

Deltakelse, muligheter og utenforskap i kunnskapssamfunnet

-en studie av narrative konstruksjoner i utvalgte Meldinger til Stortinget

Ragnhild Leikvoll Fedje

Masteroppgave i pedagogikk

P395

Vår 2019

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Dette prosjektet undersøker hvordan narrative konstruksjoner av relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap kommer til uttrykk i utvalgte Meldinger til Stortinget. Disse er: St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 44 (2007-2008) *Utdanningslinja*, Meld. St. 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse* og Meld. St 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet).

Opgaven tar utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv, og forskningsprosessen er basert på en narrativ analyse av de fire utdanningspolitiske dokumentene. Disse dokumentene har (med flere) lagt til grunn for Norsk kompetansepolitisk strategi 2017-2021 (Kompetanse Norge, 2017), og det er denne strategien som har gitt inspirasjon til masteroppgaven.

Det teoretiske rammeverket er delt inn i to deler og organisert rundt hovedbegrepene *narrativ*, *utdanning*, *arbeid* og *utenforskap*. Den narrative tilnærmingen er både del av det teoretiske rammeverket og danner grunnlaget for den metodiske tilnærmingen. Det teoretiske rammeverket belyser også ulike perspektiver på forholdet mellom utdanning og arbeid, og forholdet mellom utdanning, samfunn og individ. Sosial utjevning, likhet, rettferdighet, formålet med utdanning, språk og identitet er sentrale begreper i rammeverket.

Formålet med prosjektet er å belyse hva som kjennetegner de narrative konstruksjonene i fire Meldinger til Stortinget, diskutere de utdanningspolitiske føringene som kommer til uttrykk gjennom de narrative konstruksjonene, og å sette søkelys på noen implikasjoner konstruksjonene kan ha for personer og grupper.

Hovedtendensene i funnene viser et dikotomisk forhold mellom deltakelse i arbeids- og samfunnsliv og det å stå utenfor arbeids- og samfunnsliv, og mellom samfunnsansvar eller ansvar på individnivå å sørge for deltakelse og å forhindre at man står utenfor. På tvers av de fire Meldingene til Stortinget kommer det fram en overordnet, ideologisk og kulturell fortelling om behov og krav til kunnskap og kompetanse i «Kunnskapsnasjonen Norge». Dette metanarrativet har fått navnet 'Kunnskapsnasjonen'. Hovedtendensene i materialet peker på grunnleggende utdanningsfilosofiske problemstillinger om hva som er formålet med utdanningen og utdanningens innhold, og om det gode for samfunnet versus det gode for individet i 'Kunnskapsnasjonen'.

Summary

This project examines how narrative constructions of the relationship between education, work and 'utenforskap' (exclusion) are expressed in four White Papers. These are St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen* and *Tidlig innsats for livslang læring* and St.meld. nr. 44 (2007-2008) *Utdanningslinja*, and Meld. St. 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse* and Meld. St 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet).

The thesis takes a constructivist perspective, and the research process is based on a narrative analysis of the four educational policy documents. These documents (amongst others) are the background for a Norwegian policy strategy on competence, *Norsk kompetansepolitisk strategi 2017-2021* (Kompetanse Norge, 2017), and this strategy is the inspiration for this master thesis.

The theoretical framework is organized around the main concepts *narrative, education, work* and '*utenforskap*'. The narrative approach is both part of the methodical approach and the theoretical framework. The theoretical framework also focuses on the relationship between education and work, and the relationship between education, society and individuals. Equalization of social differences, equality, fairness, the purpose of education, language and identity are key concepts in the framework.

This project aims to shed light on what characterizes the narrative constructions in the chosen White Papers, to discuss the guidelines of educational policy which are both implicitly and explicitly expressed through narrative constructions, and to question the implications these constructions might have on people and groups

The main tendencies in the findings shows a dichotomy between the taking part of the working- and society life and to be on the outside of work and society, and a tension between whether it is society's responsibility to make sure that people take part in and participate in society and work or if the responsibility solely lies on the individuals themselves. Throughout the four White Papers, an overarching, ideological and cultural narrative about the needs and demands for knowledge in a knowledgeintensive society appears. This metanarrative is given the name 'Kunnskapsnasjonen' (the knowledge nation). The main tendencies points towards basic educational philosophical issues about the purpose of education, what is good for society and for individuals in 'Kunnskapsnasjonen'.

Forord

Tidlig i studiet ble vi introdusert for fagene «Kunnskap og kunnskapsprosesser» og «Pedagogisk filosofi». De to fagene inspirerte meg til å fordype meg i og kombinere den interessen jeg har for språk, utdanningspolitikk og utdanningsfilosofi. Det har resultert i denne masteroppgaven. Takk til Gunn Elisabet Søreide og Steinar Bøyum for engasjerende og inspirerende forelesninger!

Tusen takk til min veileder Gunn Elisabeth Søreide for trygg og god veiledning fra ide til ferdig oppgave. Du har villig delt av din kunnskap og med din pedagogiske takt har du stilt meg spørsmål som har hjulpet meg videre i prosessen. Takk for tålmodigheten og for at du har heiet på meg helt fram til målstreken!

Tusen takk til mor for alle gode diskusjonene og innspill, for oppmuntring, og for hjelp med korrekturlesing. Takk for at du er min største fan og for å ha gitt meg motivasjon og tro på meg selv.

Takk til mine venner og familie for tålmodighet det siste halve året.

Til guttene mine, Sindre og Sølve, dere er de kjæreste jeg har, og dere inspirerer meg til å alltid ville gjøre mitt beste og være den beste utgaven av meg selv.

Bestefar- denne masteroppgaven er til deg.

Ragnhild Leikvoll Fedje

Bergen, 31.05.2019

Innhold

SAMMENDRAG	2
SUMMARY	3
FORORD	4
INNHOOLD	5
1 INNLEDNING	7
1.1 OPPGAVENS TEMA OG KONTEKST	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 AKTUALISERING OG BIDRAG TIL FORSKNINGSFELTET	8
1.4 UNGE MENNESKER UTENFOR UTDANNING OG ARBEID	9
1.5 VOKSNE UTENFOR UTDANNING OG ARBEID	10
1.6 UTDANNINGSFILOSOFISKE PROBLEMSTILLINGER	11
1.7 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2 TEORETISKE PERSPEKTIV OG RAMMEVERK	13
2.1 NARRATIVER	13
2.1.1 <i>Ulike typer narrativer</i>	14
2.1.2 <i>Narrativer, språk og identitet</i>	16
2.2 UTDANNING, ARBEID OG UTENFORSKAP	19
2.2.1 <i>Endringer i samfunn, økonomi, arbeid og utdanningens rolle og formål</i>	20
2.2.2 <i>Ulike perspektiver på forholdet mellom utdanning og arbeid</i>	21
2.2.3 <i>Relasjonen mellom sosial utjevning/sosial ulikhet og utdanning og arbeid</i>	23
2.2.4 <i>Sjanselighet og tilstrekkelighet i utdanning</i>	25
3 METODE	26
3.1 FORSKNINGSDSIGN: KVALITATIV METODE OG NARRATIVE ANALYSER	26
3.2 ET KONSTRUKTIVISTISK OG FORTOLKENDE RAMMEVERK	27
3.3 MATERIALET	27
3.4 NARRATIV ANALYSE	28
3.4.1 <i>Tematisk og strukturell analyse</i>	29
3.5 ANALYSEPROSESSEN	30
3.5.1 <i>Første fase – tematisk analyse: sentrale begreper</i>	31
3.5.2 <i>Andre fase – tematisk analyse: kategorisering etter tema</i>	32
3.5.3 <i>Tredje fase – Strukturell analyse: Kausalitet og temporalitet</i>	33
3.6 FORSKNINGSETISKE HENSYN OG GOD VITENSKAPELIG PRAKSIS	36
4 PRESENTASJON AV FUNN	39
4.1 KATEGORIER AV SENTRALE BEGREPER	39
4.2 NARRATIVE PLOT	40
4.2.1 <i>'Deltakelse og sosial ulikhet i utdanning og arbeidsliv'</i>	40
4.2.2 <i>'Kunnskap- og kompetansebehov og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv'</i>	45
4.3 METANARRATIV: 'KUNNSKAPSNASJONEN'	49
4.4 «THE BROAD STORYLINE»: 'DELTAKEELSE OG MULIGHETER' VS 'UTENFORSKAP'	50
4.5 OPPSUMMERING AV FUNN	52
5 DISKUSJON AV FUNN	53
5.1 'DELTAKEELSE' OG 'UTENFORSKAP' I 'KUNNSKAPSNASJONEN'	53
5.1.1 <i>'Kunnskapsnasjonen'</i>	54

5.1.2 «The broad storyline»: ‘Deltakelse og muligheter’ og ‘Utenforskap’	54
5.1.3 Å være «innenfor» eller «utenfor» kunnskapssamfunnet	55
5.2 FORMÅLET MED UTDANNINGEN	56
5.2.1 Å opprettholde velferdssamfunnet	57
5.2.2 Å sikre deltakelse i samfunns- og arbeidsliv	59
5.3 Sosial utjevning og sosiale forskjeller	61
5.3.1 Sjanselighet og tilstrekkelighet	62
5.3.2 ‘Deltakelse og muligheter’	64
5.4 OPPSUMMERENDE DISKUSJON	65
6 AVSLUTNING	67
LITTERATURLISTE	69
FIGURLISTE	73

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og kontekst

Temaet for denne oppgaven er relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap og hvordan denne relasjonen kommer til uttrykk gjennom narrative konstruksjoner i fire Meldinger til Stortinget¹. Jeg har funnet inspirasjon til oppgaven i Norsk kompetansepolitisk² strategi 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

St. Meld. Nr. 42 (1997-1998) *Kompetansereformen*³ (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1997) ble skrevet på bakgrunn av NOU 1997:25 *Ny kompetanse* og skulle da legge grunnlaget for en nasjonal handlingsplan for kompetanseutvikling og voksenopplæring. I perioden mellom *Kompetansereformen* og NKPS har det kommet ut flere Meldinger til Stortinget som blant annet tar opp temaene utdanning, kompetanse, arbeidsliv, hindre frafall, tidlig innsats og utenforskap. Dette innebærer et samarbeid mellom myndigheter og parter i utdanningssystemet og arbeidslivet. Kompetansepolitikken er en samlet politikk for utvikling, mobilisering og anvendelse av kompetanse i hele det norske samfunns- og arbeidslivet, heter det i NKPS (2017, Kunnskapsdepartementet, s. 4). «Nasjonal kompetansepolitisk strategi har som mål å bidra til at enkeltmennesker og virksomheter har en kompetanse som gir Norge et konkurransedyktig næringsliv, en effektiv og god offentlig sektor, og gjør at færrest mulig står utenfor arbeidslivet» (s. 4). Dette samarbeidet skal sikre nødvendig kompetanse i arbeidslivet, der alle parter skal samarbeide om å hindre at folk faller utenfor arbeidslivet.

I dagens kunnskapssamfunn blir det lagt stor vekt på kunnskap og kompetanse. Det finnes forhold mellom utdanning og arbeid som gjør at grupper og enkeltpersoner kan risikere å falle utenfor arbeidslivet ved at de ikke klarer å tilpasse seg dagens og fremtidens kompetansekrav. Målet med NKPS er blant annet at færrest mulig blir stående utenfor arbeidslivet, ved å bidra til «innovasjon, produktivitet og konkurransekraft i arbeidslivet, velferd og fordeling i samfunnet og utvikling og mestring for den enkelte» (2017, s. 4).

I politiske dokumenter finnes det føringer som kan bidra til å skape identiteter. De fire Meldingene til Stortinget som er utvalget i denne oppgaven, uttrykker utenforskap på ulike måter, men det er ikke «de som er utenfor» som omtaler begrepet. Narrative konstruksjoner i

¹ Meldinger fra før oktober 2009 har betegnelsen Stortingsmelding, (St.meld.), mens nyere meldinger heter Melding til Stortinget (Meld. St.) Jeg bruker Meldinger til Stortinget/Meld. St. generelt, og Stortingsmelding/St.meld. nr om de spesifikke dokumentene fra før 01.10.2009.

² Norsk Kompetansepolitisk Strategi 2017-2021 heretter kalt NKPS

³ Deler av teksten i dette avsnittet er hentet fra Prosjektplan for masteroppgaven (P314) vår 2018.

offentlige dokumenter har stor påvirkningskraft, og enkeltpersoner og grupper blir plassert i kategorier med merkelapper gjennom fortellingene om utenforskap og deltakelse.

Utenforskap handler om personer og grupper, men også om den kulturelle, historiske og politiske konteksten personene og gruppene hører til i.

1.2 Problemstilling

Hensikten med oppgaven er å undersøke narrative konstruksjoner av forholdet mellom utdanning, arbeid og utenforskap slik det kommer til uttrykk i fire Meldinger til Stortinget.

Problemstillingen er som følger:

Hva kjennetegner narrative konstruksjoner av relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap i utvalgte Meldinger til Stortinget?

Jeg har operasjonalisert problemstillingen ved å formulere tre forskningsspørsmål, som også styrer analysearbeidet:

- *Hvilke sentrale begreper relatert/knyttet til utdanning, kompetanse, kunnskap, arbeid og utenforskap brukes?*
- *Hvordan kommer relasjonen mellom begrepene til uttrykk?*
- *Hvilke narrative plot om utdanning, arbeidsliv og utenforskap kan identifiseres?*

1.3 Aktualisering og bidrag til forskningsfeltet

Direktøren for Kompetanse Norge, Gina Lund, sa under en debatt under Arendalsuken 2017 at utenforskapsdebattene har handlet for mye om helse (Kompetanse Norge, 2017).

Utenforskap knyttes gjerne sammen med helse og funksjonsnedsettelse, rus og innvandring, men ifølge Lund, er kompetanse en minst like viktig faktor som helse i forhold til utenforskap. Lund påpekte videre under debatten at det i tillegg til en sterk sammenheng mellom helse og arbeidsdeltakelse og mellom helse og kompetanse, er sammenhengen mellom kompetanse og arbeidsdeltakelse sentral (Kompetanse Norge, 2017), og mye av årsaken til at noen står utenfor arbeidslivet er at de mangler kompetanse. Kompetanse Norge hevder at kvalifisering og kompetanse kan hindre frafall og utenforskap.

I NKPS beskrives gruppen av voksne som står i fare for å falle utenfor arbeidslivet som en sammensatt gruppe. Der omtales unge voksne som ikke er i opplæring eller i jobb og voksne som har for svak utdanning og svake ferdigheter. Det nevnes også flere grupper som anses å være i risikozonen for utenforskap, som innvandrere med mangelfull kompetanse eller som ikke får godkjent sin kompetanse, og/eller med manglende norskferdigheter som hindrer deltakelse i arbeidslivet. På grunn av oppgavens omfang og tema begrenser jeg fokuset i

denne oppgaven til å gjelde gruppen bestående av unge som enten står utenfor utdanning og arbeid, eller står i risiko for å stå utenfor ved å ikke fullføre videregående opplæring (NEET⁴), og voksne som står utenfor utdanning og arbeid på grunn av manglende utdanning/kompetanse og lav/ustabil tilknytning til arbeidslivet. Dette prosjektet kan ses på som et bidrag til debatten om utdanning, arbeid og utenforskap.

1.4 Unge mennesker utenfor utdanning og arbeid

For dagens unge er den største risikoen at de ikke mestrer kravene som stilles til dem i skolen. Frafall i utdanning skjer ved det første store skillet i utdanningssystemet. Dette første store skillet i utdanningssystemet kommer ved det store frafallet i videregående opplæring, og det neste store skillet i utdanningssystemet er om en tar høyere utdanning eller ikke, sier Bøyum (2016, s. 21-22). Når tilknytning til - og deltakelse - i arbeidslivet har sammenheng med kompetanse, vil det å mangle kompetanse eller kunnskap kunne føre til risiko for å falle utenfor arbeidslivet. Dette uttrykkes eksplisitt i Melding til Stortinget 21 (2016-2017) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*: «Å stå uten utdanning, med store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter, gir risiko for utenforskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5).

Mye av forskningen som dreier seg om utenforskap i forhold til utdanning og arbeid, har fokus på unge som står utenfor utdanning, arbeid eller kvalifisering. Christer Hyggen (NOVA) har forsket på temaet unge utenfor utdanning og arbeid i rapporten *Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden. Utfordringer, innsatser og anbefalinger* (2015). Hyggens rapport er basert på tidligere publisert materiale, og det pekes der på at i tillegg til frafall fra videregående opplæring er også overgangen mellom utdanning og arbeidsliv en utfordring. Rapporten bygger på nyere nordisk forskning om årsaker til og konsekvenser av at unge står utenfor arbeid og opplæring. Hyggen (2015) viser blant annet til forskning om unge som står utenfor opplæring, utdanning og/eller arbeid. Denne gruppen går under betegnelsen NEET («not in employment, education or training»), og begrepet representerer en målbar størrelse som blir brukt i EU for å kunne si noe om omfang og situasjonen for unge i arbeidsmarkedet (s. 25). Ifølge OECD⁵ (2018) rapporten *Investing in Youth: Norway* som ble publisert 5. april 2018, bør Norge gjøre mer for å redusere andelen unge under 30 år som ikke har arbeid eller er under utdanning (NEET). Rapporten er et oppdrag fra Arbeids- og sosialdepartementet, der

⁴ Betegnelse om unge voksne som ikke er under opplæring, i utdanning eller i arbeid.

⁵ OECD: «Organisation for Economic Co-operation and Development» (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling)

formålet var å undersøke innsatsen rettet mot unge som er i risikozonen for utenforskap. Rapporten bygger på forskning om unge arbeidstakere og kompetanse, og gir et bilde av og anbefalinger for utdanningspolitikken i Norge. I rapporten (OECD, 2018) kommer det fram at selv om andelen unge i arbeid er gunstig sammenlignet med andre OECD-land, så har andelen av NEET økt i Norge (s. 30). Ifølge OECD (2018) har unge som ikke fullfører videregående opplæring syv ganger større risiko for å stå utenfor utdanning og arbeid enn for de som tar høyere utdanning (s. 53), og andelen av unge uten videregående opplæring er høyere i Norge enn hva som er gjennomsnittet i OECD-landene. Rapporten viser videre at andelen av de som fullfører videregående er lav når det gjelder yrkesfagene, og OECD hevder at det kan ha sammenheng med at en stor del av yrkesfagopplæringen er akademisk (typiske skolefag-teoretiske fag) de første to årene før de tar fatt på lærlingetiden, i tillegg er det vanskelig for lærlinger å finne lærlingplass (s.91-92, 111).

OECD trekker også inn andre årsaker til utenforskap, blant annet at immigranter har høyere risiko for å havne i denne gruppen, og at mental helse kan by på utfordringer for personer innen denne gruppen (s. 53), men i denne oppgaven går jeg ikke inn på andre årsaker til utenforskap i den sammensatte gruppen av NEET enn det som dreier seg om kunnskap og utdanning.

Konsekvensene er store for mennesker som står utenfor utdanning og samfunns- og arbeidsliv. Det handler om økonomiske konsekvenser både for individer og på samfunnsnivå, men det handler også om at det kan være vanskelig å komme seg ut av utenforskapet. «Har man først falt utenfor utdanning og arbeidsliv, synes det å være vanskeligere å komme inn igjen i Norge enn i andre OECD-land, og derfor må myndighetene må gjøre mer for å hjelpe, mener OECD» (FriFagbevegelse, 2018, 06. april).

Gruppen av unge som står utenfor utdanning og arbeidsliv er en stor gruppe, men det er også behov for å sørge for at resten av den voksne befolkningen har nok og riktig kompetanse for å kunne møte endringer og ha varig tilknytning til arbeidslivet og den kompetansen arbeidslivet etterspør (NKPS, 2017, s. 7). Denne gruppen møter utfordringer i arbeidslivet på grunn av stadig store omstillinger og høye krav til kompetanse.

1.5 Voksne utenfor utdanning og arbeid

Tomlinson (2013) peker på at nye utfordringer og krav som kunnskapssamfunnet har ført med seg, har ført til større press på den enkelte arbeidstaker for å sikre varig tilknytning til arbeidslivet (s. 10). Det er særlig ett begrep som trekkes fram i koblingen mellom utdanning

og arbeidsliv: *employability*. Ifølge Tomlinson (2013) er dette et begrep som blir brukt for å måle individuelle ferdigheter, kunnskap, kompetanse og egenskaper som knyttes opp mot et arbeidsmarked som krever og verdsetter slike ferdigheter (s. 10). Begrepet reflekterer arbeidsmarkedet i den forstand at det sier noe om hvilken type arbeidskraft eller kompetanse som er ønskelig og som det er behov for mer av.

I forbindelse med et intervju om samarbeid i EU om å utvikle referansemål for hvor mange i EU som kommer seg i jobb etter endt utdanning, knytter Steffensen⁶ *employability*-begrepet opp mot utdanningssystemet. Han sier at for at flest mulig skal få seg en jobb når de er ferdig med sin utdanning, er det nødvendig at utdanningsinstitusjonene utstyres studentene med den kompetansen og de ferdighetene som etterspørres på arbeidsmarkedet (Regjeringen, 2012, 30. mars). Dette er også noe Tomlinson (2013) peker på. Fordi samfunnet og økonomien blir mer og mer kunnskapsintensiv og avhengig av befolkningens kompetanse, så vil det også spille en stor rolle for hvordan utdanningssystemet kan sikre god nok kompetanse hos befolkningen, som i et kunnskapssamfunn utgjør den menneskelige kapitalen. Dette er også noe Midstundstad (2019) peker på i artikkelen *A review of the research literature on adult learning and employability*. De fleste land i Europa har politiske mål om at arbeidstakere arbeider og deltar lenger i arbeidsmarkedet, og derfor har det å sikre omstillingsevne og *employability* i arbeidsstyrken blitt en viktig sak (s. 13). Ifølge Midtsundgard (2019) finnes det noen studier som hevder at kompetanseutvikling- og heving i løpet av den profesjonelle karrieren (livslang læring) kan være viktig for at voksne arbeidstakere blir i stand til å møte kravene i arbeidslivet- spesielt i yrker som er i stadig endring. I artikkelen etterlyser Midtsundgard flere studier som undersøker hvilken effekt livslang læring har for voksne arbeidstakeres yrkesmuligheter.

1.6 Utdanningsfilosofiske problemstillinger

Antagelser om for eksempel rettferdighet i utdanning til uttrykk gjennom språket i offentlige narrativer som utdanningspolitiske dokumenter. Antagelsene kommer, enten eksplisitt eller implisitt til uttrykk. De utdanningspolitiske dokumentene har en argumenterende side. Denne argumentasjonen kan være normativ, for eksempel om hva som er rett og galt, hva som er godt eller ikke, og hva som er rettferdig eller urettferdig (Bøyum, 2014. s, 856). I et debattinnlegg i Bergens Tidende den 05. mai 2019 skriver Rognaldsen om at politikere lenge

⁶ Kjartan Steffensen var i 2012 utlånt fra norsk forvaltning som nasjonal ekspert i Generaldirektoratet for utdannings- og kultursaker i Europakommisjonen, og jobbet i hovedsak med europeisk statistiksamarbeid og indikatorutvikling på utdanningsfeltet (Regjeringen, 2012).

har vært mer opptatt av skolen som virkemiddel for økonomisk vekst enn visjonen om tilpasset opplæring. Dette kan ses som et resultat av at skolen på 1990- tallet ble kritisert for å ikke legge nok vekt på kunnskap som var viktige for næringslivet. Rognaldsen (2019) argumenterer videre at de ulike intensjonene som ligger til grunn for arbeidet med å fornye skolens innhold «slår hverandre i hjel» fordi politikerne ikke vil eller kan gi tydelige føringer på hvilke oppgaver skolen skal prioritere.

