

Gyrid Otnes Madsen

Lære hele livet

Subjektsposisjoner i dagens utdanningspolitikk

Masteroppgave i Voksnes læring

Veileder: Liselott Aarsand

Juni 2019

Gyrid Otnes Madsen

Lære hele livet

Subjektsposisjoner i dagens utdanningspolitikk

Masteroppgave i Voksnes læring
Veileder: Liselott Aarsand
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

Livslang læring har vært et fokus i norsk utdanningspolitikk siden tidlig på 1970-tallet. Flere studier viser imidlertid at betydningen av begrepet og virkningene det har hatt for befolkningen i samfunnet har endret seg med tiden. Våren 2020 kommer det en ny kompetansereform, *Lære hele livet*, som har som målsetting at ingen skal gå ut på dato i arbeidslivet og at flere skal kunne stå i jobb lengre. I NOU 2018:2 og NOU 2019:2, to utdanningspolitiske tekster som anses å være viktige bidrag i arbeidet med den nye reformen, presenteres kontinuerlig kompetanseheving som et middel til å kunne delta i arbeidslivet og imøtekomme de forventningene som finnes i samfunnet. Gjennom en stadig mer kompetent arbeidsstyrke skal det norske samfunnet være bedre rustet til å delta i en stadig mer globalisert og teknologisk verden, samtidig som kompetansehevingen også skal bidra til å skape videre økonomisk vekst.

Med dette som utgangspunkt er jeg interessert i å undersøke hva som tas for gitt og hvilke «sannheter» som formes i disse to utdanningspolitiske tekstene, og hvilke muligheter og begrensninger tekstene skaper for den enkelte. Masteroppgavens problemstillinger er: *Hvordan konseptualiseres kompetanse og hvilke subjektsposisjoner konstrueres i dagens utdanningspolitiske dokumenter?*

Opgaven er skrevet innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, som ser på vår forståelse for virkeligheten som noe som kontinuerlig formes og endres i tråd med vår samhandling med omverden. Videre har Foucaults begrep *governmentality*, *makt*, og *subjektsposisjonering* vært sentrale inspirasjonskilder i mitt arbeid med å belyse problemstillingen. Metodisk har jeg brukt en diskursanalytisk tilnærming for å undersøke kompetansebegrepet, og hvordan det bidrar til å konstruere ulike subjektsposisjoner i NOU 2018:2 og NOU 2019:2.

I lys av et *mangfoldig* kompetansebegrep viser analysen konstruksjonen av fire ulike subjektsposisjoner. Disse har jeg valgt å kalle *Den kompetente samfunnsborgeren*, *Den sysselsatte samfunnsborgeren*, *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren* og *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Videre diskuterer jeg hvordan de ulike subjektsposisjonene gir muligheter, men også begrensninger i dagens kompetansediskurs, og hvordan det kan være problematisk. Bevissthet rundt dagens politiske styring vil være viktig for videre utvikling for individet og samfunnet som helhet.

Abstract

Lifelong learning has been a focal point in Norwegian educational policy since the early 1970s. However, several studies show that the meaning of the term and its impact on the population has changed. In the spring of 2020, the Norwegian Parliament will present a new Skills reform called *Lære hele livet* (Lifelong learning). Its goal is to promote learning throughout life, and to provide the work force with updated skills. In NOU 2018:2 and NOU 2019:2, two political documents that are considered important contributions towards the new Skills reform, continuous skill enhancement is presented as a means of participating in working life and thus meeting the expectations that exist in society. Through an increasingly competent workforce, Norwegian society will be better prepared to participate in an increasingly globalized and technological world, while at the same time contributing to further economic growth.

With this starting point, I am interested in seeing how different «truths» are created in these two educational policy documents, and which opportunities and limitations are created for the individual. My thesis question is: *How is competence conceptualized and which subject positions are constructed in today's educational policy documents?*

This thesis applies a social constructivist perspective, which sees our understanding of reality as continuously shaped and changed as we with interact with the world around us. Furthermore, Foucault's theories of *governmentality*, *power*, and *subject positioning* have been central sources of inspiration in my work on answering the thesis question. Methodically, I have used discourse analytical approach to investigate the concept of *competence* contributes to constructing different subject positions in NOU 2018:2 and NOU 2019:2.

Considering a diverse understanding of competence, the analysis shows that four different subject positions are constructed. I have chosen to name them *The competent citizen*, *The employed citizen*, *The teachable citizen*, and *The maladjusted citizen*. In the Discussion chapter, I thematize how the different subject positions are given opportunities, but also limitations. This can be problematic, and an awareness of the current political governance will be important for further development for both the individual and society as a whole.

Forord

Etter en årrekke med økende studielån og tapt arbeidsinntekt er studietiden over, for denne gang. Det har vært veldig utfordrende, men også svært utviklende, både faglig og personlig. Jeg har fått kjenne stort engasjement og glede, hatt mange gode opplevelser og diskusjoner, men også følt på ensomhet, og utenforskap.

Denne oppgaven er basert på en personlig interesse for voksnes muligheter og begrensninger i utdanning og arbeidsliv, som har vokst frem gjennom arbeid med blant annet opptak til høyere utdanning. Jeg har stilt mange spørsmål til hvordan utdanningssystemet er bygget opp i dag og hvordan ulike former for kompetanse vurderes og håndteres. Personlig tenker jeg at høyere utdanning og nivå av lykke ikke nødvendigvis henger sammen.

Tusen takk til Liselott Aarsand for tålmodig veiledning. Takk for at du hadde troen på meg i dette arbeidet, og for at du dyttet meg i riktig retning når jeg selv ikke visste hvor det var.

Takk til foreldrene mine for all støtte, diskusjoner, korrekturlesing og iherdige forsøk på å forstå hva jeg har arbeidet med.

Takk til venner som har kommet med muntre tilrop og nyttige råd fra sidelinjen. Dette har vært et maratonløp.

«Writing is rewriting» (Murray, 1978, s. 85)

15.05.2019

Gyrid Madsen

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	2
2	Bakgrunn	4
2.1	Livslang læring	4
2.2	Lære hele livet	7
2.3	Tidligere forskning og mitt bidrag	8
3	Teoretisk utgangspunkt	11
3.1	Diskursteori	11
3.1.1	Politisk diskurs	12
3.2	Governmentality og makt	13
3.3	Subjektposisjonering	15
4	Metode	17
4.1	Politiske tekster som datagrunnlag	18
4.2	Kulturell kompetanse	20
4.3	Avgrense diskurs(er)	21
4.4	Identifisere subjektposisjoner	22
4.5	Kvalitetskriterier og refleksivitet i kvalitativ forskning	23
4.5.1	Pålitelighet og gyldighet	24
4.5.2	Refleksivitet	26
5	Analyse og resultater	28
5.1	Et mangfoldig kompetansebegrep	28
5.2	Den kompetente samfunnsborgeren	30
5.3	Den sysselsatte samfunnsborgeren	31
5.4	Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren	33
5.5	Den mistilpassede samfunnsborgeren	35
5.6	Oppsummering	38
6	Diskusjon	40
6.1	En mangfoldig kompetansediskurs	41
6.2	Læring som livsstil	42
6.3	Utdanning som styringsrasjonale	43
6.4	Kompetanse som human kapital	45
6.5	Utdanning som symbolikk og maktmekanisme	48
7	Avslutning	53
8	Referanseliste	55
9	Vedlegg	62

1 Innledning

Et godt fungerende demokrati er avhengig av at det enkelte individ innehar tilstrekkelig kompetanse til å delta i samfunns- og arbeidsliv, hevder Simons og Masschelein (2008).

Voksnes deltakelse i læring og utdanning presenteres som et av de viktigste politiske målene i konstruksjonen av et vellykket samfunn, for både individet og samfunnet som helhet, ifølge Fejes (2006). En slik kompetanseheving skal kunne bidra til at den enkelte blir satt bedre i stand til å skape et godt liv for seg selv og sin nærmeste, og bidra til vekst i samfunnet. Med bakgrunn i dette kan deltakelse i aktiviteter som tilrettelegger for, og som skaper kontinuerlig kompetanseheving, betraktes som en *mulighet* for personlig vekst, men kan også framstå som en *plikt* man har ovenfor samfunnet. Biesta (2006) skriver at dette medfører at hver og en har et ansvar for å enten benytte muligheten, eller akseptere plikten til å lære. Individet blir konstruert som både lærevillig og læredyktig, og må forholde seg til egen kompetanse til enhver tid.

Utdanning anses å være en av bærebjelkene for samfunnsutviklingen, og Norge regnes som et land der utdanningsnivået i befolkningen er høyt, ifølge Payne (2006). Utdanning handler imidlertid ikke bare om kunnskap, ferdigheter og utvikling av kompetanse, men også om å forme og styre borgerne i en gitt retning. Det å være en samfunnsborger vil dermed bli forskjellig i de fleste land, kulturer og tidsperioder, og vil slik kunne ta mange forskjellige former. Den rollen som utdanning har i denne sammenheng, vil derfor måtte forstås i lys av den historiske og sosiale konteksten den forekommer i. Dette peker på et gjensidig forhold samfunnet har i forming av utdanning, og utdanning har i forming av samfunnet (Olson & Dahlstedt, 2014).

Med økt oppmerksomhet på betydningen av tilstrekkelig kunnskap og kompetanse, er det god grunn til å undersøke hvordan dette kan bidra til å forme vår virkelighetsforståelse, verdier og holdninger til oss selv, andre og samfunnet forøvrig. Når vår forståelse av politisk styring endres, vil også synet på synet på oss selv som deltakere i samfunnet bli endret. Dette vil da få konsekvenser for den enkelte og kan falle mer eller mindre heldige ut for ulike grupper, i ulike situasjoner, skriver Nicoll et al. (2013).

Gjennom kjennskap til den utdanningspolitiske agendaen kan man belyse hvordan ulike politiske konstruksjoner bidrar til å endre utdanningskultur, og samfunnsnormer, og med det

vår rolleforståelse som borgere i dette samfunnet (Foucault, 1980 i Braathe & Otterstad, 2012). Engesbak og Stubbe (2008) skriver at reformer er blant det tydeligste og sterkeste politiske styringsmiddelet norske politikere har til rådighet. Reformene har klar retorikk, med klare retningslinjer og rammer som skaper overordnede mål for befolkningene. På tross av dette vil også tolkningene av reformen ha en innvirkning i praksis, ifølge Engesbak og Stubbe (2008). En reform er derfor ikke bare en reform, men et apparat av strategier, eller teknologier, som benyttes for at vi skal konstrueres som kompetente samfunnsborgere. Dette vil videre kunne bidra til å styre våre valg, og dermed også våre liv i en gitt retning, ifølge Biesta (2008).

1.1 Problemstilling

Måten kompetanse forstås og beskrives, kan være med på å forme vår rolleforståelse og identitet. Dette innebærer at det påvirker våre verdier, perspektiver på, og holdninger til læring. Dette får igjen konsekvenser for hvordan vi forholder oss til ulike muligheter og begrensninger i læring som skapes i den enkeltes privatliv og arbeidsliv, og for ulike grupperinger i samfunnet. I denne masteroppgaven er målet å belyse og drøfte hvordan norsk moderne utdanningspolitikk beskriver kompetanse, og hvordan dette påvirker konstruksjonen av ulike subjektsposisjoner. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å analysere NOU 2018:2 - *Fremtidige kompetansebehov I, Kunnskapsgrunnlaget* og NOU 2019:2 *Fremtidige kompetansebehov II, Utfordringer for kompetanspolitikken*. De er to politiske tekster som anses å være viktige bidrag i arbeidet med den nye *Kompetansereformen* for arbeidslivet, som regjeringen skal legge frem våren 2020. Ved å analysere to sentrale dokumenter i konstruksjonen av dagens kompetansediskurs, vil det kunne bidra til å belyse hvilke sannheter som skapes, hvilke maktrelasjoner som oppstår og utøves, hvilke muligheter og begrensninger som skapes for den enkelte, og hva tas for gitt?

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt problemstillingen: *Hvordan konseptualiseres kompetanse, og hvilke subjektsposisjoner konstrueres i dagens utdanningspolitiske dokumenter?*

En konseptualisering innebærer en form for begrepsdannelse, eller forestilling tilknyttet hvordan ord brukes og hvordan ulike forståelser får konsekvenser for hvordan ulike tolkninger anvendes, og kommer til uttrykk. Det handler om å vise hvordan teorier og refleksjoner, rundt eksempelvis hva det er å være kompetent, ha nok kompetanse eller riktig

kompetanse, er av betydning for våre tolkninger av eget og andres handlingsrom i samfunnet. Ettersom tematikken i denne masteroppgaven omhandler betydningen av ulike forståelser av kompetanse og hvordan det igjen kan bidra til å forme våre liv, kan konseptualisering være et dekkende begrep.

2 Bakgrunn

Først vil jeg redegjøre for konteksten til de utdanningspolitiske tekstene som jeg har valgt som empirisk materiale i masteroppgaven, NOU 2018:2 og NOU 2019:2. Jeg vil starte med en kort historisk gjennomgang som viser til hva forskningsfokuset har vært i norsk utdanningspolitikk siden 1970-tallet og frem til i dag. Ved å sette søkelys på en del av litteraturen som omhandler voksnes læring og utdanningspolitikk, faller selvsagt andre deler av fagfeltet utenfor rammene for min oppgave. I tillegg skal jeg redegjøre for noe tidligere forskning innen feltet voksnes læring. Disse belyser spesifikt hvordan politiske dokumenter er av betydning for konstruksjonen av voksnes forståelse for muligheter og begrensninger i samfunnet i lys av egen identitet, basert på moderne utdanningspolitikk og livslang læring. Jeg kommer også til å presentere hva oppgaven kan gi av mulige bidrag til forskningsfeltet videre.

I denne oppgaven benyttes et diskursteoretisk perspektiv. Innenfor diskursteori er det bred enighet om at diskurser er historisk og kulturelt spesifikke, hvor de alltid viser tilbake til tidligere diskurser. Dagens perspektiv på verden betraktes ut fra den tiden vi lever i, ifølge Foucault (referert i Jørgensen og Philips, 1999), der Fairclough (2012) hevder at dette perspektivet er spesielt viktig i arbeid med politiske diskurser. Før jeg går nærmere inn på diskursteori i Teorikapittelet (3.) har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i at vårt syn på verden i dag betraktes ut fra vår tid, men i tillegg også Neumann (2002) sitt utsagn om at alle diskurser bærer med seg fortiden. Jeg velger derfor å starte med å skissere noe av historien til «livslang læring» som politisk konsept i Norge. Intensjonen er å bidra til å lage en klarere ramme for videre lesing av oppgaven, og skape en felles forståelse for bakgrunnen til dagens perspektiv på utdanning og læring for voksne. I andre del av dette kapittelet vil jeg presentere den nye kompetansereformen, *Lære hele livet*, og slik knytte sammen fortid og fremtid, og legge grunnlaget for videre forståelse av teorigrunnlaget som er valgt, den kommende analysen og diskusjonen. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg trekke frem noe tidligere forskning, som er av spesiell betydning for mitt arbeid, og deretter redegjøre for et mulig bidrag til forskningsfeltet voksnes læring.

2.1 Livslang læring

Da politikerne begynte å betrakte voksenopplæring som et middel til likestilling, demokrati og sosial utjevning, ble voksnes deltakelse i utdanning underlagt prinsippet om «livslang læring», skriver Tøsse (2006). Voksenopplæringen hadde til hensikt å gi lik mulighet til å

oppnå kunnskap, forståelse og ferdigheter, samt at et system for «livslang læring» også skulle kunne bidra til å redusere utdanningsgapet i samfunnet (Rubenson, 2006). Dean (2010) legger til at økt kunnskap også skapte lik mulighet til å delta i det demokratiske samfunnet, og derav økt frihet for individet, og slik bidra til tanken om at mennesker bedrer sin livskvalitet gjennom læring.

I dag handler ikke utdanning bare om hva som læres på skolen, men hva som læres gjennom hele livet, på alle arenaer, i både formell og uformell forstand. Fokuset på læring gjennom hele livet, eller «livslang læring», har bidratt til å fjerne skillet mellom de politiske, sosiale og kulturelle sidene ved livet (Olsson & Petersson, 2008). Forfattere som b.la. Biesta og Leary (2012), Braathe og Otterstad (2012), Payne (2006) og Tønseth (2015) beskriver, diskuterer og problematiserer «livslang læring» hos individet som *løsnings* på en hel rekke sosiale og politiske utfordringer i samfunnet.

Ettersom betydningen av læring og utdanning kontinuerlig er i endring, er det ifølge Bjørgen (2000) viktig å være bevisst på at kunnskap må betraktes både ut ifra den tidsperioden og kulturen man lever i, og at kunnskap på den måten vil være relativt kortvarig. For bedre å forstå hvorfor dagens forståelse er som den er, velger jeg å skissere kort hvordan perspektivet på voksnes læring og utdanning har endret seg. Her har Kopecký (2011), Ranson, Rikowski og Strain (2001), og Tønseth (2015) beskrevet hvordan det politiske perspektivet på voksnes læring og utdanning i Europa har forandret seg de siste 50 årene.

Siden 1970-tallet har «livslang læring» fått en stadig større plass på den politiske dagsorden (Field, 2000), hvor det har kommet nye reformer omtrent hvert tiende år i Norge (Hølleland, 2008). Ifølge Tønseth (2011) var 1970-tallet preget av sterk vekst i den yrkesrettede voksenopplæring, sammen med en tilbakevending av folkeopplysningsbegrepet. En sentral forestilling i denne perioden var at voksenopplæring skulle føre til sosial endring og legge grunnlaget for større likhet, utjevning og demokrati i samfunnet. Det var et økende fokus på å få «alle med», heller enn på økonomisk vekst, og retorikken var sterkt preget av at individet skulle opparbeide seg et «fullverdig liv», hevder Telhaug, Mediås og Aasen (2004).

Voksenopplæring ble i denne perioden et statlig ansvar, og lagt under *Lov om voksenopplæring* (Tønseth, 2011).

På 1980-tallet kom en ny generasjon med «livslang læring». Sammenlignet med den tidligere tanken om kompetanseheving for individets skyld, utjevning av sosiale ulikheter og økt demokrati ble det et større fokus på viktigheten av vitenskap og teknologi, og vektlegging av human kapital. Læring ble et verktøy for at individet skulle kunne tilpasse seg et samfunn i utvikling (Rubenson, 2006). Ifølge Tøsse (2006) ble læring dermed betraktet som en investering rettet mot å møte behovet for arbeidskraft og den raske endringstakten i arbeids- og samfunnsliv. Arbeidslivet fikk en sentral rolle når det gjaldt å definere kompetansebehovet, «læringsøkonomien» og «livslang læring for alle» fikk en stadig større plass i samfunnet.

I løpet av 1990-tallet kom det en hel rekke utdanningsreformer som også inkluderte voksne. «Livslang læring» gjaldt fortsatt som et overordnet perspektiv for all utdanning, men da med *kompetanseheving* som det dominerende målet (Tøsse, 2006). Dette resulterte blant annet i at Reform 94 og Reform 97 ble etablert for å møte de nye kravene til mer formell utdanning og kunnskap (Engesbak & Stubbe, 2008).

Reformene skulle bidra til å forberede befolkningen for samfunns- og arbeidslivsendringer, også for jobber som ennå ikke eksisterte (Engesbak & Stubbe, 2008). Generell kunnskap og kontinuerlig utvikling var viktig for å imøtekomme de raske endringene i samfunnet, men også for å kunne møte den økte globalisering og det internasjonale markedet (Rubenson, 2006; Enslin & Tjiattas, 2012). Dette krevde ikke bare en større fleksibilitet, restrukturering og effektivitet, men det økte også viktigheten av kunnskap som en produksjonsfaktor på sin egen måte, som konkurransemessig fortrinn. Slik oppsto kunnskapsøkonomien, til forskjell fra læringsøkonomien, som politisk retorikk. Telhaug, Mediås, og Aasen (2004) påpeker at oppmerksomheten ikke bare var på robust og vedvarende kunnskap, men at kunnskap også må forandres kontinuerlig. Det økende fokuset på intellektuell kapital som et konkurransefortrinn i det økonomiske kappløpet mellom nasjonene oppsto parallelt med et skifte i mentalitet, som kan beskrives som overgangen fra solidaritet til individualisme.

