

Læring som livsstil og normalitet: Konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter

Gyrid Otnes Madsen,^{*} Christin Tønseth & Liselott Aarsand

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

SAMMENDRAG

Livslang læring har vært et politisk fokus i både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter i en årrekke. Våren 2020 ble det presentert en ny kompetansereform i Norge, *Lære hele livet* (Meld. St. 14 (2019–2020)). Politiske tekster er aldri nøytrale, men uttrykker bestemte mål som samfunnet og befolkningen skal forholde seg til, og gjerne påvirkes av. Formålet med artikkelen er å synliggjøre, diskutere og problematisere hvordan voksne subjekter blir konstruert i den nye kompetansereformens grunnlagsdokumenter, NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2. Med utgangspunkt i diskursanalytiske perspektiver og begrepet *subjektposisjon* som analytisk verktøy, rettes et kritisk blikk på disse politiske dokumentene. Vår interesse er å synliggjøre sosiale normer og verdier gjennom å studere hvordan spesifikke subjekter konstrueres og rekonstrueres i den nye reformens grunnlagsdokumenter. Analysen viser hvordan den utdanningspolitiske agendaen er et resultat av ulike konstruksjoner som kan sies å bidra til å skape samfunnsnormer, bestemte utdanningspraksiser og en spesifikk utdanningskultur. Hva som anses å være verdifullt og ønskelig medborgerskap demonstreres gjennom at subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* skapes og gjenskapes i det empiriske materialet. Gjennom å definere «idealborgere» konstrueres samtidig et slags utenforskap, her benevnt *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Kontinuerlige press på formell utdanning og kompetanseheving i arbeidslivet er ikke et styringsrasjonale som nødvendigvis gir plass for alle.

Nøkkelord: kompetanse; livslang læring; subjektposisjoner; utdanningspolitikk; utenforskap

Mottatt: September, 2020; Antatt: Juni, 2021; Publisert: September, 2021

ABSTRACT

A lifestyle of learning and normality: Constructing the citizen in the Skills Reform's founding documents

Lifelong learning has been a focal point for many years in national and international policy texts. In the spring of 2020, the Norwegian government presented a new Skills Reform called *Lære hele*

^{*}Korrespondanse: Gyrid Otnes Madsen, e-post: gyrid.madsen@ntnu.no

© 2021 Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth & Liselott Aarsand. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Gyrid Otnes Madsen, Christin Tønseth & Liselott Aarsand. «Læring som livsstil og normalitet: Konstruksjoner av samfunnsborgere i kompetansereformens grunnlagsdokumenter» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 7, 2021, pp. 347–361. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2588>

livet (learning through the lifecourse) (Meld. St. 47 (2019–2020)). Political texts are never neutral, but rather express certain ideas and objectives which society is influenced by, and preferably should strive to achieve. In this article we address and discuss how adult subjects are constructed in the reform's founding documents, NOU 2018: 2 and NOU 2019: 2. With the uptake of discursive perspectives, and by using *subject position* as an analytical tool, the aim is to critically examine the two documents. Our analysis illustrates how the policy agenda results from constructions that may contribute to the creation of certain societal norms, values, and cultures of education and may demonstrate what is considered to be desirable citizenship. The empirical material produces and reproduces the subject positions *The Competent Citizen* and *The Employed Citizen*. By defining what is valuable and desirable, exclusion is also created and emerges as *The Maladjusted Citizen*. Highly prevalent in contemporary policy discourses, continuous pressure on education and competence is not necessarily an option for everyone.

Keywords: *competence; education policy; exclusion; lifelong learning; subject positions*

Innledning

Læring og utdanning er en betydelig bærebjelke for samfunnsutviklingen i Norge. En av de viktigste politiske ideene i konstruksjonen av et godt fungerende samfunn er voksnes deltakelse i utdanning og læring (Fejes, 2006). De politiske målsettingene representerer dermed et viktig premiss i voksnes utdannings- og dannelsesprosess. Det er en forutsetning at den enkelte besitter tilstrekkelig kompetanse for å kunne delta aktivt i samfunns- og arbeidsliv, og slik skape et velfungerende demokrati med økonomisk og sosial utvikling (Simons & Masschelein, 2008). Aktiviteter som tilrettelegger for livslang læring antas å muliggjøre personlig vekst, samtidig som det kan betraktes som en plikt den enkelte har ovenfor samfunnet (Biesta, 2006). Dette peker på det gjensidige forholdet mellom samfunn og utdanning, der samfunn former utdanningen, og utdanningen former samfunnet (Olson & Dahlstedt, 2014). En kompetansereform i arbeidslivet er et av regjeringens nye prosjekter. Reformen er ment å forbedre voksnes læringsmuligheter og slik bedre å kunne utnytte deres kompetanse (Meld. St. 14 (2019–2020)). Reformen antas videre å skulle bidra til at enkeltmennesker og virksomheter til enhver tid innehar tilstrekkelig kompetanse for å skape et konkurransedyktig næringsliv, en effektiv og god offentlig sektor samt aktiv deltagelse i arbeids- og samfunnsliv (NOU 2019: 2). Det kreves av fremtidige samfunnsborgere at de må være kvalifiserte for et arbeidsliv i stadig endring, blant annet som følge av teknologi, globalisering og digitalisering.

