



# **Studiesentret som voksenlæringsarena**

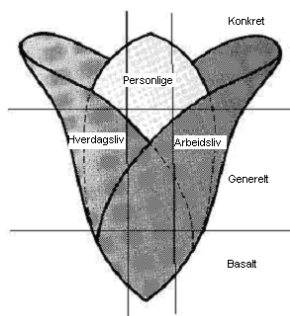
Hvordan ser ulike interesser på Forsvarets studiesenter som voksenlæringsarena?

**Roar Sollied**

Masteroppgave i Voksenpedagogikk  
IPLU, Universitetet i Tromsø,  
våren 2007

**Roar Sollied:**

# Studiesentret



**som**

# voksenlæringsarena

Illustrasjon fra Andersen mfl (1993).

Masteroppgave EM VPED (PED-6307)  
Universitetet i Tromsø, IPLU  
Våren 2007

## **SAMMENDRAG**

Forsvarets studiesenter (FS) ble etablert som ”Studiesenteret i Heggelia” i 1989 i et samarbeidsprosjekt mellom tre kommuner i Midt-Troms og Troms Landforsvar. Senere ble det en permanent forsvarsinstitusjon med vekslende organisatorisk tilhørighet. I dette prosjektet belyses og analyseres hva interessentene mener om studiesentrets rolle som voksenlæringsarena atten år senere. Problemformuleringen tar utgangspunkt i teorien om at ethvert domene har sine interessenter og behov for balanse i det gjensidige utbyttet i dette nettverket. Empirisk materiale er samlet gjennom samtaler med fem fokusgrupper og analysert på bakgrunn av voksenpedagogisk litteratur og forskerens egen erfaring som ansatt ved studiesentret siden 1999. Den teoretiske rammen inkluderer blant andre klassikere innenfor voksenpedagogikken som Grundtvig, Dewey, Knowles og McClusky, men også nyere bidrag fra skandinaviske forskere.

## **SUMMARY**

Forsvarets studiesenter (FS), The Study Centre of the Defence, in Bardufoss, Norway was founded in 1989 by three municipalities in Mid-Troms and Troms Land Defence. Later FS became a permanent body within the Defence. The problem definition of this task is based on the theory that each domain has its interested parties and a need for equilibrium in mutual exploitation within their network. This study conveys and analyses the opinion of FS’ network “stakeholders” eighteen years later. The empiric material is gathered through interviews in five focus groups and analysed in the light of literature in the field of andragogy and the experience of the researcher who has been employed by FS since 1999. The theoretical framework comprises classics within the science of andragogy like Grundtvig, Dewey, Knowles and McClusky, but also later Scandinavian contributors.

## **FORORD**

*”At bedriva distansstudier er ingen dans på ros när man ser på den situasjonen dom studerande befinner sig i.”* Gunilla Roos.

Med denne prosjektoppgaven er jeg i ferd med å avslutte tre års studier ved siden av jobb, samfunnsverv og familieansvar. Jeg har studert voksenpedagogisk litteratur og i dette prosjektet en voksenlæringsarena. Samtidig har jeg fått oppleve hvordan det virkelig er å være i situasjonen til voksenstudentene ved Forsvarets studiesenter eller andre som forsøker å etter- eller videreutdanne seg mens de jobber og har ansvar for flere enn seg selv. Jeg vil derfor takke dem som har tatt hensyn til meg i min situasjon og gjort det mulig å gjennomføre studiene.

Takk til kona, Marie, som midlertidig har innfunnet seg med min tilværelse i studierommet på loftet og utsatt en rekke vaktmesteroppdrag i hjemmet. Takk til min mor og øvrige familie, som bare sjelden har fått besøk i perioden. Takk til arbeidsplassen, som har lagt forholdene til rette for meg og vist interesse for mitt arbeid. Takk til kunnskapsrike medstudenter, lærere og min inspirerende veileder i dette prosjektet, Einar Støkersen.

Bardufoss 10. mai 2007

Roar Sollied

## INNHold

	<b>Sammendrag. Summary</b>	2
	<b>Forord</b>	3
	<b>Innhold</b>	4
<b>1</b>	<b>Innledning</b>	6
	1.1 Problemstilling	6
	1.2 Formål	7
	1.3 Forløp	7
<b>2</b>	<b>Teoretisk ramme</b>	8
	2.1 Demokrati og utdanning	8
	2.2 Kunnskap gjennom erfaring	9
	2.3 Tulipanteorien	10
	2.4 Andragogy	11
	2.5 Theory og Margin	13
	2.6 Fleksibel læring	13
<b>3</b>	<b>Problemstilling</b>	15
	3.1 Problemformulering og avgrensning	15
	3.2 Voksenpedagogisk relevans	15
	3.3 Definisjoner	16
	3.3.1 Hva er et studiesenter?	16
	3.3.2 Hvem er interessentene?	18
	3.3.3 Presisering av termer	19
	3.4 Noen hypoteser	19
<b>4</b>	<b>Metode</b>	20
	4.1 Empiri fra fokusgrupper	20
	4.2 Gruppekategorier	21
	4.2.1 Utvalgte fokusgrupper	21
	4.2.2 Bortvalg	22
	4.3 Utvalg	22
	4.3.1 Utvalg viktig for validitet	22
	4.3.2 Nærmere om utvalg	23
	4.3.3 Praktisk tilnærming	23
	4.4 Gjennomføring av samtalene	24
	4.5 Transkribering og analyse	25
	4.6 Refleksjon omkring etikk og egen rolle	26
	4.6.1 Etske vurderinger	26
	4.6.2 Om egen rolle	27

<b>5</b>	<b>Funn og analyse</b>	28
5.1	Nøkkel til utdanning	28
5.2	Sentralisering eller spredning?	31
5.2.1	Mer utdanning på campus?	31
5.2.2	Flere studiesentre innenfor Forsvaret?	32
5.2.3	Avansert distribuert læring	33
5.2.4	Klynger	34
5.3	Relevans og rollefordeling	35
5.3.1	Fagrelevans	35
5.3.2	Roller	38
5.4	Øvrige synspunkter	38
5.4.1	For lite brukt	39
5.4.2	For lite informasjon	39
5.4.3	For lite tid	40
5.4.4	For lite delaktighet	41
5.4.5	For lite langsiktighet	41
5.4.6	Fordel av sivil-militært samarbeid	42
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b>	43
	<b>Litteraturliste</b>	46
	<b>Vedlegg</b>	49
VI.1	Intervjuguide	49
VI.2	Framdriftsplan for prosjektet	50
VI.3	FS-data 2006 Studentenes kjønn og alder	51
VI.4	FS-data 2006 Studentantall, -kategorier og produserte studiepoeng	52

## 1 INNLEDNING

Til mitt erfaringsmasterprogram i voksenpedagogikk vil jeg følge opp temaet ”Læring i arbeidslivet.” Jeg har valgt å skrive en masteroppgave med utgangspunkt i min egen arbeidsplass de siste åtte årene, Forsvarets studiesenter (FS). Studiesentret har vært en læringsarena for voksne i og utenfor Forsvaret siden 1990. Gjennom skiftende organisatorisk tilhørighet har det gjennomgående hovedmålet for FS vært å heve formell kompetanse for ansatte og rekruttere ansatte og deres familier til Forsvarets kjerneområde i Indre Troms. Samtidig har FS vært åpen for andre studenter som vil kjøpe seg inn på Forsvarets studier eller delta på desentraliserte profesjonsstudier. FS flyttet i 2002 til nye lokaler i Næringshagen i Målselv og inngår dermed også i næringshagekonseptet i likhet med mange sivile studiesentre i landet. FS ble grunnlagt av Forsvaret i samarbeid med tre kommuner i Midt-Troms i 1989, men har siden 1994 vært permanent og fullt ut forsvarseid gjennom stortingsvedtak (St.prp. 1, 93-94). Det fins en prosjektrapport fra ”Studiesentret i Heggelia” (1993) og en ”Evaluering av Forsvarets studiesenter 1994-96” (1997). Siden har det kun vært årlige resultat- og virksomhetsrapporter/årsmeldinger og ikke noen særskilt studie av læringsarenaen. Ettersom Forsvarets doktriner og organisering også påvirker FS, vil det være hensiktsmessig å la de viktigste interessentene få uttrykke hvilken rolle FS spiller for dem før nye endringer gjøres.

