

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Jorunn Lundquist

Masteroppgave karriereveiledning

Karriereveiledning i nyliberalismens tid

Et kritisk diskursanalytisk perspektiv på hvordan sosial rettferdighet kommer til uttrykk i NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn.

Mai 2022

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg ønsket å se på hvilke perspektiver på sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledningsfeltet som er framtreddende i NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn. Fokus i oppgaven er på unge menneskers møte med samfunnets økende krav til kunnskap og kompetanse, og jeg analyser og drøfter både sosial rettferdighet, individets ansvar kontra et systemansvar. Ved bruk av WPR-analyse har jeg i tillegg til NOU 2016:7, undersøkt utvalgte policydokumenter, for å forsøke å finne svar på hva som ligger bak behovet for økt kompetanse og omstilling. Analysekategoriene som jeg har brukt gjennom oppgaven, kan på et mer overordnet nivå plasseres inn i Jürgen Habermas' typologi. Den identifiserer minst tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning: en teknokratisk, en humanistisk og en frigjørende. Funn i analysen tyder på at NOU 2016:7 i all hovedsak er preget av en kunnskapsøkonomisk diskurs, men med noen humanistiske elementer. Den frigjørende diskursen er svært lite tilstedeværende.

Abstract

In this master's thesis, I have wanted to look at the perspectives on social justice in connection with the career guidance field that are prominent in NOU 2016:7 Norway in transition - career guidance for individuals and society. The focus of the thesis is on young people's encounter with society's increasing demands for knowledge and competence, and I analyze and discuss both with social justice, the individual's responsibility versus a system responsibility. Using WPR analysis, I have in addition to NOU 2016:7, examined selected policy documents, to try to find answers to what lies behind the need for increased competence and adjustment. The categories of analysis that I have used throughout the thesis can, on a more general level, be placed into Jürgen Habermas' typology. It identifies at least three basic discourses on career guidance: one technocratic, one humanistic and one liberating. Findings in the analysis indicate that NOU 2016:7 is mainly characterized by a knowledge-economic discourse, but with some humanistic elements. The liberating discourse is very little present.

Forord

Da jeg startet på 1-årig videreutdanning i karriereveiledning i 2018, hadde jeg ingen tanker om videre studier og skriving av masteroppgave, men det ble det, og her er resultatet. Jeg har alltid gledet meg til å dra på samlingene på Lillehammer. Ikke bare på grunn det faglige, men også på grunn av det sosiale. Det å få diskutere og reflektere sammen med andre, bli kjent med mange nye mennesker, har vært både gøy, spennende og berikende. Det siste halvannet året ble selvfølgelig veldig rart, slik som det ble for resten av verden. Studiesamlinger og seminarer på Zoom er ikke det samme som å møtes fysisk. Veilederen min, Lars Chr. Sandlie har allikevel klart å skape gode rammer for faglig utvikling og veiledning. Tusen takk, Lars!

Skarnes, mai 2022

Jorunn Lundquist

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Extract.....	2
Forord.....	3
1 Innledning.....	1
1.1 Sentrale trekk ved dagens samfunn	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Avgrensning av oppgaven	3
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.5 Kunnskapsstatus – aktuell forskning på området.....	4
1.5.1 Maktaspektet i tilknytning til karriereveiledning.....	4
1.5.2 Individets ansvar.....	5
1.5.3 Ungdom og frafall.....	6
1.6 Aktualisering og bidrag til forskningsfeltet.....	9
2 Teori	10
2.1 Innledning	10
2.2 Sosial rettferdighet	10
2.2.1 Fagfeltets forståelse av sosial rettferdighet	10
2.2.2 Relasjonen mellom sosial inkludering og sosial rettferdighet	14
2.2.3 Omfordeling som integrasjon av forskjell og mangfold	14
2.3 Sosial inkludering	15
2.3.1 Marginalisering og marginaliserte grupper	16
2.4 Tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning	17
2.5 Nyliberalismen	18
2.6 Den norske velferdsstaten og arbeidslinja	20
2.7 Utdanning, opplæring, arbeid og utenforskap	20
2.8 Disiplinering og styring av befolkningen	21
2.9 Karriere og karriereveiledning	23
2.9.1 To ulike perspektiver på karriereveiledningens rolle og funksjon.....	24

3 Metode i undersøkelsen av dokument NOU 2016:7	25
3.1 Innledning til metodekapitlet	25
3.2 Vitenskapsfilosofiske perspektiver på metodevalg	25
3.2.1 Kvantitativ analyse	25
3.2.2. Kvalitativ analyse	25
3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	26
3.4 Metodevalg.....	27
3.4.1 Diskurs som begrep.....	27
3.4.2 Diskurser konstituerer fenomener	28
3.4.3 Kritisk diskursanalyse.....	28
3.4.4 Kritikk av diskursanalyse og problematiske sider ved kritisk diskursanalyse.....	30
3.5 Carol Bacchi sin WPR-tilnærming til diskurs-/policy-analyse	31
3.6 Datamaterialet	32
3.6.1 Hva er en NOU?	32
3.6.2 Datainnsamling	32
3.6.3 Kilder	33
3.6.4 Oppsummering	36
3.7 Forskerrolle og forskningstradisjon	36
3.7.1 Forforståelse	37
3.7.2 Menneskesyn og verdier	37
3.8 Metodisk refleksjon	38
3.8.1 Etikk og forskerrollen	39
3.9 Refleksjoner rundt reliabilitet og validitet.....	39
4 Analyse og drøfting	42
4.1 Innledning	42
4.1.2 Hva blir «problemet» framstilt å være i NOU 2016:7?	42
4.1.3 Hvilke antagelser eller forutsetninger ligger til grunn for hvordan «problemet» blir framstilt?	46
4.1.3.1 Dikotomier.....	48
4.1.4 Hvordan har denne framstillingen av «problemet» blitt til?	51

4.1.4.1 Påvisning av diskurser i NOU 2016:7	53
4.1.5 Hva blir ikke problematisert eller snakket om i denne framstillingen av «problemet?»	55
4.1.6 Hvilke effekter produseres av denne måten å framstille «problemet» på?	57
4.1.6.1 Diskursive effekter	57
4.1.6.2 Subjektiverende effekter	58
4.1.6.3 Livseffekter	60
4.1.7 Hvordan/hvor blir denne framstillingen av «problemet» produsert, spredt og forsvart?	61
4.2 På hvilken måte kommer målsettingen om å utjevne sosiale forskjeller til uttrykk i NOU 2016:7?	62
4.3 Hvordan beskrives unge menneskers muligheter og eget ansvar for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke i NOU 2016:7?	65
4.4 Hva sier NOU 2016:7 om karriereveileders rolle i tilknytning til sosial rettferdighet?	68
4.4.1 Den nye karriereveilederrollen	68
4.4.2 Ulike tilnærminger til sosial rettferdighet, og til karriereveilederrollen	69
5 Oppsummering av funn.....	74
6 Avslutning og konklusjon	77
6.1 Refleksjoner rundt eget arbeid	81
6.2 Veien videre	81
7 Litteraturliste	82

1 INNLEDNING

Denne oppgaven markerer slutten på min masterutdanning i karriereveiledning på Høgskolen i Lillehammer hvor vi, tidlig i utdanningsløpet, ble utfordret til å finne et forskningstema ved å spørre «Hva engasjerer deg? Hva er du nysgjerrig på?» For å kunne besvare disse spørsmålene valgte jeg å se tilbake på livet mitt, da livserfaringene hadde formet min forståelseshorisont, mine holdninger, verdier som ville påvirke valget mitt. Så lenge jeg kan huske har undertrykkelse og urettferdighet gjort meg opprørt. Mange års erfaring fra kommunal helse- og sosialtjeneste og fra NAV har vist meg baksiden av velferdssamfunnet, møter og hendelser som har gitt sterke inntrykk, og gjør at jeg fortsatt er opptatt av sosial rettferdighet. Det er for meg derfor interessant å reflektere over og forske på hvordan vi adresserer temaet sosial rettferdighet i Norge, i den offentlige norske diskursen.

NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn er et offentlig dokument, en rapport som beskriver karriereveiledning på bakgrunn av både faglig forståelse og politiske målsettinger. Bakgrunnen for rapporten, var blant annet å rette oppmerksomhet mot hvordan man kan utvikle et velfungerende system for karriereveiledning i Norge, slik at det bidrar til å ivareta både individets forutsetninger og de behov som samfunnet og arbeidslivet har på en effektiv måte.

NOU 2016:7, s. 22 viser til EU sin Resolusjon om livslang karriereveiledning der følgende politiske mål kommer til uttrykk:

1. Å styrke samfunnets konkurransevne og å skape et effektivt dynamisk samfunn.
2. Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap.

Disse to målsettingene påpeker både individ- og samfunnsperspektivet sin betydning i tilknytning til utdanning og arbeid.

1.1 Sentrale trekk ved dagens samfunn

Utvikling og hurtige endringer er sentrale trekk ved dagens samfunn. Selv om det er vanskelig å si noe eksakt om hvordan arbeidslivet vil se ut i framtiden, viser analyser at viktige kompetanseområder for individet vil være evne til endring og utvikling (NOU 2016:7, s. 50).

Norman Amundson er også opptatt av utviklingstrekk i samfunnet, og hvilke konsekvenser de medfører for individet. I artikkelen "The potential impact of global changes in work for career

theory and practice" (2005, s. 3) beskriver han de store linjene i forståelsen av framtidens utdannings- og arbeidsliv:

- Større konkurranse og produktivitetspress
- Endringer i organisasjoner drevet fram av multinasjonale, globale aktører
- Et globalt arbeidsmarked -Mindre definerte karriereveier
- Større grad av midlertidige og prosjektbaserte stillinger
- Økt behov for å utvikle egne foretak
- Økt fokus på profesjonsuavhengige kvalifikasjoner og egenskaper
- Økt vekt på interpersonlige egenskaper (teamwork, nettverksjobbing)
- Større vektlegging av tekniske ferdigheter
- Mer komplekse arbeidsoppgaver
- Større mangfold
- Økt behov for livslang læring
- Uavbrutt innovasjons-jag

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Temaet sosial rettferdighet er interessant og aktuelt å utforske av flere grunner. Globale trender og endringer knyttet til digitalisering, ny teknologi og Artificial Intelligence (AI) har skapt forskyvninger i arbeidsmarkedet. Dette har gjort det vanskeligere for mennesker med lav eller mangelfull kompetanse å bli sysselsatt og få et stabilt arbeidsforhold. Digitalisering, AI og internettet kan brukes til å knytte mennesker sammen og skape et inkluderende, tryggere, mer effektivt og renere (miljømessig) samfunn, men også til å skape økte forskjeller og avstander mellom mennesker, mellom de som har råd og de som ikke har råd, mellom de som har og de som ikke har digital kompetanse. Vi ser stor ungdomsledighet i Sør-Europa, og i Norge uttrykkes det både under korona-pandemien og i etterkant i voksende grad bekymringer over økende ledighet blant ungdom, og faren for at denne ledigheten blir en varig tilstand. Tallet på ledige stillinger har vært rekordhøyt i perioden april 2021 til og med april 2022, men samtidig er det mange arbeidsledige, spesielt blant unge. En forklaring på dette kan være at de arbeidssøkende ikke har den kompetansen som arbeidsgiverne etterspør, sier Køber. (Tonje Køber, SSB til NTB nyheter 11.11.21). Denne mismatchen mellom unges kompetanse og arbeidslivets behov er en stor utfordring for både individ og samfunn. At

mange faller ut av utdanning og arbeidsliv, fører til utenforskap og økte sosiale problemer. Økte forskjeller og sosial urettferdighet blir tydeligere i krisetider fordi mange flere rammes.

1.3 Avgrensning av oppgaven

Tidligere direktør for Kompetanse Norge, Gina Lund, sa i en debatt under Arendalsuka 2017 at debattene om utenforskap 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 at 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.

Jeg vil derfor i min oppgave ha fokus på unge menneskers utfordringer i møte med kompetansesamfunnets forventninger og krav. I denne sammenheng er det interessant å forske på hvordan samfunnsmessige utfordringer som eksklusjon og marginalisering/ utenforskap blir forstått i NOU 2016:7, hvordan disse utfordringene foreslås løst, og ikke minst hvilke perspektiver på sosial rettferdighet som kommer til uttrykk i NOU 2016:7.

På grunn av oppgavens omfang begrenser jeg altså fokuset til å gjelde gruppen bestående av unge mennesker som enten står utenfor utdanning og arbeid, eller er i risiko for å stå utenfor ved å ikke fullføre videregående opplæring. Et av de viktigste temaene innen utdanningspolitikk de siste årene har handlet om rettferdighet i skole og utdanning.

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 forskjell i 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.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min er formulert slik:

Hvilke perspektiver på sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledningsfeltet er framtredd i NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn?

På bakgrunn av oppgavens innledning, kom jeg fram til tre forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kommer målsettingen om å utjevne sosiale forskjeller til uttrykk i NOU 2016:7?
2. Hvordan beskrives unge menneskers muligheter og eget ansvar for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke i NOU 2016:7?
3. Hva sier NOU 2016:7 om karriereveileders rolle i tilknytning til sosial rettferdighet?

1.5 Kunnskapsstatus - aktuell forskning på området

Grunnlaget for denne oppgaven bygger på tidligere gjennomført forskning og kunnskap innen fagfeltet.

1.5.1 Maktaspektet i tilknytning til karriereveiledning

Roger Kjærgård har skrevet avhandlingen Karriereveiledningens genealogi - den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg. Kjærgård er blant annet opptatt av maktaspektet i tilknytning til karriereveiledning, og han hevder at karriereveiledningen i dag befinner seg i spenningsfeltet mellom å være et velferdstilbud for hele befolkningen og å være en styringsmekanisme for samfunnets eller myndighetenes politisk prioriterte målsettinger (Kjærgård, 2012, s. 7-8). Med inspirasjon fra Foucaults diskurs- og makt analytikk (Foucault, 1980) viser Kjærgård hvordan karriereveiledning kommer til uttrykk som en reguleringsmekanisme mellom samfunnets behov og individets frihet til å velge utdanning og arbeid. Kjærgård sier at individets oppjusterte autonomi og ansvar, innebærer økt ansvar for individet om å ivareta seg selv i tilknytning til utdanning og arbeidsliv og livet ellers.

Karriereveiledning handler ikke lenger bare om det å velge utdanning og yrke. I vår tid handler karriereveiledning hovedsakelig om å fremme og tilrettelegge for læring og utvikling av kompetanser som sees på som vesentlige for å kunne finne sin plass i et dynamisk og fleksibelt arbeidsmarked. Som Kjærgård (i Kjærgård og Plant, 2018, s. 33) skriver:

«I et foucauldiansk perspektiv etableres nå karriereveiledning som en neoliberal tilpasnings- og managementdiskurs der subjektet forventes å tilpasse seg et dynamisk og fleksibelt arbeidsmarked. Innenfor denne diskursen blir individet ikke overlatt til seg selv, men gjort til objekt for predefinerte læringsmål innenfor utvalgte

kompetanseområder som omhandler egen utvikling og informasjon om utdanning og arbeid, og dette gjør det igjen mulig å måle kompetanseoppnåelse, som er helt i tråd med managementteorier».

På bakgrunn av diskursanalyse av ulike norske politiske utdannings-dokumenter beskriver han denne utviklingen med økt vekt på samfunnets målsetting om økonomisk vekst, og forventninger om at individet i større grad tar ansvar for seg selv for å håndtere de utfordringer man møter i egen karriere (Kjærgård, 2018, s. 26-27). Kjærgård hevder at samfunnets interesser har fått økt betydning på bekostning av individet (Kjærgård, 2018, s. 26).

Lars Sandlie sin masteroppgave Verdier som grunnlag for karriereveiledning (2018) er en dokumentundersøkelse som også tar utgangspunkt i NOU 2016:7 - Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn. Han er inne på det samme som Kjærgård når han skriver «at det i individ- og samfunnsperspektivet løftes fram verdimessige spenninger i tilknytning til sosial rettferdighet, der det problematiseres hvem som har ansvaret for de som faller utenfor arbeidslivet. Er det den enkelte eller samfunnet?» (s. 95).

Kjærgård sin forståelse av maktforholdet mellom individ og samfunn samsvarer godt med Ronald G. Sultana sitt syn, når han sier at «guidance is both a service to the individual and a public policy tool» (Sultana, 2004, s. 14). Sultana problematiserer utfordringer med at ansvaret for utenforskap og arbeidsledighet blir tillagt individet, når årsaken til problemet er strukturelle samfunnsproblemer (Sultana, 2012, s. 232-233).

1.5.2 Individets ansvar

Roger Kjærgård skriver i sin doktoravhandling om hvordan OECD, EU og nasjonale myndigheter på slutten av 1900-tallet inntar dominerende posisjoner innenfor karriereveiledning. Industriell og teknologisk utvikling har ført til at utdanning og økonomisk vekst får en selvfølgelig politisk posisjon, parallelt med en humanistisk orientert diskurs (Kjærgård, 2012, s. 148). En utdannet arbeidskraft blir oppfattet som et effektivt middel til å styrke nasjonens økonomiske vekst og konkurranseevne. De nye, store organene innenfor karriereveiledningsfeltet promoterer karriereveiledning som et nyttig politisk redskap, innenfor en global kunnskapsøkonomisk konkurransediskurs. Kjærgård (2012, s. 172) hevder at innenfor en neoliberal politisk rasjonalitet står nå ikke lenger den politiske og økonomiske

diskursen i et ytre spenningsforhold til hverandre. Den neoliberale rasjonaliteten representerer en oppjustering av individets autonomi, handlinger og ansvar, og spenningen mellom individ og samfunn etableres derfor som et indre spenningsforhold i individet. Dette blir det i stor grad opp til det enkelte individ å ta ansvar for å håndtere. Individet overøses med krav til kompetanse og omstillingsevne, valgmuligheter og endringsvilje. Å være et omstillingsdyktig, nyttig og økonomisk subjekt blir sentrale verdier, sett i lys av Frank Parsons teori om individuell og samfunnsmessig harmoni (Parsons, 1909).

1.5.3 Ungdom og frafall

Utenforskap i tilknytning til utdanning og arbeid pekes på som sentrale utfordringer (NOU 2016:7, s. 22). 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 kommer ved det store frafallet i videregående opplæring, og det neste store skillet i utdanningssystemet er om man tar høyere utdanning eller ikke, sier Steinar 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 St.meld. 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). Jeg har valgt ut fire studier om frafall som jeg mener har særlig relevans for min oppgave og problemstilling.

I et kapittel i boka «Forskjell på folk» (2016) belyser Eifred Markussen gjennomføring og avbrudd av videregående opplæring og ser på årsakssammenhenger. Forhold som ses på er hvor mange som fullfører, stryker i fag eller avbryter videregående opplæring. Ulike forhold som har betydning for avbrudd eller fullføring identifiseres, og han ser på hvilken betydning kompetanseoppnåelse fra videregående har for hver enkeltes posisjon i arbeidslivet når de er 25 år.

Kapittelet tar utgangspunkt i tall fra SSB og NIFU-SSB i måten man definerer dropout-forskningen. Målinger som er sett på fra 1994-2009 viser at om lag sju av ti fullfører. Tallene viser videre at hver sjettede elev avbryter, noe som står i kontrast til den offentlige debatten som ofte hevder at en av tre avbryter. Grunnlaget for sistnevnte påstand er at de som ikke har fullført på normert tid, som i Norge er fem år, har avbrutt sin opplæring. Dette blir feil, da det

viser seg at de bare har trengt litt lengre tid. De som har gjennomført opplæringen med stryk i et eller flere fag har heller ikke avbrutt, og stryk må ses som et annet problem.

Markussen viser videre til kompetanseoppnåelse på yrkesfaglige- og studiespesialiserende studieprogrammer, der man tydelig ser at frafallet er større på yrkesfaglige studieprogrammer. Her kan det være flere årsaker, og mange av dem som slutter på yrkesfag, gjør dette mellom Vg2 og lære/Vg3. Det kan være at de ikke får eller ønsker lære plass. Undersøkelser viser at det er større sannsynlighet for at gutter stryker i fag enn jenter, og de fant ingen betydning av kjønn for de som slutter før tida. Videre vises det til at majoritetsungdom har større sannsynlighet for å fullføre enn både ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere.

Sosial bakgrunn har stor betydning for hvordan barna gjør det på skolen. Det mest refererte er verdiforklaring, kulturforklaring, sosial posisjon-forklaring, foreldrenes utdanning og foreldrenes jobbtiknytning. Det pekes videre på at bosituasjonen også påvirker skoleprestasjoner. Så mange som 33 % står utenfor arbeidslivet i 25 årsalder, når de ikke bor sammen med noen av foreldrene. Er karaktersnittet 0-2 fra 10. klasse, så er 34 % utenfor arbeid. Fravær fra 10. klasse er også sett på og viser at 26 % av elevene med 15% eller høyere fravær står utenfor arbeidslivet ved 25 årsalder. 15 % stryker i fag og 27 % slutter i løpet av videregående. Undersøkelsen er gjort i en femårsperiode mellom 2002-2007.

Eifred Markussen gjennomførte en studie (Markussen & Grøgaard, 2020) av et kull med 3520 elever fra Østfold og deres gjennomføring av videregående opplæring gjennom tre år. De har inkludert alle elevene i sin undersøkelse. Deres hovedfunn peker på at kunnskapsgrunnlaget fra tiende klasse har størst betydning for resultatet i videregående. Av de 292 elevene som sluttet var 244 fra yrkesfaglige utdanningsprogram. Det var så mange som 81 av elevene som ikke oppga forklaring på hvorfor de sluttet. Studien konkluderer med at mange av forklaringene på slutting, indikerer at et redusert skoleengasjement er av betydning for om elevene avbryter videregående. Dette på grunn av feilvalg, at de ikke fikk sitt førsteønske oppfylt, ikke fikk lære plass, noen var skolelei og mistet motivasjonen, mistriivsel eller psykiske vansker. De peker på at lavt skoleengasjementet som høyt fravær, lite mestring eller svake karakterer også henger sammen med det svake kunnskapsgrunnlaget de har med seg inn i videregående skole. Den siste forklaringen de trekker fram er: «en god del av sluttingen på yrkesfag skyldes at det er innebygget et strukturelt hinder mellom Vg2 og lære plassen, noe som gjør at mange av de som ikke får lære plass avbryter videregående opplæring, selv om de ønsker å fortsette» (Markussen & Grøgaard, 2020, s. 113).

Christer Hyggen har forsket på temaet unge utenfor utdanning og arbeid i rapporten «Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden. Utfordringer, innsatser og anbefalinger» (2015). Det pekes der på at i tillegg til frafall fra videregående opplæring er også overgangen mellom utdanning og arbeidsliv en utfordring.

Også OECD-rapporten «Investing in Youth: Norway», fra 2018, bekrefter dette: «The transition to an apprenticeship is often difficult: 30 % of applicants did not find a training place in 2016» (OECD 2018 s.16). Rapporten viser, i likhet med nevnte studier utført av Markussen, 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, s. 111). OECD-rapporten påpeker noen viktige sammenhenger mellom frafall blant yrkesfaglige elever; yrkesfagopplæringen de to første årene i stor grad er teoretiske fag. Bakgrunnen for dette er reform 94 og rett til skoleplass. Det var tenkt som et virkemiddel for å utjevne sosiale forskjeller. Alle skulle ha rett til videregående opplæring (Vogt, 2008). Dette var en omlegging som gjorde at yrkesfagene ble en del av videregående skole og det ble en større teoridel i yrkesfagene. Dette var i en tid der det var færre jobber for ungdommene. Ved å tilby mer skolegang, ville færre være uten arbeid og kunnskapsnivået ville øke. Den utilsiktede virkningen ble frafall. En annen viktig årsak til unges frafall er mangelen på læreplasser som kan karakteriseres som en systemsvikt.

Ifølge OECD-rapporten (2018) bør Norge gjøre mer for å redusere andelen unge under 30 år som ikke har arbeid eller er under utdanning. Rapporten bygger på forskning om unge arbeidstakere og kompetanse, og gir et bilde av og anbefalinger for utdanningspolitikken i Norge. I rapporten kommer det fram at selv om andelen unge i arbeid er gunstig sammenlignet med andre OECD-land, så har andelen av unge utenfor arbeid og utdanning økt i Norge (s. 30). Tall fra denne OECD-rapporten viser at 56 % av ungdom som står utenfor arbeid og utdanning, ikke har fullført videregående skole. 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.

1.6 Aktualisering og bidrag til forskningsfeltet

Som vist, er det forsket en del på det store frafallet i videregående opplæring, og det pekes i de fire studiene på noen viktige sammenhenger, men de diskuterer i liten grad sosial rettferdighet i forhold til dette, et perspektiv jeg ønsker å tydeliggjøre i min forskning.

I likhet med Kjærgård, Sandlie og Sultana er også jeg opptatt av ansvarsforholdet mellom individ og samfunn, og da spesifikt i forhold til unge som faller utenfor utdanning- og arbeidsliv - er det den enkelte eller samfunnet som har ansvaret.

Mitt fokus er på unge menneskers utfordringer i møte med kompetansesamfunnets forventninger og krav. I min diskursanalyse av NOU 2016:7 vil jeg se etter hvordan dette ansvarsforholdet kommer til uttrykk; pekes det i rapporten kun på mangler hos individet, eller kan man også lese om urettferdige systemer og strukturer som må endres for at unge skal lykkes i utdanning- og yrkesliv? Hvilket perspektiv som blir sterkest vektlagt i rapporten, individ- eller samfunnsperspektivet, vil jeg hevde får stor betydning for unge menneskers selvoppfatning, livskvalitet og tilknytning til samfunnet.

Kjærgård beskriver framveksten av en kunnskapsøkonomisk konkurransediskurs, og jeg vil i min oppgave analysere og drøfte i hvilken grad denne diskursen også er styrende for NOU 2016:7 sin problemrepresentasjon. I min tilnærming til sosial rettferdighet vil fokuset være på individet, og da særlig på unge menneskers utfordringer i møte med samfunnets økte krav til kunnskap og kompetanse, og deres muligheter og ansvar å lykkes med skole- og yrkesliv.

Kjærgård hevder at samfunnets interesser har fått økt betydning på bekostning av individet, at den nyliberale tankegangen innebærer en oppjustering av individets autonomi, handlinger og ansvar. Slik jeg forstår Kjærgård, bidrar denne individualiseringen til å forskyve makt, valg og ansvar over fra samfunn til individ, fra karriereveileder til individ, fra utdanningsinstitusjon til individ og så videre.