Voksnes læring er et relativt lite utforsket fagfelt i Norge, hvor forskningen de siste tjue årene primært har handlet om motivasjon og deltakelse i ulike typer læring gjennom flere store reformer og programmer innenfor utdannings- og kompetanseområdet (Hagen & Skule, 2008). Et gjentakende tema er hvordan voksenopplæring har vært betraktet som et virkemiddel for å oppnå demokrati, sosial utjevning og likestilling (Tønseth, 2015, 2019; Tøsse, 2006). Siden 2010-tallet har det imidlertid vært en økning av internasjonale og nasjonale kritiske artikler som illustrerer hva som betraktes å være særlig attraktive kompetanser i arbeidsliv og samfunn (Billett, 2017; Fejes et al., 2018; Tønseth, 2019). Vi registrerer en tydeligere problematisering av

stadig økende oppmerksomhet på sammenhengen mellom kompetanseutvikling og økonomi, hvor betydningen av «livslang læring» som løsningen på flere økonomiske, politiske og sosiale, utfordringer i samfunnet blir diskutert (Aspøy & Tønder, 2012; Hagen & Skule, 2008; Payne, 2006; Tønseth, 2015). Forskning på hvilke konsekvenser sentrale politiske målsettinger har hatt for enkeltpersoner, virksomheter og samfunnet har i stor grad handlet om økonomisk bærekraft og vekst, og i mindre grad om hvordan politikk påvirker individets muligheter til læring og kompetanseheving. Med en kritisk gjennomgang av utdanningspolitiske dokumenter i samtiden ønsker vi å illustrere og diskutere de subjektposisjoner som konstrueres, samt de muligheter og begrensninger som blir skapt og gjenskapt i og gjennom posisjonene. Artikkelen føyer seg dermed inn i en tradisjon av tekster som kritisk reflekterer over konseptet livslang læring, og som gjennom bruken av subjektposisjoner søker å tydeliggjøre hvordan dagens perspektiv på kompetanse kan problematiseres.

Med utgangspunkt i diskursanalytiske perspektiver, stiller vi spørsmålet: *Hvordan konstrueres voksne i kompetansereformens grunnlagsdokumenter, NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2?* Analysen legger grunnlag for diskusjonen om potensielle utfordringer som kan oppstå i sammenheng med disse konstruksjonene.

Livslang læring som utdanningspolitikk

Den politiske retorikken tilknyttet voksne og livslang læring var lenge preget av at individet skulle gis muligheten til å skape et «fullverdig liv» gjennom økt kompetanse (Telhaug et al., 2004). Læring har etter hvert i større grad blitt ansett som en investering for å imøtekomme den raske endringstakten i samfunns- og arbeidsliv. Kunnskap og kompetanse som humankapital blir dermed ansett som en produktjonsfaktor og et konkurransefortrinn (Enslin & Tjiattas, 2012; Rubenson, 2006). Arbeidslivet har vært sentralt i å definere kompetansebehovet, der «livslang læring for alle» og «læringsøkonomien» har fått en større betydning i samfunnet (Tøsse, 2006). Kompetansereformen fra 1999 var langt på vei preget av etterspørselsstyring i voksenopplæringspolitikken, med vekt på at utdanning skulle styrke økonomisk vekst og konkurransevne i samfunns- og arbeidsliv (Tøsse, 2000). Dette beskrives som et diskursivt skifte, fra mål om like rettigheter til utdanning og demokratisk borgerskap til en mer nyliberal kvalitetsdiskurs som var mer arbeidslivsrelatert, identitetsskapende og selvrealiserende (Braathe & Otterstad, 2012). Denne politiske retorikken og skiftet i mentalitet fremstår som en overgang fra solidaritet og fellesskapstenkning til individualisme.

De mest innflytelsesrike utdanningspolitiske premissleverandørene i norsk utdanningspolitikk i senere år har vært internasjonale organisasjoner som OECD (f.eks. OECD, 2002, 2003, 2005) og EU, som har vært pådrivere i den «nye» politiske retorikken (Slagstad, 2017). Disse organisasjonene betrakter utdanning som investering i humankapital, hvor hovedmålet for livslang læring-politikken i hele Europa er kompetanseutvikling for økt økonomisk produktivitet og konkurransevne. Det handler samtidig om å motvirke ekskludering ved å gi alle tilbud om utdanning og

fremme arbeidsstyrkenes tilpasningsmulighet og ansettelsespotensiale. Den politiske retorikken både nasjonalt og internasjonalt viser dermed en dreining mot å vurdere individers ansettbarhet basert på deres kompetanse (Fejes, 2010). I dette skiftet presenteres kompetanse som en kapital individet har ansvar for å forvalte selv (Simons & Masschelein, 2008). Et slikt perspektiv indikerer at den viktigste investeringen for å øke økonomisk status blir igjennom enkeltmenneskets utdanning. Dette medfører at individet mer enn tidligere anses som en selvstyrt entreprenør hvor den enkelte må ta ansvar for å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap, ferdigheter og kompetanse som arbeidsgivere i kunnskapsøkonomien har behov for i nåtid og fremtid (Brown et al., 2003). Den enkelte stilles dermed til ansvar for både eget og samfunnets behov for økt kompetanse (Wain, 2014).

