SIMON SCHULIN

LIVSLANG LÆRING OG LIVSLANG VEJLEDNING – EN KOMPETENCEDISKURS

Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge,
Sverige og Danmark

**LIVSLANG LÆRING OG LIVSLANG VEJLEDNING
- EN KOMPETENCEDISKURS**

Malmö Studies in Educational Sciences No. 87

© Simon Schulin, 2019

ISBN 978-91-86295-84-4 (print)

ISBN 978-91-86295-85-1 (print)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2019

SIMON SCHULIN

**LIVSLANG LÆRING OG
LIVSLANG VEJLEDNING
– EN KOMPETENCEDISKURS**

Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge,
Sverige og Danmark

Malmö Universitet, 2019
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se www.mau.se/muep

Til min søn Carl

INDHOLDSFORTEGNELSE

TAK	9
1. INTRODUKTION.....	11
1.1. Livslang læring og livslang vejledning – statens rolle.....	27
1.2. Kompetence i livslang læring – en begrebsanalyse	33
1.3. Oplevelse og erfaring	37
1.4. Dannelse og policy	41
1.5. Epistemic literacy – et tidssvarende begreb?	51
1.6. Kompetence og dannelse – livslang læring- og vejledning ..	54
1.7. Forskningsspørgsmål.....	64
1.8. Struktur for afhandlingen	65
2. METODEOVERVEJELSER OG ANALYSEDISKUSSION	70
2.1. Formålet med metodevalget.....	72
2.2. Realisme og idealisme	74
2.3. Kritisk realisme og diskurser.....	79
2.4. Artikulationsstruktur og Konstruktionsdiskurser	84
2.5. Erkendelseshieraki, mekanismer og aktualiseringer	85
2.6. Kritisk realistisk definition af diskursbegrebet.....	90
2.7. Artikulations- og Konstruktionsanalyse (ASK)	93
2.8. Dataanalyse – fremgangsmåde	97
2.9.1 Deduktion	100
2.9.2. Induktion.....	103
2.9.3. Abduktion	103
2.9.4. Retroduktion og abstraktion.....	104
2.9.5. Opsamlende	106
2.10. Indledning til den konkrete databehandling - analysen ..	107
2.11. Formal logik og kategoriseringer	113
2.12. Dataudvælgelse – primære og sekundære data.....	116

3. ANALYSE AF LIVSLANG LÆRING OG LIVSLANG VEJLEDNING	121
3.1. OECD – kernekompetencer i livslang læring og vejledning	179
3.2. Opsamling EU og OECD – livslang læring og vejledning	187
4. DANMARK, SVERIGE OG NORGE	195
4.1. Vejledningsloven 2014	202
4.2. UU – Ungdommens Uddannelsesvejledning	213
4.3. Differentieret vejledning	216
4.4. Studievalg – Undervisningsministeriets karrierecentre	221
4.5. Opsamling Danmark	234
4.6. Sverige	237
4.6. Skolverket	256
4.7. Opsamling Sverige	263
4.8. Norge	266
4.9. "Et helhetlig system for livslang karrierevejledning"	286
4.10. Opsamling Norge	289
5. OPSAMLENDE DATAANALYSE	293
5.1. FN, EU og OECD	295
5.2. Danmark, Sverige og Norge	298
5.3. Intransitiv læringsbetingelse	303
6. EPISTEMISK DANNELSE I LIVSLANG LÆRING – EN KONKLUSION	315
REFERENSER	330

TAK

Jeg vil gerne takke alle de personer, der har været involveret i processen med denne doktorafhandling. Det har været en lang proces, men endelig er målet nået i form af disse tætskrevne sider. Mange tanker har været på spil i forløbet, og refleksionsprocessen er ofte mundet ud i en forkastelse af de mest vilde ideer og analyser. Men særlig professor dr. Gitte Malm som har været min vejleder i forskningsprocessen, skal have stor tak. Dr. Anders Lovén skal også have en meget stor tak for at føre mig til disputation. Begge skal have meget stor tak for at stå mine vedvarende og insisterende synspunkter vedrørende kritisk realisme igennem. Og tak til professor phd. Feiwei Kupferberg for god vejledning og sparring. Tak til professor, dr. Sven Persson for endelig læsning af manus frem til disputationen. Tak til mine danske kollegaer for støtte og opbakning, særligt tak til dr. Alexander von Oettingen, der har muliggjort projektet og været en stor støtte. Tak til Lars Holbæk Pedersen for mange faglige diskussioner og al den anden hjælp og støtte. Tak til Per Krabbe fra Studievalg. Tak til Keld Thorgård. Tak til min søn Carl for tålmodighed i forbindelse med mine mange rejser og ophold i Sverige. Mange tak til Catharina Christiansson for umådelig stor støtte og tålmodighed. Og sidst, men ikke mindst, tak til alle venner og min familie for umådelig stor støtte.

1. INTRODUKTION

Nærværende doktorafhandling undersøger de strukturer, vi som uddannelsesaftagere er underlagt i en modernitet, hvor læring berører alle individer.

Et subjekt, der som en konsekvens af den læringstotalitet (Winther-Jensen 2003), der med den stadige udbredelse og implementering af livslang læring via styrende policyer ikke alene skal have en eksistens i et videnssamfund, individet skal også internalisere en forståelse af, at viden skal læres og betinges af en strukturel fordring. Hermed kan individet indplacere sig i en *modernitet*, hvor viden faciliteret af en formel uddannelse medfører en tilsvarende karriere, der understøtter livslang lærings formål: at økonomisk vækst og global konkurrence øges via individets evne i tilegnelsen af formelle kompetencer og karrierelæring.

Som afhandlingens data påviser, er individ og samfund som hinandens forudsætninger tilkoblet et begreb med stor effekt: læring.

Læringsbegrebet fremstår i analysen af livslang læring og livslang vejledning som en kvalifikationsindikator for, hvorvidt et samfunds individer formår at *lære* viden på en måde, så den fremstår som en målbar kompetence.

Afhandlingens fokus er følgelig en analyse af de praktiske konsekvenser af implementeringen for de centrale begrebsforståelser af pædagogik og læring, der eksisterer som *didaktiske anvisningsbegreber i de formelle politikker* inden for felterne relateret til vejledning og uddannelse og dermed måden praktisk pædagogik tænkes på i form af den institutionelle vejledning. Afhandlingen undersøger og analyserer to helt centrale læringspædagogiske begreber, nemlig *dannelse og kompetence*.

Herunder betydningen af begrebet livslang læring for måden, den former læringsprocesser på som en kvantificering af uddannelse. Og livslang vejledning som en kvantificering af vejledningen. Hvorved livslang lærings- og livslang vejledningens effekter på dannelsen og kompetencetænkningen kan undersøges som to centrale sociale og pædagogiske begreber, der er formaliseret i formelle policyer som et instrumentaliseret kompetence- og læringsbegreb.

Den bærende mening med at uddanne sig, udover uddannelsen i sig selv, har igennem flere hundrede år været et oplysningsprojekt, der både tilgodeså det enkelte individ og bidrog til samfundets dynamiske reproduktion og vidensudvikling (Bjerg 2003).

Dette forhold er kernen i pædagogik: Et *rummeligt* forhold: Udviklingen af evner baseret på formel viden, der kan anvendes i en professionel og privat praksis. En opdragelse af individerne til at understøtte et givent samfunds kulturelle omgangsformer, formelt og uformelt. Og en metapædagogik, der konstant udvikler pædagogikken *tidsligt* som nye læringsfelter, og som nye samfundsindretninger fremkommer. Pædagogikken vil med et analogt argument til Kants (1991/1781) metafysiske undersøgelse af de fundamentale kategorier *rum* og *tid* da være et indholdsmæssigt-

kontingent *rum*, som til enhver *tid* indeholder et givent felts- eller samfunds behov for adfærds- og vidensudvikling og reproduktion.

Og rum, eller rummet i sig selv, er ikke et empirisk begreb, der kan udledes fra erfaringen. Men rummets indhold er muligt empirisk at erfare. På samme vis kan man ikke erfare selve tiden. Men tingenes og menneskenes samt samfundets tidslighed er det, som kan erfares. Men alt, der erfares, uanset om det er historiciteten eller induktive begrundelser for mulige fremtidige scenarier, vil kun kunne erfares nu, i en konkret tidslighed, hvorigennem tiden er prismet. Vi 'ser' fortid, nutid og fremtid.

Det betyder, at pædagogikken er et fundamentalt kategorialt begreb, som rummer ethvert samfunds *raison d'être*. Pædagogikken i sin til enhver tids udførelse, som *betinget* af rum og tid, er da en flydende betegner. Den vil aldrig kunne overskride rum eller tid, men vil forme- og være formet af et givent rum, til eksempel et samfund, der, uanset om det er en af oldtidens græske bystater eller en læringsmoderne konkurrencestat, vil være *betinget* af et givent samfunds indre og ydre krav til gyldig viden og vidensomsætning. Den indre pædagogik er formaliseret ved givne professioner: lærer, læge, advokat, kok osv.

Den ydre pædagogik er samfundets evne til at mestre omverdenens krav, ethvert samfund er underlagt: truslen om krig, klimaudfordringer, opdagelser, innovation og videnskab. Analogt med Kant (1991) kan rum og tid hverken analytisk (logik) eller empirisk 'tænkes væk'. Det vil være en logisk fejlslutning at hævde, at pædagogik kan 'tænkes væk': "Rummet er ikke *noget* empirisk begreb, der er abstraheret fra erfaringen af ydre ting" (Kant 1991, 85).

Det, der derimod 'kan tænkes og tænkes væk', er dannelsen. Dannelsen er den erfaringsgjorte subjektive oplevelse af den indi-

viduelle og pædagogiske nødvendighed. Der eksisterer en nødvendighed i, at individer kan lære og at de kan applicere den formelle viden og de uformelle kulturelle koder, et samfund fordrer.

Formålet med dannelsen består da i at understøtte og 'sortere' i den dynamik imellem ydre og indre pædagogik, så samfundets uddannelsesfelt modsvarer de ydre udfordringer.

Dannelsen er solidaritet, medborgere og vidensfelter imellem; den (dannelsen) er garant for historicitet, uden hvilken tiden vil være afskåret fra pædagogikken, og den sikrer, at individer opretholder samfundskontrakten, da forståelsen af sammenhængen mellem ydre og indre nødvendighed fastholdes.

Et samfunds medborgere kan da agere som den vedtagne pædagogiks fremmeste kritikere, i betydningen at overblik og erfaringsbaseret indsigt (dannelsen) i samfundets vidensfelter og vidensrationaler tilvejebringer et rum for en præcis kritik af den indre og ydre pædagogiske nødvendighed.

Dannelsen er pædagogikkens selvreference. Uden dannelsen kan pædagogikkens formål ikke forklares og fastholdes. Dannelsen er som begreb afledt af det tyske Bild med konnotationer til Urbild, Nachbild og Vorbild. Et samfunds uddannelsesmæssige sammenhængskraft vil da bestå i *pædagogikkens forbilledlighed*.

I den betydning, at hvis dannelsen er fraværende i et samfunds officielle og formelle pædagogiske felter, dets uddannelsespolitik, vil alle ydre og indre krav kunne forklares og stå uimodsagte som værende pædagogisk nødvendige.

I de policytekster, der udgør nærværende forsknings data, er dannelse som eksplicit begreb fraværende, i stedet er anvendt begreber som *kompetence* og *karrierelæring*.

Med policyformuleringer og implicitte forståelser om, at *alle skal have en kompetencegivende uddannelse* indeholder uddan-

nelse i det senmoderne globale uddannelsesfelt *også* et instrumentaliseret syn på selve læringen. Afhandlingens data viser, at konnotationen i livslang læring er, at uddannelse er en reproduktiv funktionalitet og et spørgsmål om global konkurrence, som understøttes af målrationel vejledning fra top til bund. Hvor dannelsen er fortrængt fra uddannelses- og vejledningsfeltet til fordel for en formel kompetencediskurs, der er funktionel i sin udfoldelse, og hvor kompetencer kan måles.

Implicit i kompetencetænkningen ligger der en formodning om, at alle kan tilegne sig kompetencer, det er alene et spørgsmål om passende læringsstil, en læringsstil, der kan læres, og følgelig tilpassede nominelle uddannelser. Som det vil fremgå, er *at lære at lære* (at lære at lære noget forud defineret) en central pædagogisk eufemisk driver i livslang læring.

De, som har svært ved at honorere kravene i et stærkt formaliseret uddannelsessystem med dets krav om kompetencegivende uddannelse, henhører da under kategorien et *særligt vejledningsbehov* (UU) *eller modtagere af udvidet vejledning* (studievalgsbetegnelse afløst som benævnelse med den nye Studievalgslov 2018).

Et tilgrænsende forhold, mine data for Sverige, Norge og Danmark påviser, er, at kompetencetænkningen indirekte reproducerer en restgruppe, for hvem uddannelsesmæssig indplacering er en udfordring, når der til eksempel i den danske diskurs eksisterer et centralt formuleret krav om, at 95 % (reelt 100 %) af en årgang skal have en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Siden (2017) ændret til 90 %.

I sagens natur står stat og individ i et gensidigt afhængighedsforhold, hvor akse er uddannelsesfeltet og diskursens zenit et spørgsmål om værdien af uddannelse og vejledning sammenholdt med dets effekt.

Afhandlingen analyserer senmodernitetens kompetence- og uddannelsesdiskurs, som det er formuleret i relaterede policytekster og rapporter med relevans for afhandlingens datafelt som et *diskursivt felt* for at analysere begrebet kompetence i forhold til dannelsesbegrebet.

Dette gøres med henblik på at fremstille: Hvad er nyt? Hvor er der eventuelt sket en radikal forskydning i vores forståelse og efterfølgende anvendelse af de to begreber i den pædagogiske praksis? Hvor er forståelsen og anvendelsen af kompetencebegrebet *analog* med 'klassisk' ikke-kontekstuel, men universel forståelse af begrebet dannelse?

For at kunne undersøge de to begreber i uddannelsesdiskursen, *kompetence* og *dannelse*, indsnævres undersøgelsen til en analyse af den institutionelle vejledning i Norge, Sverige og Danmark - lande, der alle er underlagt supranationale og nationale policyer om livslang læring og livslang vejledning.

Da vejledningen er udtryk for en stats uddannelsesrationale, er vejledningen medtaget som genstand for en dataanalyse, da vejledningens indretning har status som en praktisk udførelse af livslang læring.

De policyer, som udgør afhandlingens data, former således en *konkret virkelighed*, men en virkelighed, der er betinget af nogle dybere strukturer, som ikke umiddelbart er tilgængelige.

Afhandlingens analyse og sproganvendelse er derfor baseret på *den kritiske realisme som en forskningsprisme og som erkendelsesoptik*, hvor der i denne videnskabsmetode- og erkendelsesteori eksisterer en virkelighed. Det reale, som ikke *nødvendigvis* er os bekendt, men når *aktualiseret* via en *udløsende mekanisme*, og når *erfaret via strukturelle påvirkninger*, kan begrundes empirisk.

Det medfører, at det i denne afhandling analyseres empirisk, hvilke forhold der eksisterer, ikke kun som et sprog, der konstruerer og er konstrueret fra en diskurs, i afhandlingen benævnt *konstruktionsdiskurs*, men også, om diskurserne kan give erkendelsesmæssig adkomst til en dybere formativ, strukturel virkelighed benævnt *artikulationsstruktur*, der, når aktualiseres, kan indfanges empirisk ved hjælp af en kritisk realistisk analyse af data og disse datas relationelle mekanismer.

På den vis tilvejebringer konstruktionsdiskursen et indblik i dens betingende artikulationsstruktur.

De konkrete forhold, der analyseres, aktualiseres ved formelle policyer om livslang læring og livslang vejledning og rapporter fra ministerielle udvalg og interesseinstitutioner og kan analytisk inddømmes som de strukturelle rammer for den konkrete virkelighed for uddannelses- og vejledningsinstitutionerne i Danmark, Norge og Sverige.

Analyseres både de nationale policyer og de supranationale (overnationale) policyer, FN, EU og rapporter fra informelle policyorganer, til eksempel OECD, så er det muligt med den kritiske realisme at analysere disse retroduktivt, transfaktuelt.

Samtidig kan det spores, hvilke strukturer der former de lærings-syn og antagelser, der er til stede formidlet og uformidlet i de undersøgte data, og dermed den lærings- og uddannelsesmæssige virkelighed.

Med andre ord er det muligt at dokumentere, hvilken *dybdestruktur* (Danermark 2002), som er udtrykt i til eksempel et supranationalt begreb som livslang læring. Dataanalysen er en afdækning og analyse af konkrete forhold, som de udtrykkes ved policyer.

Dette er afhandlingens mikroanalyse og i det konkrete påvises de mekanismer, virkeligheden er formet af, under de betingende formelle policybegreber livslang læring og livslang vejledning. Herudfra foretages en analyse af de supranationale policyer, fortolket ind i en bredere sammenhæng.

Da afhandlingens empiri er en dokumentanalyse, er data analyseret som *diskurser*, det er formet af en virkelighed, og som diskurser, der skaber en virkelighed. Fairclough, som selv er kritisk realist og diskursanalytiker, påpeger (Fairclough 2003, 8) at:

A realist would argue that although aspects of the social world such as social institutions are ultimately socially constructed, once constructed they are realities which affect and limit the textual (or "discursive") construction of the social. We need to distinguish "construction" from "construal", which social constructivists do not: we may textually construe (represent, imagine, etc.) the social world in particular ways, but whether our representations or construals have the effect of changing its construction depends upon various contextual factors – including the way social reality is, who is constructing it, and so forth.

Erkendelsesoptikken er følgende den, at den empiriske analyse af afhandlingens data er diskursanalytisk, men den er ikke (social-) konstruktivistisk i betydningen, at konstruktionerne og strukturerne er sprogligt formative felter, der udtrykkes ved mening og relationer. Ligeså er analysen ikke poststrukturel, hvor strukturens indflydelse på diskursens indhold spores som en 'post-refleksion' af strukturen.

Analysen fokuserer derimod på en accept af, at meninger og sprog er konstrueret som netop værende et bud på meningsgivende epistemer. Men *også* en ontologisk accept af en realistisk virkelighed, der vil eksistere, uanset hvorvidt den sprogliggøres som et episteme eller ej.

Dybdestrukturer betinger og former vores konstruktioner og diskurser i måden, vi tænker, anvender og formes af strukturenes rationaler og logikker på.

Formålet er at spore de udløsende mekanismer i de synlige overfladediskurser (konstruktionsdiskurserne) via en retroduktion af den analyserede empiri. For at kunne lave både en *horisontal* analyse af, hvilke diskurser der er definerende for feltet i Danmark, Norge og Sverige. Samt en *vertikal* analyse, for at påvise hvilke dybdestrukturer der virker som betingende mekanismer.

Derved skabes muligheden for et databehandlingsfundament, der kan understøtte og udvikle en bredere analysemodel af, hvordan kompetence og dannelse tænkes i senmoderniteten.

Og netop den institutionelle vejledning er et eksempel på, hvordan et praktisk konstrueret diskursivt *handlende felt* mekaniseres¹ og emergerer fra en dybere læringsstruktur ved at være en praktisk pædagogisk understøttende foranstaltning i forhold til valg og gennemførelse af uddannelse i de skandinaviske lande.

Som det vil fremgå i analysen af policyteksterne om livslang læring, tænkes livslang vejledning som en praktisk pædagogisk understøttelse af kompetenceudviklingen i EU-landene.

Norge som et EØS- og EFTA-land tillægger ligeledes kompetencebegrebet, som det er formuleret i EU teksterne, stor vægt. Disse tre landes implementering af EU's policy vedrørende livslang læring, og hermed også policyen om livslang vejledning, vil

1 "Mekaniseres" er forfatterens egen bøjning af mekanisk, og er alene anvendt som betegnelsen for en aktiv tilsynkomst af virkeligheden.

fungere som en undersøgelsescase, der i praksis viser, hvordan kompetence og kompetenceudvikling anvendes som begreber for en vejlednings- og uddannelsesdiskurs.

De tre dataleverende lande er interessante, da de i deres fortolkninger af livslang læring har implementeret OECD og EU's policyer på forskellig vis med den effekt, at livslang vejledning divergerer institutionelt i de tre lande.

I Danmark er man centralistisk og har en struktureret institutionel vejledning fra nationale og kommunale vejledningscentre, der er styret af love og bekendtgørelser om vejledningens indretning helt fra grundskolen til de videregående uddannelser.

I Sverige er man fuldstændig decentral, og vejledningen er overladt til lokal fortolkning i dens indretning.

Norge, som ikke er et EU-medlemsland, har adopteret EU-lovgivningen og OECD's anbefalinger via EFTA og EØS og er i sammenhængen medtaget for at udfolde undersøgelsesfeltet, med henblik på at få et bredt datagrundlag at fortolke ud fra.

At foretage en komparativ analyse af to EU-lande med et ikke-EU-medlemsland styrker fortolkningen af afhandlingens data, da alle tre lande har tilsluttet sig den overnationale policy om livslang læring.

Den anvendte analysemodel er da i sin form gennemsigtig og ens for alle de tre skandinaviske lande og anvendes konsekvent i behandlingen af alle data.

Når man ser ud over uddannelsens landskab, er landskabet bundet op på vedtagne politikker, som skal sikre uddannelsens kvalitet og kvantitet på et globalt marked, hvor viden og vidensproduktion er en del af konkurrencediskursen. Her er det staten, der med sit udbud af uddannelser sikrer den fortsatte vidensudvikling.

Staten har ikke længere primær velfærd som sit entydige sigte, men konkurrerer nu på viden med andre stater i både EU og på globalt niveau (Pedersen 2011). Staten er i egen logik blevet markedsorienteret, og i denne selvforståelse anskuer den *også* uddannelse som en markedskomponent. Her er retorikken ofte dækket ind under eufemismer som *god uddannelse til alle, faren for brain-drain, det gode liv, læring hele livet*. Denne Competition State (Cerny 1997) er ikke kun underlagt en ændret kulturel sammensætning i form af migration, men også en ændret kulturel sammensætning i form af antallet af mennesker, der tager en uddannelse (Cerny 1997).

Antallet af mennesker, som tager en uddannelse, er steget². I Danmark kommer det eksempelvis til udtryk i form af centralt fastsatte mål om, at 90 procent af en ungdomsårgang skal have en kompetencegivende ungdomsuddannelse, og at 60 procent af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse, enten i form af en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse - et mål, der er nået i 2018³.

Analogt med staternes fokus på den gode, veluddannede medborger kan man analytisk 'bøje' et begreb fra public health science med henblik på en begrebslig indkapsling af uddannelsens kvantitative status i de senmoderne samfund, nemlig begrebet *Health Promotion*, der har som mål at fremme folkesundheden i form af adfærdsregulerende sundhedskampagner og viden om sundhed.

Et tilsvarende begreb, der i sin form vil dække uddannelsesdiskursen under livslang læring, tænkt som adfærdsregulerende

2 Kilde, Danmarks Statistik, <http://www.dst.dk/da/Statistik/emner/befolkningens-uddannelsesstatus.aspx>

3 Kilde, UVM, Profilmodellen, mål nået, og dermed afskaffet officielt: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2012/flere-far-en-videregaende-uddannelse>

uddannelses- og vejledningskampagner for statens borgere, vil være *Educational Promotion*.

Her bliver uddannelse anset som et gode, der er med til at sikre både det enkelte individs gode liv og statens vækst og konkurrence. Viden som vækstparameter i formaliseret form i kraft af kompetencegivende uddannelse er blevet en diskurs, som er blevet normativ, *man kan ikke længere vælge uddannelse, man skal* et udsagn, hvis gyldighed der blandt andet kan argumenteres for qua de kvantificerede måltal for antallet af unge, der skal tage en kompetencegivende uddannelse, og som ligeledes er blevet et diskursivt krav i senmoderniteten, igen afledt af begrebet livslang læring.

Det er et udtryk for en normativ diskurs, som også spores i EU's vedtagne policy om livslang læring fra 2006, "establishing an action programme in the field of livslang læring" (EU 2006b), hvor livslang læring er defineret således:

'lifelong learning' means all general education, vocational education and training, non-formal education and informal learning undertaken throughout life, resulting in an improvement in knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective. It includes the provision of counseling and guidance services (EU 2006b, artikel 2, stk 29).

EU-policyteksten om livslang læring er et blandt flere empiriske eksempler på, hvordan uddannelse tænkes politisk. EU-policyteksterne angående livslang læring og livslang vejledning udgør sammen med de relevante tekster for uddannelse i Sverige, Danmark og Norge afhandlingens empiri.

Hertil tilføjes yderligere empiri i form af FN-dokumenter, OECD-rapporter og nationale rapporter og initiativer, i hvilke man har analyseret og beskrevet betydningen af livslang læring og livslang vejledning, samt rapporter med fokus på implementeringen af disse i Skandinavien.

De tre landes policy er hver især udtryk for tre konkrete, divergerende diskurser indenfor området livslang læring og livslang vejledning. Det er derfor tre forskellige opfattelser af, hvordan man implementerer vejledningen og anvender den i praksis indenfor staten. Og dermed er de tre lande også eksempler på, hvordan konkret pædagogik *praktiseres* qua vejledningens indretning med baggrund i de formelle EU-policyer.

I denne kontekstualisering følges rækkevidden af 1) definitionen af livslang læring og hele vejen ned til dets praktiske implementering i de tre landes vejledningsinstitutioner, og 2) analyseres bredere diskurser om indholdet af livslang læring i dokumenter, som er politiske, men ikke nødvendigvis styringsdokumenter, herunder OECD-rapporter, analyser fra statslige organer, råd og nævn —både i de tre udvalgte lande og i overnationale organer såsom CEDEFOP og FN, for at få tydeliggjort sammenhængen mellem den nationale og overnationale diskurs med relevans for uddannelse som et globalt kompetenceparameter. Tilsammen udgør dette afhandlingens empiri.

Ovenstående udgør grundlaget for dataudvælgelse med henblik på at kunne formulere en konklusiv analyse af, hvilke strukturer der virker på hvilke niveauer, og betinger kompetencebegrebets forståelse og implementering på de respektive niveauer, og hvorledes dette står i forhold til afhandlingens begrebsdefinitioner af dannelse og af livslang læringens kompetencesyn. Samt hvorledes en begrebskombination mellem kompetence og dannelse, kan

udvikles til en epistemic literacy, en ny dannelse, under betegnelsen en *epistemisk dannelse*, eller om det i virkeligheden er dannelsen, der stadig sikrer menneskets autonomi, men med et senmoderne krav om en større vidensrefleksivitet, og derfor er begrebet *epistemisk dannelse* mere udtømmende end epistemic literacy. Epistemisk dannelse er en fundamental evne til at kunne analysere.

Epistemisk dannelse vil understøtte individet i autonom, refleksiv tænkning, der overskrider den formaliserede pædagogik i livslang læring. Hermed er epistemisk dannelse en opblødning af kompetencebegrebet, som det formuleres i livslang læring, hvor begrebet både inkluderer en virkelighed, hvor uddannelse tænkes kompetitativt og læring performativt, med sine foki på lærings- og kompetencemål, og, som når kombineret med en dannelsesforståelse, hvor læring har en bredere mening og overskrider et funktionelt uddannelsessyn, hvor det alene er opnåelse af en formel kompetencegivende uddannelse, der i sig selv er målet. Frem til en forståelse af dannelse og uddannelse, der også har værdi som mere og andet end en ren performativ opnåelse af målbare kompetencer. Hvor dannelsen ikke kun er integreret i uddannelsen som socialiseret dannelse, men også som et dannelsesbegreb, der dækker de forhold, som ikke direkte relateres til uddannelse.

De rammer og vilkår, hvorunder uddannelse udbydes og tilrettelægges, er underlagt et felt, *hvor vurdering af uddannelsens effekt* bliver et spørgsmål om, hvilke uddannelser staten skal udbyde til hvem, og hvorfor. Uddannelsesstrukturen bliver formet i et særligt *målrational*e, hvor uddannelsens effekt og evidens er en del af et nyt globalt episteme. Bacchi formulerer det således:

... describe how difficult it has become for researchers to step outside of an "evidence-based" discourse and raise qualms about the narrowing of research agendas as a result. In effect, evidence-based approaches have become a form of "knowledge", a "truth" (Bacchi 2009, 210).

Statens diskurs om uddannelse er tosidet og fremstår som et *kvalitativt* spørgsmål om effekt og evidens, der understøtter statens behov for uddannet arbejdskraft. Dette effekt- og evidenskrav bliver også analyseret i forhold til, hvorvidt dette syn på uddannelse understøttes af en parallel diskurs om, at formel uddannelse gælder alle statens borgere hele livet igennem, hvilke er en *kvantificering* af de underliggende præmisser livslang læring og livslang vejledning.

Policytekster er netop vedtagne politikker og virker dermed definerende for, hvordan vi tænker uddannelse (Bacchi 2009). Den umiddelbare common sense-forståelse af livslang lærings-begrebet dækker over en udpræget positiv forståelse af, at 1) mennesker kan lære hele livet, og 2) uddannelse er en hensigtsmæssig samfundsmæssig værdi.

Som en konsekvens af, at livslang læring er blevet et politisk begreb i sin egen ret, er der sket en *svag dikotomisk forskydning* mellem uddannelse som en komponent, der skal udviske ulighed i samfundet og medvirke i dannelsen af det enkelte individ, og uddannelse som et globalt konkurrenceparameter, hvor individet indfrier en funktion, der er større end selve den gennemførte uddannelse.

Et forhold, der i mere eller mindre målstok altid har været tanken med formaliseret uddannelse, er, at uddannelsen matcher en given stilling eller funktion i samfundet, en grundlæggende

professionstænkning. Men mine data fremviser også en tendens, hvor uddannelse anvendes som et *styringsinstrument*.

Det er en forskydning, som har betydning for, hvordan læring tænkes som en pædagogisk grundpræmis, hvor pædagogik traditionelt har haft det sigte at skabe autonome, selvforvaltende, valgkompetente, dannede individer som en forbundet forudsætning for at kunne erhverve sig en uddannelse (Lenzen 1997; Maltén 1997).

Forskydningen mellem dannelse og et stærkere fokus på uddannelse som et pædagogisk styringsredskab er blevet udtalt med fremkomsten af livslang læring i konkurrencestaten. Ser man på EU's resolution om livslang vejledning, underlagt livslang læring fra 2008, defineres vejledning som et redskab, der pædagogisk anvendes til uddannelsesmæssig vækst:

Definitionen af vejledning som en fortsat proces, der sætter borgere i alle aldre i stand til gennem hele livet at gøre sig deres evner, kompetencer og interesser bevidst, at træffe beslutninger vedrørende uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse og at tilrettelægge deres individuelle livsforløb med hensyn til læring, arbejde og andre omstændigheder, hvor man tilegner sig og/eller bruger disse evner og kompetencer. Vejledning omfatter individuelle eller kollektive aktiviteter vedrørende oplysning, rådgivning, kompetencevurdering, mentorordninger samt undervisning i de kompetencer, der er nødvendige for beslutningstagning og karriereplanlægning (EU 2008, 1).

Som det fremgår, er vejledningen et *aktivt* instrument i betydningen formålsbestemt aktivitet, som kan understøtte tilegnelsen af de for staten ønskværdige kompetencer hos vejledte.

Diskursen er grundlæggende tostrengt, 1) at uddannelse i sig selv er et gode, her med fokus på erhvervelsen af formel uddannelse, og 2) at uddannelsen skal anvendes med fokus på samfundets bedste og behov for arbejdsmæssig mobilitet. Overvejende er synet på uddannelse et instrument til opnåelse af en formel kompetence; et forhold, som belyses nærmere i det følgende kapitel. Og selve policyen og dets begrebsanvendelser analyseres mere udføreligt i kapitel 3.

1.1. Livslang læring og livslang vejledning – statens rolle

Inden analysen af afhandlingens data foretages indledningsvis en perspektiverende *framing*. Allerede med Montrealerklæringen (UNESCO 1960), bliver fundamentet for voksenuddannelse på alle niveauer igennem alle aldre formuleret i indledningen af resolutionen (ibid., 2):

While adult education should contribute largely towards improving the professional qualifications of the individual, it should also allow scope for reflection on the values attaching to human life, which it is the duty of social progress to uphold, in every age, with a view to their ultimate triumph. ...Accordingly, the Conference recommends that this type of education should provide an opportunity for free discussions, between participants with different educational, social or professional backgrounds, on the role of science and technology in the development of our society and on the idea that men should form of this role so as to ensure the continued advance of mankind.

En opkvalificering af individet med en udtrykt forståelse af de værdier, som er kendetegnene for et socialt godt liv, er den ledende argumentation i denne tekst, ligesom uddannelse skal styrke individet til aktiv deltagelse i samfundet og fremme den frie diskussion, uanset baggrund og herkomst. "Adult Education" betyder en opkvalificering af individets formelle uddannelsesniveau og en udvikling af ikkeskolastiske færdigheder. Dokumentet har også en passus, der understreger statens rolle (UNESCO 1960, 5):

The Conference considers that the task of furthering the progress of countries undergoing a process of development, particularly in the educational field, demands integral planning of purposes and programmes, and requires that an organism which represents the society as a whole shall direct, co-ordinate and supervise their execution. For this task the most suitable institution is obviously the State.

Der er sket en væsensforskydning imellem de tidlige UNESCO-policyer om kulturel frisættelse og økonomisk og intellektuel frihed via uddannelse⁴ og frem til de formaliserede policyer om livslang læring, hvor hensigten er økonomisk og uddannelsesmæssig vækst. UNESCO er ikke et statsligt organ, men et supranationalt plenum, hvor de overordnede rammer og formål med de nationale uddannelsespolitikker drøftes og fastlægges.

FN, EU og nationalstaten har et formål med pædagogikken. At have et overordnet formål med pædagogik, er ikke nyt. Opdragelse og pædagogik som statslig adfærdstilpasning har i enhver stat spillet og spiller en betydelig rolle.

4 Se FN's menneskerettighedserklæring, 1948.

Som en dybereliggende intransitiv struktur emergerer kravet om formel uddannelse som diskurs igennem epistemet om effekt og evidens i uddannelsens og forskningens output, i særlig grad efter det er blevet et anliggende mellem konkurrerende stater — en pointe som vil fremstå tydeligt i den senere analyse af livslang læring.

UNESCO ser staten som det fremmeste organ, der skal forpligte sig på at understøtte og udvikle fora og institutioner, som kan løfte uddannelsesniveaet. At tildele staten denne funktion sikrer et statsanerkendt kompetenceniveau, der validerer uddannelsens indhold og niveau, ligesom det kan udvikle sammenlignelige kvalifikationsrammer stater imellem, Bolognaprocessen, og som det konkret spores i de otte niveauer i Kvalifikationsrammen for livslang læring, som baserer sig på EQF (European Qualification Framework)⁵, en indekseringsramme, der er vedtaget i Bergen 2005 i forlængelse af Bolognaprocessen.

Ligeså sikres et ensartet kvalifikationsniveau internt i staten. UNESCO understreger en udligning af forskellen mellem uddannelse i byerne og på landet:

“Measures should be taken to remedy the disparity between rural education and urban education” (UNESCO 1960, 2.). Uddannelse er en initieret strategi, hvorved man sikrer sammenhængen i staten og understøtter en forbindelse mellem et folk, et formaliseret fælleskab, dvs. staten, både som konkret virkelighed og som idé. Det er et forhold, der gennem historien er blevet anvendt som et styringsredskab og som udviklingsinitiativer af kongemagter, kirken og republikanske stater.

5 <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page>

Trækkes tråde tilbage i historien, foreligger der et stærkt analytisk værk, som beskriver og redegør for, hvad den ideale stats forudsætninger er, og hvad en statsræson har af implikationer.

I oldtidens Grækenland formulerede Platon i værket ”Staten”, hvorledes den ideale stat ser ud; helt ned til praktisk institutionaliseret pædagogik for børn. Men Platons tanker vækker genklang i tidens fokus på kompetenceudvikling og *pædagogisk indplacering* i den rette uddannelse og efterfølgende i at udøve en profession i staten, hvilket for Platon i ”Staten” var synonymt med lykken. Med Platons tanker in mente bliver de supranationale og nationale policyer vedrørende livslang læring og livslang vejledning en perspektiveret læsning, som giver et kritisk (dannet) fundament for fortolkning, når statens ræson og indre logik skal forstås.

For at sætte scenen for begrebsanalysen vil der blive trukket nogle tråde tilbage til statsdannelsens urbillede, som Platon tænkte det i ”Staten”. De tanker, der fremgår der, er analoge med den ramme, som den senmoderne konkurrencestat opsætter (Cerny 1997; Pedersen 2001).

Den filosofiske forskel består i, at hvor Platon taler om evne og nødvendighed og dermed en statslig etik, er konkurrencestaten og livslang læring også et spørgsmål om national og global vækst. Statens rationale om uddannelse som et styringsredskab er således på ingen måde en ny idé. Den har blot skiftet fokus.

I Platons idealstat står pædagogikken på to ben: udvikling og opdragelse. Platon kommer med eksempler på den ideale pædagogik, som i forhold til nærværende afhandling kan inddeles på et strukturelt niveau, makroniveauet, altså statens rationale, og på et mikroniveau, som er selve den kulturelle *praktiske pædagogiske fortolkning* af den pædagogiske læring, som staten efterspørger.

Strukturel opdragelse: Man arbejder med oplysning og dannelse og med at gøre statens indbyggere til gode medborgere, som gennemfører en uddannelse *på rette niveau* og til at kunne træffe kvalificerede valg indenfor sin givne profession. Pædagogikken har et filosofisk *opdragende formål*: Borgerne fremstår som f.eks. en rettroende religiøs, en oplyst medborger, et dannet menneske, sund psyke, en frigjort, miljø- og samfundsbevidst borger osv., alt efter statsræson (Platon 1961)⁶.

Pædagogisk psykologi: Man arbejder på at udvikle borgerenes læringsmetoder, løsningsstil, fremme indsigt og viden om et givent felt, kunne hjælpe til socialinteraktion/social læring i fremmede og kendte miljøer. I denne tilgang er både pædagogen og medborgeren underlagt en psykologisk *antagelse om understøttelse* af udviklingstrin, læring, bevidst og ubevidst indsigt, erfaring, og social interaktion. (Platon 1961).

De to ben i denne *ideale pædagogik* indeholder elementer af både praksislæring og undervisning, opdragelse, tilpasning, dannelse og udvikling. Denne opdeling indebærer også en for hele uddannelsesfeltet central pointe: At man er underlagt centralt formulerede statslige krav om, hvad en uddannelse skal kunne tilvejebringe af kompetencer, og hvilke samfundskrav uddannelsen matcher. Samtidig er netop indfrielsen af dette centralt formulerede krav placeret hos fagets udøvere, som dermed 'vil noget' med den 'anden'.

Den statslige læringsræson er tosidet, den baserer sig på gensidighed. Den er båret som en læringsindfrielse af den enkelte pædagog eller vejleder i relation til f.eks. unge, der skal uddannes, den pædagogiske praksis. Læringen betinges også af, at den enkelte modtager pædagogikken, som derved validerer 'pæda-

6 "Staten" oversat fra "Politeia", 1934/35, 1961 udgave).

gogen ' og derved statens rationale og berettigelse. Samlet er det (stats)pædagogikkens kerne.

Det subjektive udbytte, som er større end uddannelsen, dannelseserfaringen, er i denne statsræson en logisk følge af indsigten af egen placering i staten. Statens borgere erkender pædagogikkens formål og forstår egne evner. Der opstår således et gensidigt forhold mellem staten og dens indbyggere.

I den filosofiske Hegelianske (1991) tradition er *anerkendelse betinget af gensidighed*. Anerkendelsen mister sin mening uden gensidigheden, in casu den ønskværdige gensidige anerkendelse om valg og gennemførelse af en kompetencegivende uddannelse fra både staten og medborgerens side. Gadamer (2004, 341), referer i øvrigt til Hegel, når han skriver: *Den indre historicitet i alle mellem menneskelige livsforhold består i, at den gensidige anerkendelse hele tiden må tilkæmpes*. Det er et forhold, den tyske filosof og pædagog Axel Honneth (2001) radikaliserer ved at udlægge den gensidige anerkendelse hos Hegel som afgørende for, at det moderne samfunds bærende institutioner, *staten, samfundet og familien*, hænger sammen.

Honneth skriver, at netop sidestillingen i den gensidige anerkendelse imellem disse institutioner er det, som skaber dets holdbarhed og former mennesket. Og at netop disse tre institutioner fremstiller de praksisfelter i det moderne samfund, hvor vi i det gensidige samspil udviser anerkendelse og dannelse.

Det betyder, at vi som individer får selvrespekt, når vi bliver anerkendt som subjekter (Honneth 2001), modsat den potentielle 'objektgørelse' der ligger i kompetencesynet i livslang læring.

Det er en tænkning, der også fremstår hos Lenzen (1997), hvor netop den synlige strukturs (Oberflächestruktur) efterspørgsel og frembringelse af evner hos subjektet bliver aktualiseret qua

en *rekonstruktion af dybdestrukturen* (Tiefstrukturen), og som muliggør en kompleksitetsreduktion, som kan anvise den for samfundet ønskværdige 'uddannelsesholdning' hos subjektet.

Uddannelsens indre form, der motiverer subjektet, er analog med de psykologiske træk, der kendetegner opdragelsen: "Aus dem so gewonnenen Bereibungen sollte dann die Rekonstruktion eines erzieherischen Habitus möglich sein, der auch Gegenstand von Ausbildungsmassnahmen hätte sein können" (Lenzen 1997, 36).

Dokumentanalysen har netop som formål at spore de centrale begreber, som staterne tillægger betydning for forståelsen og implementeringen af livslang læring og vejledning, samt at kunne fortolke teksternes syn på pædagogik, og hvilket formål pædagogikken tjener.

Endvidere analyseres dokumenternes syn på subjektets funktion i staten for at kunne *kategorisere*, hvilke udsagn der er (subjektive) *oplevelsesargumenter*, og hvilke der fremstår som (plurale) *erfaringsbegrundelser i pædagogikken*. Denne kategorisering betyder, at der kan foretages en analyse af kompetencebegrebet status og anvendelse som argumentation og dannelsens fravær eller til stede-værelse som formuleret begreb eller som værende til stede som implicite forståelser i dokumenterne, hvilket føres frem til afhandlingens konklusioner. Denne diskussion foretages i afhandlingens sidste kapitel.

1.2. Kompetence i livslang læring – en begrebsanalyse

Udviklingen af livslang læring og dets praktiske komponent, livslang vejledning, kan tydeliggøres ved at sammenholde begreberne *kompetence* og *dannelse*. I rapporten fra 2003, "Kompetence og livslang læring – om begrebernes oprindelse og udvikling i

internationale organisationer og dokumenter” (Winther-Jensen), er kompetencebegrebets status og udvikling undersøgt indenfor rammerne af OECD og EU. I 2002 fremkom OECD med DeSeCo-rapporten (Definition and Selection of Competencies), hvor kompetencer fremstår som mere end tilegnelsen af viden og færdigheder (OECD 2002). Det bliver som begreb også synonymt med indre nødvendige og ønskværdige træk og evner, som et individ skal kunne besidde for at opfylde kravene til en given profession, en social rolle eller et personligt projekt.

Af EU's organer med relevans for nærværende afhandling nævnes oprettelsen af CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) i 1976, som i sit udkast til handlingsprogram for medlemsstaterne tilkendegiver, at centret skal oprettes med henblik på erhvervelse af (Winther-Jensen 2003) ny viden, at bringe uddannelse og erhverv tættere sammen, at bekæmpe udelukkelse, at udvikle sprogkunderskaber, at behandle investeringer i uddannelse og training (erhvervsuddannelse/praktik) på lige fod.

Det fremhæves endvidere i Winther-Jensens rapport (2003, 11), at særlig punkt 1 skal have opmærksomhed, da man her stiller krav til det lærende samfund om ”... at den ny viden, det enkelte individ erhverver sig livet igennem, følges op af nye metoder til anerkendelse af de færdigheder, der rækker ud over eksamenspapirer og førstegangsuddannelser”.

Livslang læring og kompetencebegrebet i EU-sammenhæng kan derfor ikke adskilles. I EU's definition af livslang læring (policyteksten) fremgår det, at læringsbegrebet både dækker formelle og uformelle kompetencer:

... idet begrebet (livslang læring) nu kom til at omfatte alle former for læring, både den formelle, non-formelle, og informelle (lifewide learning). Man kan sige, at i EU-versionen er livslang læring blevet et næsten "totalt" (eller totalitært?) begreb (Wither-Jensen 2002, 16).

Den konkrete analyse af begreberne kompetence og dannelse, som de fremgår eller er eksplicit fraværende i policyteksterne, skal ses i en nyere historisk kontekst begyndende fra tiden efter anden verdenskrig, hvor man med oprettelsen af FN fik sat uddannelse på dagsordenen formuleret som en menneskeret, FN's menneskerettighedserklæring i 1948, hvor individet skal tilkendes særlige rettigheder, f.eks. ret til uddannelse (artikel 26)⁷.

Her spores kimen til læring livet igennem, fra det første gang så dagens lys i kølvandet på anden verdenskrig og oprettelsen af FN, og siden formuleret som grundstenen til senere policyformuleringer. UNESCO's 14. generalforsamling 1960 lagde stødet til formuleringerne og den implicite forståelse, som blev formaliseret som livslang læring og livslang vejledning under overskriften *Humanism And Technology In Adult Education* (1960, 2):

While adult education should contribute largely towards improving the professional qualifications of the individual, it should also allow scope for reflection on the values attaching to human life, which it is the duty of social progress to uphold, in every age, with a view to their ultimate triumph.

Accordingly, the Conference recommends that this type of

⁷ "Enhver har ret til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det mindste på de elementære og grundlæggende trin. Elementær undervisning skal være obligatorisk. Teknisk og faglig uddannelse skal gøres almindelig tilgængelig for alle, og på grundlag af evner skal der være lige adgang for alle til højere undervisning" (Artikel 28, FN's menneskerettighedserklæring, 10. December 1948, <http://www.unric.org/da/information-om-fn/15>).

education should provide an opportunity for free discussions, between participants with different educational, social or professional backgrounds, on the role of science and technology in the development of our society and on the idea that men should form of this role so as to ensure the continued advance of mankind.

Som det fremgår, vurderes uddannelse i 1960 som et emanciperende initiativ, der skal øge den frie diskussion, styrke (empower) individerne og understøtte den menneskelige, sociale og videnskabsmæssige udvikling. Denne forståelse er 'urtænkningen' i livslang læring og udgør fundamentet for afhandlingens videre analyse.

Det har betydning, da netop diskurser og begrebsforståelse er formet af sin samtid og samtidig for sin tid (Bacchi 2009). Det er oplagt at starte her for at analysere eventuelle begrebsforskydninger og- forståelser vedrørende kompetence og dannelse, som begreberne tænkes i relation til uddannelse og vejledning.

Som det fremgår, er samspillet mellem stat og uddannelse på ingenmåde en ny affære, men det er med kompetencebegrebets indtog i uddannelsessektoren blevet aktualiseret. Kompetencebegrebet med sin nuværende betydning⁸ som en målbar indeksering af viden for både individer og samfund er 'lånt' fra managementsproget og skal tildels ses som et udtryk for New Public Managements praktiske betydning om at have en performanceorienteret kvalifikationsnøgle (Sarauw 2011). I Sarauws ph.d.-afhandling (2011) om kompetencebegrebets indtog som en del af universitetsloven i Danmark i 2003 fremstår kompetence som en term, der udgør "... et eksklusivt markedsorienteret narrativ, som kvalifikationsnøglen introducerede sammen med kompetencebe-

⁸ Kompetence er i sin nuværende udtale fransk, *compétence*, som er afledt af det latinske *competentia*.

grebet, (der) fortsat reproduceres i tilknytning til de humanistiske uddannelser” (ibid., 207):

Med ‘kompetencer’ forstås her beskrivelser, som i performanceorienterede termer henviser til, hvordan de studerendes ‘læringsudbytte’ kan anvendes i eksterne sammenhænge, hvorimod ikke performanceorienterede elementer formelt set ikke tilkendes værdi. Der introduceres hermed en ny summativ sprogbrug om værdien af en universitetsuddannelse, som til forskel fra tidligere nu kan gøres til genstand for auditering og kontrolevaluering ud fra prædefinerede anvendelsesmål, hvorved grundlaget for den senere akkrediteringsproces samtidig konstrueres (Sarauw 2011, 88).

Samles ovenstående i en begrebslig læringssummation om dannelse og kompetence, er der analytisk to grundlæggende erkendelsesforhold, som kan tydeliggøre de pædagogiske distinktioner: oplevelse og erfaring.

1.3. Oplevelse og erfaring

Gadamer (2004) analyserer væren som et spil ved hjælp af begreberne *Erlebnis* (oplevelse) og *Erfahrung* (erfaring)⁹. Man bliver integreret (i spillet) via dannelsen af sig selv qua ‘kultiveringen/udviklingen’ af sine anlæg med henblik på at kunne bevæge sig ubesværet i de sammenhænge, man indgår i. Anskues dannelsen hermed som en måde, hvorved vi som individer former vores forståelse og afprøver vores for-forståelser i sociale og fællesskabs-

9 Analysen og fortolkningen af oplevelse og erfaring sat ind i en dannelses- og kompetencekonstekst, er i nærværende analyse (kapitel 1) tildels hentet fra forfatterens eget filosofispeciale, og fra forfatterens master in education. Sine steder vil der være ord og sætnings- og meningsgentagelser, men i en vid udstrækning i omskrevet form, som reflekterer de nye og udvidede erkendelser i nærværende afhandling.

bårne sammenhænge, kan det opstilles som erfaringen (Gadamer 2004). Det er et forhold, der fjerner subjektets adskillelse fra helheden og sætter individet tilbage som en del af det sociale. Individet har da prøvet sig selv af i en kontekst, der er større end individet selv, og opnår via denne erfaring et syn på sig selv, som er *mere* end blot en person, der har fået tilskrevet nogle formelle kompetencer i uddannelsessystemet.

Som en ren subjektiv anskuelse vil den formelle kompetencetilegnelse stå som et *umiddelbart singulært oplevelsesbegreb*. 'Jeg oplever noget for mig. Alt, hvad jeg oplever, er væsentligt, hvis det giver mening for mig', (Gadamer 2004, 63): "Ordet (oplevelse) antyder således den umiddelbarhed, hvormed man opfatter noget virkeligt, i modsætning til alt det, man tror at vide noget om: hvad enten det er overtaget fra andre eller er noget man slutter sig til, formoder eller forestiller sig. Det oplevede er altid selvoplevet".

Denne dobbelthed i begrebet oplevelse er dens styrke *som* erfaring. Oplevelse har en umiddelbar subjektivitet i sig, en fænomenologisk omverdens reception, den går 'foran' som 'ureflekteret', men denne umiddelbarhed medfører også en varighed, som støtter individet i dannelsen i kraft af erfaringerne.

Begrebet *erfaring* (Gadamer 2004), er *den reflekterede oplevelse*, som er dækkende for indre og ydre helhed hos individet, og dermed i forhold til læring en forståelse af sin egen kompetente adfærd: Hvad lærte jeg? Hvad kan jeg? Og hvad kan jeg ikke? Man kan ikke have subjektive erfaringer (men subjektive oplevelser)¹⁰.

Erfaringer er i sagens natur opnået i samspil med andre og med omgivelserne som en analytisk forståelse af forholdet mellem 1) den strukturelle, formelle kompetencetilegnelse, som den tænkes i

10 Det "at gøre sig sine erfaringer" er subjektivt. Men erfaringer er altid erfaret af og erfaret fra noget og med noget.

livslang læring og livslang vejledning og dermed i uddannelsessystemet, og 2) den erfarede forståelse af egne evner, applikationen.

Denne begrebsrelation mellem *oplevelse* og *erfaring* er anvendelig i den fortolkning vedrørende dannelsens status i livslang læring. For at kunne forklare de to begreber, som i nærværende vil være analoge med forholdet for aktørerne i uddannelsessystemet, sidestilles *formel kompetence* med *oplevelse*, som de formelle individcentrerede 'læringskrav' individet oplever i konkurrencestaten om formel uddannelse og kompetenceudvikling, nemlig livslang læring, hvor det *kompetente som en kompetencemestring og -anvendelse er afledt af erfaringen*, individet erfarer, hvad han eller hun kan, kan se valg af uddannelse og læring i en større kontekst end umiddelbare, funktionelle kompetencer. Erfaringen er følgelig tilsvarende den kompetente dannelse, som den spores i anvendelsen af en færdighed (Gadamer 2004). Det er en begrebsopdeling, der uddybes og forklares yderligere i det følgende.

Man forstår, analogt med Beck, at man ikke minimerer risici i senmoderniteten ved blot at efterleve de strukturelle krav om mere uddannelse (Beck 1997). Risikominimering finder først sted i det øjeblik, den indre forståelse er skabt, og det kompetente valg kan træffes. Det er i det øjeblik, hvor man ikke længere *oplever for sig*, hvilke kompetencer der knytter an til en given uddannelse, men når det *erfares i sig*, man er kompetent i kraft af sin praksis, sit netværk, sine positioneringer og summen af det allerede levede liv.

I forhold til læring betyder det, at et bud på læringsforståelse uden den fremmedgørelse, der kan være en konsekvens af konkurrencestatens krav om øget kompetenceudvikling, er der, hvor valg af uddannelse *er mere* end et rent funktionelt forhold, et tillæg i synet på uddannelse som mere end et spørgsmål om formel kompetencetilegnelse. Beck (1997) nævner faktisk, at man med fordel

kan tilbageforvandle uddannelse til dannelse. Men forståelse for helheden afgør (Gadamer 2004), om man kan få en ny *erfaring* af sig selv som f.eks. uddannelsessøgende. De mange muligheder for vejledning og de mange uddannelser giver jo blot en *oplevelse* af mange muligheder for karriereveje. Men det er først, når man 'forstår' sig selv i selve uddannelsen, man kan *erfare*, hvorvidt denne eller hin vej er et godt valg.

Analogt med begrebet Erfahrung er meningen med uddannelsen *mere* end en funktionel performance og samfundets økonomiske vækst, som det beskrives i EU- definitionen af livslang læring. Uddannelse *er* også dybde og tradition, som former personlig udvikling, evnen til at forstå sig selv og andre i de sammenhænge og relationer, man indgår i, det er også udvikling og selvopretholdelse. Uddannelse er evnen til abstraktion fra sig selv og fra samfundet, netop for at integrere sig i samfundet med et dannet flerformet blik. Med dannelsen som en komponent i uddannelse opnås et *erfaringsbaseret horisontalt og vertikalt overblik*.

Anskues dannelsen og kompetencebegrebet i et perspektiv, hvor de ikke står som adskilte, svage dikotomier, men som to begreber, der er hinandens forudsætninger, og som både indbefatter det diskursive kompetencekrav med den praktiske håndtering af færdigheder og erfaringens 'visdom' (uformaliseret viden) som den udgøres af dannelsen, nærmer man sig et operationelt begreb, der kan anvendes i senmoderniteten, men også som en vognmur imod den performative kompetencediskurs i konkurrencestaten, henimod en mere kompetent applikation.

Man ser helheden og bliver ikke 'forført' af senmodernitetens diskurs om formel uddannelse for derved blot at bekræfte og efterleve dette rationale uden nødvendigvis at være selvbevidst og i stand til at gennemføre en uddannelse. Man er blevet dannet

i kraft af sine erfaringer i den kompetente anvendelse, man forstår det sprog og den kultur, man er formet af, ens erfaringsgrundlag:

Som vi så, er dette at forstå, hvad den anden siger ikke at sætte sig ind i den anden og genopleve hans oplevelser, men at komme til forståelse i sproget. Vi fremhævede, at den erfaring af mening, der på denne måde sker i forståelsen altid omfatter applikation (Gadamer 2004, 363).

Som Winther-Jensen (2003) påpegede, er kompetence som begreb præsenteret og direkte fremhævet som en del af senmodernitetens uddannelses- og læringsdiskurs.

Det kan være direkte i form af tilkendegivelsen om øgede kompetencer eller indirekte som en didaktisk-pædagogisk diskurs om, hvordan man sikrer de ønskede kompetencer i en læringssituation, og at kompetence kan udlægges som direkte eller indirekte argumenter for styring i form af lære- og studieplaner.

1.4. Dannelse og policy

Det er et faktum, at vi som borgere i EU-medlemslande er underlagt vedtagne politikker. Men spilles der på hele partituret, er den fremherskende uddannelsesdiskurs formet i et sprog, som også former individerne i den måde, vi tænker læring på. Læring og formel uddannelse bliver tvunget stadigt mere sammen, jo flere policyer der vedtages om et uddannelsessystem, der skal inkludere alle.

Dannelsen som et accentueret begreb er ikke present i den senmoderne uddannelsesdiskurs i livslang læring. Som eksempel er begrebet dannelse fraværende i policyteksterne og fremstår ikke som et begreb, der har betydning i den *formelle policydiskurs*.

Derimod er kompetencebegrebet markant fremført i livslang læring. Konsekvensen af kompetencebegrebets præsens i læringspolicyer, er, at når der fokuseres på kompetencer som en læringsindikator, fokuserer man implicit også på de ikke-eksisterende (lærings)kompetencer, og man begrænser da individets handle- og refleksionsrum, da erfaringens uendelighed endeliggøres ved erhvervelse af formelle kompetencer.

Derfor er det væsentligt, at denne mulighed for kompetencegivende *selvdannelse* ikke kun bliver hæftet på opnåelse af kompetencer, som konkrete ”dannelsesmål”: ”... dannelsesbegrebet kan fungere som et kritisk modstandsbegreb til al den snak om kompetenceudvikling” (Hansen 2003, 101). Videre fremfører Hansen i 2004 følgende pointe:

I modsætning til kompetencebegrebet har dannelsesbegrebet netop blik og sans for det, vi mennesker ikke direkte kan bemestre, kontrollere og magte, men som alligevel på forunderlig vis giver os en oplevelse af livsfylde, dybde og meningsfuldhed ... fordi dette begreb (dannelsen) netop rummer en tænkning og praksis, der har som sit mål at give plads til forundringen – til den legende, eksperimenterende og samtidigt dybt engagerede sandhedssøgen, der ikke har andet mål end sig selv – nemlig at bringes i forundring og at følge erkendelseslysten (Hansen 2004, 44).

Dannelse er som begreb udviklet i forskellige historiske tidsperioder formet under hver sin tidsånd og med hver sin forståelse og er igennem hele historien blevet tillagt stor vægt både i form af dannelses teorier og som en del af væren for det enkelte

individ. Selv Platon havde øje for dannelsen i både ”Staten” og i ”Symposion”¹¹.

Begrebet er forfinet ind i mange felter og mangefacetterede afskygninger, såsom socialiserende og opdragende dannelse (von Oettingen 2006), pædagogikkens paradoks ”at tvinge til frihed” (von Oettingen 2018), kritik af ydrestyret dannelse (Hansen 2003), dannelse som kritisk teori og dannelse som solidaritet (Klafki 1998), dannelsen som en udviklende historisk bevidsthed (Gadamer 2004), og som negativ erfaring (Benner 2012, 2005).

Ser man på dannelsesbegrebets etymologi som afgrænset autonom *form*, ”gebilde” (i sammenhængen med kunst som billede, *bildung*, i denne afhandling analog med dannelsen, Gadamer 2004), har det referencer til det tyske ”bild” med referencer tilbage til ”urbild”.

Dannelse (*bildung*) er i denne forståelse mere end *form*, ”bild”, begrebet har også betydningsudlejninger til begreberne efterligning, ikke som kopi, men som en tidlig fortolkning (*nachbild*) og forbillede (*vorbild*). Dannelse har altså sprogligt flere lag.

Men som Gadamer (2004) anfører, er det i sin anvendelse, *applikationen*, dannelsen (som erfaring af mening) kommer til sin ret som en værensforøgelse eller som en de facto horisontudvidelse.

Netop ved at anvende (som en erfaret realisering) sine forståelser i fortolkningen af et ’billede’, sin omverden og de sammenhænge, man indgår i, er man qua denne applikation dannet. Netop fortolkningen er tæt knyttet til læring i erfaringen og dermed en dannelse, der også bærer en forståelse af den viden i og om verden, som kendetegner et samfunds grundlæggende vidensregimer- og

11 En specifik benævnelse som dannelse er det ikke. I ”Symposion”, Skønhedens idé, fremstilles Eros som den drivende kraft i at vokse fra fysisk skønhed til også at se åndens vækst som det skønne. På samme vis er staten et udtryk for statsræson i pædagogikken, ligesom formationen af evner og indsigter, åndelig vækst diskuteres som en del af den perfekte stat.

rationaler. Den 'rene' konfrontation mellem selvet og verden kan ikke beskrives. Men verden er en verden af ting og genstande (Dinge), en verden vi har skabt, og som former os: "Die Welt, in der wir leben, ist eine Welt der Dinge, auch derer, die wir gemacht und an denen wir unsere Spuren hinterlassen haben" (Meyer-Drawe 2010, 15).

Erfaringens 'forbillede' (Meyer-Drawe 2010) er deltagelse, man implicerer sig selv i verden som *in statu nascendi* (fødselstilstand), forudsætningen og tilstanden for læring: "Vorbild der *Erfahrung* ist nicht der *unbeteiligte Zuschauer*, welcher die welt betrachtet, die ihm lediglich gegenübersteht, sondern der Mensch, welcher seiner Welt ausgesetzt ist als ihr *komplize*" (Meyer-Drawe 2010, 12). Verden er for læring erfaringens medsamme svorne. Man lærer ikke fra erfaringen, men via erfaringen, en værenstilstand.

At lære noget om noget og fra noget sker ikke kun fra erfaringen, men som erfaring (Meyer-Drawe 2010): "Insbesondere dabei wird deutlich, dass Lernen nicht nur aus Erfahrung geschieht, sondern sich *als Erfahrung* vollzieht" (ibid., 7).

Det er via applikationen, anvendelsen af sine erfaringer på sin nutid, man integreres i sig selv og sin samtid, netop ved en udfordring af kontinuiteten, og følgelig kan træffe kompetente erfaringsbaserede valg, der overskrider en singulær oplevelse. Der tilføjes noget indre, en *kontinutiv erfaringsværen*.

I denne betydning er dannelse ikke, at man som individ har erhvervet de formelle kompetencer, der efterspørges i det livslange lærende senmoderne samfund.

Dannelsens væren, det, som former det dannede individ, er således ikke at tilskrive individet en mængde prædikater såsom karriereorienteret, læringsevne, kompetenceorienteret, valgparat,

alle er de omskrivninger eller direkte præsentation i livslang læring og vejledning.

Der er derimod tale om en valens, en værens valens, hvor selve dannelsen netop er en integration i individet af *sig selv* i *sit* liv. Gadamer formulerer erfaringen således:

For den erfarne kender nemlig grænserne for al forudseenhed og alle planers usikkerhed. Hos ham fuldendes erfaringens sandhedsværdi. Hvis enhver fase i erfaringsprocessen er karakteriseret ved, at den erfarede erhverver sig åbenhed for nye erfaringer, så gælder dette i egentlig forstand for ideen om fuldendt erfaring. Her er erfaringen ikke afsluttet og har opnået en højere form for viden, tværtimod er det først her, at erfaringen helt og fuldt er til stede (...) erfaringen lærer os at anerkende det virkelige. At erkende det, der er, er således al erfarings, men også al videnstrangs, egentlige resultat¹² (Gadamer 2004, 339).