St.meld. nr. 42 (1997-98), *Kompetansereformen*, var også basert på idéen om at samfunnet, representert av arbeidsmarkedet, arbeidsstyrken og individet hadde behov for mer, og høyere formell utdannelse (Engesbak & Stubbe, 2008). Med Kompetansereformen fikk voksne lovfestet rett til grunnopplæring, og markerer av den grunn et viktig tidsskille i norsk politikk for voksenopplæring, hvor målet nå var «å trekke alle voksne med i «livslang læring»»

(St.meld. nr. 42 1997–1998, s. 8). Utdanning og deltakelse i arbeidslivet ble også et ledd i inkludering og likestilling, og presentert som løsningen på en rekke sosiale og politiske utfordringer, med fokus på livslang læring for individet (Engesbak et al., 2010; Ranson et al., 2001). Braathe og Otterstad (2012) beskriver dette som et «diskursivt skifte», fra et skifte med like rettigheter til utdanning med mål om demokratisk borgerskap, i retning av en neoliberal «kvalitetsdiskurs», som i større grad er arbeidslivsrelatert, identitetsskapende og selvrealiserende.

I senere tid har St. Meld. nr. 16 (2015-16), *Fra utenforskap til ny sjanse*, vært betydningsfull i arbeidet med voksnes mulighet til deltakelse i læring. Dette dreide seg om at flyktninger skulle få bedre norskopplæring og større mulighet til å ta utdanning parallelt med språkopplæring. Det skulle også bli enklere for voksne å få opplæring mens de var i jobb. I tillegg var det tematisert omkring manglende koordinering fra det offentlige hjelpeapparatet for voksne med svake grunnleggende ferdigheter, og muligheter for nye veier til fagbrev. Dersom det ble lagt til rette for læring gjennom hele livet, og deltakelse i arbeidslivet, ville det forebygge utenforskap (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.2 Lære hele livet

Et av regjeringens viktigste prosjekter de neste fire årene er en ny kompetansereform i arbeidslivet, *Lære hele livet*. Målet er at alle skal være kvalifiserte for et arbeidsliv i endring, som følge av digitalisering og ny teknologi. Kompetansebehovsutvalget er nedsatt av regjeringen for å finne ut mer om hvilken type kompetanse norsk arbeidsliv vil trenge i fremtiden. Målet er å kunne tilrettelegge for innovasjon, produktivitet og konkurransekraft i arbeidslivet, velferd og fordeling i samfunnet, samt utvikling og mestring for den enkelte. De skal arbeide med å bedre læringsmuligheter for den enkelte, og bidra til god bruk av kompetanse i arbeidslivet. Dette skal føre til at enkeltmennesker og virksomheter har en kompetanse som kan skape et konkurransedyktig næringsliv, en effektiv og god offentlig sektor, og at færrest mulig står utenfor arbeidslivet (NOU 2019:2). I dag posisjoneres individet på en slik måte at man ikke kan gå igjennom livet uten kontinuerlig å ta del i en eller annen form for læring (Zackrisson & Assarsson, 2008).

Arbeidslivet endrer seg raskere enn tidligere på grunn av økt digitalisering og automatisering, noe som stiller krav til en stadig økende kompetanse hos de innenfor og utenfor arbeidslivet. Mange må ta mer utdanning og opplæring, men også stå i arbeidslivet lengre enn tidligere.

Regjeringen har som mål at ingen skal gå ut på dato, og vil legge til rette for bedre kompetanse- og karriereutvikling på ulike arenaer og gjennom hele livet. Det er viktigere enn noensinne å ta velinformerte utdanningsvalg. Omstilling er ikke noe nytt, men tempoet i den teknologiske utviklingen og endringene i samfunnet kommer raskere enn før. I fremtiden vil det derfor bli enda viktigere enn tidligere at det er gode lærings- og utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2018).

De siste tiårene har det oppstått et skifte fra å tematisere individets deltakelse i arbeid, til individets ansettbarhet, basert på individets kompetanse (Fejes, 2010). Dette skiftet omhandler også i større grad deltakelsen og kompetansehevingen i møte med arbeidslivet. Sammenlignet med tidligere omtales dette nå i større grad som en kapital som mennesket selv har ansvar for å forvalte, skriver Simons og Masschelein (2008). Nguyen (2010) påpeker at et slikt perspektiv indikerer et tydelig forhold mellom utdanning og andre sosioøkonomiske aspekter ved samfunnet, hvor «investering i menneskets utdanning» blir den viktigste investeringen for å øke økonomisk status. Dette medfører ifølge blant annet Wain (2014), at mennesket anses som en selvstyrt entreprenør, med frihet til å foreta de riktige valgene, både til eget og samfunnets behov for kompetanseheving.

Arbeidslivet i dag er i rask endring, noe som innebærer at arbeidstakere må være svært endringsdyktige, og inneha flere ulike typer kompetanser, samt håndtere ulike identiteter. På grunn av disse endringene, blir også grensene mellom de ulike rollene man har, arbeidsliv og privatliv, visket ut. Man må hele tiden forhandle om hvem/hva man er, og håndtere skiftene i ulike rolleutøvelser. En persons evne og vilje til tilpasning blir essensiell for en suksessfull karriere, hvor ansatte må sørge for å inneha nødvendig kunnskap, ferdigheter, evner og andre karakteristikk som verdsettes av aktuelle arbeidsgivere (Fugate, et al. 2004). Individet må selv ta ansvar for å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap, ferdigheter og evner- *kompetanse*, som arbeidsgivere i kunnskapsøkonomien har behov for akkurat nå, men også i fremtiden (Brown, Hesketh & Williams, 2003).

2.3 Tidligere forskning og mitt bidrag

Forskning med voksnes læring som hovedfokus er relativt begrenset, tatt i betraktning den lange tradisjonen som opplysning og undervisning av voksne har hatt, både i Norge og verden forøvrig (Tønseth, 2011). En tekst som spesifikt belyser hvordan politiske dokumenter er av betydning for konstruksjonen av voksnes identitet, er Christin Tønseth (2011) sin

doktorgradsavhandling, *Identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen*. Hun bruker *Kompetansereformen* (1997-98) som sitt empiriske materiale, og beskriver voksnes deltakelse i læring som verktøy for identitetskonstruksjon. Gjennom kompetansereformen ble det tydeligere politisk vektlegging av de økonomiske fordelene ved å ha en velutdannet arbeidsstyrke. Andreas Fejes (2006), sin doktorgradsavhandling, *Constructing the adult learner: a governmentality analysis*, omhandler en større samling på flere artikler som blant annet omhandler undersøkelser av diskurser tilknyttet livslang læring basert på politiske analyser, hvor offisielle svenske politiske dokumenter fra 1900-tallet og begynnelsen av det 21. århundre benyttes. Her er også fokuset rettet mot Foucault og hans governmentalityperspektiv, og hvor Fejes blant annet tematiserer konstruksjonen av samfunnsborgere, og sammenhengen mellom styring, makt og individers frihet.

Gert Biesta sine publikasjoner; *The learning Democracy? Adult Learning and the Condition of Democratic Citizenship* (2005), *Encountering Foucault in lifelong learning* (2008) og *Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other?* (2012) behandler de samme temaene det refereres til ovenfor. Biesta sine publikasjoner har i tillegg, etter min tolkning, en klar kritisk tilnærming til den posisjonen livslang læring og utdanning har fått i dagens samfunn, og stiller spørsmål om utdanning kan regnes som et utelukkende gode. Maarten Simons problematiserer også forståelsen av læring som et gode for individets egen utvikling. Spesielt i teksten *Learning as an investment: Notes on governmentality and biopolitics* (2006), og skriver han om hvordan deltakelse i læring i dag, i større grad omhandler økonomisering og politisering av menneskers liv, og hvordan det kan være problematisk. I tillegg har han publisert *The Learning Society and Governmentality: An introduction* (2006), og *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus* (2008) sammen med Jan Masschelein. Disse tekstene tematiserer hvordan *læringssamfunnet* blir et politisk mål, hvor menneskers evne til å mobilisere egne evner, eller kompetanser, blir essensielt i både konstruksjonen og opprettholdelsen av et slikt samfunn. I tillegg tematiseres også sammenhengen mellom utdanning og læring, der Foucaults teorier står sentralt i deres arbeid.

Ovennevnte forskere og forfatterne vurderes å være svært relevante for temaet i min masteroppgave, og av den grunn flittig brukt. Deres måte å arbeide med politikk og tekst i et diskursivt og kritisk perspektiv, med fokus på makt, ulike former for styring, og ikke minst betydningen dette har i konstruksjonen av ulike identiteter og borgerskap, er noe jeg har latt

meg inspirere av. Så vidt meg bekjent finnes det lite forskning på *konstruksjonen av voksnes subjektposisjoner* i *norsk* voksenutdanningspolitikk på 2000-tallet. Jeg har av den grunn et ønske om å kunne bidra til feltet voksnes læring gjennom denne oppgaven, hvor jeg belyser utdanningspolitiske strømninger i forarbeidet til den nye Kompetansereformen 2020. Videre tillater jeg meg å håpe på at mitt arbeid kan være et bidrag til åpne for nye forståelser av forholdet mellom norsk moderne utdanningspolitikk og konstruksjon av mulige subjektposisjoner for voksne i dagens samfunn.

3 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske synet, sosialkonstruktivisme som grunnlag for diskursteori, samt politisk diskurs. Videre kommer en beskrivelse av begrepet subjektposisjon. Foucaults teorier om governmentality og makt, er sentrale i denne oppgaven, og jeg velger derfor i hovedsak å benytte hans forståelse av diskurs. Disse vil sammen utgjøre det teoretiske grunnlaget for å kunne drøfte spørsmålene om hvordan subjektposisjonene konstrueres i de ulike politiske dokumentene.

Formålet med dette kapitlet er å legge til rette for at leserne av oppgaven skal kunne følge analysen og drøftingen. Det er kjent at uten særlig teoretisk bakgrunn i tematikken blir det vanskelig å forholde seg til det man blir presentert for (Fairclough & Fairclough, 2012).

3.1 Diskursteori

Sosialkonstruktivisme betraktes ofte som det vitenskapsteoretiske grunnlaget for diskursteori. Dette innebærer et fokus på retorisk og konstruktive aspektene ved kunnskap; en forståelse av at fakta, eller sannheter er sosialt konstruert. De produserer, opprettholdes og videreføres innenfor visse kontekster og skaper slik sosiale realiteter (Silverman, 2011). Ifølge Jørgensen og Philips (1999) innebærer dette en kritisk innstilling til «selvfølgelig viten». I en kritisk tilnærming til sosial forskning, legges hovedvekten på å utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet, gjennom blant annet undersøkelse av relasjonen mellom ulike politiske spørsmål og hvordan mennesker i ulike grupper responderer, og handler i respons på disse, og slik hvordan samfunnet som helhet påvirkes (Fairclough & Fairclough, 2012).

Fairclough (2012) argumenterer for at det finnes mange ulike måter å forstå diskursbegrepet på, men alle innebærer en eller flere former for kommunikasjon mellom mennesker. Jørgensen og Philips (1999) beskriver *diskurs* som en bestemt måte å omtale, og forstå verden på. I følge Silverman (2011) er diskurs konstruert av ord og språk, noe som også innebærer at de er formet av konteksten man befinner seg i. Ord refererer ikke bare til objekter eller aktiviteter, men kan ha en hel rekke ulike betydninger i ulike situasjoner, hevder Kolankiewicz (2012). Hook (2001) skriver i tillegg at språk ikke bare reflekterer psykologisk og sosialt liv, men at det også bidrar til å konstruere det. Dette innebærer at vår måte å omtale, og behandle oss selv, andre, og våre omgivelser på, ikke avspeiler verden på en nøytral måte, men vår forståelse av den. Disse forståelsene av verden skapes og opprettholdes, som et

resultat av ulike sosiale, relasjonelle, mellommenneskelige prosesser, hvor man forhandler om «sannhet» (Neumann, 2002).

Foucault fremstiller diskurs som et sett med kunnskaper, meninger, metaforer, bilder og historier som produserer en bestemt versjon av en hendelse (Foucault, 1999). Noen diskurser er mer fremtredende enn andre og vil dermed marginalisere andre diskurser. Diskurser, teorier og forestillinger materialiserer seg og får sitt uttrykk gjennom handling og praksis, strategier og politikk. Foucault beskriver hvordan fenomener som ofte fremstilles som naturlige, universelle og uforanderlige, egentlig er produkter av sosiale praksiser som varierer i tid og rom (Ball, 1994). Kunnskap om virkeligheten blir sosialt konstruert gjennom diskursiv praksis, og på den måten anses makt og kunnskap å være uløselig knyttet sammen (Foucault, 1999). Det er denne formen for makt som utøves gjennom ulike samfunnsdiskurser, for eksempel i utdanningspolitikken, som er i fokus i denne oppgaven. Ut fra dette perspektivet kan ethvert utdanningssystem forstås som et politisk middel for å opprettholde eller justere bruken av de ulike utdanningsdiskursene, og den kunnskapen og makten de bringer med seg (Fejes, 2006). Noen suksessfulle diskurser beholdes og overføres i større grad, og disse presenteres og tolkes ofte som «det naturlige og normale» (Hook, 2001).

3.1.1 Politisk diskurs

Politiske diskurser er spesielle i sine praksiser, verktøy og talemåter, på den måten at de ofte er preget av konflikt eller problemløsning, noe som skiller dem fra hverdagskonteksten som sosiale forskere stort sett arbeider med. På bakgrunn av dette, er det nødvendig at man ved undersøkelse av politiske diskurser, har en forståelse for spesielt den argumentative naturen, og hvordan politiske diskurser er påvirket av tidligere politiske diskurser (Fairclough, 2012). På den måten kan man bedre forklare hvordan ulike diskursive strukturer er sammenkoblet, og bedre belyse hvordan argumentasjon trekker på ulike diskurser, tilkoblet grupper interesser, og skaper dominerende ideologier (Fairclough, 2012). Fairclough og Fairclough (2012) forstår politisk diskurs primært som en form for utøvelse av en spesifikk atferd i politiske kontekster, der målsettingen er å påvirke ulike saker i en bedre retning, til fellesskapets beste. Neumann (2002) forstår politisk diskurs som «fortellende», hvor grupper av mennesker skapes og re-skapes som et handlende kollektiv. Politikken gir også et svar på *hvem vi er*, og en analyse av politisk diskurs har som et mål å fange opp dette (Neumann, 2002).

Politiske diskurser er sterkt preget av ulike maktrelasjoner, hvor makten er produktiv, og maktforskjeller kan muliggjøre, men også forhindre, fullverdig deltakelse i ulike diskusjoner, ifølge Fairclough og Fairclough (2012). Makt gir folk en grunn til å agere, der man eksempelvis kan arbeide målrettet mot visse resultater, eller forsøke å unngå resultater som fremstår uønsket for individet. I politisk diskurs skiller man imidlertid mellom *makt i diskursen*, og *makt bak diskursen*. Makt i diskursen innebærer at noen har mer makt enn andre til å bestemme hva som kan sies eller gjøres. Det kommer til uttrykk som en form for kontroll eller begrensning. Et eksempel er hvordan ulike typer media i samfunnet bestemmer hvem som får taletid, og om hva denne skal handle om. Dette kan videre bidra til å skissere, og (u)muliggjøre visse måter å forstå verden på, som videre har innvirkning på hvordan deltakerne i samfunnet forstår hendelser, eller aspekter ved verden på. Makt bak diskursen er det semiotiske aspektet ved sosial praksis. Det handler om hvordan noe oppstår, opprettholdes eller endres i lys av spesielle maktasymmetriske relasjoner, hvor noen anses for å ha mer makt enn andre (Fairclough & Fairclough, 2012). Fairclough og Fairclough (2012) skriver at spesielt aktører i politisk diskurs har en tendens til å formulere seg på en slik måte at de kun styrker sine egne vurderinger og konklusjoner, og slik skaper dominante forståelser for hvordan ting skal være.

3.2 Governmentality og makt

Jeg skal bruke Foucaults konsept om Governmentality, *styringsmentalitet*, som et verktøy for å synliggjøre mer eller mindre usynlige styringsstrukturer i samfunnet skapt av staten. Styring forstås ikke bare som statlig kontroll, lovverk og politiske avgjørelser, men også gjennom de diskurser og praksiser som er gjennomgående i menneskers hverdagsliv. Governmentality kan slik bidra til å forstå sammenhengen mellom utdanningspolitikk, og hvordan dette både former og styrer, individet i bestemte retninger. Dette fungerer dermed som et verktøy for å kunne belyse håndteringen av befolkningen gjennom ulike offentlige problemstillinger (Foucault, 2007).

Foucault (2007) beskriver governmentality som systemet formet av institusjoner, prosedyrer, refleksjoner og taktikker som skaper rom for visse utøvelser av makt hvor befolkningen er målet. Ifølge Foucault er makt noe som blir konstruert og spredt gjennom ulike sosiale praksiser, språklige ytringer og tekster. Vi har opparbeidet og tilegnet oss visse erfaringer og kunnskaper gjennom å delta i samfunnet, og makt er noe som både ligger i samfunnsstrukturene, i språket, sjangrene og tekstene som ulike institusjoner skaper og

formidler (Jørgensen & Phillips, 1999). Makt er ikke noe som noen har, eller som utøves av en part over en annen, men det bidrar til konstruksjonen av det «normale». Gjennom konstruksjon av det normale, skaper man også «unormale», og legger slik grunnlaget for både inkludering- og ekskluderingsmekanismer, ifølge Zackrisson og Assarsson (2008) og Wain (2001, 2014). Makten er på denne måten desentralisert, og utøves gjennom hvordan tanker, kommunikasjons- og handlingsmønstre formes og former hverandre. Det legges derfor vekt på en bevisstgjøring av de mer eller mindre automatiske holdningene, som individet har gjort til sine egne, gjennom ulike apparater eller styringsteknologier, ifølge Zackrisson og Assarsson (2008). Dette er internaliserte forhold, og derfor ikke noe individet nødvendigvis er bevisst eller har kontroll over (Neumann, 2002).

Staten forstås i denne sammenheng som en styrende maktkonstruksjon hvor alt blir politisk. Befolkningen disiplineres gjennom blant annet demokratisk kontroll som for eksempel stemmerett, og blir dermed selv bærere av maktstrukturene (Kopecký, 2011). Dean (2010) peker på at Foucaults *governmentality*-begrep dermed omhandler hvordan man tenker om styring, både blant de som utøver styringen, og de som blir styrt. Utdanning blir i denne sammenheng et apparat som bidrar til å styre individet til å optimalisere eget liv, og skape et konstruktivt samfunnsliv eller styrende myndigheters mål. I Ifølge Devine og Irwin (2005) og Wain (2014), innbefatter slike *maktteknologier* også hvordan politiske myndigheter har styrt oss inn i enkelte handlingsmønstre, eksempelvis i forbindelse med utdanning og arbeidsliv, og dermed bestemte holdninger til læring, og hvilke former for kunnskap som verdsettes. Det fastsettes dermed noen holdninger og mekanismer tilknyttet læring, som etter hvert automatiseres, uten at man får mulighet til å foreta valg vedrørende hvilken kunnskap det enkelte individ verdsetter, og ønsker å engasjere seg i selv (Aspin & Chapman, 2012).