Diskursanalytisk tilnærming til politiske tekster

For å belyse artikkelens problemstilling har vi valgt å bruke den tekstanalytiske tilnærmingen diskursanalyse. Diskursanalyser er naturlig kritiske i sitt mål om å undersøke hvordan diskursive praksiser skaper og opprettholder dominante mønstre og sosiale posisjoner, og slik den sosiale verden (Bolander & Fejes, 2009). Det gjøres blant annet ved å undersøke forholdet mellom politiske spørsmål og hvordan ulike grupper mennesker responderer på disse, og slik hvordan samfunnet som helhet påvirkes (Fairclough & Fairclough, 2012). En diskursanalytisk tilnærming kan bidra til å utforske og kartlegge ulike maktrelasjoner i samfunnet gjennom å synliggjøre de ulike sosiale realitetene som konstrueres gjennom språket (Bolander & Fejes, 2009). Det innebærer å rette oppmerksomheten mot de retoriske og konstruktive aspektene ved kunnskap – en forståelse av at fakta eller sannheter er sosialt konstruert og en kritisk innstilling til «selvfølgelig viten» (Jørgensen & Philips, 1999). Dette er også noe av bakgrunnen for kritikken som er rettet mot diskursanalyse som metode. Diskursanalytikerens kan heller ikke reduseres til en nøytral tilskuer, og forskerens sentrale rolle i møte med analyse materialet kan diskuteres (Jørgensen & Philips, 1999). Vår posisjon innenfor fagfeltet har kunnet bidra til en bestemt forståelse av materialet, samtidig som vi er farget av tidligere betraktninger, noe som kan resultere i en blindhet for andre forståelser og mulige tolkninger. Vår forskerrolle er også maktutøvende, og teksten vi har produsert blir en del av konstruksjonen av fenomenet som undersøkes, samtidig som både vi og teksten er en del av diskursen (Fejes, 2006; Neumann, 2002; Silverman, 2011).

Å benytte diskursanalyse som metode dreier seg om å kombinere ulike begreper og verktøy i undersøkelsen av et forskningsspørsmål (Bolander & Fejes, 2009). Ved å bruke et ikke-standardisert forskningsdesign oppnår man et svært fleksibelt, spesialkonstruert analyse- og tolkningsverktøy som styres av problemstillingen (Jørgens & Philips, 1999).

Vi har latt oss inspirere av noen generelle prinsipper i Foucaults diskursanalyse, og hans forståelse av makt som konstruerende og konstituerende (Foucault, 1999). I tillegg har vi tatt metodisk inspirasjon fra Neumanns analysemodell: avgrensning

av diskursen, kulturell kompetanse, diskursens representasjoner og begrepet *subjektposisjon* (Neumann, 2002).

En subjektposisjon omhandler de normer, verdier, tankemåter og handlingsmønstre som individer både påføres og utfører i ulike sosiale kontekster (Neumann, 2002). Subjektivitet er dermed dynamisk og knyttet til diskurser, noe som formes og opprettholdes i gjensidige påvirkende forhold. Ved å rette oppmerksomheten mot hvordan bestemte subjektposisjoner konstrueres og rekonstrueres i spesifikke tekster, kan dette bidra til å forstå hvordan utdanningspolitikk former og styrer mennesker i bestemte retninger (Foucault, 2007). Slike prosesser har betydning for hvilke diskursive praksiser som kan konstrueres, og slik også for forståelsen av hvilke praksiser som anses å være aksepterte, riktige og verdifulle for ulike grupper til ulike tider.

Metodisk fremgangsmåte

Når man arbeider diskursivt med politiske tekster, er det spesielt viktig at forskeren er oppmerksom på diskursens kontekst (Fairclough, 2012). Uten nok kunnskap om forholdene rundt diskursen, risikerer man å produsere kommentarer med kun generaliserbarhet og politisk relevans for de aktuelle tekstene som er analyserte (Hook, 2005; Nicoll et al., 2013). Politiske diskurser er spesielle ved at de er sterkt preget av ulike maktrelasjoner, som gjennom å muliggjøre visse praksiser har som målsetting å påvirke til «fellesskapets beste». Diskurser om kompetanse, utdanning og læring blir i denne sammenheng et apparat som skal styre og forme den enkelte til å optimalisere sitt liv på bestemte måter, og slik å bidra til å skape et vellykket samfunnsliv (Dean, 2010).

Vi innledet vår analyse med å avgrense diskursen, både tematisk og tidsmessig (Neumann, 2002). Hvor grensen for diskursen skal gå, er valg som må tas for hver enkelt diskursanalyse. Moderne norsk utdanningspolitikk er den overordnede, representative diskursen som gjelder for begge dokumentene. For å undersøke denne diskursen nærmere har søkelyset vært rettet mot ulike forståelser og perspektiver som konstruerer og rekonstruerer subjektet, som mennesker også forventes å forholde seg til. Ettersom avgrensningene som gjøres i en diskursanalyse også er en del av den gjeldende diskursen, har vi valgt å samle mønstrene som differensierer og forener de ulike sidene av voksne subjekter og borgerskap, illustrert som ulike subjektposisjoner. Vi identifiserte de ulike representasjonene av den overordnede diskursen gjennom å lese NOU-ene kapittel for kapittel, i kronologisk rekkefølge. Dette bidro til å synliggjøre tilfellene hvor individet var beskrevet i tilknytning til kompetansebegrepet, og hvordan behov og utfordringer ble beskrevet på individ- og samfunnsnivå. Dette vurderte vi til å ville gi oss et overblikk over hvordan individets og samfunnets behov for kontinuerlig kompetanseutvikling ble beskrevet i NOU-ene. Vi valgte deretter å se etter markører, f.eks. bestemte ord, kombinasjoner av ord og forsterkende ord i tekstutdragene, for å identifisere og systematisere det vi mente kunne beskrive ulike subjektposisjoner. På grunn av svært stor likhet i det empiriske materialet, ble

flere av de innledende subjektposisjonene slått sammen. Avgrensningsarbeidet og identifiseringen av subjektposisjonene med tilhørende praksiser har imidlertid vært utfordrende. Vår intensjon har vært å tilnærme oss materialet med nysgjerrighet og åpne sinn for å undersøke nye utdanningspolitiske strømninger. Subjektposisjonene vi argumenterer for at finnes i materialet, ble tidlig i prosessen relativt klare for oss. Vi opplevde tekstene som delvis overlappende, og vårt inntrykk av subjektposisjonene og deres markører (identifisering) ble derfor forsterket.

