kunnskaper* er for eksempel noe annet enn å lære seg en *ferdighet*. Det kan sees på som forskjellen mellom «å vite» og «å gjøre». Likheten mellom disse to er at begge er noe man kan «lære seg». *Egenskaper* er av en annen karakter, det handler om hvem du er, og om din personlighet. Dette er anerkjent som en mer bestandig del av et menneske, og ikke betraktet som noe en bare kan «lære seg» eller endre. Personlige egenskaper kan utforskes, og de kan utfordres. Men det kan være etisk problematisk å ha som mål å lære en person nye eller andre egenskaper. Det kan oppfattes som å be en person om å være en annen enn han eller hun er, noe som ikke er uproblematisk i et etisk perspektiv. *Verdier og holdninger* er også en del av kompetansen som må behandles med varsomhet, med tanke på respekt for den enkeltes suverene autonomi og ukrenkelige frihet til å mene det han/hun vil, slik det blir beskrevet i punkt 4.2 om karriereveiledningens grunnlag i et humanistisk verdisyn. Verdier og holdninger kan ha ulik grad av stabilitet hos den enkelte, men den enkelte har alltid rett til selv å definere sine verdier og holdninger. De kan på samme vis som med egenskaper utforskes og utfordres, men dette må gjøres på en etisk forsvarlig måte. I rapporten *The future of Education and Skills 2030* peker også OECD på at holdninger og verdier må inkluderes som del av kompetanseforståelsen: «The concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands» (OECD, 2018, s. 5).

I tabellen under presenteres eksempler på spørsmål som kan brukes når man jobber systematisk med utforsking av kompetanseområdene inndelt etter kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger/verdier. Modellen legger til grunn at svaret på hvilke kompetanser den enkelte trenger, ikke er gitt på forhånd. Spørsmålene i tabellen er derfor åpne, og skal gi plass til den enkeltes svar. Å bruke spørsmålene kan være en måte å klargjøre hvilke kompetanser som kan være relevante i personens/gruppens konkrete situasjon. Det er forslag til spørsmål man kan stille med utgangspunkt i den enkelte. Det er også forslag til spørsmål til fellesskapet. Disse kan tjene til å sette fokus på hvordan omgivelser og fellesskap (konteksten den enkelte lever i) også kan innvirke og være relevant når man skal utforske et kompetanseområde. Spørsmålene kan gi innganger til å jobbe med områdene, og inspirere til bruk av ulike læringsaktiviteter, alt fra samtaler og refleksjon, til mer praktiske læringsaktiviteter. Det vil være karriereveilederens oppgave å designe/utforme relevante læringsprosesser, basert på en vurdering av hvilke områder for utforsking og læring som kan være aktuelle og relevante for den enkelte person eller gruppe.

Et eksempel på bruk av spørsmålene kan være når en skal jobbe med å utforske området *Endring og stabilitet*, og har fokus på endring. Da kan man jobbe med å finne ut hvilke *kunnskaper* om endring (i eget liv eller i omgivelsene) den enkelte kan ha nytte av å tilegne seg. Man kan utforske hvilke kunnskaper/ressurser som finnes i omgivelsene/ fellesskapet, eller få kunnskap om hvordan den aktuelle endringen oppfattes av andre. Videre kan man jobbe med hvilke *ferdigheter* som kan være nyttige for å håndtere en spesifikk endring, og bruke relevante læringsaktiviteter for å trene seg i disse ferdighetene. En kan også utforske hvordan andre har håndtert lignende situasjoner. I tillegg kan en utforske hvilke *egenskaper* den enkelte har knyttet til endring. Har hun noen egenskaper som kan støtte henne, eller har hun noen egenskaper som kan utfordres? Har andre omkring henne egenskaper som har støttet dem i en lignende situasjon? Man kan også se på hvilke egne *holdninger og verdier* som kan komme i spill når en endring utfolder seg. Er det noe som kommer i klemme? Er det verdier en føler er truet av endringen? Hva er viktig for andre når denne endringen foregår?

TABELL 3: Spørsmål for å utforske kompetanseområdene		
	Spørsmål til den enkelte	Spørsmål knyttet til fellesskapet
Kunnskaper	Hva er nødvendig/nyttig kunnskap? Hva kan du trenge å kunne? Hva kan være nyttig å vite?	Hvordan oppfattes [den aktuelle kompetansen] i de fellesskapene du er en del av? Hvilke ressurser finnes i fellesskapet for å få viten om [den aktuelle kompetansen]?
Ferdigheter	Hvilke ferdigheter kan være nyttige? Hva trenger du å kunne å gjøre?	Hvordan har andre i forskjellige fellesskaper håndtert dette? Hvilke ferdigheter finnes i de fellesskapene du er en del av?
Egenskaper	Hvilke egenskaper kan støtte deg, være til hjelp, nyttige? Hvilke egenskaper trenger du å aktivere eller utfordre?	Hvilke egenskaper kan du speile deg i? Hvilke kan du lære fra andre?
Holdninger/verdier	Hvilke holdninger kan understøtte deg? Hvordan vil du ta stilling til situasjonen? Hva er viktig for deg? Hvilke verdier er i spill? Hvilke verdier er vesentlige for deg?	Hvordan er dine holdninger og verdier i relasjon til holdninger og verdier i fellesskaper du er en del av, i familien, i skolen, i fritiden? Hva er viktig for andre?

3.5 Vurderinger av videre utvikling og bruk av modellen

Modellen *Karrierelæring i kontekst* er utviklet som en del av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. At karrierekompetanse er inkludert i rammeverket, er et uttrykk for en holdning om at mer og bedre karrierelæring kan øke kvaliteten på karriereveiledningstjenestene i Norge. Dette er knyttet til en forståelse av at befolkningen kan ha nytte av karrierekompetanse for å håndtere sin karriere i forandringer og overganger.

Modellen er utviklet for å bidra til dette målet. Et tydeligere fokus på karrierelæring i sammenhenger der karriereveiledning foregår er viktig. Det kan ha stor betydning for den enkelte, som da får anledning til å undersøke, utforske og handle og utvikle relevant og nødvendig karrierekompetanse. Det er også av betydning for samfunnet som helhet, da den enkeltes forutsetninger og mulighet for å få støtte til å manøvrere i et komplekst utdannings- og arbeidsliv, er avgjørende for utvikling, mobilisering og anvendelse av kompetanse i hele det norske samfunns- og arbeidsliv.

Modellen karrierelæring i kontekst gir en beskrivelse av faktorer som er viktige å ta hensyn til når målet er mer og bedre karrierelæring. Flere av disse rammefaktorene vil være viktige et videre arbeid med å fremme karrierelæring og som det er viktig å jobbe videre med for å lykkes med å gi befolkningen mer og bedre tilgang til karrierelæring med karrierekompetanse som mål:

- De som eier eller har ansvar for ulike karriereveiledningstjenester bør inkludere karrierekompetanse som en av målsetningene for utbyttet av tjenesten.
- Dersom karrierekompetanse defineres som en målsetning, må eiere og ledere
- legge til rette for at tjenesten kan tilby karrierelæring. Da bør man analysere eksisterende aktiviteter og tjenester med tanke på å tilpasse og gjøre justeringer for å få mer læringsutbytte. I tillegg kan det være nødvendig å utvikle nye aktiviteter og tjenester for å fremme karrierekompetanse.
- Praktikere som har ansvar for å tilrettelegge for karrierelæring, må ha tilstrekkelig og relevant kompetanse til å gjennomføre relevant og etisk forsvarlig karrierelæring.
- Eiere og ledere må ta ansvar for at praktikerne har tilstrekkelig kompetanse.
- Praktikerne må ha rammebetingelser som muliggjør å jobbe med karrierelæring.
- Når man skal legge til rette for karrierelæring i en spesifikk sektor og for en bestemt målgruppe, må man tilpasse karrierelæringsaktivitetene så de er relevante for den enkelte deltaker.

- Det er nødvendig å ha tilgang til gode læringsressurser. Eksisterende ressurser kan tas i bruk, men det bør også utvikles ressurser som er spesielt tilpasset den enkelte kontekst og målgruppe. Læringsressurser til bruk i karrierelæring bør være lett tilgjengelig, for eksempel på en nettside.
- Ulike organisasjoner som tilbyr karrierelæring bør samarbeide om å utvikle relevante ressurser, da disse ofte vil kunne brukes for flere grupper.
- Det bør legges til rette for en videre faglig utvikling og diskusjon omkring karrierelæring og karrierekompetanse. Her bør både praktikere, fagpersoner og de som har ansvar for karriereveiledningstjenester delta.

I rapporten *Lifelong Guidance Policy Development*. A European Resource Kit gir ELGPN (2012) råd om politikkutvikling på karriereveiledningsfeltet og peker på noen sentrale spørsmål et land må ta med i betraktningen dersom man skal lykkes med å implementere et karrierelæringsperspektiv (s. 22):

1. What are the competences that citizens of all ages need in order to effectively manage their career in a lifelong perspective?
2. How can such competences be taught in educational and other contexts?
3. Which pedagogical strategies and resources are most effective in enabling the mastery of career management competences?
4. How can different providers work together to offer CMS-programmes more effectively?
5. Who should provide CMS training?
6. What strategic policy decisions need to be taken in order to widen access to CMS provision?

I arbeide med å utvikle modellen har primært spørsmålene en til tre vært i fokus. Rapporten kommer med anbefalinger til hvilke kompetanseområder som er relevante for karrierelæring (spørsmål en). Det er utarbeidet en modell for karrierelæring som beskriver karrierelæring når den skal skje i ulike kontekster (spørsmål to). Det er også laget en beskrivelse av læring og ser på former for læring og læringsressurser (spørsmål tre). De tre siste spørsmålene som ELGPN peker som viktige for å lykkes med å implementere et karrierelæringsperspektiv, er spørsmål som har ligget utenfor arbeidsgruppens mandat å arbeide med. Men i et videre arbeid, vil det være viktig å se nærmere på hvordan ulike aktører innen karriereveiledning kan samarbeide for å tilby mer og bedre karrierelæring (spørsmål fire). Spørsmålet om hvem som skal gi kompetanseheving til de som skal jobbe med karrierelæring er også svært sentralt (spørsmål fem). Hvilke overordnede og strategiske beslutninger som bør tas for å gi flere innbyggere mulighet til å tilegne seg karrierekompetanse, må også vurderes (spørsmål seks).

4

Etikk

4.1 Bakgrunn

I møtet med andre mennesker har alle et etisk ansvar. Karriereveiledning er intet unntak. Karriereveiledning finner sted i flere former og på flere arenaer, men det som er felles, er menneskemøtene, enten de er ansikt til ansikt eller digitale. I karriereveiledning møter karriereveiledere mennesker som ofte står i en overgangssituasjon, og som søker eller har blitt henvist til karriereveiledning for å få støtte til å håndtere sin situasjon. Karriereveiledning skal utføres av profesjonelle aktører i møte med ikke-profesjonelle veisøkere. Dette møtet mellom mennesker gjør karriereveiledningen til en etisk handling.

I det følgende brukes hovedsakelig begrepet karriereveileder, selv om det er ønskelig at også praktikere som kaller seg noe annet og andre som har oppgaver knyttet til karriereveiledningstilbud, kan identifisere seg med begrepet og få inspirasjon til hvordan de kan ta i bruk de etiske retningslinjene og få en økt bevissthet rundt etiske problemstillinger.

Kort om mandatet

Arbeidsgruppen forholdt seg til Kompetanse Norges mandat *Etikk – prinsipper og retningslinjer for god praksis* slik det forelå (se vedlegg 3 og 6), men gjorde noen fortolkninger, og tok noen valg som kommenteres her.