Benner (2005) fremhæver, at netop det ukendte muliggør dannelsen, og at netop al erfaring kan blive problematisk, er en naturlig del af de erfaringer, hvorigennem noget nyt læres, så det er, når man erfarer noget negativt, at man er ved erfaringens egentlige begyndelse.

Dannelse er en erfaringsgjort læreproces i betydningen at gøre sig negative erfaringer. Det medfører en "... anerkendelse af det faktum, at erfaringens negativitet er konstitutiv for menneskelige læreprocesser" (Benner 2005, 111).

Ligesom temporal dannelse ikke ser mennesket som havende naturgivne formål, værende en del af en samfundskontrakt, hvor

12 Gadamer parafraserer her delvis Hegel og Ranke.

alle uanset indplacering i hierarkiet anerkender hinanden som værende udtrykt ved et gyldigt telos hierarki, jf. Platons Staten. Hvor netop den nutidige dannelse ser mennesket i sin dobbelte bestemmelse, da den individuelle formbarhed ikke længere alene er selve dannelsens genstandsfelt, men lige så meget at alle skal dannes alment for at *kunne medvirke i den menneskelige helhedspraksis og kommunikere offentligt* (ibid., 61). Dannelsen er både en subjektiv tilegnelsesproces, men også et offentlighedsansigende som forudsætningen for integration i samfundet.

Med den offentlige helhedspraksis menes her, at alle former for menneskelig virksomhed er sidestillede både kommunikativt og fagligt, åndens uddannelse er ikke længere hævet over håndens som dannelsens bestemmelse.

Det er et synspunkt, der også er i tråd med Klafki (2001), hvor han netop kritiserer de nye begreber, der hævder, at *dannelsen* er utidssvarende og derfor indfører andre begreber, der er prætenderet mere præcise, til eksempel nævnes: *emancipation, evne til selv- og med bestemmelse* (ibid., 60), som inkluderes i en formaliseret struktur, der tjener samme ”formål” som dannelse, *centrerede, overordnede orienterings- og bedømmelseskriterier for alle pædagogiske enkeltaktiviteter* (ibid). Klafki fremfører endnu pointe i relation til den gryende livslange læring:

En central kategori som dannelsesbegrebet eller en ækvivalent er ubetinget nødvendig, hvis de pædagogiske bestræbelser på vegne af den kommende generation og det i dag uomgængelige krav til os alle, altså også til de voksne, om ”livslang læring” ikke skal resultere i et virvar af usammenhængende sideløbende eller endog modsatrettede enkeltaktiviteter; hvis pædagogiske hensigter, tiltag, handlinger og individuelle

læringsbestræbelser skal være noget, man kan *begrunde* og tage *ansvaret* for (ibid., 60).

Klafkis pointe er den, at uden dannelse i livslang læring vil det være svært at tage et ansvar for netop sin egen læring og begrunde den.

Kompetencebegrebets bagvedliggende menneskesyn er, at du er, hvad du kan og kontrollerer, mens dannelse *også* er selvrefleksivt og selvkritisk i forbindelse med, hvad individet ikke magter (Hansen 2003).

Det ensidige fokus på kompetencer og kompetencetilegnelse er, at man kan anskue individet og viden *instrumentelt*, kompetencetilegnelse bliver en *teknisk færdighed*, hvor det alene bliver individets *evner* til tilegnelse af formel viden, der er afgørende for læringen og den tilknyttede, helt private selvrefleksion (Hansen 2003).

Forholdet er, at man netop mister forståelsen af sig selv som en del af et større erfaringsfællesskab (Gadamer 2004). Man *oplever* kun sig selv i en given kontekst og mister forståelsen for andre muligheder og får et for snævert vidensgrundlag som eksempelvis underviser eller et for begrænset valggrundlag som vejlednings-søgende i forbindelse med f.eks. det videre karriereforløb. Man har intet *erfare*t. Altså ingen dybere og bredere personlig dannelse.

Som det vil fremgå i dokumentanalysen, er staten en *emerge*rende *intransitiv struktur*, og når statens uddannelsesrationale bliver analyseret kritiskrealistisk fremgår det, at netop *subjektets* overskridelse af oplevelsen *som subjekt i et erfaringsfællesskab viser, at dannelsen ikke er subjektiv*.

Gadamer (2004) formulerer dannelse som en vedvarende udviklingsproces, der vokser ud af indre formninger:

Det er ikke uden grund, at ordet dannelse på dette punkt (dannelse som en teknisk tilegnelse af færdigheder, red.) på dette punkt ligner det græske *physis*. Dannelse har så lidt som naturen, et mål uden for sig selv. (Ordet ”dannelsesmål” skal betragtes med den mistro, der hører til en sådan sekundær form for dannelse. Dannelsen kan egentlig ikke være et mål, den kan ikke villes som sådan, undtagen i en pædagogisk refleksion og tematik) (Gadamer 2004, 14).

Her beskrevet i fortolkningen af Gadamers *erlebnis* betydningsforhold til *erfahrung*: Oplevelsen er ikke defineret som en modsætning til erfaringsbegrebet, men fortolket som en del af dannelsesprocessen. Erlebnis er afledt af ”erleben” (Gadamer 1990, 66) og betyder ”stadig at leve når noget sker”¹³.

Oplevelse er en umiddelbarhed, hvorved man *opfatter noget virkeligt* (Gadamer 2004), modsat en tro eller antagelse. Til begrebet oplevelse henhører Gadamer således en umiddelbar opfattende positivisme og gør derved det oplevede til en subjektiv selvoplevelse forstået som det, der manifesteres i det oplevede og er de umiddelbare indtryk, subjektet ikke kan ”komme bagom” (Gadamer 2004).

Når oplevelsen er konkret, reflekteret og diskontinuert, er det en *erfaring*: ”Når det der kaldes oplevelse, konstitueres i erindringen; hermed mener vi den varige betydning, som en erfaring har for den oplevede person” (Gadamer 2004, 68).

Erfaringen er helhed og en grundlæggende negation mellem erfaringens væsen og de indsigter af helhed, den bibringer. Væren udfordrer subjektets eksistens, efterhånden som den emergerer og

13 Oversættelsen er fra Gadamer 2004, den originale tyske sætning lyder: ”Noch am Leben sein, wenn etwas geschieht”. (Gadamer 1990, 66).

empirisk bidrager med nye indsigter, der udfordrer den historiske og videnskabelige bevidsthed.

Gadamer betegner erfaringen som bevidsthed om menneskets endelighed (2004) og dets besindelse på sin egen tilstrækkelighed, som væsner, der ikke er herrer over tid og rum. Men netop den virkningshistoriske bevidsthed er erfaringens almene struktur, defineret som *hermeneutisk erfaring* (Gadamer 2004)¹⁴. Det er et begreb, der er i denne afhandling, er dækkende for analytisk supplement i den kritisk-realistiske analyse af tekstdokumenterne i de fortolkede data. Den reale virkelighed emergerer igennem historien som aktualiseringer, der anvendt empirisk bidrager til ny viden og dermed nye erfaringer.

Erfaringen er ikke instrumentel, som ved den universelle forståelse af livlang læring, der hævdes at kunne appliceres af alle individer som en indfrielse af formel uddannelse og formelle kompetencer. Erfaringens begrebslige indhold tegner Gadamer analytisk op således:

Erfaringen selv kan aldrig være videnskab. Den befinder sig i en uopløselig modsætning til viden og den form for belæring, der kommer fra almen teoretisk eller teknisk viden. Erfaringens sandhed indeholder altid en relation til nye erfaringer. Derfor er en såkaldt erfaren person ikke blot blevet erfaren *gennem* erfaringer, men er også åben *for* erfaringer (Gadamer 2004, 337).

14 Indeholdt i den hermeneutiske erfaring, fungerer erfaringen også på det mellemmenneskelige niveau og betyder, at den erfarne skelner mellem *jeg-erfaringen* og *du-erfaringen*. En bevidsthed om fravær af objektivitet, hvor du-erfaringen (den anden) ikke nødvendigvis er analogt med jeg-erfaringen (Gadamer 2004).

Gadamers formulering betyder, at den erfarne er radikalt udogmatisk (2004), da ydmygheden følger med erfaringen og den erfarne ved, at netop de erfaringer, der besiddes, er betinget af åbenheden for nye erfaringer.

Læringen af erfaringen er med nødvendighed, en åbenhed, hvor man ”lærer af sine erfaringer”, som en ufuldendt dialektik (Gadamer 2004), der aldrig kan blive endegyldig viden. Og at erfaringen som den appliceres i og af individet som konkret adfærd, er dannelsen.

Gadamers applikation (anwendung) er forståelse. Og uden forståelse, ingen mulighed for applikation. Dette er den hermeneutiske proces. Denne tydelige cirkelslutning er samtidig dannelsens selvbesindelse. Da det fortolkende individs egne fordomme ikke kan være udtømmeligt reflekteret, ligeså kan ’den andens ’ fordomme som grundlaget for dennes forståelse heller ikke forstås til fulde, hvilket betyder, at dannelsen som applikation også er en besindelse på, at mennesket er mere end individualitet. Det er også sine sammenhænge og sin historie. Denne besindelse er samtidig muliggørelsen af at overskride selvsamme umiddelbare begrænsning i fortolkningen, da individet ikke *har* egenskaber, men *er* sine egenskaber (Odenstedt 2008), hvorfor subjektet skal appliceres i en bredere sammenhæng.

Odenstedt (2008) anfører i sin komparative analyse af Hegels og Gadammers dannelsesforståelser tre felter med sammenfald: 1) Unreflected Unity with one’s natural state, and a corresponding neglect of otherness, 2) Alienation from one’s natural state caused by others, og 3) Reconciliation between self and others (ibid., 564). Men hvor netop 2) kan betyde, at horisontssammenmeltingen imellem sig selv og den andens selv ophæver den fortolkendes selv, og at dette er påkrævet for at kunne applicere

hermeneutikken. Men kravet er ikke, at den andens individualitet skal forstås – eller mere præcist: 'Den anden' skal ikke reduceres til blot en individualitet. Hvis personen alene tilgås som individualitet, til eksempel via psykologisk terapi, overses helheden og en forståelse er fraværende. Odenstedt (2008) påpeger: "Indeed, Gadamer himself is often critical of the tendency to reduce the other to "individuality" and argues that such reduction occurs in situations in which the claims of the other are not taken seriously as even failed attempts to account for their subject matters" (ibid., 565).

Udfordringen ved den singulære selvdannelse (læs: kompetenceudviklingen), og dermed den socialiserede opdragelse ind i uddannelsessystemet, som knytter an til formelle strukturer, vil være, at selvdannelsen bliver til selvkredsning, hvor man alene bliver undervist ud fra det personlige på en instrumentel og funktionsorienteret forståelse: "... styret af ydre krav om effektivitet, omstillingsparathed og opdaterede kompetencer" (Hansen 2003, 97). Og dette 'krav' kan give nye indsigter, når det fortolkes i et nyt pædagogisk begreb, nemlig epistemic literacy (Tuomi 2015), som bliver forklaret i det følgende.

1.5. Epistemic literacy – et tidssvarende begreb?

Både Hansen (2003) og til dels Gadamer (2004) kan hjemføres med begrebet epistemic literacy (Tuomi 2015). Men inden dette begreb udfoldes, følger et kort overblik over nye europæiske læringsinitiativer, som alle er direkte eller indirekte relateret til livslang læring i EU.

Steffens (2015) fremhæver yderligere kompetencer, der efterspørges i tråd med den teknologiske fremkomst i verden, hvor relateret til læring (EC 2006):

Det er ”digital competence”, ”at lære hvordan man lærer”. Og Steffens fremhæver Massive Open Online Courses (MOOC) som den sidste indsats, der skal understøtte livslang læring.

Pointen med MOOC er, at det kan hjælpe medborgere til at udvikle deres færdigheder og udvikle deres viden: ”... Therefore, MOOCs are likely to play a role in lifelong learning” (Steffens 2015, 43).

Yderligere nævnes (Steffens 2015) *Generativism*, hvor viden er skabt (generisk) med afsæt i tidligere erhvervet viden, modsat konventionel adaptiv læring, og Steffens understreger, at behaviorismen, konstruktivismen og kognitivismens indflydelse på læring er fra en tid *før* de nuværende teknologiers muligheder og er derfor utilstrækkelige som fundament for nye læringsteorier/-former.

Samme argumentation anvendes indenfor *Connectivism*, hvor man i stedet fremhæver læring som et produkt af netværk, forbindelser og evnen til at kunne se nye sammenhænge - en pointe, som i sin fortolkning ligger tæt op ad erfaringens applikation; dannelsen, (Gadamer (2004) med dens referencer til den virkningshistoriske bevidsthed.

Og endelig er der *self-regulated* læring, hvor individet via selv-motivation kan organisere sin egen læring.

Og det pointeres, at det er en væsentlig del af både PISA-tilgangen¹⁵ til mål/læring og en vigtig del af livslang læring:

PISA results show that self-regulated learning is related to reading proficiency and to learning outcomes. It is an important concept in lifelong learning. While in formal learning settings, teachers and tutors may guide individuals in their learning, this may not be the case in non-formal and informal

15 <http://www.oecd.org/pisa/>

learning settings. The capacity to selfregulate one's learning is of particular importance in relatively open learning environments such as those where learning is enhanced by digital technologies (Steffens 2015, 49).

PISA-forståelsen tillægger individet en målrationalitet i synet på erhvervelse af færdigheder, netop "the capacity to selfregulate" - et forhold, Tuomi (2015) går bagom; idet "epistemic literacy" defineres på følgende vis:

Learning to know requires a capability to understand how knowledge organizes individual and social lives. Beyond the skills to access existing knowledge, we need an active capacity to create knowledge and make sense of the world. We could call this skill epistemic literacy. Epistemic literacy helps us to cope with heterogeneous and dynamic knowledge landscapes. It means that we understand how knowledge is created and what constitutes the social basis for learning and education. It means that we know what a good argument is, and what counts as evidence. It also means that we understand how and why different worldviews are created and how these lead to epistemic power struggles (Tuomi 2015, 22).

I ovenstående udlægning fremstår begrebet epistemic literacy som et begreb, der anerkender, at læring er betinget af, at man ved, hvordan viden organiserer både individernes liv og er betinget af og for det sociale liv.

Hvis man udvider epistemic literacy til også at være en fundamental dannelsesforståelse, at være en erfaringsbevidsthed, kan det udvide begrebet til mere end en instrumentel komponent,

der fokuserer på rammerne for kompetencetilegnelse, til også at være kompetencens forudsætning. Alternativt bliver MOOCs et al, kompetencerationaler for læring, uden dannelsens refleksive fundament.

Netop ved at gå bagved færdigheden (skill) i at penetrere den eksisterende viden, er der behov for en *aktiv* evne (active capacity) til at skabe en ny viden.

Målrationaliteten overskrides her til et syn på læring, hvor den individuelle selvregulering, netværksforståelse (connectivity), samt en almen generisk læringstilgang (generativsm) til ny viden er betinget af en bevidsthed om netop selvsamme komponenter i forståelsen af egen læring og læringssituation. Og derved udgøre den erfaringsbevidste, applicerbare dannelse, som på den ene side fungerer som en understøttelse af kompetenceudviklingen i livslang læring, når beskrevet som en bevidsthed om uddannelsens kontekstuelle virkningshistorie, og som på den anden side har potentialet som en konstruktiv og kritisk moddiskurs til livslang lærings allestedsværende totalitet.

Alle mennesker har ikke samme erfaringer og forudsætninger for at indfri epistemet om mere og vedvarende uddannelse til alle.

1.6. Kompetence og dannelse – livslang læring- og vejledning

Analogt med livslang læring er der også i EU vedtaget en politik for livslang vejledning (EU 2008).

I denne pædagogiske kontekst bliver vejledning betragtet som et af de redskaber, der skal implementere forudsætningerne for livslang læring i medlemslandene.

I et udkast fra 2004 (senere EU 2008) kobles livslang læring med livslang vejledning på følgende vis:

Guidance throughout life contributes to the achievement of the European Union goals of economic development, labour market efficiency and occupational and geographical mobility by enhancing the efficiency of investment in education and vocational training, lifelong learning and human capital and workforce development (EU 2004, stk. 3).

Og videre i resolutionen om livslang vejledning er der, udover definitionen, ligeledes en motiverende passus med denne begrundelse (EU 2008a, stk. 3):

Borgernes liv præges i stigende omfang af mange overgange: særlig mellem skoleuddannelse og erhvervsuddannelse (EUD), videregående uddannelse eller beskæftigelse, eller mellem beskæftigelse og arbejdsløshed, efteruddannelse eller tilbagetrækning fra arbejdsmarkedet. Vejledning spiller en afgørende rolle i forbindelse med de vigtige beslutninger, som den enkelte skal træffe gennem hele livet. Vejledning kan også bidrage til at sætte de enkelte i stand til at styre deres egen løbebane mere sikkert inden for rammerne af arbejdsmarkedets aktuelle funktion og opnå en bedre balance mellem privatlivet og arbejdslivet.

Den praktiske implementering af EU-politikken omkring livslang læring og livslang vejledning og det tilknyttede kompetencebegreb er dog ikke ligetil. Siden det 16. århundrede har kompetence haft en tosidet betydning, hvor det både dækkede over *evnen* til at *gøre noget* og retten, autoriteten, til at *eksekvere* sin evne (Sultana 2011). Det er en tosidighed, der former professionsforståelsen op til i dag, men som med livslang læring har fået yderligere en

dimension, som tidligere lå implicit i kompetencen, nemlig det performative, indvidbårne udviklingsprincip, udfoldet i uddannelsessystemet under NPM.

Både læring og kompetence defineres af EU (EU Kommissionen 2005, blev til formel policy med EU 2006a og b), og læring defineres af CEDEFOP, som en del af European Qualification Framework således:

Learning is a cumulative process where individuals gradually assimilate increasingly complex and abstract entities (concepts, categories, and patterns of behaviour or models) and/or acquire skills and wider competences. This process takes place informally, for example through leisure activities, and in formal learning settings which include the workplace (EU 2005, 1).

I dokumentet begrundes yderligere et *læringsudbytte* som en understøttelse af de performanceinitiativer, der forefindes på de videregående uddannelser med henblik på at etablere kvalifikationsrammer, der har målbare kriterier, *measurable criteria* (EU 2005). Læringsudbyttet defineres følgende som:

The set of knowledge, skills and/or competences an individual has acquired and/or is able to demonstrate after completion of a learning process. Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to do at the end of a period of learning (EU 2005, 1).

Det skal bemærkes at trods pointeringen af, at det er individet, der er den lærende, forklares læringsudbyttet med, at det skaber en

transparens og sikrer mulighed for komparative sammenligninger og anerkendelse af kvalifikationer mellem de forskellige uddannelsesstrukturer: "They may furthermore be used by national authorities to define entire qualifications – sometimes structured within or linked to qualifications frameworks and systems" (ibid). Videre i samme dokument defineres kompetence med baggrund i litteraturstudier fra henholdsvis Frankrig, Storbritannien, Tyskland og USA. Definitionen skal læses som:

The concept (kompetence) is thus used in an integrative manner; as an expression of the ability of individuals to combine – in a self-directed way, tacitly or explicitly and in a particular context – the different elements of knowledge and skills they possess (EU 2005, 2).

Med selve definitionen af kompetence i livslang læring som:

Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values (EU 2005, 2).

Selvom der ikke findes en autoritativ definition af kompetencebegrebet, fremgår det, at et rent teknisk syn på kompetencebegrebet udgrænses til fordel for et mere integrativt begreb, hvor, når bøjes

som *kompetent*, opnår bredere referencer end blot tilegnelse, herunder også adfærd, erfaring og refleksion (Sultana 2009):

Knowledge is therefore, not just a matter of savoir and savoir faire but also requires savoir être (e.g. values, attitudes, motivation, resources). Knowing, doing and being are integrated in an inter-disciplinary and holistic manner, so that a competent person is one who, by definition, is capable of combining—whether explicitly or tacitly—the different aspects of the knowledge and skills she/he possesses in response to challenges and situations as they arise in particular contexts (ibid., 21).

Betydningen af denne integrative kompetencetænkning er ifølge Sultana (2009), at de forskellige kompetenceniveauer relateres til individets evne i at håndtere kompleksitet, det uforudsigelige, forandringer, og jo højere kompetenceniveau, desto bedre mestrings.

I forlængelse af kompetencebegrebets anvendelse som målestok for uddannelsesudbytte- og kvalificering følger CMS (Career Management Skills). Euro-Mediterranean Centre for Educational Research (Sultana 2011) påpeger, at en entydig definition af CMS kan være udfordret af diversiteten i landes læringskultur, hvorved netop den prætenderede overnationale definition af CMS i sig selv kan være en stopklods for implementeringen af samme, da uddannelses- og vejledningskulturen er forskellig fra et land til et andet. En generel tendens kan spores i CMS, og Sultana (2011, 5) definerer det således:

Career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions.

Med CMS forsøges at løse strukturelle forhold (konjunkturer/arbejdsløshed) med strukturelle løsninger ved at fokusere på individuelle tiltag (til eksempel ved at motivere til mere uddannelse):

It is therefore important to acknowledge and work with the tensions that are present in the discourse surrounding CMS. Awareness of the issues that have been identified above is not new. There is indeed a long research tradition that is critical of several aspects of CMS/lifeskills-type curricula, and particularly of programmes which, like those developed by Hopson and Scally (1980), are informed rather more by humanistic individualism than by a structural and political approach. The critique levelled within the latter tradition highlights the ways in which problems relating to the individuals' interactions with the labour market are *structural* problems with the demand side and therefore require *structural solutions*, while CMS/lifeskills-type programmes tend to construct these problems as susceptible to solution through *individual agency* by targeting the supply side (Sultana 2011, 10).

Endvidere pointerer Sultana, at man netop tilrettelægger sin vejledning med afsæt i forskellige læringstraditioner. Den humboldske dannelses tradition, som er humanistisk og procesorienteret, dominerer i Nord- og Centraleuropa. Den angelsaksiske tradition, som er målrational, er udbredt i de engelsktalende dele af Europa, og endelig er der den encyklopædiske tradition, som er indholdsorienteret og informativ og typisk franskorienteret. Østrig nævnes som eksempel på et land, hvor man hylder den humboldske dannelses pædagogik:

... the Austrian approach is especially relevant here, given the conviction that education cannot *teach* competences as much as it can provide rich, varied and pedagogically appropriate experiences and environments that facilitate their development (Sultana 2011, 10).

Læring og kulturel forståelse, som det spores i EU's forskellige skolastiske traditioner (Sultana 2011), kan ikke indeholdes i en *enstregen sproglighed*.

Og analyseres EU-policyteksterne om livslang læring og livslang vejledning som en læringsdiskurs, betyder det, at man analyserer et konkret politisk forhold, som vedrører statens uddannelsesfelt. Her tydeliggøres det, at: "... if you look at a specific policy, you can see it understands the 'problem' to be a particular sort of 'problem'" (Bacchi 2009, 1).

CMS er som individcentreret karrierelæringsbegreb en understregning af, hvordan det som understøttende kompetencebegreb kan anvendes analytisk til netop at få blotlagt de strukturer, som eksisterer, men også som en blotlægning af, hvad der rent faktisk kræves af den enkelte medborger.

CMS er et forsøg på en operationel fortolkning af de nøglekompetencer, der er tilknyttet som annex til livslang læring i EU. Med denne kortlægning af CMS vil en kompetenceliste se ud som i understående skema (Sultana 2011, 6), CMS linkes til de otte EU-kernekompetencer (EU 2006a) i livslang læring¹⁶.

Disse kernekompetencer bliver analyseret i afhandlingens kapitel for dataanalyse, kapitel 3.0.:

Domains of the European reference framework of key competences for lifelong learning	Links to CMS
Communication in mother tongue	Able to search, collect, process written information Able to distinguish relevant from irrelevant data
Communication in a foreign language	Able to work with diversity
Math, science, technological literacy	Able to manage a budget Cultivating a disposition towards critical thinking Able to manipulate tools and data to reach a conclusion
Digital competence	Able to use Internet-based data and services Able to use ICT to support critical thinking, creativity and innovation at leisure and work

¹⁶ De otte nøglekompetencer anbefales igen og revideres en anelse i 2018, se fodnote (EU 2018).

Learning-to-learn	Effective self-management of learning and careers
Interpersonal and civic competences	Able to interact effectively with institutions Able to distinguish between work and personal life
Entrepreneurship	Skills in project development, implementation Able to identify one's strengths and weaknesses Able to assess and take risks when warranted
Cultural expression	Able to realise economic opportunities in cultural activities

I EU-dokumentet (2007, pkt. 5.) defineres følgende læringsforståelse som essentiel under ”learning to learn”:

Where learning is directed towards particular work or career goals, an individual should have knowledge of the competences, knowledge, skills and qualifications required. In all cases, learning to learn requires an individual to know and understand his/her preferred learning strategies, the strengths and weaknesses of his/her skills and qualifications, and to be able to search for the education and training opportunities and guidance and/or support available.

Policytekster gør derfor mere end blot at reagere på problemer; teksterne skaber aktivt problemstillinger.

Det er ikke i sig selv et problem ifølge Bacchi (2009), men mere et spørgsmål om, at sådan laver man politik. Pointen er nærmere, hvad der er den dybereliggende årsag til udformningen af en policytekst, og dernæst, hvad der er den underforståede løsning og den implicitte problematisering.

Analyseret ud fra denne forståelse betyder det, at læring og kompetence bliver hinandens forudsætninger i et begreb, der skal udvikles aktivt i en særlig politisk forståelse af konkurrencestatens modus operandi. Læring bliver herved formet og fortolket i en retning, der *formaliserer* begrebet.

Der er ikke længere alene tale om, at man som modtager af en given undervisning eller som modtager af en given vejledning om valg og gennemførelse af uddannelse kan håndtere det indhold, som står i studieordninger og læreplaner.

Læring som indeholdt i vejledningens pædagogik har fået tilskrevet *en ekstra betydning*, hvor læringen/udbyttet af vejledning og uddannelse *også* skal have en positiv effekt på det enkelte lands konkurrenceevne og individets karrieremestring. Livslang læring og livslang vejledning er blevet et kompleks, der skal tilgodese mange interesser, hvor den altoverskyggende betydning er en læring, der har en effekt, som kan måles, men hvor 'effekten' er kompetence- og karrieremestring, altså en *formel kompetence*.

Hvorledes fokus på CMS og formaliseret kompetencelæring i den *institutionelle praksis* relaterer til og former to centrale begreber indenfor pædagogikken, *kompetence* og *dannelse*, analyseres derfor med ovenstående begrebshistoriske gennemgang som bagtæppe.

Det er endnu et uudforsket område, hvilken betydning de vedtagne politikker har for læringssyn- og forståelse, eksempelvis

hvad det indebærer for læringsmetodiske optikker og anvendelse i den praktiske vejledningspædagogik.

Denne analytiske omgang med de for læringen og vejledningens centrale begreber fører mig frem til en forskningshypotese, som er beskrevet i det følgende.

1.7. Forskningsspørgsmål

Dannelse og kompetence i den forståelse, de to begreber udtrykker i nærværende afhandling, fungerer som analysekomponenter for indholdet i de dokumentudvalg, der udgør afhandlingens data og empiri.

Når dokumenterne analyseres som diskurser, der understøtter et politisk formål, bliver det muligt at analysere og udlede de implicitte forståelser og forforståelser, der strukturelt betinger det pædagogiske læringssyn, og hvilke formål pædagogikken skal understøtte i livslang læring og livslang vejledning. Følgelig er mine forskningshypoteser:

1. Hvilket syn på *læringsforståelse* og *læringsanvendelse* ligger i begrebet *kompetence*, hvis livslang læring anskues som et udtryk for en overnational strukturel læringsdiskurs og livslang vejledning som dens praktiske implikation?
2. Hvordan fortolkes og implementeres *livslang læringsbegrebet* i Sverige, Norge og Danmark, når den analyseres som en læringsdiskurs, der har betydning for udformningen og indretningen af vejledningen, når denne anskues som en operationel praktisk pædagogik?
3. Er *dannelse* present og integreret i livslang læring?

For at understøtte mine forskningsspørgsmål foretages i det kommende kapitel en analyse af min empiri, som er indhentet i de skandinaviske lande. Empirien består i en analyse af den måde,

man i de tre lande har indrettet sin institutionelle vejledning. På den vis giver det et indblik i forskellige lærings- og vidensrationaler.

Spørgsmål 1 besvares med baggrund i en analyse af de formelle policyer som udformet i de skandinaviske lande, underlagt supranationale policyer og rapporter fra FN, OECD og EU. Analysen består af en fortolkning af centrale tekstfragmenter, som er policyens mål- og formål. Tekstens indhold vil blive analyseret op mod afhandlingens definition af begreberne dannelse og kompetence.

Spørgsmål 2 besvares ved afhandlingens delkonklusioner; begrebsdefinitionerne af dannelse og kompetence sammenholdes med policyanalyserne for at kunne besvare, hvorledes dannelse er til stede implicit eller eksplicit i det formelle uddannelsessystem, og hvilken status begreberne dannelse og kompetence har i formelle pædagogiske initiativer.

Spørgsmål 3 integrerer spørgsmål 1 og 2 og udgør afhandlingens konklusion.

1.8. Struktur for afhandlingen

Kritisk realisme og den anvendte metode har en del vægt i det kommende kapitel. Et af afhandlingens foki er også en analyse af, hvorvidt livslang læring udgør en betingende struktur og ikke blot er et socialt konstrueret, flydende felt.

Med baggrund i det forskningsfelt, der er tegnet op i det foregående, får doktorafhandlingen da fire hovedfelter.

I kapitel 1 fremføres formålet med afhandlingen og hvilken teori og metode der anvendes, ligesom centrale begreber defineres og analyseres. Hvorfor er forskningen i uddannelsespolitiske vedtagelser relevant, og hvilket formål tjener den? Forskningen kan bidrage til, at de, som er beskæftiget med uddannelse og læring, kan finde viden til selv at blive reflektivt skarpe på de strukturer,

der former uddannelses- og vejledningsdiskursen, og de begreber, som knytter sig hertil, samt fremvise, hvorfor den nordiske vejledning i Sverige, Danmark og Norge som case er relevant at hjemføre og analysere. Casen giver et empirisk fundament for at vise, hvordan kompetenceudvikling tænkes som politik, og hvordan begrebers semantik og praktiske brug skaber en virkelighed, vi er underlagt i relation til læring og uddannelse; in casu kompetencetænkningen i livslang læring og livslang vejledning.

De centrale begreber – kompetence og dannelse – analyseres i tilgrænsende kontekster. Begrebsklarhed er en forskningsmæssig og analytisk nødvendighed og virker som fundamentet for den videre undersøgelse af de dokumenter, der udgør afhandlingens empiri. Begreberne dannelse og kompetence vil blive analyseret og diskuteret komparativt med begreberne om livslang læring og livslang vejledning. Dette gøres med henblik på at give et solidt fundament for fortolkning, således at der kan fastholdes rimelige fortolkninger af policyteksterne og policyrapporterne.

Disse begreber vil da fungere som fikspunkter for analysen i den anvendte empiri for de tre skandinaviske lande, hvor Norge er særlig interessant som værende et ikke-EU-land og alligevel med et stærkt fokus på livslang vejledning.

Dette gøres også for at udvikle en *overførbart metode*, som kan anvendes generelt i en analyse af uddannelsespolitiske tekster og deres praktiske implikationer. Vægten lægges på en europæisk dannelses- og uddannelsestradition.

I *kapitel 2* udfoldes metoden som afhandlingens data analyseres igennem, og de overvejelser der ligger bag forskningsdesignet med den kritiske realisme som erkendelsesoptik. Den hierarkiske sondering mellem dybdestruktur og diskurser tilvejebringer en mulig-

hed, hvorved data kan behandles som et udslag af betingende mekanismer, der er afledt af en dybere læringsstruktur.

Og i disse intransitive strukturer fluktuerer diskurserne som transitive konstruktioner, der i deres logiske form er strukturelt betingede, men emergerer som aktualiseringer, hvorved de kan analyseres ved abduction fra en artikulationsbetingende struktur, hvor alle centrale begreber *ikke med nødvendighed er logisk kausale* som direkte afledninger af strukturelt betingede udsagn, men der kan foretages en sandsynlig slutning, da begreberne korrelerer til en dybere struktur.

For at kunne udsondre centrale argumenter i de anvendte dokumenter anvendes logik som teknisk redskab. Herved kan diskursens samlede udtryk adskilles fra de konkrete argumenter, der motiverer en policy. Der sondres da mellem selve diskursens sprog og kontekst og diskursens konkrete argumenter. Dette opnås ved anvendelsen af de udviklede dataanalytiske ASK-spørgsmål. *Disse anvendes i kapitel 3 og 4.*

I kapitel 3 fremføres analysen af de supranationale policyer og rapporter, *og i kapitel 4* analysen af, hvorledes man i de skandinaviske lande har implementeret livslang læring- og vejledning.

Dette gøres qua en basal argumentationsstruktur, hvor præmisserne skal overføres til konklusionen. Herved udstiller afhandlingen helt centrale argumentationer, der analyseres som centrale for motivationen for livslang læring og livslang vejledning.

I kapitel 3 og 4 analyseres de relevante policytekster som et udtryk for en diskurs beskrevet qua tekster og argumenter, der er *betinget* af en struktur, og som igen former og virker tilbage på strukturer, men med en kritisk realistisk erkendelsesoptik.

Her vil der være tale om et omfattende tekstkompleks bestående af politisk vedtagne reformer, vedtagne policypapers samt

et forskningsbaseret litteraturstudium. Formålet er at finde ud af, hvad der allerede vides på området, hvad der er tilgrænsende forskning, og hvor der er nye vinkler, både for at finde og analysere de policytekster, som har relevans for området i en europæisk kontekst med særligt fokus på Skandinavien og for kunne foretage deduktive analyser af teksterne og følgelig foretage fortolkninger af policyens konsekvenser i det pædagogiske felt.

Denne analyse vil være empirifortolkning og vil være opdelt som selvstændige analyser af livslang læring og livslang vejledning for hvert af de tre skandinaviske lande. Dette er den konkrete praksis og virkelighed, som er gældende i de skandinaviske lande, som en analyse af kompetencebegrebet og læringsforståelsen samt den tilknyttede anvendelse for de pædagogiske felter.

I *kapitel 5* opsamles den samlede analyse og der konkluderes med baggrund i dataanalysen i *kapitel 6*.

Der gøres her en samlet analyse af empirien og den for feltet omgivende diskurs i de tre landesammenholdt med de supranationale dokumenter.

Dette har til formål at kunne fremvise, hvordan læring tænkes og spores som diskurs i pædagogikken med vejledningen som den pædagogiske praksis, og hvordan det har betydning for måden vores forståelser og anvendelser begrebsliggøres på. Herunder hvordan kompetence i bredeste forstand formes af diskurser, og fremstår som en pædagogisk praksis. Og ikke mindst lighederne og forskellene imellem Norge, Sverige og Danmark. Og endelig hvordan den i en mere konkret kontekst får betydning for vores forståelse og anvendelse af de for pædagogikken så centrale begreber som kompetence og dannelse, og hvordan det i sidste ende får en effekt på måden, hvorpå vi tilrettelægger lærings- og vejledningsforløb.

Designet for afhandlingen har således tre niveauer, som tilsammen udgør afhandlingens struktur:

1. *Teori*: Er bagtæppet, som rammer scenen ind ved hjælp af dannelseteorier, kompetenceforståelser og praktiske udlægninger af policyer i relevante kontekster.
 2. *Metode*: Medierer mellem teorien og genstandsfeltets data, som analyseres rent teknisk som i beskrevet nedenfor i niveau 3.
 3. Den kritiske realisme fungerer ved sondringen mellem det intransitive og transitive i diskursanalysen af afhandlingens data, ved forholdet mellem *artikulationsstruktur* og *konstruktionsdiskurser*.
3. *Teknik*: Det optikum, som er dokumenternes logiske filter som giver diskursens indhold dets status som argument. De deduktive argumenter analyseres siden induktivt, med henblik på at kunne slutte til et mere generelt billede af diskursens indhold. Abduktionen foretages af de deduktive og induktive forhold, dataanalysen har påvist, og er en *kreativ genfortolkning*. Herved kan der da påvises et *generelt mekanisk mønster*. Den sidste tekniske databehandling er den retroduktive metode, hvorved de *transfaktuelle betingelser* analyseres, det er både de aktualiserede og ikke-aktualiserede mekanismer, der betinger overfladefænomenerne i åbne systemer.

2. METODEOVERVEJELSER OG ANALYSEDISKUSSION

I det følgende diskuteres det, hvorfor kritisk realisme er valgt som analysemetode og erkendelsesoptik. Diskussionen fører frem til et forskningsdesign og en operationel udviklet analysemodel, ASK, som både kan undersøge og analysere, hvilken status begreberne dannelse og kompetence har i den aktuelle *uddannelsesdiskurs*, samt kan analysere, hvilken betydning begrebet om livslang læring har for måden, pædagogik anskues på, når vejledningen analyseres som en pædagogisk praksis under policyteksten om livslang vejledning, og dermed, hvilke konsekvenser det har for de begreber og termer, der omgiver den helt konkrete virkeligheds-konfrontation mellem strukturen og de sociale repræsentationer af kompetence i uddannelse.

Der vil sidst i afsnittet være en skematisk oversigt med forklaringer og anvendelse af de centrale begreber.

Den kritiske realisme, som diskuteres i det følgende, vil være gennemgående i afhandlingen.

Da afhandlingens data består af dokumenter, stringente, formelle, vedtagne policyer, samt informelle rapporter og analyser, er vurderingen, at med afhandlingens fokus på analyse af sproglige, strukturelle betingelser og den strukturelle væren, de dermed

definerer, vil empiriske fokuserede interviews af de for policyer relaterede aktører i deres praktiske felter være uhensigtsmæssige og alene bidrage med arbitrær indsigt i forhold til forskningsdesignet. Dog vil en ”voicing” via kvalitative interviews af de berørte aktører i mikrostrukturen give en indsigt i, hvordan de styrende policyer påvirker de relevante aktører, undervisere, forskere og vejledere i deres konkrete praksis.

Selvom nærværende forskningsdesign behandler data, der påvirker konkrete aktørers virkelighed og faglige felter, er dataudvælgelsen og databehandlingen foretaget med henblik på at påvise de strukturer, som empirisk kan beskrives via deres emergens. Og forskningsdesignet er omfangsrigt i sin beskrivelse af både erkendelsesoptikken, den kritiske realisme og den metodiske dataanalyse. Formålet med den følgende metodediskussion og gennemgang er, at genstandsfeltet er et åbent system, at det relaterer til en realisme, og at flere faktorer betinger den reale strukturs indflydelse på aktørerne (Sayer 2000).

Endvidere er teori, design og metode integreret i dataanalysen, da konceptualiseringen af et universelt læringsepisteme indikerer, at dens udbredelse virker ved en dybere struktur (Sayer 2000), her fra Danermark (2002):

If, however we learn to integrate theorizing into the research in a fruitful way, it will contribute to new knowledge and insight, thus making the research paper exiting and thought-provoking to writer and reader alike ... The difference between a good and not-so-good research paper often depends, perhaps even in most cases, on the writer's ability to apply theoretical concepts (Danermark 2002, 115).

Omfanget af metode og erkendelsesdiskussionen herunder er anseelig, en medfører, at læseren kan følge analysens design fra dataudvælgelse til endelig konklusion.

Til eksempel nævnes der i policyen (Bekendtgørelsen 2018b §3, stk. 2,) om vejledning i Danmark, at den skal bidrage til at ”kunne træffe realistiske valg”. Analyseret som en emergens af livslang læring er det muligt at behandle ’realistisk’som en vejledningsforståelse, der virker som en mekanisme, der er betinget af livslang læring (livslang vejledning), og dermed en mulig fortolkning som en særlig form for realisme, der skal sikre, at vejledte vælger en kompetencegivende uddannelse i tråd med samfundets behov.

2.1. Formålet med metodevalget

Formålet er at *kortlægge* centrale supranationale begreber og deres indvirkning på den konkrete fortolkning i de tre skandinaviske lande Norge, Sverige og Danmark; en fortolkning, som kan spores helt ned på lokalt niveau, med hensyn til hvordan den konkrete vejledning er tænkt som pædagogik og fortolket som en udledning af det supranationale begreb om livslang læring.

Som analysen vil vise, har den implicitte forståelse og formidlingen af et centralt begreb som kompetence under livslang læring betydning for måden, vejledning som praktisk pædagogik fortolkes på.

Følger man policyformuleringen af begreberne hele vejen hen til den lokale fortolkning, tydeliggøres det, hvorledes vi er underlagt et globalt episteme om effekt og evidens, som igen udfordrer lokale kulturelle forståelser af dannelse i forhold til et globalt konkurrenceparameter om udvikling af målbare kompetencer.

At analysere og forstå et felts rationaler vil fra en umiddelbar betragtning afstedkomme en poststrukturel og magtformuleret

diskursanalyse om magtens status i de centrale begreber for en vedtaget politik (Danermark & Germundsson 2011; Bacchi 2009; Foucault 1972). Det vil sige at analysere konstruerede formative felter, som et udtryk for magtdiskurser, der som en metode til at forstå formelle tekster såsom policypapers og policyrapporter, vil være den mest hensigtsmæssige analysetilgang, såfremt det alene er et magtafdækkende- og magtdefinerende anliggende, nærværende afhandling beskæftiger sig med.

Vurderingen er derimod, at magten er til stede implicit som en betingende mekanisme i konstruktionsdiskurserne. Magt som poststrukturelt analyseafsæt er følgelig ikke det primære, da policyer netop er udtrykt som magt og ipso facto ved magt. Da en poststrukturel diskursanalyse siger noget om magt som den er tænkt implementeret i et samfund eller system ved sine institutionelle strukturer.

I en postmodernistisk antirealisme, hvor diskurser er alt og virkeligheden kun består af sprog og diskurser, findes der ikke nogen niveaudelt virkelighed. Det tenderer en sproglig idealisme.

Når man foretager en diskursanalyse af et socialt forhold, en policys konkrete udsagn, befinder man sig på det konkret sproglige (transitive) niveau, hvor man idealistisk antager, at der intet eksisterer ved siden af sproget, ingen real virkelighed andet end de udsagn, vi kan komme med om verden.

Antirealismen vil da være en erkendelsesoptik, hvor væren og eksistens er integreret som ét erkendelsesforhold. På den vis giver diskurser et indblik i det magtsprog, der er *konstrueret* omkring et givent felt af interesse (Foucault 1972).

Ovenstående erkendelsesdiskussion føres videre frem mod integrationen af den kritiske realisme som erkendelsesoptik i det følgende.

2.2. Realisme og idealisme

Den ovenstående sproglige idealisme udfordres og skærpes i nærværende afhandlings metode, og der sondres således som en ontologisk distinktion mellem de metodiske benævnelser *artikulationsstrukturer* og *konstruktionsdiskurser*¹⁷.

Dette forhold er ikke en epistemologisk dualitet, men et spørgsmål om hierarkisk erkendelsesniveau, og har betydning for kategoriseringen og behandlingen af afhandlingens data.

Sondringen er nødvendig for at imødegå den kritik, Buch-Hansen et Nielsen (2014) retter mod diskursteoretikere, hvor realismen bliver et ”påklistret vedhæng”, da ”diskursteoretikernes accept af realisme-tesen ingen praktisk betydning har. For ved at fastholde, at ting ikke *er* noget (har væren) uden for det diskursive, gør de eksistens meningsløs” (Joseph 2002: 112, i Buch-Hansen et Nielsen 2014). Inden dette erkendelsesforhold mellem realisme og konstruktion diskuteres yderligere, er forskellige definitioner af diskursanalyse fremført i det følgende.

Hvad angår dokumentanalysen, er policyer inspireret af diskursanalysen, men i en kobling til den kritiske realisme. Den præliminære analyse af afhandlingens data var poststrukturalistisk (Bacchi 2009), hvilket ville være en analyse af diskursen, som den er konstrueret poststrukturelt (afledt efter strukturen og skaber af strukturen). Bacchis (2009, 35) poststrukturalistiske definition af diskursbegrebet ligger tæt op ad den klassiske Foucaultdefinition af en diskurs: ”Discourses form a practice which is articulated upon the other practises”. Diskursen status som en re-præsentation af den sociale praksis formulerer Bacchi således (2009, 35): ”Problem representations are elaborated in discourse. In a WPR (Bacchis analysemodel) approach the term ”discourse”

¹⁷ De to begreber er udviklet for at skabe et operationelt begrebssæt, der rummer det intransitive og transitive værens- og eksistensforhold.

does not refer merely to language nor to the tradition of discourse analysis that looks at language usage, including turn taking (...) Rather, discourses are socially produced forms of knowledge that set limits upon what it is possible to think, write or speak about a "given social object or practice". Og Bacchi forsætter: "For example, the ways in which globalisation, human capital and lifelong learning are "spoken" about creates them as forms of social knowledge that make it difficult to speak outside of the terms of reference they establish for thinking about people and social relations" (ibid).

Men hun påpeger også, at diskurser er socialt fremkommet og giver en viden, som dog er *begrænset* (limits) af, hvad det er muligt at tænke og skrive om et "givent socialt objekt eller praksis" (Bacchi 2009, 35).

Det vil følgelig, qua afhandlingens forskningshypoteser, være utilstrækkeligt *alene* at anskue diskurser som noget, der kommer efter strukturen, poststrukturalismen (Bacchi 2009), hvor synet på strukturer er, at de er udtryk for diskursive praksisser og *diskontinuerlige*. Dette syn på diskurser som erkendelsesgrundlag skal udvikles i relation til den kritiske realisme.

I den første kategorisering af afhandlingens data var udfordringen den cirkularitet, der implicit ligger i poststrukturalismen, hvilket bevirker en udforskning af diskursanalysens begrænsninger – ikke for at forkaste en ontologisk analyse af diskurser og alene anskue diskurser som en epistemisk metode, der giver adgang til viden og social praksis i et givent felt, men netop for at udvide det ontologiske erkendelsesgrundlag, hvor formålet er at bryde cirkulariteten, hvor den fremkommer i analysen.

Ovenstående får betydning i afhandlingens epistemiske tilgang til data anskuet som transitive tekstfragmenter.

Livslang læringsanskuelsen er til stede universelt både i FN, EU, OECD, de respektive stater og i nationale policy-udformninger på pædagogisk, institutionelt styringsniveau.

Der er følgelig tale om en læringsforståelse, der er mere end en konstrueret *framing* af et socialt felt som en diskurs, men som faktisk er en ganske *real struktur*.

Fairclough (2001, 2003), som definerer diskurser (Fairclough 2001, 14), under kappen CLS, *critical language study*, som indeholdende fire hovedfelter, Fairclough er realist:

- *Language and discourse* (som er sproget udtrykt som en social praksis, determineret ved de sociale strukturer).
- *Discourse and orders of discourse* (sociale konventioner, som sprogligt er konstitueret, der qua de sociale institutioners orden determinerer sprogets rammer).
- *Class and power in capitalist society* (den orden, der udgøres af diskurser, og som er formet socialt af det kapitalistiske samfunds relationer).
- *Dialectic of structures and practises* (diskurser virker på de sociale strukturer, samtidig med at selvsamme strukturer definerer diskurserne og derved sikrer både social sammenhæng og social forandring).

Som det fremgår af Faircloughs (2001) ovenstående definition, bliver diskurs som begreb i en ren erkendelsesmæssig sammenhæng strukturelt betinget. Forudsætningen er, at diskurser er socialt frembragte i et givent samfund, og at dette samfund er et produkt af de givne diskurser. Diskurs bliver i denne udlægning totalitært; der eksisterer intet uden for diskursen. Ontologisk er det ikke hensigtsmæssigt at forudsætte, at alt er sprog, som virker

tilbage på strukturen, hvis det samtidig hævdes, at selvsamme sprog udsiger et forhold om virkeligheden, der er mere fyldigt end sproget selv, in casu *fundamentet* for samfundets beskaffenhed.

Fairclough fremkommer med en skarpere formulering (2003), hvor han sætter sin diskursanalyse ind i en specifik realistisk ontologi og påpeger, at både sociale begivenheder (events), abstrakte sociale strukturer og social praksis er en del af virkeligheden (reality) og at (2003, 14) vi kan: "... make a distinction between the "potential" and the "actual" – what is possible because of the nature (constraints and allowances) of social structures and practices, as opposed to what actually happens". Ovenstående definitioner af diskurser er ikke udtømmende. Men de dækker de toneangivne positioner indenfor diskursanalyse som et udtryk for magtanalyse og som poststrukturalisme.

De to definitioner er ikke i sig selv tilstrækkelige som metoder for en fyldestgørende analyse af den empiri og de forskningsspørgsmål, der undersøges i denne afhandling. Selvom Fairclough (2003) er tydelig omkring analysen af diskurser, anskuet som mere end rent sproglige og socialt betingede, delvis transitive konstruktioner, er der stadig metodisk rum for en realistisk skærpelse, der tager højde for betingende, intransitive strukturelle forhold.

I samme forståelse ligger også, at menneskelig eksistens og handlen er betinget af strukturer: Strukturen eksisterer som væren og bliver aktualiseret som eksistens, når forskellige mekanismer aktiveres og former det transitive niveau. Tilbage forestår en udvikling af et sæt spørgsmål til dataanalyse, der kategorisk udvikler analysespørgsmål, der kan fortolke selve sproget i teksten i relation til dets intransitive struktur. Dette redskab beskrives yderligere i kapitel 2.3.

Følgelig er der i denne afhandling udviklet en metode, ASK, som er kritisk realistisk, kombineret med to analysebegreber, der benævnes *artikulationsstruktur* og *konstruktionsdiskurser*.

Begrebet *artikulationsstruktur* dækker over de strukturer, som generer de mekanismer, der former den sociale praksis' transitive konstruktionsdiskurser. Formålet med denne inddeling er ligetil: at undgå cirkularitet i analysen, og de anvendte datas niveaude-
deling taget i betragtning giver det samtidig en gennemsigtighed i analysen.

Ovenstående skal ses i lyset af den kritiske realismes insisteren på en ontologisk realisme (omverdenen eksisterer uanset vores erkendelse om den) samtidig med en epistemologisk relativisme (viden er socialt konstrueret og kontingent) samt en pragmatisk, rationel dømmekraft (radikal skepsis og dogmatisk relativisme undgås).

Alle udsagn er følgelig ikke *lige gyldige*, ligesom det ikke bliver betragtet med erkendelsesmæssig skepsis at *udsige noget om virkeligheden*: ”Derimod pointeres det klart, at der findes en objektiv målestok, i forhold til hvilken forskellige udsagn kan vurderes fornuftigt, nemlig den intransitive virkelighed, som udsagnene henviser til” (Buch-Hansen et Nielsen 2014, 34).

I den rene idealistiske vurdering af det diskursive felt vil alt så at sige være diskurser (Buch-Hansen et Nielsen 2014). Denne optegning af diskurser som rent idealistisk kan modargumenteres, når det udvides med en analyse af forholdet mellem struktur og emergens, som dette forhold fremstår i optikken under den kritiske realisme.

Analyse af diskurser giver et indlysende indblik i det konstruerede sprog, men når udvidet med analyse af de strukturer, som er sprogets konditioner, de nødvendige betingelser, (Danermark

2002) fremstår diskursen som en *strukturel emergens*, der bliver *aktualiseret*, når forskellige *mekanismer* aktiveres.

Inden analysemetoden bliver præsenteret, vil det i det følgende blive diskuteret, hvorledes analyser af diskurser kan integreres i den kritiske realisme, med det formål at udvide perspektivet på diskurser, hvorfra man både får indblik i selve det felt, diskursen udsiger noget om, dets konstruktive forhold, og dets strukturelle *betingelser* –, og betingelser skal ikke henføres til en forståelse som strukturelle *determinationer*.

2.3. Kritisk realisme og diskurser

Den kritiske realisme antager helt basalt, at omverdenen er objektivt givet, men at vores sanseerfaringer er subjektive og netop formet i vores eget sprog. Der findes altså en virkelighed, der eksisterer, uanset om den er erkendt eller ej.

Denne virkelighed er ikke altid empirisk tilgængelig, lidt mere mundret formuleret vil det betyde, at 1) verden ikke udelukkende er socialt konstrueret i kraft af vores måde at tale om den på, og 2) at verden ikke udelukkende er objektiv og heller ikke kun eksisterer, som den fremstår for os.

Dette forhold understøttes med et eksempel fra Roy Bhaskar (2008), som har haft stor betydning for formuleringen af den kritiske realisme:

1. I relation til første punkt kan vi sagtens forestille os håndværkeren, der laver en stol eller et bord uden at kende til de grundlæggende fysiske love (Bhaskar 2008). Eller in casu denne afhandlings data, policytekster, der er produceret og skabt i og af strukturer, der betinger både uddannelse, samfund, konkurrence og overnationalt sprog, men hvor disse ”mekan-

niske (producerende) strukturer” ikke nødvendigvis er os bekendte. Dette fremstår for os som synligt, når fortolket, for ”produkter” (produkt, fremkommer af produktion, altså en målrettet aktivitet) fremkommer kun ved menneskelig handling og omformering. Denne sociale praksis bliver deskriptiv, når udtrykt ved en diskurs, og beskriver derved et fænomen, som er dækkende for et felt af menneskelig aktivitet, som følgelig kan analyseres og udlejres i dets basiskomponenter.

2. Men til eksempel er (pkt. 2) naturlovene og strukturerne bag de menneskelig producerede artefakter ikke synlige for os i sig selv, hverken magnetismen, tyngdekraften eller atomerne, og disse forhold er derfor ikke afhængige af menneskelig aktivitet (Bhaskar 2008). Ligeså med de grundlæggende strukturer, der betinger konkret menneskelig aktivitet og de forudsættende strukturer, der betinger sproglige formationer, der overskrider en subjektiv monolog, til en plural dialog.

Vi tænker i dagligdags ageren og i vores common sense-ytringer, ikke over, at mennesket i sig selv udgør en struktur og er betinget af strukturer, der former de rammer og regler vi bevæger os indenfor. Hvad der umiddelbart virker som en ureflekteret omgang med vores daglige gøremål, er betinget af en dybere struktur om føde, reproduktion, tid, om et kontinuum i vækst og udvikling og dermed overfladens foranderlighed, men dybdestrukturen (Danermark 2002) får liv, kommer til bevidsthed som en diskurs, når den fragmentarisk beskriver et kombinationsfelt af handling og refleksion.

Det er nødvendigt at understøtte diskurser med et tydeligere realistisk fundament, hvis kravet til diskurser er, at de skal fortælle

mere om virkeligheden, der retroduktivt er til stede, om forhold, der er større end selve det sprog, som former diskursen.

Kravet for nærværende forskningsdesign er, at analysen af diskurserne skal tilvejebringe en erkendelse, der giver indblik i selve diskursens ontologiske generende struktur, mere end alene at betragte diskurser som et udtryk for postmoderne konstruktion eller som poststrukturalisme, som Bacchi (2009) placerer sin analysemodel indenfor. Dette gøres i kraft af den kritiske realisme og med sondringen mellem *væren* og *eksistens*.

Ovenstående betyder helt konkret, at den kritiske realisme overskrider de klassiske *dualismer* mellem relativismer og absolutter, til eksempel mellem hermeneutik og positivisme. Kritisk realismes erkendelsesprisme er hierarkisk, Bhaskar (2002, 10) formulerer det således:

The advantage of critical realism is this: that for the most part and to the greater extent, these irrealist philosophies merely reflect the surface structure of relative reality, the world of demireal duality and the alienations, contradictions, reifications and dualisms of that world, which they merely replicate or elaborate in theory.

Forskningsdesignet er udviklet med baggrund i en analyse af effekten af strukturer, som virker på flere planer: Det er mennesker som aktører, der er i fokus, men også de strukturelle betingelser for menneskelig handlen og tænkning.

Indenfor den kritiske realisme bliver det skitseret med tre niveauer: De strukturelle betingelser, den sociale interaktion og strukturel udvikling (Buch-Hansen et Nielsen 2014), som er analog med Sayers (2000) om, at verden er *real*, den findes, uanset

vores erkendelse om den. Når vi erkender dele af verden i vores sprog, som til eksempel videnskab, bliver verden *aktualiseret*. Og når vi erfarer verden, til eksempel de sociale repræsentationer eller effekten af videnskabelige resultater, er verden *empirisk*.

Aktører bliver påvirket af grundlæggende strukturer, uanset om man vil det eller ej, og uanset om man har viden om de strukturelle betingelser eller ej.

Til eksempel bliver de vejledningssøgende, og vejlederne påvirket og formet af den uddannelsesmæssige institutionelle struktur, uden at de dermed *nødvendigtvis* kender til, hvilke policytekster der har bevirket feltets udformning, og følgelig, hvilke strukturer der har betinget udformningen af de styrende policyer.

Og for at undgå cirkulariteten som en analyse om sprog i sproget, placeres analysen epistemisk under den kritiske realisme. Et erkendelsesmæssigt spørgsmål, der melder sig, når man vil anvende diskurser som en analysemodel af sprogets (teksters) indflydelse på den sociale repræsentation og praksis, er: Kan vi vide mere end det sprog, der er indeholdt i diskursen? Svaret er ja. Hvis man tager højde for, at diskurser er en epistemologisk begrundelse for indsigt i et felt, der er ontologisk betinget. En diskurs er alene et metodisk begreb, udviklet til et videnskabeligt koncept, for at få en forståelse af, hvad der former individets holdning og handling i en given social praksis. Mere præcist kan man formulere det sådan, at diskurser er overfladefænomeneres tilsynskomst, som er betinget af en dybere ontologisk given struktur, erkendt eller uerkendt, men hvor diskursen giver en indsigt i en social praksis strukturelle betingelser og formationer, til eksempel de konstruerede overfladediskurser, det transitive niveau, der både former og afgrænser et socialt felt.

Et strukturelt betinget felts aktører kan til gengæld sagtens være variable, være til stede, være fraværende, men feltets betingelser er givne som en dybdestruktur, dets intransitet.

Eksempelvis er uddannelse og læring generelt en struktur, der har eksisteret igennem historien i mere eller mindre formaliseret form, både formelt i et uddannelsessystem og uformelt som dannelse, med variabler såsom udskiftning af studerende, nye læse- og læreplaner og læringsmetoder etc.

Indenfor nærværende afhandlings forskningsfelt er den stratificerede ontologi (Sayer 2000) den erkendelsesoptik, som er mest hensigtsmæssig.

Dataanalysen viser, at en behandling af data, som alene beror på en 'flad' ontologi; aktualiserede fænomener, det empiriske, eller en kombination af de to, ikke tilvejebringer en forståelse af den virkelighed, data også indeholder. Der er flere betingende mekanismer, som er årsag til sociale fænomener.

At føre to fænomener sammen til et tredje fænomen, som eksisterer og virker i egen ret, betyder ikke, at dette fænomen kun opnår mening via dekonstruktion og reduceres til dets basiskomponenter.

Til eksempel *livslang læring*; dette læringssyn er i sig selv et definerende begreb, som i særlig grad betinger en virkelighed. Dekonstrueres det til dets basiskomponenter som en horisontal forståelse af livslang læring, vil begrebet alene fremstå som en flad struktur:

Det ville ikke give en speciel ny og dybere viden om dets betingende mekanismer, hvis man analyserede det som et begreb, der alene beror på *læring livet igennem, pædagogik, forståelse, kompetence*; det består fænomenet også af.

Men det er via dets *implikation* og dets *motivationseffekt* i en globaliseret, konkurrenceminded vidensøkonomi, livslang læring viser sin vægt. Det er ved dets emergenser, som en konsekvens af den stratificerede ontologi, analysen får tyngde, ikke alene ved en begrebsanalyse, hvor iboende dikotomier dekonstrueres og reduceres til singulære forståelselementer, men også ved at livslang læring *er* et fænomen, der virker i egen ret.

For at imødegå en konstruktivistisk og postmoderne indvending om, at strukturen alene er socialt konstrueret vil begreberne artikulationsstruktur og konstruktionsdiskurser blive diskuteret og udfoldet i det følgende.

2.4. Artikulationsstruktur og Konstruktionsdiskurser

En udvidelse af diskursbegrebet fungerer ved, at der skelnes mellem en betegnelse, der er dækkende for den realistiske struktur, nemlig *artikulationsstrukturer*, og *fænomeners sociale status, konstruktionsdiskurser*.

Artikulationsstrukturen er diskursernes mulighedsbetingelse, der giver et indblik i det sociale genstandsfelts ontologiske betingelser; der hvor diskursens sprog bliver begrænset af en faktisk virkelighed, en real struktur. De er betinget af værens forhold, der ikke *alene* er sprogligt konstruerede.

Til eksempel vil et udsagn som ”vi kan sagtens have et samfund med økonomisk vækst uden vækst i uddannelsesniveau” blive konfronteret med en kompleks intransitiv virkelighed omkring betingelserne for vækst i et videnssamfund. Ligesom udsagnet kan analyseres og fortolkes for dets kontekstuelle kernebegreber om *vækst, samfund og uddannelse*.

Artikulationsstrukturerne er ipso facto også sproglige epistemer i deres umiddelbare udtryk, men disse diskurser opnår en status

som artikulationer, der siger mere end det sproglige udsagn i sig selv. De er metaforisk analoge med den leksikale definition af en artikulation¹⁸: Latin, articulatio (genitiv -onis), af articulare, dele op i led, at danne de rette lyde og udtale. Der er flere led i en artikulationsstruktur end i konstruktionsdiskursen.

Artikulationsstrukturen giver, udover indblik diskursens semantik, også indblik i diskursens strukturelle (ontologiske) betingelser. Disse strukturelle artikulationer er genereret af de mekanismer, som er de ontologiske betingelser for den adfærd og praksis, diskursen både beskriver og definerer, altså et indblik i den konfrontation, aktørerne har med virkeligheden. Dette er den intransitive *væren*.

Konstruktionsdiskurser kendetegnes ved det sprog, der afspejles som en social praksis og som en social repræsentation, der omgiver feltet for en nærmere undersøgelse. Men det sprog, der kan analysere og indramme en social repræsentation og dets symboler, feltet, er diskursens tegn (Barbier 2011). Diskurser er transitivt konstruerede og kan via deres relation til divergerende epistemer fortælle os noget om et isoleret forhold af et samlet hele: aktørernes *eksistens*. Kort sagt sproglige og sociale konstruktioner.

2.5. Erkendelseshieraki, mekanismer og aktualiseringer

Hierakisk skelnes der mellem den *intransitive dimension* "...in which the object is the real structure or mechanism that exists and acts quite independtly of men and the conditions which allow men to access it" (Bhaskar 2008, 17), og det er denne dimension, der provokerer til videnskabelig udvikling, når vi som aktører producerer viden om noget, viden om givne objekter, når vi

18 Den Danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=artikulation>

bliver konfronteret med forhold, der var os ubekendte, eller som udfordrer det erkendte.

Bhashkar formulerer det (2002) som en overskridelse af de epistemiske dualismer, der simpelthen blot er *enhed*. Det betyder, at sproget ikke kan begribe alle aspekter af virkeligheden.

Den *transistive dimension* er vores viden om verden. Vores konstruerede epistemologi i forhold til teorier, paradigmer, modeller, begreber, dataanalyser, metoder osv. Fordi man via sin sproglighed, foretager en *subjektiv adskillelse* og gør sproglige udsagn til viden om verden:

Den hierakiske sondring mellem det intransitive og det transitive indebærer med andre ord en skarp skelnen mellem væren og viden, og at førstnævnte prioriteres i forhold til sidstnævnte (...) I samme lys skal man forstå kritiske realisters tilbunds-gående skepsis over for at reducere ontologi til epistemologi, dvs. den forestilling, at udsagn og spørgsmål om væren altid lader sig reducere til et spørgsmål om vores viden eller diskurser om væren (Buch-Hansen et Nielsen 2014, 23).