I denne sammenheng er det jeg også vil analysere og drøfte karriereveiledningens rolle og funksjon. Hvilke føringer legger NOU 2016:7 for praksisfeltet? «Tekstens makt» har potensiale til både å utfordre, bekrefte og videreføre oppfatninger, verdier og holdninger. Et mål med min studie er å øke forståelsen og bevisstheten rundt sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledning.

Veiledning har alltid hatt som oppgave å hjelpe mennesker til å ta de beslutningene som er riktige for dem. Problemet oppstår når veiledning blir satt til å løse bestemte oppgaver på bestemte måter og når det er bestemte forventninger til hvordan mennesker skal leve livet sitt.

Jeg synes også det er viktig å reflektere over hvordan man kan forholde seg kritisk til den rollen og funksjonen karriereveiledningen tenkes å ha på et samfunnsmessig plan.

I problemstillingene jeg reiser rundt sosial ulikhet, vil jeg undersøke hvordan sosial ulikhet og sosial rettferdighet forstås, og hvordan disse utfordringene foreslås løst i NOU 2016:7.

Mennesker er forskjellige og har ulike forutsetninger til å kunne mestre skolegang og overgang til arbeidslivet. Hva er rettferdighet i denne sammenhengen, og hva er et samfunnsansvar når unge mennesker mislykkes i å finne sin plass i skole- og yrke?

Skal karriereveiledningen være en tjeneste som tar sikte på å skape et økonomisk effektivt samfunn hvor vekst og omstilling er de viktigste verdiene, eller skal den ta mer hensyn til de unge som ikke mestrer dagens skole og arbeidsliv og som derfor opplever utenforskap?

Dette er viktige temaer som jeg mener ikke er behandlet i tilstrekkelig grad i norsk karriereveilednings sammenheng, og der jeg mener min masteroppgave kan utgjøre et bidrag som utdyper og supplerer eksisterende forskning.

2 TEORI

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg teoretiske rammer som jeg legger for mine analyser og drøftinger. Jeg vil underveis i teksten også gjøre rede for noen sentrale begreper, dette for å gi en god sammenheng når man skal lese oppgaven.

2.2 Sosial rettferdighet

Temaet for denne oppgaven er sosial rettferdighet, og jeg vil derfor starte opp med å redegjøre for dette begrepet, og min forståelse av det. Deretter vil jeg gi en presentasjon av hvordan sosial rettferdighet er forstått i fagfeltet.

Hva som legges i sosial rettferdighet som begrep er ikke helt klart og enkelt definert. Mye av hva som legges i det avhenger av hvordan begrepet rettferdighet kan forstås, og i at rettferdighet kan forstås på forskjellige måter i forskjellige grupper folk. Det som oppleves som rettferd for én, kan oppleves som urett for en annen. Når det gjelder begrepet sosial rettferdighet, finnes ingen universelt akseptert definisjon av sosial rettferdighet.

De fleste som skriver om sosial rettferdighet vil forholde seg til sosial rettferdighet i spørsmål som økonomisk fordeling, mens andre vil argumentere for at kulturelle og sosiale dimensjoner skal inngå i definisjonen, og særlig spørsmål om anerkjennelse og deltakelse (Halsaa & Hellum, 2010, Irving, 2010).

Jeg mener at sosial rettferdighet må omfatte anerkjennelse, representasjon og omfordeling, dette fordi økonomisk ulikhet og rettferdighetsspørsmål er viktig i et landskap hvor individets problemer og utfordringer individualiseres. Det er denne forståelsen jeg går videre på i oppgaven.

2.2.1 Fagfeltets forståelse av sosial rettferdighet

Roberts (2005, 2009) mener at sosial urettferdighet er resultatet av klasseforskjeller og at karriereveiledning er et svakt og nærmest nytteløst instrument i møte med sterke samfunnskrefter, global økonomi og konkurranse. «Challenging the powerful is not a realistic agenda for early twenty-first century career guidance.» (Roberts 2005, s. 141).

Ronald G. Sultana (2014) mener at karriereveiledning kan bidra til sosial rettferdighet, men at sosial urettferdighet er et meget komplekst fenomen, knyttet til økonomiske og politiske strukturer, som krever innsats på både makro-, meso- og mikro-nivå, og han peker på behovet for bevisstgjøring og på at karriereveiledning velger side. I følge Paulo Freire finnes det ikke noe nøytralt ståsted: «Washing one's hands of the conflict between the powerful and the powerless means to side with powerful, not to be neutral» (Freire, 1985).

Sultana (2011, 2014) oppmuntrer til å synliggjøre behovet for sosial rettferdighet gjennom lobbyvirksomhet og i utdanningsinstitusjoner, samt utvikle tilbud som tar utgangspunkt i lokalsamfunnet og individers, særlig utsatte gruppers, behov, slik Gideon Arulmani og The Promise Foundation tilbyr i India (Arulmani, 2012).

Politiske føringer på både nasjonalt og internasjonalt nivå ligger til grunn for hvordan arbeidsmarkedet er. Barrie Irving (2005) påpeker at dette fører til at karriereveiledning har blitt fanget mellom to verdener, der veilederne på den ene siden skal hjelpe individer til å finne sin plass i verden, samtidig som de skal være bevisst på hva arbeidsmarkedet trenger for å holde økonomien gående. Irving mener at betydningen av «karriere» og «karriereveiledning» blir formet av mektige ledere (som for eksempel politikere, næringslivstopper og filantroper) og organisasjoner som OECD og Verdensbanken: «where reference to social justice is couched in economic terms, and individual wellbeing is measured against economic outcomes.» (Irving 2016, s. 7-8). Han mener at dette overskygger vår forpliktelse til en transformativ, sosial rettferdig modell, «which seeks to promote equity, fairness, compassion, respect, and justice for all, whatever their economic status». (Irving, 2016, s. 8).

Tristram Hooley, Ronald Sultana og Rie Thomsen har skrevet flere bøker som omhandler Social Justice, og det er mange ting som tyder på at det er et behov for økt sosial rettferdighet: Studier viser at nær 90 % av alle arbeidere på verdensbasis ikke føler at de oppnår selvrealisering i arbeidet sitt. Nær 90 % av verdens arbeidere tilbringer halvparten av sine våkne timer med å gjøre noe de ikke vil, på et sted de ikke ønsker å være.

Arbeid i det moderne samfunn kjennetegnes av at man må studere lenge for å få arbeid som kan være utsatt for automatisering; at arbeidsgivere forventer høy lojalitet, men ikke tilbyr det samme tilbake; at arbeidsinnsats i stadig større grad måles og presses; at arbeid i stadig større grad går ut over privatlivet; og at jobbsikkerheten og sosiale goder forbundet med arbeid eroderes i mange tilfeller helt bort. (Hooley et al, 2017).

Å være opptatt av sosial rettferdighet handler blant annet om å gjøre moralske vurderinger av

måten rikdom, arbeid, muligheter og andre goder er distribuert til ulike personer og sosiale klasser (Hooley et al., 2018).

I norsk sammenheng skriver professor i sosialpsykologi Kjell Underlid (2009) om sosial rettferdighet. Han fokuserer på det urettferdige i samfunnets fordeling av goder. Underlid har et politisk utgangspunkt som bryter med lovverkets fokusering på den etablerte eiendomsrett og støtte til det etablerte. Han ser fordelingen av økonomiske ressurser i det norske og kapitalistiske samfunn som urettferdig, og den manglende verdsettingen av visse typer arbeid, slik som manuelt arbeid og omsorgsarbeid, som en ytterligere urettferdighet. Mange fattige som er i yrkeslivet, er i arbeid som gir lav status og inntekt, er i deltidsarbeid og ofte i ulike former for midlertidig arbeid. En del er også i arbeid som gir høy slitasje og store belastninger. Arbeid handler ikke bare om lønn og deltakelse, men også om å få en anstendig økonomi og å unngå store belastninger. Underlid (2009) skriver at det er denne urettferdigheten som velferdsordninger kompenserer for - og sett fra et samfunnskritisk perspektiv dekker over.

Mc Mahon & Watson (2020) påpeker også at anstendig arbeid (decent work) er et gode mennesker har rett på. Anstendig arbeid omhandler sikre, stabile jobber som utføres i løpet av en akseptabel tidsramme og er tilstrekkelig lønnet, ifølge forfatterne. For de aller fleste som følger det konvensjonelle løpet forbundet med utdanning og deretter rett ut i jobb, er alle disse godene noe som tas for gitt, men for de som av ulike årsaker står utenfor det ordinære arbeidslivet kan det være utfordrende å mangle samme tilgang.

Godene i arbeidslivet er ujevnt fordelt. I et kunnskapsintensivt samfunn vil de med utdanning og den rette sosiale kapitalen få de best betalte og de mest interessante jobbene. Videre er arbeidsmarkedet preget av at jobber som krever samme utdanningsnivå kan ha veldig ulikt belastningsnivå og verdsettes ulikt (Bjørvik, 2019).

De som har få valgmuligheter i sin karriere, mangler den kompetansen som arbeidslivet etterspør. Og hvor jobber de som har få valgmuligheter i sine karrierer? Mange av disse er i arbeid som gir lav status og inntekt, er i deltidsarbeid og ofte i ulike former for midlertidig arbeid. En hel del er også i arbeid som gir høy slitasje og store belastninger (Bjørvik, 2019).

Blustein (2006) skriver at arbeidstakere med få valgmuligheter i sine karrierer ofte fremhever at det er bedre å ha en jobb enn å være arbeidsledig, og at jobben gir inntekten de trenger for å leve. Arbeidstakerne forteller også at jobb bidrar til at de møter andre mennesker og er sosiale på dagtid. Arbeid kan med andre ord bidra til økonomisk gevinst og sosial inkludering. Det å

ha en jobb kan derfor være svært viktig for den enkelte, nærmest uavhengig av arbeidets innhold.

2.2.2 Relasjonen mellom sosial inkludering og sosial rettferdighet

Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap er et overordnet politisk mål i NOU 2016:7. Nancy Fraser (2003) viser hvordan relasjonen mellom sosial inkludering og sosial rettferdighet, kan belyses gjennom begrepspar «justice of recognition» og distributive justice». Fraser har utviklet en rettferdighetsteori hvor rettferdighet måles i forhold til personers og gruppers mulighet til å delta i samfunnslivet på lik linje med andre. Dette innebærer at samfunnsinstitusjonene må innrettes slik at alle faktisk har muligheter til samfunnsdeltakelse. Det overordnede prinsippet i Frasers rettferdighetsteori er dermed «prinsippet om deltakelse på like vilkår». Dette prinsippet skal anvendes på et vidt spekter av aktiviteter, fra ordinær politisk deltakelse til deltakelse i frivillige organisasjoner, religiøse og kulturelle fellesskap og sosial aktivitet mer allment.

For å kunne få en fullgod forståelse av rettferdighet og urettferdighet mener Fraser at man skal ta i bruk en todimensjonal teori, hvor både omfordeling og anerkjennelse er innebefattet (Fraser, 2005, s. 73-74).

2.2.3 Omfordeling som integrasjon av forskjell og mangfold

Ifølge Nancy Fraser har sosialøkonomisk urettferdighet sitt opphav i samfunnets politiske og økonomiske struktur, og kan for eksempel få sitt uttrykk gjennom utbytting (at fruktene av ens arbeid kommer noen andre til gode), økonomisk marginalisering (man blir begrenset til dårlig betalt eller uønsket arbeid, eller fullstendig nektes deltakelse i arbeidslivet), og deprivasjon (man blir nektet en viss levestandard). For å bekjempe denne typen av urettferdighet, sier Fraser er det nødvendig med en omstrukturering av den politiske og økonomiske samfunnssfæren. For eksempel i form av økt omfordeling av inntekt, reorganisering av samfunnets arbeidsdeling eller at man på andre måter endrer grunnleggende økonomiske strukturer i samfunnet. Totalt handler det om ulike former for omfordeling av samfunnsgoder, altså det Fraser omtaler under samlebetegnelsen «redistribusjon» (Fraser, 2005, s. 70-73).

Kulturell- eller symbolsk urettferdighet har sitt opphav, hevder Fraser, i samfunnets sosiale mønstre av representasjon, kommunikasjon og fortolkning. Som eksempel nevner hun

hvordan mennesker som lider under denne typen urettferdighet kan oppleve å framstå som «usynlige» i forhold til andre representerte samfunnsgrupper, bli utsatt for respektløs behandling av andre eller nedvurdert på bakgrunn av stereotyper som eksisterer i dagliglivet. Som løsning på denne typen urettferdighet er det nødvendig med kulturelle eller symbolske endringer i samfunnet. På den måten kan verdsettelsen av mennesker som ellers opplever mangel på anerkjennelse som følge av egen identitet eller kulturell tilknytning økes. En annen løsning kan også være at man i større grad må verdsette kulturell mangfold, eller mer radikale tiltak som det å endre hele samfunnets organisering når det gjelder hvordan mennesker representeres, fortolkes og kommuniseres. De ulike formene for kulturell- og symbolsk urettferdighet bekjempes ved å øke det generelle nivået av anerkjennelse i samfunnet, altså «recognition» (Fraser, 1995, s. 70-73).

I sin bok «(Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodan reflection» (2010) hevder Barrie Irving at markedsøkonomien kan føre til tingliggjøring og en stereotypisk forståelse av kultur og kulturforskjeller. Irving gjør seg her til talsmann for en kritisk sosial rettferdighetsmodell som han påstår tar opp i seg kvalitetene til en anerkjennende form for sosial rettferdighet (Irving, 2010, s. 52-53). Han gir her en holistisk og inkluderende forståelse ved å se på omfordeling som integrasjon av forskjell og mangfold, som han kaller anerkjennende rettferdighet. I et slikt samfunn anerkjennes at opprør/motstand finner sted på mange forskjellige måter, og anstrengelser blir gjort for å sikre at marginaliserte blir hørt. Dialog blir dyrket, likeså dannelsen av selvrespekt og muligheter for selvuttrykk. Økonomiske bekymringer blir satt inn i en sosial ramme, og fordeling av goder er ikke avhengig av deltakelse i arbeidsmarkedet. Individuer og grupper blir ikke primært verdsatt for sitt økonomiske potensial, men for sitt sosiale bidrag, og for hvem de er. For å styrke identitet, forståelse og tilknytning til spørsmål om undertrykkelse og dominering, blir medlemmer av alle grupper oppmuntret til å diskutere og kritisere deres egen og andres praksis (Parekh, 2000 i Irving, 2010).

Irvings dekopling av inntektsfordeling og deltakelse i arbeidslivet fordrer gjennomgripende endringer av etablerte sosiale, politiske og økonomiske forhold.

2.3 Sosial inkludering

Sosial inkludering har en framtrødende plass i NOU 2016:7. I sine studier om forholdet mellom fattigdom og sosial eksklusjon skriver Tone Fløtten (2006) at sosial inkludering

omfatter deltakelse på viktige arenaer i samfunnet, både på individ- og samfunnsnivå. Å være i arbeid er å være deltaker på en slik arena. Å være i arbeid kan forebygge sosiale problemer ved at det gir adgang til selvforsørgelse og kan bidra til tilhørighet. Lønnet arbeid gir også utvidede rettigheter til og tilgang på sentrale ytelser fra velferdsstaten. Ettersom arbeid er en av de viktigste arenaene for inkludering i samfunnet, kan det å stå lenge utenfor arbeidsmarkedet ofte bety utenforskap også på andre samfunnsarenaer. Arbeidsinkludering er dermed ett av flere mulige og viktige utfall for å motvirke ekskludering av marginaliserte grupper. I sine studier om forholdet mellom fattigdom og sosial eksklusjon tar Fløtten (2006) utgangspunkt i at sosial eksklusjon ikke er en statisk størrelse, men snarere et spørsmål om hvorvidt mennesker faller utenfor en eller flere sentrale arenaer for sosial samhandling i samfunnet.

Knut Halvorsen (2012) peker på at man gir lønnsarbeid en avgjørende betydning i integrering og inkludering i samfunnet - når man ikke vet om det er arbeidet i seg selv som virker inkluderende. Spjelkavik i Frøyland & Spjelkavik (2014) er inne på det samme når han sier at fysisk arbeidsinkludering ikke behøver å være noen garanti for sosial inkludering.

Adams (2008) påpeker at å medvirke på en slik måte at folk får økt selvtillit, blir sterkere og får fram sine ressurser, er grunnleggende i veiledning og i alt inkluderingsarbeid, men hevder at et empower-rettet arbeid ikke kan ses isolert fra politikk og maktforhold.

2.3.1 Marginalisering og marginaliserte grupper

Svedberg (1995) bruker begrepet marginalisering som handler om praksiser som motvirker sosial inkludering og medvirker til at noen (individer eller grupper) blir stående utenfor fellesskapet. Å stå utenfor arbeidslivet i vårt moderne samfunn kan oppfattes som at man er marginalisert særlig der hvor manglende deltakelse i arbeidslivet medfører tap av andre sosiale relasjoner eller tilknytning til andre viktige sosiale arenaer i samfunnet. Eller også fordi det medfører tap av inntekt. Dårlig økonomi påvirker livet på mange måter, blant annet muligheten til å delta i sosiale aktiviteter. Svedberg (1995) hevder at marginalitet kan forstås som en prosess mellom ytterpunktene «förankrad» på den ene siden og «utslagen» på den andre siden. Den enkelte vil derfor i varierende grad være i en marginal posisjon mellom de to ytterpunktene.

Hva er en marginaliserte gruppe, og hvilke utfordringer kjennetegner marginaliserte grupper? Marginaliserte grupper er et samlebegrep som peker på svært heterogene grupper mennesker

med noen utfordringer/kjennetegn: Dårlig og lite nettverk, ustabil livssituasjon, svake arbeidskvalifikasjoner og svak tilknytning til arbeidslivet, de har ofte lav utdanning, helseutfordringer og dårlig økonomi. En del har psykiske plager, noen har rusmiddelproblemer, og noen har kanskje vært i fengsel. En del forstår og snakker dårlig norsk. (Frøyland & Spjelkavik, 2014). Dette er personer som i varierende grad må sies å være i en marginal posisjon mellom sosial inklusjon og sosial eksklusjon. Spjelkavik gir her en beskrivelse av utsatt ungdom, og den samsvarer med beskrivelsen av «de vanskeligstilte på arbeidsmarkedet» som gis i Perspektivmeldingen (2017).

Crowley (2017) skriver at noen mennesker i særlig utsatte posisjoner sliter med sammensatte og omfattende utfordringer som det ikke finnes enkle løsninger på, såkalte «wicked problems». (Andreassen & Fossetøl, 2014) peker på at komplekse utfordringer ofte krever komplekse, sammensatte og tverrfaglige løsninger med flere aktører, og dette er den gruppa som NAV definerer som mennesker med nedsatt arbeidsevne. At noen har «nedsatt arbeidsevne» betyr at man av ulike grunner har dårligere forutsetninger for å møte de krav og forventninger som stilles i arbeidslivet, og at dette er til hinder for å få eller beholde inntektsgivende arbeid.

2.4 Tre grunnleggende diskurser om karriereveiledning

Problemstillingen min «Hvilke perspektiver i synet på sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledningsfeltet er framtreddende i NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn?» krever at jeg kan identifisere diskurser og deres framstilling av sosial rettferdighet. Til dette formålet vil jeg benytte meg av Ronald G. Sultana diskursframstilling.

Med utgangspunkt i en typologi utarbeidet av Habermas skriver Ronald G. Sultana at det er mulig å identifisere tre grunnleggende diskurser eller hovedretninger i måten å forstå karriereveiledning og karriereveiledningens funksjon på (Sultana, i Kjærgård & Plant, 2018 s. 39-41).

Disse diskursene benevnes som:

1. Teknokratisk tilnærming eller samfunnsøkonomisk effektivitet

Her er målet først og fremst effektiv flyt i tilbud og etterspørsel av kompetanse til det beste for økonomien. En slik tilnærming aksepterer i stor grad markedsmekanismene som grunnlag

for regulering av forholdet mellom individ og samfunn i arbeidslivet, og har i liten grad en kritisk tilnærming til mulige uheldige sider ved en slik modell. Karriereveilederens oppgave blir her å hjelpe den enkelte med å identifisere sin kompetanseprofil og avstemme denne best mulig med arbeidsmarkedets antatte behov.

2. Utviklingsrettet eller humanistisk

Innen denne tilnærmingen settes individets personlige vekst og selvrealisering i første rekke. Tilnærmingen bygger på en humanistisk forståelse av mennesket. Den utviklingsrettede modellen henter primært inspirasjon fra psykologien, med mål om å tilrettelegge for selvutforskning og selvkonstruksjon. En slik forståelse vil ha en nær tilknytning til karriereveiledning der individets læring og utvikling vektlegges.

3. Sosialrekonstruksjonistisk eller frigjørende

De to første tilnærmingene har i hovedsak sitt grunnlag i liberale forestillinger om individer som rasjonelle aktører som tar sine valg basert på enten økonomiske eller personlige preferanser.

Sosialrekonstruktivistisk eller frigjørende tilnærming har i større grad en kritisk tilnærming til samfunnets organisering av økonomien og arbeidsmarkedet, og mener at disse strukturene er til hinder for vekst og personlig utvikling for mennesker slik de fungerer i dag. Dette innebærer en normativt kritisk innstilling til de nyliberale styresettene som Sultana sier har kolonisert vår verden.

2.5 Nyliberalismen

Sultana har i artikkelen «Career guidance for Social Justice in Neoliberal times» (2014) en normativt kritisk innstilling til nyliberalismen som han sier fører til nedbygging av velferdsstaten, et hardere arbeidsmarked med økte forskjeller, mindre solidaritet, og en fremelsking av individets moralske ansvar for egen misære.

I samme artikkel hevder Sultana at den sterke vektleggingen av effektiv flyt i tilbud og etterspørsel av kompetanse til det beste for økonomien, fremmer et strukturelt press på karriereveiledningen om å fremme samfunnsmessig effektivitet framfor individets utvikling

og frigjøring. Veiledere kan derfor komme til å fokusere ensidig på hvordan individer kan forbedre sin kompetanse uten å tematisere hvordan strukturer som for eksempel økonomiske nedgangstider former og begrenser karrierer. Sultanas hovedfokus er på individet, han peker på hvordan organiseringen av økonomien og arbeidsmarkedet er til hinder for personlig utvikling for mennesker slik det fungerer i dag.

Sultanas mål for karriereveiledningen er å utvikle en kritisk bevissthet; karriereveiledningen bør vektlegge bevisstgjøring av individet og grupper om årsaksmekanismene i samfunnsforhold, slik at den enkelte selv har grunnlag for enten å akseptere samfunnsforholdene slik de er, eller forsøke å endre de.

En innfallsvinkel relevant for karriereveiledning som står sentralt innen sosial rettferdighet er kritikk av nyliberalismen. Jeg finner det derfor viktig å definere dette begrepet nærmere, og også se på hva norske forfattere sier om nyliberalismens innflytelse på norsk arbeids- og samfunnsliv.

Nyliberalisme (neoliberalisme) er en samlebetegnelse på økonomiske og politiske ideologier (<https://snl.no/ideologi>) og teorier, som har det til felles at de mener at samfunnet i stor grad bør være organisert i henhold til markedsøkonomiske (<https://snl.no/markedsøkonomi>) prinsipper (snl.no).

Denne tankegangen har ført til at mange mener at ansvaret for menneskers framtid og levestandard har blitt flyttet fra staten og over på individet selv (Halvorsen, 2014; Irving & Malik, 2005).

Tranøy, 2016, s. 75 skriver at Norge på mange måter har fulgt en internasjonal trend i sin tilslutning til nyliberalistisk ideologi og praksis. Et åpenbart relevant trekk her er markedets økende makt og staten og politikken avtagende handlingsrom, fri flyt av kapital og arbeidskraft og deregulering av handel, som gir nasjonalstater færre styringsmuligheter. Eriksen, 2016, s. 72 skriver at etterkrigstidas norske kapitalisme ga muligheter til for å kombinere økonomisk vekst med sosial utjevning. Den nyliberalistiske dreiningen har gitt mer brutale arbeidsmarkeder: Vi ser mer og mer nedbemanning, konkurranseutsetting og utflugging. Fleksibilisering og korttidskontrakter setter fast arbeid og sosiale rettigheter under press. Målsettinger dreies fra produksjon og langsiktig industriell tenkning til finansspekulasjon og kortsiktig profitt. Som en konsekvens av dette ser man en rask økning i sosiale forskjeller, og at sannsynligheten for økt ledighet er større enn flere i jobb. Muligheten for politisk styrte mottrekk er også redusert betraktelig.

2.6 Den norske velferdsstaten og arbeidslinja

Brochmann & Grødem skriver om utviklingen av den norske velferdsstaten. Den ble slik man kjenner den i dag, i hovedsak utviklet etter annen verdenskrig. Da var Norge i en prosess preget av ideer om å samle befolkningen og redusere ulikhet gjennom rettigheter og plikter. Man bygde tjenester for landets innbyggere, med mindre grad av direkte internasjonal påvirkning. Velferdsstaten er i Norge oppfattet som universell, og den bidrar til stabilitet, trygghet og fleksibilitet. Skattefinansiering og statlig kontroll har vært et sentralt bidrag i denne modellen (Brochmann & Grødem, 2017, s. 362-365). Cappelen skriver at velferdsstaten og ordningene som har opprettholdt de lave inntektsforskjellene har kommet fra kollektive enheter gjennom arbeiderbevegelsen (Cappelen, 2017).