Gjennom et slikt apparat konstruerer vi forståelser av hvem vi er, og alt hva det innebærer i relasjon til andre og samfunnet, og dette bidrar til å forme våre liv som lærende (Simons & Masschelein, 2006). Dette fungerer også som en form for *selvteknologi*, hvor individet styrer seg selv i en gitt retning ifølge Olssen (2008). Dette får videre betydning for hvem vi er, og hvem vi blir, hvilke muligheter og begrensninger vi opplever, og hvordan vi velger å forholde oss til disse (Simons & Masschelein, 2006). En styringsmentalitet er derfor en form for maktutøvelse, og Foucault (referert i Dean, 2010) argumenterer for at vi skal se på makt med bakgrunn i hvordan ting påvirker hverandre i gitte kontekster. Biesta (2008) hevder at en slik

forståelse, også bidrar til å produsere visse former for ønskelig atferd, og gjennom det, atferd som også vanskelig- eller umuliggjøres.

Zackrisson og Assarsson (2008) skriver at Foucault bidrar til en forståelse av hvordan politikk skaper ulike diskurser og identiteter, og hvordan dette former og formes av menneskene på en dynamisk og relasjonell måte. Devine og Irwin (2005) argumenterer på sin side for at individet derfor aldri kan være autonom eller fri, men alltid vil reflektere den virkeligheten de lever i. Kopecký (2011) forener dette med å hevde at dette innebærer at frihet og makt ikke er gjensidig utelukkende, men avhengige av hverandre.

3.3 Subjektposisjonering

Ifølge Neumann (2002) tenker man seg at det finnes et sett av normer, relasjoner og handlinger knyttet til en spesifikk sosial kontekst, og kaller det «rolle». En subjektposisjon kan beskrives som en rolle, men det omhandler også mye mer enn dette. Subjektposisjoner er tilknyttet ulike diskurser, hvor diskurser avspeiler mulige virkelighetsforståelser for hvordan man kan leve, og hvilke muligheter og begrensninger som konstrueres for ulike grupper mennesker. Subjektposisjonering er også et relasjonelt arbeid, hvor subjekter posisjonerer seg selv i forhold til andre (Neumann, 2002). Foucaults tekster handler om hvordan ulike subjektposisjoner skaper, og opprettholder ulike diskurser, og effektene av disse (Neumann, 2002). Jørgensen og Philips (1999) skriver at det er Foucault som har skapt utgangspunktet for diskursanalysens subjektforståelse. Subjektet hos Foucault anses ikke å eksistere i seg selv, men eksistensen er avhengig av andre, og er slik desentrert. Ved å akseptere at vi er budskapets mottaker, tilslutter vi oss den subjektposisjonen som skapes, og dermed reproducerer vi visse roller, og oss selv som subjekter i en kultur.

I en slik forståelse konstrueres også problemer som individuelle problemer, som den enkelte selv har ansvar for å løse, heller enn kollektive problemer med kollektive løsninger. I Foucaults forståelse av diskurs, eksisterer det ikke bare én diskurs, men flere parallelt eksisterende og konkurrerende diskurser innad i grupper, hos ulike grupper, på ulike arenaer i samfunnet. Dette vil videre være betydningsfullt for hvor mange mulige subjektposisjoner som kan konstrueres, og hvilke av disse som anses for å være *normale*, og slik *riktige* og *verdifulle* (Jørgensen & Phillips, 1999).

I en samfunnsdiskurs er eksempelvis en *autonom borger* en subjektsposisjon. *Borgerskap* blir i så måte en «kontrakt» mellom individet og staten, som garanterer for visse sivile-, sosiale- og politiske rettigheter, men også plikter som skal utføres. Denne «kontrakten» er resultater av forhandlinger om mening, mellom staten og individet, eller mellom ulike individer (Olson, Dahlstedt, Fejes & Sandberg, 2018). Videre er det relevant å påpeke at en slik subjektsposisjon ikke bare inkluderer en formell identitet, som noe du *er* eller *har*, men i stor grad omhandler hva du *gjør*. Borgerkonstruksjon innehar både sosiale, kulturelle og kollektive dimensjoner. Denne forståelsen av subjektsposisjonering handler derfor om de aktivitetene individer velger å begi seg ut på, eller velger å unngå i privat-, arbeids- og samfunnsliv. En slik posisjon må derfor kontinuerlig arbeides med, og opprettholdes, og kan ikke tas for gitt (Olson & Dahlstedt, 2014). Fejes et al., (2016) poengterer at noen posisjoneres som mer mangelfulle, hvor det blir individets ansvar å ta aktive, og riktige valg for å senere kunne posisjoneres som verdifulle.

Som presentert her, er ikke subjektivitet forhåndsdefinert, og begrepet har slik heller ingen essens. Subjektivitet er noe som konstrueres gjennom hvordan ulike mennesker konstruerer seg selv, konstrueres av andre, og bidrar til konstruksjonen av de andre i et dynamisk og gjensidig påvirkende forhold. Det innebærer også at ulike subjektivitetsforståelser er preget av ulike maktforhold, og med bakgrunn i dette oppstår det en styringsrelasjon. Teorier tilknyttet *governmentality* kan slik benyttes som et verktøy for å belyse og problematisere disse forholdene (Fejes et al., 2016), og er med det sentralt i arbeidet med å identifisere subjektsposisjonene som konstrueres i de politiske tekstene i denne masteroppgaven.

4 Metode

For å belyse denne oppgavens problemstilling har jeg valgt å benytte den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse, som jeg skal redegjøre for i dette kapittelet. Bolander og Fejes (2009) hevder at det ikke finnes bare én måte å utføre en diskursanalyse på, men at det heller dreier seg om å kombinere en rekke begreper og ulike verktøy i undersøkelsen av et forskningsspørsmål. Kolankiewicz (2012) skriver at det av den grunn er vanskelig å betrakte diskursanalyse som en standardisert metode, noe som da vil medføre at man får et svært fleksibelt analyse- og tolkningsverktøy. Jørgens og Philips (1999) presiserer at en diskursanalyse alltid skal styres av problemstillingen, og forskningsdesignet må av den grunn alltid *spesialkonstrueres*.

Bolander og Fejes (2009) beskriver diskursanalyser som naturlig kritiske. En diskursanalyse er kritisk i den forstand at den har som mål å undersøke hvordan diskursive praksiser skaper og opprettholder den sosiale verden. Man undersøker med andre ord «tankesett», og hvordan de opererer. Dette kan oppfattes som problematiske for samfunnet gjennom opplevelsen av, og forståelsen for, ulike former for maktutøvelse. Det finnes dermed ingen objektive sannheter, men en rekke ulike sosiale realiteter. Å avdekke den «virkelige virkeligheten» er heller ikke målet i arbeidet med ulike diskurser. Ifølge Jørgensen og Philips (1999) konstruerer språket ulike ideologier, som igjen bidrar til å skape gitte dominante mønstre og sosiale posisjoner. Fairclough (2012) påpeker at ulike grupper assosieres med ulike diskurser, såkalte diskursive praksiser, som skaper muligheter og begrensninger for individet i samfunnet.

Politiske diskurser kommer til syne i offentlige samtaler, noe som innebærer at de både konstruerer og konstituerer gjeldende samfunnsdiskurser. Fairclough og Fairclough (2012) skriver at mennesker ikke er fri fra påvirkning i sine representasjoner eller argumentasjoner. Dette kan skape utfordringer i forskerens forståelse for diskursen som er gjenstand for analysen. For å kunne foreta en diskursanalyse blir det dermed en forutsetning at forskeren har kulturell kompetanse, hevder Neumann (2002). Gjennom kjennskap til omliggende omstendigheter til diskursen, åpner man for et bredere perspektiv som går utover det konkrete materialet som skal analyseres. Uten tilstrekkelig kjennskap til omstendighetene rundt en diskurs, risikerer man å bare produsere isolerte kommentarer med en generaliserbarhet og politisk relevans for den gitte teksten man har analysert (Hook, 2005). Man risikerer også at

forskeren kun bidrar til å reprodusere de eksisterende diskursene, uten å avdekke noe nytt (Nicolle et al., 2013).

I analysen har jeg har latt meg inspirere av mer generelle prinsipper fra Foucaults diskursanalyse, heller enn å knytte meg til en spesifikk analysemetode. Dette fremsto som et naturlig valg, ettersom jeg bruker flere av hans begreper tilknyttet analyser av governmentality for å forstå sammenhengen mellom utdanningspolitikken og individet, og hvordan den bidrar til å både forme og styre individet, i bestemte retninger (Foucault, 1999). Det jeg velger å benytte meg av i min analyse fra Foucaults diskursteori, er først og fremst hans forståelse av betydningen av makt i ulike sosiale praksiser. Foucaults teori om makt innebærer at makt er spredt i befolkningen, i ulike institusjoner og organisasjoner. Makten finnes i alt og alle, hvor det skal forstås som noe produktivt og skapende, heller enn undertrykkende. Det er altså noe som utøves, eller praktiseres og forhandles om mellom individer, hvor noen handlinger og ytringer blir ansett for å være akseptable eller ønskelige i en gitt diskurs (Foucault, 1999).

Ettersom Foucault ikke har en standardisert modell for hvordan diskursanalyser skal utføres, har jeg i tillegg tatt metodisk inspirasjon fra Neumanns analysemodell (Neumann, 2002). Denne tilnærmingen ivaretar de aspektene ved diskursanalyse som ser ut til å være mest relevant for denne oppgaven; kulturell kompetanse, avgrensning av diskursen og diskursens representasjoner. Disse stegene skal samlet bidra til å gi analysen en større tyngde utover konkret tekstmateriale, bidra til avgrensning av diskursen både tematisk og tidsmessig, samt gjøre det mulig å identifisere de subjektposisjonene som konstrueres i materialet. Videre vil begrunnelsen for valg av hvert enkelt steg beskrives innledningsvis i hvert påfølgende avsnitt.

Først vil jeg imidlertid redegjøre for politiske tekster som datagrunnlag, og betydningen dette har for analysen jeg har utført. Her begrunner jeg også hvorfor jeg har valgt NOUer som tekstmateriale. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg også tematisere ulike kvalitetskriterier ved kvalitative metoder, samt redegjøre for begrepet refleksivitet.

4.1 Politiske tekster som datagrunnlag

Ifølge Kolankiewicz (2012) har tekster en dominerende empirisk posisjon, og utgjør et mulig startpunkt for diskursanalyser. De anses i den forbindelse å være en representasjon av ulike prosesser som oppstår i et samfunn, spesielt i politisk sammenheng. Bolander og Fejes (2009)

skriver at analyse av tekst bidrar til å belyse hvilke beskrivelser av virkeligheten som får status, og anses som betydningsfulle. Fairclough og Fairclough (2012) framhever hvordan tekster gir muligheter for en rik næranalyse, da de sier noe om vår konstruksjon av verden. Gjennom å analysere tekst og fokusere på utsagn i teksten, både hva som uttales og hvordan det uttales, er det mulig å finne ut hvordan ulike virkelighetsforståelser konstrueres i den gitte konteksten (Fejes, 2010).

Jørgensen og Philips (1999) problematiserer undersøkelse av diskurser man er tett på, der man som deltaker i samfunnet, blir en del av gjeldende politiske diskurser. Forskeren må søke å avdekke selvfølgheter i sin kultur, for å unngå at dette påvirker analysen (Jørgensen & Philips, 1999). Dette kan ifølge Tracy (2010) løses ved at forskeren utøver *refleksivitet* over egen posisjon, men også hvilke diskurser, for hvem, som er representert i tekstutvalget som benyttes i en analyse. På denne måten kan man ifølge Tracy (2010), undersøke materialets gyldighet i henhold til eget forskningsspørsmål. Hvilken betydning refleksivitet har hatt i arbeidet med denne masteroppgaven kommer jeg nærmere inn på senere.

Silverman (2011) påpeker at arbeid med tekst i en diskursanalyse representerer et mindre etisk dilemma enn andre materialer, nettopp fordi analyse materialet ikke er konstruert av forskeren, men allerede eksisterer utenfor forskningsprosjektet. Politiske tekster blir utarbeidet uten at forskeren, eller forskningsspørsmålet, har noen innvirkning på teksten. I tillegg er de allerede offentlige, og fritt tilgjengelige slik at man er uavhengig av eksterne tillatelser. Det å velge flere tekster vil også kunne bidra til å gi et bredere blikk på hvordan diskursive praksiser påvirker verden ifølge Jørgensen og Phillips (1999).

I diskursanalyser av tekst vil noe tekstmateriale peke seg ut som forankringspunkter for temaet, eller *monumentmateriale*, som Neumann (2002) kaller det. Dette er tekster som regnes som spesielt betydningsfulle innenfor det temaet det skal forskes på. Ettersom min problemstilling er tilknyttet utdanningspolitikk, anser jeg NOUer som monumentmateriale, og svært relevant for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Dette ut fra at NOUene ideelt sett skal gjenspeile samfunnets behov og krav til kompetanse i befolkningen, både i form av demokratisk deltakelse og i arbeidsstyrken. Valget av materialet var i tillegg strategisk, noe som innebærer et utvalg som anses for å ha egenskaper, eller kvalifikasjoner, som er strategiske i henhold til problemstillingen (Thagaard, 2013).

Ettersom NOUene var de ferskeste utdanningspolitiske dokumentene i perioden jeg arbeidet med min masteroppgave, og har en unik rolle og maktposisjon i diskurser tilknyttet utdanningspolitikk, vurderte jeg de som svært relevante for å kunne belyse oppgavens problemstilling. I tillegg vil NOUene bidra i dannelsen av grunnlaget for en ny stortingsmelding, *Lære hele livet*, og antas dermed å være delaktige i konstruksjon av fremtidige holdninger til kompetanse, og hvordan det skaper fremtidige kompetente subjekter. NOUene kan tolkes til å ha en intensjon om å inkludere «alle» i samfunnet i behandlingen av fremtidige kompetansebehov og utfordringene tilknyttet disse. Med bakgrunn i dette velger jeg å ta utgangspunkt i at «alle» er representert i materialet. Noen vil kunne argumentere for at et slikt utvalg ikke er representativt, fordi det kun består av to utredende politiske dokumenter, men jeg vil argumentere for at en slik tilnærming likevel kan gi indikasjoner på tendenser og mønstre i dagens utdanningspolitikk, og slik si noe om overgripende forestillinger i samfunnet. Hook (2001) presiserer imidlertid at det alltid finnes alternative tolkninger, også for tekst, hvor enhver rimelig begrunnet tolkning av teksten vil kunne være like sann som alle andre.

4.2 Kulturell kompetanse

Kulturell kompetanse er ifølge Neumann (2002) en viktig forutsetning for en god diskursanalyse. Hvis en diskursanalyse skal inneha noe politisk tyngde, må analysen bygges på mer enn bare det tekstuelle materialet som analyseres, og kjennskap til andre omliggende samfunnsmessige faktorer kan bidra til å bygge opp under og støtte analysen (Nicoll et al., 2013). For denne oppgaven gjelder kulturell kompetanse primært den utdanningspolitiske kulturen. Som vist i Bakgrunnskapittelet (2.), har utdanningspolitikken i Norge vært igjennom flere faser, hvor ulike hensikter og verdier har blitt fremmet. For å kunne forstå aspekter ved nåtidens subjektsposisjoner, anser jeg det som relevant å betrakte dette i lys av fortiden. I tillegg belyser et slikt kapittel min kulturelle kapital innenfor temaet til masteroppgaven, hvor hensikten er å opplyse leseren og skape en felles forståelse for min oppgave, samt også legge et grunnlag for videre arbeid innen temaet.

Jeg har allerede tilegnet meg en del kunnskap om det utdanningspolitiske feltet gjennom min utdanning innen feltet Voksnes læring, og på den måten opparbeidet en viss kulturell kompetanse. Dette innebærer kjennskap til visse teoretiske perspektiv, og forståelser for læring og ulike metoder, men også kjennskap til utdanningspolitiske dokumenter. I tillegg har det gitt meg et overblikk over ulik litteratur, som også tar for seg utdanningspolitiske og

samfunnsmessige spørsmål. Dette har gitt meg muligheten til å bedre forstå utviklingen i den utdanningspolitiske diskursen. Ved å studere et kjent tema har jeg allerede opparbeidet meg en innsikt i og forståelse av diskursen som skal analyseres. Analysematerialet, NOU 2018:2 og NOU 2019:2, er slik sett skrevet i en kontekst jeg har fått vid kjennskap til gjennom studietiden. Gjennom min deltakelse i høyere utdanning i Norge i dag, påvirkes jeg også av dagens samfunnsnormer og holdninger til utdanning og deltakelse i arbeidslivet.

4.3 Avgrense diskurs(er)

Neumann (2002) skriver at det første skrittet i en diskursanalyse er å avgrense diskursen som skal studeres, selv om diskurser aldri er helt løsrevet fra andre diskurser. Diskursen må avgrenses både tematisk, men også innenfor en gitt tidsramme. Hvor grensen for diskursen skal trekkes, er et valg som må treffes for hver enkelt diskursanalyse, og vil alltid måtte forsvares. Avgrensning av diskursen omhandler blant annet å sette grense for tidsrommet man undersøker (Neumann, 2002). I min analyse vil det dreie seg om et smalt tidsrom, med to offentlige utdanningspolitiske dokumenter fra 2018-2019, da det ikke er relevant for analysen i denne oppgaven å se på utviklingen i kompetansediskursen over tid, men heller å vektlegge dagens tendenser, og undersøke hvordan de bidrar til å skape ulike subjeksposisjoner. Ifølge Neumann (2002) kan man imidlertid ikke foreta avgrensningen av diskursen rent analytisk fordi de avgrensningene man foretar i en diskurs, er en meget viktig del av diskursen. Kampen om de ulike virkelighetsforståelsene er en del av forskningsobjektet.

Utdanningspolitikk kan sies å være den overordnede diskursen, men å analysere en slik diskurs omfatter mer arbeid enn hva som lar seg gjøre innenfor rammene for denne oppgaven, og jeg har derfor vært nødt til å avgrense diskursen. Å finne en diskurs som både er snever og er beskrivende nok har vært en utfordring. I analysen av NOU 2018:2 og NOU 2019:2 fokuseres det på *kompetansediskursen* i norsk utdanningspolitikk. Jeg har valgt å la denne romme ulike beskrivelser av flere former for, og nivå av kompetanse. Kompetansediskursen omfatter ulike behov og mål for både individer, arbeidsliv og samfunnsliv, i nåtiden og for fremtiden. I lys av oppgavens problemstilling ønsker jeg først og fremst å favne mest mulig av innholdet i kompetansebegrepet, for slik senere å kunne finne relevante subjeksposisjoner. Dokumentene ble dermed lest, uten noen konkrete hypoteser, foruten generell kjennskap til utdanningspolitiske diskurser. Først ble hver enkelt NOU lest i sin helhet, kapittel for kapittel i kronologisk rekkefølge. Senere gikk jeg tilbake til noen enkeltkapittel og gjentok lesing av disse for å få en bekreftelse eller avkreftelse av det inntrykket jeg hadde fått av diskursen.

Hensikten var å finne en avgrenset diskurs som ville være representativ for begge dokumentene. Jeg undersøkte derfor videre om mitt inntrykk av NOUene stemte, i en form for kryss-sjekking, kapittel for kapittel NOUene imellom. Etter at jeg hadde avgrenset diskursen, startet arbeidet med å identifisere subjeksposisjonene. Denne prosessen beskriver jeg nærmere i neste delkapittelet.

4.4 Identifisere subjeksposisjoner

Det andre steget fra Neumanns (2002) analyse jeg har benyttet, omhandler å identifisere de representasjonene som finnes i den valgte diskursen. Neumann (2002) skriver at representasjoner ikke er ting eller fenomener i seg selv, men vår tolkning, som sier noe om hvordan ulike fenomener fremstår for oss. Representasjoner formes gjennom ulike sosiale, formelle og uformelle praksiser, og som bidrar til å legge føringer for hvordan man håndterer, og kommuniserer rundt aktuelle fenomener (Neumann, 2002). Ulike representasjoner opprettholdes og får en viss tyngde gjennom at de kontinuerlig vurderes, aksepteres, forhandles og forkastes i en gjeldende diskurs. Gjeldende diskurs gir dermed instruksjoner til hvilke akseptable identiteter som kan konstrueres, og skaper slik gyldige sosialt definerte subjeksposisjoner. I dette ligger det også en forståelse av hvordan ulike grupper skal oppføre seg for å bli ansett som tilhørende i gitte gruppe (Neumann, 2002).