Som ovenstående citat viser, er sproglige epistemer ikke *nødvendigtvis* dækkende for viden om realiteten. Tages der ikke højde for epistemernes grundlæggende ontologiske mulighedsbetingelser, vil epistemet fremstå som en bevidst formuleret begrænsning, hvorved der opstår ikke-viden, som kun eksisterer i kraft af selve sproget. Bhaskar (2008, 44) benævner det således: "... The epistemic fallacy, that ontological questions can always be rephrased as epistemological ones", hvilket betyder, at alene fordi man kan fremkomme med et spørgsmål eller sprogligt formulerer

epistemiske indvendinger, er det ikke *nødvendigt* dækkende for realiteten.

Da policyer vedrørende uddannelse og vejledning former sprogliggørelsen af det pædagogiske felt, er det ikke hensigtsmæssigt at afvise diskursbegrebet grundet et svagt episteme. Dets ontologiske genstandsfelt eksisterer derude, uanset om det er artikuleret eller ej.

Måden, denne aktualisering kan spores på, er via dets *mekanisme*. Mekanismen i den kritiske realisme er en metafor for, hvordan det virkelige domæne (reale) kan frembringe handlinger og tilstande i den faktiske verden (actual). Og disse handlinger og tilstande kan erfares (empirisk) direkte eller indirekte som en genererende (generative) mekanisme:

The observation of the third domain of reality, the deep dimension where generative mechanisms are to be found, is thus what distinguishes critical realism from other forms of realism (that is to say philosophical positions holding that things have an objective existence). As we shall see this is true of social reality as well as of nature (Danermark 2002, 21).

Mekanismen er til stede, uanset om den empirisk erfares og systematiseres. Nøgternt formuleret er en mekanisme simpelthen det, der får ting til at ske og forekomme.

En struktur som livslang læring har en mekanisme i sig, der, når aktiveret, genererer ét syn på uddannelse, der bliver formuleret som kompetencetilegnelse. Metaforisk er det analogt med en tændstik, der bærer mekanismen at tænde og skabe ild, når den bliver *strøget* (triggered): "Since social structures requires human actions for their existence, the actions make up both triggering

factors and effects of social structures generative mechanisms ...” (Danermark 2002, 56).

Betydningen af ovenstående er *ikke*, at handling er *determineret* af en bestemt struktur, men at den er *betinget*. Til eksempel er studerendes læring og adfærd i Danmark, Norge og Sverige betinget af uddannelsesstrukturen, når de bevæger sig ind i strukturens felt. Og derved genereres strukturens mekanisme i form af kompetencetilegnelse. Men mekanismen har ikke samme effekt hver gang. Folk kan vælge forskellige løbebaner eller forsøge at lære på anden vis, men selve strukturens mekanisme vil altid blive aktiveret.

Det fungerer derved som ikke som en *causal law* som ved den naturvidenskabelige *natural law*, i den betydning, at et forsimplet verdensbillede med en årsag og dens virkning, ses som en regularitet. Vi kan ikke slutte ens ved hver tilsvarende handling, da mekanismer genereres med forskellig effekt: ”What causes something to happen has nothing to do with the number of times we have observed it happening. Explanation depends instead on identifying causal mechanisms and how they work, and discovering if they have been activated and under what conditions” (Sayer 2000, 14). Bhaskar (2008) fremfører netop at ”...causal laws must be analysed as tendencies” (ibid. 50), altså er relationen mellem kausale muligheder, deres mulige generende mekanismer og deres konsekvenser, *kontingent*. Det er derfor ikke en simpel empirisk regel- og lovmæssighed med en kausal forbindelse som er den kritisk realistiske position. Empiriske observationer er ikke tilstrækkelige når fænomener og deres underliggende mekanismer skal forklares (Danermark 2002). Men man kan skelne mellem (Danermark 2002) Strukturer, som kan spores via abstraktioner, der ”formidles” via mekanismer, og til faktiske handlinger (events). Der sondres således mellem det abstrakte og konkrete,

indre nødvendighed i relationen mellem strukturer, og de generende mekanismer:

Critical realist understanding of natural necessity, that is the internal and necessary relation between structures, powers, mechanisms and tendencies, is applicable both within the natural and the social sciences. But the circumstance that the relation between causal powers or mechanisms is *contingent* has very particular and often neglected implications when human society is the object of knowledge (Danermark 2002, 58).

Det er et kompleks. Men samtidig konkret. Og når et forhold skal analyseres opdeles det i sine basiskomponenter, for derved at kunne forstå og forklare hvordan det virker: "Abstraction is a way of achieving this. (...), that is, abstractions which take the object's nature into consideration – its constituent structures, powers and mechanisms – and do not divide that which is necessarily related. Nor do we make categories of that which lacks internal connection" (Danermark 2002, 59). Abstraktionen kan også forklares som en causal law der kan spores ved dens *causal agents*: "That is, to things endowed with causal powers" (Bhaskar 2008, 49). Med afsæt i den ovenstående beskrevne kompleksitet og betydningen af mekanismer, der aktiveres, vil der i det følgende blive udviklet et begrebsapparat, der skaber fundamentet for de konkrete dokumentanalyse.

Den beskrevne kritisk realistiske position for kausalitet (causal) som spores ved sin betingende mekanisme og som samtidig er kontingent, vil med fordel for en kritisk realistisk analyse af diskurser i erkendelsesfeltet mellem intransitiv og transitiv kunne anvendes

og beskrives som en *casual law*. Casual som 'tilfældig' og som 'tendens' imellem Værens mekanismer der spores i Eksistensen, og 'law' i betydningen en betingende intransitiv struktur, og ikke som en determinerende lovmæssighed. Udfoldningen af 'casual law' vil blive anvendt i kapitel 5.3. som en integration af ASK 4 spørgsmålet om livslang lærings ontologiske status.

2.6. Kritisk realistisk definition af diskursbegrebet

For at kunne anvende et forskningsdesign, der kan besvare afhandlingens forskningsspørgsmål, analyseres data under to formationer: 1) artikulationsstrukturen som delvis ontologisk *væren*, og 2) transitivt, epistemisk, aktualiseret *eksistens*. Det betyder, at der er to erkendelsesniveauer: *artikulationsstrukturer*, og *konstruktionsdiskurser*.

Herved er det muligt, når data er analyseret, at vurdere, hvorledes artikulationsstrukturernes mekanismer har effekt på den sociale praksis. Ligesom man fra den helt konkrete bekendtgørelse om en given pædagogisk (social) praksis via abstraktionen kan sammenholde den med diskursens betingende, strukturelle intransitet.

En artikulationsstruktur i en kritisk realistisk optik er relateret til den intransitive dimension, *den eksisterer* og giver derved et indblik i forhold, der er dybere end sproget selv i den konstruerede diskurs, nemlig de ontologiske betingelser for diskursens udsagn, netop ved at være en betingende artikulationsstruktur og ikke en konstrueret social praksis.

I stedet for at anskue diskurser som et fragmentarisk billede af et fænomen, som kun eksisterer qua sin sproglighed, vendes fokus 180 grader, så *en artikulationsstruktur* også skal kunne

give et delvist indblik i virkelighedens intransitive, strukturelle betingelser. Der sondres således mellem:

1. En erkendelsesmæssig artikulationsstruktur, der, når den emergerer, ved sine fænomenologiske mekanismer kan analyseres og i sin fortolkning give en erkendelse af fundamentet for konstruktioner, sociale strukturer og sprog,

og

2. almensproglige (konstruerede) magtdiskurser og omgang med sproget samt deskriptive og normative common sense-ytringer.

De to er ikke dualismer, men erkendelsesniveauer. En artikulationsstruktur vil være delvis betinget af de intransitive fænomener og strukturer, som eksisterer, uanset om de sprogliggøres eller ej. Skematisk vil hierarkiet se ud som i figur 1 herunder:

Erkendeshieraki	Artikulationsstruktur	Konstruktionsdiskurser
Real	Formativ struktur	
Aktualiseret	Betingende fænomener	Afledte centrale begreber
Empiri		Konstrueret diskurs

Figur 1.

Skemaet læses fra venstre øverste hjørne og ned mod nederste højre hjørne og vice versa. Analysen foretages ved, at diskursen bliver ført hen til den virkelighed, dens udsagn relateres til og er formet af, den *betingende formative struktur*, som en erkendelse af, at artikulationsstrukturen betinger diskursens

mulighedsrum, der dermed er større end selve diskursens relative meningskonstruktioner.

I praksis betyder det ikke et opgør med flydende, konstruktive diskurser, der som betegnere for et socialt analysefelt siger noget om konstruerede meningsdannende felter, hvori aktørerne giver feltet mening. Et sådan konstrueret felt kan reproduceres, rekonstrueres, dekonstrueres ad legio. Der er ingen realisme, der bremser meningsgivende sociale felter. Men ved nogle af de diskursive felter vil det ved en realistisk model som i figur 1 kunne påvises, at konstruktionsdiskursen er betinget af en dybere realstruktur. Det er på denne vis, nærværende kritiske realistiske analyseredskab adskiller sig fra poststrukturalismen.

Herved kan man logisk følge virkelighed (væren), begreber, diskurser og hvorledes artikulationsstrukturen betinger centrale fænomener. Fænomenologien er i denne kritisk realistiske analyse en forståelse af, at mekanismerne emergerer som *oplevelser*, der med forskellig tydelighed fremkomme, i og betinger diskursen, og som, når reflekteret, bliver til en *erfaring*, der er sprogligt konstrueret som en diskurs.

Nogle af konstruktionsdiskursens flydende betegnere virker da ved, at diskurserne er udtryk for en *defineret begrebsliggørelse*, der er afledt af artikulationsstrukturen, til et begreb, der overskrider den rene diskursive feltkonstruktion, til begreber, der har universel status. Til eksempel virker begrebet (livslang) læring ikke længere som en flydende betegner, men som et defineret begreb, der via UNESCO, EU, OECD, nationalstaterne, interessentgrupper, institutioner, anerkendende aktører i felterne, *betinges*, hvorledes læring tænkes og skal anvendes livet igennem, formelt, uformelt og informelt. Herved er det også muligt at analysere reversibelt og dermed kunne spore, fra hvilken artikulationsstruktur en diskurs

har sit ursprung. Selvom ord, udsagn og begreber er indlysende konstruerede, er det stadig erkendelsesmæssigt muligt at overskride den epistemiske afgrænsning og sige noget om den reale virkelighed, som et sprog, et begreb, også er formet af. På den vis elimineres en given epistemisk fejlslutning, til også at inddrage epistemets ontologiske mulighedsbetingelser.

2.7. Artikulations- og Konstruktionsanalyse (ASK)

Artikulationsanalysen er som databehandlingsredskab benævnt ASK, dækkende over analysen af de data, der relateres til ArtikulationsStrukturen og Konstruktionsdiskursen (ASK).

Artikulationsstrukturen (AS) indeholder i sagens natur også sproglige konstruktioner og udsagn, da sproget i sig selv er en grundlæggende konstruktion, men i artikulationsstrukturen spores den dybere afledning af et givent udsagn. Derfor vil nogle diskurser, ved en analyse af dets strukturelle mulighedsbetingelser, give en erkendelse af de strukturer, der betinger den sociale og diskursive praksis, og mekanisk vil dens intransitivitet emergere som en sandsynlig intransitiv ontologisk væren, uafhængig af individets eksistens.

Konstruktionsdiskurser som udtryk for en konstrueret social praksis (KD) er til stede, når artikulationsstrukturen som mekanisme aktiverer sproget og generaliserer et fænomen eller giver indsigt i en konkret social praksis. KD er konstruerede og søger at indfange den mening og det sprog der omgiver og er i et felt.

Ovenstående skematiske overblik i figur 1 fører frem til følgende analysemodel:

De tre første ASK-spørgsmål er konkret tekstanalyse, som skal udlejre diskursens basiskomponenter, sproglige udsagn og hævdelser: Hvad er underliggende præmisser i argumentationen,

hvad er formidlet af antagelser, og hvilke forhold ligger implicit i argumentation som uformidlet viden og uformidlede antagelser?

Det sidste og fjerde spørgsmål i artikulationsanalysen (ASK) fungerer som en analyse af, hvorledes diskursens generende mekanismer er aktualiseret i forholdet mellem den intransitive og transitive dimension, og hvorvidt det *er* muligt, at centrale begreber udtrykker en dybere betingende struktur.

Dette gøres med henblik på at undersøge diskursens ontologiske status, så der kan tilvejebringes et dybere indblik i de analyserede fænomener.

Dette fjerde spørgsmål anvendes, når alle data er analyseret, med henblik på at kunne foretage en *samlet analyse af empirien*.

Med kritisk realisme som videnskabsteoretisk position tilvejebringes et dybere fundament for en diskursanalyse af de policytekster, som former aktørernes virkelighed.

De fire analysespørgsmål er nødvendige og til sammen tilstrækkelige i analysen af de anvendte datas ontologiske status og epistemiske indhold.

Samtidig bidrager de fire spørgsmål med den analytiske indsigt og fortolkning, som er nødvendig for at kunne besvare afhandlingens forskningsspørgsmål. Ligesom de fire analysespørgsmål også kan afdække de meningskonnotationer, som eksisterer mellem afhandlingens teori om kompetence og dannelse, oplevelse og erfaring, samt det formidlede læringssyn i den pædagogik, der findes i policyen om livslang læring og livslang vejledning.

ASK's fire analysespørgsmål, der indeholder spørgsmål til analyse af diskurs og praksis på et realistisk (objektivt) fundament, er¹⁹:

19 De første tre spørgsmål er udviklet med inspiration i Bacchis (2009) seks WPR.

1. *Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?*
Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?
2. *Hvordan repræsenteres diskursens problematikker og rationaler?* Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?
3. *Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?*
Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?
4. *Hvorledes aktualiseres diskursernes genererende mekanisme?*
Som samlede systematiske forhold, der fremkommer via retroduktion og abstraktion som værende betingende for diskursernes præmisser og konklusioner (nødvendighedskriteriet) relateret til en ontologisk struktur?

De første tre spørgsmål er udviklet med baggrund i poststrukturel teori om diskursanalyse, da de udmærker sig ved at fungere som tekstnære analyseredskaber, der kan analysere både del og helhed, hvor et tekstfragments indhold analyseres som værende udtryk for en afgrænset mikrostruktur, der refererer til en bredere konstruktionsdiskurs.

Derved sikres en diskursfortolkning som er adækvat med den kontekst, den er læst i: en hermeneutisk del og helhed, hvor diskursen vil være den helhed, tekstfragmentet relateres til, og delen selve fragmentets mikroanalytiske genstandsfelt.

Med henblik på at sikre en dybere analyse end et 'postdefineret' felt, foretages også en kritisk realistisk analyse af den poststrukturelle konstruktionsdiskurs med henblik på at afdække, hvilke eventuelle realistiske forhold, der virker som en betingende artikulationsstruktur.

Til denne analyse anvendes det understående spørgsmål og vil være en samlende analyse, af afhandlingens behandlede data med afsæt i ASK 4.

Første del af diskursanalysen vil da designere de udtalte og udtalte antagelser om læring og pædagogik, der ligger til grund for de relevante policypapers udformning.

Motivet er at identificere den underliggende problemstilling, som ikke fremkommer i formuleringen af problemet, som netop ved at være re-præsenteret af afsenderen er fortolket imod en særlig "løsning". Her vil ASK-spørgsmålene 1 og 2 være brugbare.

Dernæst vil diskursanalysen have som mål analogt med Bachhis (2009) termer at få den 'stille viden' frem i forbindelse med både tekstfragmentets indhold og for at afdække, hvilke aktører der understøtter diskursen. I denne analyse vil ASK-spørgsmål 3 give en forståelse af disse forhold.

Med ASK-analysen fremgår det, at det er en særlig måde at konstruere et problem på, og dermed den underliggende antagelse om en særlig problemløsning.

Formålet er at kunne lave fortolkninger af diskurserne, som ikke har en ren cirkulær tilgang. En vis cirkularitet kan normalt ikke undgås, når man anvender diskursanalyse som tekstanalyse, da netop selve diskursanalysen også er epistemologisk konstrueret som værende en metodediskurs, der analyserer et *postdefineret* og *konstrueret felt*. Samt det helt basale forhold, at de sproglige markører i en tekst skal fortolkes, forstås og analyseres.

En cirkularitet, som forsøges brudt med ASK-spørgsmål 4, denne *samlende, sidste* del af analysen, vil være at undersøge, hvilken ontologisk status diskurserne har. Hvordan er de intransitive mekanismer genereret? Det gøres for netop at kunne analysere de dybere mekaniske betingelser for policyens (magt)sprog og effekt.

Anvendtes *udelukkende* ASK-spørgsmålene 1 til 3 ville der alene opnås en analyse af sproget og de sociale re-præsentationer, som de fremkommer i konstruktionsdiskurser og feltpraksisser.

Med alle fire ASK-spørgsmål er det muligt *både* at analysere et felts sociale praksis via dets re-præsentation, som den fremstår i en diskurs, og muligt at kunne få en ontologisk indsigt i, hvilke strukturer der objektivt betinger de sociale repræsentationer, der er gældende for et felt og et udsagn.

Hensigten er at sikre en konsistens i analysen og skelne mellem, hvad der er en *realistisk strukturel betingelse*, og hvad disse afstedskommer af *konstruerede strukturer og diskurser, der former et felts sprog og sociale praksis*.

I næste kapitel analyseres empirien med ASK-spørgsmålene. Empirien er de udvalgte policyer og rapporter fra både FN, OECD, EU, Norge, Sverige og Danmark.

2.8. Dataanalyse – fremgangsmåde

Begreber og begrebsklarhed (Bhaskar 1998) er for den kritiske realisme, hvad præcise målinger og laboratorieeksperimenter er for naturvidenskaben, da netop meninger og begreber kan anvendes for at undersøge og afdække sammenhænge, *conceptual abstraction and causality* (Danermark 2002): "In other words in the social sciences conceptualisation is part of the research process

and the research object; in the natural sciences it is only part of the former” (ibid., 36).

I afhandlingens kapitel om dannelse og kompetence er disse to begreber defineret, hvorved det er muligt via retroduktion og abstraktion at forstå fænomenernes indre sammenhæng (livslang læring og kompetence) med det i policyen uartikulerede begreb *dannelse*. Dannelsen fungerer som en abstraktion derved, at når parret med kompetence, er det muligt at opstille hypoteser som et kritisk realistisk eksperiment, hvorved det kan undersøges, hvorvidt dannelse er formuleret implicit eller eksplicit i livslang læring, eller om dannelsesforståelsen er fraværende. Og efter en dataanalyse med ASK 4 at kunne give et kvalificeret bud på, hvorledes dannelse eventuelt kan inkorporeres i livslang læring og vejledning, for så vidt dannelsesbegrebet, som det anvendes i nærværende afhandling, kan bidrage positivt til en minimering af de udfordringer, der er med i et universelt læringsbegreb.

Det fordrer, at policyteksternes præmisser bliver abstraheret, og forskningsdesignet virker da som et kritisk realistisk analysekoncept, hvorved form og indhold relateres til afhandlingens definition af kompetence og dannelse. Danermark (2002, 44), pointerer, at: “Abstraction, therefore, means that we make conceptual distinctions between occurrences and phenomena in the world”.

Konkret betyder det, at aksen, hvorom analysen drejer i forhold til de udvalgte data, er det abstrakte begreb *dannelse* og det konkrete begreb *kompetence*. Dataanalysen er et kompleks, der analyserer både formelle policyer og informelle rapporter, hvor disse teksters mening og implikation af begreberne dannelse og kompetence fortolkes.

Åbenhed i forståelsen af verden og vidensproduktion har betinget en konkret analysemodel som den understående, hvor konklusionen er givet i det konkrete, som i tilfældet med livslang læring og livslang vejledning. Disse begreber eksisterer således *konklusivt på det faktiske niveau, som konkret politik, der styrer pædagogik og vejledning.*

Målet med dataanalysen er tostrengt og nødvendig for at kunne besvare afhandlingens forskningshypotese:

1.: At påvise, *hvordan* det faktiske og empiriske niveau er overfladefænomener, der er betinget af umiddelbart uobserverbare strukturer og mekanismer, som ved en nærmere analyse har betydning for fænomenernes sociale repræsentation i den sociale praksis; f.eks. betydningen af den implicitte definition af kompetencebegrebet i en national lov, der regulerer en helt konkret pædagogisk praksis.

2.: Dernæst *retroduktivt* at påvise, når konklusionen er givet, hvilke(n) *partikulære præmisser*, der er nødvendige mulighedsbetingelser for, at livslang læring og livslang vejledning har den store effekt og indflydelse på samfundet. Danermark (2002) benævner også retroduktion som et *transfactual argument*.

Formålet er forståelsen og blotlægningen af en dybere årsagssammenhæng, der rækker ud over den almindelige politiske produktion. Der er derved ikke tale om kausalitet, men om en udvidelse af mulige årsager, et kompleks, som betinger et fænomen.

Sluttelig foretages en samlet fortolkning med ASK 4 analysen starter i det konkrete, undersøger de generende mekanismer, der abstraherer til de strukturelt betingende mekanismer, for derved afslutningsvis at lave en samlende analyse, der kan udvide den konkrete virkelighed med nye tilføjelser af de faktiske mekanismer og effekter, livslang læring afstedkommer.

Men først beskrives i det understående afsnit de fire tekniske analyseredskaber, som integreret i en kombination med ASK-spørgsmålene, der giver nødvendig og tilstrækkelig viden, med henblik på at kunne konkludere på data i forlængelse af afhandlingens hypoteser.

Den anvendte analyseteknik består således af fire analysespørgsmål, der integreres med formel logik, sandsynlige fortolkninger og transfaktuelle slutninger – beskrevet i det følgende.

2.9.1 Deduktion

Centralt spørgsmål: *Hvad er den logiske konklusion afledt af de opstillede præmisser?*

Deduktion anvendes for at kunne analysere policyteksterne, hvor der argumenteres for livslang læring og livslang vejledning. Deduktion bidrager ikke med ny viden i sig selv, men er alene et redskab, der sikrer, at de tekstfragmenter, der analyseres i diskursen, er argumenter, der motiverer de relevante policyer.

Anskuet som en klassisk syllogisme (Lemmon 1996 (1965)), hvor præmissernes sandhed fører frem til en konklusion, er det således ikke selve konklusionen i sig selv, der er interessant, den skal siden abstraheres og retroduktioneres. Livslang læring og livslang vejledning, er aktualiserede.

Men for nærværende dataanalyse er fokus på, *hvorfor* de er blevet aktualiseret, og hvilke mekanismer der betinger dets udbredelse, samt hvilken betydning det har for centrale pædagogiske begreber. For alle afhandlingens dokumenter kan argumentationen samles i understående argumentationsform, der motiverer politiske tiltag og beslutninger omhandlende de to livslange begreber, hvor de to første er de motiverende præmisser (P1 og P2 osv.), som føres over i en konklusion (k).

Ovenstående konkretiseres indledningsvis med et dokumenteksempel fra Bolognaprocessen (2001), en proces, der betegner et vedtaget mellemstatsligt samarbejde mellem 29 (i dag 48) lande, der skal udvikle tilsvarende kvalifikationsrammer for de videregående uddannelser, herunder ECTS-systemet. I 2009 blev man enige om at fortsætte med Bolognaprocessen frem til 2020. I et udpluk af Bolognadokumentet vedrørende udviklingen af videregående uddannelse i Europa fra 2001 omtales nødvendigheden af livslang læring i denne proces.

Når motivationen for livslang læring opsættes i en syllogisme, kan dokumentuddraget analyseres som et argument²⁰. Pointen er at vise, hvorledes politiske argumenter for læring opbygges. Som det fremgår af Bolognadokumentets konklusion, *Livslang læring som strategi*, er det formuleret som et konkurrencetiltag, der generelt set skal understøtte livskvaliteten hos den enkelte medborger:

1. (p1): Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area.
2. (p2): In the future Europe, built upon a knowledge-based society and Economy ...
3. (k): ... lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.

20 Den sammenhængende tekst ser således ud: Lifelong Learning: "Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life" (Bologna 2001 p. 2).

Syllogismen fra Bolognaprocessen er et eksempel på, hvorledes afhandlingens data vil blive kategoriseret *deduktivt*. Argumentationens præmisser, P1 og P2, har nogle iboende *antagelser* (som afsenderen i øvrigt selv har skabt forudsætningerne for qua landenes vedtagne politikker), hvorfor den virkelige konklusion, (k), er præmis 1 (p1), fordi konklusionen, (k), motiverer målet om, at ”... *lifelong learning is an essential element ...*”for øgningen af uddannelsesfrekvenser og konkurrenceevnen i Europa, og at fremtidens Europa bygger på en *vidensøkonomi* og er et *videnssamfund*.

På den vis kan den logiske deduktive analyse blotlægge, hvad der er den egentlige konklusion, og de egentlige præmisser i tekstfragmenterne. I konklusionen, (k), udvides livslang læring fra at være en præmis til også at være *den nødvendige strategi*, der skal indfri præmissernes fordringer.

Konklusionen udledes ganske rigtigt i præmisserne, men tilbage står, om præmisserne er *objektivt sande* og dermed, hvorvidt det er sandt, at læring isoleret set som et pædagogisk begreb kan løfte de fordringer, der ligger i argumentationen (jf. Sultanas pointe om CMS, hvor man modsvarer strukturelle udfordringer med individbaserede løsninger), og hvorvidt der eksisterer *strukturelle og individuelle forhold* af betydning, som ikke alene kan løftes af en overnational og national kulturel læringsmotivation.

Denne indvending er væsentlig, da der savnes en kobling frem til, at alle medborgere kan lære lige meget og lære til hver en tid. Men den er ikke deduktiv relevant, og disse fortolkninger vil være at finde som *abduktion og retroduktion af tekstfragmenterne og diskurserne*. De deduktive syllogismer tjener alene det formål at indsnævre centrale argumentationer i de udvalgte data med henblik på en konklusiv fortolkning.

2.9.2. Induktion

Centralt spørgsmål: *Hvilke forhold er kendetegnene for det observerede, og kan forholdene generaliseres?*

Hensigten med induktive slutninger er, hvor muligt, om muligt, at kunne udlede universelle slutninger og kunne sammenligne empiriske observationer, konkludere, hvorvidt forholdene er overførbare til tilsvarende felter, som endnu ikke er observeret og analyseret.

Da induktive slutninger kan overse mekanismers betydning for aktualiseringen af de observerede forhold, indebærer induktive slutninger muligheden for at lave deciderede fejlslutninger, uagtet der analyseres med baggrund i en anseelig datamængde.

Induktion er således anvendelig med henblik på at få analyseret et bredere datauddrag, men hvor udledningen er en *ekstrapoleret generalisering*. Særlig gælder det for forskning indenfor kritisk realisme, at: “Our notion is that the objects of science are not primarily empirical regularities, but structures and mechanisms” (Danermark 2002, 87). Konkret betyder det, at afhandlingens data afstedkommer, at der kan analyseres tendenser, og en analyse af den strukturelle rækkevidde af begrebet livslang læring: begrebers udbredelse i form, ikke kun deres indholdsmæssige betydning, men at der ved induktion sluttes fra plurale forekomster af et fænomen til en antagelig sandsynlig og gyldig legio slutning.

Og at induktion *som enestående analyse*, ikke fortæller om begrebernes strukturelle mekanismer og konsekvenser. Til det formål, skal anvendes abduktion, abstraktion og retroduktion.

2.9.3. Abduktion

Centralt spørgsmål: *Hvilken mening har et fænomen, når opstået og fortolket i en anden begrebslig kontekst?*

Abduktion er en 'kreativ' genfortolkning af faktiske begivenheder, hvor man, qua både de deduktive og induktive slutninger, kan påvise et *generelt mekanisk mønster* (Danermark 2002). Abduktion er følgelig ikke rent logisk, som ved deduktionen, eller rent empirisk, som ved induktionen: "Abduction is to move from a conception of something to a different, possibly more developed or deeper conception of it" (Danermark 2002, 91).

Konkret anvendes abduktionen til at analysere de centrale begreber kompetence, livslang læring og livslang vejledning i en kontekst, hvor de skal sammenholdes med den dannelsesoptik, der er præsent i nærværende afhandling, ligesom den giver mulighed for at fortolke uformidlede (ikke-aktualiserede) forhold i en policy.

2.9.4. Retroduktion og abstraktion

Centralt spørgsmål: *Hvilke betingelser må være til stede for at muliggøre fænomenet?*

Den *retroduktive metode* indfanger de *transfaktuelle betingelser*, der fungerer som ikke-aktualiserede mekanismer, der betinger overfladefænomenerne i åbne systemer. Man kan benævne retroduktionen som den metode, der indfanger de underliggende antagelser og forhold i konklusionen; dens partikulære præmis: Hvis konklusionen *er* givet (in casu livslang vejledning og læring), hvilke dybdestrukturer må da eksistere for, at dette fænomen kan eksistere?"From a description and analysis of concrete phenomena to reconstruct the basic conditions for these phenomena be what they are. By way of thought operations and counterfactual thinking to argue towards transfactual conditions" (Danermark 2002, 80).

Abstraktion er i den kritiske realisme analog med naturvidenskabens eksperimenter, "... og sætter os i stand til at udvikle

systematisk indsigt i de dybere sammenhænge i verden, der er strukturerende for også vores helt konkrete aktiviteter og relationer” (Buch-Hansen et Nielsen 2014, 62).

Som analysebegreb, der er anvendt i den kritiske realisme og integreret i ASK, er *abstraktionen* ikkefaktuel, men netop en abstraktion om, hvilke forhold der har betydning for fremkomsten af faktiske begivenheder. I et lukket system (naturvidenskaben) er det faktisk muligt at forklare, hvad der forekommer: Et barometer vil give udslag, hvis varmen stiger. En tydelig årsag og virkning. Men denne kausalitet er logisk umulig at opnå i et åbent system, hvorfor korrelation er mere anvendeligt som afledt af *betingende sandsynligheder*.

Det er mere komplekst i et åbent system (Danermark 2002, 69): ”... abstractions are not do with factual events, but are about what produces them: and concrete explanations require empirical knowledge to make it possible to describe how and under what circumstances exactly these mechanisms exist, and how they interact in exactly these circumstances”.

Med kombinationen af deduktiv logisk opstilling af argumenterne i de analyserede policyer og en induktiv empirisk påvisning af centrale begrebers hyppighed i de supranationale og nationale policyer er det med en abduktiv analyse muligt at kunne påpege dybere korrelerende fænomener og fortolkninger, aktualiserede mekanismer, som anviser policyens strukturelle, mekaniske betingelser. Og sluttelig er det med retroduktion og den abstrakte fortolkning muligt at påvise, hvilke mulighedsbetingelser der er til stede som *diskursens betingelser*, og hvordan de diskursive centrale begreber interagerer. Dette *kan* påvise en fundamental læringsontologi – en sontring, der betinger og fremfører, at *en*

korrelation mellem to fænomener ikke nødvendigvis muliggøres via kausalitet.

2.9.5. Opsamlende

Som syllogismen i afsnit 2.10 viser, er den udtryk for en diskurs, der har stor indflydelse på både Norge, Sverige og Danmark. Og som det udtrykkes i præmis 1 (p1), er denne 'sandhed' styrende for udviklingen af praktiske politikker i de respektive stater, der understøtter denne 'sandhed'.

En simpel syllogisme, hvor man følger præmisserne (p1), (p2) frem til en given konklusion (k), vil alene give et indblik i overfladefænomenerne, som relateres til livslang læring og livslang vejledning.

Deduktion, induktion, abduction, retroduktion og abstraktion er gennemgående i ASK og fungerer som selve analysens metodiske redskaber og er indarbejdet i ASK-spørgsmålene med henblik på en hierarkisk indplacering og konkret fortolkning.

Med ASK som analysemetode er det muligt at analysere både overfladefænomenerne og de betingende dybdestrukturer – *deep structure* (Danermark 2002) – da et samfund basalt er kendetegnet ved strukturer bestående af sociale relationer. Forbindelsen mellem den ontologiske struktur og samfundets socialitet er præcis den viden, som er nødvendig for at kunne analysere afhandlingens data og besvare forskningshypotesen. Viden og videnskab *er* stratificeret, differentieret og struktureret og dermed formulerende for et spørgsmål om, hvilken viden man ønsker (Danermark 2002).

Deduktion er anvendt eksplicit og implicit igennem i hele analysen for at kunne opstille dokumenternes argumentation. Induktionen vil blive anvendt i de sammenfattende analyser af- og

i mikroanalyserne af de forskellige tekster med henblik på at sikre den empiriske gyldighed i analyserne og fortolkningen.

Denne fortolkning og de sammenfattende analyser foretages ved en abduktion og retroduktion af de mikroanalyserede tekster. Med denne fremgangsmetode er det muligt ikke blot at spore effekten af diskursive strukturer, men også at få påvist artikulationsstrukturens genererende mekanismer.

Når den kritisk realisme fremhæver sammenhængen mellem viden og praktisk relevans, er det betinget af, at ethvert samfund er underlagt en social struktur og magtstratificering. Dette er dybdestrukturen, der betinger overfladefænomenerne. I det følgende foretages en ASK-analyse af policyteksterne for Danmark, for herefter at analysere Sverige og Norge. Slutteligt sammenholdes analysen af de tre lande retroduktivt med FN og EU, OECD samt Bolognaprocessen med henblik på en analytisk sammenligning af empirien, der virker på flere niveauer.

2.10. Indledning til den konkrete databehandling - analysen

På et makroniveau vil afhandlingens empiri være styret af ovenstående guideline for databehandling, analogt med begreberne *abduktion*, *retroduktion* og *abstraktion*. Denne sammenfattende analyse ekspanderer de konkrete mikroanalyser af de formelle policyer, tekstfragmenter og informelldokumenter (informel: ikkestyrende policy), så et konklusivt og fortolkende overblik fremstår over betingelserne for teksterne og deres afledte effekter.

Med denne mikroanalyse er det muligt at *forklare* problemets underliggende præmis og dernæst begynde at fortolke og forstå årsagen til disse underliggende præmisser.

Det er i denne senere makrofortolkning, mikroanalysernes delkonklusioner bliver *abstraheret* og vil blive underkastet en retro-

duktion. At udvikle fortolkningen videre fra Bacchis poststrukturalisme hen mod realismen har den epistemiske begrundelse, at afhandlingen grundlæggende søger efter *generende mekanismer*. Som belyst tidligere, vil der ved en ren poststrukturel analyse kunne spores en *effekt af strukturerne*, hvilket for denne afhandling også er nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt. Strukturernes genererende mekanisme vil kunne undersøges og analyseres, når der er foretaget tilstrækkelige empiriske analyser af dataene på mikroniveau. Denne analyse gøres via ASK 4.

I analysen via ASK 1, 2 og 3 er det derfor de konkrete policyers mikroniveau, der analyseres som diskurs, udledt deduktivt og indholdet analyseret, nedbrudt og fortolket i relation til konteksten via ASK. Som tidligere nævnt, er disse første tre spørgsmål udviklet mod en realistisk optik med tydelig inspiration fra Bacchis (2009) spørgsmål til poststrukturel magtanalyse. Diskursens formationer og argumenter bliver derved indrammet deduktivt og analyseret via ASK- spørgsmålene for at kunne foretage en fortolkning af de formidlede rationaler og de implicitte forståelser og meninger, som er gældende for policyen.

Første skridt i dataanalysen er som nævnt at *fortolke* dokumentet. Hertil er ASK- spørgsmålene 1, 2, og 3 tilstrækkelige, da analysen endnu kun bevæger sig på et mikroniveau. Denne analyse har stærke konnotationer til poststrukturalismen og er *ikke* den endelige makroanalyse.

Men som forklaret i afsnittet ”Metodeovervejelser – En analysediskussion”, er der mere viden og dybere indsigter at udlede og fortolke, når poststrukturalismen (i Bacchis forståelse) kombineres med Faircloughs realisme og udvides med en kritisk realistisk erkendelsesoptik.

I denne *fortolkende mikroanalyse af* teksterne anvendes de første tre ASK- spørgsmål, og for alle spørgsmålene gælder, at der foretages en bredere analyse af, hvilke konsekvenser der kan udledes af tekstens begrebsanvendelse og forståelse, og hvorledes tekstens centrale begrebers rationaler fremstår komparativt med beslægtede begreber, som er udeladt i teksten.

Selve tekstfragmenterne bliver, når de er et fragment fra en styrende policy eller en officiel rapport, opsat i en syllogisme. Denne logiske opsætning gør det muligt at analysere selve argumentationen i det udvalgte tekstfragment, så det spores, hvorledes de faktiske præmisser kan føres hen til konklusionen.

Som det vil fremgå af dataanalysen, kan der være forskel på, hvorledes et forhold argumenteres retorisk med henblik på dets motiverende budskab, og hvad der faktisk er præmissernes indhold.

I selve dataanalysen anvendes de første tre ASK-spørgsmål og det sidste ASK i den samlede analyse af data.

Skal man fortolke og forstå policytekster, hvor det ikke er den direkte oversatte *forklaring* af en policyteksts betydning, man skal analysere, men at der er et bagvedliggende dybere spørgsmål der skal stilles, nemlig: hvad er problemet, som det præsenteres? (Bacchi 2009), medfører denne analyse, at man skal gå bag om teksterne for at *forstå*, hvad den dybereliggende årsag er til tekstens centrale begreber og dokumentets fremkomst. En policytekst skaber med sin indkredsning og præcise adressering af et forhold rent faktisk en problematik, som anviser en opfølgende handling.

Det har den konsekvens, at når man ser på et konkret politisk forhold, som til eksempel i de bekendtgørelser og andre policyer med betydning for det danske vejledningsfelt er, kan man se, med Bacchis ord (2009, 1), at: "... if you look at a specific policy, you

can see it understands the "problem" to be a particular sort of "problem"".

Policytekster skaber derfor også aktivt problemstillinger, mere end blot at reagere på problemer. Det er ikke i sig selv et problem ifølge Bacchi, men derimod mere et spørgsmål om, at sådan laver man politik.

Pointen er nærmere, hvad er den dybereliggende årsag til udformningen af en policytekst, og dernæst: Hvad er den underståede løsning og problemet? Måden, en policytekst *re-præsenterer* et problem på, udløser tilknyttede løsningsmodeller. Da problemet som en sproglig og diskursiv re-præsentation netop er en konstruktion og skabt i en særlig kontekst og kontekstforståelse. Eller formuleret med Bacchi (2009, 3): " ... it is equally true to say looking at what is proposed as a policy intervention will reveal how the issue is being thought about". På analysens mikroniveau er målet, afledt af afhandlingens formål om komparativ begrebsanalyse af dannelse og kompetence, at identificere den underliggende problemstilling og antagelse, som ikke fremkommer i re-præsentationen af policyens formuleringer, som netop ved at være re-præsenteret af afsenderen er fortolket mod en særlig løsning.

I en kritisk, realistisk optik er denne poststrukturalistiske analyse af diskursen betragtet som en transitiv sproglig konstruktion, konstruktionsdiskursen. Og dette er analyseret qua ASK-spørgsmålene 1, 2 og 3, som analyserer tekstens relation til sin diskursive formation. ASK 4 er en kritisk realistisk analyse af de intransitive, emergerende betingelser, diskursformationens artikulationsstruktur.

Ved fortolkningen af policyteksten forstås, hvorfor problemet er repræsenteret som det er: Hvad er antagelser i politikudform-

ningen? Hvad betragtes som sandheder? Og hvilke forhold er der ikke sat spørgsmålstejn ved?(Bacchi 2009)

Det, der på overfladen virker som sund fornuft, common sense, skal efterprøves for at kunne identificere afsenderens budskab, de underliggende antagelser og den anviste præmis i løsningen. I denne del af analysen er målet at gå dybere ned i kulturelle forståelser og repræsentationer, der omgiver et pædagogisk (vejlednings-) felt, for at forstå de værdier, som kendetegner opfattelserne hos feltets aktører.

For vejledningsfeltet i Danmark er begrebet *governmentality* aktuelt. Begrebet dækker over, at der er særlige mønstre, som anviser, hvordan man i feltet tænker over og ser på særlige problematikker, altså særlige politiske rationaler, som ligger til grund for en særlig udformning af politikken, som den fremstår i et felts diskurs. Tilknyttet *governmentality* er der en særlig diskurs, som netop baserer sig på feltets rationale, som det kommer til udtryk i værdierne og antagelserne. Kort sagt: Hvad giver mening i et felt? Diskursanalysen af policyteksterne har to ben: 1) at afdække de underliggende antagelser ved måden, et problem repræsenteres på, og 2) en analyse af, hvor der er ”stilhed” i problematiseringen? (Bacchi 2009).

Mikroanalysen vil for nærværende analyse være at afdække, hvilke eksplícitte og implícitte antagelser, der ligger til grund for at indrette det danske vejledningsfelt under livslang læring, som det fremstår. En yderligere pointe vil være at få den, med Bachhis (2009) termer, stille viden frem. Det kunne være viden om implícitte antagelser om læring, kompetenceforståelse og -tilegnelsesamt geografisk herkomsts betydning for vilje til og eventuelt valg af uddannelse – et forhold, som sjældent bliver løst alene ved vejledning rettet mod de med særlige behov.

Men underlagt mikroanalysen fremgår det, at det er en særlig måde at konstruere et problem på og dermed den underliggende antagelse om en særlig løsning. Man bliver blind på en særlig måde, og den blindhed kan spores i policyteksterne. Bacchi formulerer det på følgende måde (2009, 91):

There is no suggestion of conspiracy in this kind of analysis. Rather, a form of social unconscious operating at the level of management of population ... provides the backdrop to understanding how we are governed through the categories of "risk" of "excess" and of responsible use". The pervasiveness of this tendency to individualise "social problems".

Denne behandling af data er analyseteknikken af centrale love og bekendtgørelser for Danmark, Sverige og Norge. Relevante policyrapporter analyseres, hvor der er relevans for diskursen, vel vidende at policyrapporter ikke er beslutningsdokumenter, men dog udtryk for et magtsprog og dermed en beslutningsdiskurs, der *former et felts rationaler og logikker*.

For bevare et skarpt sigte på afhandlingens sammenfatning af empiri og dens fortolkninger sættes i det understående først den politiske scene, hvor EU policyen om livslang læring og dets kompetencesprog, og den efterfølgende livslang vejledning opstilles.

Herefter foretages en analyse af de respektive lande, startende med Danmark, så Sverige, for til sidst at analysere Norge, for at vise rækkevidden af EU-resolutionerne.

Fokus for alle ASK-fortolkninger på mikroniveauet er, hvorledes kompetence og læring som betegnere bliver anvendt. Dog er afsættet i afsnit 5.0, EU-policyer om livslang læring. Denne fremstilling påviser, hvorledes der er en faktisk virkelighed, hvorved strukturer

betingelser landes love som værende afledt af livslang læring. Afsnit 5.0. er følgelig *ikke* den endelige retroduktive sammenfatning, men en introduktion til datakontekst.

2.11. Formal logik og kategoriseringer

Generelt gælder, at de udvalgte dokumentuddrag skematisk bliver kategoriseret med den originale ordlyd i venstre side, opsat som en deduktiv syllogisme i højre side og analyseret og fortolket efterfølgende. Tekstanalysen baseres på de tre første ASK-spørgsmål med henblik på at kunne:

1. analysere, hvilke præmisser der er til stede i teksten, for at kunne forstå meningen i argumentets konklusion,
2. undersøge, hvordan tekstens bud på en løsning af dokumentets problematiseringer i syllogismen fremstilles; hvilke 'sandheder' tages for givet i teksten, hvilket fremkommer ved en abduktiv teksbehandling qua en nedbrydning af præmisserne for argumentationen, og
3. undersøge, hvilke aktører der understøtter tekstens rationaler og løsninger, i dens begreber.

Argumentets deduktive logik er syllogisk begrundet og forbundet med de *argumentmarkører* (Collin, Sandøe, Stefansen 1992), som binder udsagnet sammen til et argument, hvormed præmisserne kan henføres til argumentets konklusion.

Dette er en ren teknisk manøvre og siger som sådan intet om argumentets indholdsmæssige sandhedsværdi.

Argumentmarkører er ikke altid tydelige i en argumentation, men kan ligge implicit som komponenter, der forbinder forskellige udsagn med hinanden i en afledt konklusion til et samlet argument. Det kan være ord som *da*, *når*, *hvis*, *så*, *hvorfor* m.fl.

Formal logisk analyse (Lemon 1965) af dokumenters hævdelser og påstande er et redskab, som tjener til at afsondre de centrale argumentationer, som er til stede i det omfangsrige tekstkompleks, som udgør afhandlingens data.

Derved er det muligt at sondre mellem antagelser, hævdelser, platheder, implicitte forudsætninger og egentlige argumenter.

Logisk tekstanalyse er en straightforeward metode som et anvendt redskab og tjener det formål at kunne analysere, hvordan præmissernes sandhed overføres til konklusionen i tekstfragmenterne, og dermed vurdere, om konklusionen er sand i betydningen afledt af de foregående præmisser. Det vil sige sandt i argumentets indre logiske form *som* argument.

Omvendt, hvis konklusionen er falsk, vil præmisserne ligeledes være falske i *selve* argumentet, eller der kan være foretaget et formuleringsgreb, som fører frem til en forkert konklusion, der ikke kan udledes af præmisserne (Lemon 1965, 2):

The basic connection between soundness or unsoundness of an argument and the truth or falsity of the consistent propositions is the following: an argument cannot be sound if its premisses are all true and its conclusion false. A necessary condition of sound reasoning is that from truths only truths follow.

Det ville til eksempel være absurd i en lovgivning om vejledning, hvor lovgivningens argument er, at alle skal have en kompetencegivende uddannelse, og at vejledning er midlet til dette mål, samtidig at hævde, at der argumenteres for, at vejledningen *ikke* bevirker, at flere får en uddannelse.

I så fald vil præmissen om, at alle skal have en uddannelse, stå uberørt og kan stadig være gyldig, men konklusionen og dermed selve argumentet vil være falsk.

Den formallogiske analyse af dokumenterne er deduktiv og fungerer ved en analyse af en *hævdelse* om noget, og at dette *noget* medfører et særligt forhold. Understående er to til lejligheden konstruerede argumentationseksempler:

Præmis 1	(p1): For at sikre, at alle EU-borgere udvikler deres kompetencer hele livet, som livslang læring, skal der tilbydes livslang vejledning.
Præmis 2	(p2): Livslang vejledning tilbydes og eksisterer institutionelt i alle EU-lande.
Konklusion	(k): Alle EU-borgere, som modtager vejledning livet igennem, udvikler deres kompetencer.
Præmis 1	(p1): Hvis alle skal have en uddannelse, skal de modtage vejledning.
Præmis 2	(p2): Alle modtager vejledning.
Konklusion	(k): Alle får en uddannelse.
Den logiske formel er:	<p>(p1) $P \rightarrow Q$</p> <p>(p2) Q</p> <p>(k) P</p>

Figur 2.

Bemærkes skal, at en stringent logisk opbygning af et argument ikke garanterer, at argumentet er gyldigt i betydningen indholdsmæssig sand.

Som nævnt kan konklusionen simpelthen være falsk og præmisserne gyldige, ligesom selve argumentets indhold, det, argumentet udsiger noget om, kan være empirisk nonsens.

Den empiriske analyse og indholdsmæssige afprøvning af argumenterne foretages qua induktion, abduction og retroduktion, og i den samlede konklusive analyse med ASK-spørgsmålet 4.

Logisk er det validt at hævde, at noget, et udsagn, er formelt sandt, alene fordi argumentets logiske struktur er konsistent, jf. tidligere eksempel med lov om vejledning.

I kombinationen med den logiske analyse af diskursens argumenter anvendes ASK-spørgsmålene.

Med logikken og syllogismen anvendt som et redskab til at deducere argumenterne i de udvalgte dokumentfragmenter tydeliggøres det, hvilken iboende logik og hvilke rationaler der ligger implicit i den forståelse, argumentet fremfører.

Logikken tilvejebringer en diskursiv klarhed og synlighed om diskursernes præmisser på et mikroniveau, der samlet kan analyseres på et makroniveau via ASK 4.

2.12. Dataudvælgelse – primære og sekundære data

Med henblik på at minimere en eventuel bias i afhandlingens dokumentuddrag er anvendt en argumentlogisk vurdering af dokumenternes indhold. De tekstnedslag, hvor policydokumenterne implicit eller eksplicit argumenterer sit formål, udvælges som et centralt argumenter.

De *primære* data er de dokumenter, som formulerer og motiverer betingelserne for livslang læring og livslang vejledning. Det indbefatter både formelle policyer og relevante rapporter, som ikke har formel status som en styrende policy, men som virker ved at være præliminære tekster, der skal motivere den sproglige udformning af en politisk vedtaget policy, men også evalueringsrapporter af implementeringen af livslang læring og livslang vejledning, og rapporter som skal danne baggrund for kommende

policyer. Sammen udgør det et datacluster, hvor de analyserede tekstfragmenter er udvalgt deduktivt der, hvor der er tale om en logisk argumentation, der skal motivere en policy.

Hermed er det tekstens fordring, som fungerer som betingende for dataudvælgelsen, med henblik på at kunne foretage en analyse af- og forskning i tekstens strukturelle og konstruerede domæner. Dette gælder de *styrende, formelle policyer*, da disse former magtrummet, som definerer, hvorledes livslang læring og livslang vejledning institutionaliseres i de respektive domæner.

De uformelle dokumenter, rapporter, betænkninger og arbejdsdokumente, vil blive behandlet som formidlende tekstuddrag, og hvor der er policyunderstøttende argumentationer, vil disse blive analyseret således.

At kunne foretage denne analyse med en metodisk stringens, som fastholder fortolkning af policyens formål indenfor rammerne af tekstens hensigt og indhold, opnås med en fortolkning, der er åbent trianguleret mellem struktur, forsker og diskurs. Forskningsdesignet afgrænses i relation til datas *rammer og kontekst, som danner afsættet for tekstens fortolkning*.

Forskerrollen medierer mellem del og helhed ved hjælp af den *teori, metode og teknik*, som er forskningens design.

Erkendelsesoptikken er kritisk realistisk, og data analyseres med afsæt i en realstruktur, der *betinges* det diskursive fortolkningsrum, hvor forskerrollen netop består i at mediere mellem det, som i afhandlingen benævnes artikulationsstrukturen, og konstruktionsdiskursen. Herved opnås en sikrere forskningsetisk dataanvendelse, hvor forskeren ikke konstruerer sin egen diskurs og uforvarende forudsætter det, som ønskes bevist.

Den i data intertekstuelle (logiske) begrebsbrug og argumentation står som en garant for, at dokumentets mening ikke bliver

over- eller fejlfortolket. Omvendt vil disse nedbrudte argumentationer fremvise hvilke sandheder der tages for givet, og hvilken kontekstuel forståelse man med dokumentet ønsker at fremme. En anden hensigt med trianguleringen er at undgå tautologier i konklusionen.

Da forskning i sociale felter ikke er et lukket system, som kan analyseres ved en stringent modeleret forsøgsrække i form af input med direkte afledet output, vil der i de åbne systemer, som udgør afhandlingens undersøgelsesfelt de afledte genererede data, foretages en ensartet logisk afgrænsning af dataudvælgelsen. Fordi policyer i sin tilblivelse er kontingent og influeret af mangefacetterede institutionelle variabler (FN, EU, OECD, nationalstater m.m.), hvoraf nogle har formel lovgivende kompetence, andre rådgivende funktioner.

På samme sæt vil til eksempel arbejdsløshed kunne skyldes mange forhold: økonomisk krise, vidensudvikling, nye jobfunktioner – men hvor netop arbejdsløsheden er den ensartede effekt, af hvad årsagen end måtte være: "In the "open systems" of the social world, the same causal power can produce different outcomes, according to how the conditions for closure is broken: for example, economic competition can prompt firms to restructure and innovate or close" (Sayer, 2000, 15).

De konkrete tekstfragmenter fra policydokumenterne er derfor først gengivet i deres formidlede form for derefter at blive analyseret i en logisk syllogisme. Det betyder, at argumentmarkørerne i den samlede tekst afgør tekstfragmentets opsætning i syllogismen. Derved opnås det samme resultat uanset fra hvilken policy tekstfragmentet er fra, EU, eller national lovgivning, ligesom ASK-spørgsmålene konsekvent anvendes på tekstfragmenterne fra både policyer og rapporter og anbefalinger.

De betingende mekanismer i dokumenterne kan have deres afsæt i divergerende strukturer og diskurser, men den gennemgående effekt vil med syllogismen være det logiske argument.

Derved giver det to komparative syn på livslang læring og livslang vejledning i samme policytekstfragment: 1) Den umiddelbart formidlede, som interessenterne læser og definerer deres strukturer og institutioner i forlængelse af, og 2) den uformidlede logiske argumentation, som herved tilvejebringer et indblik i, hvilke implicite forhold som motiverer policyen.

At analysere tekster ud fra nogle diskursanalyserende spørgsmål er principielt en vedvarende og flydende proces. Udvælgelsen af dokumenter og de analyserede tekststykker er udvalgt i relation til afhandlingens undersøgelsesspørgsmål. Fokus er på direkte formuleringer, der åbent relateres til begreberne *livslang læring*, *livslang vejledning*, *kompetence* og *dannelse*, og hvorledes disse begreber bliver motiveret i dokumenternes argumentation, anskuet som en *diskurs om læring*.

I et samlet udtræk vil de analyserede dokumenter blive kategoriseret ud fra deres sammenfald i argumentationen, brug af omformuleringer om samme fænomen og anvendelse af tilgrænsende begreber. Dette tiltag effektueres for at kunne vurdere, hvorvidt disse nøglebegreber i sig selv skal fortolkes som et udtryk for en særlig politisk vægtning.

De *sekundære* data er fragmenterne fra de teoretiske dannelsetekster. Og disse divergerende udlægninger af dannelsens *kerne* virker i afhandlingen ved at kunne besvare afhandlingens hypoteser om dannelsens status i livslang lærings fokus på læring via kompetence.

Fælles for de anvendte dannelsespositioner er forholdet mellem subjekt og omverden, subjektets udvikling i formelle og uformelle

systemer samt en triade mellem dannelse, pædagogik og læring. På den vis virker de sekundære data både som et teoricluster, hvorfra en hjemføring med de primære data muliggør et svar på forskningsspørgsmålene, og som en metodisk integration i datafortolkningen.

Med anvendelsen af begrebet (hermeneutisk) *erfaring* undgås analytisk cirkularitet, da argumentationerne og teksterne ikke blot står som *en oplevelse* af én måde at fortolke læring på, men at det, ved at blive hjemført til en konkret virkelighed, sikres, at analysens konklusioner er adækvate med effekterne af de analyserede *policyer*. Teksterne læses både i egen kontekst og udenfor deres kontekst. Hermed opnås et *diskursivt spændingsfelt* mellem kompetence som et lærings- og policybegreb og dannelse som et pædagogisk udviklingsbegreb.

Centrale pointer i dokumenterne vil blive analyseret som værende logisk gyldige argumenter i relation til arguments indre struktur og budskab.

Denne tilgang understøttes af analysestrukturen, da dokumenterne 'taler' deduktivt i sig selv.

Dokumenterne er selvklart forfattet af individer. Men de taler i deres egen ret som emergenser fra en realistisk struktur, der former og betinger den objektive omverden, subjektet formes og dannes i.

Med afhandlingens forskningsspørgsmål in mente medfører den logiske opsætning og tekstuddrag i syllogismer minimering af forskerens bias.

For at perspektivere analysen af de nationale policyer indledes med en kort skitsering og behandling af centrale uddrag af EU-policyen om livslang læring og livslang vejledning i det følgende kapitel 3, som derved udgør afsættet for den egentlige analyse af de primære data.

3. ANALYSE AF LIVSLANG LÆRING OG LIVSLANG VEJLEDNING

I dette kapitel belyses de direkte tekstuelle og begrebslige forbindelser mellem OECD, Bolognaprocessen og EU.

Dette har relevans i relation til nærværende forsknings analyse af, hvorvidt væsentlige pædagogiske begreber eksplicit og implicit bl.a. er formet ud fra økonomiske argumenter, hvorved læring og valg af uddannelse på én gang kan tilpasses gang samfundets behov og individets evner, som i en skøn forening vil give de bedste og mest maksimerende valg; til eksempel udvidelsen af læring til anvisningsprædikatet *karrierelæring* – en uddannelsesformet *homo economicus*. I det følgende påvises det endvidere, at økonomi, i betydningen et rationelt syn på materielle og humane resurser, og uddannelse er eksplicit forbundne. Pædagogikken er udviklet mod en *rational økonomisering, hvor læringsstrukturen angiver, hvad der er en kompetence, og hvilke kompetencer der skal læres*. Dataanalysen viser endvidere, at strukturen livslang læring og livslang vejledning bevirker en *homo economicus*. Med et så 'komplet' system som livslang læring er der under denne struktur prædetermineret nogle rammer, som individet træffer valg i forhold til. Endvidere er der med de otte nøglekompetencer i livslang læring udviklet en anvisningsmodus for EU-borgernes

adfærd, som så igen understøtter den rationale valghandlingsteori; maksimering af bedste valg ,i relation til bedste udbytte.

Denne økonomiske rationalisering er ikke alene fremført i selve logikken i policyen om livslang læring, den er også selvmodiveret fra aktørerne netop som effekt af det logiske i at tilegne sig formelle kompetencer i et supranationalt læringskompleks som EU, hvor uddannelse hele livet igennem er en vækst- og vidensdriver. Når begrebet *livslang læring* anvendes i styrende policy ikke kun for uddannelsens pædagogiske sigte, men også udgør fundamentet for en pædagogisk anvisningsstruktur via EU-policyen om *livslang vejledning*, så kan en tendens spores i uddannelsesfeltets praksis henimod objektgørelsen af 'det lærende subjekt '. Det rationelle økonomiske aktørvalg, understøtter kompetence som rationelt pædagogisk begreb med en særlig status for pædagogikken, både for medborgerne, erhvervslivet og uddannelsesinstitutionerne. Kompetence, viser data, er pædagogikkens rationale; en rationel indikator for læringsudbyttet.

Til eksempel kan der, vedrørende integrationen mellem uddannelsesinstitutionerne i kombination med vækst og arbejdsmarkedet nævnes en håndbog for beslutningstagere, som er udarbejdet i fællesskab af OECD og EU-Kommissionen i 2004, "Career Guidance, a handbook for policy makers", hvor livslang vejledning (under livslang læring) skal udvikles til et sammenhængende og effektivt system, der både dækker uddannelses- og arbejdsmarkedet.

Dette er som nævnt en håndbog og derfor ikke en formel policy. Ligeså er det med EU's organ Cedefop, European Centre for the Development of Vocational Training, der producerer reviews og forskningsrapporter og artikler om netop vejledning og uddannelse og erhverv (training).

I EU-Kommisionsmeddelelsen (EU 2001) om ”Realiseringen af et europæisk område for livslang læring” bliver hele ånden og ”planen” for det ”totalitære livslange læringsbegreb” (Winther-Jensen 2003) indledningsvis formuleret poetisk med følgende citat fra et kinesisk ordsprog (EU 2001):

Hvis du planlægger for et år, skal du så korn. Hvis du planlægger for ti år, skal du plante træer. Hvis du planlægger for livet, skal du uddanne folk (Kinesisk ordsprog, Guanzi, o. 645 f.Kr.).

Det er med denne kommissionsudtalelse (EU 2001), de efterfølgende resolutioner, drafts, fra EU kan føres tilbage til Rådet, Kommissionen, Parlamentet og Cedefop. I udtalelsen fra Kommissionen defineres livslang læring som:

Al læringsaktivitet, som man deltager igennem hele livet, med det formål at fremme viden, færdigheder og kompetencer set i et personligt, borgermæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv (EU 2001, 10).

Og Kommisionsudtalelsen (EU 2001) refererer ligeledes til Bolognaprocessen, OECD og UNESCO. Rådet (For den Europæiske Union) vedtager en resolution (EU 2002a) i sommeren 2002 om livslang læring, hvor et tættere samarbejde omkring kortlægning og udformning sammen med de ovenfor nævnte institutioner skal understøttes i (EU 2002a, 3, stk. 6): ”at øge samarbejdet med relevante internationale organisationer, f.eks. Europarådet, OECD og UNESCO, om udvikling af politikker for livslang læring og konkrete aktioner”. EU-resolutionen (2002a)

er en konkret policy og danner sammen med Regionsudvalgets udtalelse (EU 2001b) grundstenen for livslang læringsforståelsen i EU. Endnu et indledende citat fra policyen om livslang læring (EU 2002a) beskriver ligeså, hvordan læring er både formel og uformel og gælder bogstaveligt EU-borgerens tilværelse på alle livsstadier. Rådet (EU 2002a, 2):

... UNDERSTREGER, at livslang læring skal omfatte læring fra førskolestadiet til efter pensionering, herunder hele spektret af formel, ikke-formel og uformel læring. Endvidere skal livslang læring forstås som al læringsaktivitet, som man deltager i hele livet igennem, med det formål at forbedre viden, færdigheder og kompetencer i et personligt, borgermæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv. Endelig bør principperne i denne forbindelse være: Individet skal være centrum for læringen, og der skal lægges vægt på betydningen af reelle lige muligheder samt læringens kvalitet.

Regionsudvalgets udtalelse pointerer, at det er på lokalt plan, effekten af initiativet om livslang læring kan spores mærkbart (EU 2002b, stk. 6): ”Regionsudvalget understreger, at det i høj grad er det lokale og regionale niveau, der påvirkes af strategien vedrørende livslang læring. Det politiske og økonomiske ansvar på uddannelsesområdet ligger ofte på subnationalt niveau i medlemsstaterne”.

In casu denne doktorafhandlings nationale dataudvælgelse for Norge, Sverige og Danmark. For overskuelighedens skyld påbegyndes analysen supranationalt med formelle EU-policyer, efterfulgt af rapporter fra OECD og Cedefop, for at påvise, hvorledes diskursen og den intertekstuelle sprogbrug er overlappende.

Dataanalysen fortsætter med de supranationale begreber og kontekstforståelsers effekt på staterne Danmark, Sverige og Norge.

De analyserede EU-resolutioner (formelle policyer) bliver for nemheds skyld benævnt ved deres institution/årstal og er i dette afsnit 5 policyer (EU 2002a; EU 2004; EU 2000a; EU 2006b; EU 2008). I EU (2002a, stk. 11) formuleres livslang læring som:

Livslang læring skal omfatte læring fra førskolestadiet til efter pensionering, herunder hele spektret af formel, ikke-formel og uformel læring. Endvidere skal livslang læring forstås som al læringsaktivitet, som man deltager i hele livet igennem, med det formål at forbedre viden, færdigheder og kompetencer i et personligt, borgermæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv. Endelig bør principperne i denne forbindelse være: Individet skal være centrum for læringen, og der skal lægges vægt på betydningen af reelle lige muligheder samt læringens kvalitet.

Definitionen på livslang læring i EU fremkommer med etableringen af et aktionsprogram, der skal fremme livslang læring i EU i 2006(b). I denne policy er der i artikel 2 en definition af livslang læring, som danner fundamentet for selve de promotionstiltag, der ligger i fremmelsen af livslang læring i EU.