I denne oppgaven søker jeg å finne ut hvilke normative ideer som ligger i de utdanningspolitiske dokumentene, implisitt eller eksplisitt. Bøyum (2014) hevder at det er viktig å sette søkelyset på og konfrontere de normative antagelsene i utdanningspolitiske dokumenter fordi de ofte spiller en stor rolle for argumentene i dokumentene (s. 860). Både normative argumenter og intensjoner om skolens mål og innhold i utdanningspolitiske dokumenter gir føringer for implementering av politikken. I likhet med Bøyum vil jeg sette søkelyset på normative antagelser i fire utvalgte Meldinger til Stortinget, og denne masteroppgaven kan ses på som et bidrag i diskusjonen om utdanningsfilosofiske problemstillinger og perspektiver knyttet til utdanning, arbeid og utenforskap. De utdanningspolitiske dokumentene har stor påvirkningskraft, og det er derfor viktig å belyse hva de underliggende normative antagelsene forteller.

1.7 Oppgavens oppbygging

Oppgaven begynner med et teoretisk rammeverk for den narrative tilnærmingen i prosjektet i kapittel 2, og etterfølges av teoretiske perspektiv som er relevante for temaet i denne oppgaven. Kapittel 2 er derfor todelt, hvor den første delen omhandler det narrative perspektivet og den andre delen dreier seg om teoretiske perspektiv knyttet til utdanning, arbeid og utenforskap. I kapittel 3 presenterer jeg valg av metode og forskningsdesign, og gir en grundig forklaring og gjennomgang av selve analyseprosessen, samt de forskningsetiske refleksjonene som er knyttet til forskningsprosessen. Deretter presenterer jeg resultatene av den narrative analysen, og hvilke hovedtendenser analysen har fått frem i kapittel 4. I kapittel 5 diskuterer jeg noen av hovedtendensene i funnene og knytter disse opp mot teori jeg har presentert i teorikapittelet. Oppgaven avsluttes med kapittel 6, hvor jeg oppsummerer hovedlinjene i prosjektet.

2 Teoretiske perspektiv og rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske og det konseptuelle rammeverket for oppgaven. Fokuset i denne oppgaven er hvordan relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap blir konstruert og uttrykket i offentlige narrativer. Dette kapittelet er derfor organisert rundt hovedbegrepene *narrativ*, *utdanning*, *arbeid* og *utenforskap*. Den narrative tilnærmingen er både del av det teoretiske rammeverket og danner grunnlaget både for den metodiske tilnærmingen. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg hvordan teori om *narrativer* inngår i det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Narrativ analyse som metode blir grundig gjennomgått i metodekapittelet.

Den andre delen av det teoretiske rammeverket belyser perspektiver på forholdet mellom utdanning, arbeid og utenforskap, og gjør rede for forholdet mellom utdanning, samfunn og individ ved hjelp av grunnleggende pedagogisk-filosofiske problemstillinger som dreier seg om formålet med og innholdet i utdanning. Kunnskap, kompetanse, sosial utjevning, sosial ulikhet, rettferdighet, språk og identitet sentrale begreper i det teoretiske rammeverket.

2.1 Narrativer

Fortellinger er grunnleggende for menneskelig tenkning og hvordan vi skaper kunnskap. Det å fortelle er en universell menneskelig aktivitet (Johansson 2005, s. 16) og fortellingen kan sies å være en slags kulturell grunnform. Bruner sier at «den naturligste og tidligste måten vi organiserer våre erfaringer og kunnskaper på, er fortellinger» (1997, s. 133).

Gjennom fortellinger konstruerer vi og kommuniserer vår oppfatning om verden, oss selv og andre. I kulturer uten skriftspråk vil for eksempel, gruppens eller samfunnets historie og kultur, videreformidles gjennom muntlige fortellinger. I kulturer med skriftspråk, forteller vi både muntlig og gjennom mange ulike skriftlige dokumenter (Johansson, 2005, s. 16).

Fortellinger gir struktur, sammenheng og mening til våre erfaringer og de gjør omverden begripelig. Kaos blir til orden, fragmenter blir del av en helhet, og fortellingen får dermed en eksistensiell, i tillegg til en psykologisk, kulturell og historisk betydning for oss. Slik plasserer vi oss selv i verden og kan finne svar på for eksempel spørsmål om hvem vi er og hvor vi kommer fra (s. 17). Det er dermed viktig for oss som individer og samfunnsmedlemmer å søke å forstå fortellinger som samfunnet gjennom ulike språklige dokumenter formidler til oss og om oss.

Fortelling og narrativ blir ofte brukt synonymt (Riessman, 2008, s. 3), og i denne oppgaven bruker jeg begge begrepene om hverandre som synonymmer. Et narrativ kan defineres som en

språklig formidlet fortelling, som er konstruert slik at den gir mening og skaper virkeligheter og eller sannheter for den som forteller og for den som leser/lytter (Sørly & Blix, 2017). Videre viser både Sørly & Blix (2017) og Riessman (1993) til Aristoteles' universelle prinsipper for fortellingens form og struktur; den har en begynnelse, en midtdel og en slutt, og den må ha en sammenheng i tid, sted og handling. Det finnes likevel store forskjeller i hvordan narrativer defineres og det kan være vanskelig å finne én presis definisjon. En åpen definisjon sett fra et sosialfilosofisk og kulturteoretisk perspektiv er at narrativer ses på som en grunnleggende kunnskapsform (Johansson, 2005, s. 34). En slik definisjon kan ifølge White, 1987 og Prince, 1987 i (Johansson, 2005) relateres til den opprinnelige betydningen av ordet narrativ. Ordene *narrative*, *narration* og *narrate* kommer fra det latinske ordet *gnarus* og *narro*, som betyr *å vite*, *å være bekjent med*, *ekspert på* og *å kunne*, og *å fortelle* og *å skildre* (2005, s. 41).

I lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene forstår jeg narrativer som fortellinger der hendelser settes sammen og organiseres til sammenhengende fortellinger gjennom et plot. Plottet refererer til hvordan fortellingene blir fortalt ved at de har en form for begynnelse, midtdel og slutt. I tillegg handler plot om hvordan elementer og hendelser henger sammen og forklares temporalt og kausalt (Eide, 2015, s. 22). Det vil si at plottet gjennom tidsbegreper og årsaksforklaringer skaper sammenheng i fortellingen. Ifølge Somers & Gibson (1993) er det sammenhengen mellom de enkelte deler i en fortelling som utgjør den narrative konstruksjonen: «Above all, narratives are constellations of relationships (connected parts) embedded in time and space, constituted by causal emplotment» (s. 27). Det er denne forståelsen av narrativer jeg støtter meg til i dette prosjektet, og jeg vil derfor ha som utgangspunkt at plottet uttrykker den sentrale meningen i fortellingen, og at sammenhengen mellom språk og handling gjør at vi får kjennskap til, forstår og gjør den sosiale verden vi lever i meningsfull. I dette prosjektet er det narrative konstruksjoner som for eksempel plottene i fire Meldinger til Stortinget som undersøkes, og dette kan gi forståelse for og kunnskap om hvordan relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap kommer til uttrykk i disse politiske dokumentene.

2.1.1 Ulike typer narrativer

Narrativer kan være både personlige livshistorier og kulturelle og offentlige fortellinger. Disse ulike typene narrativer har gjerne ulike funksjoner samtidig som de påvirker og påvirkes av hverandre. Somers & Gibson (1993) beskriver narrativer på tre ulike nivåer: ontologiske narrativer, offentlige narrativer og metanarrativer. Ontologiske narrativer er narrativer som

mennesker forteller om seg selv og sitt liv for å skape mening i deres personlige liv. Disse kan definere hvem vi er og hva vi gjør, og virker i en kontinuerlig prosess der erfaringer, verdier og handlinger igjen skaper nye narrativer (s. 30). På denne måten fungerer ontologiske narrativer på en slik måte at de bidrar til å forme identiteten vår og forståelsen av hvem vi er. For å skape samsvar mellom våre personlige narrativer, erfaringer og handlinger og identitet, tilpasser vi fortellingene og oss selv i forhold til ulike kontekster. Vi blir påvirket av fortellinger om grupper eller personer som er «... attached to cultural and institutional formations larger than the single individuals» (Søreide, 2007, s. 28). Dette er de fortellingene Somers & Gibson (1993) kaller *public narratives* (s. 31). Jeg kaller denne type fortellinger for «offentlige narrativer» og det er denne typen narrative konstruksjoner denne oppgaven undersøker. Fokus rettes også mot offentlige narrativers påvirkningskraft, slik at ontologiske narrativer vokser fram og kan bidra til identitetsdanning.

De offentlige narrative dreier seg om personer eller grupper og blir fortalt av for eksempel media, dokumenter eller politikere (Søreide, 2007, s. 29). Dette kan være fortellinger om familier, arbeidsplasser, trossamfunn, en regjering eller en nasjon. En regjering kan for eksempel skape en fortelling om hva det vil si å stå utenfor utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv gjennom offentlige dokumenter, som for eksempel Meldinger til Stortinget. Dette vil være offentlige narrativer, som siden de konstrueres i en politisk kontekst også kalles *politiske narrativer*. Roe (1994) definerer politiske narrativer (policy narratives) som «stories (scenarios and arguments) which underwrite and stabilize the assumptions for policymaking in situations that persist with many unknown, a high degree of interdependence, and little, if any, agreement» (s. 34). Politiske narrativer har en nøkkelrolle ved at de forklarer, strukturerer, forenkler og gjør hendelser og sammenhenger forståelig og meningsfulle (Roe, 1994). Man kan dermed si at politiske narrativer konstruerer sannheter ved å gi beskrivelser av verden og virkeligheten og dermed også muligheten til å definere et problem og løsningen på dette (Eide, 2015, s. 24).

Politiske dokumenter kan være viktige kilder til å få fram dominerende stemmer og hvordan disse stemmene konstruerer bestemte narrativer om et emne eller tema. Felles for de politiske dokumentene, som Meldinger til Stortinget, er at de har flere forfattere med ulike interesseområder, selv om selve dokumentet kan synes å ha én dominerende stemme (Eide, 2015, s. 29). De politiske narrative sørger for begrunnelse og argumenter for å implementere politikk ved å fremme hendelser som problemer det er nødvendig å ta tak i, i tillegg avslører de normer som vanligvis ikke blir uttrykk eksplisitt, ifølge Scuzzarello (2013,

s. 71). Saker som regjeringen vil presentere til Stortinget, presenteres gjennom Meldinger, først til Statsråd og til Stortinget. Det er departementene som lager Meldinger til Stortinget, og er rapporter til Stortinget utformet som tilrådinge, og handler om blant annet arbeid som enten er gjort på et spesielt felt eller drøfting av framtidig politikk (Regjeringen, 2018). Denne prosessen danner grunnlaget for eventuelle proporsjoner, og det er proporsjoner som ligger til grunn når Regjeringen ber Stortinget om å fatte vedtak.

Ontologiske og offentlige narrativer påvirkes av *metanarrativer*. Metanarrativer er overordnede og dominante ideologiske og kulturelle fortellinger om samfunnet (Eide, 2015, s. 23). Denne oppgaven skal blant annet undersøke om narrative konstruksjoner (metanarrativer) som disse ideologiske og kulturelle fortellingene er, kan identifiseres i de utvalgte Meldingene til Stortinget.

2.1.2 Narrativer, språk og identitet

Felles for alle narrativer, enten det er individuelle livshistorier eller offentlige og politiske narrativer, er at fortellingene alltid blir skapt av noen til noen og fortalt fra en bestemt posisjon til en mottaker eller publikum i en bestemt setting og med en bestemt intensjon. Fortelleren velger hva som skal inkluderes og ekskluderes i fortellingen. Derfor vil narrativer aldri være objektive eller nøytrale (Riessman, 2008). I offentlige narrativer som konstrueres i politiske dokumenter, kommer antagelser om verden og virkeligheten eksplisitt eller implisitt til uttrykk gjennom språket som brukes. det finnes mange stemmer, sannheter og sider ved et fenomen og i fortellinger brukes språket til å konstruere en bestemt forståelse av fenomenet og fenomenets plass i verden.

Språkets ulike funksjoner og betydning for meningsskapning

Sett fra et sosiokulturelt perspektiv⁷ står språket sentralt, ved at vi gjennom språket skaper mening, forstår oss selv og andre, og ved hjelp av språket uttrykkes også mening og forståelse. (Dysthe, 2001, s. 48). Språket plasserer oss i den tradisjonen vi hører til både historisk og kulturelt, og gjennom språklige formidlinger (narrativer) plasserer vi oss selv i verden. Ifølge Dysthe er det ulike måter å forstå bruken av språket på, fordi språket har en rekke ulike funksjoner. Språkets utpekende funksjon handler om å navngi fenomener ved å beskrive, peke ut og reflektere verden (s. 48). Fra et konstruktivistisk perspektiv vil ikke den utpekende funksjonen av språket være tilstrekkelig fordi språket både skaper og konstruerer den verden og virkeligheten vi er en del av. Den semantiske funksjonen dreier seg om

⁷ Deler av teksten som omhandler språkets funksjon og metaforer, er omarbeidet fra en av diskusjonstekstene i *Mappeeksamen P313 Kunnskap og kunnskapsprosesser*, høst 2017.

forholdet mellom det språklige uttrykket og den virkeligheten det refererer til, og på denne måten skapes mening (s. 48). Gjennom offentlige narrativer som kommer til uttrykk gjennom utdanningspolitiske dokumenter, kommer også antagelser om for eksempel rettferdighet i utdanning til uttrykk gjennom språket, enten eksplisitt eller implisitt. De utdanningspolitiske dokumentene har også en argumenterende side. Denne argumentasjonen kan være normativ, for eksempel om hva som er rett og galt, hva som er godt eller ikke, og hva som er rettferdig eller urettferdig (Bøyum, 2014, s. 856). Hvordan slike ytringer kommer til uttrykk dreier seg om hvordan språket for eksempel brukes for å oppnå noe, og for å skape meningsfull sammenheng. Den retoriske funksjonen språket har dreier seg om hvordan språket brukes, og hvilken hensikt språket brukes for å oppnå ulike formål (Dysthe, 2001, s. 48). I Meldinger til Stortinget brukes språket for få fram bestemte syn på for eksempel utdanning, arbeid og fremtiden, og den retoriske funksjonen språket har er fremtredende i slike dokumenter.

Gjennom språklige uttrykk formidles ideer om hva vi som medlemmer av et samfunn bør oppfatte som «det normale». Bøyum (2014) og Hyggen (2015) peker på at det finnes noen normative antagelser og forventinger om normale liv og livsløp i diskusjonen om utenforskap og deltakelse. Både Hyggen (2015) og Tomlinson (2013) er opptatt av hvordan vi bruker språket både for å beskrive relasjonen mellom utdanning og arbeid og at språket dermed legger føringer for hvordan denne sammenhengen bør være i praksis. Hyggen (2015) trekker også fram hvordan språket brukes når man snakker om et fenomen, og hvordan det reflekterer hvordan vi tenker om fenomenet, og at dette igjen kan påvirke hvordan vi vurderer og handler i forhold til det gitte fenomenet (s. 11). Språket kan for eksempel påvirke hvordan vi tenker om utenforskap, det kan gi føringer for hvem som har ansvaret for at noen er utenfor (samfunns- og arbeidsliv). I diskusjonen om utenforskap, ligger det også at det finnes et innenfor, hevder Hyggen (s. 11).

De narrative konstruksjonene i Meldinger til Stortinget uttrykker politiske impulser, og er resultat av verdier og mål samfunnet har. Meldinger til Stortinget bygger i stor grad både på dominerende verdier og mål i dagens (og fremtidens samfunn). Det kan derfor være interessant å se hvilke filosofiske tanker som ligger eksplisitt eller implisitt i de narrative konstruksjonene av relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap i Meldinger til Stortinget.

Bruken av metaforer i Meldinger til Stortinget har stor påvirkningskraft. Ifølge Lakoff & Johnson (1980) skaper metaforer en forståelse av og hvordan vi erfarer noe ut fra noe annet: «...understanding and experiencing one kind of thing in terms of another» (s. 5), og denne

semantiske funksjonen av har stor kraft. Sfard (1998) beskriver påvirkningskraften metaforer kan ha slik:

«Because metaphors bring with them certain well-defined expectations as to the possible features of target concepts, the choice of a metaphor is a highly consequential decision. Different metaphors may lead to different ways of thinking and to different activities. We may say, therefore, that we live by the metaphors we use» (Sfard, 1998, s. 5).

Ifølge Sfard kan det altså sies at vi på en måte lever gjennom metaforene i bruker. Ved å beskrive begreper og fenomener vi allerede har kjennskap til, kan metaforer bidra til forståelse av nye eller andre begreper og fenomener. På denne måten kan språket i politiske dokumenter være med på å forme hvordan vi forstår verden på, hvordan vi tenker og føler om noe, for eksempel om utdanning og arbeid, og hvordan vi oppfatter for eksempel betydningen av kunnskap i et kunnskapssamfunn.

Språkets betydning for konstruksjon av identiteter

Fra et konstruktivistisk perspektiv blir identitet konstruert gjennom relasjoner, valg, handlinger og språk. Fordi mennesker er i bevegelse i takt med skiftende situasjoner og kontekster, vil menneskene kontinuerlig forhandle og tilpasse deres identitet for å skape balanse mellom forventinger, handlinger og ønsker (Søreide, 2007, s. 25). I følge Tomlinson (2013, s. 5) er identitet relatert til hvordan mennesker forholder seg til og samhandler med bredere sosiale strukturer og institusjoner, og hvordan de forstår og skaper mening i deres verden. Derfor bør man også inkludere identitet i diskusjoner om utdanning og arbeid.

Gjennom de offentlige politiske narrativene, kan som tidligere nevnt identiteter skapes og få betydning også på et individuelt plan, da personlige narrativer påvirkes av offentlige narrativer, som igjen er påvirket av metanarrativer (Sørly & Blix, 2017). Narrativer kan si noe om hvordan en person eller grupper er eller ønsker å være, hvordan de oppfatter seg selv og hvordan de vil oppfattes av andre (Søreide, 2007, s. 28), og både de ontologiske narrativene og de offentlige narrativene kan påvirke oppfatningene en har om seg selv. Narrativene som kommer til uttrykk i Meldinger til Stortinget kan derfor ha påvirkning på personer eller grupper og deres identitet.

Identitet er et begrep som handler om hvordan individer forstår og skaper mening om seg selv og deres plass i verden, og oppfatninger mennesker har om seg selv og andre. Identiteter blir skapt gjennom kategorier som vi danner om oss selv og om andre, og ifølge Tomlinson (2013) er identitet en viktig faktor i diskusjoner om utdanning og arbeid: «The theme of identity is significant in the discussion of education and work as it relates significantly to

individuals' interactions with, and relationships to, broader social structures and institutions, and how they make sense of the world» (s. 4). Identitet og oppfatning om hvem vi er, og hvilke merkelapper vi setter på oss selv og andre, har derfor stor betydning for vår forståelse av, og samhandling med, verden omkring oss.

Når samfunnet er i endring, skapes det også nye fortellinger om hvordan samfunnet skal eller bør være. I utdanningssammenheng fremheves fortellinger om viktigheten av kunnskap, ferdigheter og kompetanse, fortellinger om samfunnet fremhever økonomisk velstand og konkurranse, og i arbeidsmarkedet blir fortellinger om omstillingsevne, kompetanseheving og employability fortalt. Disse narrative konstruksjonene som kommer til uttrykk i offentlige dokumenter, påvirker de personlige narrative som er med å skape identitet. Dette kan innebære at den enkelte stiller spørsmål med sin egen dugelighet og verdi for og i samfunnet, og hvorvidt han eller hun plasserer seg innenfor kategorien kompetent og endringsdyktig.

Hyggen (2015) og Tomlinson (2013) er opptatt av hvordan språket kan skape kategorier som kan påvirke hvordan mennesker oppfatter seg selv og sin identitet. Begreper som 'menneskelig kapital', 'investere i kunnskap', 'utdanningens rolle for økonomisk utvikling', 'employability' (Tomlinson, 2013) fremhever en sammenheng som har fokus på økonomisk vekst og et kunnskapsbasert arbeidsmarked. Begreper som 'utenforskap', 'falt ut', 'falle fra' (Hyggen, 2015) signaliserer forventinger om et ideal som handler om det å være innenfor noe, eller være del av et fellesskap. Men de kan samtidig også skape en frykt for det å falle utenfor fellesskapet.

2.2 Utdanning, arbeid og utenforskap

Innledningsvis presenterte jeg hvordan vi kan forstå relasjonen mellom kunnskap, kompetanse og utdanning. I det følgende vil jeg gjøre greie for det teoretiske rammeverket knyttet til relasjonen om utdanning, arbeid og utenforskap, som utgjør grunnlaget for drøftingen av hovedtendenser fra analysene av materialet. Til dette prosjektet har jeg avgrenset temaet til å gjelde relasjonen mellom kunnskap, kompetanse og utdanning i forhold til a) sosial utjevning og sosial ulikhet, b) deltakelse og muligheter i arbeids- og samfunnsliv, og c) det å stå utenfor samfunns- og arbeidsliv. Jeg vil først gjøre rede for økonomiske- og samfunnsmessige endringer som har betydning for hvordan utdanningssystemets funksjon blir forstått av politikktutformere i dagens samfunn. Jeg vil så ta for meg noen ulike perspektiver på forholdet mellom utdanning og arbeid. Deretter vil jeg gjøre rede for hvordan sosial utjevning og sosial ulikhet, deltakelse og utenforskap forstås og aktualiseres i denne oppgaven.

2.2.1 Endringer i samfunn, økonomi, arbeid og utdanningens rolle og formål

I løpet av et halvt hundreår har det skjedd store endringer både i utdanningsinstitusjoner og i arbeidsmarkedet. Tomlinson (2013) mener at disse endringene har hatt stor innvirkning på personers forhold til og erfaringer med både utdanning og arbeid, og at disse endringene har åpnet opp for diskusjoner av komplekse spørsmål om utdanningens rolle og formål (s. 1), hvordan utdanning skal organiseres og i hvilken grad utdanningssystemet skal møte de stadig endrede behov og krav i samfunns- og arbeidsliv.

Samfunnet vi lever i nå har utviklet seg til å bli det man kan kalle et kunnskapssamfunn. I et kunnskapssamfunn er økonomi og utdanning koblet tett sammen fordi økonomisk vekst og utvikling i større grad er basert på utvikling av kunnskap, ideer og innovasjoner, enn i en tradisjonell produksjonsøkonomi. Tomlinson (2013) peker på noen av endringene som med kunnskapssamfunnet har gjort seg gjeldene i Norsk og Europeisk samfunns-, utdannings- og arbeidsliv: Økonomien har for det første blitt mer konkurransepreget og kunnskapsintensiv globalt. Yrkesstrukturer har endret seg over tid og formet både arbeidsmarked og arbeidsstyrken (s. 3) gjennom at for eksempel arbeidsplasser innen tradisjonell produksjon flyttes ut av Europa og erstattes av mer kunnskapsintensive arbeidsplasser. Det sosiale og økonomiske livet er i følge Tomlinson (2013) blitt mer fragmentert, komplekst og differensiert, samtidig som ansvaret den enkelte har for å ha orden på livet sitt er individualisert. Dette betyr at både sosiale og økonomiske erfaringer har blitt mer individualiserte (s. 3) og at enkeltmennesket har blitt den viktigste ressursen i møte med en sosioøkonomisk kontekst som har ført til større muligheter, men på samme tid større usikkerhet og uforutsigbarhet (s. 4). Disse endringene har særlig betydning for unge i utdanning og opplæring, spesielt i forhold til deres vei i arbeidsmarkedet. Endringene har også betydning for voksne arbeidstakere. Gina Lund i *Kompetanse Norge* (2017) sier at vi må endre tankegangen om at vi først går på skole, så tar utdanning og deretter jobber, og heller tenke at samtidig som vi jobber skal vi også lære nye ting og utvikle kompetansen. På denne måten kan livslang læring bli en naturlig del av forholdet mellom utdanning og arbeid.