Arbeidsgruppen drøftet og utredet verdier og normer i karriereveiledning. Det ble gjort rede for hvilke verdier som ligger til grunn for de etiske retningslinjene i form av et etisk verdigrunnlag. I henhold til oppdragets beskrivelse i mandatet var de etiske retningslinjene spesifikke for karriereveiledningstjenestene, og i tillegg utformet på en måte som gjøre dem relevante for karriereveiledning på tvers av sektorer og institusjoner. I arbeidet ble det anerkjent at det innenfor enkelte sektorer ikke er mulig å tilby en karriereveiledning som er nøytral og uavhengig, og at karriereveiledning avhengig av kontekst kan og bør utformes på ulike måter. For å tydeliggjøre at det til enhver tid vil være en rekke rammevilkår som påvirker karriereveiledning spesielt, og som vil kunne bidra til ulike etiske utfordringer i de ulike sektorene, utarbeidet gruppen en modell som viser

rammene for etisk praksis. For å fremme etisk god praksis i karriereveiledning utviklet arbeidsgruppen også en *refleksjonsmodell* til bruk i møtet med etiske utfordringer. Arbeidsgruppen laget dessuten en illustrasjon av *et etisk løfte* for å vise veisøkere hvordan de kan forvente å bli møtt i karriereveiledning.

Arbeidsgruppen drøftet også hvilken status verdigrunnlaget vil kunne ha i de ulike sektorene, uten å konkludere med konkrete anbefalinger. Inntil videre er verdigrunnlaget og de etiske retningslinjene å anse som et supplement til de normene, reglene og retningslinjene som allerede eksisterer i de ulike sektorene.

Arbeidsgruppen tok ikke stilling til behovet for kompetanseheving for å øke den etiske kompetansen i karriereveiledning.

4.2 Faglig grunnlag – etikk og verdier i karriereveiledning

NOU 2016:7 slår fast at felles etiske retningslinjer er en del av en ønsket profesjonalisering av karriereveiledning. Det er en utfordring å lage etiske retningslinjer som er spesifikke for karriereveiledning, og som i sitt uttrykk ikke kan gjelde for hvilken som helst yrkesutøver som utfører sin jobb i møte med andre mennesker. Det har vært viktig å bevare fokus på karriereveiledning som et eget fagfelt, og tanken om at felles etiske retningslinjer kan ha en samlende effekt for utøvere i fagfeltet, samt å forsterke en profesjonsidentitet og profesjonsfelleskap. Samtidig var det unaturlig at de verdiene og etiske retningslinjene for karriereveiledning, skulle skille seg betydelig fra andre retningslinjer som regulerer lignende eller tilsvarende praksis.

De etiske retningslinjene er laget med utgangspunkt i karriereveiledningspraksis i ulike sektorer. Gjennom arbeidet med retningslinjene kom viktige felles verdispørsmål til overflaten, og det framstod derfor som hensiktsmessig at de etiske retningslinjene ble utarbeidet i tråd med et verdigrunnlag for karriereveiledning. Likeledes er det viktig at utøvelsen av karriereveiledning er basert på et sett av grunnleggende verdier som karriereveilederne tilslutter seg. Disse verdiene bør være i samsvar med verdier som har oppslutning i et demokratisk samfunn, men samtidig gi grunnlag for at karriereveiledere fremmer og forsvare verdier når disse trues eller står på spill i samfunnet. Verdigrunnlaget legitimerer karriereveiledningsfagets samfunnsmandat og en rimelig profesjonell autonomi (Grimen, 2008, s. 71–86). Verdigrunnlaget skal også ligge til grunn for de normene og refleksjonene som må utøves i møte med etiske problemer og utfordringer (Lingås, 2019).

4.2.1 ET HUMANISTISK MENNESKESYN

Det humanistiske menneskesynet bør normativt prege karriereveiledning. Ettersom mennesket settes i sentrum og opphøyes til et mål i seg selv, og ikke som et middel for formål utenfor seg selv. Et slikt syn har røtter tilbake til renessansehumanismens lansering av begrepet menneskeverd (Frost, 2013), dette synet ble videreført gjennom opplysningsfilosofiens humanisme, blant annet i filosofen Immanuel Kants kategoriske imperativ (Kant, 1999), og videre fram til utviklingen av universell menneskerettighetsenkning i oppgjøret med forbrytelsene mot menneskeheten under Andre verdenskrig.

I vår sammenheng skal et humanistisk menneskesyn ikke kobles til humaniora eller livssynshumanisme, men forstås som et *felles humanistisk* syn på mennesket. Slik brukes også begrepet i humanistisk psykologi av Abraham Maslow (1970) og Carl Rogers (1961), og i pedagogikken av blant andre John Dewey (2005). Et humanistisk menneskesyn innebærer dermed at veisøkere er i sentrum for arbeidet, at veisøkere oppfattes som subjekter i sine liv, at de besitter en fri vilje som de kan utøve under ansvar for seg selv og andre, og at de har et iboende menneskeverd som ikke kan røkkes av ytre egenskaper som kjønn, alder, hudfarge eller funksjonsnivå, eller indre kjennetegn som tro, livsanskuelse, språk, seksuell legning eller andre kriterier for kategorisering som kan medføre usaklig forskjellsbehandling.

4.2.2 RESPEKT FOR VEISØKERS EGENVERD OG AUTONOMI

Det humanistiske menneskesynet hevder alles iboende menneskeverd og derigjennom egenverd. Dette egenverdet gir rett til selvbestemmelse eller autonomi, så lenge en slik autonomi ikke rammer andres rett til det samme. I karriereveiledning betyr det at veisøkere selv har rett til å gjøre sine grunnleggende livsvalg og karrierevalg innenfor gitte samfunnsmessige rammer. Motsatsen til slik selvbestemmelse er tvang, undertrykking og slaveri. For karriereveiledningen blir den sentrale normen som springer ut av denne verdien, kravet til å respektere veisøkerne. Respekt kommer av det latinske ordet *respectare*, som betyr både *å se igjen/tilbake* og *å se en gang til*. Verdien av å vise respekt ligger altså i å møte den andre uten å neglisjere eller overse vedkommende, og uten å møte den andre med fordommer og fastlåst forforståelse.

4.2.3 PROFESJONALITET OG ETISK KOMPETANSE

Kravet til profesjonalitet i karriereveiledning uttrykker det verdifulle i at karriereveiledere kjenner sitt fag og dets grenser. Profesjonalitet handler om å kunne det man gjør, og å gjøre det man kan. Et sentralt krav til god profesjonalitet og kvalitet på arbeidet er kravet til etisk kompetanse (Nerland, 2011). Med andre ord må den enkelte arbeide med å utvikle sin bevissthet og sin dømmekraft i møtet med alle de utfordringene og spenningene som ligger i å utøve karriereveiledning. De etiske retningslinjene som er utformet i Nasjonalt kvalitetsrammeverk, inneholder forpliktende normer som best kan innfris når karriereveiledere har verdibevisstheten og normbevisstheten «under huden», og evner å omsette denne bevisstheten i reflekterte vurderinger av hva som bør gjøres når man står overfor vanskelige valg.

4.2.4 LIKEVERD OG SOSIAL RETTFERDIGHET

Kravet til likeverd er en viktig verdi, og både forutsetning og mål for god karriereveiledning. Likeverdskravet skal bidra til å motvirke diskriminering eller forskjellsbehandling uten saklig grunn. Det er selvsagt ikke til hinder for at karriereveiledning i praksis må gjøre prioriteringer som kan oppleves som utfordrende for et slikt mål. Nok til noen eller litt til alle, er jo et evig dilemma.

I arbeidet med de etiske retningslinjene har også målet om at karriereveiledning kan bidra til sosial rettferdighet vært viktig. Sosial rettferdighet som et av målene med karriereveiledning må omsettes til praktisk arbeid og tiltak der resultatene kan oppleves som rettferdig eller urettferdig. Rettferdighet kan i denne sammenheng forstås som lik behandling uavhengig av sosial posisjon, slik filosofen John Rawls i hovedsak går inn for i sin såkalte kontraktsteori (Rawls, 1978), og det kan forstås som rettferdighet som resultat av sosial utjamning og omfordeling av goder, slik konsekvensetikeren John Stuart Mill gikk inn for (Storheim, 1970).

Innenfor karriereveiledningsfeltet har arbeidet for sosial rettferdighet hatt sterke røster, blant andre Sultana, som går inn for at karriereveiledning finner tilnærminger som er «kritiske, kampvillige og frigjørende i formål og omfang» (Sultana, 2018, s. 50).

4.2.5 ÅPENHET, NYSGJERRIGHET OG UNDRING

Normene som blir uttrykt i kategorien *Relasjon og samarbeid* i de etiske retningslinjene, stiller krav til at karriereveiledning utøves med åpenhet og ydmykhet overfor veisøkere. Filosofen Søren Kierkegaard uttrykte dette i sitt prinsipp om ydmykhet overfor den man vil hjelpe (Kierkegaard, 1962, bind 18 s. 97f). Det handler om at all god karriereveiledning må starte der den andre er. Verdien forutsetter at karriereveiledere som utgangspunkt for veiledningen evner å møte veisøkere uten forutinntatte holdninger, utøve aktiv lytting og å se verdien av å forstå veisøkernes forståelse av seg selv og sin egen situasjon. Evne til å være nysgjerrig og undrende blir da «dyder av nødvendighet» i bestrebelsene på å realisere denne verdien.

4.2.6 ETISK SKJØNN OG REFLEKSJON

Utøvelsen av god etisk praksis er kontekstavhengig og etikk og etiske retningslinjer kan bare forstås innenfor, og sett i lys av et bestemt samfunn til en bestemt tid (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 21ff). Det etiske ansvaret som ligger i utøvelsen av karriereveiledning er konkretisert gjennom de etiske retningslinjene for karriereveiledning. Retningslinjene forholder seg normativt til tre ulike perspektiver ved

karriereveiledningsutøvelsen; kompetanse, relasjon og samarbeid, og refleksjon. Med utgangspunkt i de tre perspektivene oppretter retningslinjene en forbindelse mellom handling og generelle trekk ved situasjonen på den ene siden, og en viss etisk egenskap på den andre siden (Vaags, 2004, s. 25). Ettersom ingen situasjoner er helt like vil retningslinjene derfor ta forbehold om kontekst og kun peke på det som kan sies å være felles generelle trekk ved situasjonen. De etiske retningslinjene for karriereveiledning gir rom for, og forutsetter, at hver enkelt karriereveileder utøver skjønn i situasjoner der etiske utfordringer og dilemma oppstår. Skjønnsutøvelsen baserer seg på kompetanse og erfaring, og skjønn utøves i den gråsonen som ligger mellom lovverk og hver enkelts autonomi.

De etiske retningslinjene for karriereveiledning får først verdi når de kommer til uttrykk i handling i praksisfeltet. Etik er et fag som kommer til sin rett om personen virkelig ønsker å gjøre det som er rett og reflekterer bevisst i forhold til dette (Vaags, 2004, s. 16). Refleksjon er en forutsetning for at etikken blir en del av hver enkelt karriereveileders handlinger og arbeid. Det finnes ikke noen fasitsvar på hva som er etisk rett i karriereveiledning. Man kan benytte ulike perspektiver og teorier for å vurdere hva som er rett eller godt i møte med veisøker. De etiske retningslinjene som presenteres i Nasjonalt kvalitetsrammeverk rommer flere perspektiver, og refleksjonsmodellen oppfordrer bevisst til å se etiske utfordringer fra ulike perspektiver, for å vurdere hva som er en rett eller god handling.

4.2.7 VERDIGRUNNLAG

Verdigrunnlaget, som ligger til grunn for de etiske retningslinjene, er formulert slik:



Karriereveiledning legger et humanistisk menneskesyn til grunn. Veisøker møtes med respekt for sitt egenverd og sin autonomi. Profesjonelle aktører innehar etisk bevissthet og dømmekraft, og handler i tråd med etiske retningslinjer for karriereveiledning. Karriereveiledning skal fremme likeverd og sosial rettferdighet. Karriereveiledning kjennetegnes av en åpen, nysgjerrig og undrende holdning til veisøker og veisøkers livssituasjon, slik veisøker oppfatter den.