Når opsat i en syllogisme udledes argumentations opbygning og de sammenknyttende argumentmarkører fremstår tydeligt, hvorved en kritisk realistisk analyse af diskursens argumentationer muliggøres.

Selve definition fremstår som et tekstfragment til venstre i skemaet og dens logiske opbygning i højre side som en syllogisme, hvor præmissernes sammenhæng til konklusionen tydeliggøres.

ASK-spørgsmålene 1, 2 og 3 vil være de primære analysespørgsmål for de følgende tekstfragmenter, og ASK 4 anvendes i den delvise opsamling i afsnittet.

I dette policyfragment er definitionen på livslang læring (EU 2006b, stk. 29, artikel 2.):

<p>»livslang læring«: al almen uddannelse, erhvervsuddannelse, ikke-formel læring og uformel læring, som man deltager i hele livet igennem, og som resulterer i øget viden og øgede færdigheder og kompetencer set ud fra et personligt, samfundsmæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesmæssigt perspektiv. Det omfatter rådgivnings- og vejledningstjenester.</p>	<p>(p1): (livslang læring) Omfatter rådgivnings- og vejledningstjenester.</p> <p>(p2): (livslang læring, er) Al almen uddannelse, erhvervsuddannelse, ikke-formel læring og uformel læring, som man deltager i hele livet igennem</p> <p>(k): (livslang læring) Resulterer i øget viden og øgede færdigheder og kompetencer set ud fra et personligt, samfundsmæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesmæssigt perspektiv.</p>
---	---

Argumentmarkøren mellem præmis et (p1) og præmis to (p2) er det indforståede sammenknyttende *da*, og argumentmarkøren mellem præmis to (p2) og konklusionen (k) er *derfor/hvorfo*, resulterer livslang læring i øget viden (...). Argumentet fremfører med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

At øget viden, færdigheder og kompetencer er resultatet af livslang læring, når understøttet med vejledning, og det gælder både formel

og non-formel læring hele livet igennem. Og det er et begreb med en dobbelthed i sig, og hvor vigtigheden både tilgodeser samfundet og det enkelte individs beskæftigelsesmuligheder; altså et inklusionsargument. Med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Tydeliggøres argumentets repræsentation med rationalet, at de opnåede kompetencer, den øgede viden og de øgede færdigheder ses ud fra et socialt, samfunds- og beskæftigelsesperspektiv.

Argumentationen har den problemstilling, at det er individets evne til at opnå viden, færdigheder og kompetencer, der sikrer inklusion i samfundet i bredeste forstand (p2) og (k).

Implicit ligger der, at vejledning og rådgivning (p1) om egne evner i kompetencetilegnelse forudsætter et individbåret fokus. Individet er i besiddelse af evnen, som kan tilegne sig de tre komponenter: viden, færdigheder og kompetencer.

Prismen disse tre 'evner' anskues igennem er (k) fra samfundet og ind på individet. Evnerne er vurderet ud fra samfundets ønsker.

Dog nævnes personliggørelse, men dette intrinsiske personlige perspektiv fremføres i konklusionen som integrationen i de tre ekstrinsiske komponenter *samfundsmæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesmæssigt*.

I enhver evne ligger i sagens natur et individbåret fokus. Det er individet, som besidder evnen til at udvikle og indfri mål, krav og kompetencer.

Men i dette policyfragment tjener denne evne et større formål omkring vækst og global konkurrence, innovation og målrationaler; alt sammen under prismet om livslang lærings kobling mellem individets evne til personlig udvikling og ønskværdig samfundsmæssig vækst – en pointe, som med næste tekstfragment tydeliggøres. I resolutionen (EU 2002a) om livslang læring motiveres begrebet læring livet igennem i (ibid., 1, stk. 1), med følgende passus:

<p>Uddannelse og erhvervsuddannelse er uomgængeligt nødvendige midler til at fremme social samhørighed, aktivt medborgerskab, selvrealisering samt faglig udvikling, tilpasningsevne og beskæftigelsesegnethed. Livslang læring fremmer den fri bevægelighed for europæiske borgere og gør det muligt at opfylde EU-landenes mål og ambitioner (dvs. at blive mere velstående, konkurrencedygtige, tolerante og demokratiske). Uddannelsens formål er at give alle mulighed for at få den nødvendige viden til at deltage som aktive borgere i vidensamfundet og på arbejdsmarkedet.</p>	<p>(p1): Uddannelse og erhvervsuddannelse er uomgængeligt nødvendige midler til at fremme social samhørighed, aktivt medborgerskab, selvrealisering samt faglig udvikling, tilpasningsevne og beskæftigelsesegnethed.</p> <p>(p2): Uddannelsens formål er at give alle mulighed for at få den nødvendige viden til at deltage som aktive borgere i vidensamfundet og på arbejdsmarkedet.</p> <p>(k): Livslang læring fremmer den fri bevægelighed for europæiske borgere og gør det muligt at opfylde EU-landenes mål og ambitioner (dvs. at blive mere velstående, konkurrencedygtige, tolerante og demokratiske).</p>
--	---

Tekstuddraget er i sin formidling opbygget som klassisk retorik. I første præmis (p1), som også er argumentets indledning, vil der med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke

præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Argumentationen er, at uddannelse per se både er *nødvendig og uomgængelig* som et *middel*, der fungerer som en sammenknyttende mediator mellem seks begreber, der både tilskrives indre træk hos individet og som individets ageren i samfundet: social samhørighed, aktivt medborgerskab, selvrealisering, faglig udvikling, tilpasningsevne og beskæftigelsesegnethed. Med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Med ASK 2 fremstår diskursens rationale (det nødvendige i præmis et), som re-præsentation, der kan løses med uddannelse (p2), da (argumentmarkør) netop uddannelsens *formål* er at give alle *den nødvendige viden* til at *deltage som aktive borgere i videnssamfundet og på arbejdsmarkedet*.

Løsningen argumenteres da ved, at de seks oplistede begreber (p1) understøttes og fremmes ved uddannelse, og at uddannelse dermed giver adgang til arbejdsmarkedet og samfundet, som det tager sig ud i et videnssamfund. Der er følgelig et overvejende fokus på uddannelse som et middel, der tjener et inklusivt formål på arbejdsmarkedet i kraft af individets selvrealisering gennem uddannelse.

I konklusionen, (k) som egentligt i dokumentets retoriske form er tænkt som en motiverende præmis, er selve målet med argumentationen, at livslang læring som begreb opfylder EU-landes mål

om velstand, markedsmæssig konkurrencedygtighed, tolerance og aktivt demokratisk medborgerskab.

Implicit i denne faktiske konklusion med dets præmisser er der en cirkulær selvreference.

EU oplister seks begrebslige træk hos individet og individets integration i samfundet, som antageligt er udkommet og samtidig midlet for mere uddannelse til alle EU's borgere.

Disse præmisser ((p1) og (p2)) fører til konklusionen (k) om, at lige nøjagtig dette kan læring hele livet understøtte og udvikle, hvorfor livslang læring er selve målet med læringsinitiativerne.

Det tages for givet, at uddannelse kan tilføre individet disse intrinsiske egenskaber og kompetencer i kraft af en ekstrinsisk uddannelsesstruktur, og det tages for givet, at uddannelse rent faktisk kan løfte denne opgave i sig selv, og det argumenteres, at uddannelsens værdi står i et forhold til, hvorvidt uddannelse rent faktisk bidrager til netop indfrielse af disse seks begrebslige egenskaber.

I dokumentuddraget *feticheres* uddannelse til at være meget mere end fordybelse i et fagligt felt eller en profession for det enkelte individ, til også at kunne løfte social integration, konkurrencedygtighed og økonomisk vækst.

Det er en selvreferentiel indforståethed, som for at blive til den reale virkelighed, EU udgør i dag, betinger en større tilnærmelse af private og offentlige uddannelsesudbydere, ligesom en vækst i uddannelsesudbuddet fremmes ved at markedsføre uddannelsesfeltet i EU, hvilket fremgår af næste dokumentfragment.

I samme resolution (EU 2002a, 2, stk. 2), bliver livslang læring vurderet som en aktivering af menneskelige resurser og private investeringer:

<p>...at udvikle og gennemføre omfattende og sammenhængende strategier, der afspejler principperne og byggestenene i Kommissionens meddelelse og involverer alle relevante aktører, navnlig arbejdsmarkedets parter, civilsamfundet og lokale og regionale myndigheder (...) i forbindelse med den europæiske beskæftigelsesstrategi at mobilisere ressourcerne til disse strategier og fremme livslang læring for alle ved at:</p> <ul style="list-style-type: none"> — fastsætte mål for en forøgelse af investeringerne i menneskelige ressourcer, herunder livslang læring, og optimere anvendelsen af de ressourcer, der er til rådighed — udvikle initiativer til fremme af private investeringer i læring — overveje en mere målrettet anvendelse af Fællesskabets finansieringsmidler, herunder Den Europæiske Investeringsbank 	<p>(p1): I forbindelse med den europæiske beskæftigelsesstrategi at mobilisere ressourcerne til disse strategier og fremme livslang læring for alle ved at:</p> <p>(p2): At udvikle og gennemføre omfattende og sammenhængende strategier, der afspejler principperne og byggestenene i Kommissionens meddelelse og involverer alle relevante aktører, navnlig arbejdsmarkedets parter, civilsamfundet og lokale og regionale myndigheder.</p> <p>(k): Fastsætte mål for en forøgelse af investeringerne i menneskelige ressourcer, herunder livslang læring, og optimere anvendelsen af de ressourcer, der er til rådighed.</p> <ul style="list-style-type: none"> — udvikle initiativer til fremme af private investeringer i læring. — overveje en mere målrettet anvendelse af Fællesskabets finansieringsmidler, herunder Den Europæiske Investeringsbank.
--	---

Som det fremgår, er uddannelse økonomisk, både som en omkostning, og som en investering der skal have et payoff. Med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Argumenteres initiativet (p1) ved, at resurserne i EU skal mobiliseres med henblik på at fremme livslang læring, og dette gøres ved

(p2) at udvikle sammenhængende strategier for alle interessenter i den ånd, som *afspejles* i Kommissionens principper (for livslang læring), der med ASK 2 er,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

En økonomisk re-præsentation af tekstfragmentets argumenterende rationale: livslang læring er en beskæftigelsesstrategi, som skal udvikles og understøttes med de i konklusionen (k) oplyste formål med en *målsætning* om *fastsættelse* af investeringerne i menneskelige resurser og resurseoptimering, udvikle et EU, der fremmer private investeringer i læring samt inddragelse af Den Europæiske Investeringsbank med henblik på målrettet anvendelse af EU's resurser.

Rationalet er også, at uddannelse er et udtryk for *human resource*-tænkning. Individet og de økonomiske resurser kan optimeres, både som en effekt af livslanglæring og ved, at individet anerkender og bidrager til livslang lærings udbredelse ved netop at gennemføre en uddannelse – en *human ressource*-forståelse, som bliver analyseret i de policyer, som relateres til livslang vejledning.

De implicitte forståelser, hvor begreber kan føres sammen under kappen livslang læring, er: uddannelse, marked, investeringer, human ressource og optimering. Uddannelse bliver til en vare, hvis positive brand måles på dets succes som konkurrence- og vækstparameter, men modsat en handelsvare, man kan købe i et supermarked, er uddannelse ikke et produceret objekt, men betinget af lærende subjekter, ligesom det ses

som en sandhed (k), at uddannelse kan kvantificeres som en konkurrencekomponent, der kan aftages af et hidtil uudnyttet human ressourcepotentiale i EU's befolkninger, der realiseres med en forøgelse af investeringerne i de menneskelige resurser. Givet et indledningsvist analytisk *view* med ASK-spørgsmålene 1, 2 og 3, er der i de følgende dokumenter (EU 2004; EU 2006b; EU 2008) en helt grundlæggende antagelse om, at livslang læring og livslang vejledning i sig selv er et gode og et redskab til problemløsning. Forudsætningen for at kunne acceptere resolutionernes præmisser er, at man deler denne antagelse, der står i udkastet fra 2004 (EU 2004), som senere blev til EU-2006- og EU-2008-policyer. I 2004 (EU, 2) påpeges endvidere:

I forbindelse med livslang læring dækker vejledning over en række aktiviteter, som sætter borgere i alle aldre i stand til på et hvilket som helst tidspunkt i deres liv at gøre sig deres evner, kompetencer og interesser bevidst, at træffe beslutninger vedrørende uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse og at tilrettelægge deres individuelle livsforløb med hensyn til læring, arbejde og andre omstændigheder, hvor man tilegner sig og/eller bruger disse evner og kompetencer.

Vejledning (livslang) defineres (EU 2008b) helt i tråd med ånden i de foregående tekstfragmenter, hvor fokus er på individets evner i tilegnelsen af de for arbejdsmarkedets ønskværdige kompetencer, og at disse kompetencer netop er ønskværdige, hvis de kan anvendes på arbejdsmarkedet:

Definitionen af vejledning som en fortsat proces, der sætter borgere i alle aldre i stand til gennem hele livet at gøre

sig deres evner, kompetencer og interesser bevidst, at træffe beslutninger vedrørende uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse og at tilrettelægge deres individuelle livsforløb med hensyn til læring, arbejde og andre omstændigheder, hvor man tilegner sig og/eller bruger disse evner og kompetencer. Vejledning omfatter individuelle eller kollektive aktiviteter vedrørende oplysning, rådgivning, kompetencevurdering, mentorordninger samt undervisning i de kompetencer, der er nødvendige for beslutningstagning og karriereplanlægning (EU 2008b, 1).

Ved at anskue uddannelse som vejen til social/samfundsmæssig inklusion, (ASK 1, 2 og 3), hævdes det implicit, at manglende uddannelse er et problem i sig selv, og *dermed* understøttes selve præmissen i dokumenterne om, at netop uddannelse og vejledning er løsningen.

Men det fremstår også som problemet. I en EU-kontekst er vejledningen svar på de ovenfor analyserede udfordringer under livslang læring, hvorfor vejledning argumenteres som et diskursivt rationale (EU 2008a, 1), der deduktivt kan opstilles således:

<p>Definitionen af vejledning som en fortsat proces, der sætter borgere i alle aldre i stand til gennem hele livet at gøre sig deres evner, kompetencer og interesser bevidst, at træffe beslutninger vedrørende uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse og at tilrettelægge deres individuelle livsforløb med hensyn til læring, arbejde og andre omstændigheder, hvor man tilegner sig og/eller bruger disse evner og kompetencer. Vejledning omfatter individuelle eller kollektive aktiviteter vedrørende oplysning, rådgivning, kompetencevurdering, mentorordninger samt undervisning i de kompetencer, der er nødvendige for beslutningstagning og karriereplanlægning.</p>	<p>(p1): Vejledning omfatter individuelle eller kollektive aktiviteter vedrørende oplysning, rådgivning, kompetencevurdering, mentorordninger samt undervisning i de kompetencer.</p> <p>(p2): (Vejledninger) er nødvendige for beslutningstagning og karriereplanlægning.</p> <p>(P3): Definitionen af vejledning som en fortsat proces, der sætter borgere i alle aldre i stand til gennem hele livet at gøre sig deres evner, kompetencer og interesser bevidst, at træffe beslutninger vedrørende uddannelse, erhvervsuddannelse og beskæftigelse.</p> <p>(k): At tilrettelægge deres individuelle livsforløb med hensyn til læring, arbejde og andre omstændigheder, hvor man tilegner sig og/eller bruger disse evner og kompetencer.</p>
--	---

Som syllogismen viser, er der i definitionen af (livslang) vejledning tre præmisser, som samlet kan føres hen til konklusionen. Med den deduktive opsætning tydeliggøres, hvorledes vejledning integreres i livslang læring; ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

I præmis to (p2) argumenteres der for, at vejledning er *nødvendig* som redskab for at være en kompetent beslutningstager og kunne planlægge et karriereforløb. Denne tilskrevne nødvendighed hos vejledningen som teknisk redskab suppleres med præmissen om, hvad vejledning indeholder (p1) i dens metodiske tilgang til individet: oplysning, rådgivning, mentoring og undervisningskompetencerne, som er fremkommet ved en kompetencevurdering. Denne sammenknytning mellem nødvendighed (p2) og indhold (p1) forstærkes retorisk med præmis tre (P3), som med ASK 2 er,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Motiveret via vejledningen, når repræsenteret som en metode, der er en fortsat proces (konnoterer til læring livet igennem) og medfører, at borgere igennem hele livet er bevidste om deres evner, kompetencer og interesser og med baggrund i dette bliver valgkompetent i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Med den opstilling i argumentationsformen fremstår integrationen af vejledning i livslang læring som et *praksisnært redskab*, der i de respektive medlemslande, helt ud til den enkelte borger, kan *understøtte den uddannelses- og karrieremæssige mobilitet* for at *indfri rationalet i livslang læring og de tilknyttede kernekompetencer*.

De for teksten iboende argumentmarkører gør, at når den opstilles i syllogismen, fremstår livslang vejledning som svaret på de tosidede udfordringer i livslang læring om både uddannelsesmobilitet og beskæftigelsesmobilitet, både horisontalt og vertikalt.

Analysen understøttes med følgende (EU 2004, stk. 3): "Livslang vejledning bidrager til at opfylde Den Europæiske Unions mål om økonomisk udvikling, et effektivt arbejdsmarked og erhvervsmæssig og geografisk mobilitet ved at øge effektiviteten af investeringerne i uddannelse og erhvervsuddannelse, livslang læring og humankapital og arbejdskraftudvikling".

Vejledningens integration i livslang læring sikrer herved, at EU bliver konkurrencedygtig, opnår økonomisk vækst i kraft af væksten i andelen af borgere, som får en kompetencegivende uddannelse og dermed accepterer EU's medborgerlige præmis om et karriereforløb.

Der spores en diskurs om, at livslang læring og den afledte livslange vejledning er indsatser, der i sig selv er positive begreber.

Og når tekstuddraget (EU 2004) sammenholdes med definitionen af vejledning (EU 2008), fremstår hele diskursen som værende styret af, at forholdet er en repræsentation, nemlig at det indforståede problem i fortolkningen er, at man i EU vil undgå en eventuel demotivation hos borgerne i målet om opkvalificering livet igennem ved aktivt at stimulere denne indsats; underforstået at det er sandsynligt, at ikke alle EU-borgere opkvalificerer sig selv. Og i dette ligger implicite antagelser om, at livslang læring er positivt, evner og kompetencer er et gode og skal som sådan anvendes.

Vejledningen er et *aktivt* redskab i betydningen *en aktivitet*, som kan understøtte tilegnelsen eller tilvejebringe indsigt i evner, som kan overføres til en udvikling af ønskværdige kompetencer hos vejledte.

Som det fremgår af ovenstående, er det EU og dermed medlemslandene, der driver læringen frem.

Men som det også fremgår af understående tekstfragment, understøtter arbejdsmarkedets aktører også livslang læring og arbejdsmæssig mobilitet, da netop EU i sin struktur øger potentialet for mobilisering, og at selve diskursen er, at uddannelse i sig selv er et gode og at uddannelse- og arbejdsmæssig mobilitet ligeledes er positivt samt en komponent, der kan modnes hos EU-borgerne (EU 2008, stk. 2.). Strukturen i sin logiske form er:

<p>Den Europæiske Unions udvidelse øger mobilitetspotentialet både inden for uddannelse og erhvervsuddannelse og på arbejdsmarkedet og gør det dermed nødvendigt at forberede borgerne på et lærings- og karriereforløb inden for et større geografisk område.</p>	<p>(p1): EU's udvidelse øger potentialet for mobilitet.</p> <p>(p2): Borgerne skal være mobile indenfor uddannelse og erhvervsuddannelse samt arbejdsmarkedet.</p> <p>(k): Der er derfor nødvendigt at forberede borgerne på et lærings- og karriereforløb inden for et større geografisk område.</p>
--	---

I dette policyfragment er der nogle nøgletermer, som binder argumentationen sammen: *mobilitetspotentiale*, *nødvendigt* og *forberede*. Når analyseret med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Præmisserne er, at med udbuddet øges arbejdsstyrken og dermed implicit 'uddannelsesstyrken', hvorfor (argumentmarkør) der bliver rum for større mobilitet. Og netop selve udvidelsen af EU (p1) medfører (potentielt set), at flere borgere, når de har gen-

nemført et læringsforløb, kan gøre karriere i et større geografisk område (k), derfor (argumentmarkør) skal borgerne forberedes til netop lærings- og karriereforløb. Med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Det fremgår, at der er en iboende præmis (p2), som skal være til stede, førend argumentets rationale kan repræsenteres mod løsningen om øget mobilitet og læring og karriereforløb, og dener (p2): *Borgerne skal være mobile indenfor uddannelse og erhvervsuddannelse samt arbejdsmarkedet.*

Rationalet er, at øget udvidelse medfører øget mobilitet og dermed en ønskelig forøgelse i EU-borgere, som modtager læring og får et karriereforløb.

Det er ligeledes *nødvendigt* (k), initiativet om mobilitet og udvidelse af ”’uddannelsesstyrken’ fremstår som en nødvendig præmis for EU’s fundament for arbejdsmarkedsrettede læringsforløb.

Det tages ligeledes for givet, at en udvidelse af geografiske muligheder i EU og øgning i befolkningens antal, også medfører en tilsvarende øgning i antallet af borgere, som ønsker et lærings- og karriereforløb.

Der er naturligvis en logisk, kvantitativ sammenhæng i denne antagelse. Men med termen *nødvendig forberedelse af borgerne* i argumentationen afdækkes også en formodning om, at lærings- og karriereforløb ikke sker af sig selv, alene fordi tilbuddet om uddannelse og mulighed for karriere er til stede i EU.

Endvidere nævnes politikker om vejledning som redskab, der skal understøtte social inklusion, og at livslang vejledning skal have særlig opmærksomhed uden hensyntagen til, at med et syn på uddannelse der som redskab minimerer social ulighed, i sig selv problematisk, da personlige udfordringer med at gennemføre en uddannelse kan føre vejledte over i særlige hjælpeprogrammer og dermed virke ekskluderende.

Når (manglende uddannelse) og vejledning bliver fremstillet som svaret på mobilitet internt i EU og sektorerne imellem, koblet med social inklusion og højnet uddannelses- og kompetenceniveau, så er det egentlige problem i analysen, at det nemlig ikke er selve *uddannelses- eller vejledningssystemet, der bliver sat spørgsmålstegn ved*, men derimod *befolkningerne i EU og deres evner, fleksibilitet samt lyst til kompetencetilegnelse*.

Som det fremgår heraf og i en ASK-fortolkning af de forstående citater er der også et særligt instrumentelt menneskesyn, som spiller ind, hvor det er individerne, der skal understøtte institutionerne. Det instrumentelle moment i diskursen bliver tydeligt med følgende passus fra stk. 3 i resolutionen, analyseret deduktivt med afsæt i (EU 2008, stk. 3.):

<p>... vejledning kan også bidrage til at sætte de enkelte i stand til at styre deres egen løbebane mere sikkert inden for rammerne af arbejdsmarkedets aktuelle funktion og opnå en bedre balance mellem privatlivet og arbejdslivet.</p>	<p>(p1): (den enkelte) opnår en bedre balance mellem privatlivet og arbejdslivet.</p> <p>(p2): (den enkelte) skal styre deres egen løbebane mere sikkert indenfor rammerne af arbejdsmarkedets aktuelle funktion.</p> <p>(k): Dette kan vejledningen sætte den enkelte borger i stand til.</p>
--	--

Og netop herved kan der argumenteres som i ovenstående policyfragment. ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Vejledningen vil med konklusionen (k) være redskabet, der kan understøtte, at den enkelte borger får sikkerhed (p2) indenfor de rammer, der omgiver EU vedrørende det livslange lærende uddannelses- og arbejdsmarked. Med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Vejledningen motiveres ved at kunne give EU-borgerne den empowerment, der skal til for navigere på en sådan måde, at deres tilværelse balancerer (p1) mellem privatlivet og arbejdslivet. Og i (p2) anvendes en positiv term *sikkert*, som konnoterer til termen *trygt*, derved kan borgeren, der modtager vejledning (trygt og sikkert), bevæge sig ud på arbejdsmarkedet med de funktioner, der efterspørges. Med ASK 2 spores disse implicitte motivationer, det tages for givet, at vejledning rent faktisk kan give den tryghed, som der argumenteres for i tekstfragmentet.

Ligeså tages det for givet, at EU-borgerne er og kan være usikre og utrygge ved at integrere sig på arbejdsmarkedet. Hermed åbnes der indirekte op for en bekræftelse af EU's livslange lærings kon-

sekvenser, at såfremt kravene til vedvarende integration og personlig investering i uddannelse og honorering af de funktionelle omskiftelige krav, og de kompetencer, som et globaliseringsramt og konkurrencepræget arbejdsmarked efterspørger, *ikke* følges op af tryghedsskabende foranstaltninger (i bredeste betydning, jf. EU-definitionen af livslang vejledning), skabes der, som en konsekvens af de mål og krav, der er motiveret og formuleret i livslang læring, en demotivation og utryghed.

Dette suppleres med EU's otte nøglekompetencer (EU 2007a), som netop fungerer som kompetencer med parallelle udviklingsspor. EU's "Nøglekompetencerne" (EU 2007a) er både et udkomme af livslang vejledning og integreret i selve de vejlednings- og læringsforløb, som ovenfor beskrevet.

Nøglekompetencerne lærer både individet at navigere i livslang læring og at udvikle nogle indre færdigheder, som øger trygheden.

Derved kan EU borgeren *styre* (p2) sin egen balancerede karriere. De otte nøglekompetencer bliver analyseret i det følgende.

Ovenstående ASK-analyserede tekstfragment (EU 2008, stk. 3) sammenholdes med en passus fra *udkastet* (EU 2004, stk. 3.), hvor: "Livslang vejledning bidrager til at opfylde Den Europæiske Unions mål om økonomisk udvikling, et effektivt arbejdsmarked og erhvervsmæssig og geografisk mobilitet ved at øge effektiviteten af investeringerne i uddannelse og erhvervsuddannelse, livslang læring og humankapital og arbejdskraftudvikling".

Det fremgår, at begreberne livslang læring og livslang vejledning ikke alene har pædagogikken og den pædagogiske udvikling som mål, men at pædagogikken nærmere anvendes som et middel, der bliver et funktionelt redskab i forbindelse med at øge konkurrenceevnen globalt og internt i EU, ogat livslang læring og livslang vejledning skal styrke EU i den internationale konkurrence,

hvilket betyder udviklingen af en læringskultur i EU henimod at udvikle anvendelige kernekompetencer, som individet på den ene side skal tilegne sig, og på den anden skal de reguleres og styres af EU mod en mere konkurrencepræget virkelighed. Det er en pointe, som fremstår tydeligt, når fortolket retroduktivt qua ASK 4 i den opsamlende konklusive analyse.

I den betydning giver det mening indenfor konteksten af resolutionen at vurdere uddannelse og kompetence som formalia, det enkelte individ skal opnå, både med hensyn til personlig sikkerhed og udvikling, og som institutionel socialisering i et globalt konkurrenceperspektiv; en pointe, som formuleres i det understående citat, hvor også kompetenceforståelsen i EU bliver defineret med tilknyttede kernekompetencer, i (EU 2006a, stk. 1):

The Lisbon European Council (23-24 March 2000) concluded that a European framework should define the new basic skills to be provided through lifelong learning as a key measure in Europe's response to globalization and the shift to knowledge-based economies and emphasized that people are Europe's main asset.

Skiftet er derfor mod en vidensbaseret økonomi, og i dette lys får kompetencebegrebet definition og udvikling anseelig betydning for udvikling og implementeringen af livslang læring.

I EU-policyen (2006a, 2) anbefales det endvidere: "That Member States develop the provision of key competences for all as part of their lifelong learning strategies, including their strategies for achieving universal literacy, and use the 'Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework'...".

Og at livslang lærings tilknyttede nøglekompetencer, skal ses som: ”The need to equip young people with necessary key competences and to improve educational attainment levels is an integral part of the Integrated Guidelines for Growth and Jobs 2005-2008, approved by the June 2005 European Council” (ibid. stk. 12).

Og netop begrebet *universal literacy* er allestedsværende som underliggende driver i definitionerne og udfoldes som konkrete nøglekompetencer. Disse analyseres i det følgende²¹.

I det senere EU-dokument (2007) ”Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework”, som er et *annex* til EU-Parlamentets anbefalinger (EU 2006a). I ”Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning” forklares baggrunden for de otte kernekompetencer med (EU 2007a, 3) følgende indledende analyse af globaliseringens in-

21 I 2018 blev de otte nøglekompetencer revideret en anelse (EU 2018) I forhold til kompetencernes indhold og formål er der sket en små forskydninger. Særligt for femte nøglekompetence gælder det at learning to learn omformuleres (men hvor ændringen formuleres som en nødvendig understøttelse i at learn to learn) og får et indholdsfokus der også understøtter ”importance of personal and interpersonal skills, sometimes referred to as ‘life’, ‘socio-emotional’, or ‘soft’ skills, as they help individuals respond to uncertainty and change”. Det betyder et udvidet fokus på individets mesteringssevne (resiliens nævnes), og at ’læringsevnen’ både gælder vertikalt og horisontalt, i formelle og uformelle læringssammenhænge.

2006	2018
1) Communication in the mother tongue;	Literacy competence;
2) Communication in foreign languages;	Languages competence
3) Mathematical competence and basic competences in science and technology;	Mathematical competence and competence in science, technology and engineering and;
4) Digital competence;	Digital competence;
5) Learning to learn;	Personal, social and learning competence;
6) Social and civic competences;	Civic competence;
7) Sense of initiative and entrepreneurship; and	Entrepreneurship competence
8) Cultural awareness and expression.	Cultural awareness and expression competence.

dflydelse på EU og dermed, hvad der *normativt bør læres af kompetencer* (den er som annex knyttet an til en decideret policy):

<p>As globalization continues to confront the European Union with new challenges, each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world. Education in its dual role, both social and economic, has a key role to play in ensuring that Europe's citizens acquire the key competences needed to enable them to adapt flexibly to such changes.</p>	<p>(p1): As globalization continues to confront the European Union with new challenges.</p> <p>(p2): Education in its dual role, both social and economic, has a key role to play in ensuring that Europe's citizens acquire the key competences needed to enable them to adapt flexibly to such changes.</p> <p>(k): Each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world.</p>
--	---

Som det fremgår, er konklusionen (k) den, at de selv samme forandringer, som er afstedkommet af både globaliseringen og den fleksibilitet på arbejdsmarkedet, som er en del af EU's fundament, er kompetenceudvikling nødvendig. Dette er analyseret med henblik på at afdække de underliggende præmisser i argumentet, ved ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Fremgår det at motivationen for livslang læring er opstillingen af præmissen (p1) den ”iboende frygt for negative følger af globaliseringen”. I dens rent formidlede form, anvendes globaliseringen som et argument for de vedvarende udfordringer, som rammer både EU og dets borgere, hvor selve begrebet udfordringer, når sammenlignet med indholdet af den følgende præmis (p2) og konklusion (k), i første præmis (p1) må siges at være en mildere eufemisme, der alene tjener som motiverende indledning, men med analyse ved ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Videreføres analysen, hvor (p1) sammenholdes med næste præmis (p2), er argumentet at imødekomme udfordringen med uddannelse. Og præmissen indeholder yderligere den motiverende mening, at uddannelse er tosidet i sin effekt, økonomisk og social, *hvorfor* uddannelse har en nøglefunktion i forbindelse med at sikre EU-borgernes kompetenceudvikling. *Hvorfor* er den implicitte argumentmarkør i tekstfragmentet og er anvendt som argumentets konklusion. Men når opsat i en syllogisme spores en indforstået antagelse om uddannelse anskuet som centralt formulerede kompetencekrav og opgraderinger, baseres det på præmissen om, at uddannelse afhjælper *them* (borgerne i EU), i den pågående globaliseringsudfordring.

Som given antagelse ligger implicit sandheden om, at de strukturelle udfordringer i EU modsvares af individuelle krav om mere

uddannelse, da netop uddannelse øger borgernes tilpasningsevne og fleksibilitet, i sammenhæng med de otte nøglekompetencer. Men for at påvise, at konklusionen (k) i virkeligheden er i midten af argumentet, anvendes ASK 3 (ASK 3 anvendes her for at fremføre en væsentlig pointe):

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Tekstfragmentet argumenterer for individuelle kulturelle opdrag for den enkelte borger om at tilegne sig nøglekompetencer som et svar på strukturelle udfordringer, som ikke følger logisk i argumentet: Hvorvidt er svaret på strukturelle forandringer og globalisering et kompetenceanliggende?

Ligesom det er en antagelse, at verden er i hastig forandring og at vi er blevet tættere forbundne. Diskursens præmisser er derved anerkendt af EU, som samtidig motiverer livslang vejledning for at sikre uddannelses- og kompetenceudviklingen i EU under de selvsamme konstruerede konditioner.

Ligeledes er der en iboende accept fra EU om, at individuel fleksibilitet tilvejebringes med de konstruerede nøglekompetencer. Tekstfragmentet framer derved selve argumentationsgrundlaget for EU's initiativ om livslang læring og livslang vejledning, ligesom det er grundstødet til den følgende definition på kompetence, som igen medfører formuleringen af de otte nøglekompetencer.

Kompetence defineres i EU-dokumentet (EU 2007a, 3) som:

Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment	(p1): Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes. (p2): (Competences are) Appropriate to the context. (k): Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment
--	--

EU's definition (2007) af kompetence har tre kernekomponenter, og når analyseret med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Fremstår de tre kernekomponenter *knowledge*, *skills* og *attitudes*, er præmissen (p1) følgelig, at kompetence er kombinationen af de tre kernekomponenter. Det er altså viden sammen med færdigheder og holdninger, der udtrykkes ved og igennem kompetencer. Dette er træk, som tillægges subjektet. Og herved vil der ved ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implícite forståelser i teksten?

være en antagelse om, at disse træk besidder alle lærende individer; ellers begrænses individet i sin mulighed for kompetencetilegnelse, hvorved der lægges op til de otte nøglekompetencer. Hermed bliver det selvrefererende i sin definition af kompetencer og i, hvorledes kompetencer opnås, og hvori de består. Der er en indforståethed i argumentet, som spores ved, at det også tages for givet, at disse tre træk, *knowledge, skills, attitudes*, er definitionsparametrene for kompetence som begreb, og at disse tre subjektive træk bliver til en 'hel' kompetence, når de tilskrives en faglighed defineret af et givent genstandsfelt (p2) som passende til og modsvarende en given kontekst. Og med en analyse af konklusionen (k) ved ASK 1 og 2 er konklusionen den, at kernekompetencer er *nødvendige for alle individer*, da netop definitionen er kompetencebegrebets tre træk, er subjektivitetskomponenter (p1). Derfor kan der konkluderes, at personlig tilfredsstillelse, udvikling og et aktivt medborgerskab, social inklusion og beskæftigelse betinges af evnen til kompetencetilegnelse.

Og derved, med endnu en selvreference, kan diskursen om nødvendigheden af individuel kompetencetilegnelse som et svar på strukturelle udfordringer i en globaliseret verden understøttes af EU.

Som det fremgår af de to foregående tekstfragmenter, er kompetencebegrebets fundament baseret på tre subjektive træk, som når virker i et genstandsfelt, bliver til en personlig mestring af faglige kompetencer, og det fremgår, at disse – EU oplister otte nøglekompetencer – sikrer EU's borgere i forandring og mod globaliseringens udfordringer. Dette opnås ud fra antagelsen om, at uddannelse medfører individuel tilpasningsevne og fleksibilitet.

I det følgende bliver de otte konkrete nøglekompetencer derfor analyseret enkeltvis.

Nøglekompetencerne (EU 2007a, 4-12) er hver især defineret indenfor EU's ramme, og de vil blive oplistet herunder for efterfølgende at blive analyseret hver for sig.

1. Communication in the mother tongue
2. Communication in foreign languages
3. Mathematical competence and basic competences in science and technology
4. Digital competence
5. Learning to learn
6. Social and civic competences
7. Sense of initiative and entrepreneurship
8. Cultural awareness and expression

I mikroanalysen af de otte nøglekompetencer er for hver kompetence kun anvendt ASK 1, 2 og 3. Og i den endelige sammenfatning af afhandlingens analyse anvendes ASK 4.

Den første nøglekompetence er kommunikation på modersmål og er defineret således:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Communication in the mother tongue</p> <p>Definition</p> <p>Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure.</p>	<p>(p1): ...to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure.</p> <p>(p2): ...to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing).</p> <p>(k): Communication in the mother tongue is the ability to (the above).</p>

Analyseret med de første tre ASK-spørgsmål vil indholdet blive argumenteret ud fra en meningsbærende kommunikation, der indeholder følgende pointer, ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Antagelsen er, at kommunikation på modersmål (k) er afgørende for den enkelte EU-borger for en refleksiv mestring i at kunne fortolke og udtrykke sig i sociale og kulturelle kontekster.

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er impli- citte forståelser i teksten?

Repræsentationen argumenteres ud fra to centrale 'sociale styringsbegreber', nemlig (p1) *appropriate and creative* med status i tekstfragmentet som den sociale adfærd, modersmålmestringen medfører i den sociale inklusion.

En argumentation som baseres på nogle indforståede antagelser, jf. ASK 2.

I ovenstående sociale styring mod den særlige løsning, der ligger i at mestre sit modersmål, i EU-definitionen, gøres selve den kommunikative mestring til fundamentet for social inklusion på en passende og kreativ måde i EU og sociale fællesskaber.

Det kan på overfladen virke som en harmløs antagelse, men konsekvensen er, at manglende mestring vil medføre krav om opkvalificering af modersmålmestring samt i værste fald social eksklusion. Indforstået er, at når kravet til modersmålskommunikationen er, at den skal kunne løfte (p2) til at fortolke og kunne udtrykke sine følelser, tanker, meninger og fakta på en (p1) passende og kreativ måde, stilles der samtidig væsentlige krav til alle medborgere om en anseelig vertikal og horisontal sproglig mestring.

Samme argumentationsform er analog med nøglekompetence 2, hvor kommunikationen også fremføres som en mestring af fremmedsproglighedsstilling.

I den følgende analyse er der derfor kun to forhold, som er afvigende i form (ASK 1, 2,) ift. nøglekompetence 1. Nøglekompetence 2 defineres som følger:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Communication in foreign languages</p> <p>Definition</p> <p>Communication in foreign languages broadly shares the main skill dimensions of communication in the mother tongue: it is based on the ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) in an appropriate range of societal and cultural contexts (in education and training, work, home and leisure) according to one's wants or needs. Communication in foreign languages also calls for skills such as mediation and intercultural understanding. An individual's level of proficiency will vary between the four dimensions (listening, speaking, reading and writing) and between the different languages, and according to that individual's social and cultural background, environment, needs and/or interests.</p>	<p>(p1): Communication in foreign languages broadly shares the main skill dimensions of communication in the mother tongue: it is based on the ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) in an appropriate range of societal and cultural contexts (in education and training, work, home and leisure) according to one's wants or needs.</p> <p>(p2): An individual's level of proficiency will vary between the four dimensions (listening, speaking, reading and writing) and between the different languages, and according to that individual's social and cultural background, environment, needs and/or interests.</p> <p>(k): Communication in foreign languages also calls for skills such as mediation and intercultural understanding.</p>

Disse to forhold, som tilskrives en ekstra dimension i argumentationsformen, er at finde i (p2) og (k) og analyseres ved hjælp af ASK 2,

Det drejer sig om følgende passus fra konklusionen (k): "Communication in foreign languages also calls for skills such as mediation and intercultural understanding."

Denne tekstuelle indforståethed beror på en implicit antagelse om, at for at kommunikere på et fremmedsprog kræves (calls)

medieringsevner og interkulturel forståelse. Antagelsen udvider her den helt stringente grammatiske læring og mestring i korrekt udtale og anvendelse til også at være kulturel forståelse.

Ogi denne passus fra præmis 2 (p2) omhandlende udbyttet af fremmedsprogs mestringen, "According to that individual's social and cultural background, environment, needs and/or interests" fremføres det synspunkt, at udbytte og mestring af fremmedsproget vil afhænge af vedkommendes behov og baggrund.

Og kompetencekravet differentieres herved; ikke som en slækelse af kravet til fremmedsprogs mestring, det er en EU nøglekompetence, men som en differentiering i den *pædagogiske fremmedsprogstilegnelse* og det pædagogiske fremmedsprogsudbytte.

Den tredje nøglekompetence er at kunne forstå og anvende matematik samt forstå og anvende videnskabelige metoder. Den er defineret således:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Mathematical competence and basic competences in science and technology</p> <p>Definition</p> <p>Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations. Building on a sound mastery of numeracy, the emphasis is on process and activity, as well as knowledge. Mathematical competence involves, to different degrees, the ability and willingness to use mathematical modes of thought (logical and spatial thinking) and presentation (formulas, models, constructs, graphs, charts).</p> <p>Competence in science refers to the ability and willingness to use the body of knowledge and methodology employed to explain the natural world, in order to identify questions and to draw evidence-based conclusions. Competence in technology is viewed as the application of that knowledge and methodology in response to perceived human wants or needs. Competence in science and technology involves an understanding of the changes caused by human activity and responsibility as an individual citizen.</p>	<p>(p1): Building on a sound mastery of numeracy, the emphasis is on process and activity, as well as knowledge.</p> <p>(p2): Mathematical competence involves, to different degrees, the ability and willingness to use mathematical modes of thought (logical and spatial thinking) and presentation (formulas, models, constructs, graphs, charts).</p> <p>(K1): Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations.</p> <p>(p1): Competence in science and technology involves an understanding of the changes caused by human activity and responsibility as an individual citizen.</p> <p>(p2): Competence in technology is viewed as the application of that knowledge and methodology in response to perceived human wants or needs.</p> <p>(K2): Competence in science refers to the ability and willingness to use the body of knowledge and methodology employed to explain the natural world, in order to identify questions and to draw evidence-based conclusions</p>

Matematik og viden om videnskab er argumenteret som en nøglekompetence med baggrund i følgende præmisser, ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Som argumenteret i præmis to (p2), involverer matematisk kompetence evnen og lysten til at tænke matematisk qua modeller, ligninger, rumlig og tidslig tænkning, en argumentation, som tydeliggøres i (K1), ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

I k1 argumenteres der for, at matematisk kompetence består i at udvikle og forstå matematisk tænkning, og at denne kompetence kan løse en række problemer, som opstår i dagligdagen ”in order to solve a range of problems in everyday situations”, effekten af mestring (mastery (p1)) af matematisk kompetence og viden er en lettere dagligdag, som beror på følgende antagelser: Det tages for givet, at mestring af matematikkens sprog alt andet lige vil gøre hverdagen nemmere for EU's borgere.

Hvad der ikke formuleres direkte, men som ligger implicit, er, hvordan dette kommer til udtryk. Endvidere er der i dokumentet et forventet udbytte af den matematiske kompetence gående på (EU 2007a, 6) ”A positive attitude in mathematics is based on the respect of truth and willingness to look for reasons and to assess their validity”.

Der stilles også krav til en kulturel holdning, *a positive attitude*, til sandhed og argumenters validitet. Analyseres denne antagelse med ASK 2, repræsenteres den matematiske kompetence sig *også* som en kompetence, der fremmer sandhed i kommunikationen.

Implicit, ASK 2, er matematik mere end et redskab, det giver både en mere omgængelig hverdag og en etisk omgang med sandheder og argumentationer.

Samme argumentationsform er til stede for anden del af nøglekompetence 3 omhandlende vindeskabskompetencen. ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

påviser, at mestringen af et sciencesprog betyder (EU 2007a, 6): "Competence includes an attitude of critical appreciation and curiosity, an interest in ethical issues and respect for both safety and sustainability, in particular as regards scientific and technological progress in relation to oneself, family, community and global issues".

Argumentationen for denne forventning fremføres i den første præmis (p1), hvor kompetencen specifikt medfører en forståelse af det ansvar, som menneskeheden videnskabelige udvikling og initiativer medfører af forandringer, og at denne forandring er et individuelt ansvar. Denne pointe repræsenteres ved ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implícite forståelser i teksten?

netop ved, at videnskabskompetence er applikation af viden og metoder, som understøtter den menneskelige udvikling, *hvorfor* (argumentmarkør) konklusionen (K1), tekstens løsning, er, at denne videnskabskompetence netop er evnen og viljen til at forstå, anvende og udvikle metoder, der kan forklare og forandre verden, og drage evidensbaserede konklusioner.

Der foreligger dog nogle implicitte antagelser i denne definition af *science competence*.

Den helt grundlæggende implicitte forståelse er, at videnskab er vækst og udvikling, men også er videnskab, der er forbundet med risici og grænser for, hvor langt en teori kan udfoldes og virke.

Der stilles ligeledes krav til en etisk omgang med videnskaben, at al videnskab skal behandles ud fra en kritisk etisk standard.

Det er store krav at stille til EU's borgere i et livslangt lærende perspektiv. Og dette forhold bærer i sig selv en videnskabsteoretisk diskussion om, hvorvidt videnskab er værdifri eller ej, og om videnskab overhovedet kan og/eller skal være det. Og hvorfor skal en videnskabskompetence egentlig indeholde krav om etisk analyse af andre end forskeren og de respektive akademiske forskerfora og tilknyttede etiske instanser?

Denne kompetence kan blive til en maksimumskompetence, hvor alle overvejelser og led i et forskningsprodukt skal erkendes af den enkelte borger.

Ligesom ved den matematiske kompetence bliver videnskabskompetence også *tilskrevet* kulturelle værdier og fremmelsen af et særligt værdibaseret syn på viden og videnskab.

Dette uden tanke for et forskningsdesigns relative størrelse og den dermed logiske følge, det får for de konkrete forskningsresul-

tater, som ligeledes må vurderes realistisk arbitrær og derfor ikke kan underlægges ét sæt af etiske standarder.

I den fjerde nøglekompetence er fokus på håndtering af digitalisering:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
Digital competence Definition Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.	(p1): Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. (k): It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.

Når denne fjerde kompetence analyseres med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

så fremstår den digitale kompetence (p1) som en anvendelse af it-baserede redskaber, både i en arbejdssammenhæng og i fritiden. Analyseret med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og pro-

blemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Rationalet i denne kompetence er, at den skal give EU-borgeren en fortrolighed i it-anvendelsen samt en kritisk tilgang i anvendelsen, og at det er en basic skill (k).

Indforstået er, (k), at denne digitale kompetence vil give adgang til deltagelse i udveksling af argumenter, kommunikation og deltagelse i kollaborative netværk. Ligesom det er en antagelse, at den i kombination med præmis et (p1) og hævdelser om kritisk brug, med konklusionens (k) adgang til netværk, medfører, at der alene vil blive anvendt og søgt på meningsbærende indhold, som vil bidrage i udviklingen af de otte nøglekompetencer, og at tilgåelsen af informationsøgning vil blive vurderet kritisk. Det er dog fraværende, vedrørende hvilke indholdsparametre den kritiske sans skal udvikle, hvorved det fremstår som en procesuel kompetence, der står (EU 2007a, 7): "Individuals should also understand how IST can support creativity and innovation, and be aware of issues around the validity and reliability of information available and of the legal and ethical principles involved in the interactive use of IST". Og videre tilføjes en konkret digital kompetenceskill (EU 2007a, 7):

Skills needed include the ability to search, collect and process information and use it in a critical and systematic way, assessing relevance and distinguishing the real from the virtual while recognizing the links. Individuals should have skills to use tools to produce, present and understand complex information and the ability to access, search and use Internet based services. Individuals should also be able use IST to support critical thinking, creativity, and innovation.

Det påpeges og fremføres, at denne digitale kompetence oparbejder en *refleksiv brug af informationstilgang og -søgning*, som kan oparbejde en evne til at sondre mellem datas validitet og kunne forstå komplekse informationsniveauer.

Analyseret yderligere med ASK 2 bliver hele den digitale kompetence således repræsenteret som en færdighed, der hos EU-borgeren skal opøve en evne til at være kritisk i tilgåelsen af hjemmesider, kunne være kritisk over for datas validitet og pålidelighed, indgå aktivt i fællesskaber og tilegne sig anvendelig viden omat kunne understøtte viden, innovation og kreativitet.

Hvad der er fraværende, er diskussionen om, hvorvidt sådan en kritisk tilgang mere er en *præ-evne, en kritisk dannelsesstilgang til verden* end en færdighed, der kan læres i kraft af en digital kompetence.

EU's 5. nøglekompetence er evnen til at lære, hvordan man lærer; en kompetence, der kraftigt understreger vedholdenhed i at søge læring. Den er defineret således:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Learning to learn</p> <p>Definition</p> <p>Learning to learn is the ability to pursue and persist in learning, to organize one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training. Motivation and confidence are crucial to an individual's competence.</p>	<p>(p1): Motivation and confidence are crucial to an individual's competence.</p> <p>(p2): Learning to learn is the ability to pursue and persist in learning, to organize one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups.</p> <p>(P3): This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance.</p> <p>(P4): Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training.</p> <p>(k): This competence includes awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully.</p>

Som en *essential knowledge* til denne kompetence motiveres *learning to learn* med følgende passus:

Where learning is directed towards particular work or career goals, an individual should have knowledge of the competences, knowledge, skills and qualifications required. In all

cases, learning to learn requires an individual to know and understand his/her preferred learning strategies, the strengths and weaknesses of his/ her skills and qualifications, and to be able to search for the education and training opportunities and guidance and/or support available (EU 2007a, 8).

Udover en evne til selv at søge efter uddannelse og training possibilities, pålægger det også EU-borgeren at søge efter vejledning og støtte, hvilket i sig selv er bemærkelsesværdigt, da en forudsætning for at søge vejledning er, at man ved, at der er en viden man mangler. Men først analyseres definitionen, ved ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

I præmis 2, (p2), argumenteres der for denne nøglekompetence ved at fremhæve en grundlæggende *ability to pursue and persist in learning*, i *learning to learn*. Evnen, som individet opøver, er at kunne forfølge og insistere på læring. Og den motiveres yderligere i præmis et (p1) med fokus på nødvendigheden af tillid og motivation, som så repræsenteres ved præmis tre (P3), ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

I præmis tre (P3) bliver nødvendigheden af p1 og p2 anvendt som underliggende præmisser for selve kompetencerepræsentationen: "This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance".

Med motiverede EU-borgere, som tilslutter sig præmisserne om vigtigheden af vedvarende at forfølge læring, vil viden blive opsøgt aktivt, både som en konkret anvendelig viden, men også som en viden om tilegnelse af viden, til eksempel processuel vejledning om karrieremuligheder.

Som en evne, der i særlig grad gælder denne kompetence, påpeges det i EU (2007a 8), at "This requires effective management of one's learning, career and work patterns, and, in particular, the ability to persevere with learning, to concentrate for extended periods and to reflect critically on the purposes and aims of learning". Særlig sætningens sidste udsagn "... reflect critically on the purpose and aims of learning". Dette tilskriver alt andet lige EU's femte nøglekompetence en *målrationalitet og funktionsbestemmelse i læringssynet*.

Præmis 4 (P4) og konklusionen (k) fremstår, som 'læringssandheder'. I præmis fire (P4) fremhæves læring som erfaringsbåret i relation til tidligere livsforløb, netop med henblik på at kunne *anvende sin viden og sine færdigheder* bredt i mangefacetterede kontekster. Og når knyttet sammen med konklusionen (k) skal individet også være bevidst om sin *egen subjektive læringsproces* og kunne overvinde forhindringer, som kan bremse en succesfuld læring.

Der er et stærkt individfokus på læring som en evne i subjektet, hvorved 'læring' kan løfte og tilegnes som en færdighed i infor-

mations- og vidensanvendelse med henblik på uddannelsesmuligheder og karriereforløb.

Denne 'sandhed' om, at individet kan løfte denne kompetence til en succesfuld karrierefærdighed, beror netop på antagelserne i de første tre præmisser. Forudsætningen er, at individet besidder en iboende motivation og lyst til karriere og læring.

Det pointeres i (EU 2007a, 8): "A positive attitude includes the motivation and confidence to pursue and succeed at learning throughout one's life".

Underforstået er livslang et begreb underlagt en subjektiv evne, vilje og motivation i ønsket om læring og karriereudvikling livet igennem.

Denne subjektive *positive attitude* skal samtidig understøttes med træningsprogrammer og vejledning i og om mulige uddannelses- og karriereforløb.

Hvad der ikke er muligt, og som denne femte nøglekompetence ikke beskriver, er den fraværende motivation, fraværet af evne og manglende lyst til læring- og karriereudvikling samt karriereforståelse livet igennem.

Den grundlæggende antagelse beror således på en positiv forståelse af, at alle mennesker kan og vil lære hele livet igennem, og at denne subjektiverende læringsforståelse giver adgang til *det større lærende fællesskab, til uddannelsessystemet og til arbejdsmarkedet*.

I den sjette nøglekompetence defineres EU-borgernes kompetencer i medborgerskab, *social and civic competences*:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Social and civic competences</p> <p>Definition</p> <p>These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behavior that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation.</p>	<p>(p1): Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation.</p> <p>(p2): ...and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary.</p> <p>(k): These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behavior that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life,</p>

Denne medborgerskabstænkning er som kompetence, udover den formelle ovenstående definition, også at betragte som et *kulturbegreb*. Kompetencens 'ånd', dens *basic knowledge*, er fremført som (EU 2007a, 9): "It is equally important to be aware of basic concepts relating to individuals, groups, work organisations, gender equality and non-discrimination, society and culture. Understanding the multi-cultural and socio-economic dimensions of European societies and how national cultural identity interacts with the European identity is essential".

Det betyder en forståelse af kulturel diversitet, som når kobles sammen med den for nøglekompetencen fremførte attitude, betyder at (EU 2007a, 9): "The competence is based on an attitude of collaboration, assertiveness and integrity. Individuals should have an interest in socio-economic developments and intercultural

communication and should value diversity and respect others, and be prepared both to overcome prejudices and to compromise”.

Det medfører en større og bedre integration på EU's indre marked og uddannelsessystem, en pointe, som fremkommer i den følgende analyse, ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

I definitionens konklusion (k), pointeres det, at denne nøglekompetence udstyrer individet med en mellemmenneskelig forståelses- og interkulturel evne, som medfører, at EU-borgeren kan deltage *effektivt og konstruktivt* i det sociale liv og på arbejdsmarkedet, ligesom det dækker alle tilknyttede adfærdsmønstre, som er nødvendige for den sociale og arbejdsmæssige integration i EU. Denne kompetence bliver følgelig repræsenteret, en fundamental demokratisk kompetence, ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implícite forståelser i teksten?

I præmis 1 (p1) bliver nøglekompetencen motiveret ved en *demokratisk nødvendighed*, som netop baseres på en viden om de sociale, politiske koncepter og strukturer og som en kompetenceforudsætning for en aktiv en demokratisk deltagelse i samfundet, som videre motiveres ved præmis 2 (p2), med en understregning

af, at det i særdeleshed er gældende i et stadigt mere mangfoldigt samfund.

Med ASK 2 har teksten også nogle implicite forståelser i denne nøglekompetence, som foldes ud ved en nærmere analyse i det følgende.

Den helt grundlæggende antagelse er en forståelse af, at denne medborgerskabskompetence kan 'læres', og at EU's borgere ønsker denne sociale- og arbejdsmæssige integration.

Yderligere basseres kompetencens *essential knowledge*, på argumentationen om det kulturelt gnidningsfrie samfund.

Man skal på den ene side anerkende de kulturelle forskelligheder og på den anden side ikke udfordre eller lade sig udfordre af den kulturelle forskellighed, det være sig kønsligt eller kulturelt.

Og når koblet sammen med *attituden i nøglekompetencen*, skal medføre en interpersonel fleksibilitet, som smidiggør integration på arbejdsmarkedet og i den sociale sfære ved netop at hævde, at de enkelte individer opnår en interesse i socioøkonomisk udvikling, og interkulturel kommunikation. En indforstået sandhed i konklusionen (k) er således, at det er både nødvendigt og acceptabelt, at denne kompetence "cover all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life".

I den følgende syvende nøglekompetence føres argumentationen fra de tidligere nøglekompetencer om den individuelle fleksibilitet, stabilitet og den *økonomiske og sociale kompetence* ind i en entreprenørkontekst. Den er defineret således:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Sense of initiative and entrepreneurship</p> <p>Definition</p> <p>Sense of initiative and entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risktaking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports individuals, not only in their everyday lives at home and in society, but also in the workplace in being aware of the context of their work and being able to seize opportunities, and is a foundation for more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance.</p>	<p>(p1): It includes creativity, innovation and risktaking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives.</p> <p>(p2): This supports individuals, not only in their everyday lives at home and in society, but also in the workplace in being aware of the context of their work and being able to seize opportunities, and is a foundation for more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance.</p> <p>(k): Sense of initiative and entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action.</p>

Som det fremstår, når nøglekompetence syv opsættes i en syllogisme, er konklusionen (k) i virkeligheden et stærkt individfokus, hvor fokus netop er på individets evne til omforme ideer til aktiviteter; ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Indholdet argumenteres i særlig grad i præmis to (p2) som en nøglekompetence, der støtter individet i at anvende deres kompetencer til at opsøge muligheder for entreprenørskab og initiativer; dette både i EU-borgernes sociale liv og på arbejdsmarkedet. Og med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

repræsenteres nøglekompetencen som en komponent, der også vil danne fundamentet for udvikling af yderligere konkrete evner og viden (p2), som er nødvendig for at understøtte inklusionen af yderligere to begreber, *awareness of ethical values and promote good governance*.

Og som fremført i præmis et (p1), vil nøglekompetencen inkludere evnen til *risk-taking, innovation and creativity*.

Der er således en re-præsentation af en nøglekompetence, der motiveres ved positivt ladede begreber, der henviser tilbage til værdiladede ord som etik, *good government*, at turde løbe en risiko, og som fundamentet for yderligere tilegnelse af konkrete færdigheder.

De sandheder, som ligger implicit i nøglekompetence syv, er væsentlige i forståelsen af rækkevidden for hele tænkningen og ånden i livslang læring i EU.

Det tages helt grundlæggende for givet, at man kan udfolde et læringsbegreb med et stærkt individfokus i den subjektive udvikling som en konsekvens af den modtagne læring, der også kan og

skal medføre innovation, som alt andet lige er kreativitet, der har effekt på en økonomisk bundlinje.

Og som nøglekompetencens *essential knowledge* beskrives tænkningen således (EU 2007a, 11):

Necessary knowledge includes the ability to identify available opportunities for personal, professional and/or business activities, including 'bigger picture' issues that provide the context in which people live and work, such as a broad understanding of the workings of the economy, and the opportunities and challenges facing an employer or organisation. Individuals should also be aware of the ethical position of enterprises, and how they can be a force for good, for example through fair trade or through social enterprise.

På den vis tydeliggøres det, at livslang læring som overordnet begreb på det helt konkrete mikroniveau bliver til et vækstbegreb.

Læring er ikke kun uddannelse for individet. Læring er indenfor denne nøglekompetence blevet til en professionel forståelse af uddannelse, der skal anvendes til at vækste et lands økonomi, (p2), *contributing to social or commercial activity*. Og det følges op med tilknyttede skills og attitudes (EU 2007a, 11):

“An entrepreneurial attitude is characterised by initiative, proactivity, independence and innovation in personal and social life, as much as at work, og for skills, The ability to judge and identify one's strengths and weaknesses, and to assess and take risks as and when warranted, is essential”. Livslang læring skal *lære* og tilføre individet flere komponenter end de rent skolestiske, det vil sige mere end selve uddannelsens indhold og læringsmål.

Livslang læring (nøglekompetence 7 i særdeleshed) er ikke kun vertikal i betydningen, at man skal kunne og have mulighed for uddannelse og kompetencetilegnelse hele livet igennem; livslang læring er også horisontal og skal give individet en palet af kompetencer, som også udvikler evnen til livsduelighed i bredeste betydning i alle tilværelsens facetter, arbejdsmarkedet, socialsfæren, og som psykologiske komponenter, evnen til kreativ tænkning, risikovillighed, pejle efter etiske værdier og lysten til at gribe muligheder.

I den sidste og ottende nøglekompetence er det en påskønnelse af mangefacetterede kulturelle udtryk, der defineres som en kompetence:

Nøglekompetence, EU, livslang læring	Definitionsanalyse
<p>Cultural awareness and expression</p> <p>Definition</p> <p>Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts.</p>	<p>(p1): Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts.</p>

Definitionen er egentlig ikke en konklusion, men mere et logisk postulat, og er derved alene en præmis (p1), med påskønnelse af menings- og kultureldiversitet i de oplistede fora.

Men når de tilknyttede forklaringer analyseres, er den implicitte skill (EU 2007a, 11): "Skills include also the ability to relate one's own creative and expressive points of view to the opinions of others and to identify and realize social and economic opportunities in cultural activity. Cultural expression is essential to

the development of creative skills, which can be transferred to a variety of professional contexts”. Kompetencen har da det anliggende, at den (analyseret med ASK 3) kulturelle forståelse skal forsøges kapitaliseret og professionaliseret.

I det understående er der ikke analyseret formelle policyer, da OECD ikke er formelt policyskabende, hvorfor argumenterne ikke er opsat i syllogismer. Men når ASK er anvendt i analysen, fremgår det ved betegnelsen ASK 1, 2.

En opsamlende analyse af de foregående EU-policyer og nøglekompetencer (annex) opsamles ved ASK 3, følgende analyse,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Hensigten med de otte nøglekompetencer er formuleringernes fokus på både individ, samfund og community (EU 2007a, 3): ”Identify and define the key competences necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society”, og fungerer ved at sikre adgangen til og udviklingen på arbejdsmarkedet. Dokumentet er opstået med baggrund i EU-vedtagelsen (EU 2006a, 2), hvor det anbefales:

That Member States develop the provision of key competences for all as part of their lifelong learning strategies, including their strategies for achieving universal literacy, and use the ‘Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework’ (hereinafter referred to as ‘the Reference Framework’) in the Annex hereto as a reference tool ...

Og disse nøglekompetencer blev til otte i antal og omfang, som gør det ud for en fælles reference for, hvorledes kompetence og læring skal defineres og anvendes i EU-medlemslandene: "Since the objectives of this Recommendation, namely to support and supplement Member States' action by establishing a common reference point that encourages and facilitates national reforms and further cooperation between Member States ..." (EU 2006a).

De nationale initiativer og tilpasninger hertil kan således føres tilbage til denne policy, som danner fundamentet for udformningen af EU's "Annex" (2007), hvor både nøglekompetencerne er defineret og kompetencernes kernebegreber, som fungerer ved at udgøre nøglekompetencernes indre struktur og derved former sproget, de motiveres i: *Essential knowledge, skills and attitudes*.

I (EU 2008, 2) policyen (om fremme af kreativitet og innovation gennem uddannelse og erhvervsuddannelse) påpeges det, at de otte kernekompetencer:

"...vedrører færdigheder, der er særlig relevante for kreativitet og innovativ kapacitet. Der er især behov for færdigheder og kompetencer, der gør det muligt for folk at betragte ændringer som en mulighed, at blive ved med at være modtagelige over for nye ideer og at respektere og værdsætte andres værdier".