Den kompetente samfunnsborgeren og *Den sysselsatte samfunnsborgeren* ble kategorisert etter det vi oppfatter som NOU-enes hovedtema. I den siste kategorien vurderte vi flere alternativer, som f.eks. 'risikofyllt', 'sårbar', 'utsatt', 'marginalisert' og 'passiv'. Vi valgte imidlertid *Den mistilpassede samfunnsborgeren* som betegnelse på denne posisjonen, fordi NOU-ene ble tolket dithen at det primært omhandlet individets manglende tilpasning, og at mistilpasningen har bakgrunn i individets eget ønske og valg. Disse subjektposisjonene utgjør sentrale aspekter av diskursens representasjoner, og opprettholdes og får betydning gjennom at de kontinuerlig forhandles, vurderes, aksepteres og forkastes (Neumann, 2002). Diskurser avspeiler mulige praksiser for ulike subjektposisjoner (Jørgensen & Phillips, 1999), og gjeldende diskurs gir retningslinjer for mulige akseptable identiteter. Slik konstrueres og rekonstrueres altså sosialt definerte og gyldige subjektposisjoner (Neumann, 2002).

I det analytiske arbeidet har vi etterstrebet kritisk refleksjon, transparens, refleksivitet og pålitelighet som kvalitetskriterier i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Vi har derfor vektlagt å være detaljerte og nøyaktige i analysen, gjennom å benytte eksempler og utsnitt fra originaldokumentene. I den prosessen har vi lagt stor vekt på ikke å fordreie meningsinnholdet i NOU-ene. Vi har valgt å benytte oss av direkte sitat, parafraseringer og sammenskrivninger av lengre tekstutdrag i analysen for å belyse de subjektposisjonene som konstrueres i materialet. Grepene med parafrasering og sammenskriving er tatt for å forhindre gjentakelser, og samtidig kunne dokumentere mer av innholdet fra originaltekstene.

Denne artikkelen er utviklet i fellesskap mellom flere forfattere. Førsteforfatteren har i hovedsak skrevet teksten, og hennes masteroppgave (Madsen, 2019) utgjør noe av utgangspunktet. Empiri, metode, hovedpoeng og argumentasjon har imidlertid vært bearbeidet gjennom dialog mellom samtlige forfattere. Denne prosessen har blitt gjennomført i en dynamikk gjennom fellesskap og individuelt arbeid, og ikke minst for å presentere, sammenstille, diskutere og revidere subjektposisjonenes form og uttrykk.

Tre subjektposisjoner i kompetansereformens grunnlagsdokument

I følgende avsnitt presenteres de tre subjektposisjonene som fremtrer i analysen av reformens grunnlagsdokumenter. Posisjonene har vi valgt å kalle *Den kompetente samfunnsborgeren*, *Den sysselsatte samfunnsborgeren* og *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Grunnlaget for å identifisere posisjonene vil belyses gjennom både flere

sammenfattede tekstutdrag fra NOU-ene, og direkte sitat som er sentrale i grunnlagsdokumentenes framskriving. Vi har valgt å gjøre dette for å illustrere og underbygge den gitte subjektposisjonen empirisk.

Den kompetente samfunnsborgeren

I NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2 skildres en villig, fleksibel, ansvarsfull og tilpasningsdyktig borger, som håndterer de fremtidige kompetansebehov og kompetanseutfordringer. Deltakelse i utdanning og læring blir presentert som verktøy for å håndtere utfordringer for hver enkelt, men også utfordringer i samfunns- og arbeidsliv: «For enkeltindivider, arbeidsgivere og samfunnet mer overordnet, er det avgjørende at alle parter anerkjenner behovet for, får muligheter til, og ønsker å delta i læringsaktiviteter» (NOU 2019: 2, s. 28).

Det er av avgjørende betydning at man har godt læringsutbytte fra grunnskole og videregående opplæring, men også engasjement i andre læringsaktiviteter har betydning for enkeltindividet (NOU 2018: 2; NOU 2019: 2). Deltakelse i læring på ulike arenaer og kontinuerlig kompetanseheving presenteres både som positivt, mulighetsskapende og gunstig for den enkelte, men også som en dyd av nødvendighet og en plikt individet har for ikke å oppleve mistilpasning, ekskludering og utenforskap. Videre omtales kompetanse som en nødvendighet, og noe mennesker trenger for å bli inkludert, sysselsatt og oppnå personlig utvikling:

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

Borgerskap fremstilles som bestående av visse praksiser, som innebærer visse handlinger eller utførelser for at det skal kunne vurderes som vellykket. Borgere skal være aktive, bevisste og handlende, de skal ha «kjennskap til» og mulighet til å bedrive «politisk innflytelse». Med dette synes man å bli en fungerende samfunnsborger, som kan «håndtere sitt eget liv og livet til de nærmeste» gjennom å inneha «betydelig kompetanse».