På grunn av et arbeidsmarked i omstilling, vil flere måtte lære nye ting og fag i løpet av livet- og også i arbeidslivet. Midtsundgard (2019) har tatt for seg nyere forskning om voksnes læring og voksne arbeidstakers deltakelse i arbeidsmarkedet i *A review of the research literature on adult learning and employability*. I artikkelen presenterer hun forskning og studier som har undersøkt effekten av voksnes læring, utdanning og livslang læring for employability av voksne arbeidstakere. I artikkelen definerer Midtsundgard employability

som evnen til å finne og holde fast ved arbeid (2019, s. 15). Forfatteren viser til OECD, 2017; Illmarinen, 2003; Yeats, Folts, & Knapp, 1999) og forklarer hvorfor livslang læring og et inklusivt arbeidsmarked vil være viktig for å sikre at arbeidstakere med ulik utdanningsbakgrunn er i stand til å forlenge tiden i arbeidslivet. Midtsundgard peker på noen studier som viser at kompetanseheving- og utvikling, det som går inn under begrepet livslang læring, gjennom hele det profesjonelle yrkeslivet (livslang læring) kan være viktig for at voksne arbeidstakere blir i stand til å møte kravene i arbeidslivet, spesielt på arbeidsplasser og yrker der kompetansekravene er i stadig endring.

Dette betyr at den enkelte nasjon vil være avhengige av befolkningens utdanningsnivå og kognitive evner for å kunne hevde seg i den globale konkurransen og for å oppnå økonomisk vekst og velstand (Bøyum, 2016, s. 26) og nasjonene må derfor sørge for at befolkningen er godt nok forberedt for en mindre forutsigbar og potensielt mer usikker fremtid (Tomlinson, 2013, s. 3). Fenomenet «Kunnskapssamfunnet» vil dermed foreskrive hvordan utviklingen av nasjonens utdanningssystem vil være også i framtiden, fordi verdiene og målene som ligger i forståelsen av hva «Kunnskapssamfunnet» er, vil være utgangspunktet for den utdanningspolitikken som føres (Bøyum, 2016). Winch & Gingell forklarer dagens sammenheng mellom utdanning, arbeid og samfunn ved å hevde at «Education is seen rightly or wrongly as the key to the modernization of traditional societies and as a way of equipping nations to compete in a globalized economy (2004, intro).

2.2.2 Ulike perspektiver på forholdet mellom utdanning og arbeid

I følge Winch & Gingell (2004), Tomlinson (2013) og Saunders (2006) er utdanning og arbeid er knyttet sammen både sosialt, kulturelt og økonomisk, og det er en sammenheng mellom hvordan utdanningssystemet fungerer i et land i forhold til hvordan landet drives økonomisk. Disse sammenhengene forklarer Saunders (2006) som på den ene siden «temporally stable, systematically determining or causal in nature» og på den andre siden som «diffused, changing over time, uneven and highly situated» (s. 3) Dette betyr at det er en tett relasjon mellom utdanning og arbeid, men at hvordan denne relasjonen blir forstått er historisk betinget og situert.

Det er utdanningspolitikken som legger føringer for hvordan et utdanningssystem fungerer i et land, noe som gir føringer for hvilken funksjon utdanningssystemet har i en nasjon, noe som igjen gir føringer for utdanningens formål. Omvendt kan det også sies at målet med utdanningen er drivkraften bak utformingen av utdanningspolitiske dokumenter.

Utdanningspolitikken fungerer dermed som en kobling mellom hvordan samfunnet drives, og

hvilke verdier og mål samfunnet ønsker å sette for både den voksne og den oppvoksende befolkningen, og for samfunnet som helhet. Måten utdanningspolitikken knytter utdanning og arbeid sammen på rammes dermed inn av overordnede verdier og ideologier i et samfunn.

«Particular conceptions of education almost always reflect the values of the groups or individuals putting them forward. Beliefs about what is the most suitable preparation for a worthwhile life» (Winch & Gingell, 2004, s.7). Utdanningspolitikken er derfor også, ifølge Winch & Gingell (2004), basert på ideer om mennesket, rettferdighet og hva formålet med utdanning skal være. Et av de store filosofiske problemstillingene er nettopp hva som skal være formålet med utdanningen. Denne problemstillingen åpner også opp for diskusjonen om for hva eller hvem utdanning skal være godt for (samfunn eller individ) og hva som er rettferdig i utdanning. Dette er sentrale pedagogisk-filosofiske spørsmål, som følgelig da også er sentrale i utdanningspolitiske spørsmål. Winch & Gingell (2004) peker på at formålet med utdanningen bør ta utgangspunkt i hva man tenker er en god forberedelse til livet. Innholdet i utdanningen vil være avhengig av hva som er formålet for utdanningen.

En vektlegging av enkeltmennesket i forhold til samfunnet kommer fram i debatten om forholdet mellom liberalisme og kommunitarisme. Ifølge Noddings (1997, s. 189) er det en aktuell debatt i sammenheng med utdanning. Liberalisme har dominert vestens filosofi i mer enn 200 år. Noddings (1997) omtaler liberalisme som en filosofisk tradisjon som fokuserer på individers frihet og likhet, og kommunitarismen som vektlegger fellesskapet og hvordan individene utvikler seg innenfor fellesskapet og hva disse individene skylder fellesskapet.

Winch & Gingell (2004) beskriver tre perspektiver på hvilken forberedelse til livet utdanning skal gi (s. 6). Fra et *liberalt perspektiv* handler utdanning i hovedsak om at forberedelsen til livet skal være at individet får utvikle sitt potensiale og være i stand til å ta valg om hvordan de vil leve et godt liv. Et annet perspektiv dreier seg om *demokratisk medborgerskap* og om hvordan utdanning forbereder til deltakelse i samfunnet både politisk og ved å ta del i frivillig arbeid. Et tredje perspektiv Winch & Gingell (2004) beskriver, har fokus på det *yrkesmessige* og hvordan personer skal involveres i yrkesliv for eksempel ved å være ansatt eller selvstendig næringsdrivende og på denne måten være selvforsørgende (s. 6).

Innenfor pedagogisk-filosofisk grunnlagstenkning finner vi på den ene siden Rousseau, som mente at individet måtte oppgi eller drastisk tilpasse sin egen naturlige godhet for å bli en nyttig samfunnsborger, mens Dewey ikke så på forholdet mellom stat og individ som en konflikt og en motsetning (Noddings, 1997). For Dewey var relasjonene mellom den

demokratiske stat og individet både likeverdige og naturlig gjensidige. Dewey anerkjenner dermed ikke, ifølge Noddings (1997) ytterpunktene i kommunitarisme og liberalisme.

Winch & Gingell (2004) peker på paradokset eller spenningen som oppstår i det man søker etter å oppnå likhet for alle og på samme tid skal ta hensyn til individers potensiale og individuelle vekst: «...one cannot pursue the maximum degree of liberty and at the same time pursue the maximum degree of equality since, increasing equality may mean restricting someone's liberty to become, say, richer than other people» (s. 7). Likhetsprinsippet og balansen mellom individets frihet og selvstendighet er viktige samfunnsproblemer, som også reflekteres i utdanningsdebatten.

2.2.3 Relasjonen mellom sosial utjevning/sosial ulikhet og utdanning og arbeid

I moderne samfunn er utdanning en viktig måte å få tilgang til ulike stillinger på og dermed til ulike goder som er knyttet til stillingene. Ifølge Bøyum (2016, s. 9) fungerer utdanningssystemet på denne måten som en mekanisme som sorterer folk til ulike posisjoner i samfunns- og arbeidsliv. Diskusjonen rundt sosial utjevning og sosial likhet har stort fokus innenfor utdanningspolitikken, og et av de viktigste temaene innen utdanningspolitikk de siste årene har handlet om rettferdighet i skole og utdanning. Tendensen har vært at alle skal ha like sjanser til å gjøre det godt i utdanning, uavhengig av for eksempel kjønn, etnisitet eller bakgrunn (Bøyum, 2016, s. 12). Rettferdighet og like muligheter for alle er overordnede ideal som jeg knytter til begrepene sosial likhet og sosial ulikhet. I denne oppgaven avgrenses begrepene til i hovedsak å gjelde den betydningen sosial bakgrunn har for hvilke sjanser man har til å gjøre det godt i utdanning og arbeid, og ikke andre faktorer som for eksempel kjønn og etnisitet.

Når det eksisterer sosiale forskjeller i samfunnet, vil det også eksistere utfordringer knyttet til sosial utjevning i skolen. Det finnes ulikhet i de fleste samfunn, og ifølge Bøyum (2016, s. 9) innebærer sosial ulikhet at det er forskjeller mellom ulike grupper, og at godene i samfunnet er ulikt fordelt mellom disse. Forskjeller i utdanning (eksempelvis ulikhet i prestasjoner og hvilken type utdanning man tar) henger sammen med sosial bakgrunn, og disse forskjellene har vært konstante over tid (Bøyum, s. 20). Når ulike sosiale klasser presterer ulikt i utdanningssystemet og disse utdanningsforskjellene senere fører til sosioøkonomiske forskjeller kalles det sosial reproduksjon (s. 21).

Noddings (1997) tar opp sentrale utdanningsspørsmål som dreier seg om rettferdighet og trekker fram blant andre Platon og hans utopiske «Staten». Platon mente at alle elever burde

få utdanning i samsvar med sine evner. Alle skulle derfor ikke motta samme utdanning. Utdanningen skulle tilpasses barnet som skulle ha anledning til å vise sine evner gradvis. Med dette skulle barn gjøre seg fortjent til den posisjonen de fikk i en av tre ulike hierarkiske kategorier. I følge Noddings (1997) er dette uttrykk for en funksjonalistisk tenkning om utdanning, hvor utdanning er utformet for å frambringe dyktige voksne mennesker som kunne møte statens behov (s. 31), i tillegg til å sortere mennesker til ulike samfunnsoppgaver.

En funksjonalistisk forståelse av utdanning handler om å utdanne mennesker med kompetanse som arbeidslivet trenger. En slik funksjonalistisk tankegang har, ifølge Saunders (2006), vært dominerende i over to århundrer, og har fremdeles dominans i nåværende utdanningspolitiske debatter. Saunders setter den funksjonalistiske relasjonen mellom utdanning og arbeid på spissen ved å hevde at en slik tankegang innebærer at: «...if labour-marked requirements are not being met, we should should be looking for policy that brings them into line» (s. 3). En slik funksjonalistisk tankegang preget 1990- tallet, ifølge Noddings (1997), hvor høy inntekt og prestisje ble ansett som den beste livsformen, og barna skulle lære de fagene som kunne forberede dem til et slikt liv (, s.). En slik funksjonalistisk retning er det Rognaldsen tar opp og kritiserer i debattinnlegget *Skolen er i ferd med å bli den viktigste bidragsyteren til forskjellssamfunnet* i Bergens Tidende (2019). Ifølge Rognaldsen (2019) har politikerne vært mest opptatt av skolen som virkemiddel for økonomisk vekst. Han hevder at denne utviklingen skjøt fart på 1990- tallet da skolen ble kritisert for å ikke ta nok hensyn til de fagene og kunnskapene som var viktige for næringslivet. Ifølge Noddings (1997), står Dewey som en kontrast til denne tenkningen, fordi Dewey mente at utdanningen skulle tilpasses hvert enkelt barn, og han forkastet også Platons hierarkiske kategorisering av utdanning.

Videre beskriver Noddings (1997) hvordan Dewey brukte metaforen vekst for utdanning; Dewey mente at vekst og utdanning er et mål i seg selv og utdanningen bør være mer opptatt av elevenes liv og vekst heller enn et framtidig gode (s. 48). Men selv om noen av tankene til Platon kan stilles spørsmål ved i dag (hierarkisk inndeling og sortering), så har Platons ideer om utdanning ført til at det stilles spørsmål og diskuteres om utdanningens formål også i dagens samfunn. Ifølge Noddings (1997, s. 32) har Platons grunnleggende komponenter i utdanning dannet kjernen i allmenndannelsen i over 2000 år. Hans ideer har derfor vært sentral i diskusjoner om utdanning og rettferdighet i utdanning. I spørsmål som handler om rettferdighet i utdanning, trekkes også idealer om sjanselighet og tilstrekkelighet fram.

2.2.4 Sjanselighet og tilstrekkelighet i utdanning

Det finnes ulike typer egalitarianisme, men et fellestrekk er verdien av sosial likhet, og den vanligste typen egalitarianisme i synet på utdanning er, ifølge Bøyum (2016, s. 47), *sjanselighet*. Målet er ikke at alle skal få de samme resultatene, men at alle skal ha like sjanser eller muligheter til å oppnå gode resultater. Dette er et normativt ideal som det hersker en viss enighet om, men siden det finnes ulike typer sjanselighet i forhold til utdanning, eksisterer det også uenighet om hvilken type sjanselighet som er den beste. Bøyum (2016) poengterer at sjanselighet i utdanning må ses i sammenheng med likhet i samfunnet som helhet. Det er to grunner til dette: for det første vil det være vanskelig å realisere sjanselighet i utdanning uten større sosioøkonomisk likhet i samfunnet totalt, og for det andre vil prestasjoner i utdanningssystemet henger sammen med deltakelse i samfunnet generelt (s. 55).

Den vanligste varianten av sjanselighet innen utdanning er *rimelig sjanselighet* («fair equality of opportunity») (Bøyum, 2016, s. 57). Tanken bak teorien om rimelig sjanselighet, er ifølge Bøyum (2016), at goder i samfunnet blir fordelt gjennom en konkurranse (utdanningssystemet). Det vil regnes som urettferdig om forhold utenfor den enkeltes kontroll, for eksempel sosial bakgrunn, skulle ødelegge sjansene for å lykkes i utdanningssystemet.

Der teorien om rimelig sjanselighet er opptatt av å fordele sjanser likt, gir *terskelteorien* et alternativt perspektiv gjennom å hevde at poenget må være å fordele ressurser på en slik måte at alle får tilstrekkelig kompetanse (Bøyum, 2016, s. 109). Terskelteori («the adequacy view») tar utgangspunkt i et moralsk og politisk ideal om demokratisk medborgerskap (s. 109-110). Hovedpoenget i terskelteorien er at utdanning skal sørge for at alle får tilstrekkelig utdanning til å kunne leve som likeverdige borgere i et demokratisk samfunn. Det er derimot ikke helt enkelt å vite hva eller hvor mye som er adekvat eller nok, men dette må ses i lys av det demokratiske idealet, der målet er å kunne leve og delta i et demokratisk samfunn. Amy Gutman (2007) poengterer at det er en sammenheng mellom utdanning og politiske systemer eller styreformer. Hun argumenterer derfor for at et demokratisk styresett er avhengig av et demokratisk ideal for utdanning for å oppnå sin fulle moralske og politiske styrke (s. 163).

Terskelteorien fremhever altså at det å få nok kompetanse er viktig, mens teorier om rimelig sjanselighet mener at tilstrekkelig kompetanse ikke er nok, og at prinsippet om likhet også må være tilstede.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hele forskningsprosessen. Jeg vil først presentere valg av metode og forskningsdesign, samt utvalg av dokumenter, før jeg gjør rede for analyseprosessen, og til slutt reflektere rundt forskningsetiske hensyn.

3.1 Forskningsdesign: Kvalitativ metode og narrative analyser

Jeg ønsket å undersøke relasjonen mellom utdanning, kunnskap, arbeid og utenforskap i politiske dokumenter og problemstillingen for prosjektet er: *Hva kjennetegner den narrative konstruksjonen av relasjonen mellom utdanning, arbeidsliv og utenforskap i utvalgte stortingsmeldinger?*

I forskning er metode et verktøy og en fremgangsmåte for å undersøke et problem eller et fenomen. Metode handler om hvordan man samler inn data, hvordan man foretar analysen og på hvilken måte forskeren velger å tolke datamaterialet. For å kunne besvare problemstillingen var det hensiktsmessig å velge kvalitativ metode da denne tilnærmingen ville gi meg mulighet til å gå i dybden i datamaterialet og få innsikt og rike beskrivelser av temaet jeg ønsket å undersøke. Kvalitativ metode søker nemlig etter å forstå sosiale fenomener og å beskrive verden ved å gå i dybden gjennom å utforske og tolke og forstå mening som oppstår i ulike kontekster (Thagaard 2013, s.17).

I stortingsmeldinger og andre politiske dokumenter blir fortellinger om for eksempel utdanning, arbeid og utenforskap konstruert. Disse historiene underbygger de politiske valgene og strategiene som beskrives i dokumentene. For å identifisere hvilke narrativer om kunnskap, kompetanse, utdanning, arbeidsliv og utenforskap som dominerer i de utvalgte stortingsmeldingene og hvilken funksjon de har, valgte jeg videre å gjøre narrative analyser av dokumentene.

I en tekst er det en eller flere stemmer som knytter hendelser sammen til sekvenser og som igjen får konsekvenser for hvilken mening eller betydning de som leser teksten kan hente ut fra fortellingen. Dette er hendelser forfatteren(e) har valgt ut, organisert og knyttet sammen fordi de er vurdert som viktige og betydningsfulle for et publikum (Riessman 2008 s. 3). Med utgangspunkt i et narrativt perspektiv på verden, kan vi anta at de politiske dokumentene inneholder fortellinger og ideer som ligger innvevd i ord, uttrykk og begreper. Gjennom fortellinger som kommer til uttrykk i disse dokumentene skapes det en virkelighet som man tror på. Hvordan vi ser på kunnskap, kompetanse, samfunnet og fremtiden blir formet av hvordan fortellingene blir fortalt og hvordan de mest sentrale begrepene i fortellingene er

konseptualisert gjennom metaforer og andre narrative strategier som for eksempel temporalitet og kausalitet.

3.2 Et konstruktivistisk og fortolkende rammeverk

Ifølge Creswell (2013, s. 16), henger valg av metode og forskningsdesign nøye sammen med grunnleggende filosofiske forutsetninger. Filosofiske forutsetninger er grunnleggende tanker om hvordan vi forstår og beskriver fenomener og verden vi lever i, hvilken kunnskap vi har om verden og hvordan denne kunnskapen blir til. I vitenskapelig sammenheng skiller man gjerne mellom ulike paradigmer. Konstruktivisme er ett av disse paradigmene, og det er dette perspektivet oppgaven tar utgangspunkt i. Utgangspunktet for konstruktivismen er at mennesker søker etter forståelse og mening i den verden de lever i. Forståelse og mening oppstår i samhandling med andre mennesker og i kontekst, og er derfor historisk og kulturelt situert (Creswell, 2013, s. 8). Sett fra et konstruktivistisk perspektiv er en absolutt og universal virkelighet ukjennelig ifølge Hatch (2002, s. 15). I et forskningsprosjekt som er situert innen et konstruktivistisk perspektiv er ikke forskeren ute etter én absolutt sannhet (eller virkelighet), men søker heller etter å tolke og forstå ulike beskrivelser av verden vi lever i og hvordan virkeligheten konstrueres. Det som er interessant for forskeren er nettopp hvordan virkeligheten konstrueres av ulike aktører i ulike kontekster til ulike tider. Forskeren spiller selv en rolle i forskningen ved å være nær både i forhold til det man undersøker, sin egen forforståelse, og ved å konstruere mening fra datamaterialet.

3.3 Materialet

I kvalitative studier er datamaterialet valgt ut strategisk (Thagaard, 2013, s. 60) og stortingsmeldingene som er inkludert i materialet er valgt ut fra en antakelse at de kan gi meg innsikt i og forståelse av relasjonen mellom utdanning, arbeidsliv og utenforskap som jeg ønsker å undersøke nærmere. Jeg har valgt ut fire Meldinger til Stortinget fra perioden mellom 2006 og 2017 som handler om utdanning, arbeid og utenforskap og som på mange måter danner grunnlaget for Nasjonal kompetansepolitisk strategi. To av meldingene er skrevet i perioden mellom 2006 og 2009, og de to andre er skrevet i perioden 2015-2017. Videre følger en kort presentasjon av meldingene.

I St. Meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet⁸, 2006) er fokuset på tiltak for å motvirke sosial ulikhet gjennom

⁸ Heretter viser jeg til Kunnskapsdepartementet ved å bruke forkortelsen KD.

tidlig innsats for livslang læring, ved å foreslå hvordan et sosialt utjevneende utdannings- og kompetansesystem kan utvikles.

St. Meld. Nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* (KD, 2008) handler om utdanningssystemet og kompetansebehov i arbeid og samfunn, og fokuserer på ungdomstrinn og videregående opplæring for å hindre frafall og sørge for at alle får den kompetansen det er behov for i arbeidslivet og samfunnet.

Meld. St. 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse- samordnet innsats for voksnes læring* (KD, 2015) setter fokus på voksnes læring og kompetanse. I denne meldingen har regjeringen som mål «at den enkelte skal ha kompetanse som danner grunnlag for stabil og varig tilknytning til arbeidslivet» (s. 9). Flere departement har vært med å utarbeide denne meldingen, for å få på plass en «samordnet og helhetlig politikk» (s. 9) som også går på tvers av sektorlinjene.

I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (KD, 2016) rettes fokuset mot behov for kunnskap og kompetanse i fremtiden, og arbeid mot frafall og sosiale forskjeller. Tidlig innsats med kvalitet i utdanning er tiltak meldingen foreslår dette arbeidet. «Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. Utdanning gir muligheter for alle» (s. 5).

3.4 Narrativ analyse

Jeg var interessert i å undersøke hvordan språket brukes til å få frem et bestemt syn på kunnskap, utdanning, fremtiden og samfunnet, og narrativ analyse gir meg muligheten til å undersøke dette.

Analysearbeidet er styrt av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke sentrale begreper relatert/knyttet til utdanning, kompetanse, kunnskap, arbeid og utenforskap brukes?
- Hvordan kommer relasjonen mellom begrepene til uttrykk?
- Hvilke narrative plot om utdanning, arbeidsliv og utenforskap kan identifiseres?

Riessman (2008) hevder at en god narrativ analyse inspirerer leseren til å tenke hva teksten sier under overflaten (s. 13). Hun peker derfor på at man må rette oppmerksomhet både mot språket, narrativ form og konteksten. En analyseprosess tar tid og krever at man forsøker å oppfatte språklige nyanser, hvordan teksten er organisert, hvilken kontekst teksten er produsert i (av hvem og for hvem) og hvilke fortellinger som kommer frem i fortellingen (s.

18). Innen narrativ analyse finnes det mange veier mot å undersøke en problemstilling, og nettopp på grunn av dette mangfoldet var det nødvendig å få et overordnet, bredt perspektiv som jeg kunne bruke som et hensiktsmessig utgangspunkt for analysen. Dette vil jeg gjøre rede for i neste underkapittel.

3.4.1 Tematisk og strukturell analyse

Jeg har valgt å trekke på det Riessman (2008) betegner som grunnleggende byggeklosser i narrativ analyse, nemlig tematisk og strukturell analyse. Disse to hovedgruppene av narrativ analyse har gitt meg nødvendig kunnskap og rike beskrivelser av hvordan jeg kunne gjennomføre analysen av stortingsmeldingene.

Tematisk analyse er en vid strategi som fokuserer på *hva* som er skrevet, altså det innholdsmessige, mens en strukturell narrativ analyse vil fokusere på *hvordan* en fortelling blir fortalt og hvordan de ulike elementene i en fortelling får fram mening. De to analyseformene kan hver for seg altså føre til innsikt på ulike måter. Grensene mellom en tematisk og strukturell analyse kan være flytende, og en strukturell analyse vil også ha elementer fra en tematisk analyse. Det kan for eksempel også være hensiktsmessig i en tematisk analyse å være opptatt av hvordan fortellingen kommuniserer (Riessman, 2008, s. 19).

En *tematisk analyse* med fokus på innhold eller «the told» (content) i fortellingen, vil kunne svare på spørsmål som: Hva karakteriserer denne fortellingen? Hvilke påstander settes sammen for å beskrive temporale og kausale hendelser? og Hvordan er elementer satt sammen i sekvenser? En slik analyse kan også få fram en overordnet fortelling, eller det Riessman (2008) kaller «the broad storyline» (s. 68). Dette er noen av spørsmålene jeg ville undersøke, og i de første fasene av analysen hadde jeg fokus på innholdet i fortellingene.

I en *strukturell analyse* flyttes fokuset fra «the told» til «the telling» (Riessman, 2008, s. 77). Man er opptatt av selve fortellingen(e), hvordan denne er organisert, hvilken form den har og hvordan fortellingen er satt sammen (s. 84). En slik analyse kan gi innsikt i hva som er fortellingen bak fortellingen. Dette var interessant for meg å undersøke, da jeg også var interessert i hvordan fortellingen kommuniserer for å få fram et budskap.

Ved å kombinere tematisk og strukturell analyse kunne jeg søke etter innsikt på en annen måte enn når man kun er opptatt av *hva* som blir sagt eller skrevet, uten å ta hensyn til *hvordan* innholdet er organisert (s. 92). Kombinasjonen av de to analyseformene ga meg muligheten til å identifisere plot, «the broad storyline» og metanarrativ(er).