Som en understregning af, hvor vidtgående disse nøglekompetencer er under livslang læringsfænomenet, nævnes det i samme policy (her medtaget som et eksempel på, hvor detaljeret livslang læring er tænkt implementeret), at lærerne spiller en stor rolle i udviklingen og i motivation af elevers kreative evner ved selv at være kreative i undervisningen, og det pointeres, at:

Læreruddannelsesinstitutionerne kan også yde et vigtigt bidrag til formidlingen til lærerpersonalet af den viden og de kompetencer, der er nødvendige for at skabe ændringer, f.eks. de færdigheder, der er nødvendige for at fremme elevcentrerede tilgange, samarbejdsmetoder og brug af moderne læringsredskaber, især dem, der er baseret på ikt. Fremme af kreative evner og holdninger i skolerne kræver også støtte fra en organisatorisk kultur, der er åben over for kreativitet, og skabelse af et innovationsvenligt miljø generelt og et engageret og fremadskuende lederskab på alle niveauer (EU 2008, 2).

I 2018 (EU 2018, stk. 10) bekræfter EU anvendelsen og revisionen af otte nøglekompetencer, men ønsker dem mere integreret i undervisningen, da: “The development of key competences, their validation and the provision of competence-oriented education, training and learning should be supported by establishing good practices for better support of educational staff in their tasks and improving their education, for updating assessment and validation methods and tools, and for introducing new and innovative forms of teaching and learning”.

En fællesnævner (ASK 1, 2, 3), som er gennemgående i alle policyer, rapporter og bekendtgørelser, er begrebet *læring*.

Om det drejer sig om at udvikle og tilegne sig de otte nøglekompetencer, udvikle elevers innovative færdigheder, bevæge sig i et mange-diversitært kulturlandskab, afkode sociale koder, være kreativ eller at finde sin sikre vej igennem tilværelsen i både uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, kan det *læres*.

Læring er ikke alene et spørgsmål om personlig udvikling, det er også en kerne i egen ret i det strukturelt betingende begreb livslang læring (ASK 2).

Livslang læring er blevet fundamentet (fundamentalt) for innovation, opkvalificering af skills, udvikling af vejledningen igennem hele livet, så den både passer til de stadier, individet er på, og til den aktuelle økonomiske situation, samfundet er i, med dets krav til forskellige skills i en given (tidslig) kontekst (ASK 2).

Livslang vejledning er i kombination med (Sultana 2011) CMS (Career Management Skills) integreret i livslang læring med EU-resolutionen (2008), hvor det indledningsvis fremhæves, at: "The growing globalisation of trade and lengthening of the period of active employment are increasingly requiring individuals to adapt their skills, in order to remain ahead of foreseeable or necessary changes and to safeguard their career paths".

En tilpasning af individets evner for at være på forkant med de forandringer, som globaliseringen medfører, er således en kerneindsats i vejledningen.

I Cedefop-rapporten "From Policy to Practice" (2008) jonglerer man med to opfattelser af vejledningen under det paradigmeskifte, lifelong guidance benævnes, og placerer *career guidance* som pragmatisk i den betydning, at udover at fokusere på integration på arbejdsmarkedet er vejledning også "reclaimed citizenship" (ibid.), hvorved vejledning kan *empower* individet i en verden ramt af krav om øget tilpasning, omstilling og globalisering.

Og derfor er denne anden opfattelse, at man ikke længere kan se vejledningen som en institution, der på én gang kan bidrage til individets løbebane ud fra en lineær tænkning, men at karriere består af livslange ændringer og beslutninger, hvorfor vejledningen som instrument også skal være i konstant udvikling og tilpasset

til omgivelsernes krav (Cedefop 2008). Et syn på læringen som en konstant komponent hos individet fremgår af følgende citat:

In such a context, career guidance is seen as one aspect of the State's duty to provide support to its citizens as they navigate the challenging social and economic vicissitudes of contemporary life. In this sense, career guidance is both a public and private good: it can have a positive impact both on society and on the personal development of the individual, stemming from the role that it plays in assisting people to make decisions on learning opportunities, promoting active citizenship, and so on. Delivered in this framework, guidance can improve work satisfaction and personal and occupational fulfillment. It can also contribute to attaining life balance, social cohesion, and more active citizenship (Cedefop 2008, 17).

Udover den åbenlyse integration (ASK 2) med EUs otte nøglekompetencer (2007), er den ligeledes integreret med betegnelsen CMS (Career Management Skills) som integreret i Lifelong Learning.

I nærværende Cedefop-rapport (2008) forklares baggrunden for sammenhængen mellem læring, skill og karriere, med et retrospektivt syn på tidligere vejlednings klientgørelse af den vejledningsøgende med passiv modtagelse af vejledning i mulige uddannelsesveje (ligeledes et paradigmeskift i vejledningen), til en aktiv inddragelse og deltagelse fra både vejledere og vejledte.

Her er netop *empowerment* og autoaktiv deltagelse i vejledningen motiveret i livslang vejledning:

It invites the client to develop competences to manage career and learning development, and to engage in self-assessment

and reflective, self-directive and autonomous processes, with the dialogic support of career guidance mentors. The new paradigm therefore envisages that clients are persons with resources, not just with problems. It represents an approach to career and career decision-making that adopts a holistic and social interactionist stance: career planning and actions represent an integral part of people's life experiences, and career experiences become meaningful when they are perceived and constructed in people's lives (Cedefop 2008, 53).

En yderligere analyse med ASK 3 påviser et interessefelt, der også inkluderer OECD. OECD er ikke et policyorgan i den betydning, at institutionen kan udforme vedtagne politikker.

Men som organ er det organisations deltagerlandes overnationale 'laboratorium' for udvikling af økonomiske analyser og rapporter med anbefalinger, som har effekt på både EU og de nationale landes politikudformning. I parentes bemærket er der et overlap i medlemmer af EU og OECD. Hvor EU er et demokratisk funderet beslutningsorgan, er OECD en økonomisk orienteret institution.

Ligesom Norge er medlem af OECD (Ikke-EU-medlem) og bidrog som et af 12 udvalgte OECD-lande til OECD-rapporten (2002a) med national empiri i et review over de nationale landes *keycompetences*.

OECD's (2014) analyse af Norge, "OECD skills strategy action report Norway", vil blive behandlet i afhandlingens analyse Norge. I det følgende analyseres OECD-definitionerne for livslang læring og den tilknyttede *career guidance*, for kompetencebegrebet samt *skills*.

3.1. OECD – kernekompetencer i livslang læring og vejledning

I 1997 blev PISA (Programme for International Student Assessment) lanceret af OECD, og i tilknytning hertil er der defineret et sæt nøglekompetencer (OECD 1999) I rapporten "The definition and selection of key competencies" fastslås det, at : "A competence is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context" (OECD 1999, 4).

Grundstene til de senere nøglekompetencer i EUs livslang læring spores i de bekskrevne tre kompetencefelter i OECD (1999, 17):

Central to the concept of lifelong learning is the assertion that not all of life-relevant competencies can be provided by initial education, because:

Competencies develop and change throughout the lifespan, with the possibility of acquiring or losing competence as one grows older; - The demands on individuals can be expected to change throughout their adult lives as a result of transformations in technology and in social and economic structures; -and Developmental psychology shows that competence development does not end at adolescence but continues through the adult years.

In particular, the ability to think and act reflectively, central to the framework, grows with maturity. This understanding has important implications for both education and assessment. An evolutionary model of human development provides a theoretical foundation for the purpose of adult education.

Tænkningen er, at kombineres kompetence som begreb med livslang læring, får man et dynamisk og fleksibelt læringsbegreb, som er i kontinuerlig udvikling parallelt med et givent samfunds udvikling, med dets behov for viden og arbejdskraft, som modsvares af individets kompetencetilegnelse.

Analyseres ovenstående citat med ASK 2 og 3, fremgår det, at hele forståelsen i- og af livslang læring (EU 2007a; EU 2008; EU 2008.2) om, at kompetencer kan (til)læres, fremstår som en læringsanskuelse allerede hos OECD i 1999: “Despite the fact that competencies comprise more than just taught knowledge, the DeSeCo Project suggests that a competency can itself be learned within a favourable learning environment” (OECD 1999, 11). Og (ibid., 6): “Individual competencies, Institutional competencies, Application of individual competencies to contribute to collective goals ...” hvor gevinsten for samfundet er “Economic productivity, Democratic processes, Social cohesion, equity and human rights, Ecological sustainability ...”, og mestring af disse kompetencer er for individet givet ved: “Gainful employment, income, Personal health, safety, Political participation, Social networks”.

Baggrunden for ovenstående udlægning af kompetencebegrebet, som horisontalt er den såkaldte Gibbons tese²² (Gibbons 1994), hvor læring og kompetencer opdeles i a) *mode 1*: kompetencer, skolelæring i lukkede uddannelsessystemer, og b) *mode 2*: kompetencer er horisontal læring i åbne systemer, både som *livsbredde* og *livslang læring*.

22 This will reveal the need for a different approach to policy, particularly for the integration of education, science and technology and competition policy into comprehensive innovation policy that is sensitive to the fact that knowledge production is socially distributed. In Europe, particularly national policies that will enhance the potential of national institutions need to be developed in concert with those of the EU (Gibbons 1994, 15).

Denne tese er baggrunden for definitionen af det brede kompetencebegreb i livslang læring, som senere i EU blandt andet bliver til otte nøglekompetencer. I DeSeCo-rapporten (OECD 2002a) forklares det som følger:

Mode 1 is knowledge of the discipline-based type typically produced in universities. Mode 2 is referred to as ‘socially distributed’ knowledge. It is the knowledge of application and is produced in workplaces and organisations outside the university sector. It is output-driven, specific and transient, it uses methods which might not be seen as legitimate against the traditional university criteria for knowledge production, and it is valuable in economic terms. Much of this knowledge is also tacit and, by its nature, crosses the boundaries between disciplines (OECD 2002a; Gonczi, 122).

I det følgende vil dele af de herunder listede rapporter i uddrag blive analyseret med ASK 1, 2 og 3: DeSeCo-rapporten (OECD 2002a) “Definition and Selection of Key Competencies Contributions to the Second DeSeCo Symposium”, og i summary: (OECD 2002b) “Definition and selection of competences (deseco): theoretical and conceptual foundations”, og “Career Guidance and Public Policy, Bridging the Gap” (OECD 2004), som er et review over analysen af career guidance-policyer i 14 OECD-lande (2001-2004).

Indledningsvis sættes baggrunden for OECD’s (2002a) DeSeCo-rapport, som er kortlægning og definition af de nødvendige kernekompetencer med følgende krav til outcome af det livslangt lærende initiativ, som netop kombinerer mode 1 -og mode 2-*knowledge*, hvorved kompetencebegrebet kan bredes ud til alle livsfelter:

The quality of education and training systems as well as the return on public expenditure on education constitute critical items on the political agenda. As a consequence, measurement of education outcomes, evaluation of the economic and social returns of investments in competencies, and identification of reliable predictors of educational success are topics that generate lively discussion among and within countries (ibid., 10).

Som citatet viser (ASK 2, 3), drejer OECD's analyse af uddannelse sig om et helt grundlæggende forhold mellem investeringer i uddannelse og afkastet af denne investering.

Ligeså er der en forbundethed mellem *investeringer* i kompetencer og uddannelsesmæssig succes, for både individet og OECD's medlemslande (ibid., 68): "There was an agreement that human competencies are the most essential ingredient in social cohesion and economic development and that consideration of competencies should not be limited to the education sector or to curriculum-bound knowledge. Instead, competencies should be considered from a lifelong learning perspective".

Koblingen mellem kompetencer (ASK 1, 2), som i parentes bemærket skal læres af individerne, og social sammenhængskraft (i et økonomisk vækstfunderet samfund) kobles direkte til økonomisk vækst som et 'holistisk' kompetencesyn i et livslangt lærende perspektiv.

Kompetencer *standardiseres* og beskrives som nogle intrinsiske lærte færdigheder, der som ekstrinsisk adfærd hos individet sikrer social sammenhængskraft og vækst i OECD-landene.

Og det motiverende argument er (OECD 2002a; Gonczi, 125): "We need to accept that much of what makes people competent,

resourceful, adroit (that is what makes them knowledgeable) is largely tacit, instinctive, intuitive, difficult to pin down and certainly can't be located in 'objects' stored in the mind".

Herved er grunden til nøglekompetencerne lagt, og der sondres mellem kompetencer og færdigheder (OECD 2002b), hvor kompetencer er defineret ved *evnen* til at møde komplekse udfordringer i konkrete kontekster, og færdighed er den kompetente *performance*, mobiliseringen af viden, praktiske og kognitive færdigheder, social og følelsesmæssig adfærd.

De to begreber, *kompetence* og *færdighed*, er ikke synonyme (ibid.), og kompetence anses som en *holistisk betegner* og er ikke reducérbar til den tilknyttede kognitive evne til kompetent mestring.

Argumentationen er ikke så tosidet, som den motiveres i OECD (2002a; 2002b), da forudsætningen for det ene træk er betinget af det andet (ASK 2 og 3). Nøglekompetencerne er netop formuleret som en *kausalitet* og ikke som en parallel *korrelation*.

Der forsøges en retorisk adskillelse, men når tekstfragmentet hjemføres (ASK 1, 2) med de øvrige formuleringer bag livslang læring og nøglekompetencerne, er de to hinandens forudsætninger: Kompetencer er betinget af læringsfærdigheder, og læringsfærdigheder udvikles med flere kompetencer.

Der kan også spores en korrelation til *epistemic literacy* (Tuomi 2015), når OECD (2002b, 4) påpeger:

Reflectivity - a critical stance and reflective practice - has been identified as the required competence level to meet the multifaceted demands of modern life in a responsible way. Thus, reflectivity represents a transversal characteristic of key competencies. The development of the identified key competen-

cies and the underlying level of mental complexity does not presuppose either a very high degree of cognitive skills or a high level of education, but requires an overall development of critical thinking and a reflective, integrated practice based on formal and informal knowledge and experience in life.

Her består korrelationen netop i den *active capacity*, dvs. ny vidensskabelse samt vidensmestring, som er sidestillet med OECD's (2002b) *reflectivity*, som beskrevet i det ovenstående citat.

Livslang læring er knyttet sammen med de i OECD (2002a; 2002b) formulerede tre nøglekompetencer, som tjener til en livslang læring for individet, som herigennem opnår kompetencer og færdigheder til at møde de økonomiske, sociale, kulturelle og læringsmæssige udfordringer i de senmoderne samfund og dennes konkurrencestater. I det nyeste dokument fra OECD (2018) medgives, at læringsnavigation er blevet så komplekst, at der skal udvikles redskaber til learning agencys, som begrundes med dette:

To help enable agency, educators must not only recognise learners' individuality, but also acknowledge the wider set of relationships – with their teachers, peers, families and communities – that influence their learning. A concept underlying the learning framework is “co-agency” – the interactive, mutually supportive relationships that help learners to progress towards their valued goals. In this context, everyone should be considered a learner, not only students but also teachers, school managers, parents and communities (OECD 2018, 4).

Anledningen er, at OECD plæderer for en mere horisontal tilgang til læring, der inddrager alle individets fora i både at kunne begå sig og i at kunne forme rummet, hvilket er i tråd med de otte nøglekompetencer, når anvendt som et komplet læringssystem: “DeSeCo has structured its efforts around the idea that defining and selecting key competencies relevant for individuals and the society depends on multiple factors – normative, scientific, and political” (OECD 2002a, 7).

Denne forståelse er ligeledes gennemgående for analysen af livslang vejledning i ”Reviewed Career Guidance and Public Policy, Bridging the Gap” (OECD 2004), med et overvejende fokus på udvikling af *human resources*.

Koblingen (OECD 2004, 22) mellem livslang læring, livslang vejledning og career guidance argumenteres på følgende vis:

The steps that many OECD countries are taking to implement lifelong approaches to learning pose particular challenges for career guidance policies and programmes. In broad terms, a commitment to lifelong learning sees learning taking place throughout the lifespan. Just as importantly, it promotes substantial individual control over what is learned, and over the timing, location and mode of learning. It places a strong emphasis not only upon achieving formal skills and qualifications, but also upon developing the motivation to learn and the skills to manage one’s own learning.

Citatet fremfører den pointe, at med udviklingen af livslang læring som et både horisontalt (lifewide) og vertikalt (lifespan) begreb og senere som vedtagen policy i EU, der berører vejledningen – i bredeste betydning – i de respektive medlemslande, skal vejledningen

justeres og reframes henimod et adaptivt, livslangt vejledende initiativ.

Med ASK (1, 2, 3) vil dette strukturelle initiativ iværksættes som et motivationsfremmende redskab, som med dets vejledningsfaglige teknikker kan fremme færdigheder, udvikling og læring.

Fokusskiftet på, hvad vejledning skal løfte fra, hvad der gøres, ligger i den *normativitet* (OECD 2002b), som findes i nøglekompetencerne. Vejledningen skal ikke længere kun være et assisterende og rådgivende organ, som giver indblik i, hvad der eksisterer af uddannelsesmuligheder med tilknyttede fordybelse i et fagligt felt af interesse, det vil sige informationsbåret vejledning. Vejledningen skal understøtte den politiske udfordring, som er fremherskende, med fokus gennem livslang læringsprismen om, at individer skal beherske intrinsiske og ekstrinsiske nøglekompetencer (OECD 2004, 25):

The policy challenges for career guidance set out above imply that, at the least, career guidance services need to broaden from largely providing assistance with *decisions* at limited and selected points in people's lives to an approach which also encompasses the development of career-management *skills*.

Traditionelt har vejledning om fremtidig løbebane været erlagt på skoler og jobcentre.

Men med livslang læring er kravet til økonomisk vækst blevet en integreret del af karrierevejledningen i både CMS og livslang vejledning, og dette fokusskifte fra vejledning som *formidler af mulige uddannelsesmuligheder* til en *motiverende karriere driver* formuleres således:

Nevertheless, the traditional model of career guidance does not appear well suited to the full range of contemporary policy challenges that it is expected to meet. The wide range of challenges that policy-makers in OECD countries believe career guidance should be able to address, and in particular the challenge of helping to implement lifelong approaches to learning and active approaches to labour market policy, imply radically different ways of organizing and providing career guidance services (OECD 2004, 25).

Vejledningen tilskrives (ASK 1, 2) igennem OECD's prisme om livslang læring selv et lærende element.

Vejledningen skal være motiverende og ikke kun informerende. Vejledningen skal altså være et praktisk-pædagogisk redskab, der kan understøtte implementeringen af livslang læring strukturelt i medlemslandene og fremme udviklingen af de tilknyttede 'lærende' kompetencer på individniveauet blandt medlemslandenes borgere.

3.2. Opsamling EU og OECD – livslang læring og vejledning

Data viser, når analyseret ved hjælp af ASK-spørgsmålene, at der er en umiddelbar synlig sammenhæng mellem OECD og EU's forståelse af livslang læring og livslang vejledning. Med ASK 3 analyse,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

er der *også* en tydelig *transfer* mellem OECD og EU i udviklingen af nøglekompetencer, som skal kunne støtte individet i kontinuerlig læring og videnshåndtering på et performativt, vækstbetinget marked, som uddannelsessektoren bliver relateret og *direkte* er knyttet til. Hvor de tidligere adskilte felter besad hvert sit *vækstrationale*; uddannelsessektoren havde åndens vækst som formål og kritisk dannelsesrefleksion som læringstilgang, og arbejdsmarkedet og erhvervslivet havde den økonomiske vækst som sit naturlige rationale.

Med denne transfer mellem OECD og EU's pædagogiske institutioner, er de to vækstfelter blevet integreret i hinanden, hvilket tydeligst kommer til udtryk i analysen af EU's otte nøglekompetencer. Som påvist bliver pædagogiske komponenter som det at lære at lære kombineret med innovation, økonomisk vækst, psykologisk og social tryghed, alle kombineret i disse otte kompetencer som intrinsiske og ekstrinsiske træk, der tilsammen er *nødvendige*, men *også tilstrækkelige*, for at kunne deltage og navigere som en aktiv og anerkendt (Honneth 2001) medborger.

At være en af EU og staterne (gensidigt) anerkendt medborger fordrer en accept af det, som livslang læring er udviklet til: en totalitær stats markeds- og civilsamfunds fænomen, der eksisterer i egen ret, og som med sine kompetencekrav til borgerne regulerer alle aspekter af tilværelsen, *lifewide* og *lifespan*, hvor læringskrav opstår og betinger muligheden for en karriere og inklusion i sociallivet og på arbejdsmarkedet.

De otte EU-nøglekompetencer kan føres tilbage til de tre nøglekompetencer i OECD (2002a; 2002b) og den formulerede integration af pædagogisk læring til kompetence, der, når anvendt, bliver til en kompetent *skill*, er gennemgående som et grundlæggende lærings- og menneskesyn i de otte EU-nøglekompetencer.

Det er kompetencer (EU 2007a) som stiller store krav til kognitive og sociale læringsfærdigheder hos EU-borgeren, men såfremt kompetencerne indfries og mestres, sikres social inklusion og samhørighed, et tolerant menneskesyn, kulturel mangfoldighed, kreativitet og innovation.

På den facon understøtter det *nøglekompetente individ* et økonomisk baseret uddannelsessystem, som uddanner individer med adaptive kompetencer og en social adfærd, der matcher et globaliseret samfund, hvor kulturelle udfordringer og forskellige dannelses- og uddannelsestraditioner standardiseres til et spørgsmål om kompetencemestring for at skabe et kulturelt, modstandsfrigt samfund. hvor det økonomiske rationale fungerer ved kulturel blindhed og understøttes som sådant af den livslangt lærende *homo economicus*, hvilket ligeledes er en underliggende præmis i EU-strategien (2009), som genbekræftes i en revision i 2016²³, med fire strategimål frem til 2020:

- Livslang læring og mobilitet skal gøres til virkelighed, og uddannelsessystemerne skal i højere grad være lydhøre over for forandringer og mere åbne over for verden omkring dem.
- Uddannelsernes kvalitet og effektivitet skal forbedres ved at øge det grundlæggende færdighedsniveau såsom læse- og skrivefærdigheder samt talefærdighed, ved at gøre matematik-, naturvidenskabs- og teknologifagene mere attraktive og styrke de sproglige kvalifikationer.

23 http://publications.europa.eu/resource/cellar/bf1939b2-1562-4e50-8d60-8c9d0ad6ecf7.0002.02/DOC_4

- Lige muligheder, social samhørighed og aktivt medborgerskab skal fremmes, så alle borgere, uanset personlige, sociale eller økonomiske forhold, kan udvikle jobspecifikke kvalifikationer løbende igennem hele livet.
- Kreativitet og innovation, herunder iværksætterkultur, skal støttes på alle uddannelsesniveauer, da disse er vigtige drivkræfter for en bæredygtig økonomisk udvikling. Særligt skal den enkelte hjælpes til at opnå IT-færdigheder og udvikle initiativ, iværksætterkultur samt kulturel bevidsthed.

Med ovenstående kortlægning og analyse af tilblivelsen af livslang læring og livslang vejledning i EU analyseres effekten af fænomenet for de nationale stater Danmark, Sverige og Norge. Som påvist tilskrives *læring og vejledning* nogle tekniske (og pædagogiske) krav til opfyldelse af de målsætninger, som er formuleret under livslang læring fra OECD og til styrende policy i EU. Og det giver også mening, at vejledningen i forlængelse heraf er blevet mere målrational i sin funktion og indretning; en målrationalitet, som er særligt fremherskende i Danmark, hvilket analyseres i det følgende afsnit.

Men inden analysen af de skandinaviske landes implementering, analyseres nogle centrale forhold i OECD's "Position paper" (2018)²⁴ om ønskerne for uddannelsens indhold og formål frem mod 2030. Dokumentet indledes med rammen for udviklingen, at formulere fundamentet for pædagogikken fra 2019 frem mod 2030, på to udvalgte områder (ibid., 2.): "What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and

24 Dokumentet er OECD arbejdsgruppens forslag og ønsker, work in progress, og er derfor ikke opsat i en syllogisme. Og bliver følgelig analyseret som netop et retorisk dokument, som påviser en tendens i den stadige udvikling og integration af læringsformer i samfundet.

shape their world? How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively?” Og disse skal formuleres som deciderede anvisninger med betydning for den pædagogiske praksis: ”We will finalise the framework by the end of 2018. In 2019, we will change gears and begin to explore the translation of the framework into pedagogy, assessment and the design of an instructional system” (ibid., 2).

Inddraget bliver nu både den formelle uddannelse, migration, wellbeing, social håndtering og inklusion, sikkerhed, tryghed, livskvalitet, livstilfredshed, klima og miljø sammen med tidligere implementeret viden, færdigheder, holdninger og værdier, så fremtidens studerende bliver ansvarlige, aktive og engagerede medborgere. I fremtiden skal det overordnede fokus være på *learning agency*, hvor: ”Future-ready students need to exercise agency, in their own education and throughout life. Agency implies a sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for the better. Agency requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal” (OECD 2018, 4).

Dokumentet adresserer tre fremtidige udfordringer: miljø, økonomi og sociale udfordringer.

Kompetencebegrebet udvides nu til *også* at understøtte en udvikelse af det aktive medborgerskab (EU 2007a), som *også* kan navigere i en mere kompleks fremtid frem mod 2030, og dannelsen er ligeledes forsøgt inkorporeret i fremtidens pædagogik ved termene *critical thinking* og *critical stance* (ibid., 6).

Ligeledes er den reflekterede omgang med verden og dens muligheder *også* skrevet ind i dokumentet, spidsformuleret ved: ”To ensure that the new learning framework is actionable, the OECD Education 2030 stakeholders have worked together to translate

the transformative competencies and other key concepts into a set of specific constructs (e.g. creativity, critical thinking, responsibility, resilience, collaboration) so that teachers and school leaders can better incorporate them into curricula. The constructs are currently under review” (ibid., 6).

Analyseres dokumentets ordlyd samt dets underliggende præmisser som et præliminært udviklingsdokument, fremstår dannelsen som i en kritisk og reflekteret omgang med krav, tekster, viden og anvendelse, det vil sige som en (dannet) kritik af herskende epistemer, ikke tilstrækkelig i en ellers oplagt mulighed for at gøre fremtidens unge til ikke bare solide kompetencemestrere, men også til dannede individer. Dokumentet *har* mange gode toner i sig. Faktisk er de fleste af de beskrevne forhold et udtryk for, hvad der kan forventes af et dannet individ. Perspektivet inkluderer også mental og fysisk sundhed (physical health and mental well-being, ibid., 4 og ibid., 5): ”New sources of growth are urgently needed to achieve stronger, more inclusive and more sustainable development. Innovation can offer vital solutions, at affordable cost, to economic, social and cultural dilemmas. Innovative economies are more productive, more resilient, more adaptable and better able to support higher living standards”. samt et øget fokus på individets refleksion af egne erfaringer og adfærd i et etisk perspektiv: ”Acting ethically implies asking questions related to norms, values, meanings and limits, such as: What should I do? Was I right to do that? Where are the limits? Knowing the consequences of what I did, should I have done it? Central to this competency is the concept of self-regulation, which involves self-control, self-efficacy, responsibility, problem solving and adaptability” (ibid., 6).

Denne 'etiske kompetence' skal læres, da, således dokumentet, en teenagers hjerne er plastisk og kan forandres og påvirkes henimod en ansvarlig tænkning: "Adolescence can now be seen as a time not just of vulnerability but of opportunity for developing a sense of responsibility" (ibid.).

Men analyseres dokumentet nærmere med ASK 1, 2 og 3, fremstår nogle centrale pointer som værende begrænsende for den fulde udfoldelse af dannelsen. En passant indeholder dette udkast implicit en skabelon til et læringsregime frem mod 2030, som berører, hvad etik er, og åbner for perspektiver om, hvilken etik ens adfærd skal vurderes ud fra: regel- eller konsekvensetik, pligtetik eller nytteetik, som vil være definerende for den fremtidige gode adfærd symboliseret ved den etisk korrekte medborger.

Ligeledes indeholder dokumentet tiltag mod en samfundsetisk kompetence i at holde sig mental og fysisk sund. En diskussion og analyse af, hvorfor og hvilken etik, samt hvorfor sundhed ophæves til et normativitetskrav, er påkrævet. Og set i lyset af udviklingen i nærværende afhandlings data er det slående, at kravene til fremtidens medborgere bliver udvidet mere og mere for hver ny policy og hvert nyt dokument, parallelt med at OECD udvikler flere rapporter og medlemslande både vækster og oplever sociale 'kriser'. Dette dokument fastholder status quo i synet på samfundets grundlæggende institutioner og rammebetingelser, men forsøger samtidig at udvide rammen, så der via innovation kan vækstes yderligere, men på en etisk ansvarlig måde. På den vis skal 'dannelsen' ikke fungere som en kritik af selve OECD-landenes modus operandi, vækst og økonomi, men virke ved en reflektiv kritik af en økonomisk og uddannelseskulturel praksis, der skal disruptes og underlægges innovation for at sikre yderligere vækst og social og økonomisk integration, hvor innovation og viden er

den vækstmæssige driver. Dannelsen virker som en kvasikritisk fernis, der skal retfærdiggøre de stadigt udvidede kompetenceformuleringer, og dannelsen er derved fraværende i dens reelt kritiske betydning og understøtter derimod en konsensuspolitik, men hvor kritikken synomiseres med innovation, disruption, kritisk forholden sig til populisme, fake news og håndtering af big data, hvilket i parentes bemærket alt sammen er effekter af sociale og økonomiske forhold og udfordringer i OECD's medlemslande.

I det følgende kapitel analyseres implementeringen af livslang læring og livslang vejledning i Danmark, Sverige og Norge. Herved spores de styrende policyer effekter på nationale love og pædagogiske logikker. Ligesom de tre lande alle har forholdt sig til OECDs rapporter og vedtaget EU og EØS/EFTAs policyer omhandlende læring og vejledning.

4. DANMARK, SVERIGE OG NORGE

I det følgende analyseres implementeringen af livslang læring og livslang vejledning i Danmark, Sverige og Norge. Analysen foretages med ovenstående kritisk realistiske fortolkning af den struktur, som lærings- og vejledningspolicyer er formet under OECD og EU.

Alle tre skandinaviske lande har tilsluttet sig livslang læring som policy (UNESCO 2007a; UNESCO 2007b; UNESCO 2007c) og hermed også accepteret en proces frem mod en kompetenceanvendelse og en kompetenceforståelse i tråd med livslang læring.

Det strukturelle policyfundament er således ens for de tre skandinaviske lande, da Norge har tilsluttet sig livslang læring via EØS/EFTA-samarbejdet. Men som det vil fremgå af landeanalysen, er der en væsentlig forskel på, hvor tekstnært landene har implementeret tænkningen og ordlyden omkring livslang læring og livslang vejledning. Men den grundliggende struktur er ens både i læringssynet og i forbindelse med, hvad læring og kompetence kan og skal.

Der vil da være en relativt større mængde data for Danmark, da implementeringen her er aldeles tekstnær og gennemført.

Sverige er decentralt opbygget i sin forvaltning, og anvender mere offentlige råd og udredninger end konkrete styrende poli-

cyer, hvorved mængden af konkrete data relaterende til livslang lærings tilknyttede policyer er begrænset. Samme forhold gør sig gældende for Norge. Der eksisterer anbefalinger, vejledninger, men ikke deciderede styringsdokumenter.

Dette giver en forskningsanalytisk styrke: Den betingende struktur er ens for alle lande, men omfanget af implementeringen og dermed den følgende betydning for uddannelses- og vejledningsfeltet er forskellig.

4.1. Danmark

I Danmark har der siden 2004 været en central polycystyring af vejledningen. Det har været vedtaget politik, at vejledningen skal have et tydelig mål med den konsekvens, at vejledningen er formuleret som en tosidet indsats. Den er både tænkt som gavnlig for samfundet og for den enkelte.

I UNESCO's oversigt over FN-landenes initiativer og politiske implementeringer af livslang læring fremgår det, at den danske stat ser livslang læring som (UNESCO 2007): "Lifelong learning is seen as everyone's shared responsibility. It is to be promoted in all parts of society and in all areas in which people's knowledge, skills and competencies are developed and applied". Ligesom den danske vejledningsstrategi er relateret til livslang læring, UNESCO (2007, 1):

The strategy covers the development of all forms of education, learning and lifelong skills upgrading, including informal education, adult education and continuing training, as well as education in the workplace and other settings. It aims to help future-proof Denmark. At the same time, it is a contribution towards the realization of the common European

objectives of education and lifelong learning and the development of strategies and instruments for lifelong learning in the European Union. The strategy considers important challenges, such as growing demands on the workforce's general and vocational skills, as well as the ageing of the labour force.

I tillæg til ovenstående bliver bedre vejledning også nævnt i dokumentet som en udfordring. I anstødet til vejledningsloven i 2004 formuleredes følgende dokument fra Undervisningsministeriet (UVM):

In April 2003, the Danish parliament adopted a new act on guidance as a result of which a comprehensive restructuring of guidance services in the educational system was initiated. The Danish Government wishes to make it easier for citizens to make realistic decisions about learning opportunities and careers - for the individual's own sake and for the good of society as a whole. The Danish guidance reform should be seen in this perspective (UVM 2004, Guidance in Education. 2):

Og i den internationale anknytning i dokumentet påpeges det, at vejledningsreformen er *meget* (sic) i tråd med, hvad EU og OECD anbefaler: "Lifelong guidance is on the agenda in many international fora, and the main aims and components of the Danish guidance reform are very much in line with the EU and OECD recommendations on guidance policys and practices" (UVM 2003, 16).

Konsekvensen af reformens anknytning til EU's anbefalinger er de syv primære fokusområder i forlængelse heraf, herunder medtaget

som en indledning til analysen af policyer vedrørende kompetencebegrebets anvendelse og forståelse i det danske vejledningsfelt.

Punkterne fremstår som *helt centrale* for forståelsen af vejledningen. De syv oplyste punkter er således grundlaget for udformningen af vejledningsloven og fungerer som indledningen til ASK-analysen af livslang læring- og livslang vejledningens effekt på vejledningsinstitutionen i Danmark. De syv punkter er (UVM, 2003, 3):

1. Help to ensure that choice of education and career will be of greatest possible benefit to the individual and to society;
2. Be targeted particularly at young people with special needs for guidance in relation to choice of education, training and career;
3. Take into account the individual's interests and personal qualifications and skills;
4. Including informal competencies and previous education and work experience, as well as the expected need for skilled labour and self-employed businessmen;
5. Contribute to limiting, as much as possible, the number of dropouts and students changing from one education and training programme to another;
6. Contribute to improving the individual's ability to seek and use information, including IT-based information and guidance, about choice of education, educational institution and career;
7. Be independent of sectoral and institutional interests.

Et gennemgående fokus i de syv punkter er kvalifikationer og kompetence samt tidligere informelle erfaringer og et statsrationale om effektiv og hurtig gennemførelse af en kompetencegivende uddannelse i den betydning, at kompetencebegrebet modsvarer af formelle læringselementer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. På den vis har kompetencebegrebet både formet og er formet af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, hvor vejledningen står som mediator mellem disse to felter og derved formelt, som det fremgår af vejledningsloven, skal understøtte kompetencetilegnelse. Ligesom det var lovfæstet, at 95 %, indtil de var 40 år gamle (90 % i 2018 indtil 25 år, de sidste 10 % skal halveres via kommunale ungeindsatser, hvor kommunerne har fået det fulde ansvar) af en årgang skal have en kompetencegivende ungdomsuddannelse (Ungdommens Uddannelsesvejledning, UU's opdrag) og 60 % skulle påbegynde en videregående uddannelse (Studievalgs opdrag)²⁵.

Siden etableringen af vejledningsinstitutionerne UU og Studievalg er der for UU's vedkommende kommet endnu et begreb på banen, som er helt i tråd med ønsket om at reducere mængden af unge, der falder fra eller ikke kan gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse, nemlig begrebet *uddannelsesparathed*.

Denne parathed er en lovhjemlet vurdering foretaget af de respektive vejledere, men formuleret som skolelederens ansvar, og har nogle tydelige formelle kriterier, som ligger til grund for bedømmelsen af at være uddannelsesparat (*bekendtgørelsen om*

25 Dette formelle krav er bortfaldet, da 60-procentsmålsætningen er indfriet. Se UVM.dk for yderligere baggrund. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2012/flere-far-en-videregaende-uddannelse>

uddannelsesparathedsvurdering, (BEK nr. 839 af 30/06/2014) paragraf 10, *forældet*):

Skolens leder sørger for, at der sker en vurdering af elevernes sociale og personlige forudsætninger jf. § 11. Der skal på alle klassetrin ved vurderingen af de personlige forudsætninger foretages en helhedsvurdering, hvori der indgår en afvejning af elevernes forudsætninger inden for mindst følgende områder:

- 1) Motivation for uddannelse og lyst til læring.
- 2) Selvstændighed, herunder at eleven tager initiativ i opgaveløsninger.
- 3) Ansvarlighed, herunder at eleven er forberedt til timerne.
- 4) Mødestabilitet, herunder rettidighed og lavt fravær.
- 5) Valgparat i forhold til det forestående valg af ungdomsuddannelse eller andet.

Stk. 2. Der skal på alle klassetrin ved vurderingen af elevernes sociale forudsætninger foretages en helhedsvurdering, hvori der indgår en afvejning af elevernes forudsætninger inden for mindst følgende områder:

- 1) Samarbejdsevne, herunder at kunne løse opgaver sammen med andre, overholde fælles aftaler og bidrage positivt til fællesskabet.
- 2) Respekt, herunder at udvise forståelse for andre mennesker.
- 3) Tolerance, herunder at kunne samarbejde med mennesker, der er forskellige fra en selv.

Disse ovenstående centrale begreber: samarbejdsevne, motivation, lyst til læring, mødestabilitet, tolerance, respekt, er beskrevet ud fra en antagelse om, at tilsvarende krav eksisterer på det globaliserede arbejdsmarked. Disse træk og adfærdsmønstre skal ligeledes kvalitativt vurderes, samtidig med at det i samme bekendtgørelse kvantitativt fastslås, at elever med karakteren 4 i gennemsnit på 8. klassetrin *fagligt* set er uddannelsesparate. De to yderligere kriterier for uddannelsesparathed er *personlige* og *sociale* kriterier. Alt andet lige står man tilbage med en instrumentalisering af sociale og kulturelle omgangsbegreber, som er fastslået fra centralt hold i en lovbekendtgørelse.

Og for Studievalg gælder ligeledes nogle centrale kriterier, dog formuleret formelt, men de dækker indirekte over, at vejledningsstrategierne, der er anvendt af studievalgsvejlederne, skal kunne spores i vejledtes valg af videregående uddannelse, kvalitetsudvikling og kvalitetssikring af Studievalgs vejledning (Studievalg 2018b § 12) Studievalg skal have et system til kvalitetsudvikling og kvalitetssikring af den vejledning, der udbydes, her nævnes to punkter med relevans for analysen:

- 1) Opgørelser af omfanget, resultater og effekter af vejledningen.
- 2) Videreudvikling af kvaliteten i vejledningen på baggrund af de indhøstede erfaringer.

Ovestående indledende analyse af relevante tekstfragmenter vil i den understående ASK-analyse af de danske policytekster forestå som en databehandling af, hvorvidt denne lovhjemlede opstilling af centrale kultur- og læringsbegreber er implicit og afledt af en

større overnational diskurs, der udtrykker et særligt kompetencerationale for det forventelige og adfærdsmæssige udbytte i omgangen med uddannelses- og vejledningssystemet.

Herved formes en praktisk pædagogisk vejledningsforståelse, der igen former et særligt læringssyn om, hvad vejledning og uddannelse skal og kan, samt om det forventede læringsudbytte.

Kondenseres nærværende indledning ind til en tekstpassus fra EU (2008a), er policytekstens *prioritetsområde 1* (afsnit: *Fremme af evnen til selv at orientere sig gennem hele livet*):²⁶ ”Evnen til at orientere sig er afgørende for at sætte borgerne i stand til at forme deres læring, uddannelsesforløb, erhvervs-integration og arbejdsliv. Denne færdighed, der skal holdes ved lige gennem hele livet, er baseret på nøglekompetencer, især læringskompetencen, der også skal holdes ved lige gennem hele livet, den sociale kompetence og medborgerkompetencen — herunder interkulturel kompetence — samt initiativrigdom og iværksætterånd”.

Denne indledningsvise gennemgang viser de motiverende begrundelser for restruktureringen og etableringen af den danske institutionaliserede vejledning. Analysen påbegyndes med afsæt i vejledningsloven, efterfulgt af en analyse af UU- bekendtgørelsen og Studievalgsbekendtgørelsen/loven.

4.1. Vejledningsloven 2014

Første dokument, der analyseres, er den danske *vejledningslov* (LBK nr. 995 af 12/09/2014), afløst i 2017 (vejledningsloven (2017a) af ”Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.” Vejledningsloven fra 2014 og den nye fra 2017 er i tekst og indhold sammenfaldende centrale steder. Hvor der i de forskellige tekst-

²⁶ Den efterfølgende fulde tekst omhandler konkrete foki, som vedrører overgangsfaserne mellem uddannelsesforløbene..

fragmenter er ændringer i lovens formulering, eller sammenfald, er det påpeget i en fodnote.

Med start i lovens “Mål med vejledningen” får den deduktive argumentation understående struktur (paragraf 1)²⁷. I den følgende analyse er der i parentes indsat *argumentmarkører* (efter tekstboksen), som er udeladt i argumentationen, men fungerer som sproglige redskaber, der forbinder præmissernes logik og henføring til konklusionen:

§ 1. Vejledningen efter denne lov skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse.	<p>(p1): Valg af uddannelse skal være til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet.</p> <p>(p2): Vejledningen skal bidrage hertil.</p> <p>(k): Alle unge skal gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse.</p>
--	---

Paragraf 1. Vejledningsloven indledes i analysen med et tekstfragment, der skal begrunde, hvad loven vil med vejledningen, og hvorfor vejledningen skal have den ønskede effekt. Nedbrydes paragraffen som et deduktivt argument, er den første motiverende præmis (p1) argumentet for, at (*Da* - argumentmarkør) *uddannelse skal være til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet. (Følgelig – argumentmarkør), præmis (p2), og at vejledningen bidrager til dette. (Fordi – argumentmarkør), konklusionen (k), at alle unge skal gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse. Med ASK-spørgsmål 1,*

²⁷ Vejledningsloven (2017a) § 1. Vejledningen efter denne lov skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Analyseret herudfra er følgende meninger presente: At uddannelse *skal* være til gavn, både for den enkelte og for samfundet. Formålet med uddannelse er således tosidet, uddannelsen skal have en effekt på individet, der er gavnlig, og den skal have en effekt på samfundet, som ligeledes er gavnlig, samt at vejledningen selv er gavnlig, da den bidrager til denne effekt, og da uddannelsens effekt er gavnlig for både samfund og individ, er det meningen, at alle skal have en kompetencegivende uddannelse. Og med ASK-spørgsmål 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implisitte forståelser i teksten?

Det præsenteres som en sandhed, at uddannelse er et gode. Der kan spores positive effekter hos både individ og stat af uddannelse, ergo er en høj uddannelsesfrekvens i et samfund positivt. Løsningen er, at vejledning skal understøtte, at samfundets medborgere får en kompetencegivende uddannelse, da rationalet er, at vejledning kan motivere til at vælge og gennemføre en uddannelse.

Budskabet er antagelsen om, at uddannelse kun har en positiv effekt i form af gavn for både samfund og individ. Men heraf

følger ikke, at alle kan gennemføre en formel kompetencegivende uddannelse.

Der reproduceres med denne optik på uddannelsen en rest-gruppe, for hvem det kan være svært med en uddannelsesmæssig indplacering i samfundet. Dernæst er antagelsen, at vejledningens effekt bidrager til, at alle får en kompetencegivende uddannelse. Endvidere er den implicitte forståelse, at *alle* kan gennemføre en uddannelse. At forstå i hvilken sproglig kontekst disse 'sandheder' er gældende, fordrer en yderligere analyse med ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Vejledningsloven er gældende dansk lov, forfattet af Undervisningsministeriet. Da staten Danmark bekoster et uddannelsessystem med fri adgang til alle uddannelser på alle niveauer og med Statens Uddannelsesstøtte til at leve for, har ministeriet en interesse i, at de, som vælger at påbegynde en uddannelse, gennemfører den og ikke falder fra og foretager et omvalg.

Endvidere har ministeriet etableret statslige vejledningscentre, Studievalg, der skal foretage opsøgende vejledning om videregående uddannelser og karriere på landets gymnasier. Og man har med loven om Ungdommens Uddannelsesvejledning, UU, etableret kommunale vejledningscentre, som skal foretage opsøgende vejledning om gymnasie- og erhvervsuddannelse i landets grundskoler.

Med denne paragraf 1 i vejledningsloven er der ligeledes skabt en interessentgruppe af vejledere i de førnævnte institutioner.

Disse skal understøtte statens krav om, at alle skal gennemføre en kompetencegivende uddannelse. Yderligere interessenter bliver

samtlige institutioner, som udbyder kompetencegivende uddannelse, samt erhvervslivet, når uddannelse også bliver en del af den globale konkurrence og nationale vækst, en pointe, der ligeledes fremgår af regeringens velfærdsudspil (Regeringen 2006, 25): ”Globaliseringen og den teknologiske udvikling stiller voksende krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer. For at fastholde Danmarks position som et af verdens mest velstående og produktive lande er det vigtigt, at flere unge gennemfører en videregående uddannelse, og at uddannelserne er af høj kvalitet.

Af ASK-analysen af vejledningslovens paragraf 1 fremgår det, at vejledningsfeltet i Danmark er underlagt en særlig *governmentality* (Bacchi 2009); et særligt rationale omkring, hvordan loven skal virke.

Meningen og løsningen som den her fremstilles i loven, er klar: Vejledningen skal bidrage til samfundets reproduktion, men på en måde, så valg af *formel* uddannelse giver mening for den unge, og at sigtet er et erhvervskompetencegivende *målrational*e. Ligesom det er ’indforstået’ under stk. 1, at problemet er, at uden uddannelse ville samfundet stå dårligere i en global konkurrence. Analogt med ovenstående kan denne fortolkning suppleres med stk. 3. Fra samme paragraf, stk. 3²⁸, som en syllogisme, får det følgende struktur:

28 Vejledningsloven (2017a):Stk. 3. Vejledningen skal inddrage såvel den enkeltes interesser og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb, som det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende.

<p>Stk. 3. Vejledningen skal inddrage såvel den enkeltes interesser og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb, som det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende.</p>	<p>(p1): Vejledningen skal inddrage den enkeltes interesser og personlige forudsætninger.</p> <p>(p2): (Vejledningen skal fokusere på) det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende.</p> <p>(k): (Vejledningen skal inddrage) uformelle kompetencer, og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb.</p>
--	--

Tekstfragmentet motiveres som argument på følgende vis: (*Da* – argumentmarkør) (p1) *Vejledningen skal inddrage den enkeltes interesser og personlige forudsætninger*, (*For*di – argumentmarkør) (p2) *(vejledningen skal fokusere på); det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende*. (*Derfor* – argumentmarkør) (k) *(skal vejledningen inddrage); uformelle kompetencer, og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb (formelle kompetencer)*. Underforstået i lovfragmentet (stk. 3.) er, i forlængelse af ASK-analyse baseret på ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Det betyder at vejledningen skal understøtte, at ingen medborgere undgår at få en uddannelse, og at formel (erhvervskompetencegivende) uddannelse opnås via udvikling og erhvervelse af kom-

petencer samt ved inddragelse af de forudgående erfaringer. De uformelle kompetencer bliver formaliseret ind i en formel uddannelse. Dette forhold bliver særligt fremtrædende, når tekstens repræsentationer bliver analyseret med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implícite forståelser i teksten?

Særligt fremtrædende er antagelsen om, at de personlige interesser (hos vejledte), bliver/er sammenfaldende med statens og arbejdsmarkedets behov. Vejledningen bliver på den måde et kompleks, der på den ene side skal varetage individets interesser, så vedkommende får en uddannelse og muligheden/evnerne til selvopretholdelse, og på den anden side skal vejledningen som institution understøtte de behov, arbejdsmarkedet efterspørger. Det er en vejledningsinstitutionel systemtilpasning, som alt andet lige på den lange bane, må få konsekvenser for de vejledningsmetoder som vejlederne anvender, til eksempel en målrationel og instrumentel, coachende tilgang fremfor en konstruktivistisk vejledning.

'Sandheden' i dokumentet er, at valg af uddannelse modsvares af et tilsvarende sæt kompetencer, samt at uddannelsen er formet ind i arbejdsmarkedets efterspørgsel, her udtrykt som instrumentel kompetencelæring. En anden implicit 'sandhed' er, at vejledning som metode arbejder med et bagudrettet afsæt i individets hidtidige løbebaner og med en fremadrettet 'karrierelæringsoptik' kan finde en uddannelse til vejledte, som både tager højde for vejledtes erfaringer og arbejdsmarkedets behov. Denne tekstanalyse understøttes med ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

De aktører, som feltet berører, er arbejdsmarkedets parter, som har en interesse i, at der er et veluddannet udbud af arbejdskraft (arbejdsgiversiden), og for lønmodtagersiden gælder, at man ønsker højtuddannede medlemmer i sine fagforeninger. De unge, som modtager vejledningen, ønsker ligeledes en gennemsigtighed i de mange muligheder for valg af uddannelse samt om mulighederne for en fremtidig karriere og tilknyttede beskæftigelsesmuligheder. Ligesom vejlederen, der er centralt institutionaliseret på alle uddannelsesniveauer, bliver direkte underlagt lovens indhold om, hvad vejledningen kan og skal.

Loven tegner et billede af en diskurs, hvor vejledning handler om fokus på, at valg af uddannelse er tæt knyttet til kompetencer, den underliggende præmis, som igen kan spores tilbage til den angelsaksiske tradition med fokus på effekt af indsatserne (Sultana 2011).

Og når der fokuseres på indblik i, hvordan uformelle kompetencer, personlige løbebaner, erfaringer etc. kan blive til formelle kompetencer, f.eks. via realkompetencevurdering, sikres opfyldelse af lovens rationale om uddannelse til alle. Eller når vejlederen skaber et indblik i, hvad der kræves af formalia for at blive optaget på en given uddannelse, så vil vejledte søge om optagelse og gennemføre en uddannelse, da det er selvmotiverende, netop fordi den helt grundlæggende præmis i diskursen er, at uddannelse er et gode og tjener flere formål, som alle kan summeres op til det

sikre og gode liv, som understøttes af inklusion og socialisering i det senmoderne kompetencesamfund.

Loven tager dog højde for, at denne tilslutning til en universel uddannelsesforståelse ikke er lige tilgængelig for alle, hvilket fører frem til lovens betegnelser af de, som får det svært under dette vejledningsregime, der med lovens ord formelt bliver *prædikeret* med betegnelsen unge med et særligt vejledningsbehov; lovens paragraf 1, stk. 2²⁹ betoner den institutionelle vejledning af unge med særligt behov:

Stk. 2. Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv.	(p1): (Nogle) unge har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde, eller gennemføre en uddannelse eller vælge erhverv. (p2): Vejledningen skal i særlig grad målrettes (disse) unge. (k): (Der skal) målrettes en særlig vejledningsindsats.
--	---

Tekstfragmentet bliver argumenteret med nogle markante udsagn: (Da –argumentmarkør) (p1) (*nogle*); *unge har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde, eller gennemføre en uddannelse eller vælge erhverv.* (Skal - argumentmarkør) (p2) vejledningen skal i særlig grad målrettes (disse) *unge*. (Derfor - argumentmarkør) (k) (skal der); *målrettes en særlig vejledningsindsats*. Hvad er på spil i dette argument, hvor staten på den ene side lovfæster, at alle skal have en kompetencegivende uddannelse, og på den anden side påpeger, at netop denne fordring kan være svær at indfri for nogle

29 Vejledningsloven (2017a): *Stk. 2. Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv.*

af de medborgere, loven rammer. Argumentationen i lovens stk. 2, når analyseret med ASK-spørgsmål 1 er:

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

De unge som vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse, eller vælge et erhverv skal tilbydes en særlig vejledning.

Meningen med denne passus er, at de, som ikke ved den almindelige informationsbårne vejledning i kombination med en vejledningssamtale kan vælge en uddannelse, skal tilbyde en 'særlig form for vejledning'. Den underliggende præmis er følgende: Kan den unge ikke indfri loven ånd og bogstav, har vedkommende et særligt behov; et forhold, som tydeliggøres med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning?

'Løsningen' på problemet er da at tilbyde mere, men særlig vejledning, til de som ikke kunne vælge og gennemføre en uddannelse efter modtagelse af den 'almindelige' vejledning. Og den særlige vejledning målrettes endda i særlig grad denne gruppe af unge. De indforståede forhold og rationaler, som understøtter ovenstående pointer, virker ved sine præmisser.

Præmisserne i teksten påviser, at man har en sikker (og) indforstået formodning om, at der vil være en restgruppe, som ikke

kan indfri rationalet om at gennemføre en kompetencegivende uddannelse. Disse personer skal så tilbydes særlig vejledning, da diskursrationalets krav om, at alle (§ 1) skal have en erhvervs-kompetencegivende uddannelse, og der skabes qua den logiske argumentation i loven hermed en gruppe, som nu har et særligt behov. *Restgruppen, som kræver en særlig vejledningsindsats, er følgelig skabt og reproduceret som en konsekvens af loven, et forhold i loven som har skabt nye sociale strukturer, analyseret med ASK 3,*

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Aktørerne er, analogt med de, som nævnes i ASK-analysen af vejledningslovens stk. 3. Men da der ligeledes som en konsekvens af loven er skabt et *prædikat* om et *særligt vejledningsbehov*, er der yderligere et socialt felt, som har interesse for analysen. Diskursen former nu også en syn på unge mennesker, som ikke er bogligt stærke, motiveret til mere uddannelse efter grundskolen, eller som ikke er karriereorienterede. Der er med loven således skabt et nyt felt, som kræver en særlig indsats fra vejledere, som har specialiseret sig i vejledning til de, som har et særligt behov.

Gruppen af unge med særlige behov bliver således fastholdt strukturelt, befolket af nye unge fra år til år, efterhånden som de tidligere aktører med et særligt behov bliver hjulpet videre i systemet og ind på en uddannelse. Ligeledes har det betydning for udviklingen af særlige vejledningsmetoder og initiativer for denne gruppe, såsom mentorordninger og særlige tiltag på

uddannelsesinstitutionerne med henblik på at 'fastholde' de unge i uddannelsessystemet³⁰.

Med loven som fundament vil der blive foretaget en konsekvensanalyse af rækkevidden af denne lov i det følgende, hvor loven er blevet eksemplificeret i konkrete bekendtgørelser, henholdsvis *UU-bekendtgørelsen* (BEK nr. 840 af 30/06/2014), "Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv" afløst (ophævet) i 2017 af "Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv" og den UU-relaterede bekendtgørelse om *uddannelsesparathedsvurdering* (BEK nr. 839 af 30/06/2014/2018), "Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse" samt Studievalgsbekendtgørelsen (BEK nr. 876 af 07/07/2010), "Bekendtgørelse om vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv, og decideret lov i 2018, "Lov om Studievalg Danmark" (2018a).

4.2. UU – Ungdommens Uddannelsesvejledning

UU-bekendtgørelsen indeholder nogle passager, som er afledt af vejledningsloven (2014), paragraf 5, stk. 6. (Om vejledning i folkeskolen). Vejledningen her målrettes de unge på grundskoleniveau, og forventningen er, at med en tidlig indsats formes de unges valgparathed henimod et senere valg af uddannelses- og karriereforløb:

30 Samme passus er både at finde i UU Bekendtgørelsen (2014), og i den nye fra 2017(b), hvor den fulde tekst er: § 4. Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge, der uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv. Vejledningens indhold, tilrettelæggelse og tidsmæssige prioritering tilpasses den enkelte unges behov og forudsætninger, således at en særlig vejledningsindsats gives til elever, der er ikke-uddannelsesparate, jf. stk. 2.

<p>Vejledningsforløbet, jf. stk. 1, herunder den kollektive vejledning skal gives, så det understøtter progression og differentiering i vejledningsprocessen og understøtter, at eleven reflekterer over egne kompetencer og potentialer samt uddannelses- og erhvervsmuligheder.</p>	<p>(p1): Eleven skal reflektere over egne kompetencer og potentialer samt uddannelses- og erhvervsmuligheder. (p2): Vejledningen skal understøtte progression og differentieres. (k): Vejledningsforløb og kollektiv vejledning gives med det formål.</p>
---	---

Anvendes ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

I præmis 1 argumenteres (argumentmarkørene *da/og* ledes hen til konklusion med *derfor*) indholdet med vejledningen som *refleksion* over egne *kompetencer*, og *potentialer* med henblik på at kunne træffe et valg om uddannelse- og erhverv. Dette opnås ved hjælp af læringsmetodisk *progression* (p2) samt en *differentiering* af, hvilke individer der udskilles (differentieret), med afsæt i vejlederens afdækning af individets forhold. I denne analytiske differentiering af vejledtes evner og kompetencer eksisterer der en iboende sontring af vejledtes forskelligartede behov. Med ASK 2 er re-præsentationen af vejledningens genstandsfelt argumenteret ud fra følgende rationale:

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og pro-

blemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

I præmis 1 (p1) og 2 (p2) tilskrives vejledningen metodisk egenskaben at kunne skabe refleksion hos eleven, i en udstrækning så vejledte bliver i stand til at se sine egne potentialer og dermed eventuelle (fremtidige) uddannelses- og erhvervsmuligheder. Denne del af argumentationen er en faglighed, som relateres til vejlederens *metode*. Dernæst tilskrives individet *evnen* til efter endt vejledningsfaglig kortlægning at kunne se sine egne potentialer og selv/sammen med vejleder at kunne reflektere over en mulig fremtid som uddannet og i beskæftigelse.

Dernæst virker vejledningen som en pædagogisk vækstdriver, der skal understøtte progression i vejledtes beslutningskompetence, da netop vejledningen herved opdeles som en differentieret indsats.

De elever, som ikke honorerer lovgivningens krav om efter endt vejledning at kunne italesætte egne potentialer, formulere fremtidige uddannelses- og beskæftigelsesønsker, skal da modtage yderligere vejledning, så de kan blive erklæret uddannelsesparate. Denne differentiering er en logisk konsekvens af tekstfragments tilbageværende funktion som en diskurs. ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Vejledningens *formål* (k) udtrykkes da ved en mikrostruktur, hvor fordringerne i livslang læring og livslang vejledning er til stede som omskrevne formuleringer fra beslutningen om at integrere i

livslang vejledning med livslang læring (EU 2008a, stk. 1), i stk. 1. nævnes som en indledning følgende begrundelse: ”Den stigende globalisering af handelen samt forlængelsen af arbejdslivet kræver mere end nogensinde en konstant tilpasning af den enkeltes kompetencer for bedre at tage højde for den forventede eller nødvendige udvikling og således sikre karrieremulighederne”.

Denne indledning tilkendegiver, at vejledningen både som *institution* og *ved sin metode* skal udvikles til et redskab, der understøtter vejledningens formål. Som en konsekvens af dette udvikles vejledningsmetodikker, der muliggør, at vejlederen kan få adgang til individets intimsfære. Vejledningsinstitutionen i Danmark (in casu UU) virker da ved at være en struktur, som har et formål, der direkte udledes fra livslang lærings globaliseringsargumenter, hvor uddannelse og vækst er tæt forbundet, og videre i tekstfragments analyse af vejledningens mikrostruktur, ligeledes som en individuel vækst, i form af potentiale.

4.3. Differentieret vejledning

I UU anvendes betegnelsen *differentieret vejledning* (2017b, kap. 3) for de unge, som på grund af faglige udfordringer, manglende motivation, uddannelsesfremmed baggrund, skønnes at få det svært med at blive erklæret ’egnet’ til uddannelse (2017b, kap. 3, stk. 2):

Ungdommens Uddannelsesvejledning iværksætter en særlig vejledningsindsats overfor ikke-uddannelsesparate elever, jf. bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse. Den særlige indsats iværksættes i samarbejde med skolens leder, således at vejledningsindsatsen kan understøtte den in-

dsats, som skolens leder iværksætter for, at eleven kan blive uddannelsesparat ved afslutningen af 9. klasse.

At være *uddannelsesparat* er da en vurdering fra både skolen og UU-vejlederen. Denne vurdering er *ikke* kun baseret på standpunkter i givne fag, den er *også* en kvalitativ vurdering af adfærdstræk hos individet. Følgende er fra den gældende lovbekendtgørelse, ”Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse” (2017b), oplistes de kriterier, som samlet ligger til grund for vurderingen (ibid., § 4):

Eleven skal, for at kunne vurderes uddannelsesparat, have de fornødne personlige forudsætninger herfor.

Stk. 2. Elevens skole gennemfører vurderingen af elevens personlige forudsætninger som en samlet afvejning af mindst følgende kriterier:

- 1) Motivation for uddannelse og lyst til læring.
- 2) Selvstændighed, herunder at eleven tager initiativ i opgaveløsninger.
- 3) Ansvarlighed, herunder at eleven er forberedt til undervisningen.
- 4) Mødestabilitet, herunder rettidighed og lavt fravær.
- 5) Parathed til det forestående valg af ungdomsuddannelse eller andet.

Inkluderes i analysen de parametre i livslang læring og livslang vejledning, denne lov står på, er dette et udtryk for ønskværdige træk hos individet, som vurderes konkret fra individ til individ, i den respektive mikrostruktur, som skolen udgør.

Det er i dette perspektiv understående tekstfragment om *differentieret vejledning* analyseres. UU-vejlederne har nemlig pligt til at tilbyde en særlig vejledningsindsats til de unge, som har svært ved at blive erklæret uddannelsesparate (Vejledningsloven 2017a, stk. 2): ”Vejledningen skal i særlig grad målrettes unge, som uden en særlig vejledningsindsats har eller vil få vanskeligheder ved at vælge, påbegynde eller gennemføre en uddannelse eller vælge et erhverv³¹”. Så i tillæg til den vejledningsfaglige differentiering skal det efterfølgende vurderes, hvem der har behov for en særlig vejledningsindsats. Begreberne *differentieret vejledning*, *særlig vejledningsindsats* integreres i understående tekstfragment. I bekendtgørelsen (2014/2017b, § 4, stk. 2) ^{32 33} står der:

<p>Ungdommens Uddannelsesvejledning iværksætter en særlig vejledningsindsats overfor ikke-uddannelsesparate elever, jf. bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse. Den særlige indsats iværksættes i samarbejde med skolens leder, således at vejledningsindsatsen kan understøtte den indsats, som skolens leder iværksætter for, at eleven kan blive uddannelsesparat ved afslutningen af 9. klasse.</p>	<p>(p1): Vejledningsindsatsen kan understøtte den indsats, som skolens leder iværksætter for, at eleven kan blive uddannelsesparat ved afslutningen af 9. klasse. (p2): Den særlige indsats iværksættes i samarbejde med skolens leder. (k): Ungdommens Uddannelsesvejledning iværksætter en særlig vejledningsindsats overfor ikke-uddannelsesparate elever, jf. bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse.</p>
---	---

31 Tidligere blev denne gruppe af unge i UU benævnt *unge med et særligt behov (for vejledning)* og *udvidet vejledning* i Studievalgs vejledning.

32 Enslydende med (2017b)

33 Bekendtgørelsen om uddannelsesparathedsvurdering, (BEK nr. 839 af 30/06/2014): ”Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse” er afløst i 2017.

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Konklusionen (k) motiveres ved, at (*da*, argumentmarkør) vejledningen i præmis 1 (p1) er den indsats, der *kan* (såfremt besluttet, at vejledningen skal supplere skolens andre indsatser) medføre, at eleven bliver uddannelsesparat, og derved står *den særlige vejledningsindsats* som syllogismens egentlige konklusion. Argumentmarkøren er *derfor*, og konklusionen læner sig op ad den autoritet, der ligger i en lov; *bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse*. Tekstfragmentet re-præsenteres med ASK 2 som,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implícite forståelser i teksten?