For at utdanningen og tilhørende kompetanse skal være tilstrekkelig, antydes også at den skal være av en viss kvalitet eller en viss mengde. I omtalen av «utdanning» i NOU 2019: 2 refereres det i stor grad til formell, gjerne høyere utdanning. Individer som har høyere utdannelse tillegges mange egenskaper og ferdigheter, som «økt evne til å tilegne seg nye produktive ferdigheter og kompetanse», «gode evner til å lære» og «høy naturgitt produktivitet» (NOU 2019: 2, s. 20). Dette indikerer at den enkelte må dokumentere sine ferdigheter og sin produktivitet gjennom en lærings-evne opparbeidet gjennom høyere, formell utdannelse. Utdanningsløpet kan slik konkluderes med å være viktig for sitt innhold, men også som et bilde på produktiv

arbeidskraft og evnen til videre læring. Aktiv deltakelse i samfunnet med kjennskap til «plikter og rettigheter» kreves også, hvor man skal følge sin utdanningsplikt og utøve sin stemmerett.

Den sysselsatte samfunnsborgeren

I NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2 beskrives det hvordan individet er avhengig av en viss kompetanse for å ha muligheten til å bli sysselsatt. For å imøtekomme arbeidslivets ønsker, krav og behov må individet ta ansvar for både å inneha tilstrekkelig kompetanse, men også å videreutvikle den. Det er sentralt for fungering i arbeids- og samfunnsliv at man evner å ta ansvar for – og ta riktige – valg som gjelder håndteringen av egen kompetanse. Arbeidslivet endres stadig, og arbeidstakerne må utvikle sin kompetanse kontinuerlig for å mestre og møte endringene med sikte på dekke fremtidige kompetansebehov:

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

Sitatet illustrerer hvordan det settes likhetstegn mellom «høy kompetanse» og enkeltindividets evne til å «fungere godt i arbeids- og samfunnsliv». Kompetanse er noe hver enkelt må tilegne seg i forkant av sysselsettingen, for så å kunne «tilby» den i arbeidslivet. Det en borger «kan tilby» av sin samlede kompetanse blir en premiss for å bli sysselsatt, og blir slik et kriterium for fullverdig «deltakelse i samfunnet».

For å regnes som en bidragsyter i samfunnet må den enkelte ta sitt ansvar og utøve sin plikt med å kunne tilby relevant og høy kompetanse. Det fremstår dermed som en midlertidig tilstand å bli ansett som å være en bidragsytende, sysselsatt borger, noe som innebærer at i det øyeblikket man slutter å utføre «sin plikt», risikerer ens verdi å opphøre. Det er altså kun gjennom å opprettholde denne posisjonen, med riktig form for kompetanse, man blir ansett som verdifull: «Jo mer kvalifisert og kompetent arbeidskraften er, jo større verdi har den for arbeidsgiveren» (NOU 2019: 2, s. 9). Slik presenteres samfunnsborgerens kompetanse som nøkkelen til et godt liv, gjennom bidrag til felles økonomisk vekst. Utviklingen og opprettholdelsen av individets kompetanse handler ikke lenger om å bidra til håndteringen av egne utfordringer og til håndteringen av sine nærmeste, men dreies i større grad mot en transaksjons- og verdidiskurs i arbeidslivet, basert på egen humankapital.

Den mistilpassede samfunnsborgeren

I grunnlagsdokumentene, NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2, beskrives det at arbeidslivet preges av at enkeltpersoner faller utenfor i kortere eller lengre perioder, men også på varig basis. Denne type utenforskap fremstilles som både kostbart og belastende for enkeltindividet, og for samfunnet som helhet. Hovedårsakene til manglende

deltakelse i arbeidslivet er ifølge NOU-ene frafall i videregående skole, samt manglende kompetanse og utdanning. I tillegg beskrives kjønn, sosioøkonomiske faktorer og personlige egenskaper som betydningsfulle faktorer.

Frafall fra videregående opplæring er i seg selv problematisk, men får også konsekvenser for fremtidig deltakelse i arbeidsmarkedet, hvor det fremvises at «unge uten formell kompetanse» er mest utsatt for ikke å bli sysselsatt, i tillegg til at de også får «konkurranse fra utenlandsk arbeidskraft» (NOU 2019: 2, s. 115). I forbindelse med unges frafall i videregående opplæring, legges det videre vekt på unges manglende «ønske», eller «bortvalg», i fullføring av videregående opplæring (NOU 2018: 2, s. 84–85). I NOU 2018: 2 (s. 84–85) beskrives det hvordan «svake grunnleggende ferdigheter», «manglende motivasjon» og «manglende mestring» har betydning for om man fullfører videregående opplæring. Det hevdes at et «minimumsnivå av grunnleggende ferdigheter» er av «avgjørende betydning for individet, arbeidsgivere og samfunn», og kan slik forhindre «marginalisering» slik at «alle har mulighet til å bidra i samfunns- og arbeidsliv» (NOU 2019: 2, s. 28). Manglende kompetanse og påfølgende fravær fra arbeidslivet får dermed negative konsekvenser for enkeltindividet, med for eksempel «negativ kompetansespiral» og at «humankapital forvitrer raskt» (NOU 2019: 2, s. 11). Beskrivelser som dette kan implisere at manglende verdifull kompetanse skaper flere negative effekter for den enkelte, og medfører en altomfattende nedgang i humankapital.

Det antydes videre i dokumentene at borgere kan oppleve mistilpasning og falle utenfor hvis de ikke tar ansvar for læring og utdanning, og ikke har den kompetansen som kreves:

Både utenforskap og opplevd mistilpasning kan ha sin bakgrunn i at kompetansen man har tilegnet seg ikke samsvarer med det som kreves i arbeidslivet, samtidig som det også kan ha negativ virkning på læring og dermed på utviklingen av kompetanse. (NOU 2018: 2, s. 84)

I dette sitatet presenteres misligholdelse eller manglende forvaltning av egen kompetanse som årsaken til utenforskap. Det konstrueres dermed en klar sammenheng og et gjensidig forhold mellom manglende kompetanse, manglende deltakelse i arbeidslivet og utenforskap i samfunnet.