4.3 Hva finnes fra før av etiske retningslinjer?

I våre naboland Sverige og Danmark, har karriereveiledere lenge forholdt seg til felles etiske retningslinjer. I Sverige er *Etisk deklarasjon og etiske retningslinjer for studie- og yrkesveiledning* utarbeidet av Sveriges Väglederforening og i Danmark har Fællesrådet for uddannelses og ervervsvejledning utarbeidet *Prinsipper for etik i vejledningen*⁵⁴. I tillegg til slike nasjonale retningslinjer, er det også utviklet etiske retningslinjer på tvers av nasjoner, for eksempel av veilederforeningen International Association for Educational Guidance (IAEVG)⁵⁵.

Som nevnt innledningsvis må karriereveiledningen som det skal angis retningslinjer for, sees i lys av den kontekst som karriereveiledningen foregår innenfor. Selv om våre nabolands etiske retningslinjer ikke er uten relevans, er det norske etiske retningslinjer som har vært i hovedfokus i dette arbeidet.

I utviklingsarbeidet gikk arbeidsgruppa grundig gjennom ulike etiske retningslinjer som er utarbeidet på felt eller av aktører som er relevante for karriereveiledningsfeltet. Spesielt relevant var *Lærerprofesjonens etiske plattform*⁵⁶ og *Etiske retningslinjer for statstjenesten*. Dette fordi at en stor del av karriereveiledningen i Norge foregår i skole og i Nav, og de som jobber innfor disse sektorene forventes å i stor grad ha en praksis som også er underlagt disse retningslinjene.

⁵⁴ Se www.vaglederforeningen.org og www.fue.dk

⁵⁵ Se <http://iaevg.net/wp-content/uploads/IAEVG-EthicsNAFeb2018Final.pdf>

⁵⁶ Se <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/> og <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/etiske-retningslinjer-for-statstjenesten/id88164/>

I arbeidet med nye tverrsektorielle etiske retningslinjer på karriereveiledningsfeltet har det vært både nyttig og nødvendig å gjøre en vurdering av beslektede, eksisterende etiske retningslinjer for karriereveiledning i Norge. Per i dag er det utarbeidet tre sett med etiske retningslinjer for karriereveiledere i ulike sektorer:

1. Etiske retningslinjer for fylkesvise karrieresentre ble i 2016 utviklet av Kompetanse Norge, i samarbeid med representanter fra de fylkesvise karrieresentrene, partnerskap for karriereveiledning og eksperter i etikk.
2. Etiske retningslinjer for veiledere er utviklet av Rådgiverforum – Norge, sist revidert av landsstyret i 2017.
3. Etiske retningslinjer for karriereveiledning er vedtatt på et ledermøte i Forum for karriereservice i høyere utdanning i 2009.

Disse tre settene med retningslinjer har, sammen med de andre nevnte retningslinjene, hatt innvirkning på både innhold, omfang og form til de etiske retningslinjene. Gjennom å sette seg inn i eksisterende retningslinjer, og sammenligne disse, ble det enklere for arbeidsgruppa å gjøre seg opp en kvalifisert mening om hvilke sider ved etiske retningslinjer som oppleves som mer eller mindre relevante.

4.4 Etiske retningslinjer for karriereveiledning

Tverrsektorielle etiske retningslinjer i karriereveiledning har til hensikt å skape en felles oppslutning om grunnleggende verdier i yrkesutøvelsen, i tillegg til å legitimere utøvelsen av karriereveiledningsfaget. Etiske utfordringer som knytter seg til handling og holdning hos karriereveilederen, skal håndteres profesjonelt, og følge de normene som er gitt i retningslinjene. I tillegg skal de etiske retningslinjene bidra til å synliggjøre hva veisøker, veisøkers omgivelser og samarbeidspartnere kan forvente av karriereveiledningen.

Det er utarbeidet retningslinjer for aktiviteten *karriereveiledning*, ikke bare for aktøren karriereveilederen. Dette er gjort med tanke på at retningslinjene skal kunne brukes av både de som legger til rette for, og de som utøver, karriereveiledning. Dette gjelder uavhengig av om de har en stillingstittel eller rolle som definerer dem som karriereveileder, eller ikke. Det betyr at retningslinjene er utarbeidet for blant annet resepsjonisten på et karrieresenter, OT-kontakten, PP-rådgiveren, læreren i faget utdanningsvalg, veilederen i Nav og rådgivere i skolen. De kan også være relevante for ledere av karriereveiledningstjenester, de som utformer politikk på karriereveiledningsfeltet, og de som tilbyr utdanning og forskning innen karriereveiledning.

De etiske retningslinjene er ment å være overordnede nok til at de kan fungere på tvers av sektorer, institusjoner og arbeidsplasser, men konkrete nok til at de er anvendbare og gir mening for den eller de som utøver karriereveiledning. De etiske retningslinjene er utformet slik at de har relevans for alle former for karriereveiledning, det være seg ansikt-til-ansikt-samtaler, gruppeveiledning, karrierelæring, karriereundervisning, digital karriereveiledning med mer.

Retningslinjene er tenkt som et supplement til andre etiske retningslinjer som praksisfeltet forholder seg til⁵⁷, etiske prinsipper, som for eksempel i forvaltningsloven, og annen lovgivning som legger føringer for utøvelsen av karriereveiledning.

Målsetningen er at de etiske retningslinjene skal ligge så tett som mulig på praksis, være konkrete, ha et begrenset omfang og være gjenkjennbare i karriereveiledning. Retningslinjene skal gi mening for den eller de som skal forholde seg til dem, og det skal ikke være vanskelig å forstå hvordan de skal overholdes i praksis. Vi ønsker også at de skal være enkle å formidle, både i muntlig og skriftlig form.

⁵⁷ for eksempel «Lærerprofesjonens etiske plattform» og «Etiske retningslinjer for statstjenester», som gjelder for Nav-ansatte

For å oppnå en nærhet til den som skal bruke retningslinjene, ble det valgt en jeg-form. Det ble også forsøkt å unngå for mye bruk av normative modale hjelpeverb som «skal» og «bør», og i stedet brukt presens som uttrykk for forventning til karriereveilederen. Målet er at det skal være minst mulig distanse mellom retningslinjene og den enkeltes praksis.

De tolv etiske retningslinjene⁵⁸ er fordelt i tre kategorier: *Kompetanse, relasjon og samarbeid og refleksjon* og lyder som følger:

FIGUR 7: De etiske retningslinjene



Under gjentas de etiske retningslinjene i ren tekst.

⁵⁸ Se retningslinjene samlet i vedlegg 2

Kompetanse

Når jeg gir karriereveiledning

1. gjør jeg det på et oppdatert og kunnskapsbasert karrierefaglig grunnlag
2. håndterer jeg saker jeg har kompetanse og mandat til. Jeg erkjenner min faglige begrensning, og opplyser veisøker om andre relevante instanser og tjenester
3. bruker jeg metoder og innfallsvinkler som er tilpasset veisøkers situasjon og muligheter

Relasjon og samarbeid

I relasjon og samarbeid med veisøker

4. respekterer jeg veisøkers egenverd og likeverd
5. viser jeg interesse for veisøkers bakgrunn, nåsituasjon og framtid
6. viser jeg ydmykhet, og tar utgangspunkt i veisøkers forståelse av egen situasjon og muligheter
7. er jeg oppmerksom på makten som er ilagt min rolle, og gjør mitt beste for å forvalte den makten til fordel for veisøker og prosessen vi er i sammen
8. overholder jeg taushetsplikten og andre bestemmelser om personvern

Refleksjon

Jeg reflekterer over egen praksis ved å

9. være bevisst på hva som er verdigrunnlaget og målet for karriereveiledningen
10. ha et bevisst forhold til mine egne holdninger, og hvordan de kan påvirke min utøvelse av karriereveiledning
11. ha et kritisk blikk på egen kompetanse, og kontinuerlig vurdere behovet for kompetanseheving
12. være bevisst rammene for fagutøvelse, og hvis nødvendig utfordre disse

4.4.1 UTDYPNING AV RETNINGSLINJENE

Normer for god profesjonsetikk er en viktig del av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. De tolv retningslinjene forutsetter at karriereveiledere har et samfunnsmandat som gir dem autonomi i yrkesutøvelsen. Med en slik autonomi følger det en viss handlingsfrihet for den enkelte utøveren, og normene skal sikre en ansvarlig utnyttelse av denne friheten. Det handler om frihet under ansvar, der ansvaret alltid vil forplikte den enkelte karriereveileder til å treffe gode valg i møte med veisøker, omgivelser og etiske utfordringer.

Kompetanse

1. *Når jeg gir karriereveiledning gjør jeg det på et oppdatert og kunnskapsbasert karrierefaglig grunnlag*
 Det er en lang tradisjon i profesjonsetikken for å kreve at fagutøvere har god kompetanse. De skal kunne det de gjør, men de skal også gjøre det de kan – og holde seg unna det de ikke kan. Den første etiske retningslinjen handler derfor om å holde seg oppdatert, og å basere sin virksomhet på relevante kunnskaper. Dette krever en løpende og proaktiv holdning når det gjelder å kjenne til forskning og fagutvikling innen karriereveiledning.

2. *Når jeg gir karriereveiledning håndterer jeg saker jeg har kompetanse og mandat til. Jeg erkjenner min faglige begrensning, og opplyser veisøker om andre relevante instanser og tjenester*

Her handler det om å kjenne sin faglige begrensning, og ikke påta seg oppgaver og funksjoner som krever annen kompetanse enn den man selv innehar i utøvelsen av karriereveiledning. Retningslinjen krever også kjennskap til den kompetansen som relevante andre samarbeidspartnere har, og å invitere disse til samarbeid når dette må til for å gi veisøkere gode tjenester.

3. *Når jeg gir karriereveiledning bruker jeg metoder og innfallsvinkler som er tilpasset veisøkers situasjon og muligheter*

Denne retningslinjen krever at det er veisøkeres interesser og behov som danner utgangspunkt for valg av metoder og innfallsvinkler. Dette innebærer at man i karriereveiledning ikke skal la egne preferanser styre behovene, men at behovene skal møtes med så relevante og tilpassede faglige aktiviteter som mulig.

Relasjon og samarbeid

Nærhetsetikken har mange normer for at relasjon og samarbeid er en forutsetning for å nå fram til og å bidra til å gjøre veisøker, til et handlende, villende subjekt i eget liv (Vetlesen, 1996). I karriereveiledning er det en sterk tradisjon for at relasjonen mellom veileder og veisøker er basert på likeverd, der veisøkeres interesser og behov er i fokus (Peavy, 2011).

Det er flere viktige etiske prinsipper som kommer til uttrykk i de etiske retningslinjene nr fire, fem, seks, sju og åtte.

4. *I relasjon og samarbeid med veisøker respekterer jeg veisøkers egenverd og likeverd*

Her handler det om menneskesyn, der kravet er at karriereveiledning må bygge på den grunnleggende forutsetning at alle har et iboende menneskeverd, og at dette verdet er likt, uavhengig av ytre egenskaper (som kjønn, alder, hudfarge etc.) og indre egenskaper som for eksempel livssyn, kulturell tilhørighet og politiske og andre meninger.

5. *I relasjon og samarbeid med veisøker viser jeg interesse for veisøkers bakgrunn, nåsituasjon og framtid*

Å leve opp til den femte retningslinjen innebærer at karriereveiledningens oppmerksomhet skal rettes mot veisøkeres utgangspunkt og muligheter.

6. *I relasjon og samarbeid med veisøker viser jeg ydmykhet, og tar utgangspunkt i veisøkers forståelse av egen situasjon og muligheter*

Denne retningslinjen innebærer å ta utgangspunkt i veisøkeres forståelse av seg selv, sin selvopplevde situasjon og selvopplevde muligheter, inkludert ønsker og drømmer. Karriereveiledning skal ikke knuse drømmer, men heller ikke unnlate å inkludere samtaler om realismen i en veisøkeres ønsker. Poenget er å starte der veisøker er, og vise ydmykhet og respekt for vedkommende.