Som værende en del af en bredere diskurs er argumentet motiveret ved selvreference, hvor netop indførelsen af begrebet uddannelsesparat hjemler en særlig indsats over for netop de elever, som har svært ved at blive erklæret uddannelsesparate. Rationalet er, at med en indsats, som skolens leder foranstalter, til eksempel en mentor, eller vejledningen alene, kan mængden af unge, der bliver uddannelsesparate, øges.

Vejledningen, og indirekte andre sociale- og læringsmæssige indsatser, tilskrives en funktion i at kunne gøre eleven uddan-

nelleseparat. Som det fremgår af foregående citat (2017b), er der fem karakteristika, som denne indsats skal kunne øge og integrere i eleven; *ansvarlighed, motivation, selvstændighed, mødestabilitet, valgparathed*. Og med de fem karakteristika er opgaven kompleks og dækker over mere end vejledningsfaglig information om uddannelsessystemet, det er også en indsats, der relaterer til psykologi, sociologi, og antropologi, vejledningspædagogik. Denne policy aktiverer da en bredere indsats og trækker flere sociale interessenter. Med Ask 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Da indsatsen for at 'måle' de fem karakteristika skal kunne spores i konkret adfærd, som en valgkompetence hos eleven, der ikke er eller får svært ved at blive erklæret uddannelsesparat, trækker indsatsen på både familie, skole, vejledere, evt. psykologtjenester, mentorer, uddannelsessteder for evt. brobygning, arbejdspladser i form af et evt. kort praktikophold. Alt sammen initiativer, der skal understøtte den sociale og pædagogiske læring, der er indeholdt i de fem karakteristika.

Det faglige som sådan er ikke et primært fokus. Det er det sekundære. Derved refererer indsatsen til den del af livslang læring, der drejer sig om at *lære at lære*³⁴.

De sociale aktører, der støtter dette, er uddannelsessystemet, mentorer, lærere, erhvervsliv, de vejledere som er tilknyttet institutioner, der har som opdrag at understøtte og arbejde i forlængelse af livslang vejledning. Diskurs er da bredt anerkendt og giver en

34 Den danske kvalifikationsramme for Livslang læring, 2009, UVM.

Den vejledningsinstans, som efterfølger UU, er Studievalg, der har i opdrag at vejlede om videregående uddannelse, karriere og erhverv. De vejleder unge, som er optaget på en videregående uddannelse, kort, mellemlang eller lang uddannelse, samt om muligheden for 'top up' med en videregående uddannelse (2018a), såfremt man er elev på en erhvervsuddannelse. Policyer vedrørende Studievalg bliver analyseret i det næste afsnit.

Studievalg er regionale vejlednings- og karrierecentre nedsat af Undervisningsministeriet. Med "Lov om Studievalg Danmark" (2018a), bliver Studievalg en statsinstitution under Uddannelses- og Forskningsministeriet. Inden da var Studievalg ligeledes underlagt Undervisningsministeriets ressort, men drevet på kontrakt af eksterne partnere, som enten var private firmaer eller uddannelsesinstitutioner.

[illegible]

Inden analysen af centrale tekstfragmenter i Studievalgsbekendtgørelsen (2018b) anføres et citat fra loven (2018a), som stadig fastholder centrale elementer, der beskriver Studievalgs opgave inden for den vejledning, som direkte knytter sig til videregående uddannelse og tilknyttede beskæftigelsesmuligheder (ibid.):

§ 1. Studievalg Danmark er en statsinstitution under Uddannelses- og Forskningsministeriet, som yder vejledning om valg af videregående uddannelse, herunder inden for videreuddannelsessystemet, og om forventede beskæftigelsesmuligheder efter endt uddannelse.

§ 2. Vejledningen skal bidrage til, at valg af videregående uddannelse, herunder inden for videreuddannelsessystemet, bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet.

Stk. 2. Vejledningen skal være landsdækkende og dække hele det videregående uddannelsessystem, herunder videreuddannelsessystemet, og de erhverv, som uddannelserne giver kvalifikationer til.

Stk. 3. Vejledningen skal tilbydes elever på ungdomsuddannelser og andre, som har eller er ved at opnå det nødvendige adgangsgrundlag for optagelse på en videregående uddannelse.

Stk. 4. Vejledningen skal være uafhængig af sektor- og institutionsinteresser.

§ 3. Vejledningen skal inddrage den enkeltes faglige interesser og forudsætninger og arbejdsmarkedets behov for kompetencer.

Stk. 2. Vejledningen skal basere sig på et metodisk velfunderet grundlag, evidens og nyeste viden om vejledningsmetoder og vejledningsværktøjer.

Stk. 3. Uddannelses- og forskningsministeren kan fastsætte nærmere regler om vejledningen, herunder om mål med vejledningen og vejledningens indhold samt kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af vejledningen.

Som det fremgår af de tre citerede paragraffer fra ”Lov om Studievalg Danmark” (2018a), er det formuleringer, der refererer til OECD og EU’s definitioner, som er centrale for dansk vejledning.

Central passus fokuserer stadig på samfund og individ, kompetencer, kvalitetssikring af vejledningen, det ’gavnligt’ for individet og samfundet i at gennemføre en videregående uddannelse m.m.

Alle er de initiativer, som udfoldes og konkretiseres i ”Bekendtgørelse om Studievalg Danmarks vejledning om valg af videregående uddannelse”.

Målet var og er at sikre ensartede tilbud og mulighed for vejledning om videregående uddannelse og karriere. I tilknytning hertil er der nedsat syv vejlednings- og karrierecentre, som geografisk dækker hele Danmark.

Alle vejledere har i Studievalgs relativ korte eksistens skullet have et generelt uddannelsesniveau, som matcher målet/uddannelsesniveaut svarende til en videregående uddannelse (kvu, mvu, lvu) samt relevante vejledningsfaglige kompetencer på minimum bachelorniveau (2018a): ”§ 9. Vejledningen skal varetages af personer, der har en vejlederuddannelse eller kan dokumentere et tilsvarende vejledningsfagligt kompetenceniveau”³⁶.

³⁶ Kvalitetssikringen af vejledernes vejledningsfaglige kompetenceniveau, er ligeledes forhold der diskuteres i Norge og Sverige.

Disse centre er underlagt en ministeriel lovbekendtgørelse, hvor igennem staten styrer vejledningsinstitutionerne.

De statslige policydokumenter, der analyseres i det følgende er Studievalgsbekendtgørelsen (2010), afløst i 2018 af ”Lov om Studievalg Danmark” (2018a) og samme år af ”Bekendtgørelse om Studievalg Danmarks vejledning om valg af videregående uddannelse” (2018b)³⁷.

Loven (2018a) og bekendtgørelsen (2010/2018b) er centrale for den måde, hvorpå vejledningen om videregående uddannelse i Danmark er implementeret som livslang vejledning.

I de første to paragraffer i loven (2018a) defineres, hvad Studievalgs opdrag består i:

§ 1. Studievalg Danmark er en statsinstitution under Uddannelses- og Forskningsministeriet, som yder vejledning om valg af videregående uddannelse, herunder inden for videreuddannelsessystemet, og om forventede beskæftigelsesmuligheder efter endt uddannelse. § 2. Vejledningen skal bidrage til, at valg af videregående uddannelse, herunder inden for videreuddannelsessystemet, bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet. Stk. 2. Vejledningen skal være landsdækkende og dække hele det videregående uddannelsessystem, herunder videreuddannelsessystemet, og de erhverv, som uddannelserne giver kvalifikationer til.

Studievalgsbekendtgørelsen (2010), kapitel 2 (Formål med Studievalgs vejledningsindsats), § 3³⁸:

37 Ligeledes eksisterer der et ”Cirkulære om Studievalg Danmark” (2018c).

38 I Studievalsloven (2018a), står der: § 3. Vejledningen skal inddrage den enkeltes faglige interesser og forudsætninger og arbejdsmarkedets behov for kompetencer. Stk. 2. Vejledningen skal basere sig på et metodisk velfunderet grundlag, evidens og nyeste viden om vejledningsmetoder og vejledningsværktøjer.

§ 3. Vejledning fra Studievalg skal gøre det muligt for den enkelte at foretage uddannelses- og erhvervsvalg og skal inddrage den enkeltes interesser og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses-, beskæftigelses- og vejledningsforløb.	(p1): (Der) skal inddrages den enkeltes interesser og personlige forudsætninger. (p2): herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses-, beskæftigelses- og vejledningsforløb. (k): (så) Vejledning fra Studievalg skal gøre det muligt for den enkelte at foretage uddannelses- og erhvervsvalg.
---	---

ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er tilstede i teksten. Hvilke præmisser skal være tilstede for at motivere tekstens rationale?

Argumentmarkørerne er indsat i parentes i syllogismen, da de er indforstået (nærmest 'usynlige') i tekstfragmentets argumentation. Konklusionen (k) er arguments primære funktion; at fastslå, under forudsætningen af inddragelse af komponenterne i (p1) og (p2), at Studievalg *skal* (k) *gøre det muligt for den enkelte at foretage uddannelses- og erhvervsvalg*. Og vejledningen indbefatter en inddragelse af vejledtes baggrund, berøringsflader, hidtidigt uddannelsesforløb m.m. i betydningen *uformelle kompetencer* og dermed også de formelle kompetencer fra tidligere uddannelser. Med ASK 2 fremstår argumentets indre logik som følger,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

at valg af videregående uddannelse beror dels på interesse, dels på samfundets behov, og at dette kan motiveres ved Studievals vejledning. Vejledningen fremstår som et felt, den unge allerede befinder sig i ved afslutningen af 9. klasse. Vejledningen skal tilbydes, og den *skal* (p1) inddrage den enkeltes interesser og personlige forudsætninger. Andet led, de personlige forudsætninger, er ipso facto zenit i alle vejledninger inden for uddannelsessystemet. Første led derimod, den enkeltes interesser, er diffust, og virker dobbelt. Det er motiverende for individet, at dennes interesser, også *ex-scholae*, inddrages for et samlet billede af vejledtes bevæggrunde. Men det er også forhold, som giver vejledningen adgang til mere private forhold, mere end blot uddannelse og erhverv.

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?
Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Studievalg som en social vejledningsinstitution inddrager både hidtidige uformelle kompetencer, evner, og skal skabe en ny karrierelæring, hvorved institutionen i sig selv er *lærende*. Karrierelæringen som den beskrives i livslang vejledning (ELGPN 2015a) er i dette tekstfragment en del af Studievals opdrag.

Som institution må Studievalg med *nødvendig* understøtte disse præmisser og konklusion, da netop selve loven (2018a) bekendtgørelserne (2010, 2018b) er det etablerende fundament, Studievalg er skabt på.

Det vil alt andet lige skabe en forståelseblandt Studievalgs vejledere af, at karriere kan læres, at vejledningen er pædagogisk (læringsprogression), og at vejledningen inddrager et 360-graderssyn på vejledte, og herved er læringen også til stede i vejledtes intimsfære. Om den vejledning også er *tilstrækkelig*, kaster analysen af næste tekstfragment lys over. § 6 (2010), om udvidet vejledning:

<p>Elever i ungdomsuddannelser, som har modtaget den kollektive vejledning fra Studievalg om valg af videregående uddannelse og erhverv, og som fortsat er uafklarede eller har urealistiske forestillinger om valg af uddannelse og erhverv, skal efter behov tilbydes udvidet individuel eller gruppevis vejledning. Uddannelsesinstitutionen er forpligtet til at henvise elever i ungdomsuddannelser til Studievalg med henblik på udvidet vejledning, når eleven har behov for det. Studievalg og uddannelsesinstitutionerne skal samarbejde om vejledningen af elever, der har behov for udvidet vejledning. Hvis eleven ønsker at afbryde uddannelsen, er under 25 år og ikke har gennemført en anden ungdomsuddannelse, henviser institutionen til Ungdommens Uddannelsesvejledning, jf. bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.</p>	<p>(p1): Uddannelsesinstitutionen er forpligtet til at henvise elever i ungdomsuddannelser til Studievalg med henblik på udvidet vejledning, når eleven har behov for det.</p> <p>(p2): Studievalg og uddannelsesinstitutionerne skal samarbejde om vejledningen af elever, der har behov for udvidet vejledning. Hvis eleven ønsker at afbryde uddannelsen, er under 25 år og ikke har gennemført en anden ungdomsuddannelse, henviser institutionen til Ungdommens Uddannelsesvejledning, jf. bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.</p> <p>(k): Elever i ungdomsuddannelser, som har modtaget den kollektive vejledning fra Studievalg om valg af videregående uddannelse og erhverv, og som fortsat er uafklarede eller har urealistiske forestillinger om valg af uddannelse og erhverv, skal efter behov tilbydes udvidet individuel eller gruppevis vejledning.</p>
--	---

ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Dette tekstfragment argumenterer for en differentiering af det udbytte, standardvejledning giver, one size fits all, til en mere målrettet vejledning af de individer, som kan have svært ved karrierelæringen. På deuddannelser, hvor det skønnes, at et individ kan have svært ved at finde sig til rette på en videregående uddannelse, skal tilbydes en udvidet vejledning. Denne indsats er Studievalgs opdrag, og der er to mulige analyseudkommer: 1) Egentlig består den udvidede vejledning blot i mere og individuel vejledning end den information om videregående uddannelser, der foranstaltes ved de kollektive vejlednings- og karriereoplæg på de gymnasiale skoler. 2) At Studievalg for at indfri sit opdrag skal sørge for at vejlede ekstraordinært for de, som står tøvende over for en videre karriere og et videre studium efter gymnasiet. Og dermed kan Studievalg både kvalitetssikre sin individuelle vejledning samt registrere antallet af udvidede vejledningsforløb. Disse forhold re-præsenteres på følgende vis, ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

I præmis 2 (p2) er rationalet en fordelingsnøgle mellem UU og Studievalg. Er eleven frafaldstruet (*afbryde uddannelsen*), skal UU vejlede. Er det tvivl om egne karrierekompetencer, skal Studievalg foretage udvidet vejledning. Og det pålægger (p1) uddannelsesinstitutionerne som en *pligt* at henvise karrieretvivlende elever til Studievalg med henblik på udvidet vejledning. Særlig to forhold er dækkende for den udvidede vejledning (k), og det er de elever, som fortsat er *uafklarede* eller har *urealistiske forestillinger* om valg af uddannelse og erhverv.

De to centrale betegnere, som udløser den udvidede vejledning, er da, hvis eleven er *uafklaret* eller er *urealistisk* i sine forestillinger om egne karrieremuligheder.

Uafklarethed i en vejledning kan kompenseres med information og matchmaking mellem vejlederen og elevens personlige interesser med målrettet information om relevante uddannelser, heraf interessen for den *enkeltes interesser* og *personlige forudsætninger*, som analyseret i det foregående (Studievalg 2010, § 3).

Et urealistisk selvbillede i forbindelse med egne muligheder for optagelse på uddannelse med en høj adgangskvotient og i forlængelse heraf et godt karriereforløb er et grundlæggende psykopedagogisk anliggende, som fordrer vejledningsfaglig mestring af psykologi, sociologi og pædagogik, samt det at kunne foranstalte og gennemføre en sådan samtale som vejleder, hvor vejledte bevæger sig fra urealisme til at kunne internalisere et billede af sig selv i et realistisk uddannelses- og karriereforløb.

Hermed bliver det vejledningsfaglige krav til Studievalgsvejledernes metode defineret i en lov og bekendtgørelse, ligesom vejledningen for de, som har behov for kompensatorisk udvidet vejledning, bliver afgrænset til to begreber, som hos den enkelte kan virke opsættende for karrierelæring.

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Der må med nødvendighed være en bred institutionel accept af denne argumentation, da alle interessenter i berøring med Studievalg opdrag vil ” ved et succesfuldt vejledningsforløb.

Jo flere unge der vælger en videregående uddannelse, jo mere indfrier Studievalg sit lovbestemte opdrag.

På samme vis vinder uddannelsesinstitutionerne ved, at flere gennemføre en videregående uddannelse, færre elever falder fra en uddannelse, flere søger ind på universiteterne, flere får en kompetencegivende uddannelse, erhvervslivet fungerer som aftager af kandidater, der har ’lært’ sin karriere, og er dermed deltagende i konkurrencestatens rationale.

Og formodentlig er den vejledte unge og dennes familie ligeledes tilfreds med karriereplanlægningen.

Den udvidede vejledning er afløst med Studievalgsloven og bekendtgørelsen (2018a; 2018b), hvor det tekstfragment, der har konnotationer til den tidligere udvidede vejledningsforståelse (2010), er i bekendtgørelsens (2018b) § 3, stk. 2,

Vejledningen skal gøre det muligt for den enkelte at håndtere valg af videregående uddannelse og karriere i et livslangt perspektiv og skal bidrage til, at den enkelte kan træffe oplyste, reflekterede og realistiske valg af videregående uddannelse og karriere i sammenhæng med den uddannelses- og beskæftigelsesmæssige udvikling.	(p1): Vejledningen skal gøre det muligt for den enkelte at håndtere valg af videregående uddannelse og karriere i et livslangt perspektiv (derfor) (k): (og) skal bidrage til, at den enkelte kan træffe oplyste, reflekterede og realistiske valg af videregående uddannelse og karriere i sammenhæng med den uddannelses- og beskæftigelsesmæssige udvikling.
---	---

Med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Tekstfragmentet er sammenhængende i sin logiske struktur, indskudt er kun et (*derfor*) som argumentmarkør, netop vejledningen skal muliggøre karrierelæring, *håndtere valg* i et *livslangt perspektiv* ved hjælp af den karrierelæring, Studievalg tilbyder, der som genstandsfelt har valg (og gennemførelse) af videregående uddannelse og karriere set i en sammenhæng med de uddannelser og beskæftigelsesmuligheder, der efterspørges temporalt. Og dette i et *livslangt perspektiv* (p1), da netop efterspørgslen af kompetencer er dynamiske og tilpasses samfundets udvikling og behov (k). Og denne argumentation fremstår som diskurs ved, ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Fokus i 2018 er (tilføjelse fra Studievalg 2010) tre centrale begreber (k); *oplysning*, *refleksion* og *realisme*. Begrebet realisme i vejledningen blev behandlet i det tidligere fragment, men tilføjes skal det, at det i 2018 er vendt fra en negation, *urealistisk*, til en position, hvor vejledtes valgadfærd skal være *realistisk*. *Oplysning* og *refleksion* er fundamentet i vejledningen som metode og indbefatter også informationsbåret vejledning i form af oplysning om mulige uddannelsesveje- og muligheder og refleksion i vejledningsforløbet, om evner, interesser til et muligt uddannelsesmatch. Men at realismen nu er en position, giver en meningsforskydning fra at være urealistisk (som i usandsynlige karriereveje). I betydningen af at være urealistisk ligger en forudgående forståelse af, at med tilføjelse af mere viden om både uddannelsesmuligheder og indblik i egne evner og interesser, så fjernes urealismen som et valggrundlag, til et realistisk selv billede på mulige succesfulde valg. Men deraf følger ikke en tilstand af *generel realisme* hos vejledte. At minimere urealismen hos en elev betyder alene fjernelse af urealismen i forbindelse med et konkret uddannelsesønske, f.eks. pga. et lavt karaktergennemsnit.

Men at kunne træffe *realistiske valg* er en kompetence, der kræver læring, viden og erfaring om sig selv, sine evner, evt. baggrundsbelastning, succes i uddannelsesforløbet og på det fremtidige arbejdsmarked.

Det kan have den effekt for både studievalsvejlederen og den vejledte, at en generel realisme omkring uddannelse, karriere og fremtidig beskæftigelse i virkeligheden vil være kontraproduktivt.

Det fordrer en vejledningsmestring af Studievalsvejlederne, der vil betyde både væsentlige formelle uddannelseskrav til vejlederne og et bredt praksiskendskab i de kontekster, der vejledes i. Ligesom vejledte stilles overfor det krav at skulle være realistisk valgkompetent. Det stiller krav til individuel sontring og evnen til at gennemskue samtlige valgmuligheder, der eksisterer per se. Dette forhold, *det realistiske valg*, stiller store krav til både vejledere og vejledte. ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Hvor man i en uformel (uden tydelig logisk indplacering i en syllogisme) talesprogshandling vil anvende betegnere såsom realisme, oplysning og refleksion, er forholdet af betydning for sprogets status skærpet i dette tekstfragment. Disse dagligsprogs betegnere tilskrives en mere stringent betydning, når de bliver til begreber i en formel policy. Man skal kunne følge et begrebs prædikat med de præmisser og den konklusion, der forefindes i et argument, når det som ved en policy er et styringsdokument. I tilfældet med nærværende fragment er det statens rationale som struktur at understøtte en diskurs, der både har karrierelæring, progression og vækst som fokus, at styre vejledningen som en mikrostruktur, hvor loven ikke alene angiver sit formål (standard for al lovgivning), men hvor lovens motivationer ligeledes bliver indirekte defineret (ASK 2) ved begreber, der både er nødvendige for Studievals

vejledning- og vejledere og tilstrækkelige i forståelsen af, hvordan der menes en operationel forståelse af realistisk, da prædikatet i begreberne skal relateres til karrierelæring, behov og efterspørgsel.

4.5. Opsamling Danmark

I Barcelona i 2002³⁹ godkendtes arbejdsprogrammet om den i 2010 (EU 2009) implementerede ”Strategiramme for det europæiske samarbejde på uddannelsesområdet ”ET2020””. Allerede i 2002 i Barcelona er der i bidragene nævnt behovet for et gennemslagskraftigt og smidigt uddannelses- og arbejdsmarked.

Centrale formuleringer i *Strategirammen* (EU 2009) er en anerkendelse af, at nationale reformer af uddannelses- og beskæftigelsesområdet henimod en implementering af livslang læring er en udfordring, der skal tages op ”... hvis Europa skal virkeliggøre sin ambition om at blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske videnbaserede økonomi i verden”⁴⁰ (ibid.). Og som strategimål 1 er indsatsen med de udfordringer, EU står overfor som global økonomi, en inklusion af demografi og en regelmæssig opdatering af og i at udvikle kompetencerne, hvilket kræver et livslangt perspektiv på læring samt et ”... behov for yderligere bestræbelser på at fremme voksenundervisning, øge vejledningssystemernes kvalitet og på at gøre læring mere attraktiv generelt” (ibid.).

39 DET EUROPÆISKE RÅD I BARCELONA DEN 15.-16. MARTS 2002, i *bidrag til drøftelserne* (del 3) [https://www.eu.dk/~media/files/topmoeder/1516032002_konklusioner_\(2\).ashx?la=da](https://www.eu.dk/~media/files/topmoeder/1516032002_konklusioner_(2).ashx?la=da)

40 Den komplette passus lyder (EU 2009): ANERKENDER, at samarbejdet under ovennævnte arbejdsprogram, herunder Københavnerprocessen, og initiativer som led i Bolognaprocessen har ført til betydelige fremskridt — især til støtte for nationale reformer vedrørende livslang læring, modernisering af de videregående uddannelser og udvikling af fælles europæiske instrumenter til fremme af kvalitet, gennemslagskraft og mobilitet — men at der fortsat er store udfordringer, som skal tages op, hvis Europa skal virkeliggøre sin ambition om at blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske videnbaserede økonomi i verden.

For Danmarks vedkommende har implementeringen og udviklingen af livslang læring været i tråd med de vedtagne policyer vedrørende livslang læring.

Der er etableret niveaudeling og gennemsigtighed i tråd med EU's kvalifikationsnøgle⁴¹, ligesom der er etableret sammenhængende uddannelsesveje på alle niveauer, fuldtids- og deltidsstudier, og vejledning om alle uddannelsesniveauer, både om erhverv, beskæftigelse og erhvervsuddannelse og om gymnasiale og videregående uddannelser.

Som ASK-analysen af centrale tekstfragmenter i de danske policyer om vejledning og uddannelse påviser, er referencen til livslang læring og vejledning meget tekstnært implementeret i Danmark.

Denne tekstnære implementering har også påvist et *sprogspil*, hvor sproglige betegnere er blevet til deciderede begreber med betydning for måden, læring og vejledning tænkes og anvendes. E; eskift fra flydende betegnere til definerede begreber i en policy, som ses i begreberne *differentieret vejledning*, *udvidet behov*, *urealistisk*, *realisme*, *refleksion*, *oplyst*.

Dette er betegnere, der afgrænses til én særlig begrebsforståelse, fremkommet ved argumenternes indre, sammenhængende logik, hvor målrationalitet er stærkt knyttet til de forståelser, der forefindes i de policyer, der udgør den overnationale struktur, livslang læring og vejledning, hvilket er helt i tråd med de tanker, som i den fælles EU-strategi for uddannelse og vækst (EU 2009).

Det medfører samtidig en uintenderet problematisering af de implicerede aktører; vejlederne skal vejlede med afsæt i bestemte begrebsforståelser, der skal tages hensyn til behovet for beskæftigelse i særlige brancher, aftagerfeltet skal tages i betragtning. Og for den vejledte er problematikken ens, blot spejlvendt, vedkom-

41 Den danske kvalifikationsramme for Livslang læring, 2009, UVM.

mende kan forvente en viden om disse forhold fra sin vejleder. Og kan forvente en realistisk, oplyst og reflekteret forståelse af sig selv efter vejledningsmodtagelse i forhold til uddannelsessystemets muligheder for en karriere.

Denne fundering af vejledningen i Danmark som en praktisk pædagogisk læringsindsats, der skal understøtte karrierelæring, vil dermed også understøtte et uddannelses- og læringsfelt, hvor de, som knækker koden og tager en uddannelse, får sig en karriere. Dette gælder også de unge, som er blevet tilskrevet en problematik (særligt behov), som først er opstået i mødet med uddannelses- og vejledningssystemet.

Ensidigheden som driver i samtlige policyer vedrørende livslang læring- og vejledning henimod *kvantitativt mere uddannelse og økonomisk væks*, vil logisk medføre, at *tiden som betegner* bliver et *policydefineret begreb*.

Det koster samfundet penge for hver person, der falder ud af systemet, for hvert uddannelsesomvalg, og for de personer, som vedbliver at være på offentlig forsørgelse uden en formel uddannelse og en realiseret karriere. Tiden som betegner er allerede eksisterende i de nuværende policyer som en iboende del af selve forståelsen i overgangsvejledningen og er ekspliciteret i fremdriftsreformen⁴². Med de begrebsdefinitioner, der i skrivende stund er at finde i de behandlede policyer, er det i forlængelse heraf muligt ligeledes at definere tidsbegrebet i vejledningen og den tid, et helt uddannelsesforløb skal tage, væsentligt mere detaljeret end det allerede er, med så og så mange års skolegang og ECTS-point på forskellige niveauer, til afgrænsede, beskrivne vejledningsforløb som en policydriver.

42 I Danmark har man vedtaget en lov, der fastsætter studietidsregler, se: <https://ufm.dk/uddannelse/indsatsomrader/fremdriftsreformen>

4.6. Sverige

Den foregående analyse af implementeringen af livslang læring i Danmark påviser en meget 'tekstnær' fortolkning af de komponenter, som er indeholdt i policyen. Danmark har således en autoritativ forståelse af livslang læring, som er tæt knyttet til EU's policyer og OECD's anbefalinger.

Anderledes forholder det sig med Sverige. Fra centralt hold lægger man sig i sine sproglige formuleringer tæt op ad en autoritativ udlægning af livslang læring (UNESCO 2007b), men i praksis er scenariet mere ad hoc og decentralt end i Danmark, som den forekommende dataanalyse påviser.

Det skal ligeledes tages i betragtning, at Sverige er stærkt decentral i sin styreform (vedtaget som en lov om decentralisering i 1991), og statens ræson om tilslutning til livslang læring er derfor ikke detaljeformuleret på samme vis som i Danmark. Karakteristisk for Sveriges administration er små *ministerier*, som foretager det lovforberedende arbejde, som de nationale agenter skal implementere i de 12 len. De nationale agenter er opdelt i Uddannelse, Special Uddannelse, Højere Uddannelse og i Universiteter og University Colleges. De bistår og monitorerer det overordnede princip om kompetenceudviklingens tilknytning til arbejdsmarkedet, viden og vækst er formuleret som policy, ligesom de otte kompetenceniveauer i livslang læring er officiel politik. Slutteligt er det de 288 kommuners ansvar, at skolesystemet er beskrevet i de enkelte kommuner som en praktisk implementeringsstrategi, der ligger i forlængelse af den nationale lovgivning. Men institutionerne, der berøres af livslang læring, til eksempel vejledningen, er ikke detailstyret via lovgivninger og bekendtgørelser som i Danmark. Det betyder i praksis, at afhand-

lingens svenske data i sine formuleringer er mindre anvisende end i Danmark.

Cedefop-rapporten (2001) omhandlende livslang læring i Sverige tager netop sit afsæt i år 1996, hvor OECD fremkom med rapporten (og formuleringen af begrebet i sin nuværende form) *lifelong learning for all*. I denne rapport, hvor centrale forståelser og formuleringer er gennemgående i de senere svenske policyer om livslang læring (analyseret herunder), forefindes ligeledes Skoleverkets (2000, 7) definition af livslang læring samt udfoldelsen af *lifewide learning* samt forståelsen af formal, non-formal og informal læring:

Lifelong learning is a holistic view of education and recognizes learning from a number of different environments. The concept consists of two dimensions. The lifelong dimension indicating that the individual learns throughout a life-span. The lifewide dimension recognizes formal, non-formal and informal learning.

Definitionen er todelt i først et klassisk syn på uddannelse, som ligeledes er detaljeformuleret i EU's otte kompetenceniveauer (EQF 2005), hvor uddannelser er lineær videnstilegnelse, angivet ved forskellige uddannelsesniveauer. Dette er den vertikale lifespan. Dernæst bliver læring også knyttet an til horisontal læring, *lifewide learning*, som beskrives dækkende for (Cedefop 2001, 9): "Non-formal education – education organised outside the education system such as labour market training, in-service training and popular education – and informal learning – learning situations which are not formally organised such as reading a newspaper or participating in a conference".

sondringen imellem læring som henholdsvis lifespan og life-wide, at læringssynet er ekstremt udfoldet i sin forståelse og derved absolut, med en antagelse om, at læring finder sted i alle kontekster bestående af human aktivitet. Dette afspejles også i de formelle svenske policyer.

I Sverige er livslang læring en centralt formuleret strategisk beslutning, som bærer præg af at være en positiv hensigtserklæring om uddannelsesrettigheder vedtaget af Regeringskansliet (2007). De officielle dokumenter, som eksisterer vedrørende livslang læring, vil dog ved en analyse af dokumenternes begrebslogiske opbygning fremstå som en læringsdiskurs, der indeholder samme hensigter og læringsorganiseringer, som er målet med livslang læringsimplementeringen i EU-landene. Formuleringen er dog anderledes 'rund'.

I UNESCOs (2007b) opsamling vedrørende lifelong learning er Sverige's primære fokus på *individet* fremfor *systemet*:

The strategy for lifelong learning is based on the individual rather than systems and institutions, and is organized to support individual learning at different stages of life. The individual's opportunities, needs, motivations and potential are the starting point for the support and structures that are needed. The strategy covers all forms of learning: formal, non-formal and informal (UNESCO 2007b 1).

I modsætning hertil står Danmark med en tydelig eksplicitering af, at livslang læring vægtes som en policy, der tilgodeser individets muligheder for læring livet igennem, og tilgodeser samfundets behov. I Sverige (UNESCO 2007b), er fokus primært er på

individet fremfor systemet. Sat op i en syllogisme vil argumentet konklusion, være vendt på hovedet:

<p>The strategy for lifelong learning is based on the individual rather than systems and institutions, and is organized to support individual learning at different stages of life. The individual's opportunities, needs, motivations and potential are the starting point for the support and structures that are needed. The strategy covers all forms of learning: formal, non-formal and informal.</p>	<p>(p1): The strategy covers all forms of learning: formal, non-formal and informal. (p2): The strategy for lifelong learning is based on the individual rather than systems and institutions, and is organized to support individual learning at different stages of life. (k): The individual's opportunities, needs, motivations and potential are the starting point for the support and structures that are needed.</p>
---	--

Med ASK 1 som første analysespørgsmål:

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

I konklusionen (k) er den grundlæggende antagelse i formuleringen, at de uddannelsesstrukturer, som *er nødvendige* (are needed), motiverer, fokuserer på behov og potentialer, er opbygget omkring og for individet. En konklusion (k), som yderligere motiveres i præmis to (p2), hvor livslang læring som strategi netop baseres på individet og ikke på systemet samt de institutionelle muligheder, men som skal organiseres, så de understøtter individuel læring på forskellige livsstadier. Og det argument foldes helt

ud som en generel læringspræmis (p1), hvor den livslange læringsstrategi dækker alle former for læring, formelle og informelle og nonformale. Med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning. Og hvad er implicitte forståelser i teksten?

I præmis et (p1) beskrives der en dobbeltbetydning af ikkeformaliseret læring som både værende uformel (informal) og ikkeformel (non-formal). Med denne sproglige split af en læring, som ikke er formaliseret, fremstår livslang læringsstrategien i Sverige som absolut, med inklusion af alle læringsformer. Strategien dækker følgelig alle menneskelige aktiviteter, som inkluderer læring. Og begrebet livslang læring bliver derfor totalitært, da det vil være praktisk umuligt igennem et helt liv at placere sig 'uden for læring', i netop en vidensøkonomi baseret på kompetenceudviklingen som formuleret i livslang læring.

Det tages for givet i konklusionen (k), at individet er motiveret og vil, med de rette strukturer, som stilladserer individet, få de individuelle potentialer indfriet via de formelle, nonformelle og informelle læringsformer, der veksles til formelle kompetencer i uddannelsessystemet. Som i denne udlægning (k) og (p2), er det en struktur skabt for at kunne organisere individernes forskellige læringsformer under en formel kompetencekappe.

Den underliggende re-præsentation i dette argument, fremstår da som en antagelse om, at strukturelle, samfundsmæssige udfordringer kan modsvares af individuelle initiativer. Og med en todelt argumentationsform (k), hvor individer både besidder en indre

motivation til læring, og hvor denne motivation understøttes yderligere af ekstrinsisk motivation i form af strukturelle organiseringer, der kan hjælpe læringen på vej. Det er et forhold, som med ASK 3 bliver yderligere belyst,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Selvom præmis to (p2) postulerer, at læringsstrukturen er opbygget for og omkring individet, er der en indlysende basal pointe i, at det alt andet lige er den svenske stat, som opbygger og understøtter organiseringen af individuel læring på alle stadier ved formelle strukturer, der opererer med vejledning og uddannelse samt realkompetencevurdering og anerkendelse af læring til kompetencer. Staten har tilsluttet sig livslang læring, men formulerer i dette argument, som er fra indberetningen til UNESCO, ikke, at livslang læring som begreb og policy *også* skal understøtte landets vækst og konkurrenceevne via en veluddannet befolkning.

Løsningen formuleres ved adgangen til kompetencetilegnelse qua strukturelle læringsorganiseringer, der understøtter individets evner og potentialer i et videnssamfund. Men statens behov og uddannelsesmæssige fordringer er fraværende i argumentationen som eksplicit formulering. Til gengæld er der et tydeligt fokus på *accessibility og equivalence* (UNESCO 2007b).

I dokumentet "The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations" Regeringskansliet (2007), opsummeres ovenstående (UNESCO 2007b) i en forskudt formulering med: "A well-developed infrastructure with guidance, validation, accessibility and study support are thus of

great importance, as is the flexibility and appropriateness of the education to different life situations”. Denne formulering beskriver indholdet i den strukturelle organisering, der skal understøtte individets motivation til læring.

I samme dokument (ibid.) er det ligeledes beskrevet, at der også i livslang læring i Sverige eksisterer en triangulering bestående af formel kompetence, individet og arbejdsmarkedet, men hvor kompetencetilegelse er formuleret som individets behov:

Similar to other forms of education, publicly supported adult education has the aim of satisfying both the needs of the individual and society. This may involve measures for satisfying the specific requirements of the labour market, or changes in society which necessitate educational initiatives for adults, or individual needs for competence development, in order to achieve a better position in working life, and make possible higher studies, or a more general ambition to learn more in a specific area (2007b, 8).

Med en ASK-analyse (ASK-spørgsmål 1 og 2), fremgår det, at livslang læring i Sverige også knyttes an til arbejdsmarkedet og den der efterspurgte uddannede arbejdskraft, som spejler samfundets (arbejdsmarkedets) behov.

I det følgende fremgår det som selvklart, at samfundet også har en fordring på, hvad og hvordan individerne skal uddannes i og vejledes om (2007b, 8): ”An individual’s development is, of course, of interest not only for the individual, but also society”.

Set i dette perspektiv *er* der en underliggende diskurs i Sveriges implementering af livslang læring (ASK 3) om, at uddannelse også skal tjene samfundets bedste.

Det er ikke alene et tilbud om uddannelse, som udbydes af staten til sine medborgere; et forhold, der følgelig formuleres helt konkret:

In addition, initiatives are being taken to improve the supply of labour and competence development within the framework of the EU structural funds and Swedish regional growth policy programmes. This involves initiatives in learning centres, competence development of employees to develop their competence and strengthen opportunities for successfully managing ongoing structural change, coordination between different authorities and organisations, e.g. labour market boards, county administrative boards, universities and university colleges, over the supply of competence as well as initiatives to bring about a change in work organisations (2007b, 9).

Det ovenstående citat er præciseret og relateret til den svage dikotomi mellem uddannelse og kompetence ved følgende passus (2007b, 2): "A strategy must cover all forms of learning, formal, as well as informal, and non-formal. It must cover all levels and parts of the education system, from preschool to adult education and higher education. It must take into account and give meaning to learning in both working life and in societal life, as well as in other life contexts"⁴³.

Når analyseret som en analytisk deduktion, vil argumentets struktur og egentlige konklusion være denne:

43 I samme dokument (2007b, 3) nævnes faktisk co-ordination, som det samvirkende fundament for formel, nonformel læring: "Since learning in a broad sense is not just related to the education system, but is also very closely linked to working life, societal life, and not least the individual, co-ordination is a foundation stone for lifelong learning"

<p>A strategy must cover all forms of learning, formal, as well as informal, and non-formal. It must cover all levels and parts of the education system, from preschool to adult education and higher education. It must take into account and give meaning to learning in both working life and in societal life, as well as in other life contexts.</p>	<p>(p1): It must cover all levels and parts of the education system, from preschool to adult education and higher education.</p> <p>(p2): It must take into account and give meaning to learning in both working life and in societal life, as well as in other life contexts.</p> <p>(k): A strategy must cover all forms of learning, formal, as well as informal, and non-formal.</p>
---	--

Med de argumentmarkører, der er til stede implicit i argumentationen (da, det: livslang læring) må dække alle osv.), er den første præmis (p1), at som læringssystem må den gælde alle niveauer og dele i uddannelsessystemet. Ligesom det med præmis to (p2), udfoldes til ikke kun at være vertikalt, livslangt, men også horisontalt og inkludere læring i alle livets sammenhænge, men så *læringen giver mening*. Som med en indforstået argumentmarkør i konklusionen (k), *derfor*, skal strategien dække alle former for læring. Med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

I dette tekstfragment tilskrives i Sverige et begreb i implementeringen af livslang læring, nemlig *mening i læring* eller *meningsgivende læring* (p2). I de tidligere formuleringer (UNESCO 2007b) er fokus på strukturer, der er organiseret på en facon, så individerne kan motiveres til læring, som kan føre til formelle

kompetencer. Med begrebet *mening* er der tilføjet en psykologisk komponent, der er en del af den indre motivation for individet, som overskrider de rent strukturelle betingelser og muligheder for organisatorisk kompetencetilegnelse; et forhold, som fremstår tydeligt med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

De organisatoriske rammer for læring i en formel kompetencegivende uddannelsesstruktur re-præsenteres som et rationale om, at skal læring føre til anerkendte formelle kompetencer, skal det give mening.

Det meningsbærende (p2), er således en 'særlig løsning', der skal aktivere medborgere til at opkvalificere sig og omkalfatre sin informelle og uformelle læring til formelt anerkendte kompetencer.

En implicit forståelse er således, at med den samfundsmæssige diskurs med uddannelse som vejen til konkurrenceevne, vækst og personlig tryghed, formuleret i netop policyen om livslang læring, vil mere formel uddannelse give mening og motiveres frem i samfundet, netop ved den fremførte strukturelle diskurs om livslang læring, vertikalt og horisontalt.

Det bliver således en implicit sandhed i sig selv, at uddannelse, samfundsmæssig inklusion og global vækst er en uadskillelig del af læring og for evnen og motivationen til kompetencetilegnelse, ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Med den stadige udbredelse af livslang lærings fordringer til både samfund og individ bliver det vanskeligere at stille sig udenfor netop denne diskurs. De centrale aktører, staten, regeringen, forskere og undervisere, medvirker til, at læring og uddannelse bliver til *sociale strukturer*, der ikke alene fokuserer på individets faglige evne til at tilegne sig kompetencer, men som *også* giver adgang til medborgernes intimsfærer (jf. EU's otte nøglekompetencer, EU 2007a).

Derved er den livslange læringsdiskurs blevet et omfattende kompleks, der er blevet en dybere struktur end blot et formuleret begreb om læring hele livet. Livslang læring er også blevet et socialt begreb og understøttes således af vejledning i alle afskygninger, som skal kompensere for individets eventuelle vanskeligheder i læringen, for at den stadige, meningsgivende motivation fortsat bevares.

Dette forhold pointeres med følgende udsagn (2007b, 4): "Negative experiences from schooling may lead to a loss of interest in learning in adult life as well. For this reason, the lifelong perspective is vital if the school is truly to be a school for all".

Forholdet omkring tryghed i valg og gennemførelse af uddannelse er et kernepunkt i livslang læring og vejledning. Og som argument er det tosidet: Der skal både være kompensatorisk vejledning, valg af uddannelse skal være frit, og det skal sikre, at valg af uddannelse modsvares af vejledtes evner.

Det formuleres direkte som en promovering af læringsmotivation:

The dimensioning of the different study pathways of the upper secondary school should be based on the principle of student's freedom of choice, which would also in all probability promote learning motivation. In order to ensure that the choice of educational pathway rests on a solid foundation, pupils in the compulsory school and their parents should have access to appropriate guidance and good information on different occupations, educational pathways and what the future expectations of the labour market are (2007b, 6).

Analyseret i dets argumentationsform er strukturen som opsat i det følgende:

<p>The dimensioning of the different study pathways of the upper secondary school should be based on the principle of student's freedom of choice, which would also in all probability promote learning motivation. In order to ensure that the choice of educational pathway rests on a solid foundation, pupils in the compulsory school and their parents should have access to appropriate guidance and good information on different occupations, educational pathways and what the future expectations of the labour market are.</p>	<p>(p1): In order to ensure that the choice of educational pathway rests on a solid foundation, pupils in the compulsory school and their parents should have access to appropriate guidance and good information on different occupations, educational pathways and what the future expectations of the labour market are.</p> <p>(p2): The dimensioning of the different study pathways of the upper secondary school should be based on the principle of student's freedom of choice.</p> <p>(k): Which would also in all probability promote learning motivation.</p>
--	---

Med ASK 1 er argumentationen motiveret på følgende vis,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale for at motivere tekstens rationale?

De sammenkittende argumentmarkører (p1), *Da (in order to)* der skal sikres et solidt fundament for valg af uddannelse, skal der være adgang til god og tilstrækkelig vejledning. Forholdet er, at med tilstrækkelig viden om sammenhængen mellem livsbane, uddannelse og aftagerfeltet, arbejdsmarkedet, fremtidigt beskæftigelsesbehov, sikres et solidt fundament for den unges valgparathed. ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, Og hvad er implícite forståelser i teksten?

Men da det ikke alene skal være betinget af samfundets behov og det antagelige fremtidige arbejdsmarked, er (p2) der ligeledes tilskrevet det enkelte individ en social niche, hvor den unge på et oplyst grundlag har retten til selv at vælge sin uddannelse og karriere. Vejledningen bliver da som pædagogisk redskab også knyttet an til beskæftigelse og samfundets behov. Den til enhver tid gældende tendens indenfor vejledningens valg af metode og metodeudvikling samt informationsformidling vil være tæt sammenvævet med de til enhver tid diskursive kompetenceformuleringer.⁴⁴ Vejledning er i livslang læring som livslang vejledning

⁴⁴ Til eksempel kan nævnes, at med det tydelige fokus på individbårne valg i senmoderniteten, men med et parallelt strukturelt krav om formel kompetencetilegnelse under livslang læring, er vejledningen indskrænket til at være mere coachende og oplysende som

tydeligt formuleret som en samfundspolitisk intimteknologi. Og har i sig som bærende sandhed, at der er der muligheder nok, vil det i sig selv motivere til- og promovere mere lyst til uddannelse, kvantitativt, og flere medborgere med formelle kompetencer, kvalitativt. ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Qua analysen med ASK 1 og 2 fremgår det, at der i livslang vejledning *er* tale om *educational promotion*. I præmis to (p2) og konklusionen (k) fremføres, at med tilpas informationsbaseret vejledning, som er tilpasset individets evner og muligheder (*rests on a solid foundation*), vil det i sig selv kunne være motiverende og promovere læringsmotivation.

Diskursens rationale anerkendes cirkulært, med udviklingen af livslang læring i Sverige til *både* at være organiseret som formelt kompetencefokuseret og som en social struktur, der skal kompensere for socialbias, baggrundbelastninger, benævnt *compulsory schooling* (2007b, 2): "It has long been self-evident that a person's education should not be dependent on social background, gender or financial resources. Everyone has the same right to a good education".

Dette implicitte *mastering-gap* mellem muligheden (samfundets krav) om erhvervelse af en kompetencegivende uddannelse og så individernes faktiske lyst, evne og motivation i læring forsøges løst med en udvidelse af uddannelsesfeltet, med en inddragelse af medborgernes intimsfære, hvorved promoveringen fremmes

en tilpasningsteknik til uddannelsesudbuddet, som matcher arbejdsmarkedets behov. Og er ikke i udpræget en grad emanciperende vejledning.

ved tryghed som både et *socialt system* og et *læringssystem*, men hvor netop læringen formuleret som absolut begreb er adkomsten til pædagogikkens andet ben (udviklingen af individers viden til færdigheder), når samfundets pædagogiske rationale formuleres i en policy, som bærer i sig et læringsbegreb, der både er formelt, nonformelt og uformelt.

De to ovenstående policydokumenter fra 2007 om Sveriges tilslutning til den overnationale policy om livslang læring har medført en konkret politikvedtagelse, som gælder for praksis, ”En nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande”⁴⁵, som er trådet i kraft 2014.

I denne policy (Regeringskanseliet 2014, 5), er der nogle centrale formuleringer, som påviser den svenske forståelse af livslang læring og kompetencebegrebet, i § 1 står der:

1 § Denna förordning innehåller bestämmelser om en nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande. Syftet med referensramen är att underlätta jämförelser nationellt och internationellt av vilka nivåer sådana kvalifikationer motsvarar i fråga om kunskaper, färdigheter och kompetenser för att därigenom främja livslångt lärande och förbättra anställningsbarhet, rörlighet och social integration för arbetstagar och studerande inom EU.

2 § Med en kvalifikation avses i denna förordning ett dokumenterat resultat av lärande i form av kunskaper, färdigheter och kompetenser.

Da paragraf 2 refererer tilbage til paragraf 1, er de to paragraffer analyseret samlet i den understående syllogisme:

⁴⁵ Tilpasset Sverige fra EQF 2005.

<p>1§ Denna förordning innehåller bestämmelser om en nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande. Syftet med referensramen är att underlätta jämförelser nationellt och internationellt av vilka nivåer sådana kvalifikationer motsvarar i fråga om kunskaper, färdigheter och kompetenser för att därigenom främja livslångt lärande och förbättra anställningsbarhet, rörlighet och social integration för arbetstagare och studerande inom EU.</p> <p>2§ Med en kvalifikation avses i denna förordning ett dokumenterat resultat av lärande i form av kunskaper, färdigheter och kompetenser.</p>	<p>(p1): Med en kvalifikation avses i denna förordning ett dokumenterat resultat av lärande i form av kunskaper, färdigheter och kompetenser.</p> <p>(p2): Denna förordning innehåller bestämmelser om en nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande.</p> <p>(k): Syftet med referensramen är att underlätta jämförelser nationellt och internationellt av vilka nivåer sådana kvalifikationer motsvarar i fråga om kunskaper, färdigheter och kompetenser för att därigenom främja livslångt lärande och förbättra anställningsbarhet, rörlighet och social integration för arbetstagare och studerande inom EU.</p>
--	--

Referencerammen for niveauerne i livslang læring er tosidet: Den er tænkt som præcis det, den beskriver, en ramme, der giver mulighed for ensartet vurdering af kvalifikationer og sammenlignelighed EU-medlemslandene imellem.

Men den er også dynamisk. Alle skal under livslang læring have mulighed for at opkvalificere sig livet igennem og opnå et højere kvalifikationsniveau. Analyseret via ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke

præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale for at motivere tekstens rationale?

Der eksisterer en sammenkobling mellem det nationale, internationale, læring, arbejdsmarked, jobsikkerhed, mobilitet og socialintegration og kvalifikationer eksplicit. Præmisserne et (p1) og to (p2), definerer, hvad en kvalifikation er, og at definitionen skal fungere som en national svensk referenceramme for uddannelse.

I konklusionen (k) er rationalet, at netop denne (disse) kvalifikationer skal *fremme* og understøtte uddannelsesmæssig og social mobilitet nationalt og i EU-landene, netop ud fra rationalet om, at en ensartet overførbarehed i kompetenceniveau og -måling er medvirkende til at motivere til en sådan mobilitet.

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Udover den svenske officielle definition af begrebet *kvalifikation* (p1) som en pædagogisk målestok, der virker som autoritær betegnelse, *når* kundskaber, færdigheder og kompetencer kan dokumenteres som kvalificeret læring, er der ligeså nogle *cirkulære* slutninger i definitionen af kvalifikationer: Den umiddelbare konsensus er at, kvalifikationer er et udkomme af læring (som en faglig mestrings). Men i den svenske definition er dette afstedkommet ved læring fra og af *kundskaber, færdigheder og kompetencer*. De tre begreber, er i bilaget til lovgivningen (Regeringskansliet 2014, 7), defineret som ”Kundskaber: ”erfarenhets- baserade och/eller teoretiska”. Færdigheder:” Utföra uppgifter och lösa problem”.

Kompetencer: ”Förmåga att ta ansvar, att värdera och att agera självständigt och att samarbeta”.”

Indenfor de otte (EU) niveauer i kvalifikationsnøglen er hensigten, at kompleksiteten i tilegnelse, læring og løsning øges fra niveau til niveau med mest kompleksitet i videnshåndtering på niveau otte, som er forskerniveauet.

Og med kompleksitetshåndteringen følger også en forøgelse i medborgernes autonomi. Brydes begreberne ned og hjemføres med den svenske policy om livslang læring og fokus på nonformal, informel og formel læring, spores sammenhængen til og fra kvalifikationsnøglen. Kundskab og viden er således funderet i erfaringen og teorien.

Og denne kundskab afstedkommer en viden, der som færdighed er problemløsende. Som efterfølgende er en autonom individet tager ansvar for egen opgaveløsning, både som en individuel- og fællesskabsbåret løsningsstil.

I præmis et (p1) er kvalifikationen, som defineret ved de tre forståelser af kundskab, færdighed og kompetence, en *fast betegnelse*. Men den niveaumæssige udførelse og opgaveløsning er en *flydende betegnelse*, som er afhængig af individets evner og derved den kompetente adfærd. Med denne kvalifikationsnøgle beskrives en læringsindeksering, som kan øge uddannelses- og geografisk mobilitet (k), men som uforvarende *også* formulerer et uformelt læringshierarki (udover det indlysende formelle hierarki), hvor de medborgere, som håndterer en kompleksitet på niveau otte *nødvendigtvis* må være de, som får mest ud af fordelene ved livslang læring, som formuleret i konklusionen (k). Man opererer implicit med en inddeling af mennesker efter *evnen* i erhvervelse af kvalifikationer. Det er i dette lys, vejledningen skal ses. ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Denne diskurs omkring niveaudelingen understøttes ipso facto af uddannelsessystemet, som skal arbejde med de nævnte læringskomponenter, således at kvalifikationer har otte niveauer.

Men den må med nødvendighed *også* fremmane en mere officiel, informativ og kompensatorisk vejledning. Vejledningen skal formidle viden om og kravene i de otte kvalifikationsniveauer, kunne formulere vejledningsstrategier, der målrettes de individer, som relateres de forskellige uddannelsesniveauer.

Men implicit skal vejledningen *også* operationalisere en tilgang til de vejlede individer, hvor man accepterer en forskellighed i evnen til at kunne kvalificere sig på forskellige niveauer.

Bagom policyens direkte ordlyd indføres i vejledningen et individhieraki, som modsvarer de otte kvalifikationsniveauer. Vejledningen vil indfri policyens (2007b) hensigt om kompetenceforøgelse som et individuelt perspektiv på uddannelse.

Men de otte kvalifikationsniveauer vil samtidig forme den helt praktiske vejledningsmetode med en stratificering af vejledningspædagogik på individniveau sammenholdt med strukturelle fordringer om håndteringen af (Regeringskanseliet 2014, 7) *Kunskaber, Færdigheder og Kompetencer*. Heraf følger også, at disse tre begrebers håndtering underlægges en kompleksitetsstigning i kvalifikationshierarkiet, og at det vil få indflydelse på, hvordan undervisningen og vejledningen i uddannelserne didakseres.

I Sverige er det formidlede fokus i policyen om livslang læring (2007b) på den ene side et stærkt fokus på uddannelse som et individuelt emancipatorisk projekt, og på den anden side understøttes

dette initiativ med en struktur, som derved opdeler befolkningen efter deres kvalifikationsevne; et forhold, som fremstår tydeligere i de helt praktiske Skolverkets (SKOLFS 2009) *allmänna råd og redovisning om studie- och yrkesvägledningen*, som vil blive analyseret i det følgende.

4.6. Skolverket

Rækkeviden af ovenstående to dokumenter om livslang læring i Sverige bliver i det følgende analyseret ind i ”Skolverkets redovisning og allmänna råd, om studie og yrkesorientering”, fra henholdsvis 2009 og 2017.

Skolverket er en anseelig officiel organisation, som består af embedsmænd under ministeriet og rådgiver og vejleder om alt af interesse indenfor skole og vejledning.

I ”Skolverkets allmänna råd om studie- och yrkesorientering” (SKOLFS 2009, 20, afs. 1.), fremgår det, at:

Vägledning handlar om att stödja eleven i att utforska, identifiera och formulera sina intressen och möjligheter och därigenom komma fram till individuella och välgrundade val beträffande studie- och yrkesvägar. Utifrån sina behov behöver eleverna information om studie- och yrkesvägar för att göra väl underbyggda val.

Denne centralt formulerede definition af vejledning indbefatter, at vejledte skal støttes i udforske, identificere og formulere egne interesser og de tilknyttede muligheder for livsforløb.

Identifikation (af evner) skal føre til en velfunderet, individuel, vejledt karriereplan. Denne definition understøttes af en teknisk

forståelse, hvorved vejledningen skal fokusere på nogle særligt formulerede punkter.

I afsnittet ”Information och vägledning” (SKOLFS 2009, 20, afs. 5.) er der oplistet fem punkter, som vejledningen skal have som fokus.

De fem punkter udgør både vejledningens fundament, koblingen af information- og pædagogik, mål og formål.

Opsat i en syllogisme (analyseret med de implicitte argument-markører) vil argumentationen om det metodiske fokus have følgende form:

<p>Innefattar vägledningssamtal där eleverna ges möjlighet att ringa in intresseområden och diskutera framtida studie- och yrkesval,</p> <p>Bidrar till att elevernas studie- och yrkesval baseras på en balans mellan personliga intressen, preferenser och förutsättningar och saklig information om arbetslivets kvalifikationskrav och om hur arbetsmarknaden ser ut inom olika yrkesområden,</p> <p>Leder till att eleverna lär sig att kritiskt granska information och blir medvetna om vilket ansvar de har för sina studie- och yrkesval,</p> <p>Organiseras så att informationsinsatserna når alla elever och att informationen är aktuell, tillförlitlig och tillgänglig när eleverna behöver den, samt</p> <p>Bedrivs så att personalen vid information och vägledning ser till de specifika behoven hos en elev med funktionsnedsättning och till elevens möjligheter till framtida studier och yrken.</p>	<p>(p1): Organiseras så att informationsinsatserna når alla elever och att informationen är aktuell, tillförlitlig och tillgänglig när eleverna behöver den.</p> <p>(p2): Leder till att eleverna lär sig att kritiskt granska information och blir medvetna om vilket ansvar de har för sina studie- och yrkesval.</p> <p>(P3): Innefattar vägledningssamtal där eleverna ges möjlighet att ringa in intresseområden och diskutera framtida studie- och yrkesval.</p> <p>(k): Bedrivs så att personalen vid information och vägledning ser till de specifika behoven hos en elev med funktionsnedsättning och till elevens möjligheter till framtida studier och yrken (OG) Bidrar till att elevernas studie- och yrkesval baseras på en balans mellan personliga intressen, preferenser och förutsättningar och saklig information om arbetslivets kvalifikationskrav och om hur arbetsmarknaden ser ut inom olika yrkesområden.</p>
---	--

Udledningen af argumentationen vil med ASK 1 være,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke

præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?
lefor at motivere tekstens rationale?

De første tre præmisser, (p1), (p2) og (P3), beskriver vejledningens mål, indhold, fundment og organisering. Hvis (implicit argument-markør) vejledningen skal afstedkomme karrierespor hos vejledte, skal vejledningen indbefatte aktuelle informationer om uddannelse og arbejdsmarked, informationen skal være tilgængelig, og den skal indeholde vejledningssamtaler, som indkredser og diskuterer vejledtes fremtid ift. interesser. Og i præmis to (p2) fremføres, at det er vejledtes ansvar at kunne anvende de tilgængelige informationer, så *de lærer* at håndtere informationer og gør sig deres eget ansvar bevidst i deres karrierevalg. De indledende præmisser, (p1), (p2), og (P3), formuleres i en repræsentativ konklusion, som angiver diskursens rationale, den indre logik, ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, Og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Konklusionen (k) definerer vejledningens formål, hvor fokus er dobbelt. Vejledningen skal fokusere på individets interesser og evner, og den skal formidles således, at også arbejdsmarkedets kvalifikationskrav er genstand for vejledningen, samt hvordan arbejdsmarkedets behov er indenfor forskellige fag.

Denne dobbelthed er i sig selv ganske uproblematisk, da al vejledning vil indbefatte aktuel information om uddannelsessystemet og om adgang til arbejdsmarkedet.

Men det diskursive magtbegreb i denne policypassus (k) fremkommer den ved første blik vage formulering om *balance* mellem individets ønsker og samfundets behov. Den særlige løsning, som ønskes, og som der *styres* hen mod, ses ved begrebet *balance* som en begrænsende betegner.

Med en formulering, der på overfladen virker rund og åben, at individets ønsker skal balanceres til samfundets behov (jf. kvalifikationskrav), vil balance netop virke som vejlederens kommunikative begrænser i selve vejledningen. Balance bliver derved et repressivt begreb, der indirekte og direkte kan afvise ønsker til fremtidig karriere, såfremt dette ikke matcher samfundets behov *eller* den enkeltes evner; en *pointe*, som fremstår særligt tydeligt i konklusionens (k) formulering om: ”... *och* vägledning ser till de specifika behoven hos en elev med funktionsnedsättning och till elevens möjligheter till framtida studier och yrken” (SKOLFS 2009:20 afs. 5.).

Den i policy (2007b, 6) direkte formulerede (educational) promotion virker således i nærværende policy ved, at når promoveringen er absolut, *vil* det også betyde, at der vil være vejledte med funktionsnedsættelser eller andre særlige behov, som kun med en særlig tilrettelagt vejledning kan træffe et karrierevalg, som er realistisk.

Indirekte tages der således højde for, når vejledningen ikke kun er afdækning af muligheder i relation til vejledtes ønsker og evner, men også virker som uddannelsespromovering, så vil vejledningen uforvarende skabe individer, som får tilskrevet et ydre formuleret særligt behov, som skal kompenseres af mere vejledning.

Med ASK 3 får dette forhold også betydning i vejledningsstatus som et gensidigt anerkendt begreb,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?
Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Som tidligere beskrevet, er anerkendelse i hegeliansk betydning et spørgsmål om gensidighed.

Og når *educational promotion* er formuleret som en officiel uddannelsesforståelse, vil denne diskurs have yderligere en magtkomponent. Da livslang læringslogikken er forøgelse af kompetencer, som skal føre til yderligere vækst via en veluddannet befolkning, bliver vejledningspædagogikken en magtbetegner.

Diskursen promoveres så kraftigt i præmisserne og formuleres balanceret i konklusionen (k), at medborgerne med nødvendighed må anerkende vejledningsinstitutionen som en garant for fremtidig livstryghed og karriere.

På samme vis udgør institutionen vejledning en mikrostruktur underlagt livslang læring (livslang vejledning), som på samme vis anerkender medborgerne som individer, der har behov for og skal modtage vejledning for at kunne finde sin vej i det uddannelseskompleks, som kendetegner senmoderniteten.

Den gensidige anerkendelse medborgere og staten imellem er således en realitet, men den er forceret via centralt formulerede policyer.

Ovenstående Redovisning ophæves med (SKOLFS 2013:180, 4), hvor samme hensigter skærpes som i den ovenfor analyserede (SKOLFS 2009:20), særlig hvad angår elevernes køn og baggrund:

Studie- och yrkesvägledaren bör se till att vägledningssamtalen planeras och genomförs så att de 1, vidgar elevens perspektiv om såväl de egna förutsättningarna som olika utbild-

ningar och yrken 2, utmanar elevens föreställningar om yrken och utbildningar utifrån kön samt utifrån social och kulturell bakgrund 3, ger eleven förutsättningar att utveckla sin förmåga att väga samman olika faktorer som har betydelse för studie- och yrkesvalet, samt 4, ger den individuella studieplanen en central roll i gymnasieskolan, gymnasiesärskolan och inom vuxenutbildningen (SKOLFS 2013:180, 4).

Da argumentationen i sin form og indhold er analog med SKOLFS (2009:20), vil kun et enkelt forhold blive fremhævet, nemlig indsats 2: ”Utmanar elevens föreställningar om yrken och utbildningar utifrån kön samt utifrån social och kulturell bakgrund”.

Som med ASK 2, analyseres som en sikring af, at ’alle’ får en kompetencegivende uddannelse, men førend dette er muligt, skal vejledningen i særlig grad tage hensyn til social og kulturel baggrund.

Hvad der virker som en inkluderende og åben tilgang i synet på vejledte, respekten for forskellighed, betyder også, at der, som ved begrebet *balanceres*, ligeledes skal balanceres mellem vejledtes ønsker (implicit vejledtes evner) og samfundets behov med en indskyldelse af et tredje forhold, nemlig vejledtes baggrund.

Vejlederen placerer sig selv i et triangulerende forhold; et modus operandi, hvor tidligere *balancerede match* mellem ønsker og muligheder nu *også* skal vurderes realistisk i betydningen *vejledtes iboende kulturelle og sociale koder* og derved (ASK 2) implicit også vejledtes evner til at fortolke samfundets- og uddannelses-systemets sociale og læringskulturelle koder.