Diskusjon

Analysen har vist hvordan reformens grunnlagsdokumenter, NOU 2018: 2 og NOU 2019: 2, beskriver kontinuerlig kompetanseheving som avgjørende for enhver i møte med nye utfordringer i både arbeidslivet og ellers i tilværelsen. I denne sammenhengen konseptualiseres kompetanse som økonomisk verdiskapende, der spesielt formell utdanning og høyere utdanning anses som særlig betydningsfulle. Dokumentene tenderer i retning av å sette likhetstegn mellom utdanningsnivå og den ideale samfunnsborger. Gjennom diskursens bærende elementer, kompetanse og læring, fremtrer

bestemte subjektposisjoner som mulige, men også som ønskelige og noe å etterstrebe (Fairclough, 2012; Foucault, 2007).

Læringssamfunnet er dermed ikke lenger et utdanningsideal, men et politisk ideal (Olssen, 2008). Å være en vellykket samfunnsborger blir slik en «avtale» mellom staten og individet som inkluderer rettigheter, men også ansvar og plikter som skal utføres for å drive samfunnet i riktig retning (Olson et al., 2018). Dette innebærer at læring ikke lenger dreier seg om den enkeltes ønske om personlig vekst, men om politiske strømninger og samfunnsmessige mål. Et slikt perspektiv vil sannsynligvis ikke inkludere alle samfunnsborgere, og dermed skapes det også en form for utenforskap.

Diskusjonen om hva det å ha kompetanse innebærer, kan dermed forstås primært som en verdidebatt. Kompetansebegrepet favner det individet kan tilby, hva det kan gjøre og hvem man er. Disse dimensjonene er noe som skal opprettholdes, forvaltes og utvikles for ikke å «forvitre» (NOU 2019: 2, s. 11), og det fremstilles således som den enkeltes ansvar å opprettholde og fornye sin kompetanse. Det å være kompetent blir dermed en aktiv tilstand som man kontinuerlig må bearbeide for å anses som attraktiv i møte med arbeidslivet, og slik imøtekomme samfunnets krav. Gjennom å ta de riktige valgene og ved å inneha tilstrekkelig kompetanse, konstrueres det voksne subjektet i NOU-ene som den ansvarlige, som selv skaper et godt liv for seg selv og sine nærmeste. En slik konstruksjon representerer en normalitet for voksne subjekters praksiser, der kompetanseheving antas å skape muligheter for sosial mobilitet og økt livskvalitet for den enkelte (Wain, 2001). Individet anses slik som en slags entreprenør i eget liv, hvor man konstruerer sin autonomi og frihet gjennom valg som tas, og mulighetene som skapes gjennom å forvalte sitt læringsansvar. Dette bidrar til konstruksjonen av en diskurs som her kan betegnes som en mulighetsdiskurs, hvor alle alltid vil kunne skape det livet man ønsker seg (Bronwyn & Bansel, 2007).

En mulighetsdiskurs vil av noen kunne oppleves som mulighetsskapende og frigjørende, som for eksempel illustrert gjennom subjektposisjonene *Den kompetente samfunnsborgeren* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren*. Samfunnsborgere styres inn i den kompetanseorienterte, økonomiske diskursen, som et subjekt utstyrt med bestemte kunnskaper og ferdigheter. I et slikt perspektiv posisjoneres samfunnsborgerne som viktige midler for at samfunnet som helhet skal nå dagens politiske og økonomiske mål. Gjennom å nå samfunnets økonomiske mål, når man samtidig individuell velferd. En mulighetsdiskurs kan fungere som en sentral mekanisme for styring og kontroll i samfunnet. Den er i stor grad preget av at den enkelte skal løsrives fra kollektivet på en slik måte at man selv evner å ta ansvar for eget liv. I en slik diskusjon må samfunnsborgere kontinuerlig være forberedte og utdanningsbare, for å kunne imøtekomme de endringene som skjer i samfunnet. Presset på kontinuerlig kompetanseheving fungerer dermed både som en styringsteknologi og en *selv-reguleringsteknikk* (Olssen, 2008). På den måten bygger individet både seg selv og samfunnet gjennom sin forståelse av å være formbare, utdanningsbare individer (Lambeir, 2005). Til tross for menneskers ulike motivasjoner, forutsetninger og mål for deltakelse i læring (Billett, 2017), bidrar slike prosesser til å forme våre liv som lærende, en slags *læringslivsstil*,

noe som i NOU-ene synes å bli en gitt normalitet. Den vil ha betydning for hvem vi er, hvem vi ønsker å være og hvem vi blir, basert på de mulighetene og begrensningene den enkelte opplever, og videre hvordan man velger å forholde seg til disse (Simons & Masschelein, 2006). I NOU-ene vektlegges det å stille krav til individenes refleksjonsevne, og evnene deres til å forstå samfunnets behov. Individets forståelse for egen kompetanse og hvordan den best kan benyttes blir dermed sentralt.

For at den enkelte skal kunne utnytte sin kompetanse best mulig, må man derfor ha kompetanse om det å ha kompetanse. Dette vil for noen kunne oppleves som et uoppnåelig krav fra arbeids- og samfunnsliv. Det er ikke alle som vil være i stand til å delta i kontinuerlig kompetanseheving ut fra den enkeltes forutsetninger eller måter samfunnet tilrettelegger for det. Basert på at den enkelte ikke har tilstrekkelig kompetanse, og slik misligholdt sitt læringsansvar, stilles enhver til ansvar for de politiske og sosiale utfordringene som kan oppstå i samfunnet (Kopecký, 2011; Payne, 2006).

I artikkelens analyse beskrives en kompetansediskurs der «det normale» er at en selv sørger for å inneha tilstrekkelig kompetanse til enhver tid. Borgerne i en fleksibel kunnskapsøkonomi fremstår først og fremst som lærende, noe som krever kontinuerlig kompetanseheving og endringer for å kunne bestå (Simons & Masschelein, 2008). Den enkelte arbeidstaker og samfunnsborger må i den forbindelse reflektere over om de har den nødvendige kompetansen, eller *ansettelsesverdige læringsresultater*, for å kunne leve et vellykket liv. Det vil være et større behov for kontinuerlig kompetanseheving for alle utdanningsnivåer, og evnen til å tilegne seg ny kompetanse blir enda viktigere enn tidligere (Bagnall, 2001; Biesta & Leary, 2012).

Når et velfungerende borgerskap knyttes til kontinuerlig kompetanseheving, utelates andre former for mulig borgerskap (Biesta, 2005; Fejes et al., 2018; Tønseth, 2019). En slik hegemonisk kompetansediskurs bidrar til konstruksjonen av hva som betraktes som å være en vellykket samfunnsborger. Denne konstruksjonen vil bidra til å forsterke, og videre utelukke, andre typer borgere, og slik andre måter å håndtere livet sitt på.

Det konstrueres en velfungerende voksen, og det skapes samtidig konstruksjoner av «de andre», som vist gjennom *Den mistilpassede samfunnsborgeren*. Basert på om individets kompetanse betraktes som kapitalskapende, gis ulike grupper muligheter og begrensninger i arbeids- og samfunnsliv (Bronwyn & Bansel, 2007). Subjektets tilknytning til arbeidslivet blir slik avgjørende for om det posisjoneres som utilstrekkelig, utenfor, og i en viss grad mindre verdifull til sammenligning med mer ideelle grupper (Nicoll et al., 2013). Å være en velfungerende borger innebærer i hovedsak å kunne tilføre samfunnet gitte verdier gjennom sin humankapital, og slik bidra til at samfunnet kan fortsette sin økonomiske vekst. Den (manglende) evnen til å ta ansvar for egen læring blir et sentralt uttrykk i konstruksjonen av utenforskapet til *Den mistilpassede samfunnsborgeren*.

Gjennom en diskursiv og kritisk tilnærming fremgår det hvordan læring og kompetanse blir bærende elementer i tidstypiske politiske retningslinjer, hvilke

utfordringer som defineres og løses derigjennom, og ikke minst hvilke subjektposisjoner som konstrueres og rekonstrueres. Kompetanse og læring knyttes ikke kun til arbeid, men også til andre arenaer i livet til den enkelte, og i samfunnet som helhet. Livet i seg selv tenderer dermed mot å handle om kompetanse og læring, i og gjennom deltakelse i formell utdanning (Billett, 2017; Fejes et al., 2018; Tønseth, 2019). På den måten demonstreres hva som anses å være normalt, noe som samtidig peker på hva som anses å være avvikende og unormalt (Fairclough, 2012; Foucault, 2007).

Spissformulert kan det påstås at personer med riktig kompetanse konstrueres som ideelle borgere i arbeids- og samfunnsliv, hvor det antas at kompetanser uttrykker alt som er verdifullt, og at alt som er verdifullt kan uttrykkes i form av kompetanser. Dette illustrerer at en kompetansediskurs hvor man setter likhetstegn mellom kompetanse, utdanning og sysselsetting, kanskje ikke er optimal for alle.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi synliggjort og diskutert hvordan reformens grunnlagsdokumenter bidrar til konstruksjoner av ulike subjektposisjoner, hvor begrepet kompetanse står sentralt. Hvordan kompetanse defineres og kommuniseres, bidrar til å forme fremtidens utdanningspraksiser. I analysen har vi identifisert en hegemonisk kompetansediskurs, men også en mulighetsdiskurs. Dynamikken mellom disse diskursene både begrenser og gir muligheter for den enkelte voksne, avhengig av hvilken subjektposisjon man plasseres i og identifiserer seg med. Det synes åpenbart at ansvaret først og fremst tillegges individet fremfor kollektivet, eller samfunnet som helhet. Med bakgrunn i dette arbeidet ønsker vi derfor å kunne bidra til en kritisk diskusjon rundt livslang læring, gjennom å belyse de prosessene, mulighetene og begrensningene som skapes i konseptets innhold, og ikke minst peke på hvordan konseptet kan problematiseres.

Hva som blir de faktiske konsekvensene av en ny kompetansereform slik som *Lære hele livet*, gjenstår å se. Analysen har illustrert et dobbeltpress med direkte styring i dag, og en styring mot det som antas å kunne bli et velfungerende samfunn i fremtiden. Ved å tilrettelegge for *Den kompetente* og *Den sysselsatte samfunnsborgeren*, vil den nye reformen kunne styre samfunnet i en retning som er forenelig med visse gruppers interesser. I dette ligger det imidlertid også en sorterende effekt, hvor ansvaret plasseres hos individet, som vil kunne inkludere eller ekskludere seg selv, ut fra håndteringen av egen kompetanseutvikling. *Den mistilpassede samfunnsborgeren* illustrerer en form for utenforskap, hvor begrensninger heller enn muligheter nærmest blir et slags «faktum» for visse grupper å forholde seg til, noe som risikerer å bidra til å opprettholde og forsterke ulikheter i samfunnet. Problematismen av grunnlagsdokumentene til den nye kompetansereformen peker mot en videreføring av tidligere utfordringer med utenforskap – noe som står i sterk kontrast til viktige velferdsprinsipper i Norge.

Forfatteromtale

Gyrid Otnes Madsen har en mastergrad i voksnes læring fra NTNU, Trondheim. Hun er ansatt som veileder i arbeids- og tjenestelinjen hos Nav, hvor hun jobber med helhetlig arbeidsrettet oppfølging av voksne over 30 år med ulike innsatsbehov.

Christin Tønseth er professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Trondheim. Forskningsinteressene inkluderer voksnes læring i ulike kontekster, utdanningspolitikk rettet mot livslang læring, samt ulike temaer som dreier seg om mangfold og inkludering.

Liselott Aarsand er professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, Trondheim. Hun forsker på fenomener som læring, identitetsarbeid og maktrelasjoner i hverdagslivets praksiser. I tillegg interesserer hun seg for analytisk arbeid og metodologiske dilemmaer i kvalitativ forskning.

Referanser

- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang* (Fafo-notat 2012:17). Norges forskningsråd. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/utredning-om-forskning-pa-voksnes-laering>
- Bagnall, R. (2001). Locating lifelong learning and education in contemporary currents of thought and culture. I D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Red.), *International handbook of lifelong learning* (s. 35–53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0916-4_2
- Biesta, G. J. J. (2005). The learning democracy? Adult learning and the condition of democratic citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 693–709. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690500293751>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. & Leary, T. (2012). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661620>
- Billett, S. (2017). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 1–7. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.3>
- Bolander, E. & Fejes, A. (2009). Diskursanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 81–105). Liber.
- Bronwyn, D. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107–126. <https://doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Braathe, H. J. & Otterstad, A. M. (2012). Lifelong learning as enactment for education in Norway: «From cradle to grave». *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2503–2508. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.511>
- Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and rule in modern society* (2. utg.). Sage publications.
- Enslin, P. & Tjiattas, M. (2012). Democratic inclusion and lifelong learning in a globalising world. I D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (Red.), *Second international handbook of lifelong learning* (s. 77–90). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2360-3_5
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. I M. Handford & J. P. Gee (Red.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 9–20). Routledge.
- Fairclough, I. & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students* (s. 17–116). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203137888>
- Fejes, A. (2006). *Constructing the adult learner: A governmentality analysis* [Doktoravhandling]. Linköpings universitet.

- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: Constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.488353>
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M. & Sandberg, F. (2018). *Adult education and the formation of citizens: A critical interrogation*. Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: Lectures at the Collège de France, 1977–1978*. Picador/Palgrave Macmillan.
- Hagen, A. & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring* (Fafo-rapport 2008:7). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/kompetansereformen-og-livslang-laering>
- Hook, D. (2005). Genealogy, discourse, ‘effective history’: Foucault and the work of critique. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 3–31. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp025oa>
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag, Samfundslitteratur.
- Kopecký, M. (2011). Foucault, governmentality, neoliberalism and adult education – perspective on the normalization of social risks. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 246–262. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0012-2>
- Lambeir, B. (2005). Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349–355. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00125.x>
- Madsen, G. O. (2019). *Lære hele livet. Subjektposisjoner i dagens utdanningspolitikk* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2612480>
- Meld. St. 14 (2019–2020). *Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Neumann, I. B. (2002). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- Nicoll, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M. & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: A theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828–846. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.823519>
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I. Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/sec2>
- NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- OECD. (2002). Re-thinking human capital. I *Education policy analysis: 2002* (s. 117–131). OECD.
- OECD. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. OECD.
- OECD. (2005). *Promoting adult learning*. OECD.
- Olson, M. & Dahlstedt, M. (2014). Citizen formation for a new millennium in Sweden – a prognosis of our time. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 200–224.
- Olson, M., Dahlstedt, M., Fejes, A. & Sandberg F. (2018). The formation of the willing citizen – tracing reactive nihilism in late capitalist adult education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(1), 95–103. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1338933>
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control. Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. I A Fejes & K. Nicoll (Red.), *Foucault and lifelong learning, governing the subject* (s. 34–47). Routledge.
- Payne, J. (2006). The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(5), 477–505. <https://doi.org/10.1080/02601370600912063>
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(3), 327–341. <https://doi.org/10.1080/03057920600872472>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2006). The learning society and governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 417–430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x>
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst – og fall? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(4), 283–304. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-02>
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141–158. <https://doi.org/10.1080/0031383042000198558>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tønseth, C. (2015). Adults in the «new» competence regime – acquiring «the sense of the game». *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 27(4), 4–18. <https://doi.org/10.1002/nha3.20119>
- Tønseth, C. (2019). Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultater når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 62–82. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1837>
- Tøsse, S. (2000). Adult education – trends and reforms. *Reforms and Policy. Adult education research in Nordic countries* (s. 5–22). Tapir.
- Tøsse, S. (2006). Lifelong learning and new competence. I S. Ehlers (Red.), *Milestones towards lifelong learning systems* (s. 113–129). Danish University Press.
- Wain, K. (2001). Lifelong learning: Small adjustment or paradigm shift? I D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Red.), *International handbook of lifelong learning* (s. 183–200). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0916-4_12
- Wain, K. (2014). Reflections on lifelong learning and the making of the self in confession. I A. Fejes & K. Nicoll (Red.), *Foucault and a politics of confession in education* (s. 191–203). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315763057-14>