7. *I relasjon og samarbeid med veisøker er jeg oppmerksom på makten som er ilagt min rolle, og gjør mitt beste for å forvalte den makten til fordel for veisøker og prosessen vi er i sammen*

Det ligger en erkjennelse av den asymmetrien som ligger i en relasjon der en tjenesteyter med stilling og stand og erfaring møter en tjenestemottaker som har en viss avhengighet av å få en god tjeneste i denne retningslinjen. Å erkjenne maktrelasjonen bevisst har en etisk verdi som utgangspunkt for å tilstrebe likeverd og en subjekt-subjektrelasjon. Det har igjen betydning for hvordan relasjonen kan brukes i læring og utvikling, og for at veisøker skal bli klar over mulige veivalg og implikasjoner, og konsekvenser av disse valgene.

8. *I relasjon og samarbeid med veisøker overholder jeg taushetsplikten og andre bestemmelser om personvern*

I all profesjonsetikk er personvernet en viktig side. Personvernet handler om at personlig og sensitiv informasjon ikke havner på avveie eller kommer uvedkommende i hende. Taushetsplikten er således en viktig norm som bare har unntak når viktigere verdier enn personvernet står på spill. Det kan handle om

at liv og helse er truet, og at opplysningsplikten derfor trumfer taushetsplikten, som når for eksempel et barn blir forsømt eller mishandlet. Karriereveilederen må kjenne til alle relevante lovbestemmelser som handler om personvern og behandling av personopplysninger, og følge disse.

Refleksjon

Møter med etiske utfordringer er komplekse. Det kan handle om at en som karriereveileder er i tvil om hva en skal gjøre, hva en skal prioritere, hvordan ekte dilemmaer med bare uønskede utfall skal håndteres, eller hvordan en kan nå et mål med forsvarlige midler (Henriksen & Vetlesen, 2006). Alle slike utfordringer krever evne til å reflektere godt og å utøve etisk dømmekraft (Lingås, 2019).

Normene for refleksjon blir omtalt i retningslinjene nummer ni, ti, elleve og tolv.

9. *Jeg reflekterer over egen praksis ved å være bevisst på hva som er verdigrunnlaget og målet for karriereveiledningen*

Det første kravet til refleksjon er at karriereveilederen, ikke bare kjenner til verdigrunnlaget for god karriereveiledning, men faktisk er seg disse verdiene bevisst, forstått som at verdiene er «eid» av hver enkelt praktiker. Verdiene er selve grunnlaget for refleksjon. Samtidig er det en etisk oppgave i seg selv å forsvare og fremme disse verdiene. Verdigrunnlaget for god karriereveiledning handler om generelle og spesifikke mål og rettigheter, i tillegg til forsvarlighet i framgangsmåte.

10. *Jeg reflekterer over egen praksis ved å ha et bevisst forhold til mine egne holdninger, og hvordan de kan påvirke min utøvelse av karriereveiledning*

I utøvelsen av karriereveiledning skal en kjenne seg selv og sine sterke og svake sider. En skal også være seg bevisst hvordan en selv kan påvirke yrkesutøvelsen, og hvordan ens holdninger, preferanser, motvilje og favoriseringer også kan påvirke ens etiske valg i vanskelige situasjoner. Slik bevissthet kan være med å utvikle ens egen etiske dømmekraft.

11. *Jeg reflekterer over egen praksis ved å ha et kritisk blikk på egen kompetanse, og kontinuerlig vurdere behovet for kompetanseheving*

Karriereveiledere skal også kjenne seg selv i den forstand at en erkjenner når en kommer til kort, og trenger å forbedre og utvide sin kompetanse for å gjøre en god nok jobb. Dette omfatter også kompetansen til å møte etiske utfordringer av ulike slag. Se også den første normen under Kompetanse.

12. *Jeg reflekterer over egen praksis ved å være bevisst rammene for fagutøvelse, og hvis nødvendig utfordre disse*

Noen ganger vil det ligge etiske utfordringer som bare kan møtes og behandles på systemnivå. Det kan handle om ressursituasjoner som er for knappe til å oppfylle oppsatte mål. Det kan handle om politiske og administrative føringer på innholdet i og målet for arbeidet som ikke er forenlig med verdigrunnlaget for god karriereveiledning. Det kan handle om forsøk på å påvirke arbeidet fra økonomiske interesser eller andre maktinstanser, som ikke bør få gjennomslag i møte med veisøkere. I slike tilfeller er det viktig at karriereveiledere både enkeltvis og sammen som faggruppe, viser mot og fasthet i å forsvare fagutøvelsens rammer. I slikt arbeid er det viktig å anvende etisk forsvarlige virkemidler, og unngå for eksempel å skyve veisøkere foran seg.

4.5 Rammene for etisk praksis

Retningslinjene er utarbeidet for å gi retning for valg og handlinger i karriereveiledning. I tillegg til at hver veisøker deltar i karriereveiledning med utgangspunkt i sin unike livssituasjon, foregår enhver karriereveiledningsaktivitet i en kontekst. Det betyr at ingen karriereveiledning er lik. Retningslinjene skal være tverrsektorielle, meningsfulle og anvendbare for alle som utøver (eller legger til rette for) karriereveiledning, uansett sektor/institusjon. Dette er løst ved å lage en modell der karriereveiledningen, og dermed også de etiske retningslinjene for karriereveiledning, er rammet inn. Rammen er et uttrykk

for den konteksten som karriereveiledningen foregår i. Modellen tydeliggjør at de etiske retningslinjene til enhver tid må sees i forhold til den konteksten og de rammefaktorene som karriereveiledningen foregår innenfor. I denne modellen ligger det således en fleksibilitet for variasjon og mangfold i karriereveiledningsaktivitetene, og samtidig en anerkjennelse av at karriereveiledning kan og bør utformes på ulike måter, avhengig av kontekst.

Møtet mellom de etiske retningslinjene og rammen gir i seg selv opphav til potensielle etiske utfordringer og dilemma. Fra tid til annen vil karriereveiledere oppleve at kvaliteten på karriereveiledningen blir utfordret av rammefaktorene. I de etiske retningslinjenes aller siste punkt påpekes derfor viktigheten av å være bevisst de rammene man arbeider innenfor, og den konteksten karriereveiledning foregår i. Alle karriereveiledere har et etisk ansvar for å forholde seg til rammer og kontekst, og hvis nødvendig utfordre de rammene som er gitt, dersom eksisterende rammer svekker kvalitet og profesjonalitet i utøvelsen av karriereveiledning.

Rammen som de etiske retningslinjene er plassert inn i, kan illustreres slik:

FIGUR 8: Rammene for etisk praksis. Konteksten for karriereveiledning kan deles i fire kategorier:



Organisering og form

Denne kategorien tar hensyn til hvordan karriereveiledningen er organisert: tid, sted, fysiske forhold og omgivelser, rekruttering til karriereveiledningen og andre organisatoriske faktorer. I tillegg omhandler den hvilken form karriereveiledningen har, for eksempel individuell eller gruppe, ansikt-til-ansikt eller digital, statisk eller dynamisk informasjon (for eksempel informasjonsbrosjyrer eller nettsider), undervisning og så videre.

Lover og rutiner

Enhver karriereveileder arbeider i et praksisfelt som også er styrt av andre formelle og uformelle føringer, i form av lover, regler, retningslinjer og rutiner. Disse vil også ha innvirkning på etisk handling og refleksjon. I noen tilfeller vil disse overstyre de etiske retningslinjene, og i noen tilfeller vil de overstyres av de etiske retningslinjene. I beste fall kan føringer som finnes fra før, og de etiske retningslinjene som blir presentert her, supplere hverandre til det beste for veisøker og praksisfelt.

Samfunn og omgivelser

I denne kategorien finner vi de forholdene som til enhver tid utgjør en «levende» del av karriereveiledningens kontekst. Begrepene samfunn og omgivelser favner om læringsmuligheter, utdanningstilbud og arbeidsmarked. I tillegg rommer det lokal, nasjonal og internasjonal politikk som påvirker fagfeltet, og diskusjoner og trender i fagfeltet. I et nærere perspektiv finnes også veisøkers aller nærmeste omgivelser i denne kategorien. Kategorien rommer det landskapet som karriereveiledningen skal orientere seg i.

Målgruppe

Når karriereveiledningstjenester blir utformet, kan de fellesnevnerne som finnes i målgruppen, bli utslagsgivende for tilbudet som blir utformet. Målgruppen har fellestrekk som på godt og vondt bringes med i møte med individet. Førforståelsen vår ligger i konteksten, og denne kategorien anerkjenner dette.

4.6 Modell for etisk refleksjon

De etiske retningslinjer for karriereveiledning er ikke en fasit. Etikk handler heller ikke om å gi absolutte svar, men om å stille spørsmål som kan belyse utfordringer vi møter i karriereveiledning. Etisk refleksjon er en forutsetning for etisk bevissthet, og er derfor en sentral del av de etiske retningslinjene. Ved å ta med oss erfaringer og opplevelser inn i det faglige felleskapet kan vi skape en kultur for etisk refleksjon på arbeidsplassen vår. Etisk refleksjon foregår både bevisst og ubevisst, på både uformelle og mer formelle arenaer, både hos den enkelte karriereveileder og kolleger imellom. Et ønsket resultat av de etiske retningslinjene er større grad av etisk refleksjon i felleskap. Etiske refleksjonsmodeller kan brukes som en støtte for å gi refleksjonen en strukturert og systematisk form.

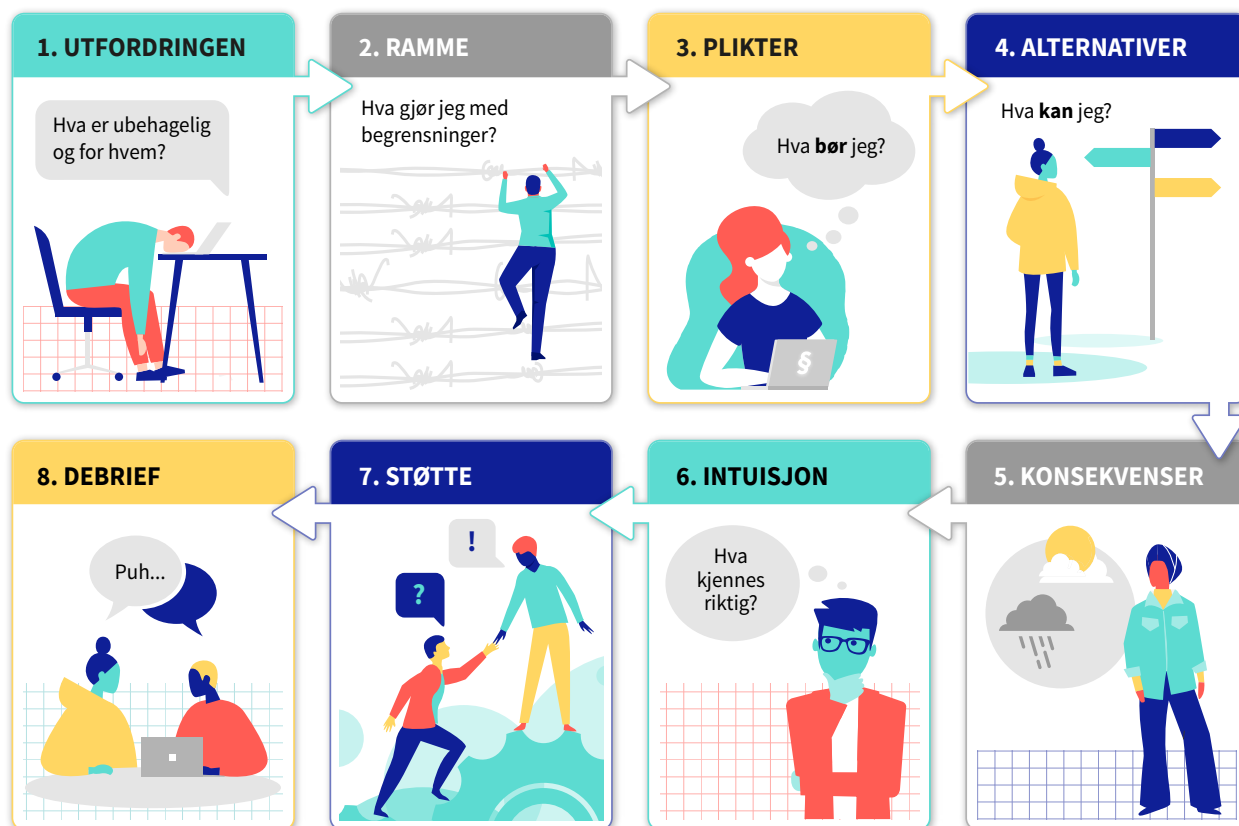
Etisk refleksjon kan gjøres på et generelt grunnlag med utgangspunkt i praksis. Den kan også knyttes til konkrete utfordringer, for eksempel i situasjoner der verdier må forsvares, eller i situasjoner der vi står overfor vanskelige prioriteringer. I det følgende presenteres en modell til bruk i møte med etiske utfordringer. Refleksjonsmodellene er inspirert av eksisterende refleksjonsmodeller, og tilpasset karriereveiledningspraksis.