Arbeidslinja har vært vesentlig i den arbeids- og velferdspolitikken som har vært ført i Norge de siste 30 årene. I dagens politikk defineres den fortsatt slik, som det ble gjort i Velferdsmeldingen av 1994-95, «arbeidslinja betyr at virkemidler og velferdsferdsordninger - enkeltvis og samlet - utformes, dimensjoneres og tilrettelegges slik at de støtter opp under målet om arbeid til alle» (Øverbye & Stjernø, 2012, s. 18). Utviklingen av arbeidslinjebegrepet kan man se i sammenheng med velferdsstatens utvikling. Stjernø og Øverbye påpeker at den siste fasen i Norge var på 1990-tallet hvor blant annet stortingsmelding 35 av 1994-1995 fremhevet arbeidslinja i stor grad (2012, s. 19). Dette videreføres på 2000-tallet hvor den fortsatt er et gjennomgående element. En viktig forutsetning for arbeidslinja, kan sies å være det langsiktige økonomiske perspektivet at det skal lønne seg å arbeide, og at trygdeordningene må utformes slik at de fleste velger arbeid framfor trygd. Det antyder at den springer ut av en økonomisk tankegang om økt effektivitet og innsparing i offentlig sektor. Kari Wærness er opptatt av arbeidslinja og dens fungering - hvis det ikke er jobber å få til alle (Wærness, 2018, s. 94). Mange forsøker å komme tilbake til arbeid uten å lykkes. Aksel Hatland og Einar Øverbye trekker fram at den som stadig forsøker å holde fast på målet om å komme tilbake i arbeid uten å lykkes, vil over tid kunne oppleve at han mister kontrollen over sitt eget liv (2011, s. 79).

2.7 Utdanning, opplæring, arbeid og utenforskap

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. Dette betyr ifølge Bøyum (2016, s. 26) 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, 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).

Amundson (2005) og Tomlinson (2013) peker på noen av endringene som gjør seg gjeldende med kunnskapssamfunnet i Norge og Europa: Økonomien har for det første blitt mer konkurransepreget og kunnskapsintensiv globalt. Yrkesstrukturer har endret seg over tid og formet både arbeidsmarked og arbeidsstyrken 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, s. 3) 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, 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.

Terum, Tufte, og Jessen er opptatt av hvordan denne individualiseringen fører til at man glemmer å se utstøttingsmekanismer i samfunnet, hva som fører til utenforskap. De problematiserer arbeidstakernes evner og ressurser sett opp mot dagens arbeidsmarked, og stiller spørsmål om i hvilken grad det er plass til alle (2012, s. 82).

Anja Jakobi (2011, s. 42) og Andreas Fejes (2008, s. 13) peker på hvordan individet framstilles som et økonomisk virkemiddel for å nå et gitt mål, og at menneskets livskvalitet omkranses av den politisk-økonomiske diskursen ved at livskvalitet knyttes til økonomisk vekst, konkurransedyktighet og jobber i en kunnskapsøkonomi (EU, 2000, s. 3).

I et kapittel i boka «Utdanningsvalg- identitet og danning» viser Roger Kjærgård (2016) til Telhaug og Mediås sitt skille mellom to hovedmotiv som norsk grunnskole har som nasjonsbygger. Det ene hovedmotivet er integrasjonsmotivet. Dette handler om skolens

oppgave om å være kulturbærer og skape en felles identitetsforståelse, et ønske om å gi alle mulighet til utdanning, og om å bidra til demokratisk dannelse som «fører til aktivt medborgerskap, som medbestemmende deltakere i det offentlige rom og politiske liv» (2016, s. 93).

Dette integrasjonsmotivet ser man også i Nancy Frasers rettferdighetsteori der anerkjennelse og representasjon må til for å oppnå deltakelse på like vilkår (Fraser, 2005, s. 73-74), og i perspektivet som Barrie Irving kaller anerkjennende rettferdighet (Irving, 2010, s. 52-53).

Det andre hovedmotivet er nyttemotivet der motivene for utdanning er økonomiske og instrumentalistiske. I dette perspektivet betraktes utdanning som en økonomisk investering for samfunnet og for den enkelte (Kjærgård, 2016). Videre synliggjør Kjærgård hvordan de to hovedmotivene kommer til uttrykk i utdanningstenkningen i utvalgte tidsepoker fra 1820-tallet og frem til i dag. I denne fremstillingen pekes det på en gradvis forskyvning mot nyttemotivet fra 1980 - og 1990 årene. Kjærgård skriver at utdanningstenkningen i denne perioden preges av en kunnskaps-økonomisk diskurs hvor utdanning først og fremst blir sett ut ifra et samfunnsøkonomisk perspektiv (Kjærgård, 2012, s. 169. Innenfor denne diskursen pekes det også på at individet blir gjort ansvarlig for å være en aktiv medborger, og jobber hardt for å møte samfunnets krav til kompetanse, utvikling og omstilling (Kjærgård, 2012). I en kunnskapsøkonomisk diskurs blir ungdoms valg av utdanning forstått ut ifra hvilke kompetanser samfunnet har bruk for (Kjærgård, 2012). Siden disse behovene stadig er i endring, og i økende grad krever bestemte kompetanser legges det til rette for livslang læring, mobilitet og fleksibilitet. Samtidig påpeker Kjærgård hvordan realfaglig kompetanse, innovasjon og entreprenørskap vektlegges og betraktes som nyttig i denne diskursen (Kjærgård, 2012, s. 122).

2.8 Disiplinering og styring av befolkningen

Kjærgård beskriver faget utdanningsvalg som en disiplinerende teknologi (Kjærgård, 2012, s. 210). Begrepet er hentet fra Foucaults makt- og styringsforståelse som beskriver et styresett der befolkningen blir sett på som redskaper for å oppnå statens formål. Det handler blant annet om disiplinering av borgere i overensstemmelse med normene i samfunnet (Kjærgård, 2012, s. 46). Kjærgård viser til læreplanen i faget utdanningsvalg og mener faget kan betraktes som en tydelig «pedagogisering» av utdanningsvalget der elevenes valgprosess blir

strukturert i tid, rom og innhold, og bygges opp på lik linje med andre fag i grunnskolen. Han peker også på at faget inngår i en overordnet styringsstrategi om å utvikle befolkningens karriere-planleggingsferdigheter.

I sin analyse av karriereveiledningens genealogi skriver Kjærgård (2012, s. 171) at

«ungdoms bortvalg av videregående skole er nå nærmest ensidig innleiret i en samfunnsøkonomisk og humankapitalistisk diskurs, og at det å stå utenfor utdanning er innleiret i risikodiskurser».

Han viser til framveksten av kunnskapsøkonomiske diskurser innen utdanning og arbeidsfeltet der «det sentrale er å aktivisere og vitalisere befolkningens talent gjennom utdanning».

Ifølge Kjærgård (2012, s. 199) handler ikke begrepet karriere bare om yrke i vår samtid, men om å planlegge ens eget liv i et livslangt perspektiv, om å skape og håndtere ens karriere. Karriereveiledning handler hovedsakelig om å fremme og tilrettelegge for læring og utvikling av kompetanser som sees på som vesentlige for å kunne finne sin plass i et dynamisk og fleksibelt arbeidsmarked.

2.9 Karriere og karriereveiledning

Karriereveiledning som fag har eksplodert internasjonalt, og internasjonale organisasjoner som EU, OECD og Verdensbanken kommer med klare uttalelser og innspill til hva karriereveiledning kan være. Dette igjen legger føringer for utviklingen av karriereveiledning som fag, og for fagets plass i samfunnet (Sultana, i Kjærgård & Plant, 2018). Svært mange fagdisipliner har i lang tid påvirket hva karriereveiledning kan- og vil være. Forståelsen av hva karriereveiledning er, påvirkes av samfunnsøkonomiske krefter, forskning på menneskets psykologiske adferdsmønster, sosiologiske strukturer, pedagogikk og kunnskap om menneskets ulike læringsstrategier for å nevne noe (Kjærgård, 2018). Tradisjonelt har begrepet karriere vært forbundet med en forståelse av å avansere og lykkes i arbeidslivet. Det engelske ordet career, har imidlertid en bredere betydning. Career inneholder både individets arbeidsroller og andre roller i et livsløpsperspektiv (NOU 2017:7, s. 25).

I oppgaven legger jeg til grunn en bred forståelse i samsvar med den engelske betydningen av karrierebegrepet.

2.9.1 To ulike perspektiver på karriereveiledningens rolle og funksjon

I rapporten, s. 17 har man valgt å legge OECD sin definisjon fra 2004 til grunn:

«Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere».

OECD-landene, inkludert Norge, har alle som mål å holde arbeidsledigheten nede, sørge for at tilbud og etterspørsel i arbeidsmarkedet stemmer overens, og sørge for at utdanningstilbudet og behovet for arbeidskraft henger sammen (OECD, 2004 s.18).

Roger Kjærgård bruker i doktoravhandlingen sin begrepet «aktivt medborgerskap og foreslo i 2012 et alternativ til OECDs definisjon: «Karriereveiledning er et redskap og en service som skal bidra til aktivt medborgerskap avgrenset til utdanning og arbeid».

Karriereveiledning er i tillegg til utdannings- og yrkesvalg også veiledning omkring individets evne til å se seg selv og sin karriere som noe dynamisk og levende» (Kjærgård, 2012).

I et inkluderings-perspektiv er det interessant at mens OECD i sin definisjon kun snakker om utdanning, arbeid, opplæring og karrierehåndtering, trekker Kjærgård fram begrepet aktivt medborgerskap.

Det finnes altså en enighet om at karriereveiledning kan være et effektivt hjelpemiddel i arbeidet med å bistå mennesker som står utenfor utdanning og arbeid, samt å hindre utenforskap.

3 METODE I UNDERSØKELSEN AV DOKUMENT NOU 2016:7

3.1 Innledning til metodekapitlet

Metodedelen har jeg delt i to ulike perspektiver. Det ene handler om vitenskapsfilosofiske perspektiver på metodevalg, og det andre perspektivet handler om metoden eller framgangsmåten i gjennomføringen av dokumentundersøkelsen.

3.2 Vitenskapsfilosofiske perspektiver på metodevalg

Ifølge store norske leksikon, tar vitenskapsfilosofi opp metodologiske problemer, det vil si diskusjoner om hvilke metoder som egner seg for å framskaffe viten. Thomassen sier at vitenskapsfilosofien også handler om teorier om hvordan kunnskap og vitenskap er forbundet med ulike oppfatninger av mennesket og av verden (Thomassen, 2006, s. 14, 17).

Valg av forskningsdesign har stor betydning for den forskningen man skal utføre. Ifølge Ringdal er design en grov skisse til hvordan en undersøkelse skal utformes (Ringdal, 2013). Forskningsdesign deles inn i to hovedretninger – kvantitativ analyse og kvalitativ analyse.

3.2.1 Kvantitativ analyse

Kvantitativ analyse har sitt grunnlag i empirismen, eller naturvitenskapen. En slik tilnærming har som utgangspunkt at sanseerfaring er kilde til all kunnskap (Thomassen, 2006, s. 73). Sentralt i empirismen, er at bare det som er observerbart og som kan måles objektivt, kan betraktes som sikker viten. Positivism er et annet begrep som blir brukt for å beskrive denne retningen. En positivistisk tilnærming har sine fordeler når man for eksempel skal undersøke faktorer som er lett kvantifiserbare, slik som for eksempel hyppighet og omfang av målbare fenomener. Den er også godt egnet til å undersøke forholdet mellom årsak og virkning, eller hvordan en faktor påvirker en annen (Jacobsen, 2010, s. 70). Jeg har valgt å se bort fra å bruke en slik tilnærming i min oppgave, dette fordi en svakhet med denne metoden er at det kan være vanskeligere å tilegne seg dybdeforståelse av det man undersøker. En annen svakhet er at menneskelige fenomener ofte er vanskelig å beskrive på en slik måte at de kan måles i eksakte tall og størrelser.

3.2.2 Kvalitativ analyse

Thomassen, 2006, s. 44) hevder at kvalitative metoder i større grad gir rom for å undersøke dybden i fenomener. I min masteroppgave ønsker jeg nettopp å få fram nyanser og utdypning omkring spørsmål i tilknytning til karriereveiledning og sosial rettferdighet. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming i undersøkelsen. Kvalitativ tilnærming eller analyse, har sine røtter i humanvitenskapelig tradisjon.

Hermeneutikk er en metodisk retning innen humanvitenskapen som framhever betydningen av vitenskap som utforsker den menneskeskapte virkeligheten. Hermeneutikken framhever også den samfunnsmessige kontekst som vitenskapen alltid foregår innenfor. Derfor er hermeneutikken også opptatt av den politiske betydning som vitenskapen har (Thomassen, 2006, s. 45). Hermeneutikken er altså både opptatt av hva et menneske er, og av politikkutformingen som danner grunnlaget for rammebetingelser for individet i samfunnet.

Betydningen av å se på individet som subjekt står sentralt i hermeneutikken. Det finnes flere sannheter fordi mennesker har ulike indre opplevelser og erfaringer, og forstår ulikt (Thomassen, 2006, s. 160). Disse perspektivene er sentrale i oppgaven.

3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted

Opgavens vitenskapsteoretiske ståsted tar utgangspunkt i poststrukturalismen.

Carol Bacchi, som står bak selve rammeverket for oppgaven, har utviklet sin metode i en poststrukturell forståelsesramme. Denne vitenskapelige posisjonen vil være med å påvirke funnene i analysen, og jeg vil derfor redegjøre for hva slags forståelse hun bygger metoden på. Poststrukturalismen vokste fram i Frankrike på 1960- og 1970-tallet, og er en samlebetegnelse på flere teoridannelser og retninger. Poststrukturalismen oppstod som en reaksjon mot strukturalismen og dens forsøk på å avdekke universelle vitenskapeligheter og sannheter. Poststrukturalismens ambisjoner er å avdekke mangfoldighet, og at det finnes flere måter å beskrive virkeligheten på (Grønmo, 2004, s. 28). Det finnes flere sentrale teoretikere som har vært bidragsytende innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen, men Bacchi er i særlig grad påvirket av Michel Foucault. Foucault er spesielt kjent for sine teorier innenfor makt og sosial endring. Et viktig poeng er at han mente at der det er makt finnes det også alltid motstand. I denne motstanden finnes en iboende mulighet for en omstrukturering, som kan rette opp for undertrykkende forhold og praksis. Det handler ofte om at uttrykk og begreper gjennom gjentatt eksponering, gjennomgår en naturaliseringsprosess.

3.4 Metodevalg

Valg av problemstilling og datagrunnlag for analyse legger føringer for metodiske innfallsvinkler - og motsatt. Jeg ønsket å utforske hvilke perspektiver på sosial rettferdighet som er mest framtreddende i NOU 2016:7. Det ble da naturlig å rette blikket mot diskursanalyse og valget falt - kanskje litt tilfeldig - på Bacchis WPR-tilnærming (2009). Jeg hadde hele tiden ønske om å gjennomføre policy-analyse og det virket hensiktsmessig å trekke inn noen av Foucaults perspektiver om makt, så Bacchis tilnærming passet godt etter hvert som jeg lærte den å kjenne. Problemstilling, datagrunnlag og metode har gjensidig påvirket hverandre i utformingen av oppgaven. WPR-tilnærming er en form for diskursanalyse som bygger på Foucaults maktanalyser i et poststrukturelt lys (Bacchi & Goodwin, 2016). Jeg skal i det neste utdype dette nærmere, belyse hvordan et slikt metodisk bakteppe har påvirket utformingen av oppgaven og plassere metoden i en større diskursanalytisk ramme.

3.4.1 Diskurs som begrep

Problemstillingen for dette prosjektet har blitt utviklet med et diskursanalytisk utgangspunkt. Diskursanalyse som teoretisk perspektiv bygger på en antagelse om at språkbruk har betydning (Dryzek, 2013). Ut ifra dette perspektivet kan man si at måten vi snakker om sosial rettferdighet, sosial inkludering, frafall og utenforskap, har konsekvenser, og er derfor interessante og viktige tema.

Anne Bregnballe skriver at Foucault var særlig opptatt av hvordan språkbruk utøves innenfor institusjoner. I institusjonelle praksiser institusjonaliseres visse måter å snakke om et fenomen på, og det er dette som er diskurs slik Foucault bruker begrepet. Diskurs er ikke noe som finnes opp av den enkelte, men måter å snakke på som er tilgjengelig for den enkelte i institusjoner og kontekster (Bregnballe, 2005).

Slik jeg forstår det, kan en diskurs derfor forstås som en kollektiv virkelighetsoppfatning som kan bidra til å styre eller påvirke forståelsen i ønsket eller endret retning. En identifisert diskurs vil derfor være en slags avspeiling av hvordan virkelighetsoppfatningen er innenfor en gitt kontekst med en gruppe mennesker på et aktuelt tidspunkt.

Dette må bety at diskurser ikke er hogd i stein, at de kan påvirkes og endres. Et eksempel er hvordan tradisjonelle oppfatninger av hva det vil si å ha en karriere er blitt utfordret som følge av store samfunnsendringer. Som følge av et omskiftelig og ustabil arbeidsliv er

karrierebegrepet blitt mer flytende, uforutsigbart og åpent for mange ulike fortolkninger. I teorien er ikke karriere lenger uløselig knyttet til økonomi, yrkesstatus, langsiktige ansettelsesforhold og utdanningsvalg.

Foucault var opptatt av forholdet mellom makt og kunnskap. Ifølge Barker (2012) mente Foucault at hva som regnes som sannhet, og hvem som kan si noe om sannhet innenfor bestemte sosial og kulturelle praksiser er uløselig knyttet til maktrelasjoner.

Bregnballe (2005) skriver at Foucault i sine tidligere arbeider var spesielt opptatt av hvordan vitenskapelige institusjoner og diskurser konstituerer mennesker som subjekter. Ved å gjøre noe til et vitenskapelig objekt konstituerer den vitenskapelige diskursen fenomener.

3.4.2 Diskurser konstituerer fenomener

Bregnballe (2005) skriver at diskurser utøver makt ved at de konstituerer fenomener, det være seg objekter, subjekter, relasjoner og subjektposisjoner.

Subjektposisjoner eller identiteter, er et sentralt begrep i oppgaven, stammer fra Foucault, og handler ifølge Willig (2013) om at diskurser produserer ulike posisjoner som personer kan forstå verden gjennom. Barker (2012) skriver at begrepet handler om at personer «tar opp» ulike posisjoner som diskurser har produsert. For at en diskurs skal være meningsfull for individet, må individet identifisere seg med en av posisjonene diskursen tilbyr. For eksempel kan ungdom posisjoneres som aktive eller som passive aktører i valg av utdanning. Dette har vært et sentralt fokus i drøftingen fordi de ulike subjektposisjonene som gjøres tilgjengelig for unge mennesker antas å ha konsekvenser for deres subjektivitet. Det betyr blant annet at det har konsekvenser for hva som kan bli tenkt, sagt og følt innenfor bestemte diskurser (Willig, 2013). Ifølge Søreide (2007) kan politiske 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.

3.4.3 Kritisk diskursanalyse

For å lettere kunne plassere den litt særegne WPR-tilnærmingen som analyseverktøy i en større diskursanalytisk ramme - og fordi jeg tar i bruk elementer fra kritisk diskursanalyse når jeg drøfter oppgaven, har jeg valgt å redegjøre kort for kritisk diskursanalyse slik Norman

Fairclough (2003) har utviklet den. Kritisk diskursanalyse undersøker hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene (Skrede s. 21). Fairclough definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominasjon og utnyttelse (2003, s. 218). Kritisk diskursanalyse innbefatter flere relaterte grener. De mest kjente er kanskje den sosiokognitive tilnærmingen til Van Dijk (1999), den diskurs-historiske tilnærmingen til Wodak (2016) og den dialektisk-relasjonelle tilnærmingen til Norman Fairclough. Alle disse veksler mellom å belyse mikro og makroforhold abduktivt - altså en veksling mellom deduksjon og induksjon, teori og empiri. Makroorientert diskursanalyse trekker på teoretikere som Foucault, Rose, Habermas og Bourdieu, og ser språk som påvirket av materielle og sosiale strukturer, samtidig som språkbruk kan endre disse strukturene.

Fairclough har identifisert tre generelle karakteristikk han mener bør være til stede for at en analyse kan regnes som kritisk diskursanalyse (2013):

1. Kritisk diskursanalyse handler om å analysere diskurser og foreta en eller annen form for systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser.
2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser - en foretar også en eller annen form for systematisk analyse av tekster.
3. Kritisk diskursanalyse er, som navnet tilsier, ikke bare en deskriptiv øvelse, det er også et normativt prosjekt. Kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og skisserer mulige veier for å bøte på problemet.

Carol Bacchis WPR- tilnærming til diskursanalyse likner på den kritiske diskursanalysen slik Fairclough har utviklet den, men der hvor Fairclough legger vekt på å vise de rent språklige (eller billedlige) vendingene i teksten når det analyseres, «hopper» Bacchi raskere til å forsøke å avdekke de tilsiktede og utilsiktede hensiktene bak teksten/policyforslagene gjennom å samspille policyforslag og refleksjon hos den som analyserer.

Det kan derfor være en utfordring å redegjøre godt for hvordan man kommer frem til funn i WPR-analysen, fordi den forutsetter aktivt bruk av egen forforståelse og tolkningsgrunnlag i enda større grad enn i Faircloughs kritiske diskursanalyse. Jeg forsøker å løse dette gjennom å grundig redegjøre for egen bakgrunn, praksisforståelse og hvordan jeg har gjort resonnementene når jeg analyserer. Ifølge Fairclough er målet med den kritiske diskursanalysen å bedre forstå hvordan samfunn fungerer, hvordan det produserer fordelaktige

og uønskede effekter - og samtidig foreslå hvordan uheldige effekter kan elimineres. I WPR deles disse målsettingene.

3.4.4 Kritikk av diskursanalyse og problematiske sider ved kritisk diskursanalyse

Horsbøl og Raudaskoski (2016) viser til to overordnede kritikkpunkt fremført av forskjellige sider: Det første kritikkpunktet er at diskursanalyse er vitenskapsteoretisk uholdbar som metode fordi den innebærer at «alt er sosiale konstruksjoner» eller at alt i verden kan spores tilbake til språklige konstruksjoner. De hevder at denne kritikken henger sammen med at diskursanalysen i kritikken og kanskje også innimellom i egne fremstillinger – har blitt heftet på ekstreme varianter av sosialkonstruktivisme. De hevder at så lenge vi avgrenser metoden til å undersøke konstruksjon av den sosiale virkelighet og ikke antar direkte sammenheng mellom betydningsdannelse og sosial virkelighet er metoden holdbar.

Det andre kritikkpunktet handler om at diskursanalyse er metodologisk upresis og derfor mangler analytisk dugelighet. Det hevdes da at mange konstruktivistiske arbeider mangler vitenskapelighet i betydningen gode redegjørelser for deres analysestrategier. Løsningen for dette er å utarbeide og redegjøre klart for sine analysestrategier.

En annen kritikk i denne sammenheng er at det kan være fare for at man sammenfatter i stedet for å analysere, eller at man under-analyserer fordi man allerede har valgt side i en sak.

Motstrategien til dette er å tydeliggjøre hva som menes med diskurs i metoden, hvordan det omsettes analytisk og å bruke «praksis» som komplementærbegrep til «diskurs» fremfor å anta at diskurs er praksis. Jeg forsøker å etterleve disse motstrategiene i oppgaven. Siden WPR- tilnærmingen er en policyanalyse opplever jeg at det fungerer fint å skille mellom policyer, diskurser og praksis – selv om de naturligvis henger sammen og påvirker hverandre gjensidig.

Som alle andre teorier og metoder har kritisk diskursanalyse også møtt kritikk. Kritikken er spesielt rettet mot at kritisk diskursanalyse ikke er alene om å være kritisk, at metoden egentlig ikke er en analyse og at den ignorerer leserne og alternative måter å lese teksten på (Machin og Mayr, 2012). Videre kritiseres metoden for ikke å ha nok fokus på produksjonen av tekstene og at den ikke er kognitiv nok. Kritisk diskursanalyse er for selektiv, kvalitativ og partisk og den er for ambisiøs i sin søken etter sosial forandring.

Når det gjelder gjennomføringen av min undersøkelse mener jeg denne kritikken ikke får avgjørende betydning for undersøkelsens betydning. Jeg oppfatter at kritikken i stor grad

gjelder forhold knyttet til det lingvistiske og dette er ikke det sentrale i min undersøkelse. Selve produksjonen av tekstene jeg har med i datamaterialet er heller ikke preget av usikkerhet og kritikken vil derfor ikke få betydning. Kritisk diskursanalyse egner seg godt for min analyse av offentlige dokumenter fordi dette er et begrenset utvalg av tekster som er produsert på en kjent måte, dokumentene er skrevet til et formål og for et bestemt publikum. Deler av kritikken har kritisk diskursanalyse på ulike måter forsøkt å svare på ved videreutvikling av både teori og metode.

3.5 Carol Bacchi sin WPR-tilnærming til diskurs/policy-analyse

Carol Bacchis tilnærming til å analysere diskurser/policyer foregår gjennom seks spørsmål. Det første spørsmålet starter med «What`s the problem represented to be» og tilnærmingen har derav fått forkortelsen WPR. Metodikken som har en poststrukturell tilnærming, har til hensikt å undersøke hvordan governing finner sted og er en form for kritisk analyse av policyer i seg selv, vitensformer som underbygger policyen og løsningsforslagene som policyen avstedkommer. Jeg finner det vanskelig å oversette governing til norsk på en god måte, så jeg velger å beholde begrepet på engelsk. Betydningen kan sies å befinne seg et sted mellom styring, påvirkning og bestemmelse.

WPR- tilnærmingen har til hensikt å oppfordre policyutviklere og de som opprettholder policyen i praksis, til å reflektere over deres egen rolle og til å involvere seg i de produktive og politiske praksisene ved å undersøke, teoretisere og utøve motstand der det er nødvendig (Bacchi & Goodwin, 2016). Et av Bacchis hovedpoeng er altså at hvordan man forstår et problem, er avgjørende for hvordan man søker å løse det, og at problemer ikke er noen objektiv sannhet, men diskursive konstruksjoner. *Problemrepresentasjonen* blir dermed hovedfokuset i WPR-analyser. Jeg utdyper og forklarer mer av Bacchis intensjoner og hensikter med de enkelte spørsmålene fortløpende etter hvert som de framtrer i analysedelen.

De seks spørsmålene i WPR- analysen har jeg oversatt til norsk, og går som følgende:

- 1) Hva blir «problemet» framstilt til å være i et policy-dokument?
- 2) Hvilke antagelser eller forutsetninger ligger til grunn for hvordan «problemet» blir framstilt?
- 3) Hvordan har denne framstillingen av «problemet» blitt til?

- 4) Hva blir ikke problematisert eller snakket om i denne framstillingen av «problemet?»
- 5) Hvilke effekter produseres av denne måten å framstille «problemet» på?
- 6) Hvordan/ hvor blir denne framstillingen av «problemet» produsert, spredt og forsvart?

3.6 Datamaterialet

3.6.1 Hva er en NOU?

Ifølge Store norske leksikon er Norges offentlige utredninger (NOU) en fellesbetegnelse på rapporter fra staten, som har det formål å presentere og drøfte kunnskapsgrunnlaget og mulige handlingsvalg eller strategier for å løse samfunnsmessige problemer og utfordringer. NOU 2016:7 er således et offentlig dokument, og en utredning der man ønsker å belyse ulike sider i tilknytning til organisering og utvikling av karriereveiledning i Norge. Utvalget som har utarbeidet NOU 2016:7, er et faglig ekspertutvalg oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. Utvalget gir anbefalinger og vurderinger basert på faglige analyser. Rapporten er således et grunnlag for politikktutforming som danner føringer på praktisk utføring av karriereveiledning.

I det følgende skal jeg presentere de offentlige dokumentene som ligger til grunn for analysen av hvilket perspektivet i synet på sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledningsfeltet som er framtreddende i NOU 2016:7.

I kvalitative studier er datamaterialet valgt ut strategisk (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg har foretatt et strategisk utvalg av hvilke tekster som kan være aktuelle for å få svar på forskningsspørsmålene. NOU 2016:7 er grunnlaget for analysen og dermed selvskreven. I tillegg er det imidlertid behov for å se denne rapporten i den kontekst den blir til i, vurdert opp mot andre offentlige dokumenter som kan være med på å synliggjøre den førende policyen forut for rapporten. For meg peker flere internasjonale publikasjoner seg ut som svært aktuelle, men også stortingsmeldinger i perioden kan gi en bredere forståelse av temaet. En stortingsmelding er en tilrådning fra regjeringen til Stortinget som skal godkjennes i statsråd. I oppgaven har jeg valgt ut fire stortingsmeldinger som skal belyse forskningsspørsmålene. Alle er offentlig tilgjengelig på regjeringen.no.

3.6.2 Datainnsamling

Jeg startet datainnsamlingen ved å be om hjelp fra en bibliotekar på Høgskolen Lillehammers bibliotek. Jeg forklarte foreløpig problemstilling og vi kom til enighet om å bruke nøkkelordene; sosial rettferdighet, sosial ulikhet, karriereveiledning, karrierekompetanse. Kombinasjoner av disse ble brukt til å søke i ulike databaser som Atekst, Idunn, Norart.

Litteratursøket over la altså grunnlaget for hvordan jeg tilnærmet meg forskningsspørsmålene. Etter hvert som jeg bestemte meg for metode og fikk oversikt over teorigrunnlaget, ble imidlertid utvelgelsen av litteratur etter hvert mer styrt av litteraturhenvisninger i artikler og bøker, samt tips fra kollegaer, ut fra hvilken retning jeg beveget meg i og hvilken spesifikk vinkling jeg ønsket å forfølge. Denne retningen eller vinklingen ble igjen styrt av hvordan jeg tolket policydokumentene jeg valgte ut og hva jeg fant meningsfullt som mulige forklaringer ut fra min egen forståelse av «problemet».

3.6.3 Kilder

Foruten NOU 2016:7 bygger analysen følgende dokumenter:

Internasjonale publikasjoner:

EU (2000): Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions

EU (2004): Resolution of the Council and the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe

EU (2008): Council of the European Union. On better integrating Lifelong guidance into lifelong learning strategies. Doc. 15030/08

OECD (2012): Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic approach to skills policies

OECD (2014a): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris: OECD Publishing

Begrunnelse for datautvalget - EU og OECD-dokumentene:

I NOU 2016: 7, kapittel 1, Innledning og sammendrag, handler det om veiledningspolitikk som tar utgangspunkt i henstillinger fra OECD, og er særdeles interessant i diskursanalytisk sammenheng.

Mye av det sterke fokuset på karriereveiledning og karrierekompetanse i Europa de siste to tiårene er initiert av OECD og EU. I 2000 satte EU seg et ambisiøst mål: Unionen ville bli den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsøkonomien i verden i løpet av det neste tiåret. Bærekraftig økonomisk vekst, sosialt samhold og bekjempelse av sosialt utenforskap var også en del av målsettingen (EU, 2000, punkt nr. 5). Behovet for utdanning nevnes flere steder, og en gjør bruk av begrepet «lifelong learning» for eksempel under punkt nr. 29. Også i bakgrunnsdokumentene fra OECD legges det ofte til grunn at individets ferdigheter må samsvare med samfunnets behov i en gitt historisk kontekst. «Skills are one of the main drivers of individual wellbeing and economic success in a global knowledge-based economy» (OECD, 2014c, s. 10).

EU markerte seg stadig sterkere geopolitisk utover på 2000-tallet i takt med økende tilslutning av medlemsland, men også i form av akselererende politisk og økonomisk integrering for eksempel manifestert i Lisboa-traktaten som trådte i kraft 1. desember 2009.

I en EU-resolusjonen fra 2008 uttrykkes det slik: «The enlargement of the European Union has increased the potential for mobility in education and training, as well as in the labour market ...» (EU, 2008, s. 1 punkt 2). Videre i neste punkt leser man at «Guidance plays a decisive role ...» både med tanke på å myndiggjøre (empowering) individer og med tanke på tryggere håndtering av karriereveier «in the context of today's labour market ...» (s. 1 punkt 3). Når dagens arbeidsmarked skal beskrives, for eksempel i punkt 1 (s. 1), snakker en om stadig økende globalisering, at folk må stå lengre i arbeid og nødvendigheten av å tilpasse ferdighetene sine. Det sterke søkelyset som ble rettet mot karriereveiledning i Europa tidlig på 2000-tallet kom altså i en periode der EU ekspanderte kraftig, og samtidig i lengre tid hadde vært en aktiv pådriver for globalisering for eksempel gjennom opprettelsen av et indre marked (Pedersen, 2011, s. 79).

Stortingsmeldinger:

I st.meld. nr. 16 (2006 -2007): ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring (KD 2006). Her er fokuset på tiltak for å motvirke sosial ulikhet gjennom 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.

St.meld. nr. 16 (2015 - 2016): Fra utenforskap til ny sjanse- samordnet innsats for voksnes læring (KD 2015) retter 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).

I st.meld. 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 i dette arbeidet. «Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet. Utdanning gir muligheter for alle» (s. 5).

St.meld. 33 (2015-2016): NAV i en ny tid - for arbeid og aktivitet drøfter strategisk retning for videreutviklingen av velferdsforvaltningen. NAV-meldingen drøfter blant annet tiltak for at flere skal komme i arbeid.

Begrunnelse for datautvalget - Stortingsmeldingene:

Stortingsmeldingene er fra perioden mellom 2006 og 2016, og de er utarbeidet av den til enhver tid sittende regjering. De uttrykker politiske impulser, og er resultat av verdier og mål samfunnet har. Stortingsmeldinger bygger i stor grad på dominerende verdier og mål i dagens (og framtidens samfunn). Dermed kan jeg også studere styresmaktene sine problematiseringer, noe som gir bakgrunn for å forstå hvordan vi styres. Jeg vurderer at disse stortingsmeldingene er gode bakgrunnsdokumenter for å forstå den kontekst som NOU 2016: 7 er en del av, samt også nyttig for drøftingsdelen av oppgaven.

3.6.4 Oppsummering

Jeg har nå presentert tekstene som danner grunnlaget for analysen av hvilke perspektiver på sosial rettferdighet som er framtreddende i NOU 2016:7.

Foruten NOU 2016: 7 som er hovedkilde og utgangspunktet for diskursanalysen, representerer utvalget av politiske dokumenter internasjonale og nasjonale aktører som jeg mener har beredt grunnen for NOU 2016: 7. Når jeg sier beredt grunnen, peker dette både på den interdiskursive sammenkoplingen og den intertekstuelle forbindelsen det er mellom publikasjoner utgitt av aktørene nedenfor, og rapporten jeg analyserer. Begrepene Interdiskursivitet handler om likhetstrekk i forståelsen av karriereveiledningens rolle og oppgaver, mens intertekstualitet handler om at noen dokumenter blir nevnt hyppig og referert til i NOU 2016: 7 (Jørgensen & Phillips, 1999). Anja Jakobi sier at internasjonale organisasjoner er med på å påvirke nasjonale policyer ved å produsere kunnskap, ramme inn utfordringene og sette standard. Internasjonale organisasjoner påvirker ikke direkte politikken, men bruker innflytelsesmetoder som standardsettinger, (f.eks. PISA o.l) prioriterer og derved muliggjør koordinering av policy-dokumenter. Denne måten å styre på kalles gjerne soft governance (Jakobi, 2009).

De internasjonale organisasjonene og publikasjonene nevnt ovenfor, samt stortingsmeldingene anser jeg som premissleverandører for NOU 2016: 7.

3.7 Forskerrolle og forskningstradisjon

Habermas mener at en sentral rolle for forskningen, er å ha et kritisk blikk rettet mot forhold som kan virke undertrykkende på mennesker i samfunnet (Thomassen, 2006, s. 113).

Ved å anta at maktutøvelse og uheldige samfunnsforhold blir gjort skjult, inntar jeg en forskerrolle som ikke er nøytral eller objektiv. Jeg plasserer meg i den kritisk realistiske forskningstradisjonen. Kritiske realister er opptatt av sammenhengen mellom vitenskap og politikk, og hevder at samfunnsvitenskapene bør være kritiske overfor det de studerer og inngå aktivt i progressive endringer. Samfunns-forskningen bør derfor ha en frigjørende funksjon - emansipasjon.

3.7.1 Forforståelse

Malterud (2011) beskriver at forforståelsen er den ryggsekken vi tar med oss inn i et forskningsprosjekt. Denne ryggsekken inneholder erfaringer, antakelser, forforståelser, faglige perspektiver og den teoretiske referanserammen som er bygget opp til studie. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer gir en forståelse av begrepet forforståelse; han sier at all mening og forståelse er strukturert og påvirkes av ubevisst forforståelse som vi har tilegnet oss gjennom vår fortid. Denne forforståelsen kaller Gadamer fordommer, men det er ikke den negative forståelsen som vanligvis benyttes av begrepet fordommer han legger til grunn. Det Gadamer omtaler som fordommer, beskriver han som den forståelsen som er felles i en kulturell kontekst, og som er helt nødvendig som grunnlag for å kunne forstå noe nytt. Thomassen beskriver Gadamer sin forståelse slik: «Det er bare på bakgrunn av en forståelse vi allerede har, at vi kan gripe en mening, også i det nye som møter oss» (Thomassen, 2006, s. 86). Forforståelsen kan i verste fall begrense forskeren i å utforske hva empirien kan gi av kunnskap, og bare bekrefte hva forskeren allerede vet og mener om et tema. Forforståelsen kan derimot i beste fall gi næring til prosjektet og fungere som en støtte (Malterud, 2011). Forskerens ryggsekk vil være avgjørende for hvilken problemstilling man mener er relevant, valg av perspektiv og metode, hvordan resultatene behandles og hvordan konklusjonene vektlegges og formidles (Malterud, 2011). Dermed er det viktig at jeg gjør rede for hvordan min posisjon kan ha påvirket eller preget forskningsarbeidet.

3.7.2 Menneskesyn og verdier

Jeg ser det derfor som etisk riktig og nyttig å si noe om hvilke tankesett og forståelsesrammer jeg selv representerer.

Jeg har min forståelse av hva det vil si å være menneske, og hva som er viktig for min eksistens. Uten at jeg vil gå dypt inn på filosofiske teorier om livets mening og eksistens vil jeg her ta for meg det menneskesynet som ligger til grunn for min forståelse, tolkning og handlingsvalg, både som privatperson, yrkesutøver og forsker. I mitt arbeid med mennesker er jeg nødt til å være bevisst eget menneskesyn for å kunne gjøre etiske overveielser av mine handlinger. Jeg tror på fellesskapstanken og på en jevnere fordeling av goder i samfunnet, og jeg tror på at mennesket har iboende egenverdi, og at man har mulighet for vekst og utvikling ut fra sine forutsetninger. Et utgangspunkt for mitt yrkesvalg og yrkesutøvelse, både som sosionom og karriereveileder, har vært tanken om solidaritet. Jeg ønsker å bidra til at den

enkelte kan utvikle seg ut ifra egne forutsetninger slik at han eller hun kan delta i samfunnet. En av mine rettesnorer, både i private og profesjonelle relasjoner, er gjensidighetsprinsippet. Gjensidighetsprinsippet formuleres i livssyns-humanismen på følgende måte «gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg». Tilsvarende formuleringer finnes i de fleste livssyn og religioner. Gjensidighetsprinsippet er grunnlaget for empati og solidaritet, hvor det å sette seg i den andres situasjon kan være viktig for relasjonen og videre valg av handlinger.

Gjensidighetsprinsippet er utgangspunktet for etiske vurderinger og overveielser, både som hjelper, veileder eller forsker. Når man snakker om verdier og menneskesyn kan det fort bli litt svevende og uhåndterlig, og vanskelig å knytte til praksis. Politiske prioriteringer er også tuftet på et menneskesyn og en verdivurdering.

I tillegg til at menneskesynet påvirker min yrkesutøvelse, påvirker det også min forskning. Jeg skrev tidligere at både solidaritetstanken og gjensidighetsprinsippet er en rettesnor for meg, både i valg av yrke, tema for masteroppgave og forskningstilnærming. Med bakgrunn i solidaritetstanken vil jeg gi økt oppmerksomhet til de som kan møte ekstra utfordringer i samfunnet og arbeidslivet.

Erfaring fra et langt yrkesliv hvor jeg har arbeidet med mennesker som står utenfor arbeid og utdanning, har vist meg at mange unge så vel som godt voksne ivaretas av systemer og strukturer som oppleves som direkte krenkende. Jeg kjenner meg nok derfor mest igjen i en diskurs hvor det er naturlig å stille spørsmål omkring «tingenes tilstand heller enn å tilpasse seg dem» (Sultana, 2018).

3.8 Metodisk refleksjon

Bacci sin WPR-tilnærming til diskurs/policy-analyse har et sosialkonstruktivistisk vitenskapsfundament som påvirker undersøkelses-opplegget i den forstand at data er analysert på en fortolkende måte, noe som gjør at andres lesning av materialet kan resultere i andre tolkninger og konklusjoner enn det jeg har kommet frem til. Kunnskap er ikke en objektiv størrelse, og som forsker er man selv farget av de diskursene man forsøker å analysere, samtidig som at man i sin egen kunnskaps-produksjon bidrar til å forme virkeligheten og representere den på samme tid (Winter Jørgensen & Phillips, 1999, s. 175).

Forskningsprosessen vil dessuten kunne resultere i noe annet enn de forforståelser man måtte ha innen feltet. For min egen del har det resultert i et noe mer nyansert syn på hvilke diskurser man kan finne i NOU 2016:7.

3.8.1 Etikk og forskerrollen

Jeg har med meg min «bagasje», min erfaring, mitt liv, min personlighet, mitt menneskesyn, mitt politiske syn, noe jeg har redegjort for i avsnitt 3.6.2. Dette skal ikke påvirke utfallet av forskningen, derfor har jeg vært bevisst på å skille mellom meg som forsker og meg som fagperson og menneske. I denne sammenheng tror jeg helt sikkert at mitt valg av tematikk i undersøkelsen er påvirket av meg som menneske og de erfaringer jeg har i livet og som fagperson. Jeg har i utgangspunktet et kritisk blikk på det teknokratisk økonomiske perspektivet, og har derfor i gjennomføringen av undersøkelsen vært bevisst på å utføre denne på en måte som ivaretar den faglighet og objektivitet som kreves i forskningssammenheng, slik at mine personlige preferanser ikke skal påvirke resultatet av undersøkelsen. Som forsker er det derfor viktig at jeg evner å stille spørsmål ved både framgangsmåte og konklusjon i eget prosjekt.

Å håndtere etikk og etiske dilemma er viktig når man analyserer et dokument. Som vist ovenfor, har jeg har vært mye opptatt av åpenhet når jeg har jobbet med denne undersøkelsen. Et annet etisk aspekt, er betydningen av min forforståelse. Jeg henviste tidligere til Gadamer som beskrev nødvendigheten av å ha en forforståelse. Min forforståelse har jeg redegjort for i avsnitt 3.7.2.

3.9 Refleksjoner rundt reliabilitet og validitet

Reliabilitet omtales av Kvale & Brinkmann (2015, s. 275) som pålitelighet. Forskning må være til å stole på. Dette innebærer at forskningen må være mulig å overføre til andre mer allmenne sammenligninger for at denne skal ha verdi. Videre må den derfor gjennomføres på en slik måte at denne kan etterprøves. Et kritisk spørsmål som her må stilles, er om leseren blir tilstrekkelig informert om hvordan jeg har gått fram ved innsamling, bearbeiding og tolkning av data. Jeg legger vekt på å være tydelig på hva jeg har innhentet av dokumenter som grunnlag for analysen. Ved bruk av disse dokumentene er det viktig å være kildekritisk. Jeg mener det er en styrke for oppgaven at de dokumenter som ligger til grunn for undersøkelsen i all hovedsak er lett tilgjengelig for alle på nettet. Ved å se på flere ulike offentlige dokumenter fra samme tid vil dette gi et bredere bilde over hva som ble ansett som viktig, og om dokumentene påvirket hverandre. For å kunne styrke reliabiliteten i denne studien, er analysen forsøkt beskrevet så tydelig som mulig, dette for at andre skal kunne følge gangen i analysen og hvordan resultatene er oppstått. Det er likevel vanskelig å

gjennomføre en identisk analyse i et nytt tilfelle, da oppgaven baserer seg på tolkning av datamaterialet.

Dokumentundersøkelse er en form for kvalitativ undersøkelse der man har mulighet til å utforske dybder og nyanser. Med en slik metodisk tilnærming følger også noen begrensninger. Som metode har jeg brukt en hermeneutisk og diskurskritisk tilnærming som grunnlag for undersøkelsen, noe som også påvirker hvilke aspekter jeg trekker inn og hva jeg utelater. I kvalitative studier handler validitet om tolkning av datamaterialet og gyldigheten av de slutninger man trekker basert på resultatene fra dokumentanalysen (Thagaard, 2013). Som Winter Jørgensen & Phillips (1999) beskriver, er det gjennom diskursene den virkelige verden konstrueres. I denne sammenhengen innebærer dette hvor godt den metodiske tilnærmingen som er valgt, egner seg til å belyse fenomenet sosial rettferdighet, samt også bevissthet rundt hvordan resultatet kan påvirkes av forskerens egen bakgrunn. Studiens validitet innebærer blant annet en vurdering av egen rolle og hvordan egne relasjoner til fenomenet kan påvirke tolkningsprosessen. I starten av prosjektet hadde jeg derfor en bevissthet rundt egen yrkeserfaring og politiske ståsted, og effekten dette kan ha på hvordan rapporten og stortingsmeldingene leses, og slik påvirker analyseprosessen. I denne analysen vil gyldigheten være fundert i spørsmålet om hvorvidt analysen gir svar på det den har satt seg fore å svare på (Bergström & Boréus, 2005, s. 34-36). I diskursiv analyse er man som forsker ikke nøytral, derfor er nøyaktighet og åpenhet om hvordan man begrunner sine funn spesielt viktig. Jeg har forsøkt å gjøre det tydelig hvilke teoretiske og metodiske elementer jeg bygger analysen på, slik at det blir enklere for andre å sette seg inn i grunnlaget for resultatene som framkommer. Nøyaktige redegjørelse i alle ledd av analysen, og sitater og henvisninger vil underbygge analysen slik at den blir mer etterprøvable og forståelig.

Valg av sitater vil også kunne kritiseres for å være subjektive, og valgt for å gi en framstilling som er overbevisende. Men åpenhet og det faktum at data er tilgjengelig for alle, gjør at andre lesere kan gjøre egne vurderinger av materialet som er analysert. Argumenter og slutninger underveis i drøftingene er ofte illustrert med direkte gjengivelser av tekst. Dette for å illustrere bakgrunnen for refleksjonen og gi leseren mulighet til selv å vurdere gyldigheten. Det er viktig å påpeke at andre lesere kan finne andre betydninger i teksten, enn det jeg selv har funnet. Jeg er ydmyk overfor at jeg selv er en del av den virkeligheten diskursene konstruerer, og tar selv ansvar der denne oppgaven har blitt påvirket av personlige erfaringer. Dette er nødvendigvis heller ikke målet når hensikten er å se på hvordan en bestemt tekst, her

NOU 2016:7 uttrykker sosial rettferdighet. Det handler altså om valg og slutninger trukket i løpet av prosessen, men også forståelser man opparbeider seg og utvikler i løpet av analysen.

Selv om diskursanalyse, i kraft av å være virkelighetsskapt og virkelighetsskapende ikke kan defineres som en udiskutabel metode i forhold til undersøkelsens validitet og reliabilitet, peker den mot noe svært viktig: Den synliggjør hvordan ulike meningskonstruksjoner produseres, reproduseres og endres. Bratberg (2014) mener også at det er klokt å støtte seg på en bredere forståelse av validitet i diskursanalytisk forskning. Så lenge man gir en klar framstilling av det som ligger til grunn for en bestemt analyse og tolkning, og hvilke implikasjoner den innebærer, kan ikke en diskursanalytisk studie fremstå som ugyldig (Bratberg, 2014, s. 54).

Selv om resultatet i oppgaven ikke kan generaliseres, kan forståelsen for et fenomen være relevant på andre områder. Ulike perspektiver og tilnærminger kan gi nytteverdi i hvordan de utfyller hverandre, og vil derfor i noen tilfeller være relevant i forhold til andre komplekse temaer og årsaksforhold.

4 ANALYSE OG DRØFTING

4.1 Innledning

Det første spørsmålet starter med «What`s the problem represented to be», og handler om å finne ut hva som sies å være problemet, det vil si hvordan problemet presenteres eller framstilles i et gitt materiale. Stort sett er det alltid noe som ønskes endret eller forbedret når man foreslår konkrete politiske tiltak (Bacchi, 2009, s. 3). Det viktige i denne sammenheng er at man ikke tolker dette spørsmålet til å bety at det nødvendigvis foreligger et faktisk problem. Bacchi hevder at all politikk inneholder en framstilling, representasjon, av et problem, og at det ikke er slik at problemet eksisterer selvstendig utenfor selve den politiske prosessen (Bacchi, 2009, s. 3). Et mer tradisjonelt utgangspunkt ville være å se på politikere og andre som fremmer politiske forslag som problemløser, som noen som skal fikse et problem som finnes utenfor problematiseringsprosessen.

Når man jobber ut fra et WPR-perspektiv starter man med forslaget og jobber seg bakover til å se hvordan man kom fram til den aktuelle framstillingen av problemet. Det første spørsmålet er grunnleggende for å gå videre med WPR-analysen.

De neste spørsmålene går dypere inn i analysen for å finne svar på hvordan denne forståelsen har blitt til. Hva er de bakenforliggende forutsetningene som ligger til grunn, hva er det som ikke snakkes om, og hvilke effekter kan følge av at man snakker om og definerer et problem på den måten? Og til slutt - hvordan/hvor har denne framstillingen av «problemet» er blitt produsert, spredt og forsvart. Et hovedpoeng hos Bacchi er altså at hvordan man forstår et problem, er avgjørende for hvordan man søker å løse det, og at problemer ikke er noen objektiv sannhet, men diskursive konstruksjoner.

4.1.2 Hva blir «problemet» framstilt til å være i NOU 2016:7?

For å finne ut av hvilket problem som egentlig skal løses politisk, sier Carol Bacchi at vi må se nærmere på løsningsforslaget. Et politisk løsningsforslag avdekker forståelsen av at det finnes et problem, og henviser stort sett til det problemet som man politisk ønsker å løse (Bacchi, 2009).

I NOU 2016:7 (s. 11) ser man at karriereveiledning betraktes som et sentralt kompetansepolitisk virkemiddel. Underforstått er Norge et kunnskapssamfunn hvor det blir lagt stor vekt på kunnskap og kompetanse. Videre i NOU 2016:7 (s. 21) kan man lese at vi lever i et kunnskapssamfunn hvor læring og karrierekompetanse vektlegges: «I det framvoksende kunnskapssamfunnet vektlegges i økende grad læring i et livslangt perspektiv» - og «Nå skal karriereveiledning bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse og selv bli 'ekspert' på å håndtere karriererelaterte oppgaver».

Med henvisning til EUs Resolusjon om livslang karriereveiledning, slås det fast at karriereveiledning er løsningsforslaget som skal bidra til å nå to politisk overordnede mål:

1. Å styrke samfunnets konkurranseevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn.

For å oppnå dette politisk-økonomiske målet, skal det investeres i mennesket, individet skal utstyres med ferdigheter som er nødvendige for å leve og arbeide i det nye digitale kunnskapssamfunnet. Det er karriereveiledningens mål og virkeområde å bidra til at befolkningen deltar i utdanning og arbeid som skaper vekst og konkurransedyktighet.

2. Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap.

Det sies videre at det effektive og dynamiske samfunnets krav til individet skaper marginalisering, frafall fra utdanning og strukturell arbeidsløshet, og at karriereveiledningen skal motvirke og kompensere for disse negative virkningene (NOU 2016:7, s. 22).

Disse to målsettingene påpeker både individ- og samfunnsperspektivet sin betydning i tilknytning til utdanning og arbeid. Man ønsker å utvikle et velfungerende system for karriereveiledning i Norge, slik at det bidrar til å ivareta både individets forutsetninger og de behov som samfunnet og arbeidslivet har på en effektiv måte (NOU 2016:7 s. 13).

Karriereveiledning som politisk løsningsforslag og mandat utdypes nærmere ved at man i NOU 2016:7 (s.22) deretter viser til OECD når man sier at karriereveiledning i det livslange perspektivet har tre spesifikke mål (OECD 2004a):

1. Utdanningsmål med tanke på å forbedre utdanningseffektivitet, minske frafall og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked. Dette knyttes til utvikling av karrierekompetanser hos den enkelte for å mestre egen karriereutvikling.

2. Arbeidsmarkedsmål med tanke på å skape bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel, og minske friksjonen på arbeidsmarkedet. Utvikling av ferdigheter for å håndtere overganger skal bidra til større fleksibilitet og mobilitet på arbeidsmarkedet.

3. *Sosiale inkluderingsmål* med tanke på å skape like muligheter for alle til utdanning og arbeid, og med tanke på å motvirke marginalisering. Utvikling av sosial inkludering og sosial rettferdighet når det gjelder etnisitet, kjønn, alder, sosiale vilkår med mer, er relevant her.

Utdanningsmålet og arbeidsmarkedsmålet handler om at flere unge må fullføre videregående opplæring og ta en utdanning som samsvarer med arbeidslivets behov.

Bøyum (2016, s. 21-22) skriver at for dagens unge er den største risikoen at de ikke mestrer kravene som stilles til dem i skolen. Frafallet i utdanning skjer ved det første store skillet i utdanningssystemet. Dette første store skillet kommer ved det store frafallet i videregående opplæring, og det neste store skillet i utdanningssystemet er om man tar høyere utdanning eller ikke. Dette synes å være årsaken til at utvikling av karriereferdigheter for å håndtere disse overgangene blir framhevet som viktig kompetanse for unge mennesker.

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 (Kjærgård, 2012). Både Hyggen (2015) og Bøyum (2016) peker på at gruppen av unge som står utenfor utdanning og arbeidsliv er en stor gruppe. Også OECD (2018) rapporten «Investing in Youth: Norway» peker på at andelen av unge under 30 år uten videregående opplæring er høyere i Norge enn hva som er gjennomsnittet i OECD-landene, at dette antallet er økende, og at Norge bør gjøre mer for å redusere andelen unge som ikke har arbeid eller er under utdanning. Ifølge den samme rapporten OECD 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.

I grunnloven står det skrevet:

«Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane. Dei statlege styresmaktene skal sikre tilgjenge til vidaregåande opplæring og likt høve til høgare utdanning på grunnlag av kvalifikasjonar» (Grunnloven, 2014, §109).

På tross av grunnlovens klare tale om alle barns og unges rett til grunnleggende opplæring, kan man se at mangel på muligheter til å fullføre sin rettmessige videregående

opplæring på normert tid, er en viktig faktor. Tall fra OECD viser i rapporten «Investing in youth – Norway» fra 2018 at 56 % av ungdom som står utenfor arbeid og utdanning, ikke har fullført videregående skole. I boken «De frafalne» skriver seniorforsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Eifred Markussen, at yrkesfaglige elever slutter når de etter normert tid skulle ut i lære. Lærlingeplassene mangler (Markussen, 2016). OECD-rapporten «Investing in youth» fra 2018, bekrefter dette: «The transition to an apprenticeship is often difficult: 30 % of applicants did not find a training place in 2016» (OECD 2018 s. 16). De siste årene har andelen søkere som har fått godkjent lærekontrakt innen utgangen av året ligget på i overkant av 70 % (regjeringen.no). Koronapandemien har gjort det vanskeligere å få læreplass, mange lærlinger har opplevd å bli permittert, og flere har fått opphold i opplæringen sin. I samfunnskontrakt for flere læreplasser (2022-2026) er det et mål om at alle kvalifiserte søkere skal få tilbud om læreplass.

NAV ble iverksatt i 2006, med mål om å etablere et samarbeidsorgan mellom stat, kommune og samfunnsborger, for å finne gode løsninger for mennesker utenfor arbeid og utdanning, med målsetting om arbeidsdeltakelse (nav.no). Med forankring i arbeidsmarkedsloven, har NAV utarbeidet fem hovedmål for sitt arbeid. Disse målene er å få flere i arbeid og aktivitet, og færre på stønad, skape et velfungerende arbeidsmarked, gi arbeidsledige rett tjeneste og stønad til rett tid, yte god service tilpasset brukerens forutsetninger og behov, og drifte en helhetlig og effektiv arbeids- og velferdsforvaltning (nav.no).

Arbeidsmarkedsloven viser at det er et politisk ansvar, og et politisk mål å finne løsninger som fører til økt arbeidsdeltakelse. I arbeidsmarkedslovens står det: «Lovens formål er å bidra til å oppnå et inkluderende arbeidsliv gjennom et velfungerende arbeidsmarked med høy yrkesdeltakelse og lav arbeidsledighet» (Arbeidsmarkedsloven, 2006, §1).

Roger Kjærgård viser til framveksten av kunnskapsøkonomiske diskurser innen utdanning og arbeidsfeltet der «det sentrale er å aktivisere og vitalisere befolkningens talent gjennom utdanning (Kjærgård, 2012, s. 171). At frafall derfor framstår som et samfunnsproblem som må løses, er forståelig.

Forståelsen av at ungdom utenfor arbeid og utdanning er et samfunnsproblem, bygger altså på ulike antakelser, skapt av blant annet norsk lov. Det er lovmessig poengtert at ungdom har rett til å fullføre sin videregående utdanning. Når svært mange da ikke fullfører sin videregående opplæring, etableres forståelsen av et problem. Overnasjonale myndigheter bekrefter den lovpålagte retten til videregående opplæring, og refererer samtidig til faktiske tall som

forteller om at svært mange ikke fullfører sin videregående utdanning. Gjennom historien kan vi altså se flere eksempler på lovverk som er med på å etablere sannheten om at ungdom utenfor arbeid og utdanning er et problem.

3.Sosiale inkluderingsmål med tanke på å skape like muligheter for alle til utdanning og arbeid, og med tanke på å motvirke marginalisering. Utvikling av sosial inkludering og sosial rettferdighet når det gjelder etnisitet, kjønn, alder, sosiale vilkår med mer, er relevant her.

Sosiale inkluderingsmål påpeker at ikke alle har de samme muligheter til utdanning og arbeid, og at denne sosiale ulikheten bidrar til at mennesker blir marginaliserte, det vil her si å bli ekskludert fra arbeids- og samfunnsliv. Kravene til kunnskap og kompetanse øker samtidig som det er behov for å minske de sosiale forskjellene. Utenforskap handler om å stå utenfor, og ikke være en aktiv deltaker i arbeidslivs- og samfunnsliv. I kunnskapssamfunnet er det manglende kompetanse eller svake grunnleggende ferdigheter som hindrer deg fra å delta. Sosial reproduksjon (KD, 2006, s. 9) er også med på å opprettholde at ikke alle har like muligheter og ikke like god tilknytning til arbeidslivet som andre har. Utvikling av sosial inkludering og sosial rettferdighet er derfor mål som man ønsker å fremme.

At mange unge og står utenfor utdanning og arbeid pekes på som et samfunnsproblem, og hovedårsaken til dette er manglende kompetanse eller svake grunnleggende ferdigheter. Jeg tør påstå dette er problemet man ønsker å løse, og at karriereveiledning her blir pekt på som et forslag til løsning. Ifølge Bacchi, kan denne problemforståelsen ikke betraktes som en objektiv sannhet, men i stedet en diskursiv konstruksjon.

4.1.3 Hvilke antagelser eller forutsetninger ligger til grunn for hvordan «problemet» blir framstilt?

Etter at jeg nå har funnet ut hva problemet blir presentert som, begynner jobben med å drøfte de underliggende antagelsene som ligger bak dette. Hva blir tatt for gitt når man framstiller et problem på en måte framfor en annen? Hva er det man ikke stiller spørsmålstegn ved?

Spørsmålet her er hva slags antakelser og forutsetninger som må være til stede for at noe i det hele tatt skal skje eller bli foreslått. Dette referer til kunnskap som blir tatt for gitt, og som denne metoden altså søker å avdekke. Her bygges det på Foucault, med sin teori om kunnskaper som man tar for gitt, som blir internalisert og som blir sett på som sannhet (Bacchi, 2009, s. 36). Det er den type etablerte sannheter man ønsker å utfordre ved å bruke

WPR-metoden. Man leter ikke primært etter usikkerhet eller kun de uttalte forutsetningene hos de som tar beslutninger. Det man må finne ut av, er det som ligger til grunn for at noe i de hele tatt skal bli foreslått eller forekomme, hva som er mulig meningsdannelse. Det er altså de ubevisste kunnskapene og verdiene jeg må identifisere. Det gjør det mulig å utfordre dem. Bacchi peker her mot en arkeologisk undersøkelse i overført betydning, basert på Foucault, hvor målet er å finne det tankegodset som ligger bak hvordan et problem blir framstilt (Bacchi, 2009, s. 5-6).

Bacchi trekker spesielt frem dikotomier, som preger offentlig debatt. Dikotomier kan være ekskluderende, dvs. at hvis noe eller noen er i den ene kategorien er det/de automatisk ekskludert fra den andre. Det kan også være slik at den ene siden av det som er uttrykt dikotomisk er vurdert eller sett på som bedre enn den andre. Etter at man har funnet ut hva problemet blir presentert som, begynner jobben med å drøfte de underliggende antagelsene som ligger bak dette. Hva blir tatt for gitt når man framstiller et problem på en måte framfor en annen? Hva er det man ikke stiller spørsmålstegn ved? Bacchi mener at disse dikotomiene kan forenkle komplekse problemer og at vi må være på utkikk etter dem i politiske beslutninger, slik at vi kan se hvordan de er med på å forme framstillingen av problemet (Bacchi, 2009, s. 6-10).

Videre påpeker Bacchi viktigheten av key concepts, eller nøkkelbegreper. Politiske beslutninger og problematiseringer som grunnlag for disse er gjennomgående i politikk. Hun nevner at disse nøkkelbegrepene er relativt åpne og at ulike personer fyller dem med ulik mening. Et eksempel på et slik nøkkelbegrep kan være velferd eller livskvalitet. Siden nøkkelbegrepene er så åpne for debatt rundt hva man legger i dem, kan det være nyttig å identifisere dem i en WPR-analyse. Bacchi trekker også fram kategorier som sentrale for hvordan styring foregår. Mer spesifikt tenker hun på hvordan man setter mennesker i kategorier i politiske beslutningsprosesser. Det er viktig i en WPR-analyse å ikke ta disse kategoriene for gitt.

Det jeg skal gjøre her, er å se på hvordan kategorier brukes til å gi mening til en bestemt framstilling av et problem. Eksempler på slike kategorier kan være «ungdom», «arbeidsledig» eller «trygdemottaker». Bacchi støtter seg her på Hacking og Foucault som hevder at ulike kategorier er skapt og at de ikke eksisterer utenfor det samfunnet de ble skapt i. Her kan det også sies at heller ikke kategorien «naver» fantes før NAV ble opprettet, og at den kanskje ikke finnes i andre samfunn som har en annen velferdsmodell enn den norske. Bacchi hevder at hvordan man skaper slike kategorier av mennesker er viktig for hvordan politisk styring

foregår. Under dette spørsmålet søker man å finne hvilke teknikker, målinger eller mekanismer som ligger til grunn for styring (Bacchi, 2009, s. 9).

4.1.3.1 Dikotomier

Å være «innenfor» eller «utenfor» kunnskapssamfunnet

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 å 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 er det som skaper og etablerer forståelsen av hvilke faktorer som skal til for å bli en del av kunnskapssamfunnet og dermed også lykkes (KD, 2015, s. 10). For å sette dette på spissen; hvis du er en del av samfunns- og arbeidslivet, har du lykket 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. Begrepet «Utenforskap» er dermed negativt ladet. Hvis man ikke lykkes, gis et inntrykk av at man da risikerer å stå utenfor. Disse to begrepene står i et dikotomisk motsetningsforhold til hverandre; man er enten utenfor eller innenfor. Dette betyr også at det ene begrepet ikke har noe særlig mening uten den andre, og dermed henger disse to begrepene 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 Stortingsmeldingene 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. Når offentlige dokumenter så sterkt betoner betydningen av Norge som kunnskapsnasjon, og at det finnes en dikotomisk forståelse av enten deltakelse eller utenforskap, så bidrar dette i følge Bacchi til å sette mennesker i kategorier som for eksempel arbeidsledig eller trygdemottaker. Bacchi sier videre at politiske dokumenter skaper kategorier som brukes til å gi mening til en bestemt framstilling av et problem, og at dette representerer en form for styring (2009, s. 9).

Å være «innenfor» eller «utenfor» kunnskapssamfunnet representerer en svart/hvit tenkning, en enten/eller tankegang der det ikke finnes noe imellom; man blir enten 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 fram 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 det tegnes 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. Denne sterke vektleggingen av kunnskap og kompetanse kan skygge for andre perspektiver som også kunne være verdifulle å få fram. Det gode liv kan leves på ulike måter. 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 kunnskapssamfunnet? 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, s. 111). Derfor kan det stilles spørsmål ved om det er denne typen kunnskap som framheves som den viktigste i kunnskapssamfunnet, som også er den beste for den enkelte.

Hva er det som gjør at det anses som et samfunnsproblem at unge mennesker står utenfor arbeid og utdanning på grunn av manglende kompetanse eller svake grunnleggende ferdigheter? Jeg skal nå identifisere de ubevisste kunnskapene og verdiene - det tankegodset som ligger bak forestillingen av Norge som kunnskapssamfunn, og problemframstillingen som følger av dette. Å lete etter slike antagelser handler om å identifisere de forutsetninger som må være på plass for at en bestemt forståelse av et problem skal gi mening. Diskursens tankesett og forståelsesrammer skaper en felles forståelse av et problem. Bacchi benevner dette som den konseptuelle logikken. (Bacchi, 2009, s. 5).

Hva er så den «konseptuelle logikken» bak Norge som kunnskapssamfunn?

I NOU 2016:7, s.1 ser man at karriereveiledning betraktes som et sentralt kompetansepolitisk virkemiddel. Underforstått er Norge et kunnskapssamfunn hvor det blir lagt stor vekt på kunnskap og kompetanse. Videre i rapporten (s. 21) står følgende «I det framvoksende kunnskapssamfunnet vektlegges i økende grad læring i et livslangt perspektiv» - og «Nå skal karriereveiledning bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse og selv bli «ekspert» på å håndtere karriererelaterte oppgaver».

Stortingsmeldingene som er omtalt under punkt 3.5.3, mener jeg viser en intertekstuell forbindelse til NOU 2016:7 i det de blant annet forteller 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). 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.

Jeg har ut fra et WPR-perspektiv nå jobbet meg bakover for å se hvordan man har kommet fram til den aktuelle framstillingen av et problem slik det framstår i dag, hvilke bakenforliggende forutsetninger som ligger til grunn, hvilke sannheter som etableres, hva som er mulig meningsdannelse.

4.1.4 Hvordan har denne framstillingen av «problemet» blitt til?

Dette spørsmålet går ut på at man analyserer utviklingen fra en tidligere periode fram til i dag. Det ene er de utviklingene og tidligere beslutningene som er gjort, som bidrar til at man framstiller et problem på en spesifikk måte. Det andre er å studere de konkurrerende framstillingene av et problem opp gjennom tidene eller på ulike steder. Her foreslår Bacchi at vi bruker Foucault sin genealogi, som innebærer at vi ser på nåtiden og spør hvordan vi kom dit vi er i dag. Poenget her er ikke at vi skal se tilbake til tidenes morgen, men se på relevante framstillinger av det samme problemet på ulike tidspunkt (Bacchi 2009, s. 10-12). På den måten kan man avdekke at det er flere ulike mulige resultater, det vil si at den måten vi framstiller et problem på i dag kunne vært helt annerledes. Det er ikke en naturlig evolusjon i hvordan vi framstiller et problem. Man kan heller se det slik at det ble tatt visse beslutninger på et tidspunkt, noe som har vært avgjørende for hvordan et problem blir framstilt i dag. Med andre ord, man skal se på hvilke omstendigheter som har gjort det mulig at et problem blir presentert på den ene eller den andre måten i dag.

Internasjonale organisasjoner er med på å påvirke nasjonale policyer ved å produsere kunnskap, ramme inn utfordringene og sette standard. Internasjonale organisasjoner påvirker ikke direkte politikken, men bruker innflytelsesmetoder som standardsettinger, prioriterer og derved muliggjør koordinering av policy-dokumenter. Denne måten å styre på kaller Anja Jacobi soft governance (Jakobi, 2009).

På EU sitt møte i Lisboa i 2000, ble det tatt en viktig beslutning som jeg anser har vært avgjørende for problemframstillingen i NOU 2016:7. Der ble det satt et nytt strategisk mål for det neste tiåret: “To become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in

the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” (EU, 2000).

Med begrunnelse i økt globalisering og overgang til en kunnskapsbasert økonomi, konstateres det at EU står overfor store utfordringer som vil påvirke alle sider ved menneskers liv.

Endringer skjer i et stadig akselererende tempo og EU sitt marked trenger å bli mer konkurransedyktig og innovativt. Overgangen til en digital, kunnskapsbasert økonomi, som vil føre til etterspørsel og tilbud av nye varer og tjenester, vil skape vekst, konkurransedyktighet og flere jobber. For at EU skal oppnå sitt politisk-økonomiske mål, skal det investeres i mennesket, som beskrives som EU sitt viktigste aktivum. Individet skal utstyres med ferdigheter som er nødvendige for å leve og arbeide i dette nye kunnskapssamfunnet. OECD bidrar i denne diskursen ved å betegne våre ferdigheter som 21 århundrets globale valuta (OECD, 2012).

Karriereveiledning vektlegges ikke i strategidokumentet fra 2000, men i I EU sin resolusjon fra 2004 trer livslang veiledning fram som et selvstendig virkemiddel for å nå samfunnets mål for 2010, knyttet til økonomisk vekst, økt sysselsetting og mobilitet. Det handler om at karriereveiledning skal bidra til et bedre samsvar mellom tilbud om utdanning og samfunnets behov for gitte kompetanser hos individet. Karriereveiledning fremstilles som et instrument for myndighetene. Individet skal ikke lenger «utstyres med» ferdigheter, som uttrykt i 2000, men blir i større grad ansvarliggjort gjennom å kunne gjøre gode valg og kunne bli effektivt selvstyrende. Karriereveiledning framstilles også som en service for individet i sin streben etter å gjøre gode valg, ved å tilby én eller flere av en rekke aktiviteter i hele livsforløpet; disse aktivitetene omfatter å gi informasjon, gi råd og veiledning, vurdere kompetanse og interesser, undervise i beslutningstaking og læring av karriereferdigheter (CMS).

Det vil være særlig behov for karriereveiledning i overgangssituasjoner. Samfunnet ønsker aktive medborgere ved at det enkelte individ ansvarliggjøres til å velge karriere som bidrar til at Europa når sitt strategiske mål om å bli verdens mest dynamiske og kunnskapsbaserte samfunn innen 2010. Individet får på denne måten både en subjektstatus ved at det selv kan velge, og en objektstatus ved at karriereveiledning skal bidra til at individet gjør effektive valg, som strategisk virkemiddel for samfunnets overordnede økonomiske mål.

At EU i år 2000 satte seg et ambisiøst mål om å bli den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsøkonomien i verden mener jeg har vært avgjørende for den sterke vektleggingen av kunnskap og kompetanse som framkommer gjennom flere stortingsmeldinger og i rapporten, og framstillingen av et samfunnsproblem - utenforskap -

som skyldes at unge mennesker står utenfor utdanning og arbeid fordi de mangler kompetanse eller svake grunnleggende ferdigheter.

4.1.4.1 Påvisning av diskurser i NOU 2016:7

Jeg finner i NOU 2016:7 en kunnskapsøkonomisk diskurs, tydelige spor av diskursen som Sultana kaller teknokratisk tilnærming med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål. Jeg finner også at flere tilnærminger lever side om side i NOU 2016:7. Konstruktivistisk teori neves på side 21. Individualisering av samfunnet betyr at den enkelte selv må administrere og fylle karrieren med meningsinnhold. I et konstruktivistisk perspektiv tar veiledningshandlingen utgangspunkt i historier fra veisøkers tidligere liv. Ved å snakke om ulike hendelser og sosiale interaksjoner, vil den enkelte få en klarere oppfatning av egen identitet og veien videre (Savickas, 2012). Den enkelte utvikler karrierekompetanse og blir ekspert i å håndtere eget liv og karriere. Denne forståelsen av konstruktivistisk ville ha havnet under den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen i Sultanas terminologi. Det samme gjelder utsagnet på side 135 i NOU 2016:7: «Skolen skal bidra til elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling og læring, og kvalifisere dem for et godt liv, slik at de kan fungere på ulike arenaer i samfunnet og bidra til samfunnets vekst og utvikling».

Når det gjelder den tredje av Sultanas diskurser, sosialrekonstruktivistisk eller frigjørende, kan jeg finne et snev av denne på side 9 - et miljøperspektiv:

«Tradisjonelt har karriereveiledning vært sett på som en del av et samfunnsmessig mål om å skape vekst gjennom bedre utnyttelse av arbeidskraften. Rett mann på rett plass var parolen. Dette vekstbegrepet er imidlertid blitt utfordret, blant annet av EU som i sine 2020-mål har formulert intelligent, grønn og sosialt inkluderende vekst som sine mål. Dette peker på behovet for å utvikle mer helhetsorientert karriereveiledning, som også ser karriere i et bærekraftperspektiv».

Dette kan være et eksempel på et frigjøringsperspektiv på karriereveiledning, men da på individnivå. Miljøbevissthet i et samfunnsperspektiv, som en karrierekompetanse, er ikke nevnt i NOU 2016:7. Peter Plant skriver om dette, og hevder at en tilnærming der karriereveiledere pålegges å fremme miljø-bevissthet, kan komme i konflikt med dagens karriereveiledningspraksis og «even the traditional Rogerian client-centered approach itself» (Plant, 2015, s. 121). Jeg kan ikke se at dette miljøperspektivet på side 9, utfordrer rådende samfunnsstrukturer og politiske og økonomiske ideologier.

Dersom man mener at frigjøringsperspektivet fordrer omfattende endringer av rådende politiske og økonomiske strukturer, kan man hevde at diskursen med samfunnsøkonomisk effektivitet som mål står sterkest, fordi rådende strukturer ikke eksplisitt blir utfordret i NOU 2016:7. Når kompetansebehov blir koblet opp mot samfunnsøkonomi, peker også det mot denne diskursen. Sett i et slikt perspektiv kan man argumentere for at NOU 2016:7 ideologisk plasserer seg innenfor en nyliberal forståelsesramme. Mener man derimot at humanistiske verdier kan spire og gro innenfor dagens styresett, og at frigjøring kan skje innenfor rådende strukturer, vil jeg hevde at det utviklingsrettede, humanistiske perspektivet har forrang i NOU 2016:7. Frigjøringsperspektivet, i alle fall frigjøring på makronivå, er minst synlig i NOU 2016:7.

Diskursene er ikke gjensidig utelukkende, men man kan se at en av dem er mer framtrædende på bestemte tidspunkt (Plant & Kjærgård, 2016). Hvilken av de tre diskursene som er mest framtrædende, beror på brillene man leser NOU 2016:7 med, men også av den økonomiske situasjonen på et gitt tidspunkt. Eksempler på dette er Carl Rogers (1977) som representerer en utviklingsrettet eller humanistisk tilnærming som ble meget populær under den økonomiske optimismen som hersket på 60-tallet. Modeller for samfunnsmessig effektivitet var mer framtrædende under den økonomisk nedgangen på midten av 70-tallet, og under den verdens-omspennende økonomiske krisen som ble utløst i 2008.

Frigjøringsdiskurser innenfor karriereveiledning vil mest sannsynlig komme som en motreaksjon på teknokratiske tilnærminger, som ofte legitimerer og forsterker heller enn å utfordre urettferdighet og ulikheter i samfunnet. Framover antar jeg at det vil bli et økt fokus på å skaffe næringslivet den kompetanse næringslivet trenger, men jeg tenker at man må forsøke å unngå at karriereveiledning kun blir et kompetansepolitisk redskap. Samtidig er det viktig å unngå å falle i motsatt grøft - gå fra en instrumentell redskapsholding til en karriereveiledning som kun handler om konstruksjon av egen identitet og selvrealisering som et individuelt prosjekt, til en nyliberalistisk tilnærming om at det er opp til deg å bli den arbeidstaker arbeidslivet vil ha. Jeg tenker at vi trenger alle de tre diskursene, og så blir spørsmålet hvordan skape den nødvendige balansen mellom dem.

4.1.5 Hva blir ikke problematisert eller snakket om i denne framstillingen av «problemet?»

Her stiller man spørsmålet; hva blir ikke problematisert eller hva er taust i framstillingen? Det er altså begrensningene i problematiseringen dette spørsmålet søker å avdekke. Poenget her er ikke bare at det er ulike måter å framstille et problem på, men at den måten man gjør det på, som faktisk påvirker og begrenser politikken. Bacchi anbefaler her at man benytter seg av diskursanalyse som verktøy. Et eksempel på dette er den forenklete effekten dikotomier kan ha. Ved å fokusere på den ene delen, kan man glemme den andre og de effektene den kan ha. Videre er det her også mulig å bruke genealogier, fordi man da lettere kan identifisere det som ikke har blitt snakket om til ulike tider (Bacchi, 2009, s. 12-14). Man vil altså, gjennom analysen, avdekke det som problematiseringen medfører at man overser.

Hittil har jeg i analysen sett på hva problemet fremstilles som, hvilke antagelser som ligger bak og hvordan en slik framstilling har blitt til. Da er neste steg å analysere hva som ikke snakkes om, hva som ikke blir problematisert. Gjennom dette spørsmålet er målet å påpeke at den måten man framstiller et problem på faktisk setter grenser for hva som er mulig å tenke, mene og gjøre, for selve politikken som føres.

Et tema som i liten grad blir problematisert er arbeidstakernes evner og ressurser sett opp mot dagens arbeidsmarked. I hvilken grad er det plass til alle? Med andre ord kan man si at man glemmer å se på utstøtingsmekanismer når man ensidig fokuserer på individet og dets utfordringer (Terum, Tufte & Jessen, 2012, s. 82).

Vi har et arbeidsmarked i dag hvor flere manuelle jobber blir automatisert, og det settes økende krav til den enkelte blant annet gjennom krav til digital kompetanse og utdanning. Skoletrett ungdom har derfor ikke lenger mulighet til å kunne gå rett ut i arbeidslivet. Man ser at lavterskeljobber, som folk kunne ha gjennom generasjoner tidligere, forsvinner eller blir automatiserte. En større mengde mennesker er ofte langt unna å nå en kvalifisering til den type jobber som kommer til å kreves i framtidens arbeidsmarked. Øverbye påpeker at det er en del arbeidsplasser som har gått tapt innen primærnæringer og industrien, mens det er skapt nye arbeidsplasser innen andre næringer (Øverbye, 2006, s. 47). Det er likevel ikke sikkert disse nye arbeidsplassene er lagt til samme sted eller krever samme kompetanse.

Et annet spørsmål er også om det vil skapes tilstrekkelig med arbeidsplasser i fremtiden. Arbeidslinja er betegnelsen på det politiske målet om at flest mulig skal kunne forsørge seg selv ved hjelp av arbeidsinntekt. Det som ikke blir problematisert her kan altså sies å være at det kanskje ikke vil være rom for arbeidslinja i framtidens arbeidsmarked. Kari Wærness

peker på «den fjerde industrielle revolusjon», det vil si en tid hvor et stort antall arbeidsplasser kan forsvinne på grunn av automatisering og annen teknologisk utvikling (2018, s. 94). Det kan føre til en økt sosial ulikhet da verdiskapning vil skje på et helt annet nivå enn hos arbeiderne, og vi kan få eiere av digitale og teknologiske løsninger som sitter som vinnerne i et slikt system.

Hvis det ikke er jobber å få, hvordan skal man da få arbeidslinja til å fungere i praksis? Det problematiseres i liten grad i stortingsmeldingene og i rapporten. Hvis dette spørsmålet ikke utfordres, kan det tyde på at paradigmet rundt arbeidslinja står så sterkt at selv problematiseringer som inviterer til motstand ikke får det.

Det snakkes altså lite om et arbeidsmarked som kan bli mindre tilgjengelig for mange. Det er for eksempel vanskelig å finne egnede deltidsstillinger for dem som har en redusert arbeidsevne. Arbeidsmarkedet kan også sies å være preget av midlertidighet eller vikarstillinger, noe som kan passe dårlig for mennesker med helseutfordringer da de trenger mer forutsigbarhet. Det settes fokus på et inkluderende arbeidsliv med plass for alle. Det ligger an til at framtidens arbeidsmarked krever en annen og økt kompetanse enn tidligere. Det blir i liten grad problematisert i hvilken grad de som i dag står utenfor arbeidsmarkedet faktisk er i stand til å tilegne seg mer kompetanse. En del sliter med konsentrasjonsvansker, lese- og skrivevansker eller fysiske sykdommer som gjør at mer utdanning er utfordrende. Mange unge har opptil flere forsøk bak seg på å gjennomføre videregående skole, allerede før de er 20 år. Det blir i liten grad problematisert hvordan man skal kvalifisere disse til framtidens arbeidsmarked når de sliter med å gjennomføre grunnleggende utdanning. Det nevnes i stortingsmelding nr. 33, side 8 at man i større grad skal bruke arbeidslivet selv som kvalifiseringsarena for de som mangler formell kompetanse. Likevel kan man spørre om det vil være tilstrekkelige dersom kvalifikasjons-kravene stadig øker. Det viser seg at arbeidstakere som mister jobben på grunn av nedlegging eller omstilling, har en større sannsynlighet for å ende opp som mottakere av uføretrygd (Øverbye, 2006). Man kan altså si at et arbeidsmarked med stadige omstillinger og kompetansekrav bidrar til uhelse, noe som i liten grad snakkes om i NOU 2016:7 og i stortingsmeldingene, heller ikke at den teknologiske utviklingen medfører en usikker arbeidsframtid for mange, og at man kanskje må innse at det ikke er realistisk at alle kommer til å være i arbeid av tradisjonell karakter i framtiden.

4.1.6 Hvilke effekter produseres av denne måten å framstille «problemet» på?

I WPR legges det til grunn at den måten et problem blir framstilt på, faktisk kan skape vansker for eller skade en sosial gruppe. Bacchi foreslår her tre effekter man kan se etter i denne delen av analysen. I de neste avsnittene analyserer jeg noen effekter av problematiseringene fra tidligere i dette kapitlet.

4.1.6.1 Diskursive effekter

I WPR referer diskurs seg til en sosialt konstruert form for kunnskap, som setter begrensninger for hva som er å mulig å tenke, mene og skrive om (Bacchi, 2009, s. 35). Her snakker vi altså om effekter; det at et fenomen problematiseres på en måte, fortrenger rommet for å se det på en annen måte. Poenget her er at det diskursive rammeverket gjør det vanskelig å tenke annerledes, noe som videre gjør endring begrenset til bestemte retninger. Dette er også del av maktperspektivet som WPR-analysen bygger på. Makten former hvordan vi ser på oss selv og verden rundt oss (Bacchi, 2009, s. 37-38). Bacchi er i likhet med Kjærgård (2012) inspirert av Foucault sin makt- og styringsforståelse som beskriver et styringssett der befolkningen blir sett på som redskaper for å nå statens formål. Et eksempel på en slik overordnet styringsstrategi finner jeg i NOU 2016:7, side 17. Her handler ikke begrepet karriere bare om yrke i vår samtid, men om å planlegge ens eget liv i et livslangt perspektiv, om å skape og håndtere ens karriere.

Bacchi oppfordrer meg til å lete etter diskursive effekter, det vil si hva slags meningsdannelse som er mulig innenfor en aktuell problematisering (Bacchi, 2009, s. 15-18).

Problematiseringene kan indikere at det har utviklet seg en kunnskapsøkonomisk diskurs som har forsterket seg fra 1990-tallet til i dag. Kjærgård viser i sin doktoravhandling til framveksten av kunnskapsøkonomiske diskurser innen utdanning- og arbeidsfeltet der ««det sentrale er å aktivisere og vitalisere befolkningens talent gjennom utdanning» (Kjærgård, 2012, s. 171).

Utdanningstenkningen i denne diskursen blir først og fremst sett ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv: «Utdanning gjøres til et økonomisk virkemiddel for et økonomisk samfunn, dets konkurransevne, utvikling, velstand og skjebne» (Kjærgård, 2012, s. 169). Den kunnskapsøkonomiske diskursen skaper en forståelse og en forventning om at unge bør velge en utdanning i overensstemmelse med samfunnets behov for kompetanse, utvikling og

omstilling. Argumentene er at karrierevalg ut fra andre ønsker og behov, og unge menneskers bortvalg av i videregående skole kan føre til reduserte muligheter på arbeidsmarkedet og økt risiko for dårlig levestandard. I sin analyse av karriereveiledningens genealogi skriver Kjærgård (2012, s. 171) at «ungdoms bortvalg av videregående skole er nå nærmest ensidig innleiret i en samfunnsøkonomisk og humankapitalistisk diskurs, og det å stå utenfor utdanning er innleiret i risikodiskurser».

Det at mange unge ikke fullfører videregående skole kommer derfor i konflikt med nasjonale politiske mål om å styrke samfunnets konkurransevne og skape et effektivt dynamisk samfunn (NOU 2016:7, s. 22). Slik jeg tolker Kjærgård er det viktig å forstå hvorfor man er vitne til en oppblomstring av denne risikodiskursen, og hvorfor visse fenomener får mer oppmerksomhet enn andre. Kjærgård knytter oppblomstringen av risikodiskursen til vektleggingen av den økonomiske dimensjonen i utdanningstenkningen. Prinsipper om vekst, innovasjon, utvikling, human kapital og konkurransevne blir tatt for gitt i denne diskursen, og gjør det vanskelig å tenke annerledes. Diskursen setter rammene for hva som kan menes og snakkes om, i den forstand at den begrenser rommet for å diskutere eller problematisere andre forhold, som jeg har skrevet om i avsnitt 4.1.5.

4.1.6.2 Subjektiverende effekter

handler om hvordan subjekter konstitueres innenfor en bestemt diskurs. Basisen her, er at vi blir spesielle subjekter gjennom hvordan den gjeldende politikk definerer sosiale relasjoner og hvordan vi som subjekter, finner vår posisjon i disse relasjonene. Det er ulike subjektposisjoner som er tilgjengelig for oss. Disse subjektiverende effektene kan for eksempel brukes til å dele oss inn i grupper eller sette grupper opp mot hverandre (Bacchi, 2009, s. 15-18). Bregnballe skriver at diskurser utøver makt ved at de konstituerer subjektposisjoner. Subjektposisjoner eller identiteter, stammer fra Foucault, og handler om at diskurser skaper ulike posisjoner som individet kan forstå verden gjennom, og om hvilke subjektposisjoner som blir ut fra problematiseringer (Bregnballe, 2005). Det innebærer at personer «tar opp» ulike posisjoner som diskurser har produsert, og at disse posisjonene styrer hvordan vi kan tenke og oppføre oss (Barker, 2012).

Fortellingen om kunnskapsnasjonen Norge, slik den blir framstilt gjennom flere stortingsmeldinger, har stor kraft, fordi den er blitt integrert i kulturen og måten vi tenker og

handler på, og legger føringer for hva som forventes av både befolkningen og av politikere når det gjelder utdanning, kompetanse og arbeid

Kan konstruksjonene av kunnskapssamfunnet og kunnskapsnasjonen Norge i stortingsmeldingene være med på å skape eller forsterke eksisterende kategorier - og dermed skape eller forsterke identiteter?

Bacchi sier at politiske dokumenter skaper kategorier som brukes til å gi mening til en bestemt framstilling av et problem, og at dette representerer en form for styring.

Ifølge Søreide blir identiteter skapt gjennom kategorier som vi danner om oss selv og andre, og at politiske narrativer kan si noe om hvordan en person eller grupper oppfatter seg selv. (Søreide, 2007).

Det kan derfor 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- framstillinger, som «Deltakelse» og «Utenforskap», kan ha implikasjoner ved at de for det første kan forsterke oppfatningen individ eller grupper har av seg selv, og dermed også forsterke identiteten. Framstillingene av 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. Som «utenfor» er du 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 framstillinger av 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».

Framstillingen av 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 konstruert andre framstillinger 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 om kunnskapsnasjonen Norge.

Egenskaper ved individet som blir verdsatt i den kunnskapsøkonomiske diskursen er ifølge Kjærgård tilpasset markedsøkonomien og handler blant annet om å være fleksibel, og om evnen til å ta til seg ny kunnskap og teknologi. Innenfor denne diskursen pekes det også på at individet blir gjort ansvarlig for å være en aktiv medborger, og jobber hardt for å møte samfunnets krav til kompetanse, utvikling og omstilling (Kjærgård, 2012, s. 169).

4.1.6.3 Livseffekter

handler om hvordan problemframstillinger påvirker personers liv og helse. Det handler altså her om den konkrete materielle effekten en framstilling av et problem har på livene til individer eller grupper. Det kan for eksempel være at hvilken kategori man havner i, påvirker hva slags tilgang man har på velferdsgoder (Bacchi, 2009, s. 15-18). Her er man med andre ord ute etter de faktiske effektene problematiseringen har på menings-dannelse, på de rollene som er tilgjengelige for en del av befolkningen og de effektene det har på livene til enkeltpersoner eller grupper i samfunnet.

Den angitte problematiseringen kan skape en oppfatning i samfunnet om at unge mennesker som ikke er i inntektsgivende arbeid, men som mottar økonomisk sosialhjelp eller trygdeytelser, er late, og at de kun forbruker av våre felles skattepenger uten å gi noe tilbake. Det har vært en tendens, blant annet i media, til at man har snakket om at det er for lett å få uføretrygd i Norge. Dette stadige fokuset på antallet unge uføre, kan skape en negativ effekt på selvfølelsen til de som mottar helse relaterte trygdeytelser. De det gjelder, opplever kanskje at det ikke er lett å få uføretrygd i Norge i dag. For den enkelte kan den sterke kraften arbeidslinja har i NAV i dag, oppleves som mistenkeliggjøring. Ebba Wergeland skriver i en artikkel at «skammen er tilbake» (2009). Tidligere var trygdeordningene en udiskutabel rettighet dersom vilkårene var oppfylt og det ble i mindre grad stilt spørsmålstegn ved om du var syk nok til å motta dem. Nå kan det se ut til at det problemet ikke er at man ikke kan, men at han eller hun ikke vil. Wergeland viser i artikkelen til velferdsmeldingen av 1995, s. 17, hvor det framheves at «arbeid skal være det naturlige førstevalget for personer i yrkesaktiv alder». Her kan man si at det introduseres en tanke, om at det faktisk er et valg for de fleste, noe som kan medføre en skamfølelse for trygdemottakerne. En annen effekt som kan skapes, er opplevelsen av nederlag. Hatland og Øverbye trekker fram at den som stadig forsøker å holde fast på målet om å komme tilbake i arbeid uten å lykkes, vil over tid kunne oppleve at han mister kontrollen over sitt eget liv (2011, s. 79). Da er det kanskje enklere å tilpasse seg

rollen som mottaker av for eksempel sykepenger, framfor å være arbeidssøkende.

Vedkommende opplever kanskje at han eller hun mestrer rollen som syk og dermed tar til seg den. Her trekkes også begrepet primær og sekundær kontroll fram. Det vesentlige her er en sekundær kontroll, som kjennetegnes av at man justerer målene sine, eller sammenligner seg med andre som klarer seg dårligere enn en selv. Dette gjøres for å opprettholde følelsen av kontroll over eget liv. Dette kan føre til at man i enda større grad blir låst i en sykdomsidentitet, noe som kan bidra til at man har en større sjanse for å få et langt løp på helserelaterte ytelser (Hatland & Øverbye, 2011, s. 79), og dermed også økonomiske konsekvenser for de personene det gjelder.

4.1.7 Hvordan/ hvor blir denne framstillingen av «problemet» produsert, spredt og forsvart?

Dette handler om hvordan en problematisering får sin legitimitet og opprettholdes i samfunnet.

For å trekke frem et illustrerende eksempel som er relevant for denne oppgaven, viser Kjærgård (2012, s. 37) hvordan ungdoms valg eller bortvalg av utdanning konstitueres på en bestemt måte gjennom språket. Han viser til Jens Stoltenbergs nyttårstale fra 2012, der den daværende statsministeren snakket om frafallsproblematikken og et vellykket tiltak som fokuserte på at «hver elev blir sett». Tiltaket ble begrunnet med at «(...) vi vet at det beste vi kan utruste dem med er kunnskap. Kunnskap trumfer alt (...)». Kjærgård skriver at dette eksempelet viser at frafall blir fortolket i en «nasjonal risikobekymring» der det trekkes på en psykologisk-pedagogisk diskurs og en kunnskapsøkonomisk diskurs. Fenomenet frafall blir gjort tilgjengelig for oss gjennom statsministerens tale, i tillegg til en rekke publiseringer og rapporter om temaet (Kjærgård, 2012, s. 36). Samtidig blir det gitt en bestemt mening, i dette tilfellet i form av bekymringstenkning.

Framstillinger i media er en av de viktigste kanalene for å spre en framstilling av et problem. Dette ledsages av politikere og andre, som et eksempel på dette kan vi bruke Senterpartiets Sandra Borch sitt innlegg; «flere og flere av norsk ungdom som i dag vokser opp er blitt for kravstor med tanke på å komme seg ut i jobb. Norges velferd gjør oss late, og den unge generasjonen som nå vokser opp er født inn i et enormt velstående land som gir utfordringer. Forventingene om at «systemet» fikser opp for oss er dessverre en holdning vi ser hos mange unge i dag» (Borch, 2013). Man kan tenke seg at slike uttalelser bidrar til å opprettholde

framstillingen av at rause trygdeordninger gjør det lettere for ungdom å velge bort utdanning og arbeid. Denne, og lignende uttalelser som ofte kommer i mediene, kan bidra til å spre framstillingen i befolkningen som helhet. Slike uttalelser tiltrekker seg stor oppmerksomhet og påfølgende debatt. Diskurser tar plass, de fortrenger andre diskurser.

Etter å ha besvart de seks spørsmålene i Bacchi sin WPR-analyse, vil jeg på bakgrunn av analysen og teori nå gå over til å og drøfte og besvare mine tre forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte kommer målsettingen om å utjevne sosiale forskjeller til uttrykk i NOU 2016:7?
2. Hvordan beskrives unge menneskers muligheter og eget ansvar for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke i NOU 2016:7?
3. Hva sier NOU 2016:7 om karriereveileders rolle i tilknytning til sosial rettferdighet?

4.2 På hvilken måte kommer målsettingen om å utjevne sosiale forskjeller til uttrykk i NOU 2016:7?

Et av to overordnede mål med karriereveiledning er at den skal motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap (NOU 2016:7, s. 22), inkludering har derfor fått en sentral plass i rapporten. I Stortingsmelding 33 (2015-2016) understrekes også betydningen av å inkludere flere mennesker med ulike utfordringer i ordinært arbeidsliv. Bak dette ligger også en sterk arbeidslinje - at alle som kan, skal delta i arbeidslivet og være forsørget av egen inntekt (Stjernø & Øverbye, 2012), og at høy arbeidsdeltakelse er viktig for å finansiere velferdsstaten. Inkludering av vanskeligstilte på arbeidsmarkedet fører til at den enkelte får en bedre økonomi, og dermed blir inkludering en måte å utjevne sosiale forskjeller på.

Fløtten (2006) sier at sosial inkludering omfatter deltakelse på viktige arenaer i samfunnet, og at arbeid er en av de viktigste arenaene for inkludering i samfunnet, dette påpekes også av Blustein (2006). Det å stå lenge utenfor arbeidsmarkedet kan derfor medføre utenforskap også på andre samfunnsarenaer. Arbeidsinkludering kan dermed oppfattes som ett av flere mulige og viktige utfall for å motvirke ekskludering av marginaliserte grupper.

Jeg er enig med Fløtten, Blustein og Spjelkavik i at arbeid kan bidra til inkludering i samfunnet, dette fordi arbeid gir økonomisk gevinst og mulighet til sosial omgang i det daglige, samt også mulighet for deltakelse på andre samfunnsarenaer.

Utdanning og arbeid er viktige ingredienser i å skape identitet, selvfølelse og verdighet, og arbeidslivet kan bidra til sosial inkludering, men vi vet ikke om arbeid i seg selv virker inkluderende, og Halvorsen (2012) er derfor kritisk til at man gir lønnsarbeidet en avgjørende betydning i integrering og inkludering i samfunnet. Spjelkavik (2014) uttrykker noe av det samme når han sier at fysisk arbeidsinkludering ikke behøver å være noen garanti for sosial inkludering.

Jeg deler også Halvorsens og Spjelkaviks syn, at arbeid i seg selv ikke er noen garanti for sosial inkludering, men jeg vil peke på at gode relasjonelle forhold på arbeidsplassen, og en stabilitet og varighet i arbeidsforholdet er viktige premisser for psykologisk tilknytning og arbeidsinkludering. Jeg tenker at et hvilket som helst arbeid ikke gir noen automatisk tilknytning til samfunnet. En nettbutikk som drives fra gutterommet legger ikke nødvendigvis til rette for tilknytning og sosial inkludering. Det avhenger av hva slags samhandling man har med omverdenen. Sosial inkludering handler etter min mening om følelsen av å være en del av et felleskap som bindes sammen av en felles identitet og felles verdier, og at dette likeså godt kan være fotballklubben som arbeidsplassen.

I underavsnitt 4.1.6.1 skriver jeg med referanse til Kjærgård (2012) at problematiseringene kan indikere at det har utviklet seg en kunnskapsøkonomisk diskurs preget av markedsøkonomiske perspektiv. I et slikt kunnskapsintensivt samfunn vil de med utdanning og den rette sosiale kapitalen få de best betalte og de mest interessante jobbene (Bjørvik, 2019). Jeg ser at nyliberalismens vektlegging av det frie marked og konkurranse kan være et springbrett for noen, mens det for andre kan oppleves som hindrende, ja til og med bidra til økt ulikhet. For meg kan det se ut som at et økt fokus på individuelt ansvar reduserer fokuset på sentrale strukturelle forhold som sosial klasse og arbeidsmarkedsmuligheter. Jeg er enig med Tranøy (2016) som hevder at Norge på mange måter har fulgt en internasjonal trend i sin tilnærming til nyliberalistisk ideologi og praksis. Leser man velferdsmeldingen av 1995, s.17, hvor det framheves at «arbeid skal være det naturlige førstevalget for personer i yrkesaktiv alder», kan man identifisere utslag av nyliberale tankestrømninger. Her kan man si at det introduseres en tanke, en tro på at mennesket har ulike valgmuligheter, og dermed også i større grad selv kan avgjøre hvordan sitt livsprosjekt skal bli.

De som mangler den kompetansen som arbeidslivet etterspør, har få valgmuligheter i sine karrierer. Ofte innebærer dette arbeid med lav status og inntekt, deltidsarbeid og ulike former for midlertidig arbeid med høy slitasje og store belastninger (Underlid, 2009; Bjørvik, 2019). Som nevnt, står arbeidslinja sterkt i Norge (Øverbye & Stjernø, 2012), og stiller man svakt på

arbeidsmarkedet, og er avhengig av økonomisk bistand fra NAV, knyttes det vilkår til bistanden, og må man ta til takke med det man kan få av arbeid.

I dagens velferdssamfunn liker vi å tro at alle har de samme mulighetene, de samme godene og de samme valgene. Men sånn er det ikke. Godene i arbeidslivet er ujevnt fordelt, noe også Underlid (2009) peker på: Han anser fordelingen av økonomiske ressurser i det norske og kapitalistiske samfunn som urettferdig, og den manglende verdsettingen av visse typer arbeid, slik som manuelt arbeid og omsorgsarbeid, som en ytterligere urettferdighet.

For å bekjempe økonomisk urettferdighet, mener også Nancy Fraser i likhet med Underlid, at det er nødvendig med en omstrukturering av den politiske og økonomiske samfunnssfæren, for eksempel i form av økt omfordeling av inntekt, reorgansiering av samfunnets arbeidsdeling eller at man på andre måter endrer grunnleggende økonomiske strukturer i samfunnet (Fraser, 2005, s. 70-73).

I avsnitt 4.1.5 peker jeg på temaer som i liten grad blir problematisert i NOU 2016:7, blant annet arbeidstakernes evner og ressurser sett opp mot dagens arbeidsmarked (Terum, Tuft & Jessen, 2012). Vi har et arbeidsmarked i dag hvor flere manuelle jobber blir automatisert, og det settes økende krav til den enkelte blant annet gjennom krav til digital kompetanse og utdanning. En større gruppe mennesker er derfor ofte langt unna å nå en kvalifisering til den type jobber som kreves i dagens og framtidens arbeidsmarked. Den store gapet mellom arbeidslivets krav og individets utfordringer, gir en betydelig utfordring i inkluderingsarbeidet. Et annet tema som jeg pekte på, er at et stort antall arbeidsplasser kan forsvinne på grunn av automatisering og annen teknologisk utvikling (Wærness, 2018), og spørsmålet som kan stilles er om det skapes tilstrekkelig med arbeidsplasser i framtiden. Man kan her snakke om et arbeidsmarked som kan bli mindre tilgjengelig for mange, utenforskapet kan bli varig, og de sosialøkonomiske forskjellene vokser i stedet for å utjevnes.

Jeg tenker at økonomisk ulikhet og rettferdighetsproblemer er viktig i et nyliberalt landskap hvor individets problemer og utfordringer individualiseres, og der samfunnsmessige og strukturelle forhold som skaper urettferdighet og avmakt, tåkelegges og tas bort fra dagsorden. I et sosialt rettferdighetsperspektiv må man derfor være opptatt av både inkludering av ulike grupper og nødvendig distribusjon av makt og ressurser.

En forutsetning for at arbeidsinkludering skal bidra til reell utjevning av sosiale forskjeller, er at den fører til en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet, og til et arbeide der man unngår helseskadelige belastninger og oppnår en anstendig økonomi.

4.3 Hvordan beskrives unge menneskers muligheter og eget ansvar for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke i NOU 2016:7?

I NOU 2016:7 (s. 22) kan man lese om «utdanningsmål med tanke på å forbedre utdanningseffektivitet, minske frafall og skape bedre sammenheng mellom utdanning og arbeidsmarked. Dette knyttes til utvikling av karrierekompetanser hos den enkelte for å mestre egen karriereutvikling». Målet med utdanningen er i et slikt perspektiv å innfri behovet for arbeidskraft med den rette utdanningen og kompetansen. Samfunnsperspektivet er her framtreddende. Det bygger på verdier som effektiv tilgang på kvalifisert kompetanse for arbeidslivet og individets plikt til å bidra til verdiproduksjonen. De to politiske målene i tilknytning til livslang karriereveiledning (NOU 2016:7, s. 22) framstår for meg som en tydeliggjøring av samfunnets interesser og en forventning om at alle bør delta i arbeidslivet for å bidra til vekst i samfunnet. Samfunns- og arbeidslivsperspektivet forsterkes ytterligere ved at man i NOU 2016:7 henviser til OECD sin Skill Strategy- action report fra 2014 hvor det heter at «et velfungerende system for karriereveiledning , herunder rådgivningstjenesten i skolen kan bidra til den enkeltes forutsetninger og arbeidslivets etterspørsel etter kompetanse ivaretas på en effektiv måte (NOU 2016:7, s. 13).

Individets interesser bygger på verdier som personlig frihet, selvbestemmelse, og utvikling av seg selv som menneske, det som hos Sultana benevnes som en utviklingsrettet eller humanistisk diskurs. Individperspektivet synes å komme fram i NOU 2016:7 der det står følgende med henvisning til den generelle delen av læreplanen: «Skolen skal bidra til elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling og læring, og kvalifisere dem for et godt liv, slik at de kan fungere på ulike arenaer i samfunnet og bidra til samfunnets vekst og utvikling (NOU 2016:7, s.135). Slik jeg leser NOU 2016:7, legges det stor vekt på å skaffe næringslivet den kompetanse næringslivet trenger. Diskursen som Sultana benevner som den utviklingsrettede eller humanistiske diskursen er mindre tilstedeværende i NOU 2016:7 (Sultana, i Kjærgård & Plant, 2018, s. 39- 41). Jeg kan være enig med Kjærgård (2018, s. 26) som hevder at samfunnets interesser har fått økt betydning på bekostning av individets.

Mange unge mennesker, men også voksne mennesker, gir i dag uttrykk for at de ikke ønsker å bidra til velferdssamfunnets behov for økonomisk vekst og derav økt forbruk. De ønsker ikke å delta i et forbrukersamfunn som fører til miljødeleggelse og klimaendringer, og de protesterer mot å bli betraktet som et økonomisk virkemiddel for å nå et gitt mål, og at deres livskvalitet skal knyttes til økonomisk vekst, konkurransedyktighet og jobber i en kunnskapsøkonomi (Fejes, 2008). Å unnlate å gjennomføre videregående skole, og å velge

bort videre utdanning, kan for noen være uttrykk for en frustrasjon og en protest, et behov for tid og rom til å finne sin arena, sitt livsprosjekt, forankret i egne verdier. Frafall fra utdanning trenger derfor ikke å være resultat av manglende eller utilstrekkelige kvalifikasjoner, og grunnlag for bekymring og tiltak.

Både i Stortingsmeldingene og i NOU 2016:7 framkommer krav og forventninger som kunnskapssamfunnet stiller til unge mennesker. St.meld. nr 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). Om det er den enkelte i eller utenfor arbeidslivet som har ansvar for å sikre at deres kompetanse er tilfredsstillende for arbeidsmarkedet, eller hvilke kompetanser de trenger for å være det, gir NOU 2016:7, side 21 svar på: «I det framvoksende kunnskapssamfunnet vektlegges i økende grad læring i et livslangt perspektiv» - og: «Nå skal karriereveiledning bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse og selv bli ekspert på å håndtere karriererelaterte oppgaver». Relatert til unge menneskers situasjon, må dette bety at den enkelte ungdom har ansvar for å gjøre riktige utdanningsvalg på et individuelt grunnlag.

Kjærgård skriver at utdanningstenkningen i det han kaller den kunnskapsøkonomiske diskursen, blir sett ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv: «Utdanning gjøres til et økonomisk virkemiddel for et økonomisk samfunn, dets konkurranseevne, utvikling, velstand og skjebne» (Kjærgård, 2012, s. 169). Det skapes her en forståelse og en forventning om at unge bør velge en utdanning i overensstemmelse med samfunnets antatte behov for kompetanse, utvikling og omstilling. Når jeg leser NOU 2016:7, kan jeg ikke se at det uttrykkes noen motsetning mellom gode valg for den enkelte og gode valg for samfunnet.

I NOU 2016:7, (s. 9) kan man lese: «Ungdom vil måtte ta utdanningsvalg i en mye mer usikker situasjon, og kan ikke regne med at en viss utdanning automatisk fører fram til jobb». Dette er også en individualisering som gir usikkerhet og uforutsigbarhet for hvert enkelt individ. Hvis samfunnsutviklingen medfører stor uvisshet i forhold til valg av utdanning og jobbutsikter, hvilket ansvar har da ungdom for utdanningsvalg som ikke fører til jobb? Flere forfattere, deriblant Sultana og Irving, peker på at samfunnets organisering av økonomien og arbeidsmarkedet - strukturelle forhold - har betydning for individets levekår, og må derfor også betydning for unge menneskers muligheter for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke.

I stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring

kommer et annet syn på individets ansvar til uttrykk enn slik jeg leser NOU 2016:7. Her skrives det at det ekskluderende kunnskapssamfunnet forsterker de sosiale forskjellene og reproducerer ulikheter i økonomi, helse og demokratisk deltakelse. Det uttrykkes også tydelig 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 (KD, 2006 s. 3-10). Jeg siterer fra KD, 2006, s. 3: «Når forskjeller i læring så tydelig følger sosiale mønstre som i dag, er det et samfunnsansvar vi må ta på oss». Det ulike synet på individets ansvar som framkommer i de to Stortingsmeldingene og i NOU 2016:7, er interessant av to årsaker: For det første får synet på ansvar i den kunnskapsøkonomiske diskursen både konsekvenser og for unge menneskers valg av utdanning og for deres muligheter på arbeidsmarkedet, men også og for deres selvoppfatning og identitetsdannelse - Jeg viser her til subjektiverende effekter og livseffekter som jeg skriver om i underavsnitt 4.1.6.2 og 4.1.6.3. For det andre framkommer det også et ulikt syn på samfunnsutviklingen: stortingsmelding nr 16 (2006-2007) påpeker en negativ samfunnsutvikling, og at det er et samfunnsansvar for å ta tak i en urettferdighet. Dette oppfatter jeg som et uttrykk for verdier som solidaritet og kollektivt ansvar for de som faller utenfor og ikke mestrer arbeidslivets krav til utvikling, omstilling og endring. Jeg tenker at dersom et slikt syn på ansvar hadde blitt videreført i NOU 2016:7, ville det kunne fått stor betydning for unge menneskers syn på samfunnet, på egne muligheter, selvoppfatning og livskvalitet. Dette betyr også at måten et problem framstilles på i dag, kunne vært annerledes (Bacchi, 2009).

Stortingsmelding nr 16 (2015-2016) og NOU 2016:7 synes mer å gjenspeile markedets økende makt og staten og politikkenes avtagende handlingsrom, det Tranøy (2016, s. 75) omtaler som norsk tilslutning til nyliberalistisk ideologi og praksis. Eriksen (2016) hevder også at mulighetene for politisk styring er betraktelig redusert under nyliberalismen. Den nyliberalistiske ideologien med individualisering og ansvarliggjøring av individet, synes å fungere som en tilsløring og ansvarsfraskrivning for styring av økonomien og den sosiale utviklingen. I likhet med Kjærgård (2018, s. 26-27), hevder Sultana at individet selv gis ansvaret for å sikre seg mot usikkerhet og prekaritet (Sultana, i Kjærgård & Plant, 2018, s. 44). Sultana sier også at dersom vi forklarer manglende deltakelse i arbeidslivet med manglende karrierekompetanse, står vi i fare for å legge ansvaret på individet for problemer som i sin natur har årsaker som krever strukturelle løsninger (Sultana, 2011, s. 4).

Ut fra en slik forståelse mener jeg at det for vil være urimelig å tillegge unge ansvaret for utenforskap alene.

Ifølge Bøyum fungerer utdanningssystemet som en mekanisme som sorterer folk til ulike posisjoner i samfunns- og arbeidsliv (2016, s. 9). 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, side 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 (Bøyum, s. 21).

I begge stortingsmeldingene 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). På side 135 i NOU 2016:7 framkommer en påstand om at formålet med skolens rådgivning er å utjevne sosiale forskjeller og hindre frafall. Det er da et paradoks at skolen viderefører ulikheter, til tross for intensjonene om å jevne disse ut.

Sosial bakgrunn, strukturelle årsaker, og skolens evne og mulighet til å utjevne sosiale forskjeller, får derfor stor betydning for unge menneskers muligheter til å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke.

4.4 Hva sier NOU 2016:7 om karriereveileders rolle i tilknytning til sosial rettferdighet?

4.4.1 Den nye karriereveilederrollen

I EU sin resolusjon fra 2008, som NOU 2016:7 viser til, pekes det på utviklingstrekk i samfunnet under temaer som globalisering, tilpasning, endring, mobilitet, multiple overganger og multiple valg. Her sies det at karriereveiledning kan bidra til empowerment eller istandsetting av befolkningen for å kunne styre egen karrierevei, og for å oppnå en bedre balanse mellom personlig og yrkesmessig liv. Det pekes videre på at det på den ene siden er en vedvarende arbeidsledighet, mens det på den andre siden er vanskelig å finne kvalifisert

arbeidskraft i visse sektorer. Karriereveiledning skal i dette perspektivet være et verktøy for bedre harmonisering mellom den enkeltes karrierevalg og arbeidsmarkedets behov.

For de fleste som snakker om hvordan arbeidslivet vil se ut i framtiden er omstilling et nøkkelord. Omstilling i arbeidslivet er ikke et nytt fenomen, heller ikke for karriereveilederen. Det nye med denne omstillingen er at den ikke er en overgang fra en tilstand til en annen (stabil) tilstand. Det som kjennetegner det nye arbeidslivet, er at det vil være i kontinuerlig og stadig raskere endring (NOU 2016:7, s. 9.) For myndighetene blir det avgjørende at arbeidsstyrken går inn i den nye tid på en offensiv måte og spiller den rollen som arbeidsmarkedet krever. Fra å ha en rolle der karriereveilederen har fokus på at veisøker skal gjøre et valg, skal hun nå ha fokus på å overføre kompetanse til endring og omstilling (NOU 2016:7, s. 21). Bakgrunnen for at framtidens arbeidstaker først og fremst må lære å håndtere karriererelaterte oppgaver selv, er altså vilkårene som råder på arbeidsmarkedet. Vilkår som krever omstilling, nyorientering, fleksibilitet og krav om ny kompetanse.

4.4.2 Ulike tilnærminger til sosial rettferdighet, og til karriereveilederrollen

I NOU 2016:7 synes forståelsen av sosial rettferdighet å være sosial inkludering. Som nevnt i avsnitt 4.3, gis inkludering en framtrædende plass i NOU 2016:7. Mange vil kanskje hevde at sosial inkludering og sosial rettferdighet er to sider av samme sak. I et sosialt rettferdighetsperspektiv må man være opptatt av både inkludering og av ulike grupper og nødvendig redistribusjon av makt og ressurser (Fraser, 2003). Her ser jeg at det kan ligge en betydelig forskjell i om man inkluderer inn i en verden de fleste er fornøyd med, eller om man har som utgangspunkt at så lenge verden er urettferdig må vi først og fremst starte med å gjøre noe med undertrykkende strukturer.

Ronald G. Sultana og Barrie Irving har to ulike tilnærminger til dette.

Sultana hevder i artikkelen «Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times» (2014) at den sterke vektleggingen av effektiv flyt i tilbud og etterspørsel av kompetanse med mål om økonomisk vekst, fremmer et strukturelt press på karriereveiledningen, og han belyser hvordan karriereveiledning kan få individer til å tilpasse seg urettferdige samfunn og arbeidsmarkeder, og selv ta skylden om de mislykkes når det egentlig er systemene som svikter dem. Hans sier at karriereveiledere må jobbe i systemet og mot systemet på samme tid; det handler om å komme seg innenfor systemet for å få makt for å kunne skape

forandring. Han oppfordrer karriereveiledere til både å granske sitt syn på verden, etter som det kan være farget av diskurser som tjener de mer privilegerte sine interesser, (2014, s. 328-329), og til å engasjere seg i forhold til verden som den er (2014, s. 320).

Barrie Irving er en annen og tydelig representant for sosialrekonstruktivistiske eller frigjørende diskurser. Irving uttrykker i sin bok «(Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodian reflection» (2010) en sterk bekymring for at karriereveiledere blir uvitende eller medvirkende agenter for neoliberalismen ved å plassere økonomiske hensyn foran alt annet. Irving hevder at den individorienterte tilnærmingen til karriereveiledning tjener til å opprettholde dagens økonomiske behov i samfunnet, og at man i stedet bør drive med karriereundervisning der spørsmål som makt, undertrykking og privilegier blir tatt opp (Irving, 2010, s. 50). Han peker på at karriereveiledere har et godt handlingsrom til å fremme et kritisk perspektiv; de okkuperer maktfulle posisjoner når de tolker politikk, definerer karriere, konstruerer karriererelevant kunnskap, bestemmer pensuminnhold, og forholder seg til dette i yrkeslivet etter endt utdanning (2010, s. 58). I perspektivet som Irving kaller anerkjennende rettferdighet (Irving, 2010, s. 52-53) oppfordrer han karriereveiledere til å arbeide mer proaktivt og inkluderende med alle grupper vi møter, og tale deres sak mer effektivt.

Både Sultana og Irving uttrykker bekymring for det potensiale som karriereveiledning har til å fungere undertrykkende og til å forsterke urettferdighet, de tar til orde for en styrking av profesjonell refleksjon, men de har ulike tilnærminger til hvordan sosial rettferdighet kan realiseres.

Ved å ta avstand fra individorientert karriereveiledning, avviser Irving også å manøvrere i arbeidslivets verden slik den er, og ser dermed bort fra at mange ikke får mulighet til karriereutvikling, noe som vil særlig ramme underprivilegerte. Irving skaper her en dualisme der kritisk karrierelæring og karriereutvikling blir sett på som uforsonlig, og han foreslår en praksis der utviklingen av kritisk bevissthet fortrenger utvikling av en karriere, et ståsted som neppe har tilhengere blant politikere, næringsliv og utdanningsinstitusjoner som er opptatt av karriereutvikling og målet med det. Irving er sterkt kritisk til markedsøkonomien som han hevder ikke tar hensyn til individets materielle behov, likeså potensialet for individuell og sosial vekst innen økonomien. Jeg kan være enig i at «ren» markedsøkonomi kan ha problematiske aspekter, og at tilhørende diskurser og ideologier kan virke hemmende på individets vekst og utvikling.

Jeg gjenkjenner at økonomiske agendaer har innflytelse på norsk karriereveiledningspraksis, og spesielt innenfor NAV (Stjernø & Øverbye, 2012), men det er ikke min erfaring at norske karriereveiledere bevisst plasserer økonomiske agendaer foran alt annet. Sett ut fra en norsk kontekst med en blandingsøkonomi og et godt utviklet samarbeid mellom staten, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner, synes Irving sin kritikk noe ute av proporsjoner. Irvings posisjon er derfor i liten grad egnet til å skape etterfølgere blant norske karriereveiledere. I en norsk sammenheng vil hans beskrivelse av økonomien bli sett på som urimelig negativ. Dessuten framstår koplingen mellom økonomisk fordeling og arbeidsmarkedet å være i strid med den langvarige norske tilnærmingen til arbeidsmarkedspolitikken (Stjernø & Øverbye, 2012), og muligens også i strid med rådende norsk karriereveiledningspraksis. Jeg vurderer allikevel at Irving gir et godt fundament for profesjonell refleksjon; teksten kan tjene til å gjøre det forståelig hvordan økonomiske diskurser rammer inn og påvirker karriereveiledning. Generelt bidrar disse diskursene til kritiske perspektiver på praksis, og jeg gir min tilslutning til Hooley et al. (2018) som inviterer karriereveiledere til å kritisk reflektere over om vi i karriereveiledning, til tross for alle våre gode intensjoner, også står i fare for å bidra til å reprodusere et undertrykkende system.

I motsetning til Irving, hevder Sultana at det er mulig å jobbe som karriereveileder innenfor systemet, men dog mot aspekter ved det (Sultana, 2014, s. 317). Han understreker at for å skape forandring må vi engasjere oss i verden som den er - selv om det plasserer oss i en ukomfortabel posisjon (2014, s. 320). Han nevner eksempler på hvordan karriereveiledere har engasjert seg i nasjonal politikktutforming, men også i lokale aksjoner, og om hvordan rådgivere på skoler har engasjert i å forsøke å endre forhold på systemnivå som bidrar til «push out» fra skolen (2014, s. 319). Sultanas mål med karriereveiledningen er både å utvikle ferdigheter som er nødvendige for å få en jobb, og å bidra til kritisk bevissthet, slik at mennesker blir i stand til å endre syn på arbeidsliv og strukturer, og til å handle ut fra et endret syn. Slik framstår Sultanas tilnærming som mer pragmatisk enn Irvings. Han synes å anerkjenne kompleksiteten og utfordringene ved å arbeide for sosial rettferdighet. Til forskjell fra Irving, peker Sultana på noen dilemmaer så vel som muligheter om hvordan man kan arbeide innenfor systemet der de fleste karriereveiledere arbeider. Jeg vil hevde at hans argumenter er med på å gi næring til forankring av refleksjon rundt hvordan karriereveiledning kan bidra til sosial rettferdighet.

Jeg oppfatter at både Sultanas og Irvings intensjon er at karriereveiledning bør bli mer opptatt av sosial rettferdighet i sin praksis, og deres forslag til hvordan dette kan skje, relaterer seg både til individuell frigjøring/empowerment og til tilrettelegging av strukturelle og systemmessige forandringer.

Adams (2008) skriver at å medvirke på en slik måte at folk får økt selvtillit, blir sterkere og får fram sine ressurser, vil være en grunnleggende, og alltid der empowerment-arbeid starter (Adams, 2008). Samtidig påpeker Adams at et empower-rettet arbeid må ha en bredere tilnærming og ikke kan ses isolert fra politikk og maktforhold. Opplevelse av individuell styrke og kraft er en grunnleggende forutsetning for å møte strukturelle barrierer som skaper eller opprettholder avmakt eller avhengighet, men endrer ikke disse barrierene (Adams, 2008, s. 83). I Irvings og Sultanas «motmakttilnærming» står sammenhengen mellom enkeltindividers og gruppers livssituasjon og samfunnsmessige, strukturelle forhold i fokus. Et grunnleggende poeng er å skape en bevissthet hos de avmektige om sammenhengen mellom egen avmakt, strukturelle forhold og om at andre i tilsvarende situasjoner også opplever avmakt. En slik bevisstgjøring skal i neste omgang skape grunnlag for handling for å motvirke forholdene som skaper urettferdighet og avmakt. Avmakten vil dermed avprivatiseres, og fokus rettes mot forhold som skaper undertrykking og sosial urettferdighet (Adams, 2008). Jeg synes Adams klargjør empowerment-begrepet på en tydelig måte, og beskriver samtidig en måte karriereveiledere kan reflektere og handle på for å kunne representere en «motmaktstilnærming» i forhold til sosial rettferdighet.

På velferdsområdet, slik Sultana også påpeker, blir empowerment-begrepet i økende grad kritisert for å forlate sitt kritiske potensial til fordel for en finslepen styringsteknikk der den enkeltes utfordringer individualiseres. Individene framstilles som individer med ressurser, autonomi og evne til å foreta selvstendige valg, men samtidig skal valgene være ansvarlige og gjøres innenfor rammer som oppfattes som akseptable og verdsatte innenfor velferdsstatens rammer. Kritikken er inspirert av Foucaults teorier om maktutøvelse i det moderne samfunnet, der et grunnleggende poeng er at maktutøvelse ikke skjer gjennom repressiv maktbruk, men gjennom en påvirkning av formelt frie individer, deres handlinger og selvoppfatninger (Foucault, 1980). Borgerne framstilles som autonome med evner og muligheter til å treffe selvstendige valg, samtidig som makten ønsker å få fram bestemte oppfatninger og kapasiteter hos individet og sette det i stand til å handle på bestemte måter. En slik tillit til individets evne og rett til å styre eget liv og gjøre egne valg innebærer samtidig at individet får ansvar for konsekvensene av valgene det gjør og risikoen de kan innebære. En hovedkritikk mot at en

slik individuell ansvarliggjøring får dominans, er at samfunnsmessige og strukturelle forhold som skaper urettferdighet og avmakt, tåkelegges og tas bort fra dagsorden (Fraser, 2003; Sultana, 2014).

Jeg gir min tilslutning til en forståelse av sosial rettferdighet som er på linje med kritiske perspektiver som understreker rettferdig fordeling av eiendom og makt, og som oppmuntrer til kritisk refleksjon og dialog rundt egen og andres praksis, og jeg deler Fraser (1995, 2005) og Irving (2010) sine synspunkter på anerkjennelse og aktivt medborgerskap.

For mennesker i særlig utsatte posisjoner som sliter med sammensatte og omfattende utfordringer (Crowley, 2017), mener jeg at veiledning mot aktivt medborgerskap – ikke bare avgrenset til arbeid, utdanning eller karriere, vil kunne være avgjørende for sosial tilknytning/inkludering. Å ha et aktivt medborgerskap i betydningen kommunisere med andre, bidra positivt til fellesskapet, verdsette og føle seg verdsatt - kan bidra til en slik tilknytning. Kanskje må karriereveiledningen strekke seg mer mot begrepet aktivt medborgerskap og bevege seg inn i et rom hvor utvikling av menneskers potensial og det å finne sin plass i samfunnet, får like stor vekt som å velge arbeid, utdanning eller å håndtere egen karriere. Å veilede mennesker handler om å ta enkeltmennesket og deres erfaringer og ressurser på alvor. Veiledningen må bygge på en overordnet tanke om at veisøker selv skal bestemme over sitt liv. I dagens Norge står en stor del av befolkningen utenfor arbeidslivet av ulike årsaker. I arbeidet for arbeidsinkludering er det grunnleggende viktig at vi også arbeider for respekt, toleranse og inkludering av dem som ikke står i tradisjonelt lønnet arbeid.

Jeg vil hevde at karriereveiledning kan bidra til mer sosial rettferdighet, men det forutsetter økt profesjonell refleksjon, sterkere integrasjon av kritiske og strukturelle perspektiver i veiledningen, og økt vektlegging av systemarbeid i utdanningen av karriereveiledere. Vi som jobber som karriereveiledere kan ikke forventes å håndtere overordnede systemiske problemer - de krever politiske og økonomiske beslutninger og handlinger på makronivå, både nasjonalt og internasjonalt. Det betyr likevel at vi ikke er fritatt for ansvar for å utgjøre en forskjell der det er mulig.

5 OPPSUMMERING AV FUNN

I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere hovedtrekk i funn jeg har gjort i tilknytning til oppgavens problemstilling «hvilke perspektiver på sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledningsfeltet er framtreddende i NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn?»

I denne oppgaven, har jeg gjennom en kritisk diskursanalyse ønsket å diskutere hvordan sosial rettferdighet kommer til uttrykk i NOU 2016:7 som grunnlag for karriereveiledning i Norge.

På grunnlag av analysen har jeg kommet fram til at en kunnskapsøkonomisk diskurs er framtreddende i NOU 2016:7, en diskurs hvor samfunnsøkonomisk effektivitet som mål står sterkt, og hvor kompetansebehov blir koplet opp mot økonomi. Min begrunnelse for dette er at rådende strukturer ikke eksplisitt blir utfordret i rapporten. Sett i et slikt perspektiv argumenterer jeg for at rapporten ideologisk plasserer seg innenfor en neoliberal forståelsesramme.

Gjennom undersøkelsen kom jeg i tillegg fram til følgende funn:

NOU 2016:7 peker på at kravene til individenes kunnskap og kompetanse øker i det effektive og dynamiske samfunnet, samtidig som ikke alle oppfyller disse kravene. Denne forståelsen kommer også til uttrykk i KD 2006 (s. 3-10), der det skrives at det ekskluderende kunnskapssamfunnet forsterker de sosiale forskjellene og reproducerer ulikhet i økonomi, helse og demokratisk deltakelse.

I NOU 2016:7 uttrykkes det også en bekymring for de mange unge som ikke fullfører videregående skole, og som derfor står i fare for å falle utenfor arbeids- og samfunnsliv. Som en følge av dette, øker de sosiale forskjellene, og man ser et behov for å redusere disse forskjellene ved at skolens rådgivningstjeneste bidrar til at elevene lærer å utvikle god karrierekompetanse. Læring i et livslangt perspektiv framheves også som en nøkkel til utjevning av sosiale forskjeller.

I oppgaven har jeg også pekt hva som ikke blir problematisert eller som NOU 2016:7 er taus om når det gjelder framstillingene av det norske kunnskapssamfunnet. Dette er funn som sammen med de tre effektene (avsnittene 4.1.6.1 -4.1.6.3) bidrar til skade og skaper vansker for mange individer, og som derfor peker på behovet for mer sosial rettferdighet.

Det samfunnsøkonomiske perspektivet står sterkt i NOU 2016:7 i det ekspertutvalget har fått utført en samfunnsøkonomisk analyse som illustrerer den potensielle gevinsten for samfunnet dersom man gjennom karriereveiledning kan gjøre ledighetsperiodene kortere og derigjennom redusere både tap i verdiskaping og offentlige ytelser.

Utenforskap handler om å stå utenfor arbeids- og samfunnsliv, og årsaken til utenforskap forklares i NOU 2016:7 med individets manglende kompetanse eller svake grunnleggende ferdigheter. Riktignok pekes det i NOU 2016:7 på at karriereveiledning er et svakt redskap sett i forhold til større krefter som sosial klasse og arbeidsmuligheter, men uten at dette tematiseres nærmere i NOU 2016:7. «Veiledning kan informere, utfordre og kvalifisere valg, men ikke tvinge noen i en bestemt retning» (NOU, s. 22).

Dette er et paradoks som gjennom fokuset på ansvarliggjøring kan føre til at motsetningen plasseres hos individet selv, da individet gis ansvaret for det endelige valget om egen karriere. Ved å gjøre det rette valget, tilbyr den kunnskaps-økonomiske diskursen gode muligheter på arbeidsmarkedet, «innenforskap» og økt livskvalitet. Unge menneskers posisjon kan identifiseres ved at de på den ene siden skal istandsettes som et objekt for å kunne ta de riktige valg og tilegne seg riktig kompetanse til det beste for samfunnet, og på den andre siden stilles ansvarlig for egne valg som subjekt i rollen som selvstendig karriereplanlegger. I NOU 2016:7 er fokuset på individet, og ikke på forhold som krever strukturelle løsninger.

Det er et overordnet politisk mål i NOU 2016:7 å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap (s.22), og det settes på samme side i NOU 2016:7 flere mål for karriereveiledningen, deriblant et sosiale inkluderingsmål. Dette sosiale inkluderingsmålet sier oss at ikke alle har de samme muligheter til utdanning og arbeid, og at denne sosiale ulikheten bidrar til at mennesker står i fare for å bli ekskludert fra arbeids- og samfunnsliv. Utvikling av sosial inkludering og sosial rettferdighet er derfor mål man ønsker å fremme. Inkludering av vanskeligstilte på arbeidsmarkedet har dermed fått en sentral plass i NOU 2016:7. I NOU 2016:7 (s.135) sies det også at formålet med skolens rådgivning er å utjevne sosiale forskjeller og hindre frafall. Implisitt i dette ligger at skolen bidrar til å reproducere sosiale forskjeller.

I NOU 2016:7, s. 17, har man valgt å legge OECD sin definisjon fra 2004 til grunn: «Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere». Dette kan oppfattes som et noe smalt perspektiv fordi det utelukker veiledning mot aktivt medborgerskap. I dagens Norge står en stor del av befolkningen utenfor

arbeidslivet av ulike årsaker, og definisjonen på karriereveiledning i NOU 2016:7 tar ikke høyde for det faktum. En veiledning som ikke er avgrenset til arbeid, utdanning og karriere, vil kunne være avgjørende for sosial tilknytning/inkludering. Å ha et aktivt medborgerskap i betydningen kommunisere med andre, bidra positivt til fellesskapet, verdsette og føle seg verdsatt - kan bidra til en sosial inkludering, kanskje også arbeidsinkludering på sikt.

6 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Formålet med prosjektet har vært å undersøke hvordan vi adresserer temaet sosial rettferdighet i Norge, i den offentlige norske diskursen, med bakgrunn i tidligere forskning, teoretisk rammeverk og i tillegg datamateriale som er internasjonale og nasjonale publikasjoner (avsnitt 3.6.1). Derfor har jeg i dette studiet belyst problemstillingen: Hvilke perspektiver på sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledningsfeltet er framtreddende i NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn? Og forskningsspørsmålene: - På hvilken måte kommer målsettingen om å utjevne sosiale forskjeller til uttrykk i NOU 2016:7? - Hvordan beskrives unge menneskers muligheter og eget ansvar for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke i NOU 2016:7? - Hva sier NOU 2016:7 om karriereveileder sin rolle i tilknytning til sosial rettferdighet?

Jeg har i dette studiet brukt kvalitativ metode, diskursanalyse og gjennomført en policy-analyse, Bacchis WPR-tilnærming (2009) av NOU 2016:7. Problemstilling, datagrunnlag og metode har gjensidig påvirket hverandre i utformingen av oppgaven.

I oppsummeringen, kap. 5, sier jeg at en kunnskapsøkonomisk diskurs er framtreddende i NOU 2016:7. I oppgaven har jeg pekt på hvordan kompetanse og utdanning blir sett på som løsningen på arbeidsledighet og utenforskap. Gjennom å nokså ensidig å fokusere på omstillingsevne, fleksibilitet, fagkompetanse og høyere utdanning skapes et bilde av at det er enkeltindividets ansvar å sørge for samfunnsøkonomiske gevinster, og at bare du tar utdanning nok og er fleksibel nok så vil du klare å få en jobb. Dette perspektivet i NOU 2016:7 samsvarer med Kjærgård som sier at en utdannet arbeidskraft blir oppfattet som et effektivt middel til å styrke nasjonens økonomiske vekst og konkurransevne, og at internasjonale organisasjoner som EU og OECD promoterer karriereveiledning som et nyttig politisk redskap, innenfor en global kunnskapsøkonomisk konkurransediskurs. Kjærgård (2012). Som jeg har påpekt i oppgaven, blir arbeidsmarkedet styrt av en rekke mekanismer som det vil være vanskelig for enkeltindividet å påvirke: norsk og internasjonal økonomi, politiske føringer, innvandring, teknologisk utvikling, alderskull i befolkningen og en rekke andre faktorer. Antall ledige jobber, og hvem som har mulighet til å få dem, avhenger dermed av noe mer og ganske annet enn hvor mange som fullfører videregående eller som tar høyere utdanning. Sultana problematiserer utfordringer med at ansvaret for utenforskap og arbeidsledighet blir tillagt individet, når årsaken til problemet er strukturelle samfunnsproblemer (Sultana, 2012). Ut fra en slik forståelse vil det for eksempel være

urimelig og urettferdig å tillegge unge mennesker ansvaret for utenforskap alene.

I NOU 2016:7 forstås sosiale forskjeller som et individuelt sosialt problem, men også som et samfunnsøkonomisk problem, i det man viser til en samfunnsøkonomisk analyse som viser at utenforskap gir tap i verdiskaping og økte offentlige ytelser. NOU 2016:7 har et mål om sosial inkludering, inkludering av vanskeligstilte på arbeidsmarkedet framstår som viktig fordi det forebygger fattigdom, bedrer den enkeltes økonomi og øker muligheten for deltakelse i samfunnet. På denne måten bidrar arbeidsinkludering til både å utjevne sosiale forskjeller og til å finansiere velferdsstaten. Arbeidsinkludering og sosial rettferdighet blir dermed to sider av samme sak, og det er dette perspektivet på sosial rettferdighet jeg finner framtrædende i NOU 2016:7. Utover dette går ikke NOU 2016:7 inn på hva sosial rettferdighet er eller hvorvidt dette er et viktig tema. Å fremme sosial rettferdighet gjennom økonomisk omfordeling av inntekt eller at man på andre måter endrer grunnleggende økonomiske strukturer i samfunnet, er ikke tema i NOU 2016:7. Likeså har sosial rettferdighet i form av anerkjennelse, aktivt medborgerskap og demokratisk utvikling fått liten plass i NOU 2016:7.

I NOU 2016:7 tas det for gitt at samfunnet og individet har likt syn på og målsettinger for samfunnsutviklingen. I en mer humanistisk eller utviklingsrettet tilnærming, ville individets ønsker og mål om individuell frihet, personlig vekst og selvbestemmelse fått en sterkere vektlegging. Mye av det jeg tenker er usagt i NOU 2016:7 tilhører primært den frigjørende diskurs. Forståelsen av menneskets frie natur, frie vilje og frie rett til å stille spørsmål omkring hvordan vi strukturerer vårt samfunn. Det som framstår klart for meg, er at stadig flere krefter både internasjonalt og nasjonalt legger opp til at individene selv må ta ansvar for å tilpasse seg endringene i arbeidsmarkedet, og inntoget av nyliberalismen ser ut til å vektlegge en samfunnsøkonomisk effektivitetsdiskurs framfor en humanistisk diskurs (Sultana, 2018). Barn får høre at de kan bli akkurat det de vil når de vokser opp. Staten, EU og OECD kan nok si seg enig i dette, med forbehold om at den kommende generasjon velger et yrke et er behov for. Man kan spørre seg om hvorvidt idealet om selvrealisering må vike til fordel for nyliberalismens fokus på økt produktivitet og profitt.

I NOU 2016:7 påpekes at karriereveiledningen skal ivareta både individets og samfunnets interesser. I NOU 2016:7 virker det som om individets tilpasning til samfunnets behov kommer i første rekke gjennom den sterke påpekningen av samfunnets og arbeidslivets behov for riktig og oppdatert kompetanse. Dersom man i karriereveiledningen baserer valg av metode med målsetting om først og fremst å imøtekomme samfunnets behov, står man i fare for å

gjøre individet til objekt i veiledningen, og karrierevalg blir lett et valg i motsetning til en læreprosess.

Det blir framhevet i OECD-rapporten «Investing in youth - Norway» (2018) at vellykket inkludering av unge i arbeidsmarkedet er avgjørende, ikke bare for unge menneskers personlige økonomiske framtidsutsikter og velvære, men også for generell økonomisk vekst i samfunnet, og sosial samhörighet. I denne rapporten påpeker OECD at regjeringen ikke sikrer at ungdom har mulighet til å fullføre sin videregående utdanning i tilstrekkelig grad. Inkludering av ungdom i arbeidsmarkedet er en politisk prioritering i alle OECD-land, inkludert Norge, noe som krever samordnede tiltak for å utvikle utdanningssystemer og arbeidsmarkedstiltak som fungerer godt (OECD, 2018 s. 3).

Regjeringens forståelse av frafallsproblematikken synes å være unges manglende karrierekompetanse, og løsningen som foreslås er karriereveiledning som skal gjøre elevene i stand til å ta gode valg for seg selv og samfunnet. Dette er et eksempel på at hva man definerer som problemer, henger sammen med årsaksforståelse, noe som igjen påvirker politiske prioriteringer og løsninger (Skovhus & Thomsen, 2017), og at det man tror er problemet, kan ha helt andre årsaker enn først antatt (Bacchi, 2009). Et eksempel er mangelen på læreplasser som fører til frafall blant yrkesfaglige elever. I norsk sammenheng hadde man også i 2016 forskningsbasert kunnskap som viste at yrkesfaglige elever slutter når de etter normert tid skulle ut i lære, dette fordi læreplasser manglet (Markussen, 2016). Det samme påpekes i OECD-rapporten (2018). Internasjonale organisasjoner som OECD er med på å påvirke nasjonale policyer ved å produsere kunnskap, ramme inn utfordringene og sette standard, noe Jacobi (2009) kaller soft governance. Hadde regjeringen hatt kjennskap til OECD-rapporten i 2016, hadde kanskje forståelsen av hvor og hvorfor frafall oppstår, blitt framstilt noe annerledes i NOU 2016:7.

Det sies i NOU 2016:7 ingenting som kan avklare hvilke behov ungdom har, og som må imøtekommes for at deltakelse i arbeid og utdanning skal være mulig å mestre. Det skrives ingenting om menneskets behov for sosial omgang, trening på sosiale ferdigheter og økt relasjonell kompetanse, ei heller noe om hvordan vårt skolesystem påvirker individets evne til deltakelse i arbeid eller utdanning.

Jeg er enig med Skovhus og Thomsen som sier at WPR-tilnærmingen kan være et godt bidrag for myndigheter til å stille de rette spørsmål som påpeker de bakenforliggende årsakene, noe som også er i samfunnets interesse (Skovhus & Thomsen, 2017). Skovhus og Thomsen mener at et slikt perspektiv er nødvendig på samfunnsnivå for å forstå dybden i samfunnsproblemer.

Med en slik tilnærming, får man et bedre grunnlag for å vurdere hvilke tiltak som kan bidra til å gjøre problemet mindre.

Vi blir styrt av styringsmaktens fortolkninger og problemforståelser, gjennom lover og regler skapt for å finne løsninger på problemer de mener å se. Om problemet er det egentlige problemet diskuteres ikke. Ikke før en ny regjering mener de har tolket virkeligheten annerledes, og vil finne nye løsninger på et problem de mener å ha forstått.

Om det er den enkelte unge i eller utenfor utdanning eller arbeid som har ansvar for å sikre at deres kompetanse er tilfredsstillende for arbeidsmarkedet, eller hvilke kompetanser de trenger for å være det, gir NOU 2016:7 (s.21) svar på: «I det framvoksende kunnskapssamfunnet vektlegges i økende grad læring i et livslangt perspektiv» - og: «Nå skal karriereveiledning bidra til at den enkelte utvikler karrierekompetanse og selv bli “ekspert” på å håndtere karriererelaterte oppgaver». Relatert til unge menneskers situasjon, må dette bety at den enkelte ungdom har ansvar for å gjøre riktige utdanningsvalg på et individuelt grunnlag. Her ser man at individet selv gis ansvar for å sikre seg mot usikkerhet og prekaritet (Sultana, 2011; 2018; Kjærgård, 2012; 2018). Både Sultana og Irving peker på at samfunnets organisering av økonomien og arbeidsmarkedet - strukturelle forhold - har betydning for individets levekår, og derfor også har betydning for unge menneskers muligheter for å lykkes i tilknytning til utdanning og yrke. I en slik sammenheng, og med et voksende utenforskap blant både unge, er det nødvendig å peke på et samfunnsansvar, slik det også gjøres i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007).

Økt kompetanse og utdanning blir presentert som den viktigste nøkkelen til omstilling i dagens karriereveiledningsdiskurs, og både høyere utdanning og fag- og yrkesutdanninger løftes fram. Det har vært oppsiktsvekkende å få bekreftet gjennom analysen av NOU 2016:7 hvor lite tilstedeværende et systemansvar faktisk er.

NOU 2016:7 er en type tekst som legger tydelige føringer for praksisfeltet, og har potensiale til både å utfordre, bekrefte og videreføre oppfatninger. Sultana (Kjærgård og Plant 2018, s. 41) fremhever at målet for karriereveiledere må være å bevisstgjøre individer og grupper på årsaken til de problemene som de opplever. Selv om problemene skyldes rådende strukturelle forhold, oppleves problemene personlige. Tanken er at en slik bevisstgjøring skal kunne være med på å utfordre og rokke ved urettferdige samfunnsstrukturer.

6.1 Refleksjoner rundt eget arbeid

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg opparbeidet meg en forhåpentligvis sunn skepsis til de rådende ideologiene og strukturene i samfunnet som vi skal møte veisøkere og gjennomføre karriereveiledning innenfor. Sannsynligheten er stor for at jeg kommer til å ha en mer bevisst holdning til hvordan jeg gir plass til «verden utenfor».

Det er mitt mål at funnene i denne oppgaven skal bidra til å skape økt forståelse og bevissthet rundt sosial rettferdighet i tilknytning til karriereveiledning, og betydningen av en frigjørende og humanistisk tilnærming til veiledning. Sosial rettferdighet har betydning som grunnlag for den praksis som enhver utfører i sitt daglige virke. Forhåpentlig vil oppgaven også føre til økt profesjonell refleksjon, og sterkere integrasjon av kritiske og strukturelle perspektiver i veiledningen, samt også økt vektlegging av systemarbeid i utdanningen av karriereveiledere.

Til slutt må jeg få sagt at den framstillingen jeg har gitt av samfunnsutvikling og karriereveiledning, ikke er en normativ beskrivelse. Et diskursanalytisk perspektiv er en perspektivering gjennom «ett sett briller», og den gir bare ett av mange mulige blikk på hvordan samfunnet og karriereveiledningsfeltet har utviklet seg. Hensikten med et slikt perspektiv er å vise hvordan makt og styring også kan komme til uttrykk gjennom en velferdstjeneste som karriereveiledning (Kjærgård og Plant, 2018, s. 34).

Masteroppgavens omfang åpner for dypdykk i et bestemt tema, men setter likevel grenser for allsidig utfoldelse. På den måten virker masteroppgaven inn på meg på to viktige måter: den avdekker min evne til selvdisiplin i forhold til den valgte problemstillingen og analytiske strategier, samtidig som den vekker min appetitt for stadig nye problemstillinger. Jeg sitter derfor igjen med en følelse av et langt fra ferdig arbeid.

6.2 Veien videre

Jeg mener at måten vi som samfunn møter ungdom på i framtiden, kan bli like bærekraftig som andre viktige miljøtiltak. Utfordringen ligger i den politiske virkelighets-forståelsen, men også i å skape en felles forståelse i karriereveiledningsfeltet av hvorfor vi har så mange unge utenfor skole og utdanning, og en felles erkjennelse av at ansvaret må fordeles mellom flere sektorer.

Hadde jeg skulle ta en doktorgrad ville jeg kanskje fokusert på barn- og ungdoms behov for nære relasjoner og relasjonell kompetanse, samt trygghet og tilhørighet i utdanning, heller enn effektivitet.

7 LITTERATURLISTE

- Adams, R. (2008): Empowerment, participation and social work. Hampshire: Palgrave Macmillian
- Amundson, N. (2005): The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), s. 91-99
- Andreassen, A.T. og Fossetøl, K. (2014): Utfordrende inkluderingspolitikk. Samstyring for omforming av institusjonell logikk i arbeidslivet, helsetjenesten og NAV. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol. 55, nr. 2. Oslo: Universitetsforlaget
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2005, 11.mars). Ny arbeids- og velferdsforvaltning. (St.prp. nr. 46 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-46-2004>
- Arbeidsmarkedsloven. (2006). Lov om arbeidsmarkedstjenester (LOV-2018-12-20-98) Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2004-12-10-76/§1>
- Arulmani, G. (2012): The Cultural Preparedness Approach to Working with Career Beliefs. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*
- Bacchi, C. L. (2009): Analysing policy: what's the problem represented to be? Frenchs Forest, N.S.W: Pearson Australia
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016): Poststructural policy analysis : A guide to application. Palgrave Pivot
- Barker, C. (2012): Cultural studies: theory and practice. Los Angeles: Sage
- Bergström, G., & Boréus, K. (Red.). (2005): Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. Lund: Studentlitteratur
- Bjørvik, V.M. (2019): Immigrant Healthcare Assistants in Norwegian Eldery Care: Roles and Experiences in the Land of Equality (Doktoravhandling). Oslo: Oslo Metropolitan University
- Blustein, D.L. (2006): The Psychology of Working: A New Perspective for Career Development, Counseling and Public Policy. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers. Nordvestgruppen
- Borch, S. (2013, 14. mai): Norsk ungdom er bortskjemt og kravstor. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/bortskjemt-og-kravstor-ungdom-1.11026153>

- Bratberg, Ø. (2014): Tekstanalyse for samfunnsvitere. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bregnballe, A. (2005): Når opplysning blir hindring: Legfolk og fagfolk i dialog om utviklings- og miljøpolitikk. Doktoravhandling, Institutt for statsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Brochmann, G. & Grødem, A.S (2017): Den norske modellens møte med innvandring - et regime i endring. I Stamsø, M.A. (Red.), Velferdsstaten i endring (s. 362-379). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bøyum, S. (2014): Fairness in education - a normative analysis of OECD policy documents, *Journal of Education Policy*, 29:6, s. 856-870
- Bøyum, S. (2016): Utdanning, ulikskap og rettferd. Fagbokforlaget
- Cappelen, Å. (2017): De nordiske forhandlingssystemene. I Ivar Frønes & Lise Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (s. 38-60). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Crowley, K. & Head, B. (2017): The enduring challenge of “wicked problems”: revisiting Rittel and Webber. *Integrating Knowledge and Practice to Advance Human Dignity*, 50 (40), s. 539-547
- Dryzek, J. S. (2013): *The politics of the earth : environmental discourses*. Oxford: Oxford University Press
- Eriksen, S.S. (2016): *Slutten på demokratiet. Globalisering, nyliberalisme og demoktatiets fremtid*. Agora
- EU (2000): Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions
- EU (2004): Resolution of the Council and the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe
- EU (2008): Council of the European Union. On better integrating Lifelong guidance into lifelong learning strategies. Doc. 15030/08
- Fairclough N. (2003): *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon, New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2013): *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Forlag: Routledge

- Fejes, A. (2008): European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governmentality perspective. Published in *Educational Philosophy and Theory*, 40 (4), s. 515-530
- Fløtten, T. (2006): *Poverty and Social Exclusion – Two Sides of the same Coin: A Comparative Study of Norway and Estonia*. (Avhandling). Oslo: Fafo
- Foucault, M. (1980): *Power/knowledge*. New York, NY: Pantheon
- Fraser, N. (1995): “From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a ‘Post-Socialist’ Age”. I: *New Left Review* 212
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003): *Redistribution or Recognition?* (hefte). Verso Books
- Fraser, N. (2003): *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation*. In Fraser, N. & Honneth, A. (Eds.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. New York: Verso
- Fraser, N. (2005): “Reframing Justice in a Globalizing World”. I: *New Left Review* 36
- Freire, P. (1985): *The politics of education: Culture, power and liberation*: Greenwood Publishing Group
- Frøyland, K. og Spjelkavik, Ø. (2014) *Inkludering av utsatt ungdom i arbeid eller skole og Inkluderingskompetanse – et fagfelt i utvikling*. I Frøyland og Spjelkavik (red.) *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel* (2014) Gyldendal akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Halsa, B. & Hellum, A. (2010): *Rettferdighet*. Universitetsforlaget
- Halvorsen, K. (2012) *Lønnsarbeidet - vår tids religion*. I Øverbye, E. & Stjernå, S. (red.) *Arbeidslinja, arbeidsmotivasjonen og velferdsstaten* (2012), Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, K. (2014): *Velferd. Fra idé til politikk for et godt samfunn*. Cappelen Damm.
- Hatland, A. & Øverbye, E. (2011): *Syk eller arbeidsledig? I Veivalg i velferdspolitikken*
Hatland, A. (Red.) 2011, Fagbokforlaget
- Hjardemaal, F. (2007). *Vitenskapsteori*. I T. Kleven (red.), F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 179-216). Fagbokforlaget.

- Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2017): Career guidance for social justice. Routledge
- Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2018): The Neoliberal Challenge to Career Guidance. Mobilising Research Around Social Justice. In Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (Eds.) Career Guidance for Social Justice. Contesting Neoliberalism. London: Routledge
- Horsbøl, A. & Raudaskoski, P. (2016) Red.: Diskurs og praksis. Teori, metode og analyse. Forlag: Samfundslitteratur
- Hyggen, C. (2015): Unge utenfor utdanning og arbeid i Norden. Utfordringer, innsatser og anbefalinger (TemaNord 2015:536). Nordisk Ministerråd
- Irving, B. (2005): Social justice. A context for career education and guidance. I Irving, B. & Malik, B. (Red.), Critical reflections on career education and guidance. Promoting social justice within a global economy (s. 10- 24). Routledge
- Irving, B. A. & Malik, B. (2005). Introduction. I B. A. Irving & B. Malik (Red.), Critical reflections on career education and guidance. Promoting social justice within a global economy (s. 1-9). Routledge.
- Irving, B. (2010): (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodan reflection. I International Journal for Educational and Vocational Practice
- Irving, B. (2016): Reflections on career practice for challenging times: a critical dialogue. Promoting equity through guidance: Reflection, Action, impact. Tale på International Conference of the IAEVG, Madrid, Spania
- Jakobi, A. P. (2009): International organizations and lifelong learning : from global agendas to policy diffusion. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Jacobsen, D. I. (2010). Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). Diskursanalyse som teori og metode. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Kjærgård, R. (2012): Karriereveiledningens genealogi : Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg. (Doktoravhandling), Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet, København

Kjærgård, R. (2016): Utdanningsvalg - i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I L.G. Lingås & U. Høsøien (red.), Utdanningsvalg - identitet og danning (s. 91-105). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kjærgård, R. & Plant, P. (Red.) (2018): Karriereveiledning for individ og samfunn (1.utg.). Oslo: Gyldendal

Kompetanse Norge (2017, 22.august): Kompetanse er beste medisin mot utenforskap. Hentet den 28.05.21 fra: <https://www.kompetansenorge.no/nyheter/kompetanse-er-beste-medisin-mot-utenforskap>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): Det kvalitative forskningsintervju (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Machin, D. & Mayr, A. (2012): How to do Critical Discourse Analysis - A Multimodal Introduction. London: Sage

Malterud, K. (2011): Kvalitative metoder i medisinsk forskning : En innføring (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Markussen, E. (2016): Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.). De frafalne : Om frafall i videregående skole – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres? (1.utg. s. 22-50). Oslo: Gyldendal akademisk

Markussen, E. & Grøgaard, J. B. (2020). Gjennom tre år i videregående: Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016-2019. Sluttrapport (2020:3). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)

McMahon, M. & Watson, M. (2020). Career counselling and sustainable decent work: Relationships and tensions. South African Journal of Education, 40(1), 51- 60

- OECD (2004): Career Guidance and public Policy: Bridging the Gap
- OECD (2012): Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic approach to skills policies
- OECD (2014a): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris: OECD Publishing
- OECD (2014b): OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Norway. OECD Publishing
- OECD (2018): Investing in Youth: Norway, OECD Publishing, Paris
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston; New York: Houghton Mifflin
- Pedersen, O. K, (2011): Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels forlag
- Perspektivmeldingen 2017 - Regjeringen.no.
- Plant, P. (2015): Green Guidance: Guidance for the Future. REOP. Vol. 26, no1, 1 Cuatrimestre, 2015, pp. 115-123
- Plant, P. & Kjærgård, R. (2016): From mutualism to individual competitiveness. Implications and challengers for social justice within career guidance in neoliberal times. Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 36, s. 12-19
- Ringdal, K. (2013): Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Roberts, K. (2009): Opportunity structures then and now. I Journal of Education and Work 22 (5), s. 355-368
- Roberts, K. (2005): Social class, opportunity structures and career guidance. I B.A. Irving & B. Malik (red.). Critical reflections on career education and guidance: promoting social justice within a global economy. (s. 130-142). London, UK: Routledge Falmer
- Rogers, C. (1977): On Personal Power. Inner strenght and Its Revolution Impact. New York, NY: Macmillian
- Sandlie, L. (2018): Verdier som grunnlag for karriereveiledning. Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet
- Samfunnskontrakt for flere læreplaner (2022-2026). Regjeringen.no

Savickas, M. L. (2012): Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19

Skovhus, R. B., & Thomsen, R. (2017). Popular Problems. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(1), s. 112-131 doi: 10.1080/03069885.2015.1121536

Skrede, J. (2017): *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

St.meld. nr 35 (1994-1995): Velferdsmeldingen

St. meld. nr 9 (2006 - 2007): Arbeidslinja (Arbeids-og inkluderingsdepartementet 2006)

St. meld. Nr. 44 (2008-2009): Utdanningslinja

St. Meld. nr. 16 (2006 -2007): ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring
Kunnskapsdepartementet (KD, 2006)

St.meld. nr. 16 (2015-2016): Fra utenforskap til ny sjanse- samordnet innsats for voksnes læring (KD, 2015)

St.meld. nr. 33 (2015-2016) NAV i en ny tid - for arbeid og aktivitet

St.meld. nr. 21 (2016-2017): Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen (KD, 2016)

Sultana, R.G. (2018): Prekaritet, innsparinger og samfunnskontrakt i en flytende verden: Karriereveiledning i balansen mellom borger og stat. I R. Kjærgård & P. Plant (Red.), *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sultana, R.G. (2014): *Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times*.

I G. Arulmani, A. Bakshi, F. Leong & A. Watts (red.) *Handbook of Career Development: International and Cultural Psychology* (s. 317-333). New York, NY: Springer

Sultana, R. G. (2012): Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education & Work*, 25(1)

Sultana, R. G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: reclaiming the social contract. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 179-186. doi: 10.1080/03069885.2010.547055

Sultana, R. G. (2004): *Guidance policies in the knowledge society : trends, challenges and responses across Europe : a Cedefop synthesis report*. Luxembourg: Luxembourg : Publications Office

- Svedberg, L. (1995). *Marginalitet: Et sosialt dilemma*. Lund: Studentlitteratur
- 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
- Terum, L.I., Tufte, P.A. & Jessen, J.T. (2012). *Arbeidslinja og sosialarbeiderne*. I Stjernø, S. & Øverbye, E. (Red.), *Arbeidslinja. Arbeidsmotivasjonen og velferdsstaten* (s. 79-93). Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006): *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Tomlinson, M (2013): *Education, Work and Identity: Themes and Perspectives*. Bloomsbury Publishing Plc
- Tranøy, B.S. (2016): *Finansialiseringens tidsalder*. Agora
- Underlid, K. (2009). *Sosial rettferd. Fattigdom og rikdom i det moderne Norge*. Samlaget
- Van Dijk, T. A. (1999). *Critical Discourse Analysis and Conversation Analysis*. *Discourse & Society*, 10(4), 459-460. doi: 10.1177/0957926599010004001
- Vogt, K.C. (2008): *Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem?* Artikkel i *Tidsskrift for samfunnsforskning*, nr 4, 2008
- Wergeland, E. (2009). *Arbeid eller brød - historien bak NAV-reformen*. Hentet fra http://www.ebbawergeland.no/artikler/arbeid_eller_brod.html
- Willig, C. (2013): *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: McGraw Hill
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016): *Methods of critical discourse studies* (3rd. ed. utg.). London: SAGE.

Wærness, K. (2018): Farvel til arbeidslinja? Om grunninntekt i den fjerde revolusjons tidsalder. Norsk sosiologisk tidsskrift 2(1), s. 94-97

Øverbye, E. & Stjernø, S. (2012): Arbeidsmotivasjon, arbeidslinje og velferdsstat. I Stjernø, S. & Øverbye, E. (Red.), Arbeidslinja. Arbeidsmotivasjonen og velferdsstaten (s. 15- 26). Oslo: Universitetsforlaget

Øverbye, E. (2006): Hvorfor blir det flere uførepensjonister? I Kildal, N. & Elvebakken, K.T. (Red.), Velferdspolitiske utfordringer. Risiko, prioriteringer og rettferdighet (s. 41- 68). Oslo: Abstrakt forlag