Derved bliver mønsterbryderen som begreb indført som både en karrierebremser og et forhold, der kræver kompensatorisk vejledning eller særlig vejledning.

Yderligere fremføres i (Regeringen Sverige (2016/2017) "Utbildningsutskottets betänkande", at vejledningen skal styrkes digitalt og med et fokus på vejlederens og lærerens kompetencer og kompetenceudvikling.

Sveriges vejlednings- og læringspolicy er følgelig også en magtdiskurs, og i Sverige arbejdes der ligeledes på udviklingen af CMS efter norsk forbillede. Dette tydeliggøres i den understående opsamling samt i analysen af Norge.

4.7. Opsamling Sverige

Sverige drager den konsekvens af livslang læringsforståelsen, at CMS også i Sverige skal være en central indikator.

I "Redovisning av uppdrag om att genomföra fortbildningsinsatser för att förbättra kvaliteten inom studie- och yrkesvägledningen" (Skolverket 2016, redovisning) står der, at Skolverket planlægger i 2016 at "utreda hur karriärkompetens, CMS (Career Management Skills), kan utvecklas i en svensk kontext för att kunna stärka eleverna att vara väl rustande för att hantera ständigt återkommande val av studier och arbete".

Dette kan formuleres mere tydeligt med reference til EU's "European Lifelong Guidance Policy Network" (ELGPN 2015, tools no. 4), som i rapporten "Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills" (CMS) har foretaget en kortlægning af de forskellige landes initiativer, som relaterer til CMS, og hvor Sverige delvis har integreret CMS i grundskolen og gymnasiet og i voksenuddannelserne, en dog ikke på de højere uddannelser, da disse er selvstyrende, som det formuleres i rapporten (ELGPN 2015, tools no. 4, 34): "While CMS is not on their agenda – being part of the European Higher Education Area – the issue of students' employability is given attention. Policy

documents may inspire these educational institutions to introduce CMS development”.

CMS, det påviser data, vil sandsynligvis blive en officiel målestok for kompetenceniveauet i Sverige og den heri individuelle kompetencetilegnelse.

I samme rapport er der opstillet nogle redskabstekniske spørgsmål, som policymakers skal adressere. I rapporten (ELGPN 2015, 8) er spørgsmålet formuleret således: “Which strategic decisions need to be taken to ensure wide access to CMS and the monitoring of its quality?” Og svaret er: “To boost the widening of access to CMS development for citizens in any country, guidance should be made a compulsory element of curricula in schools, VET and HE.”

Og yderligere (ibid., 10, spm. 10) står der om, hvilke kriterier der skal anvendes i kvaliteten af CMS-udkommet: “The following criteria should be used to evaluate the quality of CMS provision: ‘service provision and improvement’; ‘practitioner competence’; ‘citizen/user involvement’, ‘cost-benefits to government’ and ‘cost-benefits to individuals’.”

Såfremt denne cost-benefit-tilgang i omgangen med CMS bliver officiel politik i Sverige, vil det med al sandsynlighed medføre en øget centralisering af den svenske uddannelsespolitik og en stærkere detailstyring af både vejledningen og læringsmålene i uddannelsessystemet. Når et tiltags omkostninger skal sættes overfor dets udbytte, vil det føre til en officiel kvalitets- og kvalifikationsindeksering for både vejleder, undervisere og vejledningsinstitutionerne, som vil blive mere detailformuleret end i Sveriges nuværende policyer.

Modsat den officielle intention om, at livslang skal være et inkluderende læringssyn, hvilket det i sin absolutisme er (ingen kan ekskluderes fra livslang læring).

Dette er formuleret i indledningen i Cedefop-rapporten (2001, 1) med følgende formål: "Policys should respond to the biggest problem or challenge which is that of giving all people a fair chance, and equal opportunities and access to learning throughout their lives, and not allow lifelong learning to become a mechanism that 'reproduces inequalities'".

Indførelsen af CMS som en praktisk kompetencebetegner betyder også fokus på de kompetencer, individet ikke har. Den tidligere analyse af begrebet *balanceret* i den svenske policy som vejledningsstyring vil, sammenkoblet med CMS, skabe en udtalt uddannelsesstratificering og individstigmatisering.

Som data påviser, er den svenske skelnen mellem det formale uddannelsessystem og informal læring også en angivelse af en implicit sandhed om læring som værende allestedsværende. Og at læring under livslang læring (Cedefop 2001, 10) opløser grænserne mellem de afgrænsede (policy) sektorer, og at læring både er privat, forekommer på arbejdspladsen og i uddannelsessystemet, ligesom der indirekte formuleres (ibid.) en begrundelse for, hvorfor kompetence er afgørende som en indekseret kvalifikationsnøgle i livslang læring: Hvis grænserne for traditionel læring (formal læring) er nedbrudte og læring finder sted alle steder, så må der nødvendigvis være et begreb, der kan angive den faktiske tilegnelse, som virker som en vidensindikator, som data har påvist er defineret centralt, nemlig kompetence.

Derved indføres i andet led en formal betegner for læring, som med sine prædikater fra livslang læring bliver til et målbart og diskursivt begreb, altså hvorfor de flydende betegnere i lifewide

learning alligevel fremstår ganske formelle i deres vurdering som vidensmestring, der kan indekseres som en kompetence i CMS.

Ligesom skiftet til individets ansvar og selvskabelse i curriculum og selvfrebringelse af kompetencer er selve essensen i livslang læring, hvorfor *guidance and counselling* er fundamentalt i en succesfuld implementering af livslang læring i Sverige. Hvis antagelsen om, at læring finder sted hele tiden er real, så vil man med kravet om en beskrivende formalisering af informal vidensmestring netop underkende medborgere, som ikke formår at få deres viden vekslet til et formelt kompetencebegreb under livslang læring.

4.8. Norge

Norge har som et EØS-medlem og EFTA-land tilsluttet sig EU's policy om livslang læring i 2006⁴⁶. EFTA oplyser selv om landenes anknævn til EUs programmer, at

“Lifelong Learning is the successor of the earlier Socrates, Leonardo da Vinci and eLearning Programmes. All of the EEA EFTA States have participated in these programmes and participate in Lifelong Learning”⁴⁷. Og det påpeges endvidere (ibid.), at “Lifelong Learning is an **overarching structure built on four pillars or sub-programmes ...**” (Dokumentets egen fremhævelse).

Betydningen af ovenstående er, at Norge også har implementeret den forståelse af livslang læring og livslang vejledning, som EU

46 Norges deltakelse i EUs uddanningsamarbeid. Utdanning, opplæring og ungdomsspørsmål er en del av EØS-avtalens samarbeid utenom de fire friheter. EUs samarbeid på uddanningsområdet gjennom den åpne koordineringsmetoden finansieres av programmet Erasmus+. Fordi Norge deltar i dette programmet, tar vi også del i EUs samarbeid på området. Det innebærer at norske representanter sitter i de forskjellige arbeidsgruppene, slik som for eksempel arbeidsgruppene som jobber med skole og modernisering av høyere utdanning. EUs utfordringer og prioriterte områder samsvarer godt med norske prioriteringer, som arbeidet for å redusere skolefravall og innsats for bedre leseferdigheter. For Norge er det derfor nyttig å delta i dette samarbeidet samtidig som vi også kan bidra med erfaringer og kunnskap. (<https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/tema/utdanning/id686144/>)

47 <http://www.efta.int/eea/eu-programmes/lifelong-learning>

har udformet bla. med baggrund i OECD's rapporter om vækst og uddannelse (OECD 1996; OECD 2002, 1; OECD 2002, 2), herunder en specifik tilslutning til grundtanken i livslang læring: "The concept of lifelong learning takes into account all forms of learning throughout the life-span, including not only formal education but everything that lies beyond" (UNESCO Norway 2006).

I den senere OECD-rapport (2014) fremhæves det, at Norge ligeledes skal fokusere på udviklingen af skills og på et vejledningssystem, som kan vejlede i en udvikling og understøttelse af skills med tydelige samfundseffekter, for at sikre fortsat vækst og undgå stagnation (OECD 2014, 28): "Achieving the right skills mix and making sure that these skills are used effectively will underpin Norway's capacity to innovate and to achieve more economic diversification. Emerging skills shortages and skills mismatch on the job risk becoming a barrier to economic growth in Norway".

Og dette set i lyset af, at Norge allerede i 2006 formulerede sine mål med uddannelse og kompetence.

I UNESCO-indberetningen (UNESCO Norway 2006, 1), beskrives Norges nationale tolkning som:

Rationale of the strategy, Norway aims to develop a coherent and comprehensive strategy for lifelong learning in line with the European Union Lisbon Treaty. The paper gives a presentation of all information and measures concerning lifelong learning which are dealt with in many different processes. Stating the status and the challenges in the fields of basic skills, documentation and validation of non-formal learning, flexible learning methods and career guidance, the document indicates priorities that the government needs to follow.

I praksis medfører det nogle helt konkrete overvejelser om initiativer, som Norge måtte gentænke. Her er udvalgt nogle centrale dele med relevans for nærværende afhandling (UNESCO Norway 2006, 1):

- Knowledge promotion in primary and secondary education: increase learning pressure with emphasis on basic skills
- Knowledge promotion for adults: strengthen the programme for basic competences in working life
- Information and guidance concerning in non-formal learning: establish a national authority for educational and career guidance; further development internet services for career guidance
- More uniform documentation of the evaluation of non-formal and informal learning through cooperation
- Determine competence objectives in primary and secondary education

Norge stod ved implementeringen af grundforståelsen i livslang læring med nogle begreber og forståelser der skulle defineres, så de kan operationaliseres, og som har betydning for uddannelses- og vejledningsforståelsen i hele uddannelsessystemet.

Centrale definitionsbegreber er: “Knowledge promotion, national authority for educational and career guidance, more uniform documentation (...) of formal and informal learning, and competence determination”⁴⁸.

48 Norge definerer de tre læringskomponenter i livslang læring *formal, non-formal, in-formal learning*, som ”” *Formal learning*” is typically provided by a public education or training system or other approved education or training provider, and is structured in terms of learning objectives, learning time and learning support, and which leads to public certification. “*Non-formal learning*” is learning offered by an education or training

Dette er begreber, som bliver udfoldet med følgende forståelse i livslang læringsstrategien fra (Unesco Norway 2006).

I rapporten ”Strategy for Lifelong Learning in Norway” (2007), udgivet af det Norske Uddannelses- og Forskningsministerium, beskrives hele ideen bag Norges tilslutning og udfordringer i EU/ EØS-implementeringen til livslang læring. I rapporten bliver det i introduktionen slået fast, at””Lifelong Learning” is the term for a political ambitious objective” (Norway 2007, 7).

Videre uddybes den norske definition, som korresponderer med EU’s definition af samme (ibid.). Opsat i en syllogisme er argumentationen således:

<p>The individual is to be given conditions for learning that are so favourable that he/she will continue to learn from childhood into adulthood and then into old age, in all the contexts where he/she may find him/herself. Lifelong learning is important for the individual’s personal development, for the development of democracy and social life and to ensure the creation of values in working life.</p>	<p>(p1): Lifelong learning is important for the individual’s personal development, for the development of democracy and social life and to ensure the creation of values in working life.</p> <p>(k): The individual is to be given conditions for learning that are so favourable that he/she will continue to learn from childhood into adulthood and then into old age, in all the contexts where he/she may find him/herself.</p>
---	---

provider (private, organisation, study associations) and is structured in terms of learning objectives, learning time and learning support. “Non-formal learning” is learning that is intentional on the part of the learner, but does not lead to public certification. “*Informal learning*” is learning that results from daily activities related to work, family or leisure. The learning is not structured in terms of learning objectives, learning time or learning support, and typically does not lead to certification. Informal learning is in most cases non-intentional on the part of the learner” (Norway 2007, 19.).

Med ASK 1 vil deduktionen af argumentet udledes som følger,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale for at motivere tekstens rationale?

I (k) overføres det, "Lifelong learning" (LL), som et begreb, der skal understøttes (*lifelong learning is...*, P1) og som en betingelse (*condition*), der ligeledes muliggør, at individer kan lære, og at det kan lære i de sammenhænge, individet måtte befinde sig i hele livet igennem.

Implicit i konklusionen og dermed betydningen af de argumentmarkører og den indre meningssammenhæng, der knytter hele argumentationen sammen, er, at netop de (muligheds)betingelser, som individet behøver for at lære, opstillet som en iboende motivation for læring, 'forløses' med livslang læring.

Den motiverende komponent (*continue to learn*) i al læring er således et kontinuum, som virker i alle kontekster hvori individets befinder sig, en komponent, der understøtter demokrati, socialt liv og værdier, som tjener til understøttelse af arbejdslivet. Dette bliver analyseret med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicite forståelser i teksten?

Netop termen betingelse (*condition*), som er det oprindelige arguments præmis, er afgørende for, at det, som ved en umiddelbar

læsning er argumentets oprindelige konklusion (nu P1), i virkeligheden fremstår som præmissen (p1), hvorfra konklusionen (k) kan uddrives (hvilket er analogt med den skarpe sondring mellem *determinering* og *betingelse* i den kritiske realisme.

Det betyder, at når individets læring livet igennem, er betinget af de mekanismer, som muliggør individets motivationen til vedvarende læring, er det både en komponent, som understøttes af livslang læring, og muliggøres af livslang læring.

Men fordi det er en *betingelse*, her som en argumentatorisk antagelse (k), at motivationen er til stede, er dette konklusionen, da livslang læring ellers ikke vil kunne implementeres. Løsningen på, at *Lifelong learning is important for the individual's personal development* (p1), er da, at betingelserne, der motiverer individet til læring, er til stede. Argumentet vil være et cirkulært ikke-argument, såfremt denne betingelse ikke er til stede i konklusionen.

Påstanden er, at livslang læring er vigtig (*important*) og nærmest betingende for, at individet kan lære; som argument analyseret ved netop både at forudsætte, at læringsmotivationen er til stede, og at samme betingende læringsmotivation aktivt kan *skabes*. Herved fremstår *betingelsen* som det sammenknyttende ord mellem præmis (p1) og (k) konklusionsmening og -indhold; forhold, som analyseres yderligere med ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Erhvervslivet, uddannelsessystemet og markedet er de facto diskursanerkendende. Da netop initiativer, som vil være rækkevidden af implementeringen af livslang læring i Norge, ligeledes medfører

at *individets mulighedsbetingelser synliggøres*. Livslang læring vil med sin uddannelses- og læringspromotion opstille formelle kriterier for gyldig kompetenceanerkendt uddannelse på alle niveauer i det norske samfund. Men livslang læring vil *også* afstedkomme en *statslig evaluering og kvalitetssikring* af, hvor mange der gennemfører en kompetencegivende uddannelse, og dermed undersøges effekten af vejledningen, og som en yderligere effekt vil staten have muligheden for at indhente data, deciderede tal på hvor motiveret individet er.

Alt andet lige skaber det fundamentet for en diskursforskydning, hvor det ikke alene er antallet af individer, som gennemfører en kompetencegivende uddannelse, der er genstand for diskursens indhold, men ligeledes er en meningsforskydning henimod en diskurs, som fokuserer på *effekten* af læringen, vejledningen og uddannelsesudbuddet.

De centrale begreber i argumentationen, som alle har individets "vækst og udvikling" som grundantagelse for både læring og samfundets vækst, bevirker derved, at individet via sin berøring med uddannelsessystemet hele livet igennem vil blive mere og mere integreret i uddannelsessystemet, både som uddannelsesaftager, og som en medborger, der konstant berøres af *educational promotion*, samfundets ønske til sine medborgere om vedvarende kompetenceopkvalificering. Det er et forhold, som bliver tydeligere i det følgende tekstfragment om livslang vejledning.

I samme ministerierapport (Norge 2007, 11) formuleres vejledning i Lifelong learning som en indsats, der hjælper individet til at gennemskue uddannelsesudbuddet, og en indsats, der skal motivere uddannelsesvalget og minimere frafald samt medvirke til øget gennemførelse af valgt uddannelse. Opstilles argumentet i sine præmisser og konklusion, er dette opbygningen:

Decisions about education and careers have become so complicated that mistakes are easy to make, because of either a misunderstanding or a mistaken impulse. If one lands on the "wrong track", it could mean impaired motivation or drop-out. So an important instrument for ensuring lifelong learning is therefore educational and career guidance that can help pupils make their decisions in accordance with their abilities and ambitions, based on correct information about the different alternatives and their consequences	<p>(p1): Decisions about education and careers have become so complicated that mistakes are easy to make, because of either a misunderstanding or a mistaken impulse.</p> <p>(p2): So an important instrument for ensuring lifelong learning is therefore educational and career guidance that can help pupils make their decisions in accordance with their abilities and ambitions, based on correct information about the different alternatives and their consequences</p> <p>(k): If one lands on the "wrong track", it could mean impaired motivation or drop-out.</p>
--	--

Analyseret med ASK-spørgsmålene, her ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analyse af, hvilke meninger, der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale?

Konklusionen (k), når analyseret med ASK 1, refererer i sin kerne tilbage til det foregående argument om individets mulighedsbetingelser i livslang læring nemlig at det rette valg og motivation er af stor betydning, da netop manglende motivation vil underminere

livslang læring. Derfor er det argumentets reelle konklusion, ikke den i tekstfragmentet umiddelbart opstillede konklusion, men netop som i syllogismens præmis 2 (p2).

Endvidere er den syllogistiske konklusion afledt af præmis 2 (p2), hvormed det fremføres, at karrierevejledning (*educational and career guidance*) er et vigtigt instrument i at understøtte livslang læring.

Præmis (p2) er forklarende om, hvad vejledning kan og skal i implementeringen af individets mulighedsbetingelser, og denne 'forklaring' er afledt af præmis 1 (p1), hvor argumentets indledning beskriver, hvor komplekst og svært det kan være at træffe beslutninger, som vedrører ens karriere. Argumentets præmisser, (p1 og p2), overføres således til konklusionen (k) med en argumentation, som anerkender, at det er svært at træffe et valg (p1), men at der er hjælp og støtte i at lære at træffe et karrierevalg, men ved hjælp af (p2) vejledning kan man lære at træffe valg med afsæt i en afdækning af egne evner (*abilities*), ambitioner (*ambitions*), baseret på 'korrekt' information, herunder om konsekvenserne af alternative valg.

Dette leder frem til den konklusion, som er analyseret som værende afgørende i livslang læring, nemlig den vedvarende motivation for individet til at lære hele livet. Perspektiveret med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Argumentet indledes med (p1) en problematisering af, hvor kompliceret det kan være at træffe de rette valg om karriere og

uddannelse, og at det er let at lave fejl (*mistakes*) eller at foretage impulsvalg.

Det er den primære problematisering: At uddannelsesvalg er komplekst og ikke må bero på impulsivitet. Dette er yderligere motiveret ved en udlægning af, hvad vejledning positivt kan bidrage med i dette kompleks i præmis 2 (p2). Vejledningen kan afhjælpe eventuelle tvivl og mangler (kompenserende vejledning), ved at individet (her elever, *pupils*) træffer deres valg i forlængelse af deres evner og ambitioner, netop funderet på korrekt information og konsekvenserne af alternativerne.

Præmis 2 (p2), fremstår som en udlægning af vejledning som en tryghedsskabende funktion. *Men* når man relaterer præmissen til p1, blotlægges også præmissens negation som direkte afledt af præmis 1 (p1): Uden vejledning vil frygten og kompleksiteten være udtalt og misforståelserne være udtalte.

Argumentet er konstrueret ved at optegne en for individet uoverkommelig kompleksitet med en efterfølgende løsning, som ledes hen til den for livslang læring så afgørende konklusion (k): *If one lands on the "wrong track", it could mean impaired motivation or drop-out*, da (k) individet ellers kan ende med ringe motivation og frafald (læs: uden vejledning, øget kompleksitet og færre gennemførte kompetencegivende uddannelsesforløb). Tydeligt analyseret med ASK 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

Selve argumentets kerne problematiseres og fremføres netop ved angsten for meningsstab i et komplekst uddannelsessystem, som

igen, ved at fokusere på individet som sin egen *driver*, kan få den 'rette' uddannelse baseret på vejledning, der tager afsæt i individets evner.

Der argumenteres for mangefacetterede forhold, vejledningen som instrument understøtter (p2), og analyseret som et samlet kompleks flyttes uddannelsessystemet per se til at være en *læringsstruktur*.

Det er et kompleks, der er skabt af policytekstens afsender, hvorved kompleksitetens problemstillinger er skabt af livslang læring og dermed understøtter både individets problemer og de strukturelle svar på løsninger af den del af læringsstrukturen, som udgøres af erhvervslivet, markedet, statens fortsatte policymaking og de konkrete uddannelsesaktører, forskere, undervisere og vejledere, som alle anerkender diskursen.

Den 'fejl', man i læringsstrukturen vil undgå, fremgår af konklusionen (k). Det 'forkerte' karrierevalg vil netop medføre demotivation.

Der er qua livslang læring formuleret en forståelse af læring, som fører til en formel valgkompetence og inkluderer selv de mest private forhold som motivation og evner, til en decideret læringsstruktur, som både definerer læringen, kompetencerne, genstandsfeltet for læringen (markedets og samfundets behov, sporet som konkrete effekter afledt af de forskellige understøttende initiativer).

Og samme læringsstruktur angiver ligeledes, hvor der kan opstå problemer hos individet i dets tilpasning til strukturens krav og motivation.

Diskursen er da selvrefererende: Hvad der forlanges (efterspørges) af samfundet i læringsstrukturen, er tydeligt formuleret, og for de individer, som har svært ved at motivere sig og få kortlagt egne

evner, er der løsningsstrategier i form af vejledning om uddannelse og om evner med skelen til individets formodede ambitioner. Fokus beror da på en tosidet promovning. På den ene side er der samfundets behov for vækst og udvikling af skills, samfundets krav til individet om at honorere dette fundament for vækst og øge mængden af individer, som har formelle formulerede kompetencer.

Og på den anden side er der en vejledende argumentation, som kan støtte individet i sin motivation igennem læringsstrukturen, som den er formuleret i livslang læring.

Argumentet er i sin essens skærpet ift. den vejledningsforståelse, der ligger i EU's definition af *Lifelong Guidance* (EU 2008) og er endda mere præcis. Da EU's (2008) er væsentlig mere pædagogisk og inddrager flere facetter, er formålet med livslang vejledning i Norge (2007) tænkt anvendt som et *instrument*, der skal understøtte livslang læring og individets vej i de konkurrenceudsatte anlutningslande.

Grundtanken bag Norges tilslutning og anerkendelse af livslang læring som et begreb, der understøtter en samfundsudvikling mod flere målbare kompetencer og en strømlinet vejlednings- og uddannelseskultur, en *læringsstruktur*, fremstår i den norske fortolkning og implementeringsforståelse tydeligt i følgende citat (Norge 2007, 8):

Among the most important reasons for giving political priority to lifelong learning were characteristics of modern working life. Technological progress, globalisation of markets and more rapid rates of adaptation meant there was an increased need for competence in Norwegian enterprises. Another main reason was the wish for social inclusion, both in the sense that learning opportunities are in themselves positive and should

therefore be shared as equally as possible, and because knowledge provides an admission ticket to modern working life and as such a source of a secure income. In other words, people with a low level of competence risk standing outside the labour market. In addition, there was an increased awareness that learning helps personal development and the development of the civil society.

Der udtrykkes en 'bekymring' for konsekvenserne for de individer, som ikke får eller kan opnå de for den globalt orienterede konkurrencestat nødvendige kompetencer, at det vil medføre social eksklusion og en risiko for at opleve udenforskab fra arbejdsmarkedet.

Citatet opsummerer den foregående ASK-analyse af centrale tekstfragmenter og belyser den grundlæggende motivation, som er livslang lærings driver; en pointe, som ligeledes er present i den senere Damvadsrapport (2011), mod hvilken der nu foretages en analyse af centrale tekstfragmenter.

Inden analysen af tekstfragmenter fra den nyeste (Norge 2016) offentlige udredning om Lifelong Guidance skitseres nogle centrale pointer fra Damvadsrapporten (2011) som baggrund.

Damvadsrapporten er en analyse og kortlægning af vejledningsfeltets status og tilbud i Norge, foretaget af Damvad på opdrag fra Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, og har som fokus, at "Det er et politisk mål at karriereveiledenes kompetanse skal styrkes og karriereveiledningen profesjonaliseres" (ibid., 7).

Udviklingen siden "Strategy for Lifelong Learning in Norway" (2007) har med nødvendighed øget fokus på begrebsdefinitionen og -udviklingen af kompetenceforståelsen, således at vejledernes kompetencer ligeledes, som analysen af livslang læring- og vejled-

ning i Danmark viser, også skal underlægges en ensartet kompetencedefinition, som derved kan kvalitetssikre, at det norske samfund har en vejledningsinstitution, der indfrier kravene i Lifelong guidance (under livslang læring).

Afsættet for Damvadrapporten er OECD's (2004) afgrænsninger af guidance til "... karriereveiledning til å være veiledning innen utdannings-, opplærings og yrkesvalg, og veiledning til å håndtere egen karriere, på tvers av sektorer og i lys av et livslangt læringsperspektiv. Dette innebærer å veilede den enkelte, slik at han eller hun selv kan ta riktige karrierevalg i ulike faser av livet, «fra vugge til grav»" (Damvad 2011, 9).

Med afgrænsningen følger ligeledes et relevanskriterium for, hvilke kompetencer vejlederne i Norge skal besidde for at kunne implementere læringsstrategierne i livslang læring- og vejledning: "Karriereveiledning er et sentralt virkemiddel for å fremme livslang læring" (Damvad 2011, 23), og fokus er derfor at nedbringe en væsentlig del af den omfangsrige *uformelle oplæring af vejlederne* (Damvad 2011), som rapportens undersøgelser påpeger, til et mere tydeligt fokus på formel uddannelse, og dermed tilvejebringe formelle kompetencer i den norske vejledningsinstitution.

De resultater, som Damvadrapporten (2011) oplister, er ligeledes aktuelle i den nyeste afdækning af livslang læring- og vejledning i Norge.

De 10 evidensbaserede⁴⁹ (ELGPNs egen formulering) principper for et godt institutionelt design af lifelong guidance (ELGPN

49 1) Lifelong guidance is most effective where it is genuinely lifelong and progressive. 2) Lifelong guidance is most effective where it connects meaningfully to the wider experience and lives of the individuals who participate in it. 3) Lifelong guidance is most effective where it recognises the diversity of individuals and relates services to individual needs. 4) Lifelong guidance is not one intervention, but many, and works most effectively when a range of interventions are combined. 5) A key aim of lifelong guidance programmes should be the acquisition of career management skills. 6) Lifelong guidance needs to be holistic and well-integrated into other support services. 7) Lifelong guidance should involve employers and working people, and provide active experiences of workplaces. 8)

2014, 8), som er fremkommet ved et metastudium af relevante forskningsresultater indenfor vejledningsfeltet og er tilknyttet den norske implementering af Lifelong guidance, ”Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn” (NOU 2016), som er en forskningsbaseret udredning og kortlægning af karrierevejledningen i Norge, lavet på opdrag fra det norske Kunnskapsdepartementet, med direkte reference tilbage til OECD’s (2014) ”Skills Strategy Diagnostic Report Norway”, hvor det netop påpeges, at Norge skal udvikle en kvalitets- og kompetencestandard for vejlederne.

Og dette udmøntes i bl.a. denne passus i rapporten (NOU 2016, 11): ”Utvalget betrakter karriereveiledning som et sentralt kompetansepolitisk virkemiddel. Tiltak på lokalt nivå bør ses i sammenheng med nasjonale prioriteringer og strategier”.

Det er en tilkendegivelse af, at karrierevejledning er og skal være til samfundets bedste, dermed er den (vejledningen) også til individets bedste; en formulering, som hænger sammen med formuleringen af guidance, hvor rapporten (NOU 2016) tilslutter sig OECD’s definition af career guidance⁵⁰, fordi formålet med karrierevejledning er at sætte individer i stand til at træffe valg og håndtere egen karriere (NOU 2016).

The skills, training and dispositions of the professionals who deliver lifelong guidance are critical to its success. 9) Lifelong guidance is dependent on access to good-quality career information. 10) Lifelong guidance should be quality-assured and evaluated to ensure its effectiveness and to support continuous improvement (ELGPN 2014, 8).

50 Career guidance refers to services intended to assist people, of any age and at any point throughout their lives to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. Career guidance helps people to reflect on their ambitions, interests, qualifications and abilities. It helps them to understand the labour market and education systems, and to relate this to what they know about themselves. Comprehensive career guidance tries to teach people to plan and make decisions about work and learning. Career guidance makes information about the labour market and about educational opportunities more accessible by organising it, systematising it, and making it available when and where people need it (OECD 2004, 19).

Ligeledes anlægger rapporten en definition af karrierevejledning som en udvikling af ELGPN's definition af lifelong guidance (2012, 13):

Livslang karriereveiledning omfatter en række aktiviteter som setter mennesker i alle aldre og stadier i livet i stand til å bli kjent med sine styrker, kompetanser og interesser, gjøre meningsfulle valg knyttet til utdanning, opplæring og arbeid, og gjennom hele livsløpet håndtere læring, arbeid og andre situasjoner der styrker og kompetanser utvikles og brukes.

Og særlig vekt får dette tekstfragment i rapporten:

God karriereveiledning bygger på et prinsipp om at personer som oppsøker veiledning, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, utvikler kompetanse gjennom deltakelse i ulike veiledningsaktiviteter for å bli mest mulig selvhjulpne med sin karriereplanlegging og -utvikling, og for å kunne håndtere ulike valg og overganger i livet på best mulig måte. (ibid. 2016, 26).

Det betyr, at man i Norge anvender en forståelse af vejledningen, som beror på ELGPN-definitionen, der som definition har en central placering i Norges vejledningsinstitutioner.

Videre redegøres der i rapporten for betydningen af ELGPN's definition for Norge med følgende passus (NOU 2016, 26), opsat i syllogisme ser argumentationen således ud:

Denne definisjonen tar utgangspunkt i personers behov i situasjoner som handler om bevisstgjøring og kartlegging av egen kompetanse, interesser og muligheter, valg av utdanning og arbeid, og å konstruere og håndtere sin karriere ved å tilegne seg og bruke relevant kompetanse.	(p1): Valg av utdanning og arbeid, og å konstruere og håndtere sin karriere ved å tilegne seg og bruke relevant kompetanse. (k): Denne definisjonen tar utgangspunkt i personers behov i situasjoner som handler om bevisstgjøring og kartlegging av egen kompetanse, interesser og muligheter, valg av utdanning og arbeid
--	--

Når ovenstående analyseres med ASK 1,

Hvordan argumenteres indholdet i teksten for feltets aktører?

Analysen af, hvilke meninger der er til stede i teksten. Hvilke præmisser skal være til stede for at motivere tekstens rationale for at motivere tekstens rationale?

I præmis et (p1) er der en implicit argumentmarkør (*da* (valg)) af uddannelse ... gøres ved at *tilegne sig* relevant competence, (k), så tages der udgangspunkt i *personers behov* ...), som indikerer, at valg af uddannelse og beskæftigelse under livslang læring opnås ved hjælp af *relevant kompetanse*, motiverer konklusionen (k)'s formulering af de indsatser, som skal føre til det vedholdende valg, og at denne relevante competence (p1) opnås med fokus på og udvikling af individets (k) *bevisstgjøring og kartlegging av egen kompetanse, interesser og muligheter*.

Præmissen i denne argumentation er da underlagt et relevanskriterium, hvor karrierehåndtering betinges af konklusionen. Med dets logiske opbygning af argumentet bliver rationalet fremstillet med ASK 2,

Hvordan re-præsenteres diskursens problematikker og rationaler? Hvorledes fremstilles tekstens rationaler og problemstillinger henimod en særlig løsning, og hvad er implicitte forståelser i teksten?

Der eksisterer grundlæggende en 'triangulering' i synet på, hvordan individet skaber sig en karriere i dette argument. Karriere som begreb er konstrueret, individet har ansvaret for sin tilegnelse af karriereredskaber og valgstrategier, og sidst er den *relevante kompetanse* allerede prædefineret i de krav til kompetencer, som efterspørges i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

At karriere som sådan er en konstruktion, er en antagelse, der som en nødvendig fordring i argumentet åbner op for et afgrænset mulighedsfelt af motivation.

At kunne *konstruere* og *håndtere* (p1) sit eget livsforløb ved hjælp af *relevant kompetanse* i form af bevidstgørelse (k) om egne behov i forbindelse med uddannelse og arbejdsmarkedet, ved hjælp af egne interesser og muligheder i form af kortlægning af individets egne kompetencer, betyder, at inklusion i to af samfundets kernefelter, uddannelse og arbejdsmarked, beror på evnen til at tilegne sig kompetencer, der 1) kan hjælpe individet til at træffe det rette valg, og 2) som ligeledes kan føre til yderligere kompetencetilegnelse som en efterspørgsel hos både individ og samfund.

Konstruktionen består nærmere i en systemtilpasning om at lære at modtage (og anvende) den vejledning, som er institutionelt tilbudt. Ligesom en passus om *bevisstgørelse og kartlegging av egen kompetanse* i sig selv er en bevidstgørelse af de evner og (dermed implicit) de manglende evner, individet eventuelt

måtte besidde eller ikke besidde i forhold til det foregivne karrieremæssige mulighedsrum.

Dette forhold eksisterer implicit i tekstfragmentet: En bevidstgørelse af hvad? Svaret er, at det kun kan være individets *position* som et match mellem kravene i livslang læring og dets dertil *egnede* evner, og som en *disposition*, hvor individets mangler fremkommer i en kortlægning af individets evner til at vælge en uddannelse og finde sin plads på arbejdsmarkedet. Ved dispositionen opstår da et særligt, eller udvidet vejledingsbehov.

Når individet således får kortlagt sin evne til at vælge og gennemføre en uddannelse samt inkludere sig på arbejdsmarkedet, kortlægges ligeledes manglerne, de manglende kompetencer, men hvor netop personlige og private forhold, som ville kunne bremse individet i at motivere sig til uddannelse, i tekstfragmentet formuleres eufemisk som kompetence og som forhold, der kan kompetencelæres.

På den vis bliver individets intime forhold og forbehold omgjort til 'manglende kompetencer' til at konstruere sin karriere og træffe tilknyttede karrierevalg, og derved tiltvinger denne definition af vejledning sig adgang til individets intimsfære. Ask 3,

Hvilke sociale strukturer og aktører understøtter problemstillingerne og løsningerne og anerkender derved diskursen?

Hvilke aktører understøtter tekstens rationaler og løsninger?

En strukturel forudsætning er da, at samfundet skaber et karrierelærende system, hvori individet kan lære en strukturel tilpasning i form af relevante kompetencer.

Det betyder alt andet lige, at en sådan fordring om *karrierekonstruktion* i sig selv anerkendes af de vejledningsinstitutioner,

hvis aktører arbejder i feltet, der som en konsekvens af tekstens forståelse af vejledning som karriere- og kompetencelæring *nødvendigvis* må anerkende premissen (p1) og konklusjonen (k).

Arbeidsmarkedet, staten, uddannelserne, lærerne, vejlederne og individet, fastholdes i en fortælling om, at 1) karriere *er* kompetencelæring- og anvendelse, 2) at det spores i evnen til at konstruere sig selv og sin tilværelse ind i læringsstrukturen, som den formuleres i Livslang læring, 3) at der herved indirekte ligeledes fokuseres på individets manglende kompetencer og evne til at lære og konstruere viden om karriere og uddannelse, der kan anvendes, og 4) at karriere på den ene side formuleres i tekstfragmentet som en konstruktion, og på den anden side udgør karriere *ikke* en ad hoc-konstruktion i sig selv, da begrebet karriere netop er anerkendt som en samlet betegnelse af de implicerede aktører. Her henvises til den glimrende forklaring af karrierebegrebets udvikling og anvendelse i samme rapport⁵¹. Som en yderligere understøttelse af ovenstående analyse, nævnes det (NOU 2016, 22) endvidere, hvad karrierevejledning bidrager med for både samfund og individ⁵²: ”1) At styrke samfundets konkurrenceevne og skabe et effektivt og dynamisk samfund. 2) At modvirke eksklusjon og marginalisering og utenforskap”.

Paradoksalt nok påpeges det i rapporten, at netop disse to forhold *kan* fremstå som modsætninger (NOU 2016, 22): ”Disse to målene kan framstå som motsetninger, men er i denne sammenheng tenkt som supplerende, i det det effektive og dynamiske

51 (NOU 2016, kapitel 4. s. 21)

52 Denne fulde tekstpassus: *Samfunnsmessig fordi staten har en interesse i veiledningens funksjoner na r det gjelder utdanning og arbeid – en velopplyst befolkning tar bedre og mer informerte valg. Personlig fordi veiledning retter seg mot den enkelte og den enkeltes vei gjennom livet. Overordnet har veiledning to politiske ma l, slik det er formulert i EUs Resolusjon om livslang karriereveiledning* (EU 2004. red)1. Å styrke samfunnets konkurranseevne og skape et effektivt og dynamisk samfunn. 2. Å motvirke eksklusjon og marginalisering/utenforskap. (NOU 2016 s. 22).

samfundn blant annet skaper marginalisering, frafall fra utdanning og strukturell arbeidsløshet, som veiledning skal motvirke og kompensere for”.

Dette suppleres med følgende: ”Veiledning kan informere, utfordre og kvalifisere valg, men ikke tvinge noen i en bestemt retning” (ibid.).

Hvad angår denne dikotomi mellem samfundets- og individets behov, er det ’vejledningsetiske spændingsfelt’ mellem de to mere at betragte som en ’hjelpeargumentation’, der fremstår mere undskyldende end egentlig analytisk, således at den gensidige forudsætning mellem de to felter, samfundets behov og individs evner og motivation, ikke fremstår som en eksplicit nødvendighed, hvor kravet til vejledningsinstitutionen af dens effekter er, at den påvirker individets adfærd via dets kompetencelærende krav.

Dette er da i det livslange lærende fællesskab mere en *konstruktionsdiskurs* end en real adskillelse. En minimering af den konstruerede dikotomi begrundes med præmisser, som opbygger argumentationen ud fra både individets- og samfundets bedste. I det næste afsnit analyseres rapportens begrundelse for et samlet og integreret karrierevejledningssystem.

4.9. ”Et helhetlig system for livslang karriereveiledning”

Rapporten (NOU 2016 27) anbefaler i tråd med den fulde implementering af lifelong guidance et ”... *helhetlig system for livslang karriereveiledning* ...”, så alle facetter af de berøringsflader, samfundets borgere har vedrørende karriere, job, uddannelse, ledighed, kan dækkes af vejledningsinstitutionen. Og det med en forståelse, som er analog med OECD’s (NOU 2016, 28):

De ulike tilbyderne av karriereveiledning skal heller ikke gjøre dobbeltarbeid, ikke dra i hver sin retning og ikke styres i den enkelte sektor/etat uten mekanismer for koordinering og samarbeid på tvers. De skal sammen fremstå som ett helhetlig, men differensiert tilbud for befolkningen. Det er dette OECD i sine anbefalinger til Norge kaller a comprehensive system med en whole of government approach.

Hvad rapporten tillægger værdi, er da et omfattende system, der er kompleksitetsminimerende for alle aktører i Norge⁵³, både de foranstaltende vejledningsinstitutioner og de vejledningsmodtagende individer.

Der skal være gennemsigthed, ensartethed i vejledningstilbudet, som bl.a. opnås med en ensartet forståelse af begreberne karriere og karrierelæring (CMS i Norge)⁵⁴, som et systemisk begreb, der skal sikre, at alle vejledere i Norge har et minimum af ensartede formelle kompetencer, så vejledning tilbydes alle medborgere ud fra samme grundforståelse af karriere og læring: ”Utvalget legger til grunn at karriereveiledning også dreier seg om læring og utvikling, og at det derfor er viktig at brukerne har tilgang til ulike tjenester og kanaler som stimulerer lærings- og utviklingsprosessen” (NOU 2016, 28).

53 Et helhetlig system for livslang karriereveiledning kan forstås på flere måter. Det kan for det første dreie seg om *tilgang* til karriereveiledning. Et helhetlig system for livslang karriereveiledning blir i denne sammenheng tolket som et system der «huller» i tilbudsstrukturen er tettet, slik at alle deler av befolkningen har tilgang til profesjonell karriereveiledning NOU (2016, 27).

54 Norge anvender betegnelsen karrierelæring for CMS. CMS er da et centralt begreb i den norske karriereveiledning. *Karrierelæring* er den læringen som knytter seg til utvikling av karrierekompetanse, altså selve læringsprosessen. For å arbeide målrettet med å utvikle befolkningens karrierekompetanse, har flere land utviklet rammeplaner (ofte kalt «*blueprint*») som konkretiserer hvilke kompetanser man ønsker at befolkningen skal utvikle for å kunne håndtere sin egen livslange karriereutvikling. Rammeplanene konkretiserer også hvordan en veiledning med dette som siktemål skal organiseres (NOU 2016, 50)

Mikrosystemerne i den norske karrierevejlednings modellering skal tænkes og agere på tværs, så ingen viden går tabt, så ingen laver dobbeltarbejde og der sikres gennemsigthed for både vejledere og vejledte; et samlet og differentieret system for medborgerne, men også en ensartet karrierelæringsmodel, hvor formålene er ens (beskæftigelse og uddannelse), men med et delvis metodefrit rum for vejlederen, som ligeledes skal uddannes formelt til at være vejleder, fra 2014 helt op til masterniveau⁵⁵, og hvor (NOU 2016, 28):

...styring og organisering av karriereveiledningsfeltet må ses i sammenheng med den større kompetansepolitikken. De ulike tilbyderne av karriereveiledning skal heller ikke gjøre dobbeltarbeid, ikke dra i hver sin retning og ikke styres i den enkelte sektor/etat uten mekanismer for koordinering og samarbeid på tvers. De skal sammen fremstå som ett helhetlig, men differensiert tilbud for befolkningen.

I Norge eksisterer Vox (nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk), som siden 2010 har været den nationale koordinerende enhed for karrierevejledningen, men inden oprettelsen af Vox kom der en vejledning om selve vejledningens indhold fra Utdanningsdirektoratet, som skal ses som en anbefaling af vejledernes kompetence, deres udførsel af vejledningsfaget og dets indhold.: ”Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere” (Utdanningsdirektoratet 2009). Anbefalingens indhold er alt væsentligt primært fokuseret på den enkelte vejleders kompetencer, etik og socialpædagogiske⁵⁶ indsats- og forståelse

⁵⁵ En mastergrad i karrierevejledning.

⁵⁶ Anbefalingen henvender sig både til socialpædagogiske rådgivere og uddannelses- og erhvervsrådgivere.

samt på, hvad uddannelses- og erhvervsvejlederen skal mestre af kommunikationsstrategier, have af kendskab til uddannelsessystemet i ind- og udland. Aldeles fraværende er et eksplicit fokus på markedet og samfundets behov.

Sætninger, der nævner vejlederens kompetence omkring dette, er:

1) gi eleven tilpasset og realistisk uddannelses- og yrkesrådgivning basert på elevens ønsker, forutsetninger og muligheter, for å bidra til et reflektert og bevisst uddannelses- og yrkesvalg 2) ha god kunnskap om arbeidslivet og arbeidsmarkedet nasjonalt og i utlandet (ibid., 2.2b).

Ellers går anbefalingen på vejlederens håndtering af vejledte og er stærkt kompensatorisk med et fokus på, at vejlederen skal oplære og vejlede eleven ved valg af uddannelse og erhverv.

Fokus var da i 2009 på vejledernes interaktion med vejledte og på *empowerment* af vejledte i kraft af kompensatoriske tiltag og kommunikativ vejledningsfaglig mestring med et grundlæggende fokus på individets valg, ikke kun på valgkompetence i at træffe valg om uddannelse og erhverv, men *også* fokus på individets valg vedrørende, om vedkommende overhovedet ønsker at modtage 'tilbuddet' om en karriere.

4.10. Opsamling Norge

Norge er som EØS/EFTA-nation en del af livslang læring, implementeret som en policy med virkning for både uddannelses- og vejledningsinstitutionen.

Karriere kan læres (CMS), og forudsætter en karriere(lærings)kompetence. Effekten af implementeringen af livslang læring og livslang vejledning bliver et komplet system, *et helhetlig system for livslang karrierevejledning*, hvor alle aktører får et uddannelse-

sløft, der i forventet udkomme er ensartet i betydningen generelle evner vejlederen skal mestre. Dermed muliggøres en effektmåling af indsatserne, og hele systemet kan kvalitetssikres og udvikles efter samfundets behov med inddragelse af den forventede efterspørgsel på beskæftigelse inden for forskellige erhvervsområder. Det sikrer gennemsigtighed, gennemskuelse og dermed overblik for den enkelte vejledningssøgende, men sikrer også et systemoverblik for den enkelte vejleder.

Vejledernes efter- og videreuddannelse skal bl.a. fokusere på en forståelse og anvendelse af karrierebegrebet og en læringspædagogisk eufemisme om, at *karriere kan læres*.

Konsekvensen af, at *Lifelong Learning is an overarching structure*⁵⁷ med bevægelsen henimod et komplet kompetencesystem', hvor kompetencer er målestokken for alle felter og aktører i berøring med uddannelsessystemet, ja, i enhver form for læring, betyder at synet på individet er todelt.

Individet skal lære sig selv, hvordan man får en karriere. Omvendt vil individet blive belønnet med en tilsvarende indplacering i konkurrencestaten, hvor ikke bare stater konkurrerer på viden og innovation, men hvor også individer konkurrerer om at få de bedste uddannelser. Det vil sige de individer, som kan indfri kravene til karrieresamfundet.

Karrierebegrebet som en kompetence, man mestrer, fremstår ensrettende med sit krav om kompetence og karriere som læringsstrukturens primære komponenter.

Overset er nogle centrale pointer, som er meget tydelige i deres fravær fra 2009 (Utdanningsdirektoratet) anbefalingen om, at en forud givet forståelse fra vejlederen om det kompensatoriske og forløsende i vejledningen naturligtvis beror på vejledtes evne og

⁵⁷ <http://www.efta.int/eea/eu-programmes/lifelong-learning>

lyst til frivilligt at forholde sig til de informationer og den viden, som binder ethvert vejledningsforløb sammen.

Alle skal de facto *kompetence-* og *karrierelæres*, hvorved argumentationen omkring karrierevejledning i Norge fremstår uintenderet totalitær; totalitær i betydningen (Winther-Jensen 2003), at det ikke er muligt at opnå en formel uddannelse 'ved siden af' de definerede kompetencer i livslang læring.

Det instrumentelle syn på individet som en karrierebærende aktør er baseret på en fordom om *potentialer*; velmenende syn på individer som omvandlerende potentialer, der *kan* lære at lære, *kan* lære at forstå og at bedrive en karriere, og at dette kan *formaliseres* ved kompetencer.

Dette er den instrumentalisme, der ligger i datafortolkningen, at Norges 'overall structure' er funderet i et potentialesyn, som ikke nævnes som den egentlige driver, der kan motivere, men er erstattet af det mere 'positive' karrierelæring.

Som det formuleres i NOU (2016, 21): "I løpet av de vel 100 år som har gått siden starten på moderne karriereveiledning, har virkeområdet utdanning og arbeid stått fast, mens mål, innhold og metoder innenfor karriereveiledning har endret seg. Likeledes har utviklingen av de kontekster der karriereveiledning finner sted endret seg".

Det er en tautologisk sandhed. Men vejledning har altid (ligger i selve forståelsen af begrebet) taget afsæt i potentialer. Men fokus har været på en undersøgelse af, om vejledte har potentialer for et givent felt af interesse og potentielle evner, hvor karrierelæringen antager, at potentialer (for karriere) eksisterer i alle individer.

Derved bliver *karrierebegrebet* med sin begrebslige indholds-konstruktion bestående af vejledning, rådgivning, pædagogik, informationsformidling, sociologi og psykologi et *intimteknisk*

redskab, der skal disciplinere individet til en karriere, mere end et *vejledningsbegreb*, der også har en etisk bremse med hensyn til eget virke og praksis.

Et særligt vejledningsbehov vil i realiteten være et udvidet karrierelæringsbehov med konnotationer til marked, job og performance.

Det er i sig selv en væsentlig forskydning af vejledningens genstandsfelt, individet objektgøres til karrierelærende kompetencebærende medborgere i konkurrencestaten.

Individet er stadig et subjekt, men objektgørelsen skabes via den ensartede struktur med tydelig angivelse af mål og målrationaler, som defineres af *objektive standarder* for, hvad individet skal lære, hvad vejlederen skal mestre, samfundets behov og en grundlæggende kvalitetssikring af, at vejledningsinstitutionen anvender og understøtter karrierelæringen.

Men karrierelære skal alle samfundets medborgere, naturligvis med en forståelse for de, som har karrierelæringsudfordringer. De tilbydes udvidet og mere vejledning, indtil en karriere ikke alene muliggøres, men virkeliggøres.

5. OPSAMLLENDE DATAANALYSE

Med afsæt i afhandlingens dataanalyse for udviklingen af begreberne livslang læring og den iboende kompetenceforståelse er det gyldigt at antage, at uddannelse som et statsligt og supranationalt begreb er et formuleret mål i sig selv og er blevet et styrende episteme ikke bare i EU, men også i Danmark, Sverige og Norge.

Data påviser en konsistens i konstruktionsdiskurserne vedrørende livslang læring og livslang vejledning, hvor fokus eksplicit er på kompetence⁵⁸ som en standardisering og kvalifikationsindeksering af, hvad individet skal lære:

At alle individer kan lære sig kompetencer, at uddannelse og økonomisk vækst er tæt forbundne kar og at individet skal tilpasse sig sin adfærd i forlængelse af centralt formulerede nøglekompetencer.

Og at den i policyer definerede læring og den følgende uddannelse er en gennemgående universel struktur, som sikrer ensartethed og gennemsigtighed i de respektive landes kompetencer, både i form af indeksering af de samlede individuelle kompetencer og dernæst ved en fremvisning af en stats samlede kompetencer.

⁵⁸ Sverige er i en transformationsproces i implementering af livslang læring og den tilknyttede kompetenceforståelse. Så data for Sverige, er ikke så present og tydeligt formuleret som i Danmark.

Men hvorvidt de læringsbegreber, der definerer vores daglige omgang med uddannelse, karriere og læring, også er afledt af en dybere betingende struktur, vil i denne afsluttende og opsamlende analyse blive diskuteret, hvor afsættet er dataanalyserne af OECD, EU, Danmark, Sverige og Norge.

At livslang læring er universel, kan også fremføres ved en post-strukturel dataanalyse. Men at den som artikulationsstruktur virker som en ontologisk læringsstruktur er muligt at analysere og afdække via den kritiske realisme.

Til denne analyse anvendes ASK 4,

Hvorledes aktualiseres diskursernes genererende mekanisme? Som samlede systematiske forhold, der fremkommer via retroduktion og abstraktion, som værende betingende for diskursernes præmisser og konklusioner (nødvendighedskriteriet) relateret til en ontologisk struktur?

ASK-spørgsmål 4 anvendes i denne *opsamlende* del af analysen for at kunne undersøge, hvilken ontologisk status diskurserne har.

Hvordan er de intransitive mekanismer genereret? Dette kan gøres, da ASK 1, 2 og 3 har påvist, hvordan livslang læring og livslang vejledning er et diskursivt felt som udtrykkes ved en governmentality, der sammenkobler læring, formel uddannelse og marked som en specifik policy.

Denne policytænkning har udviklet sig til at styre medborgerne ind i et felt, hvor formålet med uddannelse er markedsbetinget, og hvor formålet er vækst hele livet igennem, økonomisk vækst for samfundet og kompetencevækst for individet.

Ligeledes har de analyserede policyer defineret centrale begreber, som er gennemgående i både OECD's dokumenter, EU-policyer,

de nationale implementeringer, og de former *alle* et uddannelsessprog, hvor læringsudbytte er defineret ved opnåelse af formelle kompetencer, karriere og karrierelæring, som effektueres helt ned til den enkelte vejleder og underviser i deres praksis.

Disse forhold har dataanalysen påvist. Og da de centrale begrebsdefinitioner er gennemgående i deres tilstedeværelse i data fra FN som institution og ned til individbåret praksis, er det sidste spørgsmål, der mangler besvarelse, hvorvidt denne overnationale læringsstruktur er en konstrueret struktur, der kan analyseres udtømmeligt poststrukturelt, eller om der findes en dybere, mere 'skjult' (dybdestruktur, Danermark 2002) ontologisk struktur, der betinger forståelsen og anvendelsen i de relevante policyer.

5.1. FN, EU og OECD

Som det fremgår af opsamlingen af analysen af OECD's rapporter og EUs policyer i kap. 3.2. er livslang læring som et anvendelsesorienteret overnationalt læringsbegreb tydeligt motiveret og defineret.

Med OECD som 'laboratorium' har de samme politikere og embedsmænd, som har beslutningskompetencer, der også er repræsenteret i OECD, fået OECD's rapporter implementeret i EU's og nationernes lovgivning. OECD fremstår autoritativ i sine rapporter, som er gennemarbejdede, og som er bestillingsarbejde fra de selv-sammepolitikere med henblik på at kunne udvikle en økonomi og politik, som sikrer fremtidens velfærd og vækst.

Men det betyder ligeså, at de policyer, som bliver vedtaget og implementeret i de respektive lande, er formet af et specifikt afsæt, som netop har dette fokus: Vækst i fremtiden. Denne sammenhæng mellem OECD og EU påvises i data som værende evident.

Ligeledes er FN influeret af disse OECD-rapporter og policyer. Med landenes indberetninger til FN om uddannelses- og vækstinitiativer samt FN's egen promovring af livslang læring via sit eget Lifelong Learning Institute⁵⁹, er kompetencetænkningen og læringsforståelsen i livslang læring blevet en universel *driver*.

Data påviser også, at EU's otte *nøglekompetencer* egentlig er formuleret som tre i OECD (OECD 2002a; OECD 2002b), og at de ikke kun skal fungere som en guideline for ønskværdige kompetencer hos individet, men at nøglekompetencerne skal virke i undervisningsrummet og mestres af underviserne og vejlederne.

Dette er et eksplicit forhold, som ASK 4-analysen af data påviser. Via retroduktionen af opsamlingen af ASK 1, 2 og 3 kan det påvises retroduktivt, at de præmisser er til stede, og at de (præmisserne p1, p2 osv.) virker sammenknyttende både for og mellem de analyserede tekstfragmenter.

Dette fremstår endnu tydeligere, når livslang læring, som den promoveres af OECD og EU, analyseres som et samlet kompleks, der via abstraktion som redskab gøres til et integreret koncept.

Abstraheres de analyserede policyer og rapporter som et koncept, der intenderes at virke som et *lukket livslangt lærings-system*, fremstår et koncept, hvor flydende betegnere er gennemgående i de forskellige tekster og formuleres næsten ensartet til anvendelsesbegreber, der alle har som funktion at få styret og implementeret policyer så smidigt og ensartet som muligt.

Med denne lukkede konceptualisering kan man via en retroduktiv analyse påvise, at konklusion *er* givet: Livslang læring er eksisterende og anerkendt af de implicerede aktører og eksisterer både som begreb og som en virkelighed, der spores i tale, tekster og praksisnær vejledning og undervisning.

⁵⁹ <http://uil.unesco.org>

De *partikulære præmisser*, som fremkommer ved retroduktion, og som skal være til stede med *nødvendighed* for at muliggøre en sammenknytning og en ensartet begrebslig og anvendelsesorienteret meningsforståelse, er *læring, vækst, samfundets behov, individets interesser og behov, kompetence, karriere, skills, færdigheder, informel uformel og formel kompetence*.

Begreberne eksisterer, de er indeholdt i policyteksterne, ligesom de er betingende for, hvordan en policy bliver motiveret og formuleret.

Tilbage står et koncept, der inkluderer uddannelse, læring og vækst, og som har denne treenighed som en uddannelsespromoverende standard, som det kun er muligt at stå ved siden af som uddannelsesaftager, hvis man bevæger sig ud på det alternative ikkekompetencegivende uddannelsesfelt.

Skal nødvendighedskriteriet gælde for en empirisk analyse af livslang læring som et *åbent system*, skal de partikulære præmisser virke som mekanismer, der giver den samme universelle forståelse af livslang læring som begreb, hvor det end emergerer. Denne mekanisme har data påvist eksistensen af.

Med analysen af de tre landes integration og implementering af livslang læring er dette tilfældet. Livslang læring bærer i sig som struktur begreber, som ved en national referenceramme for livslang læring vil virke som mekanismer, der betinger, hvordan og hvorledes læring, karriere og uddannelse tænkes.

Analyseres livslang læring derimod som et *lukket system*, er det muligt at falsificere dets status som en struktur med krav på en betingende ontologi, da det netop *ikke* er muligt at sikre samme udfald for alle medborgere, der modtager vejledning og gennemfører en uddannelse.

Abduktivt er det derfor en logisk mulighed at hævde, at der *eksisterer* et mekanisk mønster, som giver en dybere indsigt i, hvilke begreber der former vores virkelighed helt ned på et praksisnært mikroniveau, og at livslang læring *er* et åbent system.

Dette bliver endnu tydeligere i næste afsnit, som er den samlede analyse, ASK 4, af analyserne fra Danmark, Sverige og Norge.

5.2. Danmark, Sverige og Norge

Anskues livslang læring og livslang vejledning ligeledes som et *abstrakt koncept*, muliggøres en analyse af den overnationale læringsdiskurs, som analyseret i det foregående, hvorved det netop er muligt at udpege de *transfaktuelle betingelser*, som aktualiseres ved de emergerende mekanismer, som igen betinger de nationale lærings- og vejledningsforståelser.

Som data har påvist i de tre landeanalyser, er der forskel på, i hvilket omfang livslang læring og livslang vejledning er implementeret. Men de tilknyttede begreber og deres forståelse er ensartede for både Danmark, Norge og Sverige.

Med ASK 4 fremstår livslang læring i landeanalyserne som værende underlagt den samme læringsforståelse, men væsensforskellige i implementeringen.

I Danmark er formuleringerne præcise og dækker over samme tænkning som i EU og ELGPN, hvilke er kriterier der også er gældende for Norge og Sverige.

Ved dataanalysens begyndelse var forventningen, at der var fortolkningsmæssig forskel mellem de tre lande af livslang læring og livslang vejledning (guidance).

Men data viser, at centrale begreber er accepteret og forstået som formuleret i de supranationale policyer og rapporter. Det er omfanget af implementeringen, der har vist sig at være en variabel.

Konsekvensen er, at formålet med læring, uddannelse og vejledning er ens i de tre lande. Udtrykt ved en forståelse af at det senmoderne uddannelsesfelt ikke længere har så mange reminiscenser fra det moderne (sen/post) moderne kultur- og uddannelsesfelt.

Uddannelse er ikke længere et tilbud fra staten til de, som måtte ønske det og evner det. Hvor den moderne og senmoderne statsræson var forsøget på at formidle, at et minimum af formelt uddannelsesniveau øgede sikkerheden i 1970'erne og 1980'erne, en tid med arbejdsløshed, da uddannelse øgede adgangen til beskæftigelse (Beck 1997). Samme Beck forudså det samfund, vi agerer i nu, allerede i midtfirserne, og tankerne om minimering af risici som en individuel adfærdsbetingelse er i den grad present i de analyserede data som en underliggende motivation, der således både er indre styret med livslang lærings appel til individet om at få kortlagt sine evner og interesser, og ydre styret; en styring, der påpeger nødvendigheden af en karriere som en betingelse for samfundsmæssig inklusion, og ikke så tydeligt på, om uddannelse er et valg eller ej. Men valg af selve uddannelsen er fri.

En anden pointe med uddannelsesregimet livslang læring er genindførelsen af et tydeligt *sorteringskriterium* med en tydelig formuleret uddannelses- og kompetencestrategi i de tre lande med klare indikationer på, hvilke formelle parametre der ligger til grund for adgangen til en given uddannelse.

Forskellige uddannelser har forskellige formelle krav, krav, som alle i princippet kan honorere, da kravene er objektive (til eksempel karaktergennemsnit eller højere karakterer i bestemte fag), men subjektive med hensyn til hvilke individer der opfylder kravene.

Sammenholdes de formelle krav for hver uddannelse i Norge, Sverige og Danmark med de *informelle parametre*, der vil være

effekten af de formelle policybegreber om karrierelæring, interesser, motivation, disciplin, vil der være tale om eksplicitte *sorteringskriterier* samt en refeudalisering (Beck 1997) af uddannelsessystemet.

Selvom sproget i de analyserede policyer og rapporter er meget inkluderende i deres beskrivelser af de tiltag og muligheder, der gives for individer, der har svært ved at gennemføre en uddannelse, vil de analyserede centrale læringsbegreber i livslang læring og vejledning medføre en revitalisering af chancelighed og chanceulighed som beskrivende begreber for uddannelsesmæssig mobilitet.

Som påvist i dataanalysen af de tre lande, vil alene *sproget* og *målet* med de styrende policyer i selv være en udfordring for både vejledere og vejledte. Det kræver en sproglig mestring at forstå konsekvensen af de centrale begreber og det deraf følgende krav til formelle uddannelsesløft for vejlederne, så de igen kan løfte vejledte. Dette vil fordre en *epistemisk mestring*.

Dette, selvom den ovenstående ulighed er present både som en gennemgående bekymring i de analyserede data, ja, bekymringen anvendes som en begrundelse for at etablere livslang læring, og ved at netop chanceuligheden skal *forvandles* til en lighed, da gennemsigtigheden og læringsantagelsen virker som argumenter for at alle kan karrierelære på et eller andet niveau.

Etableringen af vejledningsinstanser, der eliminerer *hullerne i nettet* (NOU 2016) medfører, at alle får en reel chance for at få sig en karriere. Sammenholdes dette med livslang lærings universelle udfoldelse i de nationale, formelle uddannelsessystemer, vil ingen blive overset, men modtage passende og nødvendig vejledning.

Denne ensretning og instrumentalisering underbygges yderligere af, at trods hævdelser af inklusion af alle i en uddannelse og et karriereforløb, vil der de facto blive skabt ulighed, fordi kompetencebegrebet er så ensidigt formuleret, som et begreb

om netop kompetencer, der kan måles, men som også skaber en skala med mulighed (forventing) for fuld målopfyldelse. Og logisk følger deraf dens modsætning hvor manglende målopfyldelse kan udpeges.

Dette er naturligvis primært gældende for de synlige kompetencer opnået ved et decideret kompetenceforløb, men det er med ASK 4-analysen også en præmis, som knytter alle de livslange læringsfelter sammen med *nødvendighed*.

Kompetencebegrebet, som formuleret i afhandlingens data, er en *ekstrem partikulær præmis*, som er gennemgående i alle policyer og rapporter, der vedrører livslang læring, de såkaldte humane aktivitetsfelter, der *ex scholae* også berører *informelle* og *uformelle* kompetencer, og som ligeledes er forsøgt sprogligt inkluderet i data. Da disse tillægges lige så stor værdi som formelle kompetencer, vil der sandsynligvis opstå en bias mod chanceulighed, da unge uden baggrundsbelastning vil have nemmere adgang til både at opnå og formulere sine in- og uformelle kompetencer, hvilket kan være en positiv selektionsmekanisme på et arbejdsmarked, hvor en formel kompetencegivende uddannelse officielt har samme værdi, men hvor den reelle selektion *kan* være en skelen til et curriculum med flere interessefelter, som samtidig indikerer, hvilken kandidat der bedst har kunnet internalisere CMS som en kropsliggjort adfærd.