4.6.1 ETISK REFLEKSJONSMODELL I MØTE MED UTFORDRINGER

I møte med etiske utfordringer kan en modell som denne være et godt utgangspunkt. Hensikten med modellen er at den skal bidra til struktur og systematikk når en etisk utfordring skal drøftes. Det anbefales at refleksjonsmodellen blir brukt i felleskap med kolleger, men den kan også fint brukes dersom en har behov for å reflektere individuelt. Tanken med modellen er at den eller de som skal reflektere eller drøfte, går «skritt for skritt» igjennom modellen, og drøfter de spørsmålene som genereres av hvert enkelt perspektiv i modellen. Refleksjonsmodellen er visualisert i «tegneserieform», for at de som benytter modellen, ikke skal måtte forholde seg til et dokument der alle spørsmål er gitt, men heller la hver enkelt rute være en strukturert mulighet for refleksjon tilpasset den enkelte utfordring.

Slik ser refleksjonsmodellen ut:

FIGUR 9: Modell for etisk refleksjon



Slik kan den etiske refleksjonsmodellen anvendes:

1. Utfordringen

Det første skrittet i refleksjonsrunden er å ta stilling til den etiske utfordringen man står i, og å identifisere utfordringens karakter. Er det et dilemma, er det en annen type konflikt, eller utfordring? Hvem berøres av den? Dette kan være klargjørende. Å kunne gjenkjenne hver enkelt utfordrings kjennetegn gjør at vi lettere lar være å handle etter vane (Lingås, 2019). Hva slags utfordring eller dilemma er det snakk om?

2. Ramme

Når man har identifisert den utfordringen man står i, kan det være hensiktsmessig å orientere seg i forhold til kontekst og rammefaktorer. I noen tilfeller kan det være av vesentlig betydning å utfordre de rammene som er satt, dersom disse skaper etiske utfordringer i karriereveiledningen. Andre ganger kan det være vel så viktig å legge fra seg fortvilelse over forhold man ikke har mulighet til å endre.

3. Plikter

Når det oppstår etisk utfordrende situasjoner, vil det i noen tilfeller være slik at lover og forskrifter eller lokale retningslinjer legger føringer for hva man skal eller bør gjøre. I noen tilfeller kan det skape utfordrende situasjoner fordi det man må eller bør kjennes feil i situasjonen. I andre tilfeller kan det være veldig fint å ha et regelverk å finne svar i, dette kan i beste fall gi støtte til å ta riktig avgjørelse.

4. Alternativer

De fleste etiske utfordringer og dilemma byr på ulike handlingsalternativer. Hvilke er disse? Det fjerde skrittet i refleksjonsmodellen handler om nettopp dette; kartlegging, sortering og identifisering av ulike alternativer for handling og valg.

5. Konsekvenser

De ulike handlingsalternativene følges av sine konsekvenser. Når en etisk utfordring skal løses, er det greit å vurdere hvilke konsekvenser de ulike handlingsalternativene kan ha, og for hvem.

6. Intuisjon

Noen ganger har man en magefølelse som gir oss en pekepinn på hva som føles riktig. Intuisjon er en anerkjent del av ethvert valg, siden intuisjon bygger på både erfaring og kompetanse (Eneroth, 1990).

7. Støtte

Det er viktig å ikke undervurdere de anledningene man har til å søke hjelp eller støtte fra andre. Finnes det informasjon som kan være klargjørende og til hjelp? Er det noen man kan snakke med som kanskje kan bidra med nyttige refleksjoner? Er det andre instanser som kan mer om dette, og som derfor burde inviteres til tverrfaglig samarbeid?

8. Debrief

I etterkant av etisk utfordrende situasjoner kan det være nyttig med en etter-refleksjon sammen med andre. Noen situasjoner håndterer en greit selv, mens andre påvirker en mer, og det kan være behov for en debrief.

4.7 Et etisk løfte

En av profesjonsetikkens viktige funksjoner er å informere tjenestemottakere og samfunnet om hva slags kompetanse de kan forvente av yrkesutøveren (Lingås, 2016). I denne sammenhengen betyr det at veisøker og veisøkers omgivelser skal vite hvordan de vil bli møtt i en karriereveiledningssituasjon.

Mange virksomheter, både offentlige og private, har utarbeidet en serviceerklæring som for eksempel forteller om virksomhetens oppgaver, tjenestetilbud, rettigheter og plikter, innsynsmuligheter og klageadgang. I Norge skal alle statstjenester ha utarbeidet en serviceerklæring⁵⁹. En serviceerklæring kan være ganske omfattende i form og omfang, men den kan også tilpasses virksomheten, brukere og sin hensikt ved å utarbeides i en enklere form. I arbeidet med de etiske retningslinjene er det utarbeidet en form for serviceerklæring som kan synliggjøre det etiske ansvaret som ligger i karriereveiledningen. Begrepet serviceerklæring er omfattende, og det er derfor i denne sammenheng laget et *etisk løfte*. Det etiske løftet er en oppsummering av de etiske retningslinjene. De har en form som er tilpasset veisøkeren.

Ved å synliggjøre et etisk løfte til de som benytter seg av en karriereveiledningstjeneste eller deltar i en karriereveiledningsaktivitet, kan kvaliteten heves på flere måter:

- Veisøkere får informasjon om hva de kan forvente. Det betyr at de også får anledning til å ha en forventning knyttet til den som har ansvar for karriereveiledningen.
- Et etisk løfte kan, dersom det følges opp, være med på å opparbeide tillit i relasjonen mellom veisøker og den som har ansvar for karriereveiledningen.
- Et etisk løfte er forpliktende, og stiller krav til kvalitet og profesjonalitet i karriereveiledningen til enhver tid.

⁵⁹ <https://www.difi.no/nyhet/2016/07/serviceerklæringer>

Det etiske løftet ser slik ut:

FIGUR 10: Et etisk løfte



Illustrasjonen av det etiske løftet kan for eksempel henges opp på et kontor eller et venterom. Det kan inkluderes i informasjonsbrosjyrer eller være en del av invitasjonen til en karriereveiledningsaktivitet. Det kan også vises på aktuelle nettsteder eller hjemmesider som tilbydere av karriereveiledning administrerer.

4.8 Vurderinger og forutsetninger for god etisk praksis

I punkt 1.8 som omhandler kvalitetsrammeverket i en videre kontekst, vises det til at profesjonalisering av et felt blant annet karakteriseres av «en felles etisk overbygning og et kollektivt sett av verdier som klargjør profesjonens samfunnsmandat og gir retningslinjer for arbeidet» (Nerland, 2011, s.182). Denne delen av Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning, med de etiske retningslinjene og verdigrunnlaget, vil være et bidrag til en slik felles etisk overbygning. Et mer systematisk arbeid og tydeligere fokus på etikk vil gi økt kvalitet i karriereveiledning i Norge.

Arbeid med etikk er en prosess som krever kontinuerlig innsats. Tolv etiske retningslinjer sikrer ikke alene god etisk praksis, en refleksjonsmodell skaper heller ikke av seg selv refleksjon, og et etisk løfte er ikke annet enn brutte forventninger hvis det ikke innfris. De ulike modellene og elementene

er ment å være til hjelp for å identifisere, forstå og håndtere de komplekse etiske utfordringene som utøvere av karriereveiledning i de ulike sektorene møter i sitt arbeid. I tillegg til systematisk arbeid og økt oppmerksomhet på etikk, er det noen forutsetninger som bør være til stede for å fremme god etisk praksis:

- Eiere, ledere og praktikere må anerkjenne at etikk har stor betydning for kvalitet i karriereveiledningstjenestene.
- Ledere og praktikere må ha tilstrekkelig og relevant etisk kompetanse.
- Praktikerne må ha rammebetingelser som legger til rette for utøvelse av god etisk praksis.
- Etisk refleksjon bør være en prioritert og planlagt del av det faglige arbeidet.
- De etiske retningslinjene bør ligge til grunn for praksis i karriereveiledning, og være en del av den systematiske kvalitetsutviklingen på arbeidsplassen.
- Kjennskap og forståelse av etiske retningslinjer for karriereveiledning er en forutsetning for at de blir en integrert del av praksis.
- Etiske retningslinjer bør være en del av informasjon og opplæring til nye ansatte på arbeidsplassen.
- Arbeidet med etikk i karriereveiledning må tilpasses lokale forhold, og kommer i tillegg til annet etisk arbeid som praksisfeltet må forholde seg til.