3.5 Analyseprosessen

Selve analysearbeidet har bestått av mange gjennomlesninger og i flere faser. I det følgende vil jeg nå gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført analysen. Når jeg skriftliggjør denne prosessen vil den framstå som noe mer rett fram og stegvis enn hva som har vært tilfellet, men det kan gi en mer oversiktlig og transparent beskrivelse av hvordan prosessen har foregått. Samtidig som analysearbeidet har vært strukturert, har jeg gått inn og ut av dokumenter og notater, og lest gjennom dokumentene flere ganger med ulike fokus i de forskjellige fasene i analysen. Det har vært et omfattende og uoversiktlig arbeid, men i løpet av prosessen og etter hvert som funnene har gjort seg fremtredende, så har de ulike fasene i analysen også blitt tydeligere.

Først vil jeg presentere en skjematisk framstilling av analyseprosessen (Figur 1) og deretter følger beskrivelser av analysen i tre faser, hvor de to første fasene var tematiske analyser med fokus på sentrale begreper relatert/knyttet til utdanning, kompetanse, kunnskap, arbeid og utenforskap, og relasjonen mellom disse begrepene. I tredje fase av analyseprosessen brukte jeg både tematisk og strukturell analyse og fokuserte på kausalitet, hvordan elementer var satt sammen i sekvenser, hva som karakteriserte fortellingene og hvordan fortellingene kommuniserte gjennom narrative strategier. Den tematiske analysen i første og andre fase, og kombinasjonen av tematisk og strukturell analyse i tredje fase la grunnlaget for å kunne identifisere og få fram ulike plot, «The broad storyline» (overordnet fortelling), og metanarrativ. Funnene presenteres i et eget kapittel.

	<i>Første fase</i>	<i>Andre fase</i>	<i>Tredje fase</i>
<i>Analytisk verktøy</i>	Tematisk analyse	Tematisk analyse	Strukturell analyse- Narrative strategier Kausalitet og temporalitet
<i>Analyseenhet</i>	Sentrale begreper	Identifisere kategorier	Identifisere plot, «the broad storyline» og metanarrativ
<i>Forsknings- og analysespørsmål</i>	<i>Hvilke sentrale begreper relatert/knyttet til utdanning, kompetanse, kunnskap, arbeid og utenforskap brukes?</i>	<i>Hvordan kommer relasjonen mellom begrepene til uttrykk?</i>	<i>Hvilke narrative plot om kunnskap, utdanning, arbeid og utenforskap kan identifiseres?</i>
<i>Analysespørsmål</i>			Hvilke påstander settes sammen for å beskrive kausale og temporale hendelser? Hvordan er elementer satt sammen i sekvenser? Hva karakteriserer denne fortellingen? På hvilken måte kommuniserer fortellingen gjennom narrative strategier?

Figur 1: Skjematisk framstilling av analyseprosessen

3.5.1 Første fase – tematisk analyse: sentrale begreper

Første fase av analysearbeidet gikk ut på å sortere og organisere datamaterialet og å se etter mønstre. Stortingsmeldingene var valgt ut som et strategisk utvalg på bakgrunn av problemstillingen, og jeg hadde allerede en forforståelse av hvilke begrep, metaforer, uttrykk og beskrivelser som kunne være relevante å markere. Thagaard (2013, s. 161) viser til Silverman som fremhever betydningen av å starte en analyse med å begynne med å stille sentrale spørsmål til materialet. Et slikt spørsmål var for eksempel være hvilke sentrale begreper jeg kunne se i materialet og hvordan disse forholdt seg til hverandre. I denne første fasen, som var en tematisk analyse, forsøkte jeg å få oversikt, og jeg hadde fokus på *hva* som var skrevet i stortingsmeldingene, altså selve innholdet eller «the told» (Riessman, 2008, s. 68). Jeg markerte utdrag, metaforer, ord og begreper som kunne ses i sammenheng med

problemstillingen og det første forskningsspørsmålet: *Hvilke sentrale begreper relatert/knyttet til utdanning, kompetanse, kunnskap, arbeid og utenforskap brukes?*

Alle utdrag som jeg hadde markert, plasserte jeg i en kolonne i et skjema og trakk så ut de sentrale ordene og begrepene fra hvert utdrag og plasserte disse i en kolonne ved siden av (Figur 2).

Utdrag fra Stortingsmelding nr. 16 ... <i>og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring</i> (2006-2007) Regjeringen Stoltenberg II	Hva- The Told Sentrale begreper
Denne meldingen presenterer politikk for hvordan utdanningssystemet i større grad skal bidra til sosial utjevning (KD, s. 8).	Sosial utjevning
Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet , til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet (KD, s. 8).	Utdanning Kunnskap Kompetanse Inkludering Arbeidslivet Samfunnsdeltakelse
I tillegg har deltakelse i opplæring og utdanning stor betydning for den enkeltes selvrealisering (KD, s. 8).	Deltakelse Opplæring Utdanning
Å inkludere hver enkelt i læringsfellesskap som stimulerer til livslang læring , er et viktig bidrag til å skape et godt liv – både for en selv og for ens nærmeste (KD, s. 8).	Inkludere Læringsfellesskap Livslang læring

Figur 2: Eksempel på tematisk analyse i første fase

Tekstuttrekkene i eksemplet i figur 2 over er hentet fra St. meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD, 2006), og viser hvordan jeg i den første fasen av analysen har foretatt en tematisk analyse der jeg har trukket ut sentrale begreper ved hjelp av det første forskningsspørsmålet. Denne framgangsmåten har vært den samme i analysen av alle fire stortingsmeldingene. Ved å trekke fram sentrale begreper og ord som uttrykker meningsinnhold ble jeg oppmerksom på og åpen overfor mønstre, samt at jeg fikk identifisert relevante temaer (Thagaard, 2013, s. 159).

3.5.2 Andre fase – tematisk analyse: kategorisering etter tema

Den tematiske analysen fortsatte i denne fasen i analysearbeidet. Men det handlet om å identifisere og kategorisere begrepene i temaer eller kategorier. I første fase hadde jeg fått oversikt over materialet og kunne begynne arbeidet med å plassere de sentrale begrepene i forhold til tema eller i kategorier. Ved å samle begrepene i kategorier blir det lettere å identifisere sentrale mønstre og temaer (Thagaard, 2013, s. 159). Denne andre fasen av analysearbeidet hang tett sammen med første fase, da fokuset mitt her var å undersøke forskningsspørsmålet *hvordan kommer relasjonen mellom begrepene til uttrykk?* For å

kategorisere og samle begrepene brukte jeg fargekoder. De identifiserte begrepene ble plassert i fire kategorier bestående av begreper som var relaterte til hverandre (Figur 3).

Begrepene i den blå kolonnen er begreper som kunne knyttes til deltakelse og muligheter i samfunns- og arbeidsliv. De uttrykker på forskjellig måte at individuelle ressurser, kompetanse og sosial mobilitet åpner for deltakelse og muligheter. Begreper i den grønne kolonnen uttrykker risikofaktorer for å stå utenfor samfunns- og arbeidsliv, samt begreper synonyme med utenforskap. I den lilla kolonnen plasserte jeg begreper som uttrykker beskrivelser av kunnskapssamfunnet vi lever i, og begreper som sa noe om krav til og behov for kunnskap og kompetanse i dette samfunnet. Den brune kolonnen representerer begreper som gir beskrivelser av forskjellige læringsarenaer. Jeg tok for meg ett og ett dokument, og samlet begrepene i de fire fargekategoriene for hvert av dokumentene. Figur 3 under illustrerer hvordan jeg gjorde dette:

Utdrag hentet fra Melding til Stortinget 21 (2016-2017) <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen</i> (KD, 2016).			
Deltakelse og muligheter	Utenforskap	Kunnskapsnasjonen	Læringsarenaer i ulike kontekster
Deltakere Tilknytning Inkludert	Kunnskapshull	Kunnskapsskolen Kunnskapsløft	Utdanningssystemet Opplæringsløp Utdanningsløp Opplæringstilbud Arbeidslivet
Muligheter Ressurser Sjanser	Utenforskap	Gjennomføring: grunnskole	Arbeid Jobb Skole
Grunnleggende ferdigheter Kunnskap Utdanning Læring	Dropper ut Risiko Frafall Utfordringer	Fullføre videregående oppl.	Tiltak tidlig Tiltak
	Ulike muligheter Sosiale forskjeller Forskjeller	Arbeidsmarkedet Yrkesliv	Omstilling
		Utdanningsmuligheter	Arena
		Kvalitetsforskjell	

Figur 3: Eksempel på plassering av begreper relaterte til hverandre i fargekategorier

3.5.3 Tredje fase – Strukturell analyse: Kausalitet og temporalitet

I fase en og to hadde jeg fokus på tematisk analyse, og var interessert i innholdet. I tredje fase utvidet jeg til også å inkludere strukturell analyse. I denne fasen gikk jeg tilbake til tekstuttrekkene som jeg identifiserte i fase 1 og 2 for å undersøke fortellingenes kausalitet og hva som karakteriserte fortellingene. Jeg var interessert i å undersøke «the told» (Riessman, 2008, s. 68), altså hvordan ulike elementer i fortellingen var satt sammen i sekvenser for å beskrive hvordan for eksempel en hendelse fører til en annen. I tillegg til å undersøke *hva* som

blir fortalt var jeg også interessert i *hvordan* fortellingen(e) blir fortalt, «the telling» (s. 77). Jeg ville undersøke hvordan fortellingen var organisert, hvilken form de hadde, hvordan fortellingen var satt sammen, i tillegg til å undersøke hvordan fortellingen fikk fram mening eller hvordan den kommuniserte. Den tredje fasen er derfor en kombinasjon av tematisk og strukturell analyse. I denne fasen ble analysearbeidet strykt av følgende analysespørsmål: *Hvilke påstander settes sammen for å beskrive kausale hendelser? Hvordan er elementer satt sammen i sekvenser? Hva karakteriserer denne fortellingen? På hvilken måte kommuniserer fortellingen gjennom narrative strategier* og jeg foretok flere gjennomlesninger av materialet i denne fasen. Hvert utdrag fra teksten ble markert med et av fem følgende stikkord: *situasjon/tilstand i dag, behov i framtiden, problem, begrunnelse/konsekvens, svar/løsning på problemet*, for å identifisere hva som karakteriserte fortellingen (Figur 4).

Utdrag fra Melding til Stortinget 16 (2015-2016) <i>Fra utenforskap til ny sjanse</i> . Samordnet innstas for voksnes læring (KD, 2015) (Regjeringen Solberg)	Stikkord Situasjon/tilstand i dag, behov i framtiden, problem, begrunnelse/konsekvens, svar/løsning på problemet
Det norske samfunnet og arbeidslivet kjennetegnes av høy yrkesdeltakelse og en befolkning med høy kompetanse (KD, s. 9).	Situasjon i dag
Likevel står en betydelig andel av befolkningen utenfor eller i fare for å falle utenfor arbeidslivet, og arbeidsledigheten er økende (KD, s. 9).	Problem
Kompetanse er en kilde til selvstendighet, sosial mobilitet og deltakelse. Samtidig byr kunnskapssamfunnet på utfordringer (KD, s. 9).	Begrunnelse/konsekvens
Utenforskap i betydningen av å stå utenfor arbeidsliv og utdanning, har store omkostninger for den enkelte og for samfunnet (KD, s. 10).	Problem og konsekvens
En viktig årsak til at personer faller utenfor arbeidsmarkedet er mangel på kompetanse (KD, s. 10).	Problem (forklaring)
Jo bedre grunnleggende ferdigheter, desto større er sannsynligheten for å være sysselsatt (KD, s. 10).	Svar (forklaring)
Å tilegne seg kompetanse er viktig i seg selv og er med på å legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet (KD, s. 10)	Løsning

Figur 4: Hva karakteriserer fortellingen?

Tekstuttrekkene i eksempelet i Figur 4 over her er hentet fra Melding til Stortinget 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse*. Samordnet innstas for voksnes læring. (KD, 2015), og viser hvordan jeg har markert utdragene for å belyse hvordan elementer er satt sammen i sekvenser med påstander som beskriver kausale hendelser (stikkord). Fremgangsmåten er lik for alle tekstuttrekkene for hver av stortingsmeldingene.

Neste steg var å undersøke hvordan påstandene og elementene kommuniserte gjennom fortellingen (Figur 5). Dette krevde ny gjennomlesning av tekstuttrekkene. Elementene i sekvenser av påstander om kausale hendelser la grunnlaget for videre analyse. Utdrag som allerede var markert med stikkord og andre utdrag hvor det ble brukt narrative strategier for å få fram en bestemt mening ble markert med NS (narrative strategier). Slike strategier kunne for eksempel være metaforer, overdrivelser, kontraster, verdiladde ord/påstander og inkludering/ekskludering av elementer.

Utdrag fra Melding til Stortinget 21 (2016-2017) <i>Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.</i> (KD, 2016) (Regjeringen Solberg).	Stikkord: Situasjon/tilstand i dag, behov i framtiden, problem, begrunnelse/konsekvens, svar/løsning på problemet	Narrative strategier Virkemidler /få fram mening
Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet (KD, s. 5).	Svar	NS Metafor
Å stå uten utdanning, med store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter, gir risiko for utenforskap (KD, s. 5).	Problem	NS Metafor Kontrast
Faglige vansker som begynner i det små i de første årene, kan vokse og være store når ungdomsskolen nærmer seg (KD, s. 6).	Problem	NS
I verste fall kan det føre til at elever mister mestringsfølelse og motivasjon og dropper ut av skolen (KD, s. 6).	Konsekvens	NS Formulering

Figur 5: Hvordan kommuniserer fortellingen?

Tekstuttrekkene i Figur 5 over er hentet fra Melding til Stortinget 21 (2016-2017) *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen.* (KD, 2016) og illustrerer hvordan dette steget i tredje fase ble gjennomført.

Det siste steget i tredje fase av analysen var å identifisere plot. De narrative plottene i de fire meldingene er identifisert ved å undersøke hvordan ulike elementer er knyttet sammen gjennom temporale og kausale forklaringer i forhold til kunnskap, kompetanse, utdanning, arbeid og utenforskap. Jeg undersøkte hvilke påstander som var satt sammen for å beskrive kausale hendelser og hvordan elementer var satt sammen i sekvenser. Jeg lette etter ord som ga uttrykk for kausale og temporale sammenhenger (Eide, 2015, s. 42) som for eksempel kunne være: *i dag, samtidig, dagens, fremtidens* (temporale) og *fordi, i tillegg, har, er og vil være* (kausale). Tekstuttrekkene i Figur 6 under er hentet fra Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* (KD, 2008) og viser eksempel på hvordan jeg har gjennomført det siste steget i analysen:

Sammenheng mellom elementer				
Kausale	Utdanning er også svaret på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor i dag (KD, 2008, s. 5)	Flere må fullføre utdanning for å komme i arbeid og ha et trygt ståsted i arbeidslivet (KD, 2008, s. 5)	Norge står overfor mange krevende oppgaver. Økende samhandling og konkurranse globalt, store miljø- og fattigdomsproblemer og velferdsoppgaver vil kreve oppdatert og ny kunnskap dersom vi skal kunne skape et godt samfunn og bidra til en mer rettferdig og bærekraftig verden (KD, 2008, s. 5)	Dersom mange voksne mennesker står utenfor arbeidslivet, legger det stort press på velferdsordningene, og på forsørgelsesbyrden på dem som er i arbeid, samtidig som det fører til knapphet i arbeidskraft (KD, 2008, s. 7)
Temporale	Norge lever i stor grad av næringer som krever høykompetent arbeidskraft. Slik vil det også være i fremtiden (KD, 2008, s. 5)	For å lykkes i å tilby alle en utdanning og derigjennom en trygg plattform for livet videre , må faktorer som i dag fører til sosiale skjevheter, mangel på motivasjon og frafall rettes opp (KD, 2008, s. 5)	Generelt kan man si at kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt , og at ufaglærte ikke lenger kan utføre mange av jobbene de gjorde før (KD, 2008, s. 12)	I årene framover vil det bli stadig vanskeligere å få en stabil tilknytning til arbeidslivet uten å ha fullført videregående opplæring (KD, 2008, s. 46)

Figur 6: Eksempel på identifisering av plot

3.6 Forskningsetiske hensyn og god vitenskapelig praksis

De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) har utarbeidet generelle forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta forskningsetiske prinsipper og hensyn, forebygge uredelighet i forskning og sørge for god vitenskapelig praksis (2016). For fagene som inngår i Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH), blant annet pedagogikk, er det også utarbeidet forskningsetiske retningslinjer spesielt rettet mot de forskningsetiske normene som gjelder for disse fagene. Retningslinjene er forpliktende, og jeg som forsker har ansvar for å sikre at forskningen er god og ansvarlig (NESH, 2016, s. 5). Det dreier seg blant annet om troverdighet, gyldighet, pålitelighet og redelighet. Videre handler det om og transparens og åpenhet, slik at lesere kan sette seg inn i forskningsarbeidets gang og begrunnelser.

Ifølge Thagaard (2013) er reliabilitet og validitet sentrale begreper som tradisjonelt er knyttet til kvantitative forskningsmetoder. Begrepene sier noe om forskningens kvalitet og troverdighet gjennom hele forskningsprosessen.

I kvalitativ forskning handler begrepet validitet om gyldighet i forhold til om forskeren har undersøkt det han/hun vil undersøke, og om tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard, 2013, s. 204). Ifølge Creswell (2014) dreier validitet i kvalitativ forskning seg også om nøyaktighet. (s. 201). For å sikre gyldighet (forskningens validitet) må forskeren gjøre rede for og begrunne valg og tolkninger. Dette kalles transparens og det dreier seg om åpenhet, synlighet og at forskningen gjøres forståelig for andre (Nilssen, 2012, s. 42). Ifølge Nilssen (2012) handler transparens også om refleksivitet. Refleksivitet dreier seg om å være bevisst sin rolle som forsker og gjøre rede for hvilken bakgrunn og interesse forskeren har i forhold til det han eller hun skal undersøke, og hvilken forforståelse forskeren har meg seg inn i prosjektet (s. 31). Det handler blant annet om forholdet mellom subjektivitet og tolkning. Jeg (forskeren) er også et verktøy i forskningsprosessen (Creswell, 2013, s. 185). Jeg har selv valgt Meldingene til Stortinget og er den som tolker både materialet og funnene. Denne tolkningen er hverken objektiv eller nøytral, men påvirkes av min forforståelse og bakgrunn. Det betyr at jeg må gå inn i materialet med kritisk blick og med en åpen innstilling, og unngå at forforståelse og teori skal legge føringer for hvordan jeg tolker materialet, og på den måten risikere å generere resultater. For å sikre en slik åpen innstilling til materialet og sørge for at funnene og tolkningene mine er rimelige i forhold til det jeg skal undersøke, har jeg presentert og begrunnet tolkninger og funn for min veileder. Det er viktig å hele tiden ha i bakhodet å være bevisst egen subjektivitet gjennom hele prosjektet.

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 193). Det vil si at andre forskere skal kunne komme fram til det samme resultatet ved å følge den samme metoden. I kvalitativ metode kan ikke resultater gjenskapes på samme måte som det er mulig med kvantitative metoder, men det dreier seg om resultatene er troverdige, ved at forskningsprosessen er grundig gjort rede for steg for steg. Hele prosessen bør dokumenteres slik at den kan etterspores (Nilssen, 2012, s. 142), for å sikre prosjektets pålitelighet.

For å sikre gyldighet, pålitelighet og troverdighet i dette prosjektet har jeg gjennom hele prosjektet tatt hensyn til viktigheten av transparens og refleksivitet. For det første har jeg gjort rede for min interesse for forskningsfeltet, min forforståelse og vitenskapelig ståsted jeg har med meg inn i prosjektet. For det andre har jeg tatt for meg forskningsprosessen ved å

begrunne valg av metode og forskningsdesign, gjort rede for utvalget materialet datamaterialet består av, gjort rede for innholdet i og min forståelse av analytiske verktøy og forskningsspørsmålene som analysen er styrt av.

Da jeg har valgt en analytisk tilnærming som ikke har en ferdig «oppskrift» eller en stegvis framgangsmåte å følge, kunne jeg tilpasse og konstruere mine egne steg i analyseprosessen med utgangspunkt i grunnleggende byggeklosser for narrativ analyse (Riessman, 2006) Selv om dette har vært en utfordring i seg selv, har det også krevd nøyaktighet i beskrivelsen av analysen, og grundig redegjørelse for de ulike stegene i analyseprosessen. I tillegg til dette har jeg vist eksempler fra de ulike stegene i analysen. For det tredje har jeg diskutert deler av og hele prosjektet (metodisk tilnærming, analyseprosessen, hvordan jeg har kommet fram til funnene og diskusjonen av funn) i hovedsak med min veileder, men også med medstudenter og lærere ved instituttet, for å sikre at mine valg og begrunnelser er rimelige i forhold til hva prosjektet er ment å undersøke.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene av den narrative analysen. Analysen har fått frem fire hovedtendenser i materialet. På tvers av de ulike Meldingene til Stortinget kommer det for det første fram et dikotomisk forhold mellom deltakelse i arbeids- og samfunnsliv og det å stå utenfor arbeids- og samfunnsliv. I tillegg har jeg funnet at meldingene har ulikt fokus på hvorvidt det er et samfunnsansvar eller ansvar på individnivå å sørge for deltakelse og å forhindre at man står utenfor. Jeg har videre funnet at de mest sentrale og gjennomgående begrepene fra alle stortingsmeldingene kunne deles inn i fire kategorier, der hver kategori representerer begreper relatert til deltakelse og muligheter, utenforskap, kunnskapsnasjonen og læringsarenaer. Til slutt viser analysene at selv om hovedbegrepene er de samme i alle meldingene, kommer det likevel fram ulike plot for hver av meldingene, da elementene knyttes sammen gjennom ulike kausale forklaringer.

Jeg vil først presentere de fire kategoriene som består av sentrale begreper på tvers av alle stortingsmeldingene. Deretter presenterer jeg ulike plot jeg har identifisert i hver av stortingsmeldingene. Til slutt presenterer jeg metanarrativ og «The broad storyline», som er mer overordnede narrativer som går på tvers av stortingsmeldingene.

4.1 Kategorier av sentrale begreper

På tvers av stortingsmeldingene har jeg etablert fire kategorier av sentrale begreper. Den første kategorien har fått navnet 'Deltakelse og muligheter' og handler om ulike faktorer som øker sannsynligheten til å lykkes i et kunnskapssamfunn. Dette er faktorer som blir beskrevet med begreper som «kunnskap» og «ferdigheter», «talent» og «innsats» og «like muligheter» og «sosial mobilitet». Jeg har delt faktorene i tre hovedgrupper. I den første gruppen har jeg plassert begreper som handler om *kompetanse* som for eksempel «kunnskap» og «grunnleggende ferdigheter». Dette er faktorer som blir beskrevet som noe man tilegner seg, oppnår, utvikler og konstruerer. Den andre gruppen beskriver faktorer som handler om *individuelle ressurser* og består av begreper som «talent», «innsats» og «omstillingsevne». Den siste gruppen består av begreper som er knyttet til *sosial mobilitet*, eksempelvis «like muligheter» og «sosial utjevning». Alle begrepene i kategorien 'Deltakelse og muligheter' er positivt ladde begreper som representerer et slags ideal, noe som alle skal strekke seg mot, og alle de tre hovedgruppene representerer en vei inn i samfunnsdeltakelse og tilknytning til arbeidslivet.

Kategorien 'Utenforskap' består av begreper som uttrykker det å stå utenfor utdanning, samfunns- og arbeidsliv. «Å stå utenfor», «falt ut», «risiko» og «utstøting» er eksempler på

begreper som beskriver utenforskap. Andre begreper som er knyttet til utenforskap er «fracfall», «sosiale forskjeller» og «sosiale skjevheter». Alle begrepene beskriver utenforskap på både individ- og samfunnsnivå, de er negativt ladet og de representerer negative konsekvenser for både individer og samfunnet.

‘Kunnskapsnasjonen’ er den tredje kategorien jeg har identifisert og denne består av begreper som er knyttet til samfunnet vi lever i og hvilke behov og krav til kunnskap og kompetanse dagens og fremtidens samfunns- og arbeidsliv stiller. Begrepene i denne kategorien er for eksempel «kompetanseheving», «kunnskapsløft», «kompetansebehov» og «kompetansekrav». Alle begrepene gir uttrykk for viktigheten av kunnskap og kompetanse i et samfunn og i et arbeidsmarked som hele tiden er i utvikling. Dette er behov som må dekkes for at Norge skal kunne være på høyde med, og konkurrere med, de beste og for å kunne opprettholde et godt velferdstilbud for innbyggerne i landet.

Den fjerde kategorien representerer begreper knyttet til ulike *læringsarenaer* i ulike kontekster. Det er begreper som representerer de ulike læringsarenaene i opplæring, utdanning og arbeid. Hele utdanningssystemet (barnehage, grunnleggende opplæring, videregående opplæring og høyrere utdanning) og arbeidslivet er slike læringsarenaer. Begreper som sier noe om opplæring og utdanning ved de ulike læringsarenaene er også plassert i denne kategorien. Eksempler på slike begreper er «læringsutbytte», «fullføre», «tidlig innsats», «livslang læring» og «omstilling».

4.2 Narrative plot

I de fire stortingsmeldingene har jeg identifisert ulike plot ved å undersøke hvordan elementer knyttes sammen med hverandre temporalt og/eller kausalt. Plottene gir uttrykk for kausale sammenhenger mellom elementene på ulik måte.

I den følgende presentasjonen er de identifiserte plottene organisert i to tema: ‘Deltakelse og sosial ulikhet i utdanning og arbeidsliv’, og ‘Kompetansebehov og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv’.

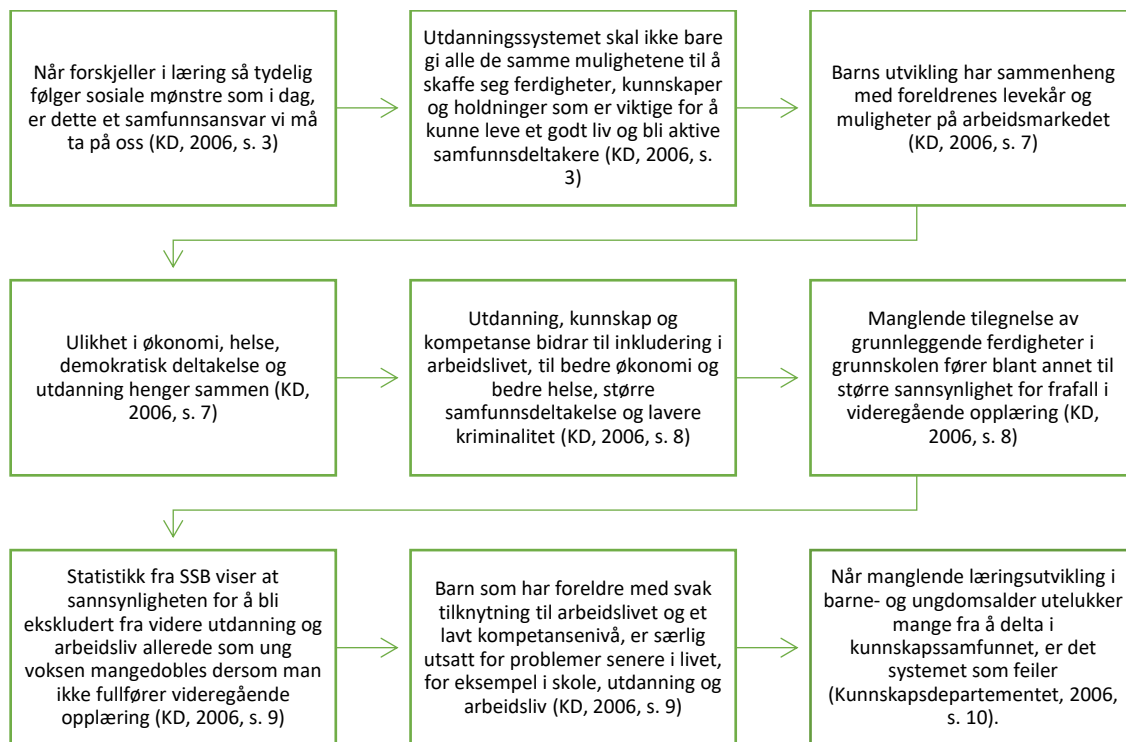
4.2.1 ‘Deltakelse og sosial ulikhet i utdanning og arbeidsliv’

To av stortingsmeldingene *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)* «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (KD, 2006) og *Melding til Stortinget 21 (2016-2017)* «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (KD, 2016) har plot som handler om sosiale forskjeller i kunnskapssamfunnet. I disse plottene blir «kunnskap», «kompetanse»,

«utdanning», «arbeid» og «utenforskap» i forhold til sosial ulikhet i deltakelse, tilgang og muligheter knyttet sammen av ulike temporale og kausale forklaringer.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (KD, 2006)

Plottet i denne stortingsmeldingen knytter elementer sammen ved hjelp av både kausale og temporale forklaringer som lager en sammenheng mellom ulikheter i samfunnet, utdanningssystemet og sosial utjevning. Plottet tar utgangspunkt i at utdanningssystemet ikke i stor nok grad reduserer sosiale forskjeller, og at vi dermed får et ekskluderende kunnskapssamfunn. Meldingen gir uttrykk for at det er et samfunnsansvar å endre det ekskluderende kunnskapssamfunnet til et kunnskapssamfunn for alle ved hjelp av et sosialt utjevne utdanningssystem. Figur 7 viser hvordan utdanningssystemet knyttes kausalt sammen med sosial utjevning og sosial reproduksjon:



Figur 7: Kausale forklaringer mellom utdanningssystemet, sosial utjevning og sosial reproduksjon i *St. Meld nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring» (KD, 2006)*.

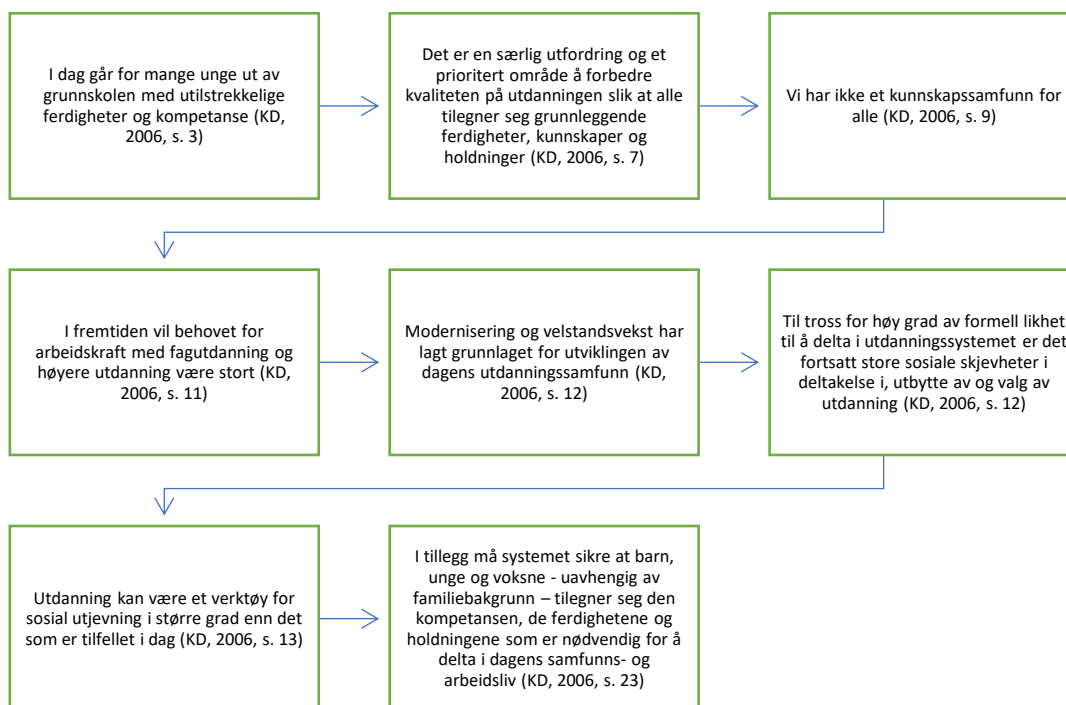
I følge plottet er et ekskluderende kunnskapssamfunn, et samfunn der voksne personer med svake grunnleggende ferdigheter er sårbare for utstøting fra arbeidslivet, og hvor sannsynligheten for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv som ung voksen

mangedobles dersom man ikke har fullført videregående opplæring. Dette er et samfunn der manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalder utelukker mange fra å delta, fordi det stadig blir færre arbeidsplasser som ikke krever fagutdanning eller høyere utdanning. Det ekskluderende kunnskapssamfunnet forsterker de sosiale forskjellene og reproducerer ulikheter i økonomi, helse og demokratisk deltakelse.

Videre uttrykker plottet at et sosialt utjevneende utdanningssystem og et kunnskapssamfunn for alle er samfunn som legger til rette for at alle skal ha like muligheter til å delta i utdanning og arbeidsliv, ved å sørge for et godt utdanningssystem. Utdanningssystemet skal gi alle de samme mulighetene ved at alle tilegner seg grunnleggende ferdigheter, kunnskaper og holdninger og utvikler seg selv og sine evner. Ved å redusere forskjeller i samfunnet, skapes det likhet og likeverd, den økonomiske skjevfordelingen minskes og fattigdom og marginalisering bekjempes. Utdanning blir framhevet som et verktøy for sosial utjevning.

Det kommer også tydelig fram i plottet at det er et samfunnsansvar å sørge for et bedre utdanningssystem som ikke forsterker de sosiale forskjellene og begrenser den enkeltes muligheter, men som motvirker den sosiale ulikheten som eksisterer.

Figur 8 viser temporale forklaringer mellom utdanningssystemet og sosial reproduksjon.

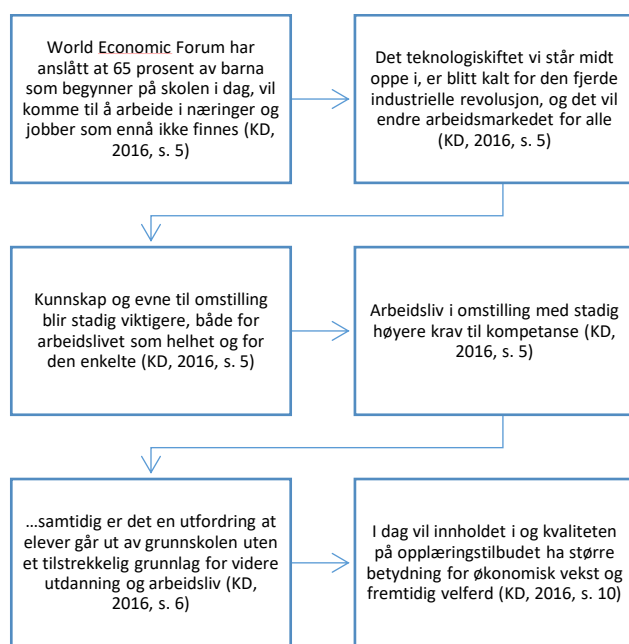


Figur 8: Temporale forklaringer mellom utdanningssystemet og sosial reproduksjon i *St. meld nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring»* (KD, 2006).

Melding til Stortinget 21 (2016-2017) «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (KD, 2016)

Også denne stortingsmeldingen handler om sosial utjevning, ulike tiltak og utdanningssystemet (kunnskapsskolen) som verktøy for å redusere ulikheter i samfunnet, men plottet skiller seg likevel fra *St. meld nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring»* (KD, 2006), som er skrevet ti år før. I plottet blir riktignok argumentene om at den norske skolen fremdeles reproducerer sosiale forskjeller videreført, men hovedbudskapet i dette plottet er hvor viktig kunnskap er for fremtiden, for samfunnet og for den enkelte for å ikke risikere å bli stående utenfor arbeids- og samfunnsliv.

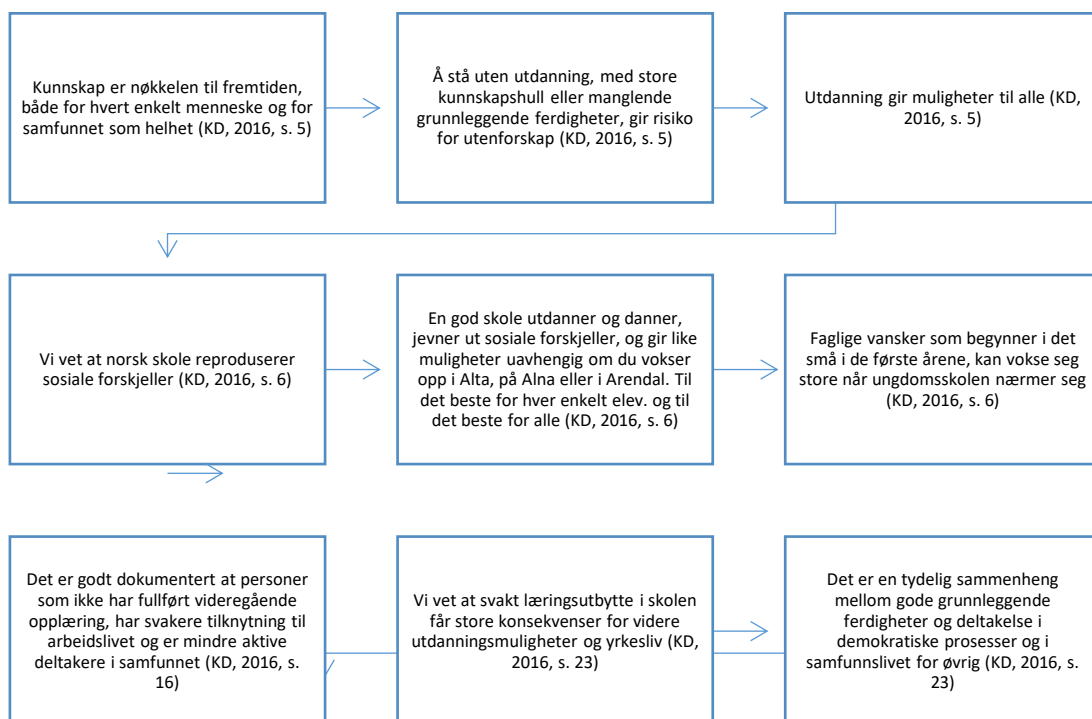
Skolen omtales som kunnskapsskolen, og det sier noe om hvor viktig kunnskap er i kunnskapssamfunnet. Kunnskap beskrives som nøkkelen til fremtiden, og å være uten utdanning med manglende grunnleggende ferdigheter gir risiko for utenforskap. Utdanning blir da et viktig verktøy for deltakelse i samfunn og arbeidsliv. Plottet knyttes sammen temporalt på en slik måte at det fungerer som forklaringer på og beskrivelser av utfordringer og løsninger i nåtid og framtid. På grunn av endringene i samfunnet og arbeidsmarkedet har kunnskap blitt enda viktigere enn før for å få innpass i og tilknytning til arbeidslivet, og det er en utfordring at elever går ut av grunnskolen uten tilstrekkelig grunnlag for videre utdanning og arbeidsliv. Figur 9 under viser temporale forklaringer om kunnskap og tilknytning til arbeidsliv.



Figur 9: Temporale forklaringer om kunnskap og tilknytning til arbeidslivet i *Meld. St. 21 (2016-2017) «Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen»* (KD, 2016).

Plottet bygges også opp kausalt ved å etablere en sammenheng mellom kunnskap og muligheter til videre utdanning, deltakelse i samfunnet og god tilknytning til arbeidslivet. Plottet uttrykker at kunnskap er nøkkelen til fremtiden, fordi kunnskap er nødvendig i et samfunn og et arbeidsliv i stadig omstilling. Skolen fremheves som den læringsarenaen som skal gi barn og unge tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter som grunnlag for å fullføre videregående opplæring, noe som forutsetter kvalitet i opplæringssystemet. Forskjeller i læringsutbytte tidlig i opplæringssystemet, forplanter seg videre og vil få store konsekvenser for barn og unge med faglige vansker fordi disse ikke vil ha tilstrekkelig grunnlag for å kunne studere videre eller delta i arbeidslivet.

I plottet fremstilles det å fullføre videregående opplæring som helt avgjørende for videre utdanning og tilknytning til arbeidslivet. Det å droppe ut av videregående knyttes derfor til risiko for utenforskap. Ulike tiltak som kan føre til økt sannsynlighet for gjennomføring av videregående opplæring er derfor sentralt i plottet. Figur 10 viser eksempel på kausale forklaringer på sammenhengen mellom kunnskap, tilknytning til arbeidsliv og utenforskap.



Figur 10: Kausale forklaringer mellom kunnskap, tilknytning til arbeidslivet og utenforskap i *Meld. St. 21 (2016-2017) «Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen»* (KD, 2016).

4.2.2 'Kunnskap- og kompetansebehov og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv'

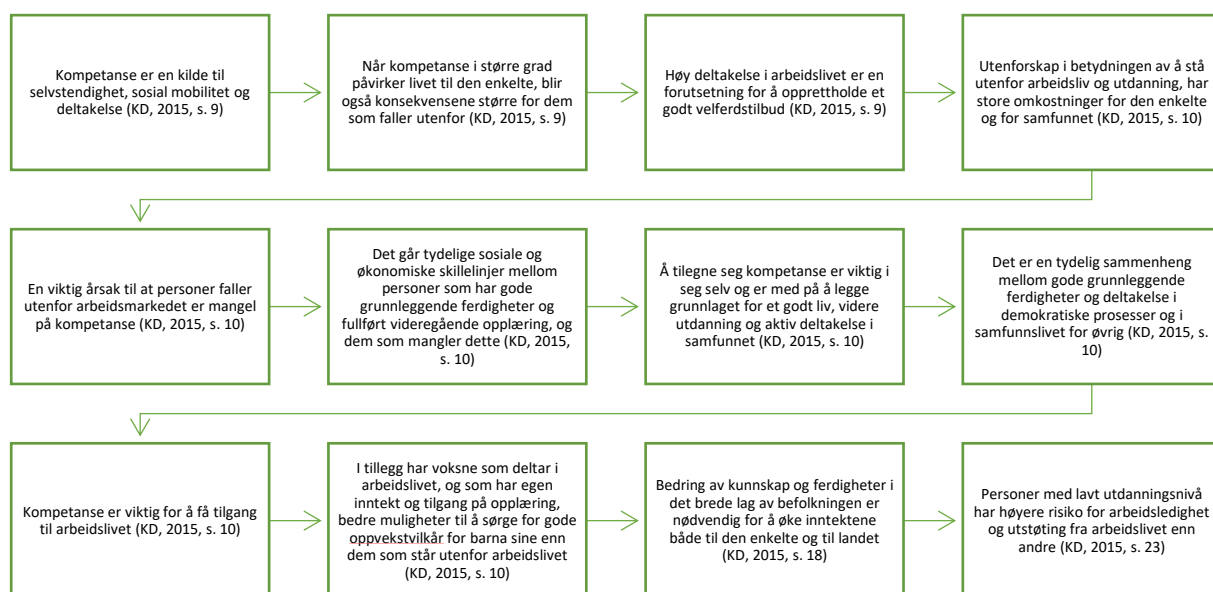
Både *Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) «Utdanningslinja»* (KD, 2008) og *Melding til Stortinget 16 (2015-2016) «Fra utenforskap til ny sjanse»* (KD, 2015) handler om kunnskap- og kompetansebehov i nåtidens og fremtidens samfunns- og arbeidsliv, og viktigheten av at alle har kunnskap og kompetanse som det er behov for i arbeidslivet og samfunnet, for å få tilgang til arbeidslivet og for at den enkelte skal ha en varig og stabil tilknytning til arbeidslivet. Begge plottene framhever at å stå uten fullført videregående opplæring utgjør en risiko for å stå uten arbeid, samt at livslang læring ved ulike læringsarenaer er et premiss for kompetanseheving og -utvikling og noe som igjen vil føre til at arbeidstakere kan stå i jobb så lenge som mulig.

Melding til Stortinget 16 (2015-2016) «Fra utenforskap til ny sjanse» (KD, 2015)

Plottet i denne meldingen knytter kompetanse, arbeidsliv og utenforskap tett sammen ved hjelp av kausale og temporale forklaringer, der hovedbudskapet er at kompetanse hos den voksne befolkningen er viktig både for å få tilgang til, for å beholde en varig tilknytning til arbeidslivet og for å unngå å risikere å stå utenfor arbeidsmarkedet.

Manglende kompetanse er fremhevet som en viktig årsak til at mange står utenfor arbeidslivet. Utenforskap og mangel på kompetanse i kunnskapsnasjonen fører ikke bare til konsekvenser for den enkelte, men får også økonomiske konsekvenser for samfunnet, samt at det opprettholder sosiale forskjeller. Et sentralt element i plottet er derfor at det er viktig for en kunnskapsnasjon at voksne som ikke har den kompetansen som trengs for å en stabil tilknytning til arbeidslivet, får tilgang til opplæring slik at de kan skaffe seg nødvendig kompetanse. Den enkelte har selv ansvar for å skaffe seg og opprettholde nødvendig kompetanse.

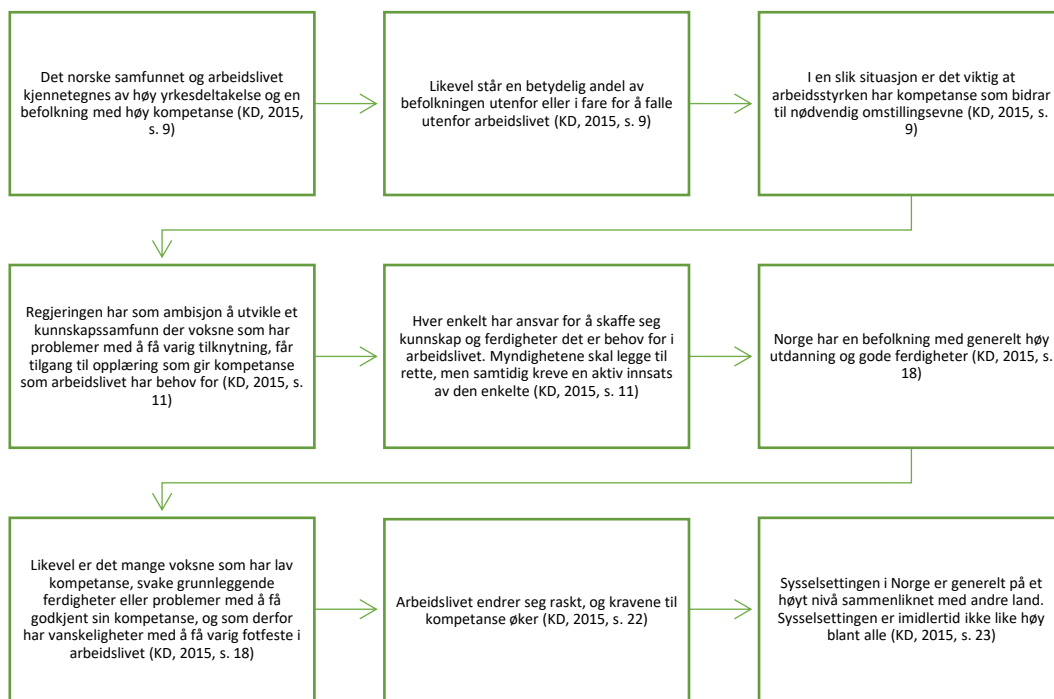
Figur 11 viser hvordan kausale forklaringer om kompetanse, arbeid og utenforskap knyttes sammen:



Figur 11: Kausale forklaringer på sammenheng mellom kompetanse og arbeidsliv i *Meld. St 16 (2015-2016) «Fra utenforskap til ny sjanse»* (KD, 2015)

Plottet i meldingen har som utgangspunkt at et arbeidsliv i endring stiller større krav til kompetanse hos den voksne delen av befolkningen. Når både samfunns- og arbeidsliv er i endring, må også befolkningen følge med. I en kunnskapsnasjon er også samfunn, utdanningssystem og arbeidsmarkedet, ifølge dette plottet, avhengig av å få tilført kompetanse, samt å utvikle og heve kompetansen som til enhver tid er tilgjengelig. Slik kompetanseutvikling og -heving foregår ved ulike læringsarenaer som på arbeidsplass eller som etter- og videreutdanningstilbud.

I kunnskapsnasjonen Norge blir yrkesdeltakelse og kompetanse videre fremstilt både som forutsetning for at nasjonen skal kunne opprettholde gode velferdstilbud og for at den enkelte skal kunne være en aktiv deltaker i samfunnslivet. Figur 12 viser hvordan kompetansebehov og et arbeidsmarked i endring knyttes sammen av temporale forklaringer:

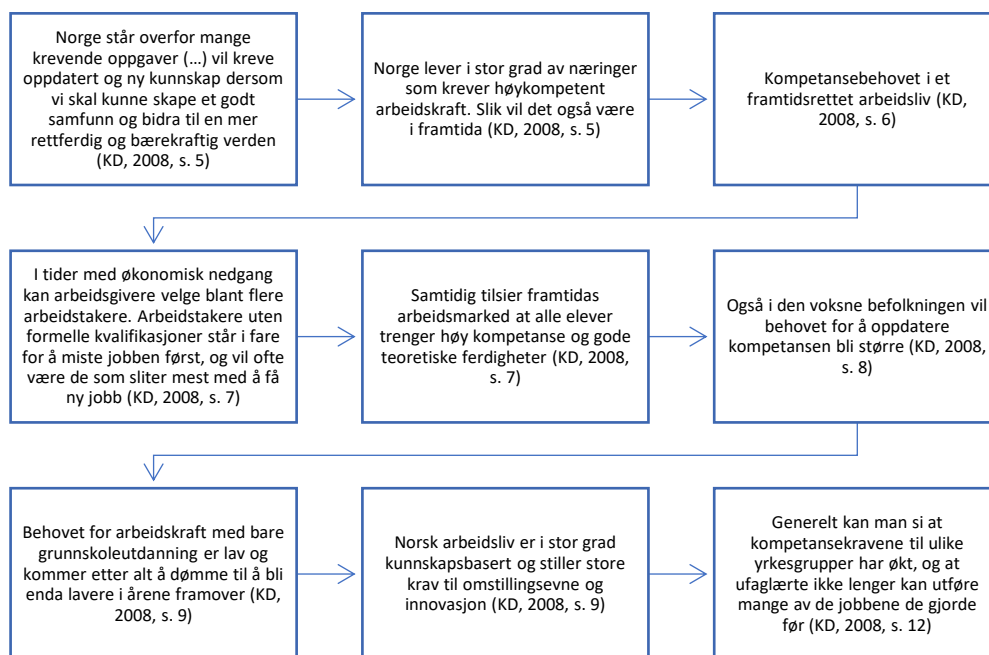


Figur 12: Temporale forklaringer på sammenheng mellom kompetansebehov og endring i arbeids- og samfunnsliv i *Meld. St 16 (2015-2016) «Fra utenforskap til ny sjanse»* (KD, 2015)

Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) «Utdanningslinja» (KD, 2008)

I plottet i *St. meld. nr. 44 (2008-2009) «Utdanningslinja»* (KD, 2008) er hovedbudskapet at kunnskapsnasjonen må lykkes med å gi alle muligheter til å ta en utdanning, slik at flest mulig er i arbeid og man får sikret tilgangen av kompetent arbeidskraft.

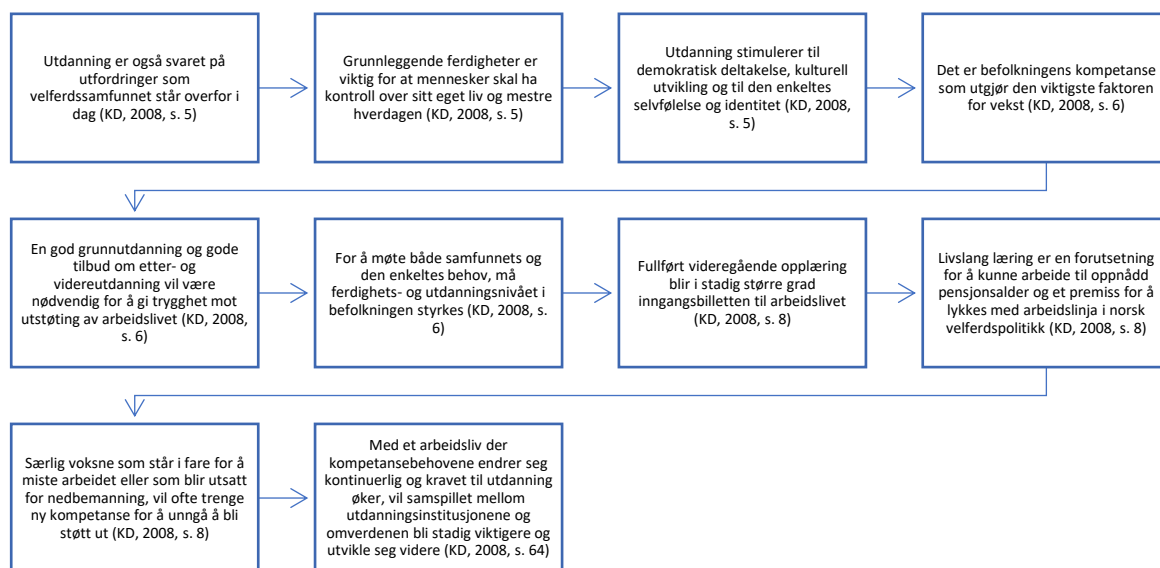
Temporale forklaringer om tilstanden kunnskapsnasjonen Norge befinner seg i knytter sammen elementer som sier noe om hvorfor utdanning er så viktig nå. Plottet fremhever at fordi kompetansekravene og -behovene i kunnskaps- og velferdssamfunnet øker, blir det færre jobber som ikke krever videregående opplæring eller høyere utdanning. Arbeidslivet blir i større grad kunnskapsbasert og det er mindre behov for ufaglært arbeidskraft i tillegg til at det norske arbeidslivet i stor grad lever av næringer som krever høy kompetanse. I følge plottet vil det også kreves oppdatert og ny kunnskap hos befolkningen for å kunne skape et godt samfunn. Figur 13 viser temporale forklaringer mellom kompetansebehov i et framtidsrettet arbeidsliv:



Figur 13: Temporale forklaringer mellom kompetanse og et framtidrettet arbeidsliv i *St. meld nr. 44 (2008-2009) «Utdanningslinja»* (KD, 2008)

Plottet i meldingen får fram at utdanning vil føre til positive konsekvenser for den enkelte og samfunnet, og at manglende utdanning fører til negative konsekvenser. Plottet viser de positive konsekvensene på samfunnsnivå ved å fremheve hvor viktig utdanning er for et godt og fungerende velferdssamfunn og at det er befolkningens kompetanse som utgjør muligheter for vekst. Plottet viser også de positive konsekvensene av utdanning på individnivå ved å fremheve at utdanning gir mennesker kontroll og mestring i eget liv, stimulere til kulturell utvikling, selvfølelse og identitet.

Budskapet plottet gir er at kompetanseinvestering i kunnskaps- og velferdssamfunnet gjennom utdanning og arbeid vil sikre god tilgang på arbeidskraft og minske sosiale forskjeller. Tiltak som vil bidra til økt mulighet til å ta utdanning, utdanning i et livslang læring- perspektiv er, ifølge plottet, viktig for den enkeltes tilknytning til arbeidslivet og for å styrke velferdssamfunnet. Videregående opplæring som et viktig ledd i utdanningsløpet fordi fullført videregående opplæring påvirker mulighetene den enkelte har til videre utdanning og arbeid, og kvalitet i opplærings- og utdanningssystem på alle nivå er derfor sentralt i plottet. Figur 14 viser kausale sammenhenger mellom kompetanse, utdanning og samfunns- og arbeidsliv:



Figur 14: Kausale sammenhenger mellom kompetanse, utdanning og samfunns- og arbeidsliv i *St. meld. nr. 44 (2008-2009) «Utdanningslinja»* (KD, 2008)

4.3 Metanarrativ: 'Kunnskapsnasjonen'

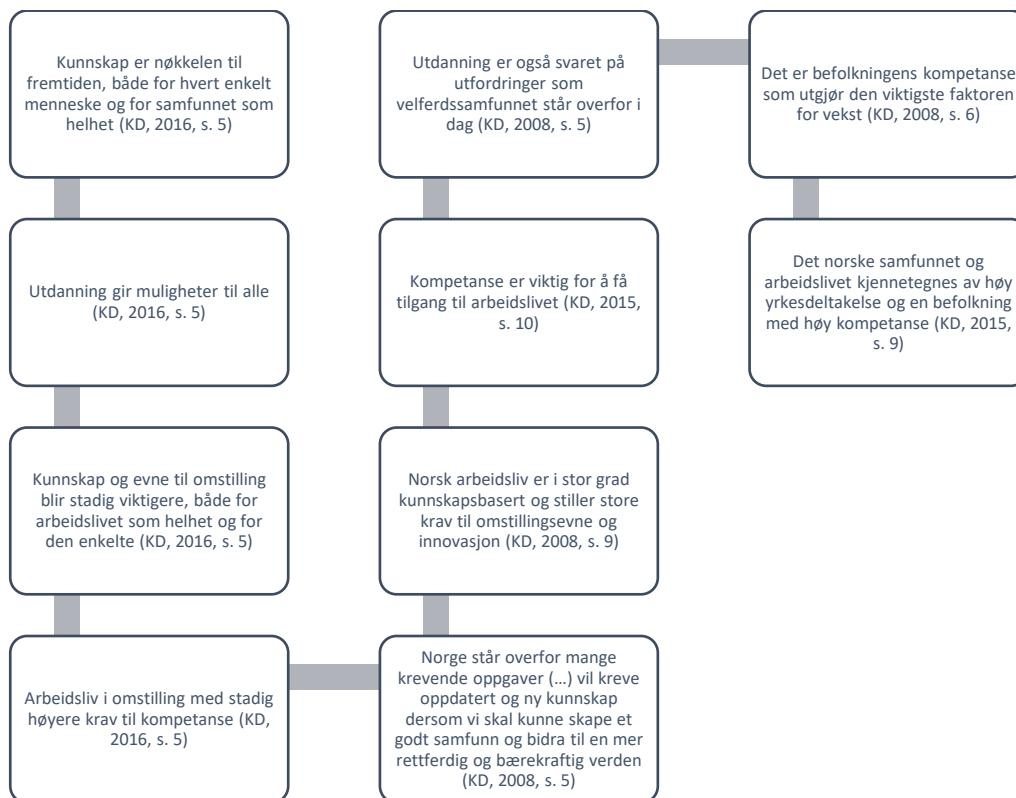
På tvers av de fire stortingsmeldingene har jeg identifisert hvordan ulike elementer og plot er koblet sammen til en overordnet, ideologisk og kulturell fortelling om behov og krav til kunnskap og kompetanse i et samfunns- og arbeidsliv som kjennetegnes av stadig utvikling og omstilling. Dette metanarrativet har jeg gitt navnet 'Kunnskapsnasjonen'.

'Kunnskapsnasjonen Norge' kjennetegnes av et kunnskapsbasert arbeidsmarked i stadig endring, et godt fungerende velferdssystem og et stadig behov for kunnskap og kompetanse for å kunne opprettholde gode velferdsordninger og være konkurransedyktig internasjonalt. I en kunnskapsnasjon er kunnskap, utdanning og kompetanse nødvendig for at hver enkelt i befolkningen skal kunne være aktive samfunnsdeltakere og demokratiske medborgere. I dette samfunnet blir kunnskap sett på som nøkkelen til fremtiden. Samfunns- og arbeidsliv er avhengig av den menneskelige kapitalen, befolkningens kompetanse, for å kunne fortsette å utvikle seg videre i takt med endringene. 'Kunnskapsnasjonen' kjennetegnes ved at det blir stadig færre tilgjengelige jobber for ufaglærte fordi de fleste yrker krever mer kompetanse. I kunnskapsnasjonen må derfor befolkningen og arbeidsstyrken utvikle og forbedre sin kompetanse for å kunne omstille seg i møtet med nye og endrede yrker og arbeidsoppgaver.

Utdanning er et viktig premiss for kunnskapsnasjonen, og et godt utdanningssystem skal virke sosialt utjevne. I et velfungerende kunnskapssamfunn gir utdanning muligheter for alle til

å ta del i kunnskapssamfunnet, både i den forstand at man får tilgang til arbeidslivet og bli aktive samfunnsborgere. Livslang læring er også et sentralt premiss i kunnskapsnasjonen, at man har mulighet til å lære, utvikle og heve kunnskap og kompetanse på ulike læringsarenaer fra den tidlige opplæringen i barnehage, gjennom skole- og utdanningssystemet og på arbeidsplassen.

Figur 15 viser eksempel på elementer som er koblet sammen til en overordnet ideologisk og kulturell fortelling om ‘Kunnskapsnasjonen Norge’:



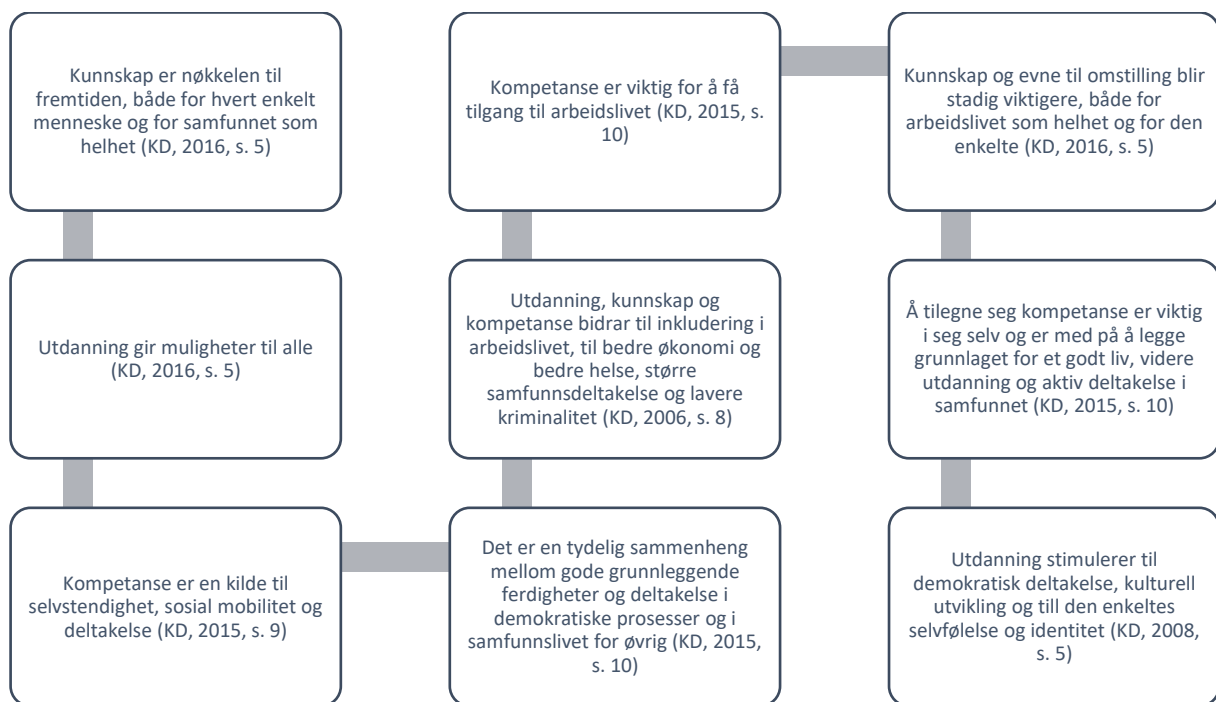
Figur 15: Elementer på tvers av meldingene koblet sammen til metanarrativet ‘Kunnskapsnasjonen Norge’.

4.4 «The broad storyline»: ‘Deltakelse og muligheter’ vs ‘Utenforskap’

På tvers av alle fire meldingene kommer det fram to fortellinger som utgjør «The broad storyline». Elementene knyttes sammen av kausale forklaringer til et plot der hovedbudskapet er at kunnskap og utdanning fører til *deltakelse* i samfunns- og arbeidsliv og *muligheter* for sosial mobilitet og varig tilknytning til arbeidsliv, mens for lave eller ikke tilstrekkelige nok grunnleggende ferdigheter og manglende utdanning fører til sosial ulikhet og utgjør en risiko for å stå *utenfor* arbeids- og samfunnsliv.

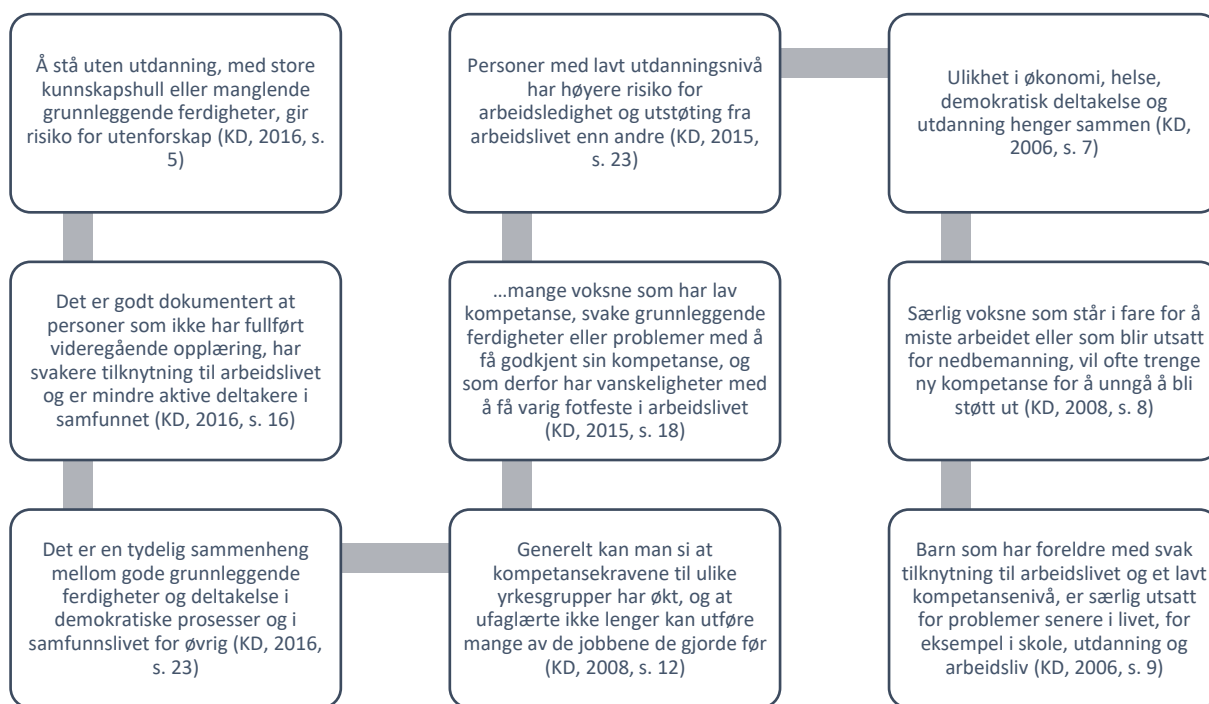
Disse to fortellingene må ses i lys av metanarrativet om ‘Kunnskapsnasjonen’ Norge, plottene om kunnskaps- og kompetansebehovene samfunnet og arbeidslivet står overfor i dag og i fremtiden, samt plottene om sosial ulikhet i utdanning og arbeidsliv.

Fortellingen om ‘Deltakelse og muligheter’ handler om at du må ha gode nok grunnleggende ferdigheter til å kunne fullføre videregående opplæring og dermed få mulighet til videre utdanning og arbeidsliv. Den handler om at alle skal ha like muligheter til deltakelse i arbeids- og samfunnsniv gjennom like muligheter til utdanning. Kravene til kunnskap og kompetanse øker samtidig som det er behov for å minske de sosiale forskjellene. Figur 16 viser eksempel på elementer som viser kausale forklaringer mellom kunnskap og utdanning, og deltakelse og muligheter:



Figur 16: Kausale forklaringer mellom kunnskap og utdanning, og deltakelse og muligheter på tvers av meldingene.

Fortellingen om ‘Utenforskap’ handler om å stå utenfor, og ikke være en aktiv deltaker i samfunns- og arbeidsliv. I ‘Kunnskapsnasjonen’ er det manglende kompetanse eller svake grunnleggende ferdigheter som hindrer deg fra å delta. Sosial reproduksjon er også med på å opprettholde at ikke alle har like muligheter og ikke har like god tilknytning til arbeidslivet som andre har. Figur 17 viser kausale forklaringer mellom kunnskap og utdanning, og utenforskap og sosial ulikhet:



Figur 17: Kausale forklaringer mellom kunnskap og utdanning, og utenforskap og sosial ulikhet

4.5 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har jeg presentert resultatene av den narrative analysen. Jeg har vist at analysen har fått frem fire hovedtendenser i materialet. For det første så kommer det frem et dikotomisk forhold mellom deltakelse i arbeids- og samfunnsliv og det å stå utenfor arbeids- og samfunnsliv på tvers av de ulike Meldingene til Stortinget. Dette er «The broad storyline». For det andre har jeg funnet at meldingene har ulikt fokus på hvorvidt det er et samfunnsansvar eller ansvar på individnivå å sørge for deltakelse og å forhindre at man står utenfor. For det tredje er de mest sentrale og gjennomgående begrepene fra alle stortingsmeldingene delt inn i fire kategorier, der hver kategori representerer begreper relatert til deltakelse og muligheter, utenforskap, kunnskapsnasjonen og læringsarenaer. Analysen viser at selv om hovedbegrepene er de samme i alle dokumentene, kommer det likevel fram ulike plot for hver av meldingene på grunn av at de kausale forklaringene er ulike. Metanarrativet ‘Kunnskapsnasjonen’ på tvers av de fire stortingsmeldingene har jeg identifisert ut fra hvordan ulike elementer og plot er koblet sammen til en overordnet, ideologisk og kulturell fortelling om behov og krav til kunnskap og kompetanse i et samfunns- og arbeidsliv som kjennetegnes av stadig utvikling og omstilling. Dette metanarrativet har jeg gitt navnet ‘Kunnskapsnasjonen Norge’.

5 Diskusjon av funn

Denne oppgaven har som formål å undersøke hvordan fire Meldinger til Stortinget narrativt konstruerer relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap. Analysen av de ulike plottene i de fire meldingene har vist at utdanning, kunnskap og kompetanse for det første er de viktigste faktorene for å kunne lykkes i 'Kunnskapsnasjonen'. For det andre viser analysene at disse faktorene fremheves som sentrale for at velferdsstaten- og samfunnet skal kunne opprettholde velferdstilbudene og være konkurransedyktige globalt. En slik sammenheng mellom kravene til kunnskap og hvordan kunnskapssamfunnet fungerer viser også Bøyum 2016; Tomlinson 2013; og Hyggen, 2015 til. I dette drøftingskapitlet vil jeg ta utgangspunkt i noen av hovedtendensene som ble presentert i funnkapitlet.

Det er særlig fire hovedtendenser som analysen fikk fram, og de fire hovedtendensene er at: 1) det er konstruert et dikotomisk forhold mellom deltakelse i arbeids- og samfunnsliv og det å stå utenfor arbeids- og samfunnsliv, 2) et ulikt fokus kommer til uttrykk, angående hvorvidt det er et samfunnsansvar eller ansvar på individnivå å sørge for deltakelse og å forhindre at man står utenfor, 3) de sentrale og gjennomgående begrepene fra alle stortingsmeldingene uttrykkes i kategorier som representerer begreper relatert til deltakelse og muligheter, utenforskap, kunnskapsnasjonen og læringsarenaer, og til sist 4) det er ulike narrative plot for hver av meldingene.

Drøftingen struktureres først rundt betydningen av fortellingene om 'Deltakelse og muligheter' og 'Utenforskap' i «The broad storyline» innenfor rammene av metanarrativet om «Kunnskapsnasjonen Norge». Deretter dreier diskusjonene mot spørsmålet om hva som er formålet med utdanning og hvordan innholdet i utdanninger skal avgjøres. Videre vil jeg også diskutere utdanning og kompetanseheving i lys av spørsmålet om hva som er godt for den enkelte og godt for samfunnet. Diskusjonene av de narrative konstruksjonene av relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap vil blant annet ta utgangspunkt i noen grunnleggende utdanningsfilosofiske problemstillinger, samt relevant teori og forskning fra teorikapitlet.

5.1 'Deltakelse' og 'utenforskap' i 'Kunnskapsnasjonen'

Et av hovedfunnene som presenteres i funnkapitlet, er den overordnede og dominerende ideologisk og kulturelle fortellingen om 'Kunnskapsnasjonen' Norge. Dette metanarrativet forteller om hvordan vi som nasjon oppfatter oss selv og hvordan vi ønsker å bli oppfattet. Metanarrativer har stor kraft, fordi andre offentlige politiske narrativer blir påvirket av dem, og fordi de er integrerte i kulturen og måten vi tenker og handler på (Roe, 1994). Det er derfor

viktig å bli bevisst og drøfte slike narrativer. Det andre hovedfunnet er det dikotomiske forholdet mellom deltakelse og utenforskap som kommer fram på tvers av meldingene, og som utgjør «The broad storyline». «The broad storyline» består av to hovedfortellinger som jeg har kalt ‘Deltakelse og muligheter’ og ‘Utenforskap’. Jeg vil nå diskutere betydningen de to fortellingene i «The broad storyline» får når vi ser dem innenfor rammene av «Kunnskapsnasjonen Norge».

5.1.1 ‘Kunnskapsnasjonen’

Metanarrativet ‘Kunnskapsnasjonen’ forteller blant annet om et kunnskapssamfunn med en høyt utdannet befolkning: «Det norske samfunnet og arbeidslivet kjennetegnes av høy yrkesdeltakelse og en befolkning med høy kompetanse» (KD, 2015, s. 9). Dette utsagnet gir signaler både utover landegrensene, men også til innbyggerne om at høy yrkesdeltakelse og høy kompetanse blant befolkningen er beskrivende for den ‘Kunnskapsnasjonen’ vi er og ønsker å være. I et kunnskapssamfunn er økonomisk vekst og utvikling avhengig av utvikling av kunnskap og kompetanse, og dette kommer også til uttrykk i fortellingen om ‘Kunnskapsnasjonen gjennom påstander som: «Det er befolkningens kompetanse som utgjør den viktigste faktoren for vekst» (KD, 2008, s. 6). Utsagn som på denne måten beskriver kunnskapssamfunnet, er med på å skape metanarrativet om «Kunnskapsnasjonen Norge». Dette underbygges videre med beskrivelser av hva som kjennetegner det norske arbeidslivet, som for eksempel: «Norsk arbeidsliv er i stor grad kunnskapsbasert og stiller store krav til omstillingsevne og innovasjon» (KD, 2008, s. 9). Dette utsagnet gir et signal om at arbeidstakerne må være kunnskapsrike og ha evne til omstilling for å kunne delta i det norske arbeidslivet. Slike beskrivelser og forklaringer legger føringer for hva som forventes av både befolkningen og av politikere når det gjelder utdanning, kompetanse og arbeid.

5.1.2 «The broad storyline»: ‘Deltakelse og muligheter’ og ‘Utenforskap’

Når man skal forstå de to narrativene som utgjør «The broad storyline» innenfor rammene av metanarrativet «Kunnskapsnasjonen Norge», er det særlig tre elementer jeg vil trekke fram som sentrale.

For det første kan man ikke snakke om utenforskap eller deltakelse uten at det er noe man står utenfor eller deltar i. I denne sammenhengen er det kunnskapssamfunnet, og spesifikt ‘Kunnskapsnasjonen Norge’ man enten deltar i eller står utenfor. Sitater fra to av meldingene som: «Kunnskap er nøkkelen til fremtiden...» (KD, 2016, s. 5) og «Kompetanse er en kilde til selvstendighet, sosial mobilitet og deltakelse» (KD, 2015, s. 9) understreker hvordan kunnskap og kompetanse fremheves som det viktigste for sikre deltakelse i dette

kunnskapssamfunnet. For det andre blir «utenforskap», eller det å stå utenfor, noe som står i kontrast til det å være «innenfor», og denne kontrasten til 'Utenforskap' er det som utgjør fortellingen om 'Deltakelse og muligheter'. 'Deltakelse og muligheter' handler om hvilke faktorer som skal til for å bli en del av kunnskapssamfunnet, og dermed også lykkes. For å sette dette på spissen; hvis du er en del av samfunns- og arbeidslivet, har du lykkes i livet. Faktorene som avgjør om du lykkes eller ikke, er både kunnskap som du tilegner deg, konstruerer eller lærer og oppnår, samt dine individuelle ressurser som kan være talenter, innsats og omstillingsevne. Alle faktorene som er med på å avgjøre om du lykkes, er idealer, de er positivt ladet og noe alle bør strekke seg etter fordi det gir en vei inn i samfunnsdeltakelse og arbeidsliv.

Fortellingen om 'Deltakelse og muligheter' er altså en positivt ladet fortelling, mens fortellingen om 'Utenforskap' er negativt ladet, og dermed kommer jeg til det tredje elementet: Hvis man ikke lykkes, gir begge disse fortellingene (implisitt eller eksplisitt) et inntrykk av at man da risikerer å stå utenfor. De to fortellingene i «The broad storyline» står med andre ord i et dikotomisk motsetningsforhold til hverandre: man er enten utenfor eller innenfor. Dette betyr imidlertid også at den ene fortellingen ikke har noe særlig mening uten den andre, og dermed henger disse to fortellingene også tett sammen. Eksistensen av den ene vil ikke kunne være reell uten eksistensen av den andre, og det vil heller ikke gi mening å snakke om utenforskap uten å vise til hva det motsatte er. I meldingene uttrykkes det både implisitt og eksplisitt at når det snakkes om det ene, så handler det også om det andre. Ta for eksempel følgende påstand: «Kunnskap og evne til omstilling blir stadig viktigere, både for arbeidslivet som helhet, og for den enkelte (KD, 2016, s. 5). I dette sitatet ligger det implisitt at manglende kunnskap og omstillingsevne fører til utenforskap, selv om denne setningen ikke nevner utenforskap eksplisitt. Men dette kommer likevel tydelig og eksplisitt fram, når påstanden om at kunnskap er viktig begrunnes: «Å stå uten utdanning, med store kunnskapshull eller manglende grunnleggende ferdigheter, gir risiko for utenforskap (KD, 2016, s. 5). Her uttrykkes en tydelig konsekvens av manglende utdanning og kompetanse.

5.1.3 Å være «innenfor» eller «utenfor» kunnskapssamfunnet

Det er altså to tydelige fortellinger som kommer fram som «The broad storyline», og disse gir et bilde av svart/hvit tenkning, en enten/eller tankegang der det ikke finnes noe imellom.

Disse narrative konstruksjonene gir uttrykk for at man ved å lykkes eller ikke lykkes, enten blir vellykket eller mislykket. Å tegne et slikt svart/hvitt bilde av virkeligheten og livet kan være problematisk, fordi det ikke kommer fram at for mange så vil det være helt naturlig å

være et sted midt imellom, eller at man kan være mer eller mindre utenfor eller innenfor arbeids- og samfunnsliv i ulike perioder i livet.

Diskusjonen om utenforskap er nødvendig, da problemstillingen har stor betydning for individer, grupper og for samfunnet fordi det er viktig å finne løsninger som kan føre til at færre står utenfor samfunns- og arbeidsliv. Men i denne diskusjonen er det også viktig å få frem at det å «stå utenfor» ikke er en fast tilstand som man ikke kan komme seg ut av. For mennesker i sårbare situasjoner i livet kan det være noe fortrøstningsfullt i det å tenke at alle situasjoner kan bedre seg, og at «utenforskap» kan være en midlertidig opplevelse. Et svart-hvitt- bilde slik fortellingene i «The broad storyline» tegner opp gir ikke rom for å tenke at både mennesker og samfunn er i bevegelse, og at både samfunnsforhold og livene våre er dynamiske og foranderlige. Bøyum (2014) peker på at vi skal utfordre og konfrontere de normative antagelsene og forventningene om hva som anses å være normale liv og livsløp i diskusjoner, om for eksempel utenforskap som ligger implisitt i politiske dokumenter. Det er når denne diskusjonen blir for ensrettet, at det kan være nyttig å belyse at det finnes flere perspektiver i diskusjonen. Det kan for eksempel stilles spørsmål ved om det virkelig bare er kunnskap som teller i 'Kunnskapsnasjonen', eller bare kunnskap som avgjør om du lykkes eller blir vellykket.

5.2 Formålet med utdanningen

I et kunnskapssamfunn fremheves kunnskap og kompetanse som viktige faktorer for å sikre deltakelse i arbeids- og samfunnsliv, slik de utvalgte dokumentene peker på.

Utdanningssystemet spiller en stor rolle i kunnskapssamfunnet fordi, ifølge Winch & Gingell; 2004; Tomlinson 2013; og Saunders, 2006, det er en sammenheng mellom hvordan utdanningssystemet fungerer i et land i forhold til hvordan landet drives økonomisk.

Kunnskapssamfunnet er avhengige av kunnskap, utdanning og kompetanse i befolkningen for å blant annet kunne opprettholde velferdstilbudene. Dette uttrykkes eksplisitt i Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*: «I dag vil innholdet i og kvaliteten på opplæringstilbudet ha større betydning for økonomisk vekst og fremtidig velferd» (KD, 2016, s. 10). Målet for utdanningen vil i et slikt perspektiv være å innfri behovet for arbeidskraft med den rette utdanningen og kompetansen.

Det er også fokus på hvilke krav og behov kunnskapssamfunnet stiller til individer. Utsagnet fra Meld. St 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse* uttrykker ansvaret den enkelte har: «Hver enkelt har ansvar for å skaffe seg kunnskap og ferdigheter det er behov for i arbeidslivet. Myndighetene skal legge til rette, men samtidig kreve en aktiv innsats av den

enkelte» (KD, 2015, s. 11). En slik individualisering gir både muligheter, men også usikkerhet og uforutsigbarhet for hvert enkelt individ. I et kunnskapssamfunn er økonomisk vekst og utvikling i større grad basert på utvikling av kunnskap, ideer og innovasjoner, enn i en tradisjonell produksjonsøkonomi. Samtidig argumenteres det i St. Meld nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* for hvorfor kunnskap er så viktig for den enkelte: «Utdanning, kunnskap og kompetanse bidrar til inkludering i arbeidslivet, til bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse og lavere kriminalitet» (KD, 2006, s. 8). Det uttrykkes en forståelse av at inkludering i arbeidslivet skapes gjennom den enkeltes innsats. Her ligger det en forventning om at individet er i stand til å imøtegå samfunnets behov, og gjennom dette får tilgang til samfunnets goder. Det kan være grunn til å stille spørsmål om det finnes en slik automatisk kobling.

Ifølge Tomlison (2013) har yrkesstrukturer endret seg over tid. For eksempel har arbeidsplasser innen tradisjonell produksjon blitt flyttet ut av Europa og erstattes av mer kunnskapsintensive arbeidsplasser. Enkeltmennesket har dermed blitt den viktigste ressursen den sosioøkonomiske konteksten (s. 3). St. meld nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* uttrykker også en slik utvikling: «Generelt kan man si at kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt, og at ufaglærte ikke lenger kan utføre mange av de jobbene de gjorde før» (KD, 2008, s. 12). Dette underbygger argumentene om hvorfor kunnskap, kompetanse og utdanning er viktig for mulighetene til den enkeltes tilknytning til arbeidslivet.

Funnene viser at målet for utdanning er både deltakelse i samfunns- og arbeidsliv og å kunne opprettholde og føre videre velferdssamfunnet. Dette illustrerer spenningen mellom liberalisme og kommunitarisme (Noddings, 1997), altså spenningen mellom individperspektiv og samfunnsperspektiv. Selv om det tydelig uttrykkes i dokumentene at enkeltmennesket er en viktig samfunnsressurs, sikter ikke dette først og fremst til individets vekst og utvikling, men til hvordan individet kan støtte samfunnsutviklingen i den ønskede politiske retningen. I dette ligger det en funksjonalistisk forståelse av utdanningens mål.

5.2.1 Å opprettholde velferdssamfunnet

Spørsmålet om hva som skal være formålet med utdanningen, er et gjennomgående tema i pedagogikken. Ifølge Winch & Gingell (2004) kan man si at utdanningen er en forberedelse på selve livet. Dewey (Noddings, 1997) mente at utdanningen skulle være et mål i seg selv og ikke fungere som et middel mot et framtidig gode (s. 48).

Styringsdokumenter, formålsparagrafer og læreplaner vil gi føringer og retningslinjer om både formålet med utdanning og utdanningens innhold. De narrative konstruksjonene i Meldinger til Stortinget kan for eksempel gi uttrykk for noen av de bakenforliggende normative antagelsene om utdanningens formål og innhold. I Norge, som har en demokratisk styreform, eksisterer det en enighet i samfunnet om grunnleggende verdier, normer, prinsipper og friheter som gjelder for skole og utdanning, og i vårt demokratiske samfunn for øvrig. Det er likevel stadige diskusjoner om utdanningens mål og mening, også nå i forbindelse med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. Her begrunnes fagfornyelsen med blant annet at «Det elever og lærlinger lærer skal være relevant. Samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Vi trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative» (UDIR, 26.11.2018).

Ut fra Winch & Gingell's (2004) påstand om at utdanning skal forberede den enkelte til livet, kan det tolkes dithen at det er din rolle i livet å bidra med den kompetansen arbeidslivet trenger og for å føre velferdssamfunnet- hvis formålet for utdanningen i 'Kunnskapsnasjonen' skal være å opprettholde velferdssamfunnet og sørge for økonomisk vekst. Dette formålet har da en funksjonalistisk forståelse av utdanning. Saunders (2006) beskriver tanken bak et slik funksjonalistisk mål som at hvis ikke man lykkes i å sørge for at arbeidsmarkedet får tak i den kompetansen som det til enhver tid det er behov for, da må de politiske føringene også samsvare med et slikt mål - for eksempel med å endre utdanning og utdanningssystem slik at de er mer tilpasset arbeidslivets behov.

Alle meldingene peker på og gir tydelig uttrykk for at nøkkelen til fremtiden er kunnskap og å sikre nok kunnskap hos befolkningen, og at formålet dermed kan sies å være utdanning for velferdssamfunnet, globalisering, økonomisk opprettholde og konkurrere og være blant de beste. Det er et mål at Norge som samfunn skal være blant de beste, at man opprettholder velferdssamfunnet, og da blir utdanning et nyttig formål, nemlig for utviklingen og opprettholdelse av kunnskaps- og velferdssamfunnet.

Ifølge Noddings (1997) gir en funksjonalistisk forståelse av utdanning uttrykk for et mål om å frambringe dyktige voksne mennesker som kan møte statens behov (s. 31). Når fortellingene i «The broad storyline» tegner et slikt bilde av virkeligheten, kan man også (satt på spissen) tolke det dithen at du blir en annenrangs innbygger hvis ikke du lykkes helt i å oppnå den kunnskapen som trengs for å kunne delta i samfunns- og arbeidsliv. En slik funksjonalistisk tankegang stod også sterkt på 90- tallet, ifølge Noddings (1997), hvor høy inntekt og prestisje ble ansett som den den beste livsformen, og der barn skulle lære de fagene som kunne

forberede dem til et slikt liv. Fortellingene om «deltakelse» og «utenforskap» skaper et bilde av en idealborger og en annenrangs borger i et samfunn der bare noen få får lov å være med. Et slikt bilde av et hierarkisk og kategorisk samfunn kan vi finne igjen Platon sin utopiske «Staten», der Platon så for seg et samfunn med faste plasser for borgerne. I dette samfunnet hadde alle sin funksjon og rolle i samfunnet for å opprettholde og drive samfunnet videre ved at borgerne var plassert i tre ulike hierarkiske kategorier og hver enkelt måtte gjøre seg fortjent til den posisjonen de fikk (Noddings, 1997, s. 31).

Fra et kommunitaristisk perspektiv, vil det som er nyttig for fellesskapet være viktigere enn et fokus på individuell frihet og likhet (Noddings, 1997). Kommunitarismen vektlegger fellesskapet (samfunnet) og mens liberalisme fokuserer på individenes frihet og likhet. Liberalismen har, ifølge Noddings (1997) dominert vestens filosofi i mer enn 200 år, og det har også en funksjonalistisk forståelse av utdanning (Saunders, 2006). Et sentralt spørsmål er om det er mulig å oppnå både det som er nyttig for samfunnet og individuell frihet for den enkelte. Spørsmålet kan lede inn på diskusjonen hva er godt for samfunnet og hva er godt for den enkelte, og om det finnes en spenning mellom individuell frihet og det å være en god (nyttig) samfunnsborger. Videre er det relevant å spørre om den ene skal prioriteres over den andre, og i så tilfelle hvilket perspektiv som skal verdsettes høyest. Winch & Gingell (2004) beskriver spenningen mellom a) at utdanning skal være til nytte for samfunnet og b) at utdanning skal gi individer mulighet til å utvikle sitt potensiale og ta egne valg om hvordan de vil leve sitt liv: «Parent may be torn between a desire for a more vocational education to develop the economy and a desire for a liberal education for their own child» (s.7). Å balansere hensynet til individet opp mot hensynet til fellesskapet vil alltid være et dilemma i diskusjoner om målet for utdanningen.

Som tidligere nevnt, viser funnene at målet for opplæring og utdanning kan tolkes dithen at det både er å opprettholde og føre videre velferdssamfunnet og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

5.2.2 Å sikre deltakelse i samfunns- og arbeidsliv

For å kunne opprettholde gode velferdstilbud og være konkurransedyktige globalt, trenger 'Kunnskapsnasjonen' en godt utdannet og kompetent befolkning. Er argumentene for at kunnskap, utdanning og kompetanse er viktig for den enkeltes deltakelse i og tilknytning til arbeidslivet kun uttrykk for en funksjonalistisk forståelse for utdanning? På den ene siden er kunnskaps- og velferdssamfunnet avhengige av befolkningens kompetanse og på den andre siden gir kunnskap, utdanning og kompetanse individer muligheter for trygg tilknytning til

arbeidsliv og bedre økonomi. Meld. St 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse* gir uttrykk for fordelene kunnskap har for både samfunn og den enkelte: «Bedring av kunnskap og ferdigheter i det brede lag av befolkningen er nødvendig for å øke inntektene både til den enkelte og til landet» (KD, 2015, s. 18). I St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* uttrykkes det at: «Utdanning stimulerer til demokratisk deltakelse, kulturell utvikling og til den enkeltes selvfølelse og identitet» (KD, 2008, s. 5). Det kan tenkes at det ligger noen tanker bak som representerer både et liberalistisk perspektiv på utdanning der utdanningen skal, ifølge Winch & Gingell (2004) forberede individet til et liv der han eller hun får utvikle sitt potensiale og være i stand til å ta gode valg for seg selv (s. 6). Det kan også gi uttrykk for et demokratisk ideal som, ifølge Gutman (2007), innebærer å leve som likeverdige demokratiske borgere i et demokratisk samfunn. I følge Noddings (1997) mente Rousseau at individet måtte oppgi sin egen frihet og godhet for å kunne bli en nyttig samfunnsborger, noe Dewey står som en kontrast til. Det fantes ikke en slik spenning mellom stat og individ for Dewey. Noddings (1997) peker på at Dewey mente heller at både stat og individ stod i et naturlig og gjensidig forhold til hverandre, som likeverdige (s.). Ved å ta Dewey sitt perspektiv på den ikke-eksisterende spenningen mellom stat og individ, så kan deltakelse i samfunns- og arbeidsliv være godt for den enkelte og for samfunnet. Dette er fordi innbyggerne i et samfunn nyter godt av et velfungerende og godt velferdssystem og en god økonomi, samtidig som samfunnet kan nyte godt av en kompetent befolkning som kan være med å opprettholde et slikt velferdssamfunn.

I tillegg til at formålet med utdanningen synes å være både å opprettholde og føre videre velferdssamfunnet og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, så kan også sosial utjevning ses på som et formål. I St. Meld nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* står det for eksempel at: «Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss» (KD, 2006, s. 3). Sosial utjevning, slik det kommer til uttrykk i de fire meldingene, er også et middel for å oppnå høyere deltakelse i arbeidsliv, og det kommer til uttrykk slik: «Utdanning kan være et verktøy for sosial utjevning i større grad enn det som er tilfellet i dag» (KD, 2006, s. 13)

Diskusjonen om utenforskap kan dermed åpne opp for spørsmål om hvem sitt ansvar det er for at den enkelte har mulighet til å være «innenfor». Jeg vil ta diskusjonen videre med å drøfte utdanningssystemets rolle for sosial utjevning i 'Kunnskapsnasjonen'.

5.3 Sosial utjevning og sosiale forskjeller

Det er viktig å stille spørsmål ved hvilken rolle utdanningssystemet skal spille når det gjelder sosial utjevning. I de to plottene under temaet 'Deltakelse og sosial ulikhet i utdanning og arbeidsliv' kommer det fram at sosial utjevning er en viktig faktor for å oppnå høyere deltakelse i samfunns og arbeidsliv: «Utdanningssystemet skal ikke bare gi alle de samme mulighetene til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere...» (KD, 2006, s. 3) og «Utdanning gir muligheter til alle» (KD, 2016, s. 5). Slik kan det tolkes at sosial utjevning er et virkemiddel for å fremme deltakelse, men også et mål for utdanningen.

Noen av funnene fra analysen viser at sosial utjevning gjennom utdanning var og er en viktig faktor for både Regjeringen Stoltenberg og Regjeringen Solberg for å sørge for at flere blir aktive deltakere i samfunnet og i arbeidslivet, og at færre står utenfor. Dette kommer til uttrykk gjennom de kausale forklaringene i plottene. Et eksempel på dette er: «En god skole utdanner og danner, jevner ut sosiale forskjeller, og gir like muligheter uavhengig om du vokser opp i Alta, på Alna eller i Arendal. Til det beste for hver enkelt elev. Og til det beste for alle». (KD, 2016, s. 6). Utdanningssystemets rolle blir uttrykt eksplisitt i St. meld nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* i å utvikle et «sosialt utjevneende utdannings- og kompetansesystem til det beste for den enkelte og for samfunnet» (KD, 2006, s. 3). Det kan altså synes å være enighet om sosial utjevning både som mål og middel for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Likevel kommer det en tvetydighet til uttrykk. På den ene siden skal det ikke spille noen rolle hvor du kommer fra eller hvilken bakgrunn du har, da alle skal ha like muligheter for å lykkes i utdanningssystemet, og det er utdanningssystemets ansvar å sørge for like muligheter: «Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn» (KD, 2006, s. 8) og «Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner» (KD, 2006, s. 7). Men på den annen side uttrykkes det også, i forbindelse med sosial utjevning, at individets egen innsats og egne talenter skal ha betydning. Dette kan da tolkes som om at det hviler et visst ansvar på den enkelte: «Det skal være din innsats og dine talenter- ikke din familiebakgrunn eller ditt bosted- som avgjør hvilke muligheter du har i livet» (KD, 2016, s. 5).

Diskusjonen om hvilken rolle utdanningssystemet skal ha, handler blant annet om hva som er utdanningens mål og mening (Noddings, 1997). Det er særlig to Meldinger til Stortinget som fremhever sosial utjevning som viktig for samfunnet. Gjennom de to plottene uttrykkes det

også et samfunnsansvar. Meldingene er gitt ut med ti års mellomrom, og er fra to ulike regjeringer, men plottene har likevel til felles at de uttrykker at skolen og utdanningssystemet har et ansvar for å bidra til sosial utjevning og redusere sosiale forskjeller. Men det overordnede perspektivet på sosial utjevning har ulike fokus i plottene. I plottet fra St. meld nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* kommer det fram at ansvaret for å motvirke sosial ulikhet og å skape et kunnskapssamfunn for alle ligger på samfunnet: «Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er dette et samfunnsansvar vi må ta på oss» (KD, 2006, s. 3). Utdanningssystemet tillegges ansvaret, og det er systemet som svikter hvis ikke man lykkes med dette. I dette plottet kan det tolkes at sosial utjevning er et gode i seg selv, mens det i plottet fra Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen* kan det tolkes dithen at fokuset på sosial utjevning er viktig fordi kunnskap har blitt og er så viktig for fremtiden, og at sosial utjevning kan bidra til at flere kan få innpass i arbeidslivet og dermed opprettholde velferdssamfunnet. Formålet med sosial utjevning får da en funksjonalistisk betydning (Saunders, 2006) og det blir et middel for å oppnå noe som er til nytte for samfunnet.

I alle plottene pekes det på at norsk skole fremdeles reproducerer sosiale forskjeller: «Norsk skole er preget av større forskjeller enn det vi liker å tro. Vi ser for store forskjeller mellom klasserom på samme skole, forskjeller mellom skoler i samme kommune, og forskjeller mellom kommuner og landsdeler. Vi vet at norsk skole reproducerer sosiale forskjeller» (KD, 2016, s. 5-6), og at: «Vi har ikke et kunnskapssamfunn for alle» (KD, 2006, s. 9). Det er et paradoks dersom skolen viderefører ulikheter, til tross for intensjonene om å jevne disse ut.

5.3.1 Sjanselikhhet og tilstrekkelighet

Hvilke idealer som ligger til grunn for at skolen skal utjevne sosiale ulikheter og hvilke normative ideer som ligger til grunn for hvordan rettferdighet i utdanning bør være kan ses i lys av teorier om rimelig sjanselikhhet og terskelteori. I plottene om 'Kunnskap- og kompetansebehov og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv' kobles for eksempel kunnskap og ferdigheter sammen med deltakelse i samfunns og arbeidsliv, der de ulike kausale forklaringene er i tråd med Andersons terskelteori (Bøyum, 2016). Terskelteorien innebærer at ressursene fordeles på en slik måte at alle får tilstrekkelig kompetanse. Terskelteorien har demokratisk medborgerskap som politisk og moralsk ideal (s. 109-110). Idealene om både demokratisk medborgerskap, likeverd og inkludering, samt beskrivelser av grunnleggende ferdigheter og kompetanse som er nødvendig for å klare seg i samfunn og arbeidsliv kommer for eksempel til uttrykk i to av meldingene på denne måten: «Det er en tydelig sammenheng

mellom gode grunnleggende ferdigheter og deltakelse i demokratiske prosesser og i samfunnslivet for øvrig» (KD, 2016, s. 23) og (KD, 2015, s. 10). Idealer om en demokratisk utdanning for deltakelse i samfunnet kan vi også finne igjen hos Gutman (2007) og hos Dewey (i Noddings, 1997).

I plottene under temaet 'Deltakelse og sosial ulikhet i utdanning og arbeidsliv (kunnskapssamfunnet)' kommer det også fram beskrivelser som kan knyttes til teorier om rimelig sjanselighet: «I tillegg må systemet sikre at barn, unge og voksne - uavhengig av familiebakgrunn – tilegner seg den kompetansen, de ferdighetene og holdningene som er nødvendig for å delta i dagens samfunns- og arbeidsliv» (KD, 2006, s. 23) og «En god skole utdanner og danner, jevner ut sosiale forskjeller, og gir like muligheter uavhengig om du vokser opp i Alta, på Alna eller i Arendal. Til det beste for hver enkelt elev. og til det beste for alle» (KD, 2016, s. 6). I teorier om sjanselighet er målet at alle skal ha like sjanser eller like muligheter til å oppnå gode resultater. Tanken bak den vanligste varianten av sjanselighet, rimelig sjanselighet, er ifølge Bøyum (2016) at goder i samfunnet blir fordelt gjennom en konkurranse, og da vil det være urettferdig om for eksempel sosial bakgrunn skulle ødelegge sjansene for å lykkes (s. 57). Konkurransen det er snakk om i denne sammenhengen er da utdanningssystemet. Det første store skillet i utdanningssystemet går mellom de som fullfører videregående opplæring og de som ikke gjør det (Bøyum, 2016, s. 21-22). Hyggen (2015) peker på at frafall fra videregående opplæring og overgangen mellom utdanning og arbeid er en utfordring i for unge voksne med tanke på risiko for utenforskap. Risikoen for utenforskap for unge voksne uttrykkes slik i St. Meld nr. 16 (2006-2007) ...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*: «Statistikk fra SSB viser at sannsynligheten for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv allerede som ung voksen mangedobles dersom man ikke fullfører videregående opplæring» (KD, 2006, s. 9). NEET er betegnelsen som blir brukt om unge voksne som ikke er under opplæring, i utdanning og i arbeid.

Også den voksne befolkningen møter utfordringer i arbeidslivet på grunn av omstillinger og stadig høyere krav til kompetanse (NKPS, 2017) i forhold til utenforskap: «Likevel er det mange voksne som har lav kompetanse, svake grunnleggende ferdigheter eller problemer med å få godkjent sin kompetanse, og som derfor har vanskeligheter med å få varig fotfeste i arbeidslivet» (KD, 2015, s. 18). For dem som står i fare for å falle utenfor arbeidslivet, kan det være en lang vei fram mot deltakelse.

5.3.2 'Deltakelse og muligheter'

På tvers av de fire stortingsmeldingene etablerte jeg fire kategorier med begreper. Begreper i den ene kategorien som representerer 'Deltakelse og muligheter' i 'Kunnskapsnasjonen' er for eksempel omstillingsevne, livslang læring, tidlig innsats, kunnskap, ferdigheter, kompetanseheving. Employability er et begrep som også kan knyttes opp mot kategorien om 'Deltakelse og muligheter'. Men det står som en kontrast til verdiene som 'Deltakelse og muligheter' representerer. Employability brukes nemlig for å måle individuelle ferdigheter, kunnskap, kompetanse og egenskaper som knyttes opp mot et arbeidsmarked som krever og verdsetter disse slike ferdigheter (Tomlinson, 2013, s. 10), og det får dermed en funksjonalistisk verdi.

Midtsundgard (2019) definerer employability som evnen til å finne og holde arbeid (s. 15), og kan ut fra begge definisjonene gjelde både unge voksne og voksne/eldre arbeidstakere. Employability knyttes gjerne opp mot livslang læring i forbindelse med voksne arbeidstakere. I St. meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* trekkes det fram at livslang læring vil bidra til evnen den enkelte har til å finne og holde arbeid (employability): «Livslang læring er en forutsetning for å kunne arbeide til oppnådd pensjonsalder og et premiss for å lykkes med arbeidslinja i norsk velferdspolitik (KD, 2008, s. 8). I 'Kunnskapsnasjonen' er det et mål at så mange som mulig har tilknytning til arbeidslivet. Dette gjelder både unge som gjennom opplæring og utdanning er på vei inn i arbeidslivet, og voksne arbeidstakere som hever og utvikler sin kompetanse gjennom for eksempel livslang læring.

NKPS (2017) etterlyser forskning på og bedre kunnskap om læring i arbeidslivet: «det finnes mindre kunnskap om verdien av læring i arbeidslivet, både for virksomheten, den ansatte og for samfunnet. Det er behov for mer kunnskap om hvordan virksomhetene kan legge til rette for målrettet læring (s. 18). Det er interessant at Midtsundgard (2019) finner manglende effekt, eller ikke i like stor grad, effekten læring har for voksnes tilknytning til arbeidslivet: «Although adult learning is often described as one of the main strategies to increase the labour marked participation of older workers, surprisingly few studies have examined whether adult learning actually increases the employment possibilities of older workers...» (s. 26). Man vet altså ikke om livslang læring faktisk fungerer som et verktøy for employability eller deltakelse i arbeidslivet. Likevel kan begrepet ha en verdi ved at det angir en retning og en normativ visjon, fordi vi vet at det å stå utenfor arbeidslivet har konsekvenser for mennesker. Dette kommer til uttrykk slik i Meld. St 16 (2015-2016) *Fra utenforskap til ny sjanse*: «Når

kompetanse i større grad påvirker livet til den enkelte, blir også konsekvensene større for dem som faller utenfor» (KD, 2015, s. 9).

Jeg har valg å bruke 'Deltakelse og muligheter' heller enn begrepet employability gjennom denne diskusjonen av to grunner. For det første må «deltakelse» i denne oppgaven ses i sammenheng til begrepet utenforskap, det ene begrepet er på en måte avhengig av det andre for å kunne gi mening. Det andre er at «deltakelse» i denne oppgaven betyr så mye mer enn det som ligger i employability. Det betyr å være del av et felleskap som en samfunnsborger som tar del i demokratiske prosesser, og tar del i arbeids- og samfunnsliv. 'Deltakelse og muligheter' representerer flere verdier enn bare instrumentelle eller målbare verdier som employability tar hensyn til.

5.4 Oppsummerende diskusjon

Diskusjonen så langt har handlet om betydningen av fortellingene om 'Deltakelse og muligheter' og 'Utenforskap' innenfor rammene av metanarrativet 'Kunnskapsnasjonen', og om hva som er målet for utdanningen. Når dokumenter så sterkt betoner betydningen av at Norge er en kunnskapsnasjon, og det er en dikotomisk forståelse av enten deltakelse eller utenforskap, så skaper det implikasjoner for individers forståelse og oppfatning av seg selv. Ifølge Søreide (2007) kan narrativer si noe om hvordan en person eller grupper oppfatter seg selv og identiteter blir skapt gjennom kategorier som vi danner om oss selv og andre. Politiske dokumenter skaper kategorier, ifølge Sørly & Blix (2017, s. 51). Kan de narrative konstruksjonene i meldingene være med på å skape eller forsterke eksisterende kategorier og dermed skape eller forsterke identiteter? Det kan få konsekvenser for den enkelte som opplever å bli plassert i kategori eller være i en situasjon som innebærer å være «innenfor» eller «utenfor». Satt på spissen: den som er «innenfor» oppfylder forventningene som samfunnet stiller om kompetanse og kunnskap, mens den som er «utenfor» oppfyller ikke disse kravene.

Tydelige enten/eller- fortellinger, som fortellingene om 'Deltakelse' og 'Utenforskap', kan ha implikasjoner ved at de for det første kan forsterke oppfatningen en person eller grupper har av seg selv, og dermed også forsterke identiteten. Fortellingene om utenforskap kan forsterke identitet ved at de bekrefter at du er «utenfor». I kategorien om utenforskap, kan det tenkes at oppfatningene om en selv handler om det å ikke lykkes, at man ikke er god nok eller ikke har noe å bidra med i samfunnet. Det kan for eksempel føre til at man kan bli værende i en kategori fordi den forståelsen man har av seg selv gjør at man ikke kommer seg videre. At det er vanskeligere å komme tilbake til utdanning og arbeidsliv peker OECD på i rapporten

Investing in Youth: Norway (2018). Som «utenfor» er du er en av de som ikke mestret, samtidig fortelles det om de andre som lykkes. Det blir en stor kontrast mellom de som lykkes og du som ikke lykkes.

For det andre kan fortellinger om utenforskap skape identitet, ved å skape en annen oppfatning og forståelse av hvem man tenker at man er. Det kan tenkes at en person som står utenfor arbeidslivet midlertidig i utgangspunktet ikke tenker om seg selv at han eller hun er «utenfor». Fortellingen om utenforskap kan likevel endre en person eller en gruppes oppfatning av seg selv til at man likevel «hører til» i kategorien om utenforskap.

For ungdom som vokser opp og for voksne som opplever store endringer og krav til omstilling og kompetanse i arbeidslivet, ville det vært fint om det også ble fortalt andre fortellinger om at de er nyttige for samfunnet, at de har en egenverdi og at de kan bidra med noe selv om de ikke kan inngå i idealet 'Kunnskapsnasjonen' fremstiller.

I diskusjonen om utdanningens mål og mening trekker Noddings (1997) fram at det gode liv kan leves på ulike måter (s. 32). Dette innebærer at vi for eksempel kan tenke at det er mulig å være deltaker i samfunns- og arbeidslivet også selv om man ikke følger de normative forventningene om å oppnå en viss type kunnskap eller nok kunnskap. Hvilken nytteverdi ligger det i politiske dokumenter hvis de bare forteller oss at det er en bestemt livsform som er den beste, og at vi enten er deltakere eller står utenfor i 'Kunnskapsnasjonen'?

Det kan også være interessant å stille spørsmål om hvilken type kunnskap som ønskes i kunnskapssamfunnet. I St.meld nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* uttrykkes det eksplisitt at elever må ha gode, teoretiske ferdigheter: «Samtidig tilsier framtidens arbeidsmarked at alle elever trenger høy kompetanse og gode teoretiske ferdigheter (KD, 2008, s. 7). Da er det interessant at OECD (2018) peker på at årsaken til et høyt frafall i yrkesfaglig videregående opplæring kan ha sammenheng med at med at en stor del av yrkesfagopplæringen er akademisk (typiske skolefag) de første to årene før de tar fatt på lærlingetiden (s.91-92, 111).

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å undersøke hva som kjennetegner narrative konstruksjoner av relasjonen mellom utdanning, arbeid og utenforskap i fire Meldinger til Stortinget ved å gjennomføre narrativ analyse av materialet. De narrative konstruksjonene er identifisert ved hjelp av ulike steg i den narrative analysen, og her har jeg identifisert følgende narrative konstruksjoner: 1) Ulike narrative plot, 2) «The broad storyline» og 3) metanarrativet 'Kunnskapsnasjonen'. Jeg kunne identifisere ulike plot for hver av meldingene, og to av plottene plasserte jeg under temaet 'Deltakelse og sosial ulikhet i utdanning og arbeid' og to av plottene ble plassert under temaet 'Kunnskap- og kompetansebehov og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv'. På tvers av de fire meldingene kunne jeg også identifisere «The broad storyline» som består av to fortellinger som står i et dikotomisk motsetningsforhold til hverandre. De to fortellingene har jeg kalt 'Deltakelse og muligheter' og 'Utenforskap'. De to fortellingene må ses i lys av hverandre og innenfor rammene av metanarrativet 'Kunnskapsnasjonen'. Metanarrativet 'Kunnskapsnasjonen' er også identifisert på tvers av de fire meldingene.

Selv om jeg har identifisert de narrative konstruksjonene om metanarrativet 'Kunnskapsnasjonen', «The broad storyline» med de to fortellingene om 'Deltakelse og muligheter' og 'Utenforskap' og de ulike plottene for hver av meldingene, så betyr ikke det at det er bare disse konstruksjonene som finnes i disse dokumentene. Gjennom analysen og i presentasjonen av funnene er det mine tolkninger som kommer fram. De narrative konstruksjonene er derfor et resultat av den analytiske tilnærmingen jeg har valgt for dette prosjektet, de analytiske verktøyene jeg har brukt og mine tolkninger. Derfor kan det finnes andre narrative konstruksjoner og andre måter å tolke disse på, fra andre perspektiver og med andre fokus. Det betyr heller ikke at de narrative konstruksjonene jeg har identifisert representerer en absolutt sannhet, det har heller ikke vært målet med dette prosjektet.

Hovedtendensene i funnene har også pekt på noen utdanningsfilosofiske spørsmål.

Utenforskap knyttes til manglende eller for lite kunnskap og kompetanse, noe som regnes som de viktigste faktorene for deltakelse i kunnskapssamfunnet. I tillegg regnes kunnskap og kompetanse som nøkkelfaktorer for opprettholdelsen av velferdssamfunnet og for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

De viktige diskusjonene har for det første dreid seg om deltakelse og utenforskap i 'Kunnskapsnasjonen', og deretter om formålet med utdanningen. Avslutningsvis har jeg

trukket inn de narrative konstruksjonenes implikasjoner for individers identitetsoppfatning- og danning.

Det har vært viktig å diskutere hvordan deltakelse og utenforskap fremstår som motsetninger, men som samtidig utfyller hverandre innenfor rammene av 'Kunnskapsnasjonen'. Meldinger til Stortinget er offentlige politiske dokumenter, og de narrative konstruksjonene jeg har identifisert i de fire meldingene kalles politiske narrativer. De politiske narrative konstruerer sannheter ved å gi beskrivelser av verden og virkeligheten, og de forklarer, forenkler og gjør hendelser og sammenhenger forståelig og meningsfulle (Roe, 1994), og de påvirker oppfatningene vi har om oss selv og andre. Når de politiske narrative skaper kategorier gjennom språket, kan det få betydning for mennesker fordi identitet også er nært knyttet til disse kategoriene om oss selv og andre. Den sterke vektleggingen av kunnskap og kompetanse kan skygge for andre perspektiver som også kunne vært nyttige og verdifulle å få frem, ikke minst med tanke på hvordan disse konstruksjonene kan bidra til å skape og holde fast ved kategorier - og dermed identiteter - som enten «innenfor» eller «utenfor» et felleskap.

Når det gjelder diskusjonen om utdanningens formål kan det være viktig å stille spørsmål ved hvilken type kunnskap og kompetanse som trengs i et samfunn i stadig endring. Det er behov for motargumentasjon og for å konfrontere de normative føringene og de rådene oppfatningene om hvilken type kunnskap som verdsettes i et kunnskapssamfunn. Hvilken type kunnskap som antas å være mest verdsatt i kunnskapssamfunnet (for eksempel gode teoretiske ferdigheter), stiller andre typer kunnskap og kompetanse i skyggen. Det kan være mulig å delta i samfunns- og arbeidsliv og ha et godt liv uten å oppfylle kravene kunnskapssamfunnet har til kunnskap. Derfor kan det stilles spørsmål ved om det er denne typen kunnskap som framheves som den viktigste i kunnskapssamfunnet, som også er det beste for den enkelte.

Det er fortsatt behov for å studere innholdet i politiske dokumenter for å finne hva som eksplisitt og implisitt uttrykkes av de normative føringene, fordi dette har betydning for utforming av utdanningssystemet, og det har betydning for den enkeltes muligheter og deltakelse i utdanning og arbeidsliv. Ved å belyse andre problemstillinger, så kan andre sentrale begreper stilles under lupen og andre fortellinger kan komme til syne.

Litteraturliste

- Bruner, J (1997) *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal.
- Bøyum, Steinar (2014) Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents, *Journal of Education Policy*, 29:6, s. 856-870.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>
- Bøyum, Steinar (2016). *Utdanning, ulikskap og rettferd*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2013) *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches* (Fourth Edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Dysthe, O. (red) (2001) *Dialog, samspel, læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Eide, H. M. K. (2015) *Narrating the relationship between leadership and learning outcomes*. Doktoravhandling. Universitet i Bergen. Hentet fra:
<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/10116/dr-thesis-2015-Helene-Marie-Kj%C3%A6rg%C3%A5rd-Eide.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Fri Fagbevegelse (2018) OECD: Norge må gjøre mer for å hindre ungdomsfracfall. Hentet den 29.04.2019 fra:
<https://frifagbevegelse.no/magasinet-for-fagorganiserte/oecd-norge-ma-gjore-mer-for-a-hindre-ungdomsfracfall-6.158.538786.02859f13c6>
- Gutmann, A. (2007) Interpreting Equal Educational Opportunity. I R. Curren (Red.) *Philosophy of education. An Anthology*. (s. 236-242). USA/UK/Australia: Blackwell Publishing.
- Hatch, Amos (2002) *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hyggen, C. (2015) *Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden. Utfordringer, innsatser og anbefalinger* (TemaNord 2015:536). Nordisk Ministerråd. Hentet fra:
<http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:814734/FULLTEXT01.pdf>
- Johansson, A (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur. Lund.

- Kirke- og utdannings- og forskningsdepartementet (1997) Kompetansereformen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/>
- Kompetanse Norge (2017, 22. august) Kompetanse er beste medisin mot utenforskap. Hentet den 29.04.19 fra: <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/kompetanse-er-beste-medisin-mot-utenforskap/>
- Kompetanse Norge (2018, 23. januar) Til kamp mot frafall og utenforskap. Hentet den 29.04.19 fra: <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/til-kamp-mot-fracfall-og-utenforskap/>
- Kunnskapsdepartementet (2006) ...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring (Meld. St 16 2006-2007) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2008) *Utdanningslinja* (Meld. St 44 2008-2009) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2015) *Fra utenforskap til ny sjanse – samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St 16 2015-2016) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St 21 2016-2017) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Nasjonale kompetansepålitisk strategi 2017-2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonale-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago, The University of Chicago Press. s. 3-13
- Midtsundgard, T (2019) A review of the research literature on adult learning and employability. *European Journal of Education*. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12321>
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget. Oslo.

Noddings, N (1997) *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

OECD (2018) *Investing in Youth: Norway*, OECD Publishing, Paris. Hentet den 30.05.2019 fra:

https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en#page112

Regjeringen (2012) *Kobler kompetanse med arbeidsmarkedet*. Hentet den 30.04.2019 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kobler-kompetanse-med-arbeidsmarkedet-2/id693394/>

Regjeringen (24.oktober 2018) *Om Regjeringens publikasjoner*. Hentet den 30.05.2019 fra:

<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/>

Riessman, C. K (1993) *Narrative analysis*. Sage Publications. California

Riessman, C. K. (2008) *Narrative methods for the social sciences*. Sage Publications.

Roe, E (1994) *Narrative policy analysis. Theory and practice*. Duke University Press. Durham and London.

Rognaldsen, S. (2019, 05. mai) Skolen er i ferd med å bli den viktigste bidragsyteren til forskjellssamfunnet. *Bergens Tidende*. Hentet fra www.bt.no

Saunders, M. (2006) *From «organisms» to «boundaries»: the uneven development of theory narratives in education, learning and work connections I*: Journal of Education and Work vol. 19, nr. 1, februar 2006, s. 1-27

Scuzzarello, S (2013) Policy actor's narrative constructions of migrant's integration in Malmo and Bologna, *Ethnic and Racial Studies*, 38:1, s. 57-74. Hentet den 30.05.2019 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2013.848287>

Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the danger of choosing just one.

Educational Researcher, Vol 27, No 2, s. 4-13

<https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>

Somers, M. R og Gibson, G. D (1993): *Reclaiming the Epistemological 'Other': Narrative and the Social Constitution of Identity*. Forthcoming in Craig Calhoun ed., *From Persons to Nations: The Social Constitution of Identities*, London: Basil Blackwell.
Hentet fra:

<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/51265/499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Søreide, G.E. (2007) The public face of teacher identity— narrative construction of teacher identity in public policy documents, *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No 2, pp. 129-146

<http://dx.doi.org/10.1080/02680930601158893>

Sørly, R og Blix, B. H (red) (2017). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk. Stamsund

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.

Tomlinson, M (2013) *Education, Work and Identity: Themes and Perspectives*. Bloomsbury Publishing Plc.

Utdanningsdirektoratet (26. november, 2018) *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Winch & Gingell (2004) *Philosophy & Educational Policy. A critical Introduction*. Routledge.

Figurliste

Figur 1: Skjematisk framstilling av analyseprosessen	31
Figur 2: Eksempel på tematisk analyse i første fase	32
Figur 3: Eksempel på plassering av begreper relaterte til hverandre i fargekategorier	33
Figur 4: Hva karakteriserer fortellingen	34
Figur 5: Hvordan kommuniserer fortellingen	35
Figur 6: Eksempel på identifisering av plot	36
Figur 7: Kausale forklaringer mellom utdanningssystemet, sosial utjevning og sosial reproduksjon	41
Figur 8: Temporale forklaringer mellom utdanningssystemet og sosial reproduksjon	42
Figur 9: Temporale forklaringer om kunnskap og tilknytning til arbeidslivet	43
Figur 10: Kausale forklaringer mellom kunnskap, tilknytning til arbeidslivet og utenforskap	44
Figur 11: Kausale forklaringer på sammenhenger mellom kompetanse og arbeidsliv	46
Figur 12: Temporale forklaringer på sammenheng mellom kompetansebehov og endring i arbeids- og samfunnsliv	47
Figur 13: Temporale forklaringer mellom kompetanse og et framtidrettet arbeidsliv	48
Figur 14: Kausale sammenhenger mellom kompetanse, utdanning og samfunns- og arbeidsliv	49
Figur 15: Elementer på tvers av meldingene koblet sammen til metanarrativet 'Kunnskapsnasjonen'	50
Figur 16: Kausale forklaringer mellom kunnskap og utdanning, og deltakelse og muligheter på tvers av meldingene	51
Figur 17: Kausale forklaringer mellom kunnskap og utdanning, og utenforskap og sosial ulikhet	52