### 1.1 Problemstilling

Omgivelsene til domenet studiesentret har avgjørende betydning for ressurser og resultater, hevder Gunnar Grepperud (2005c). Han sier i kapitlet om forholdet mellom høgre utdanningsinstitusjoner og regionale/kommunale kompetanseaktører at man kan ”betrakte organisasjonen som en koalisjon av interessenter siden den i realiteten representerer verdier og interesser for flere parter. Disse partene deltar på hvert sitt vis for at organisasjonen skal bestå” (Ibid s. 85). Han støtter seg til Levine og White (1961) og videre til Thompson (1983) og Nylehn (1999) som hevder at det handler om en balanse mellom organisasjonen og dets handlingsmiljø, der det er en utbytterelasjon, og for at relasjonen skal være interessant for alle parter, må det være balanse mellom belønning og bidrag. Omgivelsene kan være tekniske og ha direkte betydning for ressurser og resultater, mens de institusjonelle omgivelser setter fokus på hvordan kulturelle trekk i omgivelsene kan påvirke organisasjoner gjennom grunnleggende antakelser, verdier og normer om virksomhetens drift og utvikling (Ibid s. 86). Jeg vil underveis i denne oppgaven redegjøre for relasjonene til studiesentret, men i hovedsak søke å avdekke trekk i

omgivelsene gjennom synspunktene til et utvalg av interessentgrupper og enkeltinformantene i disse. Etter en prosess i samarbeid med lærere, veileder og medstudenter, der også oppgavens formål, teori og metode er vurdert, har jeg kommet til følgende identifiserende problemformulering:

”Hvordan ser ulike interessenter på Forsvarets studiesenter som voksenlæringsarena?”

## **1.2 Formål**

Forsvarets studiesenter får gjennom den daglige driften uformelle tilbakemeldinger, men gjennom dette prosjektet gis en mulighet til å gjøre mer systematiske undersøkelser og analyser av grunnleggende synspunkter. Formålet med prosjektet er å oppnå mer innsikt i hva interessentene mener om læringsarenaen, og hva de ønsker å oppnå. Som forsker i eget miljø vil jeg umiddelbart kunne tilføre institusjonen ny kunnskap gjennom det jeg lærer. Konklusjonene bør kunne ha betydning ved videre beslutninger om driftsformer, tilbud og organisering både ved FS og andre studiesentre, uansett størrelse, organisering og eierskap.

## **1.3 Forløp**

Jeg vil først belyse noen teorier som berører de områdene prosjektet berører. Jeg går deretter nærmere inn på problemformuleringen og setter prosjektet inn i en voksenpedagogisk sammenheng. Jeg vil redegjøre for metode og utvalg av informanter, og jeg trekker inn flere stemmer fra det empiriske materialet i analysen, slik at analysedelen blir mer narrativ og for at leseren lettere kan være med i grunnlaget for slutningene. I analysedelen og konklusjonen kommer jeg også tilbake til det teoretiske grunnlaget.



## 2 TEORETISK RAMME

I mitt teoretiske grunnlag for prosjektet vil jeg løfte fram noen av voksenpedagogikkens filosofer og teoretikere som har grunnleggende eller direkte betydning for studiesenteridéen. Jeg går fra overordnet filosofi om den demokratiske siden av utdanning, spisser det etter hvert til teori om forholdet kunnskap og erfaring, voksenstudentens særskilte situasjon, og ender med fleksibel læring, der studiesentermodellen er ett av virkemidlene. I oversikten beveger jeg meg samtidig fra voksenpedagogikkens klassiske teoretikere til noen av dagens bidragsyttere, som også har forsket konkret på mitt temaområde.

### 2.1 Demokrati og utdanning

Jeg vil først se på det filosofiske grunnlaget for ny tenkning omkring kunnskapstilfang gjennom høyskoler og universiteter. Det vil både gjelde rammefaktorer for læring, som spørsmålet hvor og hvordan undervisning skal kunne tilbys, men også hvilken kunnskap som skal tilbys. En av teoretikerne som var opptatt av begge disse feltene var danske Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), som for øvrig er vel så godt kjent som salmedikter. Selv om hans filosofiske idégrunnlag kom med opplysningstida og franske folkeopplysningsfilosofer som Helvétius og Condorcet på slutten av 1700-tallet (Tøsse 1997), har Grundtvig oppnådd å bli kalt ”faderen til den vestlige verdens voksenundervisning” (Winther-Jensen 2004:119). Grundtvigs konkrete prosjektidé var å opprette et ”bogligt Arbejdshuus” (Illeris mfl 2005), nærmere bestemt på Soer (Sorø) i Danmark. Skolen skulle være et kraftsenter og etter en menneskealder ville man kunne møte ”Den danske Oplysning” selv i ”Hytterne på Heden” (Winther-Jensen 2004:127). Det ble riktignok aldri noe av skolen på Sorø, men Grundtvigs pedagogiske filosofi førte til en folkehøyskolebølge. Grundtvig satt i styret til den første danske høyskolen, som ble opprettet i Rødding av Christian Flor i 1844 (Ibid), og allerede innen Grundtvigs død var femti høyskoler opprettet utover landet. Christopher Bruun (f. 1839) var blant banebryterne i Norge. Han studerte den danske modellen og ga ut boka *Folkelige Grundtanker* i 1898 (Tøsse 1997). Jeg ser på framveksten av studiesentre og lignende tilretteleggere av høyere utdanning som ytterste ringvirkning av folkehøyskolebølgen etter den ideelle folkeopplysningsidéen til Grundtvig. Grepperud (2005c:206) viser til svenske Glesbygdsverket (2001) som kaller det ”den tredje bølgen.”

Den amerikanske filosofen og pedagogikkteoretikeren John Dewey (1859-1952) behandlet

senere utdanningens demokratiske aspekt inngående i sitt hovedverk *Democracy and Education* (1916). Nitti år senere er boka tilgjengelig på Grundtvigs morsmål, og den er i hans ånd: ”Det er åbenlyst at et samfund, for hvilket en opdeling i adskilte klasser ville være fatal, må sørge for, at intellektuelle muligheder er tilgjengelige for alle på lige og lette vilkår.” (Dewey 2005:105). Dewey ser på utdanning som selve forutsetningen for demokrati og som en nødvendighet for å tilpasse seg endringer. Deweys erkjennelse av at samfunnet er mangfoldig og består av mennesker og grupperinger som trekker i forskjellige retninger, er også en langt mer realistisk tilnærming enn hos gamle Platon, som så for seg at en elite i et ordnet samfunn kunne studere seg fram til en modell for hvordan den enkelte borger kunne utvelges til det arbeid som ville tjene helheten og harmonien. I kapitlet ”Arbejde og fritid” (Dewey 2005) mener Dewey det er utdanningens oppgave i demokratiske samfunn å avskaffe dualismen, motsetningene mellom de to begreper.

## 2.2 Kunnskap gjennom erfaring

Grundtvig og Dewey var også opptatt av innholdet i skolen. Grundtvig ville ha en levende skole, en skole for livet, og han var i grunnen mer ”bøglig” enn at han så mer verdi i de kunnskaper som fantes ute blant folk enn i etablerte sannheter som ble formidlet gjennom den tradisjonelle Latinskolen og Almueskolen, som han betegnet som ”Skolerne for Døden.” (Winther-Jensen 2004:123). Dette forholdet tilsier at Grundtvig anså praksis, det levende språk, det talte ord og ubeskrevet kunnskap blant folk som svært viktig. Dermed kan man si at Grundtvigs filosofi handlet både om en demokratisering av skolen og selve innholdet i skolen. Grundtvig agiterte som en mann av opplysningstida, men fikk god drahjelp av en romantisk tidsalder, der nettopp det folkelige fikk større anerkjennelse. Grundtvig var en stor salmedikter, men ga likevel skolen en selvstendig plassering ved siden av kirka. Det gjorde ikke hans populære etterfølger Christen Kold, som kom fra vekkelsesbevegelsen, men etter hvert vant Grundtvigs linje fram og ble et alternativt dannelsesideal til latinskolen (Ibid:129).

John Deweys teori om hvordan mennesket utvikler kunnskap gjennom aktivitet og erfaring, kontinuitet og interaksjon er relevant for studiesentrets virkemåte. På samme måte som Dewey lot grunnkoleelevene ta med seg sine egne interesser inn i skolestua for at lærerne skulle bygge videre på disse i undervisningen (Postholm 2005:24), tar forsvarsansatte sine arbeidsoppgaver inn i teorirommet for å få mer eller mindre skreddersydde akademiske undervisningsopplegg

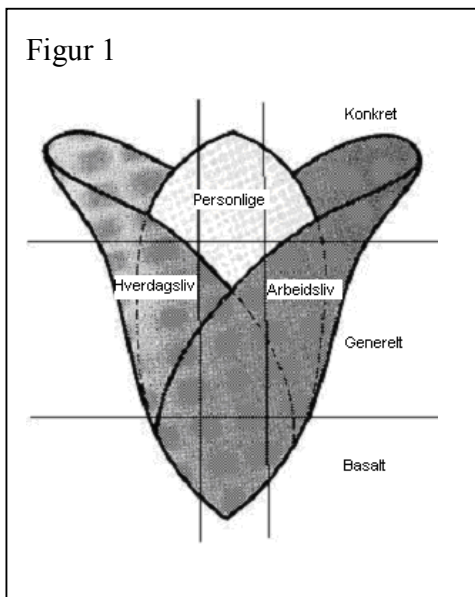
sammen med kolleger som har samme eller lignende utfordring. Deweys teori om interaksjon mellom teori og praksis har også inspirert Kolb. I hans læringsyklus (Merriam og Caffarella 1999:225) kan vi gjenkjenne den teoretiske refleksjons- og begrepsdannelsesfasen som praksis- og casebaserte kurs mellom arbeidsperioder med ny empiri. Kolbs modell med gjentakende refleksjon i forhold til ny erfaring er svært relevant og aktuell i forhold til spørsmålet om hvordan utdanningsmodellen for forsvarsansatte bør være.

Ideen om læring gjennom hele livet kan spores til Platon, men begrepet ”livslang læring” ble introdusert av UNESCO på slutten av 1960-tallet som et styrende begrep og prinsipp for omstrukturering av utdannelsene. Rubenson (2004) ser en utvikling i hva EU legger i begrepet ”livslang læring” fra en humanistisk periode mellom 1970 og 1985, da den sterkt økonomiske periode inntreide og til en bløtere versjon av det økonomiske paradigmet ved tusenårsskiftet. Dette gjenspeiler seg også i norske utdanningspolitiske dokumenter, for eksempel NOU 1986: *Livslang læring*, der man skiller mellom læring for livet og læring for arbeid. ”Lighedsdagsordenen er gradvist blevet afløst af en mer kvalifikations- og integrationsorienteret dagsorden, af spørgsmål om læring i arbejdslivet som omstilling eller middel til blot at forblive på arbejdsmarkedet” (Weber 2002:7). Strategien om livslang læring hadde altså flere motiv enn hos Grundtvig og Dewey. Briten Peter Jarvis, som har vært en sentral figur i den internasjonale diskursen om livslang læring, konkluderer med at de fire utdanningsmålene til EU er tiltalende: Selvrealisering, aktivt medborgerskap, sosial integrasjon og beskjeftigelsesegnethet. Han opplever imidlertid at samfunnet vi lever i, har andre prioriteter: Medborgerne i Europa bedøves av velstand. Samtidig er det en utfordring at borgeren må ha et mangesidig, overlappende medborgerskap på grunn av europeisering og globalisering. Dette gjør utfordringene bare større. Jarvis mener medborgerskap ikke bare krever utdanning, men at man gjør noe, og han framholder nødvendigheten av *livsbred* læring for de nye utfordringene (Illeris og Berri 2005).

### 2.3 Tulipanteorien

Nødvendigheten av livsbred læring er også framtreende i den såkalte Tulipanteorien (Andersen mfl. 1993), og spørsmålet om hvorvidt man bare skal oppnå ”beskjeftigelsesegnethet” eller et noe bredere mål, er aktuelt når Forsvaret skal avgjøre hva slags utdanning de skal tilby sine ansatte mens de er i tjeneste. Forfatterne kaller Tulipanteorien et analyseredskap, ”en

søgemodel,” som vektlegger subjektet, det enkelte mennesket/arbeideren/studenten i kompetanseanalysen i stedet for å måle behov i forhold til arbeidsprosessen, som tradisjonelt



gjøres. ”Søgemodellen tager udgangspunkt i det enkelte menneske. Den går ud fra at et menneskes hele liv, baggrund og erfaringer spiller inn, når dette menneske foretager sig noget. Mennesket er ikke kun ”elev” eller ”arbejdskraft.” Derfor kan man for eksempel ikke kun tage udgangspunkt i arbeidssituasjonen, hvis man skal finde ud af, hva den arbejder, som skal utføre operationen, skal kunne, og hvordan vedkommende skal uddannes. Man må også tage udgangspunkt i arbejderen (Andersen mfl 1993:9). Det dreier seg altså om subjektiviteten i et kvalifiseringsperspektiv. Tulipanen er valgt som illustrasjon fordi modellen viser at tre erfaringsrom henger

nøye sammen: Det ”personlige” område i kjernen, omslunget av kronbladene ”hverdagsliv” og ”arbeidsliv,” som delvis overlapper hverandre, og grensene er uskarpe. Som det framgår av figuren (1), har Tulipanen i alt ni områder: Forfatterne deler også inn i tre horisontale nivåer på tvers av de tre nevnte erfaringsrommene: Et konkret nivå, et generelt nivå og et basalt nivå. ”Niveaudelingen peger på at kapasiteter og kvalifikasjoner på forskjellig måte og med forskjellig styrke har betydning for den enkeltes oppfattelse af sig selv. (...) Og den peger på at kvalifikasjoner på de forskjellige niveauer kræver forskjellige typer læreprocesser” (Andersen mfl 1993:23).

Hvem skal så bruke dette analyseredskapet og avgjøre hvilke deler som skal benyttes til aktuelle og relevante formål? -De som har makta, sier Merriam og Caffarella i kapitlet ”Who decides?” (1999:77) og mener at det normalt er studentene selv som bestemmer gjennom sine valg. Men det er et spørsmål om studentene har eller skal ha et fritt valg i organisasjonsutdanningene til Forsvaret. Merriam og Caffarella innser også at en ikke kan se bort fra hvem som finansierer studiene (Ibid).

## 2.4 Andragogy

Amerikaneren Malcolm Knowles (1913-1997) skilte skarpt mellom barns og voksnes læring og

mente det er uhensiktsmessig å snakke om en felles disiplin for de to gruppene (Illiris og Berri, 2005). Han ble senere mindre kategorisk, men ville ha en bevisstgjøring av hvilke holdninger og fasiliteter som bør forefinnes når man har med voksne studenter å gjøre. Gjennom bøker som *Andragogy, not Pedagogy* (1968), *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy* (1970) og *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973) ble han regnet som grunnleggeren av amerikansk andragogikk, selv om Anderson og Lindeman introduserte begrepet allerede i 1927 (Brookfield, 1986:91). Knowles er kanskje mest omdiskutert for sine fire, senere fem antakelser om den voksne lærende (Merriam og Caffarella 1999), som i kortform er at 1) Voksne modnes til å bli mer selvstyrte 2) Voksne akkumulerer erfaringer som en kilde til læring 3) Voksne blir mer parat til å lære for å utvikle sin sosiale rolle 4) Tidsperspektivet forskyves fra fremtidig til umiddelbar anvendelse av læring 5) Voksne er mer motivert til å lære av interne faktorer enn eksterne.

Mest motbør har Knowles fått for sin antakelse om at modne mennesker vil være mer selvstyrt (self directed) enn yngre mennesker. Hartree (1984) og McKenzie (1977) ser på teorien som en filosofisk konstruksjon, og Grace (1996) mener at teorien er foreldet. Funn hos Rosenblum og Darkenwald (1983) og Courtenay m. fl (1994) støttet heller ikke Knowles teorier. Brookfield mener at selvstyrthet er mer et ønsket resultat enn en gitt tilstand (Merriam & Caffarella 199:274). Dessuten mener han at Knowles bygger på middelklassens normer, og at få forskere har valgt å undersøke selvstyrt læring hos voksne fra lavere sosiale lag (Eklund 2001). Knowles har sannsynligvis aldri ment at voksne er absolutt selvstyrte eller har ønske om å styre seg selv i alt og ett. Knowles så mulighetene i den voksne students fortrinn, evnen til selvstyrthet, når de nye elektroniske hjelpemidlene kom. Han innrømmer også at voksne kan være avhengige og mindre selvstyrte i visse situasjoner (Brookfield 1986). ”Det er et paradoks, at selv voksne, der oplever en høj grad af selvstændighed og ansvarlighed i deres daglige arbejde kommer til å føle sig som skolebarn helt inn i marven av deres bevidsthet, så snart de bliver placeret i et klasseværelse,” mener Eklund (2001:46) og viser til en undersøkelse i Illeris (1998). Kan det da være slik at læring hos voksne egentlig foregår på tradisjonell måte, som hos barn på vanlige skoler? Knowles er opptatt av at det fysiske miljøet skal innrettes slik at voksne føler seg bekvem. Voksne skal ikke fortsette sin utdanning på barneskoler, men i et voksent læringsmiljø. Knowles mener at alle andre institusjoner enn barneskoler egner seg for voksenundervisning. Han fremhever videre behovet for et aksepterende, understøttende psykisk miljø, der folk

respekterer hverandre, der det er en stemning av gjensidighet mellom lærere og studenter (Merriam og Caffarella 1999). Dette kan være grunnleggende viktig for å utnytte den voksne students fordeler. Knowles antakelser om den voksne lærende er verdt å merke seg fordi han tar for seg forutsetningene for læring, og disse er forskjellige hos voksne. De har en annen livssituasjon, en videre erfaringsbakgrunn, og en større forventning om respekt.

## 2.5 Theory of Margin

Med tanke på at studiesentret kan være en avgjørende faktor for at etablerte voksne velger å studere, er professor Howard McCluskys "Theory of Margin" treffende. Hans enkle ligning fra 1963:  $M$  (margin in life) =  $L$  (load)/ $P$  (power) synliggjorde voksenstudentens utfordringer i et nøtteskall. Når man vurderer byrdene i sitt liv mot den styrke og støtte man har tilgjengelig, vil man få en ratio som tilsier hvorvidt man skal påta seg en ny oppgave, et studium for eksempel (Merriam og Caffarella 1999). Det eventuelle overskuddet av energi ( $M$ ) er den enkeltes kraftreserve eller spillerom og som gjør studenten "better equipped to meet unforeseen emergencies, is better positioned to take risks, can engage in exploratory, creative activities, is more likely to learn..." (McClusky 1970:83). Både byrde og kraft omfatter eksterne så vel som interne faktorer hos McClusky. Eksterne byrder kan forstås som daglige forpliktelser som angår familie, arbeid og samfunnsoppgaver, mens interne byrder kan være egne livsforventninger, ambisjoner, manglende lyst, manglende selvtillit. Intern kraft er akkumulerte ferdigheter og erfaringer som bidrar til effektiv utførelse, og personlighet, mens ekstern kraft kan være familiestøtte, sosial innflytelse og økonomisk styrke (Merriam & Caffarella 1999).

## 2.6 Fleksibel læring

Fleksibel læring er en fleksibel term som dekker alle mulige læringsmåter som kan erstatte eller supplere tradisjonell læring. Begrepet får stadig større aktualitet etter hvert som doktrinen "livslang læring" blir omsatt til praksis. Grepperuds doktoravhandling (2005abc) har fokus på den fleksible students totale livssituasjon; læringsorienteringer, motivasjon for deltakelse, grunner til frafall, men også fleksibel utdanning i et regionalt perspektiv. Grepperud (2005a:192) treffer godt i forhold til FS' målgruppe når han summerer det slik:

"Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike grunner ikke kan følge ordinære, heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot

voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering (tid/sted), men også for innhold, arbeids- og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi, legges det vekt på å imøtekomme studentenes livssituasjon, evner, anlegg og interesser.”

Grepperud er opptatt av positive og negative vilkår for voksnes læring, noe som tangerer McCluskys modell om byrder og styrker som må avveies og takles i den enkeltes studiesituasjon. Gjennom sin diskusjon av den voksne students avhengighet av andre og evne og kapasitet til å være selvstyrt, rokker han ved Knowles sine grunnleggende antakelser om andragogikk. Grepperud (2005c) viser til en indonesisk undersøkelse, der bare ¼ av studentene viser kompetanse til selvstyrt læring. Dette understøtter også deler av Brookfields kritikk av Knowles.

Selv om Grepperuds funn er gjort i studiesentre som er sivile og regionalt baserte, ligner funnene de erfaringene som er gjort ved FS: Nærhet er viktig for rekruttering, det er høyt aldersgjennomsnitt, men de fleste er førstegangsstuderende, fagtilbudet er mest rettet mot offentlig ansatte og lite mot næringslivet. Han finner dessuten at det er mest kvinner som deltar, og det samsvarer med tallene fra Forsvarets studiesenter når det gjelder desentraliserte profesjonsutdanninger, men ikke når det gjelder militært initierte studier, der under en tredjedel er kvinnelige deltakere som i liten grad er militært ansatte (Vedl. 3).

Grepperud (2005c:93) anser ”studiesentermodellen” som motstykket til ”McDonaldisering av utdanning.” Han viser til Fornebuprojektets industrielle, produktorienterte forståelse av fjernundervisning. Grepperud mener studiesentermodellen er ”forankret i prosessorientering og en kontekstuell forståelse av læring og kunnskap og kunnskapsimplementering” (Ibid). Det kan derfor virke som en kontradiksjon når han senere hevder at de regionale kompetansemeklerne stadig går i samme spor og i gamle spor, og at dette ikke bare skyldes for få ansatte, men at ”få om noen er skolert for oppgaven” (Ibid s. 98). Han konkluderer imidlertid avhandlingen med at en satsing på studiesentra ”kan være et billigere alternativ enn en videre utbygging av høgskolesystemet” og ”et bedre alternativ enn det man kaller *ren* fjernundervisning” når man skal løse framtidige utfordringer i fleksibel utdanning (Ibid s. 206.)

### **3 PROBLEMSTILLING**

#### **3.1 Problemformulering og avgrensning**

Jeg skal i dette prosjektet søke å avdekke kulturelle trekk i studiesentrets omgivelser som har betydning for studiesentrets virksomhet. Jeg må begrense tilfanget av empirisk materiale, og vender meg til de interessentgruppene jeg anser som viktigst. I problemstillingen ligger ikke bare spørsmålet om hvorvidt interessentene mener FS er egnet som læringsarena, men om dette studiesentret i ytterste konsekvens har eksistensberettigelse, altså om sentrets aktiviteter like godt og bedre kan skje andre steder eller på andre måter. Hvis man mener at FS bør eksistere, vil informantsvarene kunne si noe om hvordan studiesentret kan korrigere drift og tilbud for å gi bedre fasilitering og mer relevant læring. Selv om jeg undersøker forhold ved Forsvarets studiesenter spesielt, bør flere forhold i undersøkelsen kunne ha overføringsverdi til studiesentre generelt.

Prosjektet begrenser antall interessentgrupper og tar ikke opp selve læringstransaksjonen eller didaktiske metoder innenfor de emner og studier som tilbys, siden det er et område den enkelte leverandørinstitusjon har ansvar for, og ikke studiesentret. Det er likevel slik at valg av undervisningsmetoder gjøres på grunnlag av rammefaktorer ved studiesentret, som romkapasitet, tilgjengelig utstyr, rutiner, økonomi, deltakernes tidsrammer og bakgrunn. Samtidig oppfyller FS på kort og lang sikt leverandørens ønsker om tilrettelegging.

#### **3.2 Voksenpedagogisk relevans**

Det er i voksenpedagogisk litteratur noe divergerende oppfatninger omkring hvem som regnes som voksne lærende. I amerikanske statistikker kan det sågar være alle over 17 år. Merriam & Caffarella (1999:47) viser til Johnstone og Rivera som strevde med å komme opp med en definisjon på en voksen: "Anyone either age twenty-one or over, married or the head of a household." Dette betyr at den voksne også kan være yngre enn 21. Grepperud (2005a) viser til at Lov om voksenopplæring i Norge setter grensen ved 14 år og at 25 år synes å være aldersgrensen som er mest i overensstemmelse med voksenpedagogisk forskning. FS sine studenter har så høyt aldersgjennomsnitt at majoriteten ikke engang ligger i gråsonen i forhold til definisjonene i voksenpedagogisk litteratur. FS-studentene har i 2006 en gjennomsnittsalder på 33,6 år og bare 17% er under 26 år (Vedlegg 3).



Karakteristisk for godt voksne studenter er at de har familieansvar, verv, sosiale relasjoner, hus, gjeld og andre forpliktelser. Derfor er den voksne studenten mindre flyttbar, mer avhengig, og har større behov for en læringsarena nært sitt hjemsted og virkeområde. Studiesenteret ble også etablert for denne målgruppen, og studentene studerer oftest uten annen permisjon fra jobben enn den tid de behøver på samlingene og eksamen, seks til tolv dager per halvår.

Hvis man forutsetter at Knowles (1980) har rett i at voksenpedagogisk aktivitet må fasiliteres særskilt for målgruppens behov og egenskaper, er det avgjørende at voksenlæringsarenaen FS framstår som et skolested for voksne. Brookfield (1986:96) oppsummerer at begrepet voksenpedagogikk (andragogy) har stor følelsesmessig appell hos dem som fasiliterer voksenlæring: "It is learner centered; it suggests all kind of humanistically desirable and democratic practices; and it separates educators and trainers of adults from their counterparts in childhood, secondary, and higher education." I dette studiet vil det ikke bare handle om organisatorisk tilrettelegging, men også om fagtilbudets relevans, interessentenes roller, samt holdninger til voksenlæring og det å være voksenstudent.

Hvis studiesentret er en viktig arena for at mer voksenlæring skal finne sted eller at enkeltindivider overhodet skal få tatt høyere utdanning, er det også viktig at interessentene i et felles handlingsmiljø er enige om innhold, mål og satsinger for studiesentret. En ubalanse i utbyttet kan skape en arena mindre for voksenlæring og tap av det eneste alternativet for noen studiesøkende.

### **3.3 Definisjoner**

#### **3.3.1 Hva er et studiesenter?**

På 1960-tallet ekspanderte voksenopplæringen i Norge inn på området til høyere utdanning, først gjennom studiesirkler hos Folkeuniversitetet og Arbeidernes Opplysningsforbund (AOF) i samarbeid med høgskoler. Nytt politisk innhold i definisjonen av "livslang læring" brakte voksenlæringa fra frivillighetsstadiet til markedstorget på 80- og 90-tallet. Det gikk gradvis over fra å dreie seg om læringens egenverdi for den enkelte til at mesteparten av voksenlæringa skjedde i regi av arbeidsgiverne, og den enkelte måtte gjøre seg kompetent for arbeidsmarkedet (Tøsse 2005). Det ble behov for flere læringsarenaer i landet. Selv de tradisjonelle folkebibliotekene tilpasset seg ny tid og ble etter hvert moderne studiesentre, utstyrt med

studiepulter og elektronisk utstyr og nettverk for å bistå enkeltstudenter eller små grupper i lokalmiljøet. Et studiesenter kan altså i sin enkleste form være et ekstra utstyrt bibliotek, med fysiske fasiliteter for fjernundervisning og studieringer. Det kan også være et nettverk av studiesentre som Studiesenteret.no (tidligere Midt-i-Norden), og det kan være et deltidsskolemiljø som Forsvarets studiesenter, som har fire administrativt ansatte og over 500 studenter per år til samlingsbasert undervisning (Vedl. 4). Innenfor Forsvaret har Forsvarets voksenopplæring (VO) vært den mest anvendte læringsarenaen og er det fortsatt. VO sin hovedmålgruppe er imidlertid soldater, mens hovedmålgruppe til FS er ansatte i Forsvaret. FS er også læringsarena for desentraliserte profesjonsutdanninger, i hovedsak for blivende lærere, førskolelærere og sykepleiere. Sykepleierutdanningen har lokale lærere permanent plassert ved studiesentrene i Midt-Troms, så for dette formålet kan man si at studiesentrene fungerer som ”filialer” av høyskolene (Grepperud 2005b:111).

Studiesentrene i landet har svært forskjellige størrelser, innretninger og eierskap. Felles for de aller fleste er at de ikke har permanent produksjonsfinansiering og dermed er avhengig av ad hoc sponning eller studieavgift fra studentene når ikke fagtilbudet er statlig finansiert og desentralisert. Dette kom blant annet til uttrykk ved et seminar for nordnorske studiesentre som jeg deltok på ved U-vett, Universitetet i Tromsø 14.-15. februar 2007. I en skisse til vurdering av Studiesenteret Finnsnes i 1996 har Gunnar Grepperud og Terje Thomsen (2001) følgende definisjon av et studiesenter:

”Studiesenter er i vår sammenheng forstått som en mindre prosjektorganisert, fleksibel og koordinerende enhet som har til hovedoppgave å legge til rette for utdanning og kompetanseutvikling i egen region. Studiesenteret har ingen permanente tilbud, men skal sørge for at regionen til enhver tid tilbys relevant utdanning (både i form og innhold) til enkeltindivider, organisasjoner og lokalsamfunn.”

Denne definisjonen er dekkende, men for Studiesenteret Finnsnes (SF) og Forsvarets studiesenter er begrepet ”prosjektorganisert” bare korrekt i forhold til at fagtilbudene er prosjektorganiserte med korte avtaler. Begge disse studiesentrene er som institusjoner permanente og ikke lenger i prosjektfase. Grepperud (2005b:212) har også brukt termene ”møteplass, mekler og motor” om studiesentrenes rolle mellom leverandør og etterspørre. Dermed tillegger han studiesentrene en funksjon som er mer omfattende enn å være kun en fysisk arena for undervisning utenfor campus. Termene tilsier at han oppfatter studiesentrene som aktive aktører mellom interessenter. Da FS fikk permanent status i 1993, etter en fireårig

prosjektperiode, ga regjeringen følgende kredit, som også bidrar til å definere studiesenterets rolle og funksjon: ”... Det er departementets syn at senteret har bidratt vesentlig til å høyne kompetansen blant sivilt personell og befal innen områder der Forsvaret har markerte behov, og der det ikke fins andre institusjoner som kan dekke behovene tilfredsstillende i rimelig nærhet av tjenestestedene” (St.prp. 1, 93-94).

Når jeg videre i dette prosjektet refererer til ”studiesentermodellen,” vurderer jeg disse fire faktorene som spesielt karakteriserende:

- 1) Desentralisert universitets- og høyskoleutdanning
- 2) Samlingsbasert/komprimert undervisning
- 3) Lav progresjon (omfang per semester)
- 4) Arbeidstilpasning/fleksibilitet

### 3.3.2 Hvem er interessentene?

En interessent er i økonomisk terminologi en deltaker i et foretak. I tråd med Grepperud (2005c:86), at organisasjonen kan betraktes som en ”koalisjon av interessenter” i et handlingsmiljø, benytter jeg her begrepet interessent om de partene FS representerer verdier eller interesser for. Partene deltar på hvert sitt vis for at organisasjonen skal bestå (Ibid). Ut fra min kjennskap til driften ved FS mener jeg at disse elleve gruppene i hovedsak er FS sine interessentgrupper:

- Studenter med militær stilling i Forsvaret
- Studenter som er sivilt ansatt i Forsvaret
- Studenter som er ektefeller eller samboere til ansatte i Forsvaret
- Studenter (fra regionen) uten forsvarstilhørighet
- Samhandlerne: Avdelingene/grenene/kommuner/organisasjoner som kjøper studier.
- Regionale/lokalpolitiske interessenter
- Næringslivet (f eks bokhandlere, hoteller, IKT-forhandlere, flyselskap)
- Leverandørene av utdanning (høyskolene og universitetene)
- Andre voksenopplæringsaktører i regionen
- Ansatte ved Forsvarets studiesenter (FS)
- Eierne: FS’ moderorganisasjon, Forsvarets skolesenter (FSS)

Jeg kunne ha inndelt på andre måter, og jeg kunne ha laget flere underkategorier, for eksempel de som følger hele bachelorprogram versus dem som tar enkeltemner; mannlige versus kvinnelige studenter; nærstudenter versus dem som bor så langt unna at de bare bruker studiesentret ved forelesningssamlingene. Jeg vil i kapittel 4 (Metode) redegjøre for mitt utvalg av informanter.

### 3.3.3 Presisering av termer

-Fasilitator. I voksenpedagogisk litteratur brukes begrepet fasilitator ofte om læreren i rollen som tilrettelegger for læring og pedagog. Her vil jeg for det meste anvende begrepet i utvidet forstand, om institusjonen FS og dets ansatte, som kun er tilretteleggere og ikke lærere på noen av kursene. Rubenson (Illeris 2005) bruker begrepet fasilitator om staten som ”tilvebringer.”

Campus. I mangel på presise og korte norske begreper benytter jeg termene *campus* og *campusbasert undervisning*. Med campus mener jeg universitetenes og høyskolenes hovedskoleområde, hvor undervisning tradisjonelt blir gitt, i motsetning til eksterne, desentraliserte undervisningssteder. Jeg vegrer meg for å bruke vide begreper som institusjon eller ”anstalt” som Støkken (1995:74) benyttet om tilsvarende i en artikkel med sosiologisk perspektiv.

## 3.4 Noen hypoteser

I prosjektet ønsker jeg å prøve følgende hypoteser: Interessentene mener at

- Forsvarets studiesenter spiller en viktig rolle for interessentene.
- studiesentermodellen er mest fordelaktig for arbeidsgiverne og for voksne studenter som er bosatt og/eller sysselsatt i et område med stor geografisk avstand til utdanningsinstitusjonene i byene (campus).
- studiesentermodellen er avgjørende for studentenes beslutning om å studere.
- det vil være ønskelig å spre studiesentrene geografisk enda mer enn i dag.
- Forsvarets studiesenter oppfattes i hovedsak som en positiv voksenlæringsarena.

## 4 METODE

Jeg har valgt kvalitativ metode for prosjektformålet fordi jeg mener at jeg gjennom intervjuer eller samtaler vil få en bedre og dypere innsikt i hvilken oppfatning de ulike interessentgruppene har om temaobjektet FS. ”Å forske kvalitativt innebærer å forstå og bære fram deltakernes perspektiv” (Postholm, 2005). Metoden setter store krav til forskerens kunnskap og krever systematisk forberedelse både for intervjugjennomføring og analyse av intervjumaterialet. Forskeren skal også bidra til at intervjusituasjonen gir informantene trygghet, skape vekstbetingelser for empati og spontanitet, og forskeren skal kunne høre både det sagte og det usagte (Fog 2004).

### 4.1 Empiri fra fokusgrupper

Ut fra problemformuleringen og formålet valgte jeg å satse utelukkende på gruppeintervjuer. Jeg er primært ute etter interessentgruppenes syn, men også meningsforskjeller mellom de enkelte informantene eller gruppene. Samtidig vil både medlemmene av informantgruppa og jeg som forsker kunne høre hverandre og respondere på hverandres utsagn i gruppene. Blant flere typer gruppeintervjuer har jeg valgt å benytte fokuserende gruppeintervjuer. ”Fokusgrupper är en form av fokuserande gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra,” definerer Wibeck (2000), som viser til at metoden ble beskrevet allerede for femti år siden (Merton mfl 1956). Metoden er blant annet brukt til markedsanalyser, der man nettopp fokuserer på et tema/produkt. Wibeck refererer til Morgan (1996) som sier at fokusgruppediskusjon kan være mer enn summen av separate intervjuer, for deltakerne både spør hverandre og forklarer seg for hverandre i prosessen. Metoden har en økologisk validitet ved at den bygger på den menneskelige tendens til å diskutere idéer i emner og grupper (Albrecht mfl 1993). Metoden krever en moderator, som i denne sammenheng er forskeren. Moderatoren skal i forhold til valgt grad av strukturering styre samtalen innenfor oppgitt emne eller velge å slippe samtalen løs. Moderatoren skal også bidra til et godt samtaleklima, sørge for at alle i gruppen får slippe til og at gruppemedlemmene ikke krenker hverandre.

## 4.2 Gruppekategorier

### 4.2.1 Utvalgte fokusgrupper

På grunn av begrensningen i omfanget til dette prosjektet har jeg foretatt et strategisk utvalg av fokusgrupper blant interessentene jeg har detektert (3.3.2). Det var viktig at antall medlemmer i gruppene ikke ble for høyt for en god samtale. Wibeck (2000) viser til Dunbar (1997), som setter grensen ved fire, mens Svedberg (1992) kaller seks personer en liten gruppe. Jeg valgte å slå sammen interessentgruppene og redusere til totalt fem grupper, og jeg søkte å invitere inntil seks personer til hver gruppe. Jeg vil videre definere og kommentere nærmere inndeling, avgrensning og praktiske sider ved utvalget av informanter, som til slutt ble 22 i antall. I prosjektet anvender jeg de fem gruppebetegnelse som egennavn, slik at de kan gjenkjennes med stor forbokstav:

1. Studentene: Av praktiske grunner måtte jeg slå sammen mine fire studentkategorier (3.3.2) til én fokusgruppe. Jeg forutsatte at jeg ville oppnå tilstrekkelig representativitet i forhold til studentmassen med tre forsvarsansatte (sivile og militære), to regionale studenter og en forsvarstilhørig ektefelle/samboer, til sammen seks studenter.
2. Eierne: FS ligger under Forsvarets skolesenter (FSS) med ledelse og stab i Oslo. Sammen med flere andre utdanningsenheter er FS organisert i underseksjonen Forsvarets kurscenter (FKS). Gruppen fikk tre deltakere.
3. Samhandlerne: Til denne gruppen definerer jeg alle militære og sivile organisasjonskunder som betaler eller etterspør utdanning ved FS for sine ansatte: Militære avdelinger, offentlige etater, organisasjoner og bedrifter. Jeg hadde som mål å oppnå en sammensetning av informanter som i noen grad tilsvarer volumet i samhandelen med FS. Jeg søkte seks deltakere og fikk fire.
4. Leverandørene: Til denne gruppen hører et utvalg av representanter for fakulteter ved universitetene og høyskolene som leverer høyere utdanning til FS. Til gruppesamtalen oppnådde jeg å få med to fra Universitetet i Tromsø, én fra Universitetet i Bergen og en fra Høgskolen i Hedmark, totalt fire deltakere.
5. Regionen: Åtte kommuner i planregion Midt-Troms var minst to for mye for gruppa, for jeg var også interessert i å ha med noen fra deres fellesforum, Regionrådet. Jeg ville primært ha med ordførerne fra forsvarskommunene Målselv, Bardu og Sørreisa, som er nærmest FS og som

tilsvarende de tre kommunene som opprinnelig ga driftsstøtte til FS. Siden jeg fikk en avtale om gruppesamtale i forbindelse med et regionrådsmøte som var lagt til Dyrøy, ble også vertskommunens ordfører invitert med. Gruppen bestod da av fire ordførere og regionrådssekretæren, til sammen fem.

Et interessant poeng i forhold til en så vidt rigid inndeling i interessentgrupper er at flere av deltakerne tidvis talte ut fra andre posisjoner enn den fokusgruppa de satt i. Med unntak av Leverandørene hadde alle gruppene en eller flere deltakere som hadde vært student ved FS, og de tok av og til studentens perspektiv. Dermed har alt i alt flere uttalt seg som studenter enn forutsatt. For øvrig viste hadde én i studentgruppa og én i samhandlergruppa vært ansatt hos tidligere eiere av FS, DKN/6.divisjon.

#### **4.2.2 Bortvalg**

De ansatte ved FS er utelatt som informanter siden sentret er objekt for prosjektet, og fordi jeg som forsker er en del av den relativt lille staben. Interessentene rundt studieobjektet er uansett de viktigste aktørene som premissleverandører for hvordan studiesentret bør handle. Andre grupper som jeg måtte velge bort er næringslivet og andre voksenlæringsaktører i området. Sistnevnte gruppe ville ha vært interessant å ha med. Andre voksenlæringsaktører kan umiddelbart oppfattes som direkte konkurrenter, men det er ikke nødvendigvis alltid slik. Konkurrerende aktører kan dra veksler på hverandre for gjensidig hjelp til eksamen, romleie og lignende. Studiesentret Finnsnes har en intensjonsavtale med FS om samarbeid, og det har hatt stor betydning for lokalisering av profesjonsstudier at de to sammen har kunnet tilby fasiliteter i Midt-Troms.

### **4.3 Utvalg**

#### **4.3.1 Utvalg viktig for validitet**

Validitet (gyldighet) har med produktets forhold til virkeligheten å gjøre, ”hvorvidt vi måler det vi hevder å måle” (Fog 2004; Coolican 1990). I mitt prosjekt måler jeg ikke konkret, men avdekker strukturer som fins i materialet fra interessentgruppene. Da finner jeg ikke beviser, men indisier (Fog 2004). Når jeg hevder å presentere hva FS-interessentene mener, er det avgjørende at utvalget av informanter blir mest mulig representativt.

### 4.3.2 Nærmere om utvalg

Jeg la føringer for kjønnsrepresentasjon kun for fokusgruppen Studenter. Ut fra min kjennskap til kjønnsfordelingen innenfor hver studentkategori, valgte jeg denne representasjonen: Militært ansatte i Forsvaret: 2 menn (1 tilreisende og 1 lokalt bosatt); Sivilt ansatte i Forsvaret: 1 kvinne; Forsvarsansattes ektefeller/samboere: 1 kvinne; Regionale studenter: 1 mann og 1 kvinne. For de øvrige gruppene så jeg ikke representasjon i forhold til kjønn som spesielt formålstjenlig. For studentgruppen gjorde jeg et systematisk, tilfeldig utvalg blant studenter som har gjennomført minst ett fullt semester. Etersom ”tilreisende” var en ønsket kategori, måtte jeg få med noen fra en klasse som hadde studiesamling den uka det passet å slå til i forhold til mine egne arbeidsplikter. Det ble klassen HMS 3 (Helse, miljø og sikkerhet). I tillegg ønsket jeg studenter fra de militært initierte masterkullene og høskolenes desentraliserte profesjonsstudier. Jeg satte opp en liste med flere reserver per studentkategori. Rekkefølgen per kategori lot jeg bestemmes av plassiffer på alfabetiske klasselister. Etersom jeg har tilgang til studentadministrativ database, kunne jeg lett finne klasselister og detektere kategori/tilhørighet for studentene. Til slutt ble det et spørsmål om hvem som takket ja til invitasjonen.

### 4.3.3 Praktisk tilnærming

En stor utfordring ved gruppeintervjuer er å samle de utvalgte samtidig. Jeg måtte for flere grupper endre tidspunkt for overhodet å få i stand et felles møtetidspunkt. Møter utenom dagtid var umulig for de fleste informantene, og på dagtid skulle det jo også passe for meg, som var på jobb. I gruppen Studentene måtte jeg ha flere reserveinformanter. I forhold til primært oppsatt liste for studentgruppen møtte til slutt fire førstevalg og to fjerdevalg. Jeg la opp til at ingen av gruppeintervjuene skulle foregå ved FS, som både er tema for samtalene og min arbeidsplass. Jeg ble likevel tvunget til å lokalisere samtalen med Studentene til et grupperom ved FS i en lunsjpause for å klare å samle gruppen. Valg av annet sted ville overskride tida deltakerne hadde til rådighet. For fokusgruppen Eierne fikk jeg avtalt et intervju ved Akershus festning i Oslo. Stabssjefen hadde med seg to fra staben i samtalegruppen. For gruppen Samhandlerne var også avstand en utfordring. Jeg klarte ikke å få Forsvarsstaben til å møte i nord, men det fantes likevel et tilstrekkelig antall representanter for samhandlerne innenfor nærområdet til FS. En representant fra Brigade Nord, den største studiekjøperen ved FS, hoppet ut av en pågående militærøvelse for å møte meg og to representanter fra ulike deler av FLO (Forsvarets logistikkorganisasjon), samt en representant for Kompetanseløftet Indre Troms. Forsvarsbygg



var også invitert, men klarte ikke å stille til samtalen i Istindportalen i Målselv.

For gruppa Regionen valgte jeg å adressere invitasjonen til de indre kommunene i planregion Midt-Troms, samt regionrådssekretariatet. Jeg fikk satt av tid til intervju med ordførerne i forbindelse med et regionrådsmøte, som i forhold til terminfesting og opprinnelig avtale med meg, byttet både tid og sted. Til slutt ble det samtale med fire ordførere og regionrådssekretæren i Veksthuset (Arvid Hansen-senteret) i Brøstadbotn i Dyrøy. En av ordførerne var sågar fungerende regionrådsleder.

Aller vanskeligst var det å få samlet gruppen Leverandørene. Jeg så en mulighet i å sende en invitasjon i forkant av et kompetanseseminar som FS skulle arrangere for Brigade Nord på Målselvfossen turistsenter, og jeg ba om å få møte dem der. Tidspunktet ble likevel uhøvelig for de nordnorske høyskoleleverandørene, som hadde egne internseminarer samtidig. De møtte derfor ikke, men meldte at de gjerne ville. Derimot møtte representanter for to universiteter (Tromsø og Bergen) og Høgskolen i Hedmark, som har samarbeidet med Hærens Styrker og Voksenopplæringa i sør, og som innledet samarbeid med FS fra høsten 2006.

#### **4.4 Gjennomføring av samtale**

Jeg inviterte organisasjonene i god tid på forhånd gjennom telefon og et informantbrev, der jeg informerte om prosjektet, formålet, min rolle, intervjuets omfang, tid og sted. Etersom de inviterte organisasjonene i varierende grad fulgte opp invitasjonen, eller at de ikke klarte å skaffe representanter, hadde noen få deltakere ikke fått tid til å lese invitasjonsbrevet før de ankom. De fikk da lese det i forkant av samtalen. Jeg gjennomførte aller først et prøveintervju med ei studentgruppe for å klargjøre spørsmålene og sjekke at opptaksutstyret virket og kunne betjenes uten forstyrrelser senere. Jeg valgte å bruke digital lydopptaker, ikke minst med tanke på transkripsjonen i etterkant. Da hadde jeg nemlig anledning til å overføre lydfilene til min pc. Prøveintervjuet beholdt jeg som reserve, men det er ikke transkribert eller benyttet.

Jeg valgte i utgangspunktet en halvstrukturert intervjuform med nokså vide spørsmål, som kan åpne for ny informasjon som jeg ikke engang hadde tenkt å etterspørre. Med utgangspunkt i hypotesene forberedte jeg en kort skriftlig intervjuguide til egen støtte. Jeg innså straks at detaljerte spørsmål om studiesentrets betydning for én gruppe, i mindre grad ville angå andre

grupper, og at jeg derfor måtte stille vide spørsmål om studiesentrets rolle, positive og negative sider, for interessentgruppene. For alle gruppene stilte jeg også spørsmål om hva alternativene til studiesentret ville være og hva de oppfatter som ideell geografisk spredning av slike sentre. Wibeck (2000:62) viser til Krueger (1993), som anbefaler to til fem nøkkelspørsmål, som skal gis mest oppmerksomhet i samtalen. Ulempen med vide spørsmål er at det kreves mer i analysefasen. Fordelen er at det gir informantene mer rom til å si hva de mener ut fra sin posisjon. Jeg la hele tida vekt på at det primært skulle være en samtale mellom deltakerne, og ikke et dyadisk intervju mellom meg på den ene siden og fokusgruppen på den andre. Jeg la vekt på å holde en muntlig framføring av spørsmålene. Siden jeg samtidig skulle forsøke å virke beroligende på gruppen ettersom samtalen ble tatt opp, merket jeg at spørsmålene av og til ble noe upresise og måtte gjentas. Jeg var spesielt oppmerksom på å lede samtalen videre på grunnlag av det jeg hørte, og da kunne mer detaljerte oppfølgingsspørsmål komme fra meg ad hoc. Wibeck (2000:62) anbefaler en uformell åpning av gruppesamtaler, der alle kan snakke fritt omkring temaet, gjerne relatert til egenopplevelser. Hensikten er å lage et godt klima for samtalen. Jeg inviterte derfor alle innledningsvis til en presentasjonsrunde, der jeg samtidig laget en hale for overgang til temaet ved å spørre om når de først hørte om FS. Dermed ble de om nødvendig mer kjent med hverandre, jeg fikk sikret meg korrekt informasjon om hver enkelt deltakers status som informant, og jeg kunne plukke opp poenger fra introduksjonsrunden i den videre tilnærmingen til temaet.

#### **4.5 Transkribering og analyse**

Wibeck (2000:84) viser til Linell som anbefaler tre nivåer for transkribering, fra det helt lydrette (nivå I) til utelukkende meningsbærende og skriftspråknormerte ytringer (nivå III), og hun anbefaler en mellomvariant mellom II og III til en første transkripsjon. Jeg valgte likevel nivå I og endte opp med rundt 60 A4-sider. Det fordrer i første omgang mer arbeid, men senere kunne jeg nummerere de fem samtalene, avsnittnummerere alle utsagnene, og dermed foreta en systematisk kategorisering av utsagnene i forhold til hypoteser eller tema. Det viste seg å bli viktig ettersom temaene ble videre enn først antatt. Jeg valgte også å foreta transkriberingen selv, for underveis - med utallige repetisjoner i prosessen - ble jeg følgelig grundig kjent med utsagnene og synspunktene. Og analysearbeidet var i gang allerede mens jeg transkriberte.

For å oppnå struktur har jeg delt analysen inn i fire deler, der jeg tar opp de tre største

momentene fra samtalene i fokusgruppene. I siste delen forsøker jeg å samle opp øvrige momenter om studiesentrets rolle, slik at interessentenes syn blir mest mulig komplett. Jeg har valgt å bruke mange direkte sitater fra det empiriske materialet, slik at leseren lettere kan ta del i grunnlaget for slutninger, men også for å gjøre framstillingen mer narrativ. I kvalitativ metode gjelder pålitelighet forholdet mellom intervjuer og informant, om det som kommer fram er sant fra informantens ståsted og forutsetninger og i forhold til hva som faktisk ble sagt. Jeg får altså ikke nødvendigvis kjennskap til generelle oppfatninger eller faktiske forhold gjennom informantene. Jeg kan imidlertid relatere utsagnene til data og faktiske forordninger ved FS.

## **4.6 Refleksjon omkring etikk og egen rolle**

### **4.6.1 Ethiske vurderinger**

Allerede fra invitasjonsfasen måtte jeg tenke etikk både i forhold til prosjektet, de utvalgte og selve intervjugjennomføringen. Jeg var til dette prosjektet spesielt varsom overfor studentene, slik at de ikke skulle føle at jeg tvang dem til å delta gjennom min posisjon som ansatt ved FS. Kvalitativ metode krever generelt langt større oppmerksomhet og bevissthet omkring etiske spørsmål som vedrører handlingsmønsteret fordi man har større nærhet til informantene. Man innhenter ikke bare materialet, men skaper det gjennom nær samtale. Jeg var også oppmerksom på å forholde meg til avtalte tidspunkt. Avsatt tid var i alle tilfellene begrenset, og siden noen av informantene i gruppene ankom seint, ble jeg noe stresset av det, ikke bare i forhold til selve gjennomføringen, men mest fordi jeg følte jeg sløste med andres tid.

Et aspekt som taler for bruk av fokusgrupper, er at det er mer etisk riktig å ha større åpenhet enn styring