Referanser

- Ahvenainen, M., Heikkilä, K., Jokinen, L., Miettinen S., Ollila, J., Pietikäinen, N. & Vuorisalo, K. (2017). *Framtiden – full av möjligheter! En arbetsbok för framtidsvägledning*. Institutet för Framtidsforskning vid Åbo Universitet.
- Andersen, H. L. (2008). Taksonomiske grundbegreber og progression i læring. I Andersen (red.): *Bevidstbed om læring i uddannelserne: progression, portfolio og entrepreneurship*. Arbeidspapir for Center for undervisningsudvikling. Aarhus Universitet.
- Andreassen, I. H. (2016). *Career aspirations and self-knowledge during adolescence*. Journal Plus Education, Vol XVI (2016), side. 15–23
- Andreassen, T. A. & Fossetøl, K. (2014). *Utfordrende inkluderingspolitikk*. I Tidsskrift for samfunnsforskning nr 2, 2014. Universitetsforlaget.
- Bakhshi, H., Downing, J., Osborne, M. & Schneider, P. (2017). *The future of Skills. Employment in 2030*. London: Pearson and Nesta
- Bassot, B. (2012). *Upholding equality and social justice: a social constructivist perspective on emancipatory career guidance practice*. Australian Journal of Career Development, 21(2), side 3-13
- Berge, T., Larsen F.M., Gravås, T.F., Holm, S., Lønvik, K. & Midttun, K. (2015). *Karriereveiledning: Behov, utbytte og betydning*. Rapport fra fire undersøkelser. Vox-rapport 2015
- Bimrose, J., Hughes, D., & Collins, A. (2006). *Quality assurance mechanisms for information, advice and guidance: A critical review*. Coventry: Institute for Employment Research, University of Warwick.
- Bjelke, B. W. (2012). *Hva kan kjennetegne ulike kompetansenivåer hos yrkesutøvere?* Masteroppgave i yrkespedagogikk. Høgskolen i Oslo og Akershus
- Brante, T. (2011). *Professions as science-based occupations*. I Professions and Professionalism, Vol. 1, No. 1 (2011), s. 4-20
- Brinkmand, S. (2014). Stå fast. *Et oppgjør med tidens utviklingstvang*. Gyldendal Bussiness.
- Buhl, R., Hagmayer, I. A., Poulsen, B. K. & Thomsen, R. (2016). *Udsyn i udskolingen*. Frederikshavn: KL og Danmarks Lærerforening
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart?* Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgiving. (Sintef-rapport A18112). Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., & Mordal, S. (2014). *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ*. Skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Trondheim: NTNU. Program for livslang læring.
- Cedefop (2009) *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Cedefop panorama series; 164. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009
- Cedefop (2014). *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*. Cedefop Research paper No. 42
- Collin, A. (1997). Career in context. British journal of guidance & counselling, 25(4), side 435–446
- Cort, P., & Thomsen, R. (2014). *Narratives about labour market transitions*. Research in Comparative and International Education, 9(3), side 313-327
- Damvad. (2012). *Et ønske om noe belt - ikke stykkevis og delt*. Oslo: Damvad.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). *What Is Competence?* Human Resource Development International, 8:1, 27–46, DOI:10.1080/1367886042000338227
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. København: Gyldendals bogklubber
- Dreier, O. (2009). *Persons in Structures of Social Practice*. Theory & Psychology, 19(2), 193-212
- ELGPN (2010). *Lifelong guidance Policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008-2010*. Jyväskylä: ELGPN
- ELGPN (2012). *Career Management Skills. Factors in implementing policy successfully*. Concept Note No. 3. Jyväskylä: ELGPN
- ELGPN (2012). *Lifelong Guidance Policy Development. A European Resource Kit*. ELGPN Tools No. 1. Jyväskylä: ELGPN
- ELGPN (2015). *Designing and Implementing Policies Related Career Management Skills (CMS)*. ELGPN Tools No. 4. Jyväskylä: ELGPN
- ELGPN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance*. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylä: ELGPN
- EU (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*
- EU (2004). *Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*.
- European Commission (2000). *A memorandum on Lifelong Learning*
- Eneroth, Bo (1990). *Att handla på känn: Om intuition i professionell verksamhet* Stockholm: Natur og kultur

- Evangelista, L. (2011). *Study on existing frameworks to validate competence of career guidance practitioners*. Brussels, Belgium: European Commission
- Frost, T. (2013). Et aktualiserende etterord om menneskets iboende verdighet internasjonalt og nasjonalt i vår samtid. I P. della Mirandola. *Lovprisning av menneskets verdighet*. Om det værende og det éne. Oslo: Vidarforlaget 2013
- Gatsby Charitable Foundation. (2014). *Good career guidance*. London: Gatsby Charitable Foundation.
- Gelatt, H. B. (1989). *Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling*. Journal of counseling Psychology, 36(2), 252
- Gilje, N. (2017). *Profesjonskunnskapens elementære former. I: Mausethagen & Smeby (red.) Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gundersen, D. & Halbo, L. (2018, 28. mai). *Kvalitet*. I Store norske leksikon. Hentet 14. februar 2019 fra <https://snl.no/kvalitet>
- Haug, E. H. (2014). *CMS – et felles perspektiv for karriereveiledning i Norge?* (Rapport). Oslo: Vox.
- Haug, E. H. (2017). *Kvalitet i skolens karriereveiledning – i spennet mellom storsamfunnets og elevenes behov*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer.
- Haug, E. H. (2018a). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2018b). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning – et kunnskapsgrunnlag*. Rapport. Kompetanse Norge. Hentet fra: <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/en-introduksjon/>
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hiebert, B.A. & Neault, R. (2014). *Career Counselor Competencies and Standards: Differences and Similarities across Countries*. Springer Link. DOI: 10.1007/978-1-4614-9460-7_39
- Hodkinson, P. & Sparkes A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making, British Journal of Sociology of Education, 18:1, 29-44, DOI: 10.1080/0142569970180102
- Hodkinson, P., H. Bowman & Colley H. (2006). Conceptualising transitions from education to employment as career development and/or learning. I Constructing the Future: *Transforming Career Guidance*. Institute of Career Guidance, side. 35-48
- Holzkamp, K. (1998). *Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept*. Nordiske Udkast, 26(2)
- Holzkamp, K. (2013). Basic Concepts of Critical Psychology. I E. Schraube & U. Osterkamp (Red.), *Psychology from the Standpoint of the Subject - Selected Writings of Klaus Holzcamp* side 19-28. Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hooley T, A.G. Watts, R. G. Sultana & Neary S. (2011). *The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration*. British Journal of Guidance & Counselling 41(2), side 117-131
- Hooley, T. (2018). Career guidance and the changing world of work: Contesting responsibilising notions of the future. I Peters, M.A., Jandrić, P. and Means, A.J. (red.) (2018). *Education and Technological Unemployment*. Berlin: Springer
- Hooley, T. & Rice, S. (2018). *Ensuring quality in career guidance: a critical review*. British Journal of Guidance and Counselling, online first. doi: 10.1080/03069885.2018.1480012.
- Hooley, T. (2019). *International approaches to quality in career guidance*. Report prepared for Skills Norway. (Upublisert)
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2017). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Fredensborg: Studie og Erverv
- Illeris, K. (2012). *Kompetence: hvad, hvorfor, hvordan?* (2 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris K. (2007). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Kant, I. (1999). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Katznelson, N. og Lundby, A.: *Karrierelæring*. Notat, Center for Ungdomsforskning.
- Kierkegaard, S. (1962). *Synspunktet for min Forfatter Virksomhed*. Samlede Værker, 3. udg., bd. 18, s. 97 ff. København: Gyldendal
- Kierkegaard S. (1994). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I: Kierkegaard S. Samlede værker*. Bd. 18. København: Gyldendal
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* (Doktorgradsavhandling). Aarhus Universitet, Aarhus.
- Kleppestø, K. H. & Jåstad R. R. (2017). *Utdanningsvalg. Karrierelæring og livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, New Jersey.
- Krumboltz, J. D. (2009): *The Happenstance Learning Theory*. Journal of Career Assessment, 17(2), side 135-154
- Kuijpers, M. A., B. Schyns & Scheerens J. (2006). *Career Competencies for Career Success*. The Career Development Quarterly, 55, side 168-178
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Larsen, M. F. (2011). *Behov og interesse for karriereveiledning*. Rapport. Vox
- Lave, J., & Wenger, E. (2007). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Law, B. (1981). Community interaction: a mid-range focus for theories of career development in young adults, reproduced. I Dryden, W. & Watts, A.G. (red.) *Guidance and Counselling in Britain: A 20-Year Perspective*, Cambridge, Hobsons Publishing, side 211-230.
- Leung, S. A. (2007). The big Five Career Theories. I J. Athanasou & R. V. Esbroek (red.), *International Handbook of Career Guidance*. London: Springer, side 115-132.
- Lindh, G. (2000). *Samtalen. Et værktøj i uddannelses- og erhvervsvalgsprocessen*. R.U.E.
- Lingås, L. G. (2016). Profesjonsetikk og utdanningsvalg. I L. G. Lingås & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og dannning*. Oslo Gyldendal Akademisk
- Lingås, L. G. (2019). *Etikk for pedagoger*. Oslo: Gyldendal Akademisk (3.utg)
- Lovén, A. (2016). *Kärnan i vägledarprofessionen*. Vägledaren nr 2, 2016.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. 2.utg. New York: Harper & Row
- Mitchell, K. E., Al Levin, S., & Krumboltz, J. D. (1999). *Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities*. Journal of counselling & Development, 77(2)
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2018). *Det er bare snakk om hvilke briller man har på...* En studie av rådgivning i barneskolen. Rapport. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- National Guidance Forum in Education, Career and Employment (nfb) & Research Group Quality in Guidance at the Institute of Educational Science, Heidelberg University. (2016). *The BeQu concept for quality development in career guidance and counselling: The BeQu quality standards and competence profile*. Berlin: NFB & Heidelberg University.
- Neary, S., Marriott, J. & Hooley, T. (2014). *Understanding a 'career in careers': Learning from an analysis of current job and person specifications*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Neary, S. & Dodd, V. (2016). *Understanding career management skills: findings from the first phase of the CMS LEADER project*. Derby: University of Derby.
- Nerland, M. (2011). *Karriereveiledning – et felt under profesjonalisering*. I: Gravås og Gaarder (red.) *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- NICE (2016). *European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners*. NICE Handbook Volume 2, Barbara Budrich Publishers
- NOU 2002:10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse — Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke — Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2015:18. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II — Utfordringer for kompetansepolitikken*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- OECD (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. Paris: OECD
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD indicators, OECD Publishing.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Paris: OECD
- Öhidy, A. (2008). *Lifelong learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. Germany
- Patton, W. & M. McMahon (2006). *The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice*. International Journal for the Advancement of Counselling 28(2), side 153-166
- Peavy, V. (2004). *Sociodynamic counselling. A practical approach to meaning making*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Peavy, R. V. (2011). *At skabe mening. Den sosiodynamiske samtale*. København: Schultz
- Plant, P. (2012). *Quality assurance and evidence in career guidance in Europe: Counting what is measured or measuring what counts?* International Journal of Educational and Vocational Guidance. 12. doi:10.1007/s10775-011-9195-2.
- Rawls, J. A. (1978). *A Theory of Justice*. New York: Oxford University Press
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin
- Røise, P. (under utgivelse). If career education is the solution, what is the implied problem. I Haug, E., Hooley, T., Kettunen, J., & Thomsen, R.: *Career and career guidance in the Nordic countries*. London: Sense
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards. I Oxford Review of Education. Vol. 13, No.2.
- Sadler, D.R. (2013) *The futility of attempting to codify academic achievement standards*. I High Educ (2014) 67:273–288, DOI 10.1007/s10734-013-9649-1

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm
- Schulstok, T. (2018) Som karriereveileder er jeg god til - hva? Veilederforum.no. Hentet fra <https://veilederforum.no/content/som-karriereveileder-er-jeg-god-til-hva>
- Seville, C. (2017). *Karrierelæring for unge*. Oslo: Pedlex.
- Seville, C. og I. K. Eide (2018). *Karrierelæring for voksne*. Oslo: Pedlex.
- Skovhus, R. B., Poulsen, B. K., Buland, T. & Svarva, R. K. (2016): *På vei mot karrierekompetanse*. Trondheim/Aarhus: Sør-Trøndelag fylkeskommune.
- Skovhus, R. (2017). *Vejledning – Valg og læring for en gennemgang af læringsforståelser og vejledning*. Ph.d. avhandling ved Danmarks Institut for uddannelse og pædagogik. København: Aarhus Universitet.
- Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I: Mausethagen & Smeby (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Stetsenko, A. (2016). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Perspective on Development and Education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Storheim, E. (1970). *Bentham, Mill, Rawls. Moral og nytte*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sultana, R. G. (2009). *Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts*. Int J Educ Vocat Guidance (2009) 9: 15. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9148-6>
- Sultana, R. G. (2012). *Learning career management skills in Europe: a critical review*. Journal of Education and Work, 25(2), side 225-248
- Sultana, R. G. (2018) Prekaritetinnsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal 'Akademisk
- Sultana, R. G. (2018). *Enhancing the quality of career guidance in secondary schools*. Handbook: MYFUTURE-project. Hentet fra <https://myfutureproject.eu/resources/>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsrud, A. (red.) (2016). *Attføringsbedrifter som læringsarena for karriereferdigheter*. Oslo: Bransjeforeningen Attføringsbedriftene.
- The L.EA.D.E.R project (2017). *Improving Career Management Skills. Models, practices and guidance resources. Hadbook for practitioners*. Erasmus+ KA2
- Thomsen, R. (2009). *Vejledning i fællesskaber - karrierevejledning fra et deltagerperspektiv*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Thomsen, R. (2014). *Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv: Karrierevalg og karrierelæring*. NVL & ELGPN concept note. Oslo: Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL).
- Thomsen, R. & Skovhus, R.B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I *Utdanningsvalg – identitet og dannning*. Red. L. G. Lingås, U. Høsøien U. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Thornton, P., Ocasio, W. & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective: A new approach to Culture, Structure, an Process*. Oxford: Oxford University Press
- Trinder, J.C. (2008). *Competency Standards - A Measure of the Quality of a Workforce*. I: The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences. Vol. XXXVII. Part B6a. Beijing 2008
- Universitet og høyskolerådet. *Karakterbeskrivelser*. Hentet fra: <https://www.uhr.no/temasider/karaktersystemet/karakterbeskrivelser/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/vedlegg-1_anbefalte_kompetansekraav_og_veiledende_kompetansekriterier.pdf
- Vaags, R. H. (2004). *Etikk*. Fagbokforlaget
- Vetlesen, A. J. (Red). (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watts A. G. & Law, B. (1977). Schools, careers and community. Gjengitt i T. Hooley & L. Barham (2015): *Career development Policy and Practice: The Tony Watts reader* (s. 71-78). Stafford: Highflyers Resources.
- Watts, A.G. (1999). *Reshaping Career Development for the 21st Century*. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby

Vedlegg

Vedlegg 1: Deltakerne i arbeidsgruppene

Deltakere i arbeidsgruppene, etter sektor/arbeidsområde:

Grunnopplæringen Reinhardt J. Røyseth Ruth-Wenche H. Vinje Tove Ann Hustveit Liv Hofgaard Ivar Landmark (fengselsundervisningen)	Karrieresenter Tone Vassbotn Marija-Christin Jurin Birgitte Daae (møte 1 og 2) Clare Seville (møte 3 og 4)
Nav/integrering André Johansen Ingjerd Rindal Faten Lubani	Arbeids- og velferdsdirektoratet Marie Refseth Utdanningsdirektoratet Lone Lønne Christiansen
Voksenopplæring/integrering Helene Fredriksen	Karrieretjenestene i høyere utdanning Bodil Innset
Partnerskap for karriereveiledning i fylkene Kjell Helge Kleppestøl Arbeids- og inkluderingsbedrift Monica Sivertsen	Forskning og undervisning ved universitet/høgskole Lars Gunnar Lingås Roger Kjærgård (møte 1 og 2)

Fagekspertter fra universitet og høgskole:

Erik Hagaseth Haug (faglig koordinator)
 Torild Schulstok
 Anne Holm-Nordhagen
 Rie Thomsen

Fra Kompetanse Norge har disse deltatt:

Line Wiktorja Engh
 Tonje F. Gravås
 Gry Eilen Bakke
 Marianne Almbakk
 Anne-Lene Andresen (møte 3 og 4)
 Ingjerd Espolin Gaarder

Vedlegg 2: Spredning og involvering

Kompetanse Norge har deltatt på ulike arrangementer der Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning har blitt presentert. Noen av arrangementene har vi også benyttet for å innhente innspill på arbeidet underveis. I tillegg har det blitt utarbeidet en PPT som enkelte av deltakerne i arbeidsgruppene, samt fagekspertene har benyttet ved ulike arrangementer, dette har vi ikke oversikt over.

Når	Arrangement
Kompetanse Norge	
06.03	Forelesning Høgskolen i Innlandet
24.04	Fagdag Karrieresenter Østfold
26.04	Rådgiversamling i regi av Karrieresenter Rogaland
26.04	Nasjonalt forum for karriereveiledning
30.04	Nasjonal koordineringsgruppe for karriereveiledning
30.05	Rådgiversamling i regi av Karriere-enhetene i Oslo
06.06	Nasjonal samling for rådgiverkoordinatorene
11.06	Karrierekompetansekongressen (JobbAktiv)
16.08	Arendalsuka - workshop om karrierekompetanse
23.08	Kick-off digital karriereveiledningstjeneste, Kompetanse Norge og Udir
07.09	Presentasjon for ny seksjon Kompetanse Norge i Tromsø
18.09	Rådgiversamling i regi av Karriere Nordland
10./11.10	Workshop om karriereveiledning for integrering, USN
31.10	Fagsamling for de fylkesvise karrieresentrene
01.11	Fagdag med ny seksjon Kompetanse Norge i Tromsø
01.11	Møte i SRY
08.11	Presentasjon for Imdi og faggruppe i Kompetanse Norge (integrering)
Fagekspertene	
01.11	Undervisning Karriereveiledning for rådgivere i Oslo-skolen (Anne)
16.10	Undervisning Master i karriereveiledning USN, kull 2018 (Anne)
12.10	Undervisning Master i karriereveiledning USN, kull 2019 (Anne)
18.09	Presentasjon for faggruppe, Master i karriereveiledning USN (Anne)
14.11	Undervisningsministeriet i Danmark. Forskningsseminar Nordisk nettverk for forskning i veiledning (Rie)
23.11	Presentasjon på master i karriereveiledning – emne 3 (Torild)
20.11	Presentasjon på fagsamling for hele elevtjenesten i Oppland (Torild)
26.10	«Kollegasjekk» på master i karriereveiledning – emne 1 (Torild)
19.10	«Kollegasjekk» på videreutdanning i NAV-veiledning (Torild)
22.08	Forelesning master i karriereveiledning, INN (Erik)
31.08	Forelesning Rådgivningsstudiet, INN (Erik)
19.09	Nasjonalt studieveilederseminar (Erik)
21.09	Landskurs rådgiverforum (Erik)
27.09	Rådgiversamling Rogaland Nord (Erik)
16.10	Rådgiversamling Rogaland Sør (Erik)

Vedlegg 3: Generell introduksjon til de tre mandatene

1. Bakgrunn

NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn anbefaler at det blir utviklet et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Som en oppfølging av dette fikk Kompetanse Norge i tildelingsbrev for 2017 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å utrede og igangsette utviklingen av et kvalitetsrammeverk for karriereveiledningstjenester i samarbeid med andre karriereveiledningsaktører. Oppdraget ble presisert i brev av 16.03.17: Utdyping av oppdrag til Kompetanse Norge - utarbeidelse av Kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Oppdraget ble ytterligere stadfestet i statsbudsjettet for 2018, der det heter at: «Kompetanse Norge har fått i oppdrag å starte arbeidet med å greie ut og utvikle et kvalitetsrammeverk for karriererettledning. Målet er å gi alle innbyggere i landet likeverdige tilbud om karriererettledning. Kvalitetsrammeverket skal være tverrsektorielt, og mellom anna definere kvalitetskriterium for tenestene og kompetansestandarder for karriererettledere.»

Overordnet og langsiktig mål for prosjektet er karriereveiledningstjenester av høy kvalitet i alle sektorer i Norge. Konkret mål for kvalitetsrammeverket er at det skal være et virkemiddel for et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning og blir et verktøy for utvikling av kvalitet, både i praksisfeltet og for styring og ledelse. Rammeverket er ikke et mål i seg selv, prosessen med å utvikle og implementere det vil være viktige faktorer for å nå målet om karriereveiledning av høy kvalitet i Norge.

Oppdraget har fire definerte leveranser:

- 1) Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning
- 2) Karrierekompetanse – læringsutbytte av karriereveiledning
- 3) Etikk - prinsipper og retningslinjer for god praksis
- 4) Kvalitetssikring - kvalitetsindikatorer, evaluering, statistikk og forskning

Det er i tillegg et krav om bred involvering og Kunnskapsdepartementet understreker at Kompetanse Norge «må legge til rette for en bred og inkluderende prosess der alle parter, statlige underliggende organer med karriereveiledningsoppgaver og kommunesektoren (kommuner og fylkeskommuner) og andre relevante aktører, blir inkludert i utviklingsarbeidet.»

2. Organisering og tidsramme

Den første fasen av prosjektet har en tidsramme på to år (2018-2019). I 2018 skal det gjøres et faglig utviklingsarbeid av arbeidsgrupper sammensatt av fagpersoner fra feltet. Arbeidsgruppene skal utarbeide forslag til løsning innenfor sitt tema. I 2019 skal relevante aktører få gi innspill på forslagene og justerte versjoner vil bli lansert mot slutten av 2019. I andre fase av prosjektet (2020-2021) skal fokus være på implementering av rammeverket.

Arbeidsgruppenes konkrete oppdrag er å gjøre et faglig utredningsarbeid og legge frem et forslag til løsning innenfor sitt tema. Forslagene fra den enkelte arbeidsgruppe presenteres i en sluttrapport som skal leveres desember 2018. Forslagene skal videre legges frem for en departemental referansegruppe med representanter fra Kunnskapsdepartementet og Arbeids- og sosialdepartementet. Andre sentrale aktører på feltet vil få anledning til å gi innspill i løpet av første halvdel av 2019. På bakgrunn av dette skal forslagene revideres og justeres.

Vedlegg 4: Mandat for Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning

Profesjonelle karriereveiledere med god og relevant kompetanse er en forutsetning for å nå målet om karriereveiledning av høy kvalitet. I tillegg bør andre som jobber med og i relasjon til karriereveiledning ha tilstrekkelig kompetanse til å ivareta sine roller på en måte som fremmer kvalitet i tjenesten. Det stilles per i dag ingen formelle krav til karriereveiledningsfaglig kompetanse eller utdanning for å jobbe med karriereveiledning i noen sektor⁶⁰. Det eksisterer heller ingen felles beskrivelse av hvilken kompetanse karriereveiledere bør ha for å sikre profesjonelle tjenester, noe som ble påpekt i NOU 2016:7 *Norge i omstilling karriereveiledning for individ og samfunn*.

Arbeidsgruppen *Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning* skal utrede og foreslå kompetansestandarder for karriereveiledere og andre som i ulike roller jobber utøvende med eller har ansvar for karriereveiledning/karrierelæring. Arbeidsgruppen skal beskrive de ulike profesjonelle rollene, basert på hvilke oppgaver og funksjoner de ulike profesjonsutøverne har. I tillegg skal arbeidsgruppen utrede og beskrive hvilke kompetanser profesjonsutøvere i ulike roller bør ha. Det er opp til arbeidsgruppen å vurdere detaljeringsnivået på kompetansestandardene. De bør være generiske nok til å fungere tverrsektorielt, men detaljerte nok til å kunne brukes i praktisk vurdering og beskrivelse av kompetansebehov og nivå.

Arbeidet skal ta utgangspunkt i anbefalingene fra NOU 2016:7 *Norge i omstilling karriereveiledning for individ og samfunn*, annet eksisterende kunnskapsgrunnlag, eksempler fra andre land og/eller andre fagområder i Norge, eventuelt andre relevante kilder. Spesielt sentralt vil arbeidet NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe) har gjort med å utvikle europeiske kompetansestandarder for karriereveiledning⁶¹ være.

Arbeidsgruppen vil bli ledet av Kompetanse Norge i samarbeid med en fagekspert. Hver gruppe vil ha seks medlemmer. Arbeidsgruppene skal ha fire arbeidsseminarer i løpet av 2018, to på våren og to på høsten. Arbeidsgruppen skal levere sitt forslag til kompetansestandarder innen desember 2018. Leveransen skal beskrives i en sluttrapport som minimum gir en beskrivelse av og begrunnelse for løsningen som er valgt. Det kan bli aktuelt for arbeidsgruppen å samles i 2019 for å jobbe med innspillene til forslaget og utarbeide endelig versjon.

Avgrensninger

Selv om oppdraget fra Kunnskapsdepartementet er et ledd i arbeidet med å utvikle et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning, inkluderer ikke oppdraget å vurdere hvordan det kan bli bedre tilgang til karriereveiledningstjenester i Norge. Tilgang og kvalitet henger tett sammen, men i dette prosjektet er det kvalitet i karriereveiledning som skal være i fokus.

Arbeidsgruppen *Kompetansestandarder – profesjonell karriereveiledning* skal komme med forslag til kompetansestandarder som kan være nyttige og komme til anvendelse i alle sektorer. Gruppen skal med andre ord ikke foreslå sektorspesifikke standarder, men generiske standarder som kan fungere tverrsektorielt. Det er allikevel ønskelig at arbeidsgruppen gjør vurderinger av mulige utfordringer knyttet til bruk av standardene i ulike sektorer, og redegjør for disse i sluttrapporten.

Arbeidsgruppen skal ikke komme med løsningsforslag for hvilken formell status de foreslåtte standardene skal ha i ulike sektorer. Det er allikevel ønskelig at gruppen synliggjør sine vurderinger knyttet til problemstillinger og hensyn det bør være oppmerksomhet på, som kan komme til nytte ved senere diskusjoner om status for kompetansestandardene. Oppdraget inkluderer heller ikke å gjøre beregninger av eventuelle kostnader knyttet til innføring/implementering av kompetansestandarder.

En naturlig forlengelse av diskusjoner om kompetanse, vil være å se på behovet for kvalifiserende utdanning og etter- og videreutdanning. Dette er ikke en del av gruppens mandat, men gruppen kan berøre slike spørsmål i sluttrapporten dersom den selv ønsker det.

⁶⁰ Noen fylkeskommuner har valgt å definere Utdanningsdirektoratets Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier som krav til kompetanse for å jobbe som rådgiver i skolen.

⁶¹ European competence standards for the academic training of career practitioners in Europe

Vedlegg 5: Karrierekompetanse - læringsutbytte av karriereveiledning

ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) sier i en rapport fra 2010 at: «The career guidance reviews carried out by the OECD, the World bank, and a range of EU agencies (...), have all underlined the need for the citizens to be well equipped with skills to manage the complex and non-linear transitions that mark contemporary education, training and working pathways.»⁶² Dette fokuset på karrierekompetanse (CMS⁶³) er basert på to EU-resolusjoner fra 2004 og 2008⁶⁴. Å fremme befolkningens kompetanser og forutsetninger for å håndtere karriererelaterte utfordringer når det kommer til utdanning og arbeid, blir i resolusjonene pekt på som en av fire hovedinnsatsområder når et land skal utvikle et helhetlig system for livslang karriereveiledning. Blant annet på bakgrunn av dette, har både ELGPN og flere land jobbet med å legge til rett for at karriereveiledning, i tillegg til å gi brukerne støtte i konkrete valgsituasjoner, bidrar til økt karrierekompetanse i befolkningen.

I *NOU 2016:7 Norge i omstilling karriereveiledning for individ og samfunn* blir dette doble fokuset på karriereveiledningens hensikt berørt. Der heter det om karriereveiledning at den både skal: «... bistå den enkelte i konkrete valgsituasjoner, og bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse slik at han/hun kan håndtere karriererelaterte utfordringer gjennom livsløpet».

I rapporten *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*⁶⁵ gir ELGPN 11 anbefalinger til hvordan et land kan jobbe med å fremme karrierekompetanse. Den første anbefalingen er at man har en nasjonal gjennomgang der man stiller spørsmålet: «What are the competencies that citizens of all ages need in order to effectively manage their career in a lifelong perspective? How can such competencies be organized within a framework that is meaningful in their substance and in developmental terms?»⁶⁶ NOU 2016:7 anbefaler at «... det utvikles en rammeplan for karrierekompetanse». Utvalget gav imidlertid ikke noen detaljert anbefaling for innhold og form på en slik rammeplan.

Arbeidsgruppen *Karrierekompetanse - læringsutbytte av karriereveiledning* skal komme med forslag til en beskrivelse av hvilke karrierekompetanser gruppen mener er sentrale for at befolkningen gjennom livet skal kunne håndtere karriererelaterte utfordringer når det kommer til utdanning og arbeid. Arbeidsgruppen skal utrede og foreslå innhold i og struktur for det som kan kalles en «rammeplan for karrierekompetanse». Arbeidsgruppen kan finne annet egnet navn/begrep. Gruppen står fritt til å finne form og innhold på «rammeplanen», men den bør utformes slik at den kan fungere som et verktøy for karriereveiledning/karrierelæring med karrierekompetanse som mål.

Gruppen skal begrunne og reflektere over valgene den tar når det kommer til hvilken karrierekompetanse og hvilken struktur på «rammeplanen» den velger. Det er også ønskelig at gruppen gir noen vurderinger av hvordan den foreslåtte «rammeplanen» kan komme til nytte i karrierelæring i ulike sektorer. Dette kan inkludere en refleksjon over hvilke syn på læring/læringsteori som ligger til grunn for «rammeplanen». Det kan også være aktuelt at gruppen peker på hvilke typer læringsressurser som kan være relevante og nyttige når «rammeplanen» skal tas i bruk for karrierelæring.

Det er opp til arbeidsgruppen å vurdere detaljeringsnivået på «rammeplanen». Den bør være generisk nok til å fungere tverrsektorielt, men detaljert nok til å kunne brukes som verktøy i praktisk veiledning og karrierelæring. Gruppen kan gi vurderinger av nødvendige tilpasninger ved bruk i ulike sektorer/for ulike målgrupper.

62 ELGPN (2010): Lifelong guidance Policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010, side 21

63 CMS – Career Management Skills er den engelske betegnelsen som brukes om dette.

64 EU (2004): Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe og EU (2008): Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies.

65 ELGPN (2015): Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS), side 15

66 ELGPN (2015): Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)

Arbeidet bør videre forholde seg til eksisterende kunnskapsgrunnlag og erfaringer fra andre land. Det er blant annet gjort et felleseuropeisk arbeid knyttet til karrierekompetanse (CMS) i regi av ELGPN⁶⁷, som gruppen kan trekke på. Det finnes eksempler på «rammeplaner» utviklet i andre land og nasjonalt som kan være relevante. Gruppen bør også se til faglitteratur og diskusjoner, både nasjonalt og internasjonalt, knyttet til fagområdet karrierekompetanse/CMS. Det vil også være nyttig å se på erfaringer med karrierelæring/karriereundervisning fra praksisfeltet.

Avgrensninger

Selv om oppdraget fra Kunnskapsdepartementet er et ledd i arbeidet med å utvikle et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning, inkluderer ikke oppdraget å vurdere hvordan det kan bli bedre tilgang til karriereveiledningstjenester i Norge. Tilgang og kvalitet henger tett sammen, men i dette prosjektet er det kvalitet i karriereveiledning som skal være i fokus.

Arbeidsgruppen skal komme med forslag til «rammeplan» som kan være nyttig og komme til anvendelse i alle sektorer. Gruppen skal med andre ord ikke foreslå en sektorspesifikk «rammeplan», men en som kan fungere tverrsektorielt. Det er allikevel ønskelig at arbeidsgruppen gjør vurderinger av mulige utfordringer knyttet til bruk av rammeplanen i ulike sektorer, og redegjør for disse i sluttrapporten.

Arbeidsgruppen skal ikke komme med løsningsforslag for hvilken formell status «rammeplanen» skal ha i ulike sektorer. Det er allikevel ønskelig at gruppen synliggjør sine vurderinger knyttet til problemstillinger og hensyn det bør være oppmerksomhet på, som kan komme til nytte ved eventuelle senere diskusjoner om status. Oppdraget inkluderer heller ikke å gjøre konkrete beregninger av økonomiske og administrative konsekvenser knyttet til innføring/implementering.

En naturlig forlengelse av diskusjoner om karrierekompetanse og karrierelæring, vil være å se på behovet for kompetanseheving av praktikere og andre sentrale aktører. Dette er ikke en del av gruppens mandat, men gruppen kan berøre slike spørsmål i sluttrapporten dersom den selv ønsker det.

Vedlegg 6: Etikk– prinsipper og retningslinjer for god praksis

I *NOU 2016:7 Norge i omstilling karriereveiledning for individ og samfunn* blir det slått fast at felles etiske retningslinjer er en del av profesjonaliseringen av karriereveiledningen, og det blir anbefalt at det utarbeides felles etiske retningslinjer som er spesifikke for karriereveiledningstjenestene.

Etiske prinsipper og retningslinjer for karriereveiledningstjenestene skal bidra til:

- å øke kvaliteten på karriereveiledningstjenestene
- å gi støtte i etisk utfordrende situasjoner for de som tilbyr karriereveiledningstjenester
- å vedlikeholde og styrke den etiske kompetansen hos de som tilbyr karriereveiledningstjenester
- å legge til rette for systematisk etisk refleksjon i fagmiljøene

Arbeidsgruppe *Etikk – prinsipper og retningslinjer for god praksis* skal utrede og foreslå felles etiske prinsipper og retningslinjer for karriereveiledning. Gruppen skal vurdere om det er hensiktsmessig å både utarbeide mer overordnede etiske prinsipper og mer detaljerte/avgrensede etiske retningslinjer. Gruppen skal komme med forslag til etiske prinsipper/retningslinjer som kan være relevante og komme til anvendelse i alle sektorer. Gruppen må gjøre vurderinger av hvilke hensyn som må tas for at prinsippene/retningslinjene kan komme til anvendelse i alle sektorer.

Det også ønskelig at gruppen utformer prinsippene/retningslinjen med tanke på anvendelse og relevans for alle former for karriereveiledning, det være seg ansikt til ansikt samtaler, gruppeveiledning, karrierelæring/undervisning, digital karriereveiledning og lignende.

Gruppen bør basere sitt arbeid på et etikkfaglig grunnlag. Arbeidet skal også ta utgangspunkt i anbefalingene fra *NOU 2016:7 Norge i omstilling karriereveiledning for individ og samfunn*, annet eksisterende kunnskapsgrunnlag, eksempler fra andre land og/eller andre fagområder i Norge. Gruppen bør blant annet se til hvilke etiske prinsipper/retningslinjer som allerede eksisterer i tilknytning til feltet. Det er utviklet tre sett med etiske retningslinjer for karriereveiledning i norsk sammenheng, alle tre er knyttet til veiledningen i en begrenset del av feltet.⁶⁸ Det finnes også generelle etiske retningslinjer som noen av de som jobber med karriereveiledning må forholde seg til, for eksempel Utdanningsforbundets «*Lærerprofesjonens etiske plattform*», og «*Etiske retningslinjer for statsjenester*» som gjelder for NAV-ansatte.

Avgrensninger

Selv om oppdraget fra Kunnskapsdepartementet er et ledd i arbeidet med å utvikle et mer helhetlig system for livslang karriereveiledning, inkluderer ikke oppdraget å vurdere hvordan det kan bli bedre tilgang til karriereveiledningstjenester i Norge. Tilgang og kvalitet henger tett sammen, men i dette prosjektet er det kvalitet i karriereveiledning som skal være i fokus.

Arbeidsgruppen *Etikk – prinsipper og retningslinjer for god praksis* skal ikke komme med løsningsforslag for hvilken formell status prinsippene/retningslinjene skal ha i ulike sektorer. Det er allikevel ønskelig at gruppen synliggjør sine vurderinger knyttet til problemstillinger og hensyn det bør være oppmerksomhet på, som kan komme til nytte ved senere diskusjoner om status for prinsippene/retningslinjene.

En naturlig forlengelse av diskusjoner om etikk og etisk kompetanse, vil være å se på behovet for kompetanseheving. Det er ikke en del av gruppens mandat å utrede dette, men gruppen kan gjerne berøre slike spørsmål i sluttrapporten dersom den selv ønsker det. Oppdraget inkluderer ikke å gjøre beregninger av eventuelle økonomisk/administrative kostnader.

⁶⁸ Disse er «Etiske retningslinjer for veiledere» (Rådgiverforum-Norge), «Etiske retningslinjer for karriereveiledning» (Karriereforum for høyere utdanning) og «Etiske retningslinjer for fylkesvise karrieresentre» (Kompetanse Norge/de fylkesvise karrieresentrene)



Karl Johans gate 7. Postboks 236 Sentrum, 0103 Oslo
Telefon: 23 38 13 00

kompetansenorge.no
postmottak@kompetansenorge.no