På lik linje med avgrensning av diskurs, er det også utfordrende å definere hva de ulike subjeksposisjonene skal inneholde. I politisk sammenheng, skjer imidlertid ofte avgrensningen gjennom at ulike meningsmønstre utskiller seg, hvor man kan samle de mønstrene som forener en posisjon på den ene siden, og det som differensierer på den andre (Neumann, 2002). I mitt arbeid med masteroppgaven forsøkte jeg å identifisere de ulike representasjonene innenfor kompetansediskursen. Identifisering av representasjonene ble gjennomført gjennom å lese NOUene kronologisk, kapittel for kapittel. Dette ble gjennomført for å finne alle tilfeller hvor kompetansebegrepet er nevnt, i tilknytning til ulike behov og utfordringer, for individet og på samfunnsnivå. Intensjonen var at dette skulle bidra til å få kunnskap om hvordan disse faktorene bidro til å konstruere ulike subjeksposisjoner. Jeg plukket ut deretter tekstutdrag som jeg mente kunne si noe om ulike subjeksposisjoner. Innledningsvis startet jeg med en lang liste ulike subjeksposisjoner, men valgte etter hvert å slå flere av subjeksposisjonene sammen, på grunn av svært stor grad av likhet i det empiriske materialet.

Etter at jeg hadde opparbeidet meg et klarere bilde av faktorer og egenskaper hos hver posisjon, startet arbeidet med å gi disse navn. De to første subjeksposisjonene, *Den kompetente samfunnsborgeren*, og *Den sysselsatte samfunnsborgeren*, opplevde jeg som relativt uproblematisk, hvor kompetanse og sysselsetting er det jeg tolker som hovedtemaene i NOUene. De resterende subjeksposisjonene opplevde jeg imidlertid som utfordrende. Noe av utfordringen handlet om sammenskriving av posisjonene, det andre handlet om min opplevelse av NOUene som upresise i sine beskrivelser, hvor det ble skiftet fokus mellom eksempelvis «utdanning» og «læring» i beskrivelsen av verktøy for «kompetanseheving». Dette medførte at hverken «utdanning» eller «læring» var representativt adskilt, og subjeksposisjonen fikk navnet, *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren*. Likeledes strevde jeg med den siste subjeksposisjonen, *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Her vurderte jeg både «risikofylt», «sårbar», «utsatt», «marginalisert», og «passiv» i beskrivelsen av den subjeksposisjonen. Valget falt imidlertid på «mistilpasset» fordi jeg tolket NOUene dithen at det handlet om individets aktive valg, eller ønske, om lite tilpasning eller ingen tilpasning, til dagens kompetansediskurs og hva den medfører av behov i samfunns- og arbeidsliv.

I Analyse- og resultatkapittelet (5.) presenterer jeg de subjeksposisjonene jeg fant gjennom min lesing av NOU 2018:2 og NOU 2019:2. Hele NOU 2018:2 og NOU 2019:2 er inkludert i analysen, og jeg har plukket ut de utsagnene som vurderes som de mest informative og illustrerende for representasjonene, med en jevn fordeling av eksempel materiale fra NOU 2018:2 og NOU 2019:2.

Neumann (2002) skriver imidlertid at en diskursanalyse ikke burde stoppe ved identifisering av representasjonene. Man bør ta analysen videre, for å undersøke hvordan makt og sosial reproduksjon virker i konstruksjon, og reproduksjon av de ulike subjeksposisjonene. Dette har jeg valgt å skrive mer om i oppgavens Diskusjonskapittel (6.)

4.5 Kvalitetskriterier og refleksivitet i kvalitativ forskning

Ifølge Thagaard (2013) anses kvalitative metoder som godt egnet til tema det er lite forskning på fra før. Dette begrunnes med at kvalitativ forskning er basert på vår forståelse, og derfor er åpen og fleksibel. Kvalitativ forskning har imidlertid blitt kritisert av det kvantitative forskningsfeltet, for å være mindre stringent, og resultatene dermed mindre gyldige (Jørgensen og Phillips, 1999). I den forbindelse har det også blitt stilt spørsmål ved hvorvidt

diskursanalyse er en holdbar form for vitenskapelig forskning, med bakgrunn i at det er vanskelig å replisere funnene og konklusjonene i forskningen. Forskerens sentrale rolle i møte med det som skal forskes på har også vært gjenstand for kritikk, siden diskursanalytikerens ikke kan reduseres til en nøytral tilskuer av analyse materialet (Jørgensen & Philips, 1999). Til tross for at det antas at diskursanalyser ikke kan bedømmes på samme «objektive» vitenskapelige måte som naturvitenskapen, betyr ikke det at det ikke stilles krav til forskningens gyldighet, poengterer Jørgensen og Phillips (1999). En kvalitativ forsker må på lik linje med kvantitative forskere gjøre kritiske kvalitetsvurderinger for hvorvidt forskningsprosjektet oppfyller kravene til *reliabilitet* og *validitet* på en tilstrekkelig måte, ifølge Thagaard (2013). Begreper som validitet og reliabilitet har imidlertid blitt problematisert i forbindelse med kvalitativ forskning av forskere som eksempelvis Silverman (2011) og Tracy (2010), som skriver at det finnes andre, mer passende begrep for å bedømme kvaliteten i kvalitativ forskning. Disse innebærer blant annet om forskningsprosjektet har en interessant, relevant og tidsaktuell problemstilling, et rikt innhold, om forskeren har vært oppriktig slik at resultatet blir troverdig, resonans, om forskningen er et betydelig bidrag til forskningsfeltet, etikk og sist men ikke minst, koherens i arbeidet. Nøkkelen til god kvalitativ forskning er å være «truthful with ourselves and our readers» (Tracy, 2010, s. 849). De konkrete kvalitetskriteriene som er brukt i denne masteroppgaven er *pålitelighet* og *gyldighet*, samt *refleksivitet*. Samlet sett vil disse kunne bidra til å skape et troverdig resultat.

4.5.1 Pålitelighet og gyldighet

Spørsmål om pålitelighet knytter seg gjerne til undersøkelsens data; hvilke data som brukes, hvordan data er samlet inn og hvordan data bearbeides. Pålitelighet henviser slik til hvorvidt forskningsprosjektet kan gjenskapes ved bruk av samme fremgangsmåte og under like forutsetninger, og slik gi samme resultat (Thagaard, 2013). Bolander og Fejes (2009) skriver at pålitelighet hos en diskursanalyse bedømmes av «fortellingen» i tolkningen.

Argumentasjonen og analysen må anses som rimelige, og være overbevisende, ifølge Tracy (2010).

Jeg har gjennom hele oppgaven lagt vekt på, å være nøyaktig og detaljert i mine beskrivelser av forskningsprosessen. Intensjonen er å ikke holde noen ting skjult, slik at alle detaljene blir synlig for lesere av den ferdige teksten. Jeg har redegjort for bakgrunnshistorien, eller «minnet» til diskursen som er undersøkt (Neumann, 2002), for å skape en felles forståelse for rammene til analysen. Videre er det teoretiske grunnlaget for oppgaven belyst. Jeg har

argumentert for å benytte NOUer i tekstanalyse, mulige etiske dilemma i denne sammenheng, samt gjort fortløpende redegjørelser av mine fortolkninger. Jeg har også beskrevet hvordan diskursen som undersøkes er avgrenset, og fremgangsmåten for identifisering av subjektsposisjonene.

Innenfor rammene for denne oppgaven ville det ikke være realistisk å lese all tekst av mulig relevans, hverken teoretisk litteratur eller mulig analysemateriale. Min tilnærming har derfor vært å lese de tekstene jeg mener fremstår som mest sentrale innenfor mitt tema, og et analyseutvalg som best kan bidra til å belyse problemstillingen. Jeg har blant annet argumentert for NOU 2018:2 og NOU 2019:2 sin sentrale rolle i diskursen, og samtidig vurdert at tekstene er monumenttekster. Jeg har med andre ord forsøkt å finne tekster som er relevante og sentrale innenfor diskursen, og som sammenfatter flere oppfatninger.

Gyldighet handler om forskerens tolkning av datamaterialet, og hvor gyldige tolkningene i undersøkelsen er, og følgende om resultatet gjenspeiler det feltet som har blitt studert (Tracy, 2010). Dette betyr at forskeren må være gjennomiktig i sitt arbeid, eksempelvis med å begrunne fortolkningene som blir gjort på en nøyaktig måte, samt peke på hvordan analysen kan legge grunnlaget for de ulike konklusjonene. Ettersom diskursanalyser har et relativistisk utgangspunkt, hvor alt konstrueres og forhandles om, handler også gyldighet om hvorvidt en diskursanalyse kan utfordres av andre forskere, ifølge Fejes (2006).

For å imøtekomme idealet om gjennomsiktighet i kvalitativ forskning, har jeg valgt å benytte mange eksempler fra originaldokumentene. Det meste er parafraseringer og sammenskrivninger av lengre tekstutdrag. I omskrivingen har jeg hele tiden vært bevisst på ikke å fordreie meningsinnholdet i NOUene. I tillegg har jeg benyttet noen direkte sitat for å bedre understøtte og tydeliggjøre det andre innholdet. Grepet med omskriving er også tatt for i større grad å kunne dokumentere mer innhold fra originalteksten, samtidig som det bidrar til å forhindre gjentakelser. Jeg har hatt en intensjon om å ha en jevn fordeling av eksempel materiale fra NOU 2018:2 og NOU 2019:2, for å kunne tydeliggjøre argumentasjonen, og senere diskusjonen, gjeldende for begge dokumentene. Samtidig er det vektlagt å kunne si noe generelt om kompetanseforståelse og subjektposisjoner i dagens samfunn, i arbeidet fram mot den nye Stortingsmeldingen. Jeg er imidlertid åpen for at min presentasjon vil kunne skape andre tolkninger og resultater hos andre lesere.

4.5.2 Refleksivitet

Refleksivitet handler om å hele tiden kritisk vurdere betydningen av egen posisjon, å være bevisst hvordan verdier, interesser, holdninger, sosial identitet og politisk posisjon har påvirkningskraft. Det innebærer også en refleksjon rundt hvilke nye muligheter og begrensninger man bidrar til å skape i arbeidet med diskursen (Tracy, 2010). Man skal være så gjennomiktig og konsekvent som mulig, hvor man er mest mulig eksplisitt hva angår eget ståsted, og hvordan denne posisjonen kan påvirke analysen, poengterer Jørgensen og Philips (1999).

For å styrke studiens kvalitet har jeg etterstrebet å utvise refleksivitet vedrørende mitt forskningsståsted ved å redegjøre for min bakgrunn og de diskurser jeg bærer med meg, i delkapittelet Kulturell kompetanse (4.2). I tillegg vil jeg poengtere at jeg har blitt introdusert for diskursen, som har vært gjenstand for analyse i denne oppgaven, gjennom forelesninger og pensumlitteratur i masterutdanningen. Slik sett vil jeg argumentere for at jeg ikke direkte er involvert i den norske utdanningspolitiske diskursen, men at dette kan ha påvirket mine tolkninger i den kommende analysen, er derfor tilstede. Det er kjent at det å være en del av et allerede etablert forskningsfelt både kan ha sine fordeler og ulemper. Min posisjon som student fra «innsiden» av fagfeltet, vil kunne bidra til en dypere forståelse sammenlignet med en posisjon «utenfor» fagfeltet. Samtidig vil dette også medføre en spesiell måte å betrakte fagfeltet på, som kan resultere i en blindhet for andre forståelser og mulige tolkninger. Med dette mener jeg at jeg ikke har klart å avdekke det «selvfølgelige» eller «naturlige» fullstendig, da dette nok tidvis har framstått for selvfølgelig og naturlig også for meg. Min posisjon som forsker innehar også en form for verdi, hvor mitt arbeid gjennom min rolle, gis et visst talerom og en viss verdi i forbindelse med forskning innen utdanningsfeltet. Med andre ord kan man si at forskerrollen er maktutøvende, og teksten jeg produserer er en del av konstruksjonen av fenomenet som undersøkes, samtidig som den er en del av diskursen (Fejes, 2006).

Fairclough og Fairclough (2012) fremhever viktigheten av å være kritisk til både egen og andres forskning, og spesielt i arbeid med sosiale utfordringer. Det er viktig å være klar over at diskursanalytikeren er en del av sin diskurs (Neumann, 2002). Det er svært viktig å opptre kritisk til egen analyseprosess, da forskningens gyldighet, og derav kvalitet avhenger av hvor godt forskeren begrunner og redegjør for ulike fortolkninger (Tracy, 2010). I dette ligger det at diskursanalytikeren er en del av det sosiale feltet, og slik sett også en del av diskursen det

forskes på. Dermed streber man ikke etter objektivitet eller nøytralitet i diskursanalyse, men man må heller være bevisst og kritisk til eget ståsted. Årsaken til at det er spesielt viktig for diskursanalytikeren å gjøre rede for sitt ståsted er for at leseren kan forstå grunnlaget for forskerens fortolkninger (Thagaard, 2013). Kritikken av diskursanalyse som metode bunner ofte i forskerens sentrale rolle i møte med det som skal forskes på (Silverman, 2011). Dermed er det viktig at diskursanalytikeren foretar selvrefleksjon, samt at vedkommende distanserer seg selv så godt det lar seg gjøre fra data som blir analysert.

Som deltaker i samfunnet i dag bærer jeg med meg og spiller på en hel rekke diskurser. Disse innebærer blant annet at jeg er ung kvinne, i starten av sin karriere, som deltar i et samfunnsfaglig masterprogram ved NTNU. Jeg har foreldre med høy sosioøkonomisk status, hvor min mor har foretatt en klassereise fra arbeiderklassen i Distrikts-Norge. Hennes bakgrunn har hatt stor innvirkning på mine holdninger til utdanning og verdien av ulike arbeidssituasjoner og ikke minst en økonomisk sans. Etersom jeg har studert i mange år, er også flesteparten av mine venner og andre jeg omgås med, studenter i høyere utdanning. Dette innebærer at jeg har mindre kontakt med folk utenfor universitets- og høyskolesektoren, noe som bidrar til å begrense innsikt i andre mulige virkelighetsforståelser. I løpet av studietiden har jeg i tillegg hatt deltidsjobber innenfor universitets- og høyskolesektoren, noe som har påvirket mine holdninger til deltakelse i høyere utdanning. Refleksjon rundt dette kan bidra til at jeg ikke bare reproducerer gjeldende diskurser, men er bevisst over at det fins andre virkelighetsforståelser, hvor jeg kan være bærer av andre diskurser jeg selv ikke er bevisst.

5 Analyse og resultater

Dette kapitlet starter med en analyse og redegjørelse av kompetansebegrepet i NOUene, og videre hvordan kompetansebegrepet kan forstås i lys av dette. Denne forståelsen danner grunnlaget for konstruksjonen av subjektsposisjonene, og er av den grunn naturlig å begynne med. Hver enkelt subjektsposisjon kommer til å presenteres med en kort beskrivelse av hva som er grunnlaget for identifiseringen av subjektsposisjonene, med referanse til generelle beskrivelser i NOUene. Deretter presenteres sentrale sitat, for å videre illustrere og underbygge den gitte subjektsposisjonen empirisk. Hvert enkelt sitat vil analyseres i lys av subjektsposisjonen, og avslutningsvis vil jeg oppsummere de sentrale trekkene ved gitt subjektsposisjon i lys av kompetansebegrepet. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg oppsummere resultatene av analysen.

5.1 Et mangfoldig kompetansebegrep

Gjennomgående i begge NOUene fant jeg flere uttrykk og sammensatte ord knyttet til ordet *kompetanse*. I NOU 2018:2 forekommer ordet enten alene, eller satt sammen med andre ord 498 ganger, tilsvarende 830 ganger i NOU 2019:2. Det er flere gjentakelser og overlapp i innhold, men også 81 unike uttrykk for ulike former for kompetanse (se tabell i vedlegg). Dette skaper samlet et helhetsinntrykk av kompetansebegrepet som sammensatt, bredt, omfattende og mangfoldig. Jeg har valgt å gruppere ordene i kategorier for å illustrere de ulike forståelsene av kompetansebegrepet, og for å illustrere mangfoldet. Kategoriene jeg har valgt knyttes til; *arbeidsliv, samfunnsliv/politikk, endring i kompetansenivå hos individet og former for kompetanse hos individet*. Etter min vurdering er ikke alle disse kategoriene relevante for videre analyse av konstruksjon av subjektsposisjoner. Jeg velger derfor å gjengi uttrykk for kompetanse som jeg anser som mest relevant for identifiseringen av de ulike subjektsposisjonene; *endring i kompetansenivå hos individet, og former for kompetanse hos individet*.

I NOU 2018:2 kommer det mangfoldige kompetansebegrepet til uttrykk i mandatet som er gitt: «I mandatet bes Kompetansebehovsutvalget å legge en bred forståelse av kompetansebegrepet til grunn. Utvalget vil bruke kompetanse som et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier» (NOU 2018:2, s. 14). I tillegg understøttes dette i NOU 2018:2 gjennom et eksplisitt uttrykk for at det er lagt til grunn en bred forståelse av kompetansebegrepet, i form av støtte fra annen litteratur;

St.meld.nr. 16 (2015-2016), flere akademiske publikasjoner (Fjørtoft, 2010; Gleerup, 2005), og rapporter fra OECD (2016, 2017).

I NOU 2019:2, presenteres også en mangfoldig forståelse av kompetansebegrepet, hvor kompetanse defineres som: «Summen av ferdigheter, kunnskap, forståelse, egenskaper, holdninger og verdier, og interaksjonen mellom disse» (NOU 2019:2, s. 12). Her beskrives kompetanse som «summen av», og «interaksjon mellom» mellom ulike kvaliteter, som vanligvis er tilknyttet individer. Dette gjelder både praktiske ferdigheter, men også indre kvaliteter som «holdninger og verdier». Der det refereres til «summen av», og «interaksjon mellom», kan også indikere at enkeltkvaliteter ikke er tilstrekkelige, men at individet skal ha sammensatt kompetanse. I tillegg må de også sørge for å være i stand til å benytte disse kvalitetene, for å kunne betegnes som *kompetente*. På lik linje med NOU 2018:2, er også denne opplistingen av beskrivende ord uten rangering. Det er «summen av» og «interaksjonen mellom» alle de opplistede kvalitetene som avgjør om noe kan betegnes som kompetanse, eller ikke. De ovennevnte beskrivelsene av kompetanse står skrevet tidlig i begge dokumentene, henholdsvis på sidene 12 og 14, og bidrar dermed til å kontekstualisere beskrivelsen og forståelsen av kompetansebegrepet i videre lesing av dokumentene.

NOU 2018:2 og NOU 2019:2 viser til flere måter å uttrykke ulike *former* for individets kompetanse på: «kognitiv», «ikke-kognitiv» eller «sosial-emosjonell kompetanse». Det beskriver dermed indre aspekter ved individet, men også hvordan et individ kan forholde seg til andre individer. I tillegg kan det beskrive spesifikke handlinger og kvaliteter ved individet: «praktisk»- eller «fagspesifikk»-kompetanse, «nøkkelkompetanse», «grunnkompetanse», «spisskompetanse». Det benyttes også i beskrivelsen av hva som kan lede til videre utdanning for individet: «realkompetanse» eller «studiekompetanse». Kompetanse beskrives videre som en egenskap man har mer eller mindre av, og som også kan være i bevegelse: «kompetansespiral». Individer som ikke forvalter og opprettholder sin kompetanse kan oppleve en «kompetansesvekkelse», «kompetanseforvitring» eller «kompetanseforelding». I motsetning til disse uttrykkene, finnes uttrykk som beskriver hvordan individer kan oppleve en positiv bevegelse i sitt kompetansenivå: «kompetanseløft», «kompetanseheving» og «kompetanseutvikling». Noen former for kompetanse benevnes også som «verdifulle kompetanse».

I dette delkapittelet har jeg vist til flere eksempler i både sitatform og enkeltuttrykk fra både NOU 2018:2, og NOU 2019:2, som samlet sett bidrar til å konstruere *et mangfoldig kompetansebegrep*. Det benyttes til å beskrive kvaliteter hos individet, i forbindelse til vurderingsformer, samt en verdisetting av kompetanse. Kompetansebegrepet presenteres uten begrensninger, og overlater dermed tolkningsrom til leseren av NOUene.

5.2 Den kompetente samfunnsborgeren

I NOU 2018:2 og NOU 2019:2 er det et stort fokus på sammenhengen mellom kompetanse og individers evne til å håndtere eget og andres liv, og hvordan de fungerer som aktive samfunnsborgere:

«Hvert enkelt menneske har behov for betydelig kompetanse for å kunne håndtere sitt eget liv, og livet til de nærmeste på en god måte. Vi har også behov for å kunne fungere som gode samfunnsborgere. I vårt demokratiske system må innbyggerne kjenne sine plikter og rettigheter, samt evne å tenke kritisk og vurdere ulike informasjonskilder. De bør også ha kjennskap til hvilke muligheter som finnes for politisk innflytelse» (NOU 2018:2, s. 14).

Som sitatet illustrerer, omtales kompetanse som en nødvendighet, noe individet *trenger* for å oppnå personlig utvikling, inkludering og sysselsetting. Med bakgrunn i dette finner jeg konstruksjonen av subjektsposisjonen *Den kompetente samfunnsborgeren*. Her omhandler kompetanse håndteringen av eget liv, men også «livet til de nærmeste» er individets ansvar å håndtere. Formen for kompetanse individet behøver, beskrives også som «betydelig», noe som muligens refererer til en viss form for kompetanse, en betydningsfull form for kompetanse, noe som også kan bety at det finnes *ubetydelige kompetanser*. «Betydelig kompetanse» kan samtidig referere til et *høyt nivå* av kompetanse. Dette utsagnet kan med andre ord antyde at individet har behov for en viss type riktig form for kompetanse, men at denne kompetansen også skal være av en viss mengde eller av høy kvalitet for å være tilstrekkelig for at individet skal «kunne håndtere sitt eget liv, og livet til de nærmeste».

Man skal også kjenne sine «plikter og rettigheter», samt evner til «å tenke kritisk og vurdere», noe som indikerer en holdning til borgere som aktive, bevisste og handlende. Borgerskap presenteres i dokumentet som en utøvende aktivitet, noe som skal *utføres* eller *håndteres* på en viss måte, for å kunne vurderes som god. Det uttrykkes også en forventning om enkeltindividets «kjennskap til», og mulighet for å drive «politisk innflytelse». I NOUene uttrykkes et krav til enkeltindividets grad av involvering og engasjement i samfunnet, hvor

individet bør være en *aktør* som gjennom «betydelig kompetanse», blir en godt fungerende samfunnsborger som «håndtere sitt eget liv og livet til de nærmeste». I tillegg kreves en aktiv deltakelse i samfunnet med kjennskap til både rettigheter og plikter, som kan referere til for eksempel *skoleplikt* og *stemmerett*. I sin beskrivelse av hva en kompetent samfunnsborger *er*, eller *gjør*, skrives det imidlertid ingenting i dokumentene om de menneskene som kan ha andre former for verdifull kompetanse.

Dokumentene fremskriver konsekvent en sammenheng mellom kompetanse og individets evne til å håndtere eget liv, «utfoldelse og utvikling», «aktivt borgerskap», «sosial inkludering og sysselsetting». Kompetanse blir i denne forbindelse nøkkelen til en hel rekke aspekter ved både individets personlige liv, men også deltakelse i «samfunns- og arbeidsliv». Kompetanse skal i tillegg åpne for aktivt borgerskap og deltakelse, samt løse sosiale utfordringer ved å bidra til sosial inkludering, som vist i dette utdraget: «(...) nøkkelkompetanser er de som et hvert individ trenger for personlig utfoldelse og utvikling, aktivt borgerskap, sosial inkludering og sysselsetting» (NOU 2019:2, s. 12). Dette sitatet viser hvordan «nøkkelkompetanser» åpner for både «personlig utfoldelse og utvikling», «aktivt borgerskap», «sosial inkludering» og ikke minst, «sysselsetting». Det er dette aspektet ved individets kompetanse, og subjektsposisjonen det konstruerer, jeg skal belyse i neste del av oppgaven, *Den sysselsatte samfunnsborgeren*.

5.3 Den sysselsatte samfunnsborgeren

I NOU 2018:2 og NOU 2019:2 hevdes det at arbeidslivet stadig er i endring, og at arbeidstakerne derfor kontinuerlig må utvikle sin kompetanse for å imøtekomme og mestre disse endringene, med sikte på å møte fremtidige kompetansebehov. Individet beskrives ut ifra evne til å imøtekomme disse kravene med hensyn til både arbeidsliv og samfunnsliv, hvor nøkkelen til suksess handler om individets sysselsetting. Jeg vil argumentere for at dette skildrer en subjektsposisjon som jeg har valgt å kalle *Den sysselsatte samfunnsborgeren*, som illustreres i dette sitatet:

«For den enkelte er høy kompetanse viktig for å kunne fungere godt i arbeids- og samfunnsliv (...). Det er den samlede kompetansen hver enkelt kan tilby i arbeidsmarkedet som setter en i stand til å bli sysselsatt og få en jobb og en inntekt som bidrar til livsopphold og deltakelse i samfunnet» (NOU 2019:2, s. 9).

I dette sitatet knyttes den enkeltes evne til å «fungere godt i arbeids- og samfunnsliv» til «høy kompetanse». Det er dette nivået, og/ eller typen av kompetanse, som skaper muligheten til å bli sysselsatt, og slik kunne bidra til å oppnå en inntekt som anses for å være avgjørende for livsopphold og samfunnsdeltakelse. Kompetanse er også noe hver enkelt kan «tilby», og som indikerer at kompetansen skal være noe individet har tilegnet seg i forkant av sysselsettingssituasjonen. Det er dermed ikke noe som nødvendigvis skal oppnås gjennom arbeidsforholdet. Den samlede kompetansen en borger «kan tilby», åpner for muligheten til å bli sysselsatt, og presenteres dermed som et kriterium for «deltakelse i samfunnet».

For å kunne opprettholde posisjonen sin som sysselsatt må den enkelte også oppdatere og videreutvikle sin kompetanse for fortsatt å kunne «bidra i arbeidslivet», som illustrert i dette sitatet: «Kompetanseutvikling er også viktig for dem som deltar i arbeidslivet. Endringer og nye krav innebærer at de sysselsatte må oppdatere og videreutvikle sin kompetanse for fortsatt å kunne bidra i arbeidslivet» (NOU 2018:2, s. 8). Den enkelte innehar dermed et ansvar for å opprettholde tilbudet om relevant/høy kompetanse, for å regnes som en bidragsyter. *Den sysselsatte samfunnsborgeren*, konstrueres som et individ som både skal innta sin posisjon i arbeids- og samfunnsliv som kompetent, men også som en aktør i videreutviklingen av denne.

Å være en bidragsytende sysselsatt borger fremstår dermed som en midlertidig tilstand i sitatet, en posisjon som består av en gitt utøvelse av visse aktiviteter, «oppdatere og videreutvikle sin kompetanse», for å kunne opprettholde posisjonen. Det er kun ved opprettholdelsen av sin posisjon som bidragsyter med riktig form for kompetanse man kan «bidra i arbeidslivet», og holde på sysselsettingen, og slik gjøre sitt til at arbeidsplassen klarer å imøtekomme fremtidige kompetansebehov. For å anses som verdifull i arbeidsmarkedet, må den enkelte selv ta ansvar for å øke sin kompetanse. Kompetanseheving presenteres som en nødvendighet, der det også kun er deltakelse i læring som gjør at man forblir sysselsatt, hvor arbeidskraftens kvalifikasjoner og kompetanse er det som er verdifullt for bedrifter. Med andre ord er det gjennom de arbeidsoppgaver som kan løses i lys av kompetanse som gir arbeidskraften verdi slik det uttrykkes i sitatet fra NOU 2018:2 ovenfor. Dette signaliserer et likhetstegn mellom «kompetent arbeidskraft» og «større verdi», noe som også innebærer at menneskene som representerer arbeidskraft kan vurderes etter samme kriterier. Med andre ord vil individer med mer kompetanse, anses som mer verdifulle: «Tilgang på kompetent arbeidskraft er avgjørende for virksomheters mulighet til å kunne løse oppgaver, og levere

varer og tjenester. Jo mer kvalifisert og kompetent arbeidskraften er, jo større verdi har den for arbeidsgiveren» (NOU 2019:2, s. 9).

Subjektsposisjonen *Den sysselsatte samfunnsborgeren* er preget av dokumentenes fremstilling av kompetanse som en nødvendighet for individets sysselsettingsmulighet. I dokumentene fremstilles kompetanse også som noe individet selv har ansvar for å besitte, samt kontinuerlig bedrive utvikling av, for å imøtekomme arbeidslivets krav, behov og ønsker. Individets ansvar for egen kompetanse, og evne til å ta valg vedrørende håndtering av denne, fremstilles dermed som sentral for fungering i arbeids- og samfunnsliv i dokumentene.

Det følgende sitatet vil føre oss over i den neste subjektsposisjonen, som jeg har valgt å kalle *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren*. Her knyttes arbeidstakeres avgang i arbeidslivet, til arbeidsgiveres preferanser i nyansettelser. Preferansene omfatter at høyere utdanning anses å være en dokumentasjon av kvaliteter, eller et bevis på at individet innehar kompetanser som i større grad er ønsket i arbeidslivet, enn de med lavere utdanning innehar. «Når en arbeidstaker med lav utdanning slutter, vil arbeidsgiver i mange tilfeller foretrekke å ansette en ny arbeidstaker med høy utdanning» (NOU 2018:2, s. 64).

5.4 Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren

I NOU 2018:2 og NOU 2019:2 skildres en fleksibel, tilpasningsdyktig, villig, ansvarsfull og ikke minst motstandsdyktig borger, som den ønskelige i håndteringen av fremtidige kompetansebehov og kompetanseutfordringer. Basert på utdrag fra dokumentene, vil jeg argumentere for en subjektsposisjon som jeg har kalt *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren*. Deltakelse i læring, og utdanning presenteres som løsningen i arbeidet med å håndtere ulike utfordringer i både privat-, arbeids- og samfunnsliv. Betydningen av godt utbytte fra grunnskole og videregående opplæring, er avgjørende, men man skal også engasjere seg i andre former for læringsaktiviteter og livslang læring. «For enkeltindivider, arbeidsgivere og samfunnet mer overordnet, er det avgjørende at alle parter anerkjenner behovet for, får muligheter til, og ønsker å delta i læringsaktiviteter» (NOU 2019:2, s. 28).

I dokumentene fremskrives en forståelse av at alle parter må anerkjenne og agere i henhold til fremtidige behov for læring, og økt kompetanse. Det poengteres at alle skal «få mulighet til å delta», men også at alle parter skal ha et «ønske» om «å delta i læringsaktiviteter». Det skisseres her dermed en beskrivelse av et mål om mulig deltakelse for alle, samtidig som de

presiserer at et ønske om «å delta i læringsaktiviteter» er avgjørende, og dermed en holdning til læring som er mer gunstig enn andre. I tillegg uttrykkes det i dokumentene en sammenheng mellom utdanning, ferdigheter, kompetanse og økonomisk utbytte:

«Økonomisk litteratur viser en klar sammenheng mellom utdanning, ferdigheter og kompetanse og økonomisk utbytte, både på nasjonalt nivå og for enkeltmennesket. Gode ferdigheter, både grunnleggende, kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter er nært knyttet til positive utfall i arbeidsmarkedet og samfunnslivet ellers. Ferdighetene formes og læres i utdanningssystemet, i arbeidslivet og i samfunnslivet ellers» (NOU 2018:2, s. 25).

I dette sitatet fremgår det, at det ikke bare handler om å håndtere utfordringer for den enkelte i møte med arbeids- og samfunnsliv, men at det også er et mål om å bidra til økonomisk vekst. Det refereres til «nasjonalt nivå», med «enkeltpersonen» som motvekt. I dokumentet skapes det dermed et skille mellom det kollektive og individuelle i omtalen av sammenhengen mellom «utdanning, ferdigheter, kompetanse og økonomisk utbytte». Presentasjonen av gunstig økonomisk vekst for enkeltindividet, i tillegg til samfunns- eller nasjonalt nivå, kan fremstå som et virkemiddel for å få individet til å utføre det som kreves av kompetanseutvikling til egen vinning. Her benyttes også formuleringen «nasjonalt nivå», til sammenligning med tidligere referanser til «samfunnet». «Nasjonalt nivå», sammenlignet med «samfunn», kan oppfattes som en distansering fra enkeltindividet, og kan dermed bidra til å usynliggjøre individet. «Samfunn» er også ofte assosiert med både kulturelle, sosiale og relasjonelle sammenhenger, hvor «nasjonalt» i større grad refererer til et avgrenset geografisk område. Videre i sitatet skiftes det imidlertid fra nasjonalt/nasjon, til referanser til arbeidsmarked og samfunnsliv. På lik linje med tidligere utpekte sitater, posisjoneres også individet her som ansvarlig for å ha og utvikle «gode ferdigheter», for å kunne skape «positive utfall i arbeidsmarkedet og samfunnslivet ellers». Det skisseres også en hel rekke ulike læringsarenaer, med referanse til både formell og uformell læring. «Samfunnsliv» er den siste arenaen som nevnes, noe som kan indikere at minst læring forekommer der.

I det neste sitatet, som kommer fra NOU 2019:2, vises det imidlertid til en annen forståelse av betydningen av læring. Læring er også her sterkt knyttet til kompetanse og produktivitet, men til sammenligning med det forrige sitatet er det kun «formell utdanning» som læringsform som nevnes. Individer med høyere utdanning gis også en hel rekke andre egenskaper og ferdigheter, «gode evner til å lære», og «høy naturgitt produktivitet» i lys av deres posisjon som «formelt utdannet»:

«Formell utdanning gir økt evne til å tilegne seg nye produktive ferdigheter og kompetanse. (...) personer med høyere utdanning er en gruppe som utmerker seg med gode evner til å lære, uavhengig av utdanningen de tar. (...) høyere utdanning gir et signal til potensielle arbeidsgivere om høy naturgitt produktivitet og læringsevne (Spence, 1973)» (NOU 2019:2, s. 20)

I dette sitatet kobles «formell utdanning» til «høyere utdanning». Den lære- og utdanningsvillige borgeren må dokumentere sin produktivitet og ferdigheter, gjennom sin læringsevne opparbeidet i formell, høyere utdannelse. I lys av dette er det rimelig å konkludere med at høyere utdanning både er viktig for sitt innhold, men også som et symbol for produktiv arbeidskraft, og ikke minst evne til videre læring.

Dokumentene antyder også at borgere som ikke selv tar ansvar for egen læring og utdanning, og har den kompetansen som kreves, kan falle utenfor og opplever mistilpasning. I tillegg bidrar dette til mulige «negative virkninger» på videre læring, og slik får konsekvenser for videre kompetanseutvikling: «Både utenforskap og opplevd mistilpasning kan ha sin bakgrunn i at kompetansen man har tilegnet seg ikke samsvarer med det som kreves i arbeidslivet, samtidig som det også kan ha negativ virkning på læring og dermed på utviklingen av kompetanse» (NOU2018:2, s. 84).

Subjektsposisjonen *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren* er preget av at kompetanse i stor grad knyttes til evne til egen læring, samt mulige negative konsekvenser av hva manglende deltakelse i læring kan medføre. I dokumentene fremstilles hvert enkelt individ til å bli *sin egen lykkes smed*, å skape et godt liv for seg selv, med personlig økonomisk vekst, samt også bidra til vekst på nasjonalt nivå. Borgere som ikke passer inn i subjektsposisjonen *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborger* blir dermed posisjonert som utsatt, eller mistilpasset, og det er den neste subjektsposisjonen jeg skal redegjøre for.

5.5 Den mistilpassede samfunnsborgeren

Ifølge NOU 2018:2 og NOU 2019:2 er det mange enkeltpersoner som faller utenfor arbeidslivet i lengre perioder, men også på varig basis. Utenforskap er kostbart og belastende, både for den enkelte, og for samfunnet som helhet. I NOUene skisseres en rekke ulike faktorer som har betydning for unges frafall i videregående opplæring, som senere er medvirkende til at enkeltpersoner faller utenfor i arbeidslivet. Dette innebærer blant annet sosioøkonomiske faktorer, kjønn, og personlige egenskaper, men mangel på kompetanse er

skissert som en hovedårsak. Med bakgrunn i dette, har jeg valgt å skissere en subjektsposisjon jeg har kalt *Den mistilpassede samfunnsborgeren*:

«Det er av avgjørende betydning for individ, arbeidsgivere og samfunn at befolkningens grunnleggende ferdigheter er på et høyt nivå. For å unngå marginalisering fra arbeids- og samfunnslivet kreves et minimumsnivå av disse ferdighetene. Dette gir sosial bærekraft og bidrar til at alle har mulighet til å bidra i samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2019:2, s. 28).

Det uttrykkes et behov for «grunnleggende ferdigheter på et høyt nivå», noe som indikerer at et lavere nivå av «grunnleggende ferdigheter» kan bidra til «marginalisering», ettersom individet dermed ikke oppfyller det avgjørende kriteriet om tilstrekkelig kompetanse for å bli sysselsatt. Det presiseres imidlertid likevel at et «minimumsnivå av disse ferdighetene» vil kunne forhindre «marginalisering». I det ovennevnte sitatet benyttes også formuleringen «arbeids- og samfunnsliv», som et sammensatt begrep, og med det hentyder at det er gjennom fungering i arbeidslivet, ved å være sysselsatt, at man kan delta i samfunnslivet. I sitatet endrer benevnelsen seg fra «arbeids- og samfunnsliv» til «samfunns- og arbeidsliv». Disse uttrykkene har ikke nødvendigvis samme fokus, hvor benevnelsen av «arbeidsliv» først indikerer et hovedfokus på det, og motsatt hvor samfunn er først i uttrykket. Om dette er en tilfeldighet, eller et bevisst skifte i fokus kommer ikke klart fram. Basert på en slik formulering indikeres det imidlertid at manglende deltakelse på en arena, vil skape «marginalisering» på begge, hvis kompetansenivået ikke er tilstrekkelig. Dette illustrerer hvordan individer på ulike grunnlag anses som mistilpasset i krav til bidrag i samfunns- og/eller arbeidsliv gjennom deltakelse, og slik havner i *faresonen* for «marginalisering», og bidrar til konstruksjonen av *Den mistilpassede samfunnsborgeren*.

I påfølgende sitatet pekes det på at unges manglende «ønske» om å fullføre, og ønske om å gjøre andre aktiviteter, som betydningsfullt for frafall i videregående opplæring:

«Det er fortsatt slik at mange unge ikke ønsker å gjennomføre videregående opplæring. Ønsket om å gjøre noe annet kan trekke elevene over i andre aktiviteter, noe som gjør at det for enkelte er mer relevant å snakke om bortvalg enn frafall (...). Elever kan også velge å slutte i videregående opplæring fordi læringsutbyttet oppleves som lavt eller lite relevant for de ønskene ungdommene har for sitt yrkesvalg. Men ofte er det manglende mestring og svake grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen, som gir manglende motivasjon for å fortsette» (Reisel referert i NOU 2018:2, s. 84-85).

De unge blir skildret som subjekter med ansvar for egen posisjon. Det fremstår dermed som at prioriteringer, og valg/bortvalg er en viktig faktor. Frafall i videregående skole begrunnes

med elevens ønske, prioritering, valgmuligheter og motivasjon. Årsaken(e) til frafallet, og ansvaret for frafallet, blir dermed plassert hos individet. NOU 2018:2 fremhever elevens opplevelse av læring som relevant og avgjørende for om de velger å fortsette i videregående opplæring. «Manglende mestring», «manglende motivasjon» og «svake grunnleggende ferdigheter» spiller også en rolle for deres fullføring. Noe som i denne sammenheng også betyr at eleven har misligholdt sin *skoleplikt* ovenfor samfunnet.

I dette avsnittet legges mye av ansvaret over på den unge, eleven i videregående opplæring, og deres evne til å velge og prioritere. Det beskrives også personlige faktorer som motivasjon, ønsker og opplevelser av mestring, men også strukturelle faktorer som resultater fra grunnskolen som medvirkende til frafallet. Dette indikerer også at det eksisterer mer eller mindre aktive og passive faktorer som «kan trekke» eleven over i noe annet, og slik medvirker til frafall med varierende grad av mulighet til endring. Det kan eksempelvis være flere ytre årsaker til elevenes svake grunnferdigheter fra grunnskolen, og det er en langsommere prosess å endre disse, sammenlignet med ønsker, motivasjon og valg underveis i den videregående opplæring. NOU 2019:2 presiserer at i tillegg til at frafall er problematisk i seg selv, så får det videre konsekvenser for fremtidig deltakelse i arbeidsmarkedet, hvor noen fremstilles som mer utsatte enn andre for både fall i sysselsettingen og «konkurranse fra utenlandsk arbeidskraft»:

«Arbeidsmarkedet for unge uten formell kompetanse er blitt vesentlig mindre i senere år. Sysselsettingen har falt i næringer som ansetter arbeidskraft uten formell utdanning, slik som varehandel og industri, og andelen sysselsatte uten formell kompetanse har også falt. Arbeidskraft uten formell utdanning er også i økende grad eksponert for konkurranse fra utenlandsk arbeidskraft» (NOU 2019:2, s. 115).

NOUene går også videre i sin konstruksjon av «den utsatte borgeren», i beskrivelsen av hvilke mulige konsekvenser manglende kompetanse kan få. Det knyttes til dem som deltar minst i læringsaktiviteter, som i hovedsak er personer med lav formell utdanning og «lav kompetanse», de har ofte «løs tilknytning til arbeidslivet»: «For personer med lav kompetanse og løs tilknytning til arbeidsmarkedet er det kort vei til en negativ kompetansespiral (...). For dem som mister jobben, kan humankapitalen forvitte raskt» (NOU 2019:2, s.11).

Konsekvensene av manglende deltakelse i arbeidslivet beskrives på flere negative måter med for eksempel «negativ kompetansespiral» og at «humankapital forvitrer raskt». Slike beskrivelser kan oppfattes som at det også refereres til andre former for kompetanse og generell nedgang i humankapitalen, utover de kompetansene som en sysselsatt borger bruker.

Har man også falt utenfor arbeidslivet og opplever en nedgang i kompetanse, kan dette også få videre konsekvenser:

«Personer som går lenge uten arbeid kan bli mindre attraktive på jobbmarkedet. Fagkompetanse som ikke brukes kan bli utdatert i et arbeidsmarked som er i rask endring. Også sosiale og emosjonelle ferdigheter kan svekkes når de ikke utvikles gjennom et arbeidsforhold. For langtidsledige er aktivisering viktig for at kompetansesvekkelse ikke skal bli så stor at videre sysselsetting blir vanskelig» (NOU 2018:2, s. 86).

Her beskrives arbeidsforhold som essensielt for å unngå utdatering av «fagkompetanse», samtidig som det antydes at deltakelse i arbeidslivet automatisk vil opprettholde individets fagkompetanse, til tross for skiftende arbeidsmarked. Arbeidsforhold gjør også at man unngår svekking av «sosiale og emosjonelle ferdigheter». Jobbmarkedet og arbeidsforhold beskrives her som den eneste arenaen hvor man kan utvikle og opprettholde sine kompetanser, hvor et fravær, spesielt for langtidsledige, vil få betydningsfulle konsekvenser, hvor «videre sysselsetting blir vanskelig». Slik blir individets mistilpasning og manglende involvering avgjørende for videre deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.

Subjektsposisjonen *Den mistilpassede samfunnsborgeren* er preget av beskrivelser av manglende kompetanse på ulikt nivå, som avgjørende for deres (mulige) marginalisering i samfunns- og arbeidsliv. Dokumentene skisserer flere sosioøkonomiske faktorer som bidrar, men det refereres også til flere kvaliteter ved individene selv. Sentralt her er blant annet individets mulighet til læring, og evne til å ta ansvar for det som anses å være riktige valg ved deltakelse, i da spesielt formell utdanning. Videre demonstrer også dokumentene at arbeidsmarkedet er i endring, hvor det ikke er like mange muligheter for individer med manglende, eller feil type kompetanse.

5.6 Oppsummering

I analysen av NOU 2018:2 og NOU 2019:2 har jeg belyst at det finnes mange ulike beskrivelser av kompetansebegrepet, samt ulike uttrykk for hva kompetanse er og hva det betyr å inneha kompetanse. Samlet kan man konkludere med at dokumentene konstruerer et mangfoldig kompetansebegrep, som åpner for at mange mulige, og muligens heldige og mindre heldige, subjektsposisjoner konstrueres i *kompetansediskursen*. Det finnes mange enkeltord og sammensatte uttrykk i beskrivelsene av individets kompetanse, og det beskrives flere arenaer som tilknyttes kompetansebegrepet. Likevel fremstår forståelsen av gyldig, eller *riktig kompetanse*, som snever. Dette begrunnes med at det er få tilnærminger til kompetanse,

eller former for kompetanse hos individet, som anses for å være nyttige og verdifulle i samfunnet, og spesielt arbeidslivet.

Dokumentene tematiserer videre manglende kompetanse, og hva det kan føre til av ulike konsekvenser i samfunns- og arbeidsliv. Som beskrevet i kapitlet om politiske tekster, er NOUer spesielle dokument med særlig påvirkningskraft og maktpotensiale. Subjektsposisjonene som konstrueres der, i lys av kompetansebegrepet, kan derfor få videre konsekvenser for ulike forståelser for individers mulighet til å delta i samfunns- og arbeidsliv. Analysen har vist at det konstrueres flere mulige subjektsposisjoner i kompetansediskursen. I hovedsak representerer *Den kompetente samfunnsborgeren*, *Den sysselsatte samfunnsborgere* og *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren* et kompetansepositivt perspektiv, som belyser de ønskelige resultatene av det å ha tilstrekkelig ønsket kompetanse, og slik kunne delta i samfunns- og arbeidsliv. I motsetning til disse posisjonene konstrueres også *Den mistilpassede samfunnsborgeren*, som viser til mulige negative konsekvenser individer kan oppleve ved å ikke velge å forholde seg til samfunnets- og arbeidslivets krav til kompetanse.

6 Diskusjon

Analysen i denne masteroppgaven har forsøkt å vise hvordan NOU 2018:2 og NOU 2019:2 beskriver læring og kontinuerlig kompetanseheving som viktig for å kunne håndtere nye utfordringer, både i arbeidslivet og i tilværelsen for øvrig. Utdanningsreformene er basert på behovet for kontinuerlig kompetanseheving, og det framstilles som både nødvendig og ønskelig at alle deltar i det fremtidsrettede læringsamfunnet. Kompetanse konseptualiseres i NOU 2018:2 og NOU 2019:2 som økonomisk verdiskapende, der formell utdanning og høyere utdanning er særlig betydningsfulle. De med *riktig kompetanse* konstrueres som *verdifulle* samfunnsborgere i arbeids- og samfunnsliv. Diskusjonen rundt hva kompetanse innebærer kan derfor primært forstås som en verdidebatt.

Biesta (2008) og Fejes (2008) hevder at forståelsen av utdanning, læring og kompetansebegrepet vi har i dag, ikke er fenomener som eksisterer i seg selv, utenfor den nåværende styringsmentalitet, men er sosialt konstruerte i den aktuelle kompetansediskursen. Dette reflekteres også i gjeldende diskusjoner rundt verdien av læring for enkeltindividet og for samfunnet. Fejes (2008) peker på at den politiske konstruksjonen av én kompetansediskurs for alle er problematisk, fordi den bidrar til å skape ekskluderingsmekanismer for de som ikke passer inn. En hegemonisk kompetansediskurs, medfører konstruksjoner av noen typer vellykkede samfunnsborgere som i sin eksistens utelukker andre typer borgere, og slik andre måter å håndtere livet på.

Utformingen av en politikk for å fremme livslang læring er begrunnet i både økonomiske, samfunnsmessige og individuelle hensyn. Politiske endringer styrer oss på ulike måter, og vil for eksempel skape nye rammer for identitetskaping og sosialisering. Dette inkluderer hvordan man forholder seg til både sitt eget og andres forhold til læring og kompetanseheving (Engesbak et al., 2010). Kunnskapen vi har tilegnet oss, og erfaringene vi har gjort om sosiale og kulturelle strukturer i samfunnet har bidratt til vår utvikling, og til å opparbeide en sosial posisjon, i relasjon til andre og i samfunnet som helhet. Tønseth (2015) skriver at måten vi agerer på, rollen vår som aktør i dagens samfunn, er kun mulig nettopp ut fra disse erfaringene og forståelsen av hva som er riktige levemåter. Dette medfører at det er de samme erfaringene, kunnskapene og posisjonene vi har, som styrer oss, og som er de som skaper både muligheter og begrensninger, og gir ulike grupper ulikt handlingsrom. Dette handler imidlertid ikke bare om ytre begrensninger og eksplisitt styring fra andre mennesker og

politisk hold, men også gjennom den ubevisste styringen vi fører over oss selv, med våre ideer om egne muligheter og begrensninger, basert på de ulike politiske konstruksjonene i samfunnet (Tønseth, 2015). Når slike forståelser skapes, bidrar også det til å skape *sannheter* om hva som er *riktige* måter å leve på, og slik optimale konstruksjoner av virkeligheten, og om menneskene som er involverte (Nguyen, 2010).

6.1 En mangfoldig kompetansediskurs

I analysen av NOU 2018:2 og NOU 2019:2 i denne masteroppgaven fremgår det at det er lagt en bred forståelse, til grunn for dagens kompetansediskurs. Likevel kan den beskrives som primært å omhandle tilstrekkelig *riktig kompetanse* som en inngang til deltakelse i arbeidslivet og samfunnslivet. Kompetansebegrepet omfavner det man kan *gjøre, tilby* og den man *er*, hvor det er noe som skal opprettholdes og forvaltes for ikke å «forvitte» (NOU 2019:2). Det fremstilles som individets ansvar å opprettholde kompetansen sin. Kompetanse, eller å være *kompetent*, forstås som en midlertidig tilstand som kontinuerlig må bearbeides for å være attraktiv i møte med arbeidslivet, og samfunnets krav. Til tross for kompetansebehovsutvalgets mandat om en bred forståelse, og vidt-favnende uttrykk, er det betenkelig at kompetanse omtales som enten/eller, og slik fremstår snever, til tross for målet om en *mangfoldig* forståelse av kompetanse som vist i analysen av NOUene.

I NOUene fremstår det også som viktig at individet skal forstå kompetanse som både et verktøy, veien til noe bedre, men også som et mål i seg selv. Måten utdanning er presentert på i disse dokumentene, kan slik tolkes som et verktøy for at individet selv kan få mer kontroll over egen tilværelse gjennom den økte kunnskapen. Individets forståelse for, og holdning til kompetanse, blir slik gjenstand for politisk styring hvor det skapes en normalitet for hva som det skal fokuseres på, og deretter tilpasse seg. Denne normaliteten innebærer også antakelser om at kompetanseheving automatisk skaper sosial mobilitet og økt livskvalitet for enkeltindividet (Wain, 2001). Ifølge Kopecký (2001) fører dette til at de som har *riktig* kompetanse også får mer makt i samfunnet. Av dette følger at dagens kompetansediskurs er av betydning for demokratiet, hvor forståelsen for kompetanse gjør at dagens samfunn i større grad blir et meritokrati, hvor maktfordelingen vil følge de sosiale ulikhetene. Mye handler i dag om å bli sett for vår kompetanse, og slik få en verdi i samfunnet. Her framstår det som riktig å stille spørsmålet om vi da også blir sett som mennesker? Læringssamfunnet er ikke lengre et utdanningsideal, hevder Olssen (2008), men et politisk ideal. Biesta (2010) påpeker at diskusjonen om «livslang læring» ikke i tilstrekkelig grad stiller spørsmålet om hva læring

og utdanning skal være til for. Wain (2001) på sin side poengterer at det bidrar til å forsterke det allerede etablerte maktforholdet, ettersom fordelingen av muligheter faktisk ikke er justert etter behov. Det blir et større fokus på individualisering, og målet om mer kunnskap for den enkelte bidrar til å skape konkurranse, og i større grad «motspillere» heller enn «medspillere».

6.2 Læring som livsstil

Analysen av NOU 2018:2 og NOU 2019:2 i denne masteroppgaven, har også forsøkt å belyse en virkelighetsforståelse med fokus på individets forhold til læring, kompetanseheving og utnyttelse av denne i samfunns- og arbeidsliv. Hvordan deltakere i et samfunn, *borgerskapet*, lever livene sine, blir dermed en aktivitet som individet skal utøve for å kunne vurderes til å ha en verdi i dagens kompetansediskurs. Forestillingen om at fullverdig borgerskap er noe som skal utøves på en viss måte er politisk, sosial og kulturelt konstruert (Fejes et al., 2018).

Dette bidrar til å forme våre liv som lærende, en slags *læringslivsstil*. En slik livsstil vil igjen ha betydning for hvem vi er, hvem vi ønsker å være og hvem vi blir, basert på hvilke muligheter og begrensninger vi opplever, og hvordan vi velger å forholde oss til disse (Simons & Masschelein, 2006). Det voksne subjektet konstrueres i NOUene som den ansvarlige, som selv må sørge for å inneha tilstrekkelig kompetanse, og gjennom riktige valg kan skape et godt liv for seg selv og sine nærmeste. Gjennom en *læringslivsstil* med kontinuerlig utvikling blir vi *verdifulle borgere*, som tar ansvar for oss selv, og dermed i stand til å ta bedre vare på oss selv, og slik kunne skape mest mulig vellykkede liv. Læring handler ikke lengre bare om hva som er viktig for oss personlig, men det er et uttrykk for vår produktivitet i arbeidslivet, og gjennom det, vår verdi i samfunnet (Simons & Masschelein, 2008). Individet anses i så måte som en slags entreprenør av eget liv, hvor det skaper sin frihet og autonomi gjennom de valgene de tar, og de mulighetene de skaper for seg selv ved å forvalte sitt læringsansvar. Det fungerer dermed som en del av en kontrollmekanisme i samfunnet, hvor diskursen i stor grad er preget av å løsrive individet fra den offentlige på en slik måte at det evner å ta ansvar for seg selv. Dette bidrar til å skape en sannhet, et liv, hvor individet uten makt til innvirkning, må være forberedte og *utdanningsbare*, på de endringene skjer i samfunnet. En *læringslivsstil*, slik den kan tolkes i NOUene, blir en ny normalitet, til tross for menneskers ulike forutsetninger for deltakelse. Ved å skape en normalisert voksen, skaper man også konstruksjonen av «de andre». Dette kan bidra til å skape visse holdninger og verdier i synet på kompetanse, og slik «styre» mennesker inn i ønskede mønstre av kompetansehevende aktiviteter. Dette dreier seg om formell utdanning, hvor man antar at alt

som er verdifullt kan uttrykkes i form av kompetanser, og at kompetanser uttrykker alt som er verdifullt. Dette omhandler en forventning om at individer med riktige forståelser for kompetansebegrepet, også skaper positive virkninger for samfunnet og seg selv. Dette er basert på en idé om at *riktig* type kunnskap også vil bidra til å skape de *riktige* holdningene og verdiene.

Samfunnsborgere med riktig kompetanse, vil kunne utøve sin rett til politisk innflytelse ved å *bidra til å produsere og videreføre den gjeldende kompetansediskursen, og blir slik* medskapere av fremtiden. Deltakelse i ulike former for utdanning blir dermed et uttrykk for normalitet. Normalisering er også en maktstruktur, som hverken er nøytral eller naturlig, men konstruert for å tillegg noe mer eller mindre verdi, og slik bidrar til å skape utenforskap ifølge Zackrisson og Assarsson (2008).

6.3 Utdanning som styringsrasjonale

I et governmentalityperspektiv handler utdanning om å styre befolkningens forståelse for kompetanse som en ny maktteknologi i den moderne utdanningspolitikken (Devine & Irwin, 2005; Wain, 2014). Lewis (2011) skriver at dette i større grad enn tidligere medfører en tilbaketrekning av staten, hvor ansvar for utdanning flyttes fra det offentlige, over på individet. Dette kan føre til at individets deltakelse i kompetansehevende aktiviteter i stor grad vil styres av hvordan individet forstår egne evner, interesser og motivasjon, i lys av dagens utdanningspolitiske strømninger. Fokuset på kontinuerlig kompetanseheving fungerer dermed som både en styringsteknologi, men også en selvteknologi, eller *selv-reguleringsteknikk*, ifølge Olssen (2008). Dette innebærer at individet ikke bare bygger seg selv, men de bygger også samfunnet gjennom sin forståelse av å være utdanningsbare, *formbare*, individer hevder Lambeir (2005).

De fleste politiske reformer er presenterte som kompromisser, eller løsninger, på utfordringer og problemer for individet, eller samfunns- og arbeidsliv. NOU 2018:2 og NOU 2019:2 har som mål å gi en best mulig vurdering av fremtidens kompetansebehov, og slik kunne bidra til å forhindre utfordringer og problemer for både individet, arbeidsliv og samfunn, hvor *ingen skal gå ut på dato* (Kunnskapsdepartementet, 2018). Selv om det er klare politiske visjoner om hvilke positive effekter deltakelse i utdanning vil skape, er det ikke alltid dette stemmer i praksis hevder Pollitt (2000). Moen (2011) skriver at utformingen av store reformer er preget av forsøk på å balansere motstridende verdier, og målformuleringer som er så brede, og

dermed vage, at de forener mange verdier samtidig. Dette bidrar til et svært allment og flertydig språk, som ofte er preget av kompromisser, hvor konsekvensene følgelig blir at departement og politikere mister detaljer og bakkekontakt i styringen, poengterer Staunes et al. (2018). Noen av følgene er vi bevisste, mens andre er mer utydelige og har blitt en så naturlig del av våre liv at de ikke nødvendigvis oppleves som styring. Biesta og Leary (2012) forklarer at det er nettopp på grunn av måten makt fungerer på vår i underbevissthet, at vi strever med å se den, og hvordan den styrer oss. Den eneste måten vi kan befri oss selv fra denne styringen, er gjennom å synliggjøre den, og bli bevisst hvordan vi selv påvirkes. Individets frihet er både startpunktet og effekten av styringen, hevder Fejes et al. (2015).

Grensene mellom ytre styring, og den vi fører over oss selv kan forstås som utydelige, hvor de fungerer i et dynamisk gjensidig påvirkende forhold. Ved å tilrettelegge for autonome, selvregulerende aktører med «læringslyst», og forvaltning av egen kompetanse, kan staten forsøke å styre samfunnet i den retningen de anser som ønskelig. Dette kan ses i lys av subjektsposisjonene som fremgår i analysen av NOUene: *Den kompetente samfunnsborgeren*, *Den sysselsatte samfunnsborgeren*, *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren* og *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Gjennom at individet forholder seg til endringene i samfunns- og arbeidsliv, blir også individene medskapere av fremtiden (Olsson & Petersson, 2008). Evnen til å foreta de *riktige valgene* som gjelder egen kompetanseheving for fremtiden omtaler Simons og Masschelein (2008) som et «learning apparatus», en beredskap, et slags verktøy, som bistår den enkelte i å møte samfunnets økende krav til kompetanse.

Dette bidrar til å skape et grunnlag for at individet selv kan styre sitt eget liv, noe som innebærer, ifølge Bronwyn og Bansel (2007), at det konstrueres en *mulighetsdiskurs* om at alle kan klare alt, alltid, og skape det livet man ønsker. Lewis (2011) hevder at dette er hovedutfordringen med dagens styringsrasjonale, hvor det med utgangspunkt i NOUene, vil kunne tolkes til at det handler om å sikre vår frihet til selvstyring og mulighet til å realisere oss selv gjennom kompetanseheving.

En mulighetsdiskurs vil på den ene siden kunne oppleves som frigjørende og mulighetsskapende, som for eksempel hos subjektsposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren*, *Den sysselsatte samfunnsborgeren* og *Den lære- og utdanningsvillige samfunnsborgeren*. Det er ved å utnytte sin kompetanse de får et større handlingsrom til å skape et godt liv for seg selv og sine nærmeste, og de blir *sin egen lykkes smed*. For noen vil

dette imidlertid kunne oppleves som uopnåelige krav fra samfunns- og arbeidsliv. Det er ikke alle mennesker som vil være i stand til en kontinuerlig deltakelse i riktig kompetanseheving, verken ut fra egne forutsetninger eller måten samfunnet evner å tilrettelegge for slik kompetanseheving. Det tematiseres ikke i NOUene at mennesker har en personlig motivasjon, eller interesse for å gå inn i en læringssituasjon, eller at ulike mennesker har behov for å lære ulike ting på ulike måter. Alt det enhver engasjerer seg i, kan føre til læring, og det må derfor tas hensyn til hva som fremmer, styrer og stimulerer til enkeltindividets læring, for det er tross alt mennesket som lærer (Billett, 2017; Jarvis, 2012). *Den mistilpassede samfunnsborgeren* er et eksempel på at individets tilnærming til dagens kompetansediskurs kanskje ikke er optimal for alle. Hos *Den mistilpassede samfunnsborgeren* blir dermed deres manglende evne til å ta ansvar for egen læring uttrykt som sentralt i konstruksjonen av deres utenforskap. For denne gruppen kan dagens styringsrasjonale virke begrensende heller enn frigjørende. Av den grunn er det viktig at alle grupperes behov kartlegges, og tas med i betraktningen når politiske avgjørelser skal tas, slik at disse også inkluderes (Bourdieu, 2002; Enslin et al., 2001).

6.4 Kompetanse som human kapital

Individets liv formes i stor grad av deres evne til å forvalte egen kompetanse, ifølge analysen av NOU 2018:2 og NOU 2019:2. Dette styrer deres mulighet til å delta i samfunns- og arbeidsliv, og kompetansen til den enkelte blir på mange måter forstått som en kapital som skapes og som det skal investeres i. Dette handler ikke bare om individets egen selvutvikling eller behov, men også om å kunne tilfredsstillere samfunnets behov gjennom sin kontinuerlige kompetanseheving og særlig deltakelse i arbeidslivet. Individet blir i et slikt perspektiv ikke lengre verdifullt i seg selv, men igjennom sin kompetanse, og investering i denne. Det stilles dermed krav til at individet skal kunne forme seg selv som *human kapital*, som fellesskapet har bruk for. Kompetansen kan dermed anses som en verdi, eller et middel, for transaksjon mellom individet og arbeidslivet, slik det er uttrykt i NOUene. Det er igjennom denne transaksjonen at individet gis mulighet til deltakelse i samfunnet, hvor man bytter sin kompetanse mot livsoppholdelse og et levelig liv for seg selv og sine nærmeste. Ettersom mennesket er kapital som brukes til å dekke gitte behov, blir deres utdanningsvalg dermed regnet som en verdifull investering, som på sikt bør produsere store gevinster for samfunnet, ifølge Simons (2006). Slik som analysen av NOUene har vist, kan individets evne til å delta i læring og kompetanseheving, gjennom å være en *lære- og utdanningsvillig samfunnsborger*,

bli et middel for verdiskaping, og det oppstår en «kapitalisering av læring», hevder Simons og Masschelein (2006).

I analysen beskrives det «normale» i det moderne samfunnet ved at individet selv sørger for å til enhver tid å inneha tilstrekkelig kompetanse. Simons og Masschelein (2008) beskriver dette som at borgerne først og fremst blir lærende i en fleksibel kunnskapsøkonomi, en økonomi, som krever konstant kunnskapsbygging og endringer for å kunne bestå, ifølge Kopecký (2011). Læring og kompetanseheving fremstilles dermed som prinsipper for å optimalisere arbeidsproduktiviteten, og slik skape *verdifulle* samfunnsborgere. En samfunnsborger og arbeidstaker må derfor spørre seg selv om man innehar de nødvendige kompetansene, eller *ansettelsesverdige læringsresultater* for å kunne leve et suksessfullt liv. Individets holdninger til egen kompetanse og evne til å ta ansvar for å forvalte denne på en god måte blir derfor svært betydningsfullt. Dette innebærer en idé om at evnen til å erverve ny kompetanse blir viktigere, og det vil være et større behov for kontinuerlig kompetanseheving for alle utdanningsnivåer, skriver Bagnall (2001) og Biesta og Leary (2012). Dette medfører at individet også må dokumentere en evne til videre læring. Fokuset på individet handler slik i stor grad om deres verdiskaping i arbeidslivet, gjennom den kompetansen de har tilegnet seg.

En slik konstruksjon av individets mulighet til verdiskaping gjennom korrekt forvaltning av egen kompetanse, bidrar også til å påvirke både samfunnet og enkeltindividets holdning til egen og andres kompetanse. I en økonomisk kompetansediskurs hvor mennesker verdi baseres på om de innehar kapitalskapende kompetanse, påvirker det også verdsettingen av ulike grupper mennesker. Det kan bidra til å skape ulike grupper, med ulike posisjoner, som gis muligheter eller begrensninger og handlingsrom i samfunns- og arbeidsliv, basert på om deres kompetanse anses å være kapitalskapende i dagens samfunn, ifølge Bronwyn og Bansel (2007). Basert på arbeidslivstilknytning vil noen posisjoneres som utenfor, utilstrekkelige og mindre verdifulle, sammenlignet med andre grupper (Nicoll et al., 2013).

For de som allerede er *utdannet- og lærevillig-, sysselsatte- og kompetente samfunnsborgere* vil dette kunne åpne for mer anerkjennelse og flere muligheter. Det uttrykkes i NOUene en forventning til at individet selv bør ha en forestilling om ansvaret for å mobilisere egen kapital, gjennom eksempelvis å bevege seg mellom flere ulike miljøer, for å finne ut hvor kapitalen passer best og kan utnyttes på best mulig måte. Det stilles dermed krav til individenes evne til å forstå samfunnets krav, verdien av egen eksisterende kompetanse, og

ikke minst betydningen av egne egenskaper og ferdigheter blir viktig. Individet må dermed ha en viss refleksjonsevne tilknyttet egen kompetanse, og hvor kompetansen kan benyttes på best mulig måte. For å kunne utnytte sin egen kompetanse på best mulig måte, må derfor individet *ha kompetanse, om det å ha kompetanse*. Gjennom sin evne til å forholde seg til endringene i samfunnet og arbeidslivet på riktig måte, kan individet bidra til å opprettholde velferden og den økonomiske veksten i et globalt marked, hevder Simons og Masschelein (2006). Innenfor et slikt perspektiv stilles individet til ansvar for både økonomisk vekst og økonomiske nedgangstider, samt andre sosiale og politiske utfordringer som kan oppstå i et samfunn, basert på at de ikke har tilstrekkelig kompetanse og slik har misligholdt sitt læringsansvar, ifølge Kopecký (2011) og Payne (2006).

Simons (2006) påpeker at dette videre skaper en diskusjon om de som ikke klarer å produsere verdi gjennom kompetanseheving og deltakelse i arbeidsliv, og slik blir regnet som mindre verdifulle. Biesta (2004) hevder at å være en deltaker, eller et medlem av et samfunn, handler om mer enn å være en flyttbar kapital som skal utnyttes, eller en forbruker av et gitt utdanningssystem som former individet etter arbeidslivets antatte behov. Forbrukerrollen er ikke bare utfordrende i utdanningssammenheng fordi den beskriver læring som kapital, og objektiviserer mennesket som innehar denne, men også fordi alle de ulike valgalternativene vi presenteres for blant annet kan lede til en falsk følelse av makt og innflytelse. Lewis (2011) hevder at et slikt syn på læring er problematisk, fordi læring omtales som en økonomisk transaksjon hvor den som skal lære er en «kunde» med visse «behov» som skal tilfredsstilles, og utdanning blir sett på som et «gode» som flyttes mellom ulike parter. Et poeng i det økonomiske imperativet ved muligheten for «livslang læring», ifølge Biesta (2005), er at til tross for at flere har blitt inkludert i læring, og slik i samfunnet forøvrig, handler denne inkluderingen om å kunne delta i det økonomiske samfunnet som arbeidstaker, heller enn som en opplyst borger som evner å delta politisk.

Biesta (2008) hevder at læring i et slikt perspektiv derfor ikke lengre kan omtales som en rettighet, men som en plikt. Man er dømt til å ta ansvar for egen læring, gjennom hele livet. Det handler ikke lengre om kun å være en normalisert borger, men om å være noen som evner å tilføre samfunnet gitte verdier gjennom sin humane kapital, slik at samfunnet kan fortsette sin økonomiske vekst (Simons & Masschelein, 2008). Med fremveksten av økende krav, og strengere rammer, er det klarere definisjoner på hva som er et vellykket og verdifullt liv, basert på økonomiske imperativ.

NOUene skal utrede hvilke fremtidige kompetansebehov arbeidslivet i Norge har, og utfordringene som er knyttet til disse. Fokuset er i stor grad på videre økonomisk vekst, der det også blir vektlagt at vi ikke skal falle fra internasjonale kompetansekappløp og tape konkurranse på arbeidsplassen, som illustrert i subjeksposisjonen *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Høy grad av intellektuell kapital som et konkurransefortrinn har lenge vært fokus i norsk utdanningspolitikk og arbeidsliv (Telhaug, Mediås & Aasen, 2004). I den forbindelse er det relevant å stille spørsmål ved om det er realistisk at Norge som samfunn kan oppnå en like rivende utvikling i utdanningsnivå, konkurranse i arbeidslivet og i samfunnet for øvrig, som vi har hatt siden 1970-tallet, og om dette i det hele tatt er ønskelig. I en slik refleksjon bør man også stille spørsmål ved hva, eller hvem som er tjent med en slik utvikling, og hva vi som samfunn kan miste i jakten på videre økonomisk vekst. Et økonomisk fokus på kompetanse, og måten det påvirker vår virkelighetsforståelse og handlingsrom i samfunnet er noe man bør være bevisst på. I et slikt perspektiv vil spesielt de som allerede klarer seg godt også klare seg bra i fremtiden. Dette kan innebære at de som allerede er på vei utenfor får enda større avstand til *normalen*, og kan med det få enda større utfordringer. Til tross for en levende mulighetsdiskurs hvor man står fritt til å finne en plass for sin kompetanse, er forståelsen for hva som er kapitalskapende kompetanse blitt begrenset. Et økonomisk fokus på kompetanse og kompetanseheving, kan slik skape større sosiale forskjeller i befolkningen.

6.5 Utdanning som symbolikk og maktmekanisme

Kompetanse, og kompetansehevende aktiviteter i form av *formell utdanning* og *høyere utdanning* presenteres som svært betydningsfulle for individers mulighet til deltakelse i både samfunns- og arbeidsliv i analysen av NOU 2018:2 og NOU 2019:2. I NOUenes forståelse av kompetansebegrepet, og dets tilknytning til utdanning, fremskrives en forståelse av formell utdanning og høyere utdanning, som verdifull. Å delta i formell utdanning dokumenterer ikke bare individets evne til å lære og utvikle seg, men tolkes også som et bevis på at individet har en «høy naturgitt produktivitet», som fører til at individer med høyere utdanning i tillegg blir foretrukket av arbeidsgivere, ifølge NOU 2019:2, s. 20. Van der Heijden (2002) skriver at dette handler om en antakelse om at høyere utdanning tilsier at individet innehar evner til å lære nytt komplekst materiale. Med andre ord er det ikke nødvendigvis at arbeidsgivere verdsetter konkrete ferdigheter, evner eller kunnskaper, men heller fokuserer på idéen om individets evne til videre utvikling.

En holdning til høyere utdanning, og en idé om tilhørende kvaliteter og egenskaper til de som har fullført høyere utdanning, fremstår som en forenklet måte å både forstå, og måle kompetanse på. At noen har uttrykt en interesse og motivasjon for særskilte fagområder, og har positive lærings erfaringer fra en fullført høyere utdanning, behøver ikke være synonymt med at de har evnen til å tilegne seg den kompetansen som er nødvendig på en gitt arbeidsplass, og sier heller ikke nødvendigvis noe om kvaliteten på det de kan produsere. Denne forestillingen bidrar slik til å skape et kunstig verdiskille og utenforskap hos grupper og individer som ikke passer inn i denne modellen.

Det er viktig å skille mellom intensjonene og målene ved ulike former for utdanning og de faktiske resultatene som er oppnådd. Ut ifra min analyse av NOUene tilknyttes også visse egenskaper og ferdigheter hos individet til deres høyere formelle utdanning. En slik sammenheng kan ikke benektes, men disse faktorene henger ikke nødvendigvis sammen. Det kan være utfordrende for mange å overføre visse teoretisk ervervede kunnskaper, i eksempelvis høyere utdanning, til aktiv deltakelse i et praktisk-utøvende yrke. Det må oppfordres til en bevissthet rundt at utdanning i hovedsak er et bevis på utdanningsløpet som er fullført, og ikke videre egenskaper, holdninger, ferdigheter, evner, kvaliteter, eller individets verdi i samfunnet.

I denne sammenheng kan det problematiseres hvordan NOUene tilsynelatende bruker utdanning og formelt kompetansehevende aktiviteter som symbolikk for ulike egenskaper og ferdigheter hos individet, som videre får betydning for tolkninger av individets kvalitet og verdi. Utdanning blir i den forbindelse også en mekanisme som separerer mennesker i grupper, basert på deres antatte evne til å lære. Dette mener Nguyen (2010) også kommer til uttrykk gjennom ulike kunnskapsprøver mennesker utsettes for, som sies å skulle måle hva som er akseptable, eller normale mengder «kunnskapstilegnelse». Slike grupperinger blir videre svært effektive måter å reprodusere de sosiale mønstrene av ulikheter i samfunnet. Ifølge NOUene er det viktig at alle parter (individer, samfunns- og arbeidsliv) anerkjenner behovet for økt kompetanse. På tross av dette, er det i stor grad individet som får ansvaret for å reflektere over, og benytte en gitt mulighet til å delta i nevnte læringsaktiviteter. Dette innebærer at de som har mulighet for å tilpasse seg samfunnets økende krav, også er de som klarer å nyttiggjøre seg av de endringene som oppstår. De som ikke klarer det blir slik selv skyldig i sin egen utenforskap. Sosial ulikhet blir ikke til sosial utjevning kun ved å sende folk

til utdanning så lenge de sosiale mønstrene, holdninger og kulturen i samfunnet består (Nguyen, 2010; Ranson et al., 2001). Til tross for at Norge har kommet langt i sitt arbeid med like muligheter for utdanning, og i bruken av utdanning som verktøy i sosial utjevning, er det fremdeles et uferdig kapittel (Payne, 2006).

Bourdieu (2002) argumenterer for at det formelle utdanningssystemet også er en posisjonsmekanisme. Mekanismen bidrar ikke nødvendigvis til å utjevne sosiale ulikheter gjennom å gi alle mulighet til lik kompetanse, men reproducerer heller den dominerende *status quo*, for å opprettholde noen gruppers utenforskap. Dette kan komme til uttrykk gjennom samfunnets egne konstruksjoner av *skoleposisjoner*, som eksempelvis *skolevinner/skolelyst* og *skoletaper*, som belyser hvordan en elev posisjoneres basert på prestasjonsevne og skoleresultater, *skolevegrer* og *skolenekter*, som belyser en elevs relasjon til skolesystemet og hvordan de velger å forholde seg til det, samt *skole dropout* som klassifiseres av en avbrutt skolegang. Alle disse posisjonene påvirker elevens handlingsrom, og kan slike skape både muligheter og begrensninger for den enkelte.

Det er imidlertid viktig at man i håndteringen av utfordringer hos enkeltelever reflekterer over de bevisste og ubevisste mekanismene som ligger bak forståelsen av egen elevidentitet og tilhørighet i skolesystemet. Å plassere hele ønsket om å avslutte videregående opplæring hos den enkelte elev, slik det gjøres i NOUene, fremstår derfor som lite konstruktivt og som en grov forenkling av den reelle situasjonen en slik risikogruppe står ovenfor. Ved å plassere ansvaret for egen utdanning hos elever i videregående opplæring heller enn «systemet», kan også bidra til å legitimere et ufullstendig opplæringsløp. I NOUene beskrives det i liten grad over hvilke andre muligheter, valg eller posisjoner denne gruppen kan stå ovenfor, og hvilke av disse som oppleves som reelle for noen som står i en slik «valgsituasjon». I den forbindelse er det også relevant å stille spørsmål ved om det er riktig at det konstrueres en utdanningsdiskurs som handler om at alle helst skal følge det tradisjonelle utdanningssystemet, og om det er riktig å jobbe med at alle skal være delaktig i formell utdanning.

Grunnleggende ferdigheter og nøkkelkompetanser er som beskrevet i analysen svært betydningsfulle for å kunne skape seg et godt liv, og et frafall fra videregående opplæring vil derfor kunne få store konsekvenser for elevens fremtid, hvis eleven har *misligholdt sitt læringsansvar*. Olsson og Petersson (2008) argumenterer for at utdanning ikke nødvendigvis

bare er til for å kunne møte samfunnets fremtidige krav til relevant kompetanse, men at det også bidrar til å skape fremtidssamfunnet gjennom å forberede og forbedre, individet på fremtiden. Individets konstruksjon av fremtiden blir dermed også et prosjekt for «livslang læring». Dagens kompetansediskurs fører dermed til et «dobbeltpress», i form av direkte styring her og nå, men også en styring mot det som antas å være et konstruktivt samfunn i fremtiden.

Som tidligere illustrert, er det en klar relasjon mellom individets utdanning og individets mulighet til å delta i samfunnet. I NOUene presenteres dette også som den eneste måten individet kan delta i, på en fullverdig måte, uten at det reflekteres rundt andre mulige valg. Det er kjent at formell utdanning ikke var like nødvendig for å kunne tilegne seg en sysselsatt posisjon tidligere, men der det i hovedsak handlet om å istands sette individet til demokratisk deltakelse og utvikling for individets egen del (Dean, 2010). Individet hadde dermed blant annet en større mulighet til å bevise sin verdi gjennom å arbeide seg oppover i en bedrift, enn i dag. Man kan derfor argumentere for at de som faller utenfor det tradisjonelle utdanningsløpet tillegges et stort ansvar for egen situasjon, og gis svært få muligheter i arbeidslivet.

Bagnall (2001) hevder at i stedet for blindt å omfavne livslang læring med sine lærende mennesker, organisasjoner og samfunn, burde kanskje samfunnet, politikere, akademikere og folk generelt være mer kritiske til hva som er fordelene med dette begrepet, og hva man mister i en slik virkelighetsforståelse. NOUene kan tolkes til å ha et relativt forenklet perspektiv på læring, der livslang læring blir fremstilt som kun positivt, og hvilke prosesser hvert enkelt individ kan oppleve i en slik utvikling av selvet. Utfordringer, motstand og uvilje som kan oppstå i læringssituasjoner tematiseres ikke for andre grupper enn elevene i videregående opplæring, der det beskrives at disse ikke *ønsker* å fortsette sin utdanning, som illustreres i subjektsposisjonene *Den mistilpassede samfunnsborgeren*.

Som samfunn må vi akseptere at ikke alle ønsker, eller har evner til å fullføre formell utdanning. Det blir imidlertid feil å kun tillegge individet ansvaret for dette, når frafall og utenforskap er fenomener som oppstår i en kompleks dynamikk mellom samfunn og individ, og dermed må behandles deretter.

Tønseth (2015) skriver at dette også er en av flere kritikker rettet mot livslang læring og symboleffekten formell utdanning har. Målet om å utvikle lydige ansatte, hvor kun fremtidige kompetansekrav er satt som rammen rundt livsvidt og livslang læring, er altfor snever. Fejes (2006) skriver at en slik forståelse for voksnes deltakelse i livslang læring kan bidra til at man blir deterministisk, hvor det kan argumenteres for at den voksne er fanget i et system av maktrelasjoner og formell utdanning blir det eneste av betydning, ifølge NOUene. En generell utfordring, som også er relevant i denne sammenhengen, er det manglende skille mellom læring som prosess og resultat, og opplæring (formell utdanning) som tiltak med mål om å skape læring.

Systemet av maktrelasjoner innebærer at vi konstrueres som alltid deltakende i læring, og i et behov for utdanning hvis vi skal unngå marginalisering. Fejes (2006) stiller spørsmål ved om det er den eneste mulige diskursen, og dermed den eneste konstruksjon av selvet. Han skriver at en mulig løsning på denne deterministiske slutningen, er å anerkjenne at mennesker er del av mange ulike diskurser som interagerer og konkurrerer med hverandre. Ved å ha en mer dynamisk og fleksibel tolkning, vil det kunne åpne for nye mulige meninger, forståelser og kunnskap om en selv.

Tønseth (2015) hevder at voksnes deltakelse i reel «livslang læring», kun kan forekomme om dagens forståelse endres til å omfatte flere sider av voksnes liv, og de arenaene de befinner seg på. I NOUene presenteres eksempelvis arbeidslivet og formell utdanning, helst høyere utdanning, som primærarenaen for voksnes mulighet til å utvikle og heve sin kompetanse, men også for å kunne opprettholde sosiale og emosjonelle ferdigheter. Samfunnet nevnes også som en mulig arena, men her stilles imidlertid deltakelse i arbeidslivet som en forutsetning for nevnte samfunnsdeltakelse, og arbeidslivet blir slik den reelle arenaen hvor individet kan utvikle seg. Individets personlige interesser for kompetanseutvikling, eller opprettholdelse av sosiale og emosjonelle ferdigheter tematiseres ikke i NOUene, og hverken ikke-formell, uformell eller egeninitiert læring beskrives. Familien nevnes heller ikke som en mulig arena for utvikling og opprettholdelsen av slike ferdigheter, eller andre nødvendige ferdigheter individet trenger for å skape seg et godt liv. I en ytterlig tolkning av dette, fremstilles dermed arbeidslivet og formell utdanning, særlig høyere utdanning, som den eneste gyldige arenaen for konstruksjon av vellykkede samfunnsborgere. Hvis verdien på utdanning for individets del reduseres, eller målet for utdanning er uklart, risikerer vi å havne i en situasjon hvor omfanget av utdanning øker, samtidig som meningen forsvinner (Tønseth, 2015).

7 Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var, med utgangspunkt i NOU 2018:2 og NOU 2019:2, å vise at det finnes både politiske mål for og utfordringer ved fremtidige kompetansebehov i Norge. Livslang læring og kontinuerlig kompetanseheving har vært politiske fokusområder i mange år. Det er viktig at vi er bevisste hvordan vi forstår kompetansediskursen, at reflekterer over den, og at vi stiller spørsmål om sammenhengen mellom holdninger, verdier og menneske-verd. Dette innebærer at man er bevisst forskjellen på politiske mål med læring, hva det er arbeidslivet ønsker, og hva individet ønsker for egen del.

Det fremstår som viktig å være oppmerksomme på hvordan vi påvirkes av, og *styres* gjennom blant annet utdanning, ettersom det har konsekvenser for vår selvforståelse, selvstyring, verdier og liv, og på denne måten skaper samfunnet vi lever i. Et kontinuerlig press på kompetanseheving, nyttegjøring i arbeidslivet, og human kapital, er ikke et styringsrasjonale som nødvendigvis gir plass for alle. Subjektsposisjonene som konstrueres i NOU 2018:2 og NOU 2019:2 illustrer dagens styringsrasjonale, og gjennom det, dagens kompetansediskurs. Konstruksjonene av de ulike subjektsposisjonene i disse dokumentene kan skape både muligheter og begrensninger for ulike grupper mennesker, samt nye former for normalitet basert på dagens kompetansediskurs.

Hvordan ønsker bør en fremtidig kompetansediskurs se ut? Ønskes en endring i fokuset på læring som et verktøy for økonomisk og samfunnsmessig vekst, til en vektlegging av individets personlige behov, ønske og vekst? Jeg velger heller å stille spørsmål om hvilket samfunn vi ønsker oss, og hvilke verdier vi anser som viktige på kort og lang sikt, både for individet, og samfunnet som helhet. For å skape både et godt liv for individet og samfunnsmessig vekst, må man tilstrebe å finne den optimale balansen mellom disse to.

NOUene som utredende dokument har en viss makt i seg selv, men desto mer i form av innvirkningene de har på den nye Stortingsmeldingen. Det som muligens trengs i dag er en diskusjon spesielt tilknyttet holdninger til utdanning og ulike former for kompetanse, og hvordan disse bidrar til å forme vår virkelighetsforståelse. En større bevissthet rundt hvordan arbeids- og samfunnsliv styres av politiske strømninger vil kunne bidra til en større åpenhet og toleranse, og slik forhindre marginalisering og utenforskap hos visse grupper.

Stortingsmeldingen disse NOUene er forarbeidet til skal være ferdigstilt våren 2020. Denne oppgaven kan dermed ses på som et bidrag til å forstå hva reformen vil kunne inneholde med hensyn til hva som fremlegges som fremtidige kompetansebehov og tilhørende utfordringer. En problemstilling for videre forskning, vil dermed være hvordan kompetansediskursen i NOUene og i Stortingsmeldingen blir omsatt til politiske mål, og hvordan disse vil bli søkt oppnådd for de ulike subjektposisjonene. Tilgrensende forskningsspørsmål vil kunne være hvordan Stortingsmeldingens innhold blir implementert hos de ulike utdanningsinstitusjonene, og hvilke effekter dette får på individnivå, samt i samfunns- og arbeidsliv.

Oppgaven her har forsøkt å belyse mange spørsmål med utgangspunkt i lesingen av utdanningspolitiske dokument, men desto viktigere, at flere spørsmål har blitt stilt. Avslutningsvis vil jeg peke på dette sitatet som en slags oppsummering av intensjonene ved denne oppgaven.

«It remains important to ask what kind of learning might be desirable for what kind of life»
(Biesta & Leary, 2012, s. 6).

8 Referanseliste

- Aspin, N. D. & Chapman, J. D. (2012). Towards a Philosophy of Lifelong Learning. I D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall. (Red.), *Second International Handbook Of Lifelong Learning*. (3-37). Dordrecht, Nederland: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-2360-3
- Ball, S.J. (2006). *Education Policy and Social Class, the selected works of Stephen J. Ball*. Oxon: Routledge.
- Bagnall, R. (2001). Locating Lifelong Learning and Education in Contemporary Currents of Thought and Culture. I D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y, Sawano. (Red.), *International Handbook Of Lifelong Learning* (35-53). Dordrecht, Nederland: Springer. DOI 10.1007/978-94-010-0916-4
- Biesta, G.J.J. (2004). Education, Accountability and the Ethical Demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3.), 233-250.
<https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Biesta, G.J.J. (2005). The Learning Democracy? Adult Learning and the Condition of Democratic Citizenship. Review article. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5.), 693-709. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690500293751>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning*. USA, Colorado, Boulder: Paradigm Publishers
- Biesta, G.J.J. (2008). Encountering Foucault in lifelong learning. I Fejes, A. & Nicoll, K (Red), *Foucault and Lifelong Learning, Governing the Subject* (193-205). London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. USA, Colorado, Boulder: Paradigm Publishers
- Biest, G. & Leary, T. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20. DOI: 10.1080/02660830.2012.11661620
- Billett, S. (2017). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. DOI: 10.1556/2059.01.2017.3

- Bjørgen, I. S. Læring som arbeid eller konsum? (2000). I G. Grepperud & J. A. Toska (Red.). *Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning* (143-158). Tromsø: SOFF.
- Bolander, E. & Fejes, A. (2009) Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (81-105). Stockholm: Liber
- Bourdieu, P. (2002). The role of intellectuals today (1). *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 1-8. Literature Resource Center, <http://link.galegroup.com/apps/doc/A90438318/LitRC?u=ntnuu&sid=LitRC&xid=e4000be7>. (hentet 16.10.2018)
- Braathe, H.J. & Otterstad, A.M. (2012). Lifelong learning as enactment for education in Norway: “From cradle to grave”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2503 – 2508. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.511>
- Bronwyn, D. & Bansel, P. (2007). Nyliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3.), 247-259. DOI: 10.1080/09518390701281751
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126, DOI: 10.1080/1363908032000070648
- Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society* (2 utg.). London, Los Angeles, New Delhi, Singapore: Sage publications Ltd.
- Devine, N. & Irwin, R. (2005). Autonomy, Agency and Education: He tangata, he tangata, he tangata. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 317-331.
- Engesbak, H. & Stubbe, T. A. (2008). Bureaucratic response to policy change: Implementation of adult education policy in Norway. *International Journal of Lifelong Education*, 27(1.) 19 – 34.
- Engesbak, H., Tønseth, C., Fragoso, A & Lucio-Villegas, E. (2010). Adult education in transition: three cases and periods compared. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 617-636. DOI: 10.1080/02601370.2010.512811
- Enslin, P. & Tjiattas, M. (2012). Democratic Inclusion and Lifelong Learning in a Globalising World. I D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall. (Red.), *Second International Handbook Of Lifelong Learning*. (77-90). Dordrecht, Nederland: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-2360-3

- Enslin, P., Pendelsbury, S. & Tjattas, M. (2001). Political Inclusion, Democratic Empowerment and Lifelong Learning. I D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y, Sawano. (Red.), *International Handbook Of Lifelong Learning* (61-79). Dordrecht, Nederland: Springer DOI 10.1007/978-94-010-0916-4
- Fairclough, I. & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A Method for Advanced Students* (17-116). London: Routledge.
- Fairclough, N. (2009). *Analyzing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. I M. Handford & J.P. Gee (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (9-20). London: Routledge.
- Fejes, A. (2005). New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 71-86. DOI: 10.1080/026037042000317356
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner: a governmentality analysis* (Doktoravhandling). Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet, Linköping.
- Fejes, A. (2008). Historicizing the lifelong learner. Governmentality and nyliberal rule. I Fejes, A. & Nicoll, K (Red), *Foucault and Lifelong Learning, Governing the Subject* (87-100). London: Routledge.
- Fejes, A. (2010) Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89-102. DOI: 10.1080/0158037X.2010.488353
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M., & Sandberg, F. (2018). *Adult education and the formation of citizens: A critical interrogation*. London: Routledge
- Fejes, A., Olson, M., Rahm, L., Dahlstedt, M. & Sandberg, F. (2016) Individualisation in Swedish adult education and the shaping of neo-liberal subjectivities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2016.1258666
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28(3.) 249 – 261.

- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning 02.12.1970, Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977-1978*. New York, N.Y: Picador/Palgrave Macmillan
- Fugate, M., Kinicki A.J. & Ashforth, B.E (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65. 14-38.
- Hølleland, H. (2008). Reformen som skaper reformer. *Bedre skole vol. 4*. 46-49.
- Hook, D. (2001). The “disorders of discourse”. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 41-68.
- Hook, D. (2005). Genealogy, discourse, ‘effective history’: Foucault and the work of critique. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 3-31, DOI: 10.1191/1478088705qp025oa
- Jørgensen, M.W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, Samfundslitteratur (kap. 1, 3, 4).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997-98). *Kompetansereformen*. (Meld. St. 42 1997-1998).
- Kolankiewicz, M. (2012). Where discourse ends: The discursive and the non-discursive in Laclau and Mouffe’s discourse theory and in Fairclough’s critical discourse analysis. I Jacobsson, K., & Sjöberg, K. (Red.), *Pondering on methods. A variety of methodological concerns* (123-137). Faculty of Social Sciences, Lund University.
- Kunnskapsdepartementet (2016, 19. februar). Fra utenforskap til ny sjanse. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fra-utenforskap-til-ny-sjanse/id2476577/>
- Kunnskapsdepartementet (2018, 19. novemeber). Ingen skal gå ut på dato. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/innsiktsartikler/lare-hele-livet/hva-er-det-reformen-gar-ut-pa/id2600467/
- Jarvis, P. (2012). It is the Person Who Learns. I D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall. (Red.), *Second International Handbook Of Lifelong Learning*. (103-113). Dordrecht, Nederland: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-2360-3
- Kopecký, M. (2011). Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education - Perspective on the Normalization of Social Risks. *Journal of Pedagogy*, 2 (2), 246-262. DOI:10.2478/v10159-011-0012-2

- Lambeir, B. (2005). Education as Liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349- 355. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2005.00125.x
- Lewis, T. (2011). Rethinking the Learning Society: Giorgio Agamben on Studying, Stupidity, and Impotence. *Studies in Philosophy & Education*. Nov2011, 30(6.), 585-599. DOI:10.1007/s11217-011-9255-6
- Moen, J. (2011). *Om reformer. En studie av Kvalitetsreformen, Politireform 2000 og Kunnskapsløftet* (Doktoravhandling). Karlstad: Karlstad University Studies 2011:24.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. I C. R., Cooper & L. Odell, (Red.), *Research on composing: Points of departure*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Neumann, Iver B. (2002): *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nguyen, X. T. (2010). Deconstructing EducationforAll: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 341-355. DOI: 10.1080/13603110802504564
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M. & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6). 828-846, DOI: 10.1080/02680939.2013.823519
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of nyliberal control. Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. I Fejes, A. & Nicoll, K (Red), *Foucault and Lifelong Learning, Governing the Subject* (34-47). London: Routledge.
- Olsson, U. & Petersson, K. (2008). The operation of knowledge and construction of the lifelong learning subject. I Fejes, A. & Nicoll, K (Red), *Foucault and Lifelong Learning, Governing the Subject* (61-73). London: Routledge.
- Olson, M. & Dahlstedt, M. (2014). Citizen formation for a new millennium in Sweden – a prognosis of our time. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2). 200-224.

- Olson, M., Dahlstedt, M., Fejes, A. & Sandberg F. (2018) The formation of the willing citizen – Tracing reactive nihilism in late capitalist adult education, *Educational Philosophy and Theory*, 50:1, 95-103, DOI: 10.1080/00131857.2017.1338933
- Payne, J. (2006) The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(5), 477-505. DOI: 10.1080/02601370600912063 (29 sider)
- Pollitt, C. (2000). Is the Emperor in his underwear? *Public Management vol.2* (2.) pp.181-199
- Ranson, S., Rikowski, G & Strain, M. (2001). Lifelong Learning for a Learning Democracy. I D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y, Sawano. (Red.), *International Handbook Of Lifelong Learning* (135-155). Dordrecht, Nederland: Springer. DOI 10.1007/978-94-010-0916-4
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 36(3.), September 2006, pp. 327 – 341.
- Silverman, D. (2011) *Interpreting qualitative data*. London: SAGE
- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). *The Learning Society and Governmentality: An introduction*. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4.), 417-430, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational theory*, 58(4.). <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Simons, M. (2006). Learning as Investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4.), 523-540, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00209.x
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2.), 141-158. DOI: 10.1080/0031383042000198558
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 4. utgave.
- Tønseth, C. (2011). *Voksne i læring. Identitetskonstruksjon i lys av kompetansereformen*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.

- Tønseth, C. (2015) Adults in the “new” competence regime – Acquiring “the sense of the game”. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 27 (4), 4-18. <https://doi.org/10.1002/nha3.20119>
- Tøsse, S. (2006). Lifelong Learning and New Competence. I: S. Ehlers (ed). *Milestones towards lifelong learning systems*. Danish University Press (113 – 129)
- Tracy, S. J. (2010) Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- van der Heijden, B. (2002). Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel Review*, 31(1).44-61, <https://doi.org/10.1108/00483480210412418>
- Wain, K. (2001). Lifelong Learning : Small Adjustment or Paradigm Shift? I D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, Y, Sawano. (Red.), *International Handbook Of Lifelong Learning* (183-200). Dordrecht, Nederland: Springer. DOI 10.1007/978-94-010-09164
- Wain, K. (2014). Reflections on lifelong learning and the making of the self in confession. I Fejes, A. & Nicoll, K. (Red), *Foucault and a Politics of Confession in Education* (191-203). London: Routledge.
- Zackrisson, K. & Assarsson, L. (2008). Adult learner identities under construction. I Fejes, A. & Nicoll, K (Red), *Foucault and Lifelong Learning, Governing the Subject* (114-126). London: Routledge.

9 Vedlegg

Kompetansetabell

Arbeidsliv	<ul style="list-style-type: none"> • Høykompetansejobber • Kompetanse- og arbeidskraftbehov • Kompetanseintensivt • Kompetansetilbud og -etterspørsel • Kompetansetilbud • Lavkompetansejobber 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavkompetanseyrker • Mellomkompetanseyrker • Arbeidslivskompetanse • Arbeidstakerkompetanse • Lærings- og kompetanseintensivt • Yrkeskompetanse • Kompetanseoverføring
Faktorer ved samfunnet/politisk	<p>Samfunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetansebyggingstilbud • Kompetansekrav • Kompetanseperspektiv • Kompetanseforståelse • Kompetansesituasjon • Kompetansetilgang • Kompetansespor • Kompetansebehov • Kompetanseforskjeller • Kompetansegrunnlag • Kompetansemessige behov • Kompetansenivå • Kompetansesammensetning 	<p>Politisk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetansebarometer • Kompetansebegrepet • Kompetansebehovsfeltet • Kompetansebeskrivelser • Kompetansebeslutninger • Kompetanseforskrift • Kompetansekartlegging • Kompetanseplan • Kompetansepolitikk • Kompetansereform • Kompetansestrategi
Bevegelse i kompetansenivå	<p>Minking:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forvitring av kompetanse • Kompetanseforelding • Kompetansemangel/er • Kompetansespiral (Negativ) • Kompetansesvekkelse • Mangelfull kompetanse • Underutnyttet kompetanse 	<p>Økning:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetansebygging • Kompetansefremmende • Kompetanseheving • Kompetanseinvestering • Kompetanseløft • Kompetanseoppgradering • Kompetanseoppnåelse • Kompetansepåfyll • Kompetanseutvikling • Kompetanseutviklingstiltak
Form for kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Formell kompetanse • Full kompetanse • Generell kompetanse • Grunnkompetanse • Individuell kompetanse • Kollektiv kompetanse • Nøkkelkompetanse • Realkompetanse • Sluttkompetanse • Spesialistkompetanse • Spesifikk kompetanse <ul style="list-style-type: none"> ○ Digital kompetanse ○ Datakompetanse ○ Innovasjonskompetanse ○ Fortolkningskompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> • Spisskompetanse • Praktisk kompetanse • Fagkompetanse • Studiekompetanse • Uformell kompetanse • Relevant kompetanse • Sosial- og emosjonell kompetanse • Språkkompetanse • Erfaring/kompetanse • Veiledningskompetanse • Verdifull kompetanse