Men derved opstår ikke et *parallelt felt* for de individer, som ikke kan tilegne sig de formelle kompetencer, tværtimod bliver de informelle og uformelle kompetencer standardiseret, da det også er kompetencer, der skal anvendes på at indfri formålet med de implementerede policyer. Derved opnår selv de informelle og uformelle kompetencer at få tilskrevet et karrierelærende telos, og

dermed anvendes disse også til at understøtte livslang læringsdiskursens præmisser.

Present i data for de tre lande er CMS⁶⁰, og med dette begreb signaleres tydeligt fra centralt hold, hvad den praktiske implikation er med livslang læring: en karriere.

Betydningen af, at karriere er blevet til et pædagogisk begreb og fremstår som et mål med uddannelse, er, at karriere *også* er begrebet, der kvalitetssikrer livslang læring og vejledning. Mængden af individer, der får et beskæftigelsesforløb efter endt uddannelse, vil andet lige virke som et udtryk for, hvorvidt uddannelses- og vejledningssystemet virker efter hensigten.

Indirekte er læringsudbyttet et ønskeligt udkomme på enhver uddannelse, men som direkte formulerede målrationaler er nu, 1) at der (be)drives en karriere efter endt uddannelse, og 2) at karriere som begreb og som *karrierelæring* bliver masseret ind i medborgerne via uddannelsesforløbene og via vejledningsinstitutionen, hvorved 3), karrierelæring og karriereforståelse samt evne til kompetencetilegnelse da bliver de tre primære begreber i livslang læring- og vejledning i Norge, Sverige og Danmark.

Det er i sig selv tre begreber, som ikke har en entydig epistemisk betydning. Men som er forsøgt defineret operationelt i de styrende policyer med betydning for, hvordan begreberne tænkes og anvendes.

Med ASK 4 analyseres da i det følgende, om der med baggrund i data kan hævdes eksistensen af en strukturel læringsontologi.

60 På Aarhus Universitet er der kurser for de studerende i CMS, se: <https://studerende.au.dk/karriere/bss/karriereservice-for-studerende/karriereevents/career-management-skills-cms/>

5.3. Intransitiv læringsbetingelse

Første begrundelse for, hvorfor livslang læring er en *betingende struktur*, er egentlig analog med Bacchis' (2009) kritik af den totalitet, som forskningen globalt set er underlagt, hvad angår *effekt og evidens*.

Man kan som eksempelvis forsker publicere tanker uden egentlig dataevidens for sine synspunkter. Men adgangen til anerkendte tidsskrifter og ens faglige anseelse vil være tvivlsom, da den (gensi-dige) anerkendelse i det globale forskningsfelt netop også har en formel kvalifikationsindeksering (sidste niveau i kvalifikationsrammen, EQF), og dermed har forskeren lært sig de samme krav til valid og god forskning.

På samme vis forholder det sig med livslang læring i resten af uddannelsessystemet. Man kan forfatte bøger og artikler om til eksempel alternativ behandling ad legio. Men skal de anerkendes i forskningsfaglige felter, kræves gennemarbejdet og omfangsrig empiri og en påvist effekt og evidens for behandlingen.

På den facon er livslang læring ikke bremsende for parallelle vidensfelter. Effekt og evidens som definerede begreber fremstår blot mere gennemprøvede og valide via deress databehandling, og som den inkluderende adkomst til det anerkendende, kompetencebaserede, formelle vidensfelt.

Men en diskurs, hvor eksempelvis en alternativ behandler sidestilles med en mediciner, er ikke et anerkendt mulighedsfelt i livslang læring. Livslang læring fremstår som et (intenderet) kvasilukket system, hvor systemet altid vil anerkende selve evnen til kompetencetilegnelse, men ikke nødvendigvis selve tilegnelsens genstandsfelt.

Det giver derfor mening at hævde, at livslang læring er totalitært (Winther-Jensen 2003). Det er ikke en mulighed at opnå

en formel kompetencegivende uddannelse 'ved siden' af livslang læring, hvorfor det *er* et krav, at medborgerne kan kompetence- og karrierelære. Det kan få den effekt, at de, som har svært ved at indfri de formelle krav i livslang læring, presses over i alternative uddannelsesforløb, og at dette i sin yderste konsekvens skaber parallelle uddannelsesfelter, 'hack universities', 'hack education' m.m.

Den vejledningsforståelse, der er gældende i livslang vejledning, hvor *uddannelses-* og *karrierelæringsparathed* integreres med pædagogiske begreber som læring, motivation, og med erhverv- og beskæftigelse, er allerede 'chanceulige' i formuleringen, da formålet er et fleksibelt uddannelses- og arbejdsmarked med et stort niveau af gennemsigtighed og transfer. At anvende disse begreber i en skandinavisk velfærdsmodel, understøtter udviklingen fra velfærdssamfund til konkurrencestat.

Det giver indenfor læringsdiskursen god ræson, at et samfund er så veluddannet som muligt, at man har de uddannelser, der modsvares af arbejdsmarkedets efterspørgsel på professionelle, der kan udfylde professionernes gerning.

Men konsekvensen med et så tydeligt formuleret læringsrationale er, at det ikke kun er en *push and pull*-effekt, hvor aftagerfeltet trækker kandidater ud, og hvor de studerende skubber på for at gennemføre deres uddannelse hurtigst muligt. Sandsynligvis opstår der en *pull and withdraw*-effekt, hvor flere medborgere decideret ønsker at stå ved siden af konkurrencestaten.

Det kan være en konsekvens af ikke bare livslang læring, men ethvert statsligt tiltag, der ønsker at ensrette sine borgere, uanset om det er health promotion eller educational promotion. Derved udfordres på den lange bane selvsamme inklusion, som betinges i både de otte nøglekompetencer (EU 2006a) og i den sammen-

hængskraft man beskriver i de policyer, der omhandler et livslangt lærende EU og de nationale stater.

Dataanalysen har også påvist, at der i FN, EU, OECD, Norge, Sverige og Danmark eksisterer et sprog om læring, som er ensartet i sine centrale begreber.

Dette er en artikulationsstruktur, som virker intransitivt på alle niveauer i livslang læring. Til eksempel vil underviseren henvise til kompetenceforståelsen i livslang læring, når nye curricula skal forfattes, og vejlederen vil basere sin praksis på inklusion i det formelle uddannelsessystem og udvikle metoder, der kan understøtte karriere- og karrierelæring.

På den måde kan effekten af livslang læring spores som konstruktionsdiskurser, der på overfladen kan virke mangefacetterede, metodefrie, og læringsåbne, men hvor artikulationsstrukturen angiver et forud formuleret mulighedsrum, der betinger, hvad der er acceptabelt og anvendeligt som læringssyn og læringsunderstøttende metoder.

Sammenholdes det med figur 1, er der tale om en hierarkisk niveaudeling og ikke et enten-eller, men et bådeog. Det er alene et spørgsmål om, hvornår de forskellige felter emergerer.

En diskussion om læring vil altid fremstå som en åben diskurs, men så snart den skal være konkluderende eller komme med praktiske eksempler, vil diskursen direkte eller indirekte konfronteres med betegnere såsom formel, informel eller uformel kompetencetænkning som en del af et allerede prædefineret felt, som medfører en særlig læringsforståelse. Diskursen er fri, men anvendelsen er betinget af artikulationsstrukturen. Livslang læring er da for individet en *betingende læringseksistens*.

Erkendelseshieraki:	Artikulationsstruktur	Konstruktionsdiskurser
Real	Formativ struktur	
Aktualiseret	Betingende fænomener	Afledte centrale begreber
Empiri		Konstrueret diskurs

Figur 1.

Som det ses i skemaet (i det følgende diskuteres artikulationsstrukturens ontologiske status), er der datamæssig hjemmel i hævdelser af, at livslang læring udgør en artikulationsstruktur, der er *betingende* for, hvorledes centrale begreber er afledt af dybere strukturelle forhold. Til eksempel er en flydende betegner som kompetence et betingende begreb, der styrer én valid måde at anvende begrebet på i en konstruktionsdiskurs om læringens og uddannelsens mål og formål.

Empirisk kan data påvise, at konstruktionsdiskurserne er afledt af en dybere virkende artikulationsstruktur, til eksempel i *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016), hvor rapportens udgangspunkt og begrebsanvendelse ikke udfordrer begreberne, som de er defineret i livslang læring og vejledning.

Som en sidste analyse i forbindelse med mine tre forsknings-spørgsmål diskuteres i det følgende, om der er tilvejebragt en viden, som kunne være opnået ved alene at analysere data poststrukturalistisk eller med fokus på socialkonstruktivistiske meningsanalyser, eller om der er givet en indsigt qua den kritisk-realistiske position, hvor poststrukturalismen og konstruktions-tænkningen er integreret i den erkendelsesmæssige niveaudeling, der er afhandlingens optik.

Er livslang læring, som det system, den fremstår i nærværende afhandling, en læringsontologi eller en konstruktion? Svaret er en *læringsontologi*.

Livslang læring er et konstrueret begreb, skabt og beskrevet af mennesker, og eksisterer ikke 'ude i verden' på trods af mennesker.

Er det sidste tilfældet, vil livslang læring være en *natural law*, hvor forsøg kan gentages i et lukket system med samme resultat hver gang. En *mekanisme* i naturvidenskabelig forskning er *determinerende* og vil være en lovmæssighed, som virker ensartet i hvert forsøg. Et eksempel kan være tyngdeloven; denne fysiske tiltrækningskraft vil virke, uanset om der eksisterer mennesker på jorden eller ej. Denne lov er *alene empirisk afdækket og beskrevet* af mennesker, den er ikke *skabt* af mennesker. Den tjener da i nærværende som et eksempel på en ren naturvidenskabelig lovmæssighed.

Som en konsekvens af den kritisk-realistiske erkendelsesoptik er data i den samlede analyse blevet behandlet som udtryk for en *casual law* hvor effekten af de emergerende *mekanismer* vil være variable, men mekanismerne eksisterer som kontingente emergenser fra det reale domæne.

Til forskel fra *natural law* er de empiriske, observerbare mekanismer *betingende, ikke determinerende*. På et mikroniveau kan det ikke logisk slutes, at der med nødvendighed vil være samme effekt af til eksempel livslang vejledning for de implicerede individer.

Men der kan slutes, at *artikulationsstrukturen virker som en nødvendighed for, at livslang læring overhovedet kan eksistere*, og at der derfor med nødvendighed vil *eksistere en ensartet, universel læringsforståelse*.

Forskellen består da ikke i en basal hævde om, at denne lovmæssighed er en positivistisk givet naturlov – det er den ikke. Den er ikke givet positivt i betydningen positivistisk erkendelsesteori som en, man kan *opleve* ensartet for alle berørte individer, men man kan *erfare* og spore lovens mekanismer og dens afledninger, som en *causal betinger*, alle individer er underlagt i en konfrontation med det formelle uddannelsessystem og de formelle vejledningsinstitutioner.

På samme vis kan man ikke hævde, at betingelserne for al menneskelig aktivitet er (social)konstrueret ud fra en antagelse om, at alle mennesker er meningsforskellige, og at sproget alene skaber virkeligheden, hvorfor virkeligheden må være sprogligt konstrueret. Dette er en epistemisk fejlslutning.

En potentiel uddannelsessøgende vil *opleve* sin konfrontation med vejlednings- og uddannelsesinstitutionen subjektivt. Men *erfaringen* vil være, at vilkårene og måleenhederne; kompetencer, karriere, læring, er ensartet for alle individer i omgangen med formel uddannelse og er en objektiv, betingende lovmæssighed.

Betragtet som *casual law* indikerer livslang læring ved sin mekanisme, at 1) alle mennesker kan lære, 2) at alle mennesker udvikler sig, 3) at sproget er et unikt og universelt humant begreb, 4) at læring kan defineres og formes i et forståelsesmæssigt ensartet sprog, der fører til en ensartet sprogbrug og uddannelsesforståelse, 5) at effekt og evidens er universelle begreber, 6) at en globaliseret verden skal have gennemsigtige uddannelsesstandards, og 7) at der herved sikres en ensartet anvendelig læringstransfer individer og nationer imellem.

Læringsontologisk er status den, at mennesker vil få forskelligt output, ja, det sikres ligefrem via livslang læring, at alle mennesker faktisk får denne mulighed. Men strukturen eksisterer, læring livet

igennem *er* en væren, som eksisterer, uanset om uddannelsesfeltets aktører er bevidste om dens eksistens eller ej. Og som læringsontologi er den betingende for dele af den virkelighed, mennesket befolker. Ligeså kan man med logisk gyldighed hævde, at livslang læring *er* en sproglig konstruktion, og såfremt den benævnes noget andet, vil den ophøre med at eksistere. Dette kan fremføres som et (logisk) gyldigt argument og er et konstruktionsepisteme.

Men under forestillingen af, at man benævnte individets indre evner og ydre mulighedsstrukturer for læring anderledes end livslang læring og ved helt andre begreber, vil selve artikulationsstrukturen, hvorved pædagogik italesættes ipso facto *også* være et læringsanliggende. At hævde, at ontologien alene er sprogligt konstrueret uden kobling til en dybere betingende væren, vil fjerne enhver mening, sammenlignelighed og ensartethed i uddannelsessystemet og i værste fald alene understøtte selvkredsende læringssandheder. En læringsstruktur vil altid være nødvendig, og uden vil pædagogikken ophæves i intet som værende rent sprog, afskåret fra rum og tid, uden rammer og uden mulighed for en meningsfuld samtale.

Livslang læring er en ydre ontologisk struktur, der betinger den indre pædagogiks beskrivelser og tiltag, og kan som sådan benævnes, hvad det måtte være. Men en læringsontologi er det. Der er tung empiri for at hævde, at mennesket udvikler og lærer hele livet igennem, mennesket historie og udvikling påviser dette. Men denne universelle læringskomponent i mennesket er blevet formaliseret som en policy med livslang læring.

Ontologien viser sig netop som en *casual law* qua de emergende mekanismer i form af konkrete *eventualer*. Den er en abstrakt erfaret ontologi, men den spores ganske konkret ved variablerne; læringsmål, uddannelsesfrekvenser, vækst og marked,

samt helt lavpraktisk ved de otte nøglekompetencer, som skal internaliseres i individerne som en adfærds- og omverdens beskuende kompetence.

Alle er de begreber, der emergerer som mekanismer fra artikulationsstrukturens læringsontologiske status.

Virkeligheden er altså ikke alene konstrueret, upåagtet en mulig dekonstruktion af livslang læring til dets basiskomponenter: En dekonstruktion af livslang læring i dets basiskomponenter og en følgelig forsættelse i en uendelig regres vil ikke virke som argument imod læringsontologien. Det vil være et sprogspil, hvor det hævdes, at kan noget dekonstrueres, er det også alene konstrueret.

Bemærkes skal, at tyngdelovens beskrivelse og matematiske formler *også* er sproglige konstruktioner, men det får ikke tyngdelovens mekanismer til at forsvinde eller til at miste effekt, blot fordi den gøres til et konstrueret episteme, der logisk nok sprogligt kan dekonstrueres. Sproget kan dekonstrueres.

Alle videnskaber står på et episteme, der sprogligt er konstrueret med henblik på at indfange de mekanismer, der virker i de forskellige vidensproducerende felter.

Men derfra kan der ikke slttes, at der ikke findes en dybere virkelighed. Sprogets konstruktionsmulighed er en struktur i sig selv, men det genstandsfelt, der udsiges noget om, er ikke nødvendigvis en virkelighed i sig selv. Man kan formulere det værste nonsens uden et sandhedskrav. Og det samme kan man naturligvis også indenfor forskning.

Men erkendelsesteoretisk er gyldighedskriteriet ikke en vurdering af muligheden for, hvorvidt en ontologi sprogligt kan dekonstrueres (for det kan den), men om, hvorvidt det er empirisk validt at hævde en ontologis væren ved at spore dens effekter

og ved at kunne vurdere, om fænomener kan føres tilbage til en dybdestruktur, der er betinget af en ontologi.

En beskrivelse af et særligt felt for en nærmere undersøgelse og en beskrivelse af feltets aktører og handlinger medfører ikke en negation, såfremt forskeren eller beskueren trækker sig ud af feltet. Feltet vil stadig bestå.

Men forskerens beskrivelse står tilbage, ligesom forskeren har fået en indsigt i feltet ved at dekonstruere og fortolke sine observationer. Så når forskeren, eksempelvis en antropolog, analyserer sine observationer med henblik på at kunne sige noget om et felt, er det dybest set forskerens eget sprog, vedkommende analyserer. Medmindre omverdenen anskues som mere end en ren konstruktion. Det vil analogt med Gadamer (2004) være betinget af evnen til at applicere.

Feltet eksisterer som afgrænset felt netop ved forskerens design for feltobservation og databehandling, upåagtet hvad forskeren end beskriver, konstruerer af epistemer og dekonstruerer. Spørgsmålet er, om forskerens eget konstruerede genstandsfelt i sig selv er en konstruktion eller har konnotationer til en dybere væren.

En bil vil eksistere som bil, der både har konnotationer til bevægelse (naturlov), receptionsanalyse (æstetik og design), sociologi (købssegmentering), aktøraffinitet (antropologi) og mekanik (ingeniør). Og selvom man med afsæt i disse epistemiske felter undersøger bilen, dekonstruerer dens iboende muligheder, ja, sågar placerer den på et museum for at negere dens daglige anvendelse om til et kunstværk for opnåelse af en kunststatus, som er tilskrevet bilen af kunstverdenen ved en eventuel placering på et museum eller et kunstgalleri, er dens *status som objekt stadigvæk en bil*, selvom bilen naturligvis er konstrueret af mennesker i sit udgangspunkt, men med muligheder betinget af fysiske love.

Og dette *er* en central pointe, selvom man dekonstruerer bilen i dens fysiske basisdele, skruer, motor, dæk, og ekstrapolerer derfra til den menneskelige aktivitet involveret i dens frembringelse som netop den konstruktion, den er, står bilen stadig tilbage som bil, som et objekt, der kan bevæge sig fra punkt a til b, da netop de dekonstruerede elementer taber deres mening i konteksten, såfremt de relateres til andet end værende dele af bilen. Nye meninger i nye kontekster er altid udkommet af et sceneskift fra at fjerne et objekt fra gaden og placere det på et museum eksempelvis. Men den nye mening opstår netop kun qua dets forbundethed til objektets historicitet og ved aktivt at *negere* dens umiddelbare status. At konstruere en ny sproglighed (bil til kunst) er betinget af flertydigheder såsom bil, museum, kunstlethed, kunstverdenen, motor osv. Men grundlæggende er bilens primære funktion bevægelse.

Som data påviser, eksisterer de centrale begreber og deres betydnings og forståelse i livslang læring som en på overfladen gennemarbejdet teori om læring, bestående i en indre sammenhæng, fra FN, OECD, EU til de nationale landes implementering og praksisbeskrivelser⁶¹. Taylor (1999a; Taylor 1999b) påpeger, at måden, vi teoretiserer på, er måden, vi definerer os selv på som mennesker og derved former en praksis.

Adskillelsen mellem *explananda* og *explanantia* tjener ikke kun som en analytisk adskillelse, hvor den første i relation til nærværende afhandlings databehandling er aktørernes selvforklaring og forståelse af deres oplevelser under læringsontologien, men også som den lærings- og aktørforståelse, livslang læringspolicyer er udtryk for.

61 Bemærk: Det vil være oplagt at foretage feltstudier, fokusgruppeinterviews med livslang lærings praksisfelter, undervisere og vejleders praktiske anvendelse og forståelse af de centrale nøglebegreber. Men det ligger udover rækkevidden og forskningsdesignet for nærværende afhandling.

Den sidste er netop afhandlingens analyseprisme, den kritiske realisme, med henblik på at overskride diskursens indbyggede selvreference:

We might distinguish the two theses in this way: interpretive social science requires that we master the agent's self-description in order to identify our explananda; but it by no means requires that we couch our explanantia in the same language. The false assimilation of interpretive science with adopting the agent's point of view does place exactly this crippling restriction on the explanantia. But if, on the other hand, we attempt to by-pass his self-descriptions even in picking out our explananda, we have but paid to any attempt to make sense of him (Taylor 1999b, 118).

Sproget både skaber og beskriver fænomener og virkeligheden. Altså er og kan *kun* forklaret med sproget. Derfor vil det med afhandlingens dataanalyse være logisk og rimeligt at hævde, at sproget er en komponent, vi *skyder* ind mellem den meningsskabende konstruerede praksis og så den betingende reale virkelighed.

Udledningen af begreber fra læringsontologien sker i sproget, men de forsvinder ikke, fordi vi afviser, at der eksisterer en læringsontologi, der betinger måden, vi tænker kompetence og læring på.

Inden den endelige analyse af dannelsens status under læringsontologien og konklusionen er der et endnu et forhold, der relateres til analysen af afhandlingens data.

Livslang læring er cirkulært som begreb. De deltagende nationer ønsker alle en vækstforøgende vidensbaseret arbejdsstyrke og

et samfund, der i en globaliseret verden kan håndtere diversitet og social inklusion, hvilket er to af kernepunkterne (EU 2006b).

Dette har været motiverende for, at landene tilslutter sig livslang læring, da der her samles alle udfordringer i *en* læringsforståelse og i *en* kompetenceforståelse. Den dækker både det offentlige og private arbejdsmarked, den sociale og kulturelle læring, mellemmenneskelig forståelse og kulturel diversitet, som alle forsøges løst med en objektivt defineret forståelse af løsningen og håndteringen af selvsamme problemer.

Er løsningen ensartet i dets lærings- og kompetenceforståelse, vil det uintenderet på sigt være en udfordring at bevare selvsamme diversitet, man ønsker at fremme ved en integration i livslang læring.

6. EPISTEMISK DANNELSE I LIVSLANG LÆRING – EN KONKLUSION

Hvad data også har påvist er, at pædagogik fremstår som en 'svag betegner', der ikke tillægges en selvstændig værdi. Men når anvendt som implicit driver i livslang læring, er det en del af en formaliseret policy. Herved bliver pædagogik en del af et læringsontologisk styringsprincip, og følgelig virker den som en understøttelse af læringskomponenten i kompetencebegrebet under livslang læring. Det virker ved, at kompetence bliver en instrumentel, kvantificerbar målestok på makroniveau. Og ved erhvervede kvalifikationer virker det på et mikroplan i et uddannelsessystem, som netop understøtter den selvsamme kompetenceforståelse.

Dermed opnås en cirkularitet. Denne cirkularitet spores i artikulationsstrukturen, der betinger, hvad og hvordan læring er og tilrettelægges. Argumentationen er tautologisk: Da livslang læring fastsætter, hvad der skal læres og hvordan, refererer alle spørgsmål tilbage til fundamentet om balancen mellem individ og samfund og til samfundets uddannelses- og kompetencekrav.

Hermed implicit også en anerkendelse af, hvad der er 'korrekt læring', læringen tjener et formål, der er større end det enkelte individ og den enkelte nation.

Som beskrevet i afhandlingens indledning om pædagogikkens rum- og tidslige betingelser, kan det med dataanalysen påvises, at dannelsen er fraværende i livslang læring, og at læring og pædagogikken har et markeds- og vækstbetinget målrationalt. Dannelsen er skrevet ud af de policyer og rapporter, som berører livslang læring. Hermed bliver uddannelse og vejledning direkte adaptivt til de krav, et givent samfund må have til sine medborgere med henblik på en viden, der understøtter en fortsat vækst.

Livslang læring som læringsregime er analogt med Winther-Jensen (2003) totalitært i betydningen *en komplet og lukket diskurs*; hvorfor dannelsen er fraveget, den er ikke nødvendig i livslang læring, da policyer tydeligt definerer fra FN og helt ned til mikrostrukturelle adfærdsmønstre i form af de otte EU-nøglerkompetencer, hvilken form for læring der skal tilbydes, hvilke indhold der skal være fundamentet for en given uddannelse (innovation, kompetencer, vækst og globalisme). Hvilket derved indirekte fremfører en central pointe for al dannelse: Dannelse er subjektivt. Og det er ikke en statsræson, der understøtter dannelsen som værende fundamentet for livslang læring. Statsræsonen er marked, vækst, karriere og kompetencer. Herved bliver både individ og samfund integreret i et målrationalt, der udgør pædagogikken. Dannelse er en indsigt i og erfaring af den reale værens indflydelse på eksistensen; en accept af, at dannelsen også er dannet, formet, gebildet, af den oplevede virkelighed og de dertil knyttede refleksive erfaringer, det være sig empiriske eller konstrueret betingede erfaringer. Men dannelsen er altid dannet af noget med henblik på en forståelse af noget og hen til en anvendelse af og for noget. Med den empiriske analyse af værensforsholdets virkning på eksistensen er det muligt logisk at slutte, at dannelsen, måden

dannelsen defineres på, anskues på, vil blive berørt af måden, der *opdrages* på via livslang læring som policy.

Livslang læring er i sin totalitet analogt med Platons statspædagogik (se afsnit 1.1.) og formuleres som en uddannelsesidealisme, der i sine policyer tilkendegiver, til hvad og hvordan pædagogikken (som et implicit begreb) skal benyttes. Det er statens behov (men med blik for individets bedste), der definerer, hvilke uddannelser der er behov for, hvilket formål de tjener, og en tydelig sociologisk stratificering qua den formelle kvalifikationsnøgle. Og hvor læringsidealismen ikke har dannelsen som mål.

Betydningen af dette forhold er blandt andet, at optikken forskydes fra uddannelsens og den menneskelige erfarings *formative* eksistens til et eksplicit *performativ*, hvor det er den menneskelige udførelse og fremvisning af sine kompetencer, der er det pædagogiske fokus.

Når pædagogikken bliver performativ, er det ikke et tilfælde, men er netop en konsekvens af, at kompetence som en måleenhed i kombination med vækst, marked og social stratificering virker som statens formaliserede konkurrenceparameter.

Der er analytisk set *ikke behov* for dannelsen i denne dokumentationsmodernitet⁶². Alt, hvad samfundet og individet behøver for både at vækste og reproducere sig selv, er udførligt beskrevet i

62 Med dokumentationsmodernitet menes; at pædagogikken forsøges kvalitetssikret via læringens- og uddannelsernes kompetencebeskrivelser, men dermed beskrives ikke pædagogikkens praktiske implikationer og effekter. Dokumentationsmoderniteten overskrider ikke 'masteringgabet' mellem kompetence som deskriptiv indikator, og den praktiske kompetente applikation. Dokumentationsmoderniteten er ikke flertydigt senmoderne i form udtrakt fokus på individualiseringen. Becks (1997) senmoderne risikoanalyse, afleder risikominimerende tiltag med moderne svar: uddannelse (og efterfølgende profession) livet igennem indenfor tydelige faste strukturer medfører 'tryghed'. Risikominimering og individuel anerkendelse opnås ved dokumentation for individets aktiviteter, som deskriptive tryghedstiltag både formelt, nonformelt og informelt, jf. kompeteneforståelsen i livslang læring.

livslang lærings policyer og tilknyttede rapporter. Dannelsen som defineret i det følgende vil blot 'forstyrre' læringstotaliteten.

Dannelsen fortrænges så at sige, medmindre man 'drister' sig til at udvide diskursen til også at definere dannelsesmål, hvilket netop er absurd (Gadamer 2004), da dannelse ikke har et mål i sig selv, men fundamentalt set er en væren, der også former vores eksistens. Men med livslang læring er der en sandsynlighed for, at de praktiske effekter af livslang læring, til eksempel kompetencesynet, slår tilbage og betinger en mere målrationel forståelse af dannelse, hvor det 'at danne sig selv' også bliver vurderet målrationelt som en komponent, der optimerer og supplerer det lærende menneske. Det betyder, at der på sigt – for at bløde livslang læring op – vil blive formuleret nogle 'dannelsesmål'⁶³, der supplerer kompetencemålene, og derved bliver dannelsen reelt også målbar med mulighed for en kvalitetsindeksering.

Dannelse er integrationen af oplevelse og erfaring. Hvor både Gadamer (2004) og Benner (2005) anvender erfaringen (*erfahrung*), anvender Benner begrebet *negativ erfaring* (ibid.), hvor alle erkendelser, som udfordrer nuværende forståelser, må være *negative* erfaringer, som individets disintegration af sig selv i forhold til sine oplevelser, der, når erfaringsgjort, fører til en reintegration i tilværelsen.

Individet gør sig sine umiddelbare oplevelser af, hvorledes uddannelsessystemet er opbygget via vejledningen eller underviseren, og via vejledning i mulige uddannelsesveje, med afsæt i egne interesser, kompetencer og baggrund, og det medfører en oplevelse af karrierelæring.

Men netop fordi livslang læringssystemet er så totalitært, bliver oplevelsen ikke erfaringsgjort som en kritisk forholden sig til selve

63 OECD (2018) Position Paper behandles i afsnit 3.2.

målrationalitet om vækst og marked, da netop denne betingende diskurs er en abstraktion af den konkrete vejledning, hvor fokus er i de praksisstyrende policyer på individ og samfund.

Dannelse er som begreb eksplicit fraværende i data, men kan integreres som en indbygget refleksionsmekanisme.

Behovet for (kritisk) dannelsesrefleksion er tydeliggjort ved de kategoriseringer, som er præsentet i livslang læring: individ, samfundets behov, karrierelæring, kompetence, potentialer, personlige interesser, vækst, globalisering, uddannelse, beskæftigelse, inklusion, nøglekompetencer.

Alle er de betegnelser, der kan analyseres som selvstændige begreber, men som tilsammen er integrerede som nødvendige betingelser for livslang læring og vejledning, som da tjener til en fundamental kompetenceforståelse: Kompetence kan alle lære, og kompetence er dermed nødvendigvis knyttet til uddannelse. *Kompetence indikerer en målbarhed af forventelige færdigheder som individet mestrer.*

Anvendelsen og definitionen af kompetencebegrebet i livslang vejledning medfører paradoksalt nok, at til eksempel vejlederne uintentenderet anskuer vejlede instrumentelt. Det policydefinerede kompetencebegreb, karrierelæringen, er nu selve vejledningens genstandsfelt. Bedømmelsen består i individets potentiale for karrierelæring.

Med FN's Montrealeerklæring (1960) om frisættelse og vækst i uddannelsesniveau som grundtænkningen, med referencer tilbage til menneskerettighedserklæringen, er det frisættende i livslang lærings uddannelsesfokus, siden tilkoblet en kompetence- og beskæftigelsestænkning, hvorfor uddannelse nu tydeligt ekspliceres som betingende af samfundets behov.

Individet er instrumentelt anskuet, da den primære driver er samfundets behov som garant for, at det givne samfunds medborgere bidrager og som en konsekvens af samfundsbidraget inkluderes i samfundet ved hjælp af en formel uddannelse.

Sproget i de relevante policyer er altså at anvende individets behov som overfladeargumentation, konstruktionsdiskurser, der motiverer policyer, men hvor det reelle behov primært er samfundets, sekundært individets behov. Alt andet lige ville man næppe skabe et så omfangsrigt kompleks, som livslang læring udgør, hvis det alene drejede sig om individets vækst, til det formål havde man allerede gode uddannelsessystemer i Europa.

Er dannelse som begreb fraværende i sproget der beskriver livslang læring, da den ikke tjener et formål? Eller er dannelse ikke længere nødvendig for samfund og individ, da vejen er udstukket hele livet igennem, både med hensyn til hvad der forventes af samfundet, hvordan medborgerne indfrier denne forventning, og hvad der eksisterer af kompenserende hjælpeinitiativer, såfremt man som medborger er udfordret i at erhverve sig en formel kompetencegivende uddannelse?

Dannelse er i denne afhandling begrebsliggjort ved en integration af to begreber, *oplevelse* og *erfaring*:

- *Oplevelse*: En oplevelse af mulige uddannelsesveje, hvad der forventes, og mulige løsninger; uddannelse og vejledning. Men ikke nødvendigvis en indsigt i og bevidsthed om den formelle læringsstruktur, som udgør et styringsredskab for samfundets og dermed individets syn på vigtigheden af uddannelse.

- *Erfaringen*: Den refleksive omgang med oplevelsen er dannelsen. Individet ser sig selv som en del af en større sammenhæng og ved, at uddannelse tjener et bredere formål end blot reproduktion i konkurrencestaten, og vælger uddannelse både som strukturel fordring og for at udvide sine analytiske (kritiske evner).

Uden den *epistemiske dannelse* (integrationen af oplevelse og erfaring) opstår mere ensrettede, mindre oplyste- og mindre kritiske medborgere i et samfund, hvor alle bevæger sig i samme retning indenfor samme læringsstruktur, hvis ikke vi også inkluderer dannelsen som en kritisk moddiskurs.

Livslang læring giver en *oplevelse* af muligheder, men i realiteten er en betingende læringsontologi, som tjener et markedsbehov, hvilket ikke i sig selv udelukkende er et problem. Udfordringen består i at markedet også er defineret af de samme politikere, som via OECD definerer markedet og hvilke indsatser der kan føre til vækst.

Livslang læring er også skabt med afsæt i en markedspolitik, men er beskrevet i de (politisk) vedtagne policyer som kompetence- og uddannelsesfremmende og er derved forsøgt *afpolitiseret*. Overset er, at der er forskel på formel læring og den menneskelige, erfaringsbårne, dannende udviklingsproces.

Data understøtter den præliminære antagelse om, at kompetence- og karrierelæringsbegrebet i livslang læring tilvejebringer en *oplevelse* hos individet af, at uddannelse og kompetence og vejledning og kompetence er tæt forbundne i livslang vejledning.

Kompetence fremstår som en formel indikator på, hvad individet burde mestre, og karriere som noget, man skal have, og som

noget, der kan læres med afsæt i egne interesser, kompetencer og evner.

Det giver en oplevelse af, at mestres dette ikke med henblik på en karriere, der er grundlagt på evnen i tilegnelsen af uddannelseskompetencer, så er man *ikke* i stand til at *indfri samfundets fordring* og *indfrier dermed ikke samfundskontrakten* og fremstår som en *uetisk samfundsborger*. Så selve inklusionstanken i til eksempel Sverige er allerede udfordret med etableringen af livslang læring.

Erfaringsgøres ovenstående betydning af livslang læring som en central formuleret læringsdiskurs, vil det kunne minimere den negative bias for individet. En effektminimering af læringsontologien vil kunne opnås, når kompetenceoplevelsen er en reflekteret erfaringsapplikation: at individet anvender sine oplevelser som anstødet til en kritisk refleksion af selve meningen med uddannelse og læring; en dannelseserfaring, som både vil udfordre vejledningen og uddannelsesdiskurserne.

Erfaring som rent 'litterært redskab' er *epistemic literacy* (Tuomi 2015); evnen til at kunne forstå og kode samt afkode tegn og sproglige symboler. Kombineres *epistemic literacy* med erfaringen, både som en reflekteret omgang med oplevelsen (Gadamer 2004) og som en negativ erfaring (Benner 2012; 2005), vil det være *epistemisk dannelse*, hvor den epistemiske dannelse *også* er kritik betinget af en forståelse af herskende epistemer og ikke ved en forståelse af, hvad (formaliseret) viden er, og hvorledes der videnproduceres i formelle systemer.

Epistemisk dannelse betyder, at individet agerer kritisk og autonomt, kan gennemskue og skabe sig et overblik over det uddannelses- og vejledningsregime, det er underlagt, med henblik på give sig selv den mulighed for at acceptere det menneskelige vilkår for at fejle og ikke indfri læringsdiskursens fordringer og

på sigt kunne rejse en læringskritisk diskurs. Epistemisk dannelse er kulturel gyldighed og logisk konsistens. Med en accept af, at mennesket er underlagt tid og rum, og at tid og rum er pædagogikkens betingelse, vil epistemisk dannelse altid være kulturel gyldig i betydningen være bevidst om sin egen relation til en given tidslig væren, historicitet og eksistens. Og ud fra denne position vil der kunne foretages en analyse af givne læringsmæssige initiativer, til eksempel policyer, og når underlagt en (kritisk) analyse, vil sproget i teksten kunne kritiseres, da analysen vil påpege, hvor argumentationen er inkonsistent og mere er en tekst skrevet i et motiverende sprog, der skal disciplinere individerne til et syn på læring, som skal understøtte mere formaliseret målbar viden og økonomisk vækst. Den epistemisk dannede kritik fremviser da den *dobbeltredundans*, som er livslang lærings eufemiske sprog, til eksempel det sammensatte begreb karrierelæring. Med et begreb, der både er kulturel gyldigt og logisk konsistent i sin analyse, er epistemisk dannelse tidsligt og erfaringsgjort af sin tid og af sin kultur, og er et kritisk analyseredskab i en tid, hvor viden og læring er totalt og svært 'at se bagom', men hvor logisk inkonsistens i argumentationen er muligt at analysere frem og nedbryde. Det fremviser både en sprække i de styrende policyer, og tilvejebringer en mulighed for en analyse af de dybere strukturelle begrundelser for en given motiverende policy.

Epistemisk dannelse er en nødvendighed i et læringsregime, der hylder viden som formaliseret ved kompetencer, der både er ydre betinget, centralt defineret, og subjektivt styrende (de otte nøglekompetencer). Epistemisk dannelse er også en erkendelse og accept af, at mennesket er mere end sprog, mere end kunnen og udførelse, mere end faglig og professionel mestring.

Uddannelse og tilværelsen vil da ikke alene være et spørgsmål om funktionel systemtilpasning, men også være en omverdenstilgang, der kritisk berører væren: Hvad er det egentlig, jeg som individ vil med uddannelse? Hvad forventes af mig? Hvorfor? Er dette et samfund, jeg vil bidrage positivt til i form af uddannelse og karriere? Hvad er menneskets status i et udpræget vækst- og kompetencesamfund?

Men også i en mere normativ konsensusbetydning på linje med OECD (2018), om medborgerskabet status, der qua uddannelse dermed indfrier kompetencekravet, men også som en medborger, som vil blive kompetent, som mestrer sin uddannelses tilhørende profession, og som mestrer sin opgave som en aktiv medborger. Samt kan være kreativ, innovativ og disrupte gældende vidensregimer dialektisk med fokus på nye vækstmuligheder og nye læringsformer. Epistemisk dannelse vil betyde en overskridelse af den fremmedgørelse, der er til stede i en ren oplevende anskuelse, hvor den dybere mening og begrundelse for individets uddannelsesbetingelser er fraværende.

Dette er den erfaringsbaserede, videnskompetente, dannede medborger, som både ved sine oplevelser og erfaring har internaliseret sine oplevelser og virker som autonom kritiker af læringsregimet og insisterer på at vælge uddannelse som mere end en funktionel tilpasning; en appliceret forståelse af, at kompetence er en læringsindikator, der ikke i sig selv angiver andet end en beskrivelse af en given uddannelses indhold og mål, eller den forventede (og forventelige) adfærds indikerende kompetencer (EU 2006a; EU 2007).

Logisk følger ikke herfra, at de bevislige kompetencer også gør individet til en kompetent og kritisk medborger, hvor den kompetente medborger ikke alene kan tilegne sig og mestre sine kompe-

tencer i praksis, men også overskrider den kognitive mestrings gab fra diskursen om vigtigheden af kompetencetilegnelsen til også at være en *kompetent epistemisk kritiker* af selvsamme lærings- og kompetencerationaler; en kompetent kompetencebærer, men også en kompetent dannet kritiker af konsensussynet på læring, etiske fordringer og kompetencepædagogiske anvisninger.

Kravene i livslang læring er ganske tydelige og kan med fordel udfordres med *epistemisk dannelse*, der netop vil kunne overskride den indbyggede totale cirkularitet, som en ren oplevelseskritik vil bestå i.

Ikke for at annullere og minimere livslang læring, men fordi det er en ontologisk læringsstruktur, som man ikke kan stå ved siden af, når kompetencegivende uddannelse er målet.

Epistemisk dannelse vil da kunne virke som en trojansk hest, der slipper kritikken, kravet om refleksiv autonomi løs i livslang læringsstrukturen med henblik på at bløde kompetenceforståelsen og karrierelæringen op. Det vil tilvejebringe en eksistens, hvor individet får et flerformet blik på sig selv og sine medmennesker; hvor menneskelig status, værdighed og individuel kvalitet ikke kun vurderes ud fra uddannelse og karriere, men hvor der også er en bevidsthed om, at uddannelse også er dannelse, *men formaliseret som (ud)dannelse*. Hvor dannelsen er den kompetente mestring af sin viden, kritik, af indre og ydre sammenhæng, overblikket, når man er *derude*. Uddannelsen er anvendelsen af sin viden, ude i praksis, det vil sige ud-dannelse.

Denne fundamentale forståelse af uddannelsens indre konnotationer til dannelsen er forsøgt formuleret i livslang læring som *viden, færdigheder og kompetence*⁶⁴. Det er svært at formulere

64 <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber>

noget negativt til betegnerne viden, færdighed og kompetence. Men som begreber udfordres de, når de defineres med de prædikater afledt af forståelserne i livslang læring.

Uddannelse skal ikke minimeres, tværtimod, skal uddannelse underlægges en renæssance, hvor uddannelsens horisontale konnotationer til livskvalitet og analysemestring fremføres af ikke bare selve teksten og pensum, men også af tekstens og uddannelsens relationer til historicitet, pædagogik, samfunds betydning, uddannelse som mere end blot en umiddelbar oplevet funktion, individet skal indfri.

Det vil understøtte og supplere uddannelses- og valgkompetencen hos individet til et refleksivt og erfaringsfunderet kompetent valg, hvor individet i kombination med uddannelse indgår i en større sammenhæng end blot en reproducerende nyttefunktion.

Et forsigtigt bud på individets inklusion i både uddannelsen og i vejledningen kan være at vende læringsforståelsen på hovedet, så afsættet ikke er kompetencer og ipso facto de manglende kompetencer, men et udgangspunkt, som tager afsæt i individets allerede kompetente mestring. En kompetent mestring, der i sin natur vil være det, som individet allerede *gør*, og at til eksempel vejlederen eller underviseren anvender denne mestring som en adkomst til at tale om ønskelige formelle kompetencer (læs: uddannelse) og endnu bedre mestring i fremtiden. Yderligere lyst til læring og erhvervelse af flere kompetencer, vil da ligge i forlængelse af det som individet allerede mestrer.

Epistemisk dannelse vil da tilvejebringe et helhedssyn, hvor de manglende kompetencer ikke fremstår som det primære i karrierelæringen, men netop et helhedssyn på individet, hvor læringen af kompetencer blot indgår i helheden som en del af den dannende livsproces, der ikke har et telos i sig, der er indfriet med en

kompetencegivende uddannelse, men hvor uddannelse er en del af selve tilværelsen.

Det er en anvendelse, som netop den epistemiske dannelse vil naturalisere, da individet ikke længere alene forføres af sproget i livslang læring, men også udfordrer læringsdiskursens sproglige koder.

Herved er dannelsen også en værensmekanisme, der udfordrer forhold, som har så stor betydning for individets eksistens. Og epistemisk dannelse bærer i sig en kritik af viden og sprog og skal ikke ses som en forkastelse af livslang læring, men som en udfordring af sproget og semantikken. Dermed udfordres forståelsen af livslang læring, som en udfordring af de steder, hvor viden, effekt og evidensbegreber anvendes som motiverende for styring af samfundets læringsfoki.

Epistemisk dannelse er en konsekvens af den ontologiske læringsstruktur, som er en logisk afledning af strukturens syn på læring og individet, men den epistemiske dannelse vil også udfordre konstruktionsdiskursens forståelseskrav til uddannelse, karriere, vejledning og læring.

Konkretiseres epistemisk dannelse, vil det have betydning for fremtidige lærings- vejledningsforståelser, i betydningen mindre vægt på det rent performative, det karrierelærende, kompetenceforståelsen samt på samfundets behov.

I en dokumentationsmodernitet, hvor formel viden og vidensbeskrivelse har et tydeligt primat, hvilket har afstedkommet skabelsen af et globalt, livslangt, lærende regime, *betingelser* en forståelse af, at viden tjener flere formål, og at viden ikke er en absolut størrelse, der er naturgivet, men netop produceret i et humant sprog. Epistemisk dannelse er en epistemisk refleksionsevne udtrykt ved en kritisk mestring af forskellige paradigmer og deres hensigter:

Krtik/Mestring/Viden vil som applikation være en nødvendighed. En uimodsagt vidensforståelse og vidensproduktion vil, som data også viser, producere kategorier og stratificeringer, som ikke alene markerer læringsfelter, men også berører vores syn på læring, til eksempel en formodning om, at individet 'kan lære at lære'. At kunne lære at lære, er en dobbeltredundans, med en indbygget antagelse om, at individet kan og skal lære 'noget' førend det egentlig lære sig det som skal læres.

Livslang læring betinger konstruktionen af læringen i uddannelse med et målrationalt om vækst, karriere og tilpasning målt ved kompetencer. Den betinger da også, at verden kun delvist bliver ens 'medsammensvorne'. Der vil være erfaringer individet ikke får. Livslang læring opererer som en formaliseret eksistensmakør, hvor adkomsten til væren via erfaringslæringen er udsondret. Derfor er dannelsen overladt til det enkelte individ som en frivillig tilegnelse erfaret i væren, og som integrerer eksistensen som epistemisk dannelse, hvilket har konsekvenser, da livslang læring kun rummer *et* samfundssyn, hvor læringen og dermed pædagogikkens effekt skal dokumenteres via formelle kompetencer. Herved skaber en central formuleret hensigt med viden *også* etiske kategorier: De, som indfrier kompetencekravene, er etisk velfunderede medborgere i konkurrencestaten. Hermed skabes også et aktørfelt for de individer, som er udfordret netop med hensyn til at lære.

Det er en dobbeltetisk udfordring: Etisk skal samfundet finde en måde at håndtere de medborgere på, som ikke er konkurrenstatsparate. Men med den epistemiske dannelse er det muligt at diskutere, om staten via en læringspolicy aktivt skal skabe uetiske medborgere.

Uddannelse er stærkt inkluderende i et livslangt lærende samfund, hvorfor uddannelse skal kunne mere end at være et formelt (og informelt/uformelt) kompetencefremmende tiltag.

Uddannelse er også en horisontal garanti for, at ethverts samfunds medborgere til enhver tid taler 'samme sprog' og ikke kun måles på den vertikale længde af deres uddannelse.

I denne forståelse er der en sandsynlighed for, at livslang læring, dog uintenderet, med dets fokus på karrierelæring, fokus og inddragelse af medborgernes formelle, informelle og uformelle kompetencer, i både vejlednings- og uddannelsesinstitutionerne aktivt reproducerer udenforskab, eksklusion og udfordrer sammenhængskraften.

REFERENSER

- Bacchi, Carol (2009): *Analyzing Policy – What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, Pearson Australia.
- Barbier, Jean-Marie (2011): Social representations and Cultures of Action, in Chaib, in *Education, Professionalization and Social Representation*, ed. Chaib, Mohammad, Danermark, Berth, Selander, Steffan, Routledge.
- Benner, Dietrich (2012): *Bildung und Kompetenz, Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Benner, Dietrich (2005): *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*, Klim, Århus.
- Berg, Jens (2003): *Fortællinger om opdragelse og undervisning, Pædagogik – en grundbog til et fag*, red. Bjerg, Jens, Hans Reitzels Forlag.
- Bhaskar, Roy (2008): *A realist theory of science*, Routledge.
- Bhaskar, Roy (2002): *From Science to Emancipation. Alienation and the actuality of enlightenment. Journeys towards metareality: A Philosophy for the Present*, Routledge.
- Bhaskar, Roy (1998 (1979)): *The Possibility of Naturalism. A philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*, 3. udgave. London/ New York: Routledge.
- Beck, Ulrich (1997): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*, 1. udgave, 7. oplag, Hans Reitzels Forlag, oversat fra tysk, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, 1986, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

- Bologna Process (2001): Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Buch-Hansen, Hubert, Nielsen, Peter (2014): *Kritisk realisme*, 1. udgave, 4. oplag, Roskilde Universitets Forlag.
- Cedefop (2008a): Career development at work. A review of career guidance to support people in employment, Cedefop Panorama series, 151 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
- Cedefop (2008b): From policy to practice A systemic change to lifelong guidance in Europe, Cedefop Panorama series, 149 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008, (Sultana Ronald G).
- Cedefop (2005): Improving lifelong guidance policys and systems Using common European reference tools, CEDEFOP, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- Cedefop (2001): Lifelong learning in Sweden - The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in Sweden, Cedefop Panorama series, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001.
- Collin, Finn, Sandøe, Peter, Stefansen, Niels Chr. (1992): *Derfor – bogen om argumentation*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte, Karlsson, Jan Ch. (2002): *Explaining Society – Critical Realism in the Social Sciences*, Routledge.
- Danermark, Berth, Germundsson, Per (2011): Social representation and Power, in *Education, Professionalization and Social Representation*, ed. Chaib, Mohammad, Danermark, Berth, Selander, Steffan, Routledge.
- Damvad (2011): Damvadrapport: Et ønske om noe helt – ikke stykkevis og delt. En kartlegging av utdanningstilbudet i karriereveiledning i Norge, gjort på oppdrag fra Vox, Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, Oslo.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): *Zur erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. Santalka: Filosofia, 2010, t. 18, nr. 3.

- ELGPN (2015a): Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS), The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) Co-ordinator 2007-2015 ELGPN Tools No. 6, University of Jyväskylä, Finland Finnish Institute for Educational Research (FIER) <http://elgpn.euelgpn@jyu>.
- ELGPN (2015b): European Lifelong Guidance Policy Network *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission*. ELGPN Tools No. 6. Jyväskylä: ELGPN
- ELGPN (2014): European Lifelong Guidance Policy Network, *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. ELGPN Tools No. 3. Jyväskylä: ELGPN.
- ELGPN (2012): European Lifelong Guidance Policy Network, *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. ELGPN Tools No. 1. Jyväskylä: ELGPN
- EU (2018): Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- EU (2010): Communication from the Commission, Europe 2020A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, European Commission, Brussels, 3.3.2010 com (2010) 2020.
- EU (2009): Rådets konklusioner af 12. maj 2009 om en strategiramme for det europæiske samarbejde på uddannelsesområdet («ET 2020»), (2009/C 119/02).
- EU (2008): Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies (2008/C319/02) <http://www.elgpn.eu/elgpndb/files-server/files/45>
- EU (2008a): Resolution vedtaget af Rådet og repræsentanterne for medlemsstaternes regeringer, forsamlet i Rådet den 21. november 2008 om bedre integration af livslang vejledning i strategierne for livslang læring (2008/C319/02).

- EU (2008b): Konklusioner vedtaget af Rådet og repræsentanterne for medlemsstaternes regeringer, forsamlet i Rådet den 22. maj 2008 om fremme af kreativitet og innovation gennem uddannelse og erhvervsuddannelse (2008/C 141/10).
- EU (2007): The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework, annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning that was published in the Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394.
- EU (2006a): Key Competences, Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)
- EU (2006b): Establishing an action programme in the field of lifelong learning, decision no 1720/2006/ec of the European Parliament and of the Council of 15 november 2006, Dansk: EU (2006b): (EU 2006.2.) Europa-Parlamentets og Rådets afgørelse nr. 1720/2006/EF af 15. november 2006 om et handlingsprogram for livslang læring.
- EU (2005): Towards a european qualifications framework for Ill, 2005, <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/GLOSSARY.pdf>
- EU (2004): Udkast til resolution vedtaget af Rådet og repræsentanterne for medlemsstaternes regeringer, forsamlet i Rådet, om styrkelse af politikker, systemer og praksis inden for livslang vejledning i Europa, Bruxelles, den 18. maj 2004, 9286/04
- EU (2002a): Rådets resolution af 27. juni 2002 om livslang læring.
- EU (2002b): Regionsudvalgets udtalelse om Meddelelse fra Kommissionen Realiseringen af et europæisk område for livslang læring (2002/C278/08)(2002/C163/01).
- EU (2001): Realiseringen af et europæisk område for livslang læring, Bruxelles, den 21. november 2001 KOM(2001) 678 endelig.
- Europæiske Råd, Det (2002): Det europæiske råd i barcelona den 15.-16. marts 2002, i *bidrag til drøftelserne* (del 3) [https://www.eu.dk/~media/files/topmoeder/1516032002_konklusioner_\(2\).ashx?la=da](https://www.eu.dk/~media/files/topmoeder/1516032002_konklusioner_(2).ashx?la=da)
- EQF (2008): Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF), Bergen, May 2008.
- Fairclough, Norman (2003): *Analysing Discourse – Textual analysis for social research*, Routledge.

- Fairclough, Norman (2001): *Language and power*, 2nd edition, Routledge.
- Fairclough, Norman (1993): *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. Barnes and Noble Books, New York.
- FN (1948): UN Declaration of Human Rights, https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- Gadamer, Hans Georg (2004): *Sandhed og Metode*, grundlaget af en filosofisk hermeneutic, Academic Systime. Oversat fra *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 1990, J.C.B. Mohr, Tübingen.
- Cerny, Philip G. (1997): Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political Globalization, Government and Opposition /Volume 32 /Issue 02 /April 1997, pp 251-274.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994): The new production of knowledge, in *The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage, London.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2004): Den filosofiske vejledningspraksis i spændingsfeltet mellem autenticitet, dannelse og eksistens. *Filosof*, nr. 1 (februar 2004).
- Hansen, Finn Thorbjørn (2003): Kan man tale om almen dannelse i en individualiseret kultur? i *Tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, Kvan, nr. 67.
- Helder, Jørn (2014): *Ledelse og Videnskabsteori*, Hans Reitzels Forlag.
- Hegel, Gottlieb (1991): *De store Tænkere*, red. Hartnack, Justus, Sløk, Johannes, Uddrag og oversat fra tysk, Phänomenologie des Geistes, Munksgaard, København 1991.
- Honneth, Axel (2001): Sphären reziproker Anerkennung, Sats-Nordic Journal of Philosophy, Vol. 2, No. 1. Philosophia Press 2001.
- Kant, Immanuel (1991): *Kritik af den rene fornuft*, De store tænkere, (red.) Hartnack, Justus og Sløk, Johannes, Munksgaard, oversat fra tysk, *Kritik der reinen Vernunft* (1781).
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og Didaktik – Nye Studier*, Forlaget Klim, oversat fra tysk, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 5. oplag, 1996, Belz Verlag.

- Klafki, Wolfgang (1998): Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Marburg: <http://archiv.ub.unimaburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>
- Kunnskapsdepartementet (2009): Utdanningslinja, St.meld. nr. 44, Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 12. juni 2009, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Stoltenberg II) (2008–2009).
- Lenzen, Dieter (1997): Erziehungswissenschaft. s. 11 – 41 i Dieter Lenzen (red.) *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Rowohlt, Hamburg.
- Lemmon, W. J. (1996): *Beginning Logic*, Chapman & Hall, London.
- Lovén, Anders (2003): The Paradigm Shift – Rhetoric or Reality? Volume 3 issue 2. *International Journal for Education and Vocational Guidance*.
- Lovén, Anders (2002): *Policys for information, guidance and counselling services in Sweden*, Malmo University, June 2002.
- Maltén, Arne (1997): Är pedagogik en vetenskap? Kapitel 1, s. 11 – 35 i *Pedagogiska frågeställningar – en introduktion till pedagogik*. Studentlitteratur. Lund.
- Norway (2007): Strategy for lifelong learning in Norway. Status, challenges and areas of priority, Norwegian Ministry of Education and Research, 2007. Government Administration Services - 05/2007 Impression 150.
- NOU (2016): Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn, 2016:7, Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. mars 2015. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 25. april 2016.
- NOU (2003): Norges offentlige utredninger: I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, Norges offentlige utredninger 2003:16.
- Odenstedt, A. (2008): Hegel and Gadamer on *Bildung*. The Southern Journal of Philosophy, 46: 559-580. 10.1111/j.2041-6962.2008.tb00085.x
- OECD (2018): The future of education and skills (position paper), *Education 2030, Directorate for Education and Skills*, OECD, Paris.
- OECD (2015): Employment and Skills Strategies in Sweden, Published on June 08, 2015, OECD, Paris.

- OECD (2014a): OECD skills strategy action report Norway, 2014, OECD, Paris.
- OECD (2004a): Career Guidance, a handbook for policy makers, OECD and The European Commission, (PDF) <https://doi.org/10.1787/9789264015210-en>
- OECD (2004b): Career Guidance and Public policy. Bridging the Gap, Paris, OECD.
- OECD (2002a): Definition and Selection of Key Competencies Contributions to the Second DeSeCo Symposium, Geneva, Switzerland, 11-13 February.
- OECD (2002b): DeSeCo Annual Report 2001/spring 2002 OECD, OECD Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, OECD, Paris <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf>
- OECD (2001): Lifelong Learning for all: Policy directions, in Organisation for Economic Cooperation and Development (eds) Education Policy Analysis, Paris: OECD, s. 9-42
- OECD (2000): OECD, Sweden, thematic review on adult learning, background report, OECD, Paris.
- OECD (1999a): Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment, OECD, Paris
- OECD (1999b): Swiss Federal Statistical Office Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Background Paper, 2nd revision, Neuchatel, OECD, Paris.
- OECD (1996a): The knowledge-based economy, OECD, Paris.
- OECD (1996b): Lifelong Learning for all, OECD, Paris
- Oettingen, Alexander von (2018): Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis – Bidrag til en empirisk dannelsesforskning, i *Empirisk dannelsesforskning mellem teori, empiri og praksis*, Oettingen, Alexander von (red.), Hans Reitzels Forlag, 2018
- Oettingen, Alexander von (2006): *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*, Forlaget Klim, Aarhus
- Pedersen, Kaj Ove (2011): *Konkurrencestaten*, Hans Reitzels Forlag, København

- Platon (1961) *Staten*, Platon, ca. 409 f.k. oversat fra Politeia, oversat af Ræder, Hans, 1934/35, udgivet 1961, Hans Reitzels Forlag, København
- Regeringen (2006): Fremtidens velstand og velfærd – Velfærdsreformer og investeringer i fremtiden. Regeringen. http://www.stm.dk/publikationer/velfaerdsreform/velfaerd_web.pdf
- Regeringen (2007): Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all. Report to the European Commission. April. http://pub.uvm.dk/2007/lifelonglearning/lifelong_learning.pdf
- Regeringen Sverige (2016/2017): Utbildningsutskottets betänkande 2016/17:UbU18 Skolväsendet – lärare och elever.
- Regeringskansliet (2014): En nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande, Diarienummer: U2014/4373/GV, Stockholm
- Regeringskansliet (2007): The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations, U2007/3110/SAM, 11 may, 2007, Stockholm.
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Sayer, Andrew (2000): *Realism and Social Science*, Sage Publications, London.
- Sarauw, L. L. (2011): Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: *Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. Phd, Københavns Universitet, København
- Skolverket (2016): Redovisning: Redovisning av uppdrag om att genomföra fortbildningsinsatser för att förbättra kvaliteten inom studie- och yrkesvägledningen. Regeringskansliet, Dnr 2013:00121.
- Skolverket (2013): Skolverkets allmänna råd med kommentarer, Arbete med studie- och yrkesvägledning, Skolverket 2013, Beställningsnr: 13:1393, https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3143.pdf?k=3143
- Skolverket (2000): Lifelong Learning and Lifewide Learning, The National Agency for Education, Stockholm 2000.
- Skolfs (2013): 180 (Gælder), Skolverkets allmänna råd om arbete med studie- och yrkesvägledning

- Skolefs (2009):20 (Ophævet), utkom från trycket den 29 april 2009, Skolverkets allmänna råd om studie- och yrkesorientering.
- SOU, (2005): ”Stödet till utbildningsvetenskaplig forskning” (SOU, 2005:31) Sultana, Ronald G. (2011): Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*
- Sultana, Ronald G. (2009): Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts, *Int J Educ Vocat Guidance* (2009) 9:15–30 DOI 10.1007/s10775-008-9148-6.
- Steffens, Karl (2015): Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning, *European Journal of Education* (2015), volume 50, issue 1.
- Studievalgsbekendtgørelsen (2010): Bekendtgørelse om vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv og om vejledning som led i fastholdelse af elever, kursister og studerende i uddannelse. BEK nr 876 af 07/07/2010. Offentliggørelsesdato: 08-07-2010. Undervisningsministeriet,
- Studievalg (2018a): Lov om Studievalg Danmark, LOV nr. 311 af 25/04/2018 (Gældende), Uddannelses- og Forskningsmin., j.nr. 18/002692.
- Studievalg (2018b): Bekendtgørelse om Studievalg Danmarks vejledning om valg af videregående uddannelse, LOVTIDENDE nr. 827, udgivet den 23. juni 2018.
- Studievalg (2018c): Cirkulære om Studievalg Danmark, Journalnummer: Uddannelses- og Forskningsmin., Styrelsen for Intuitioner og Uddannelsesstøtte, j.nr. 17/053367.
- Sweden (2007b): The Swedish strategy for lifelong learning. A summary of principles and orientations, Ministry of Education and Research, U2007/3110/SAM, http://asemlllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ase-meducationandresearchhubforlifelonglearning/nationallllstrategies/resources_3338.pdf
- Taylor, Charles (1999a): Understanding and ethnocentricity, *Philosophy and the Human Sciences – Philosophical Papers v. 2*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor, Charles (1999b): Interpretation and the Sciences of Man, *Philosophy and the Human Sciences – Philosophical Papers v. 2*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Tuomi, Ilkka (2015): Epistemic Literacy or a Clash of Clans? A Capability-based View on the Future of Learning and Education, *European Journal of Education* (2015), volume 50, issue 1.
- UU Bekendtgørelsen (2017a) Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv, BEK nr 774 af 14/06/2017, Undervisningsmin., Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, j.nr. 17/08384.
- Uddannelsesparathedsvurdering (2017b): Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse, BEK nr. 945 af 28/06/2018.
- Uddannelsesparathedsvurdering (2014): Bekendtgørelse om uddannelsesparathedsvurdering, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse, BEK nr. 839 af 30/06/2014. Offentliggørelsesdato: 2. juli 2014
Undervisningsministeriet.
- UNESCO (2007a): Denmark's strategy for lifelong learning: education and lifelong skills upgrading for all, Ministry of Education, 2007.
- UNESCO (2007b): The swedish strategy for lifelong for lifelong learning, Ministry of Education and Research, 2007.
- UNESCO (2007C): Norway: Strategy for Lifelong Learning in Norway. Status, Challenges and Areas of Priority, Ministry of Education and Research, issued in 2007.
- UNESCO (1960): Distribution: general UNESCO/ED/177, Paris, 17 November 1960 Original: English united nations educational, scientific and cultural organization world conference on adult education Montreal, Canada, 21-31 August 1960.
- Utdanningsdirektoratet (2009): Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere, https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/vedlegg-1_anbefalte_kompetansekrav_og_veiledende_kompetansekriterier.pdf
- Utbildningsdepartementet (2015): En nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande, Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. Svensk författningssamling 2015:545.
- UVM (2009): Den danske kvalifikationsramme for livslang læring, Undervisningsministeriet, 2009

- Vejledningsloven (2014): Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. LBK nr. 995 af 12/09/2014
- Vejledningsloven (2017a): Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.LBK nr 1097 af 28/09/2017, gældende, Undervisningsmin., j.nr. 17/12735.
- Vejledningsbekendtgørelsen (2014): Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. BEK nr. 840 af 30/06/2014 Offentliggørelsesdato: 02-07-2014 Undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164134>
- Winther-Jensen, Thyge (2003): *Kompetence og livslang læring – om begrebene oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. DPU's arbejdsrapporter om kompetencemåling. DPU, 2003.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärodbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.

84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktiktärla studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning. 2019.
86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulin, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

ISBN 978-91-86295-84-4 (print)

ISBN 978-91-86295-85-1 (pdf)

ISSN 1651-4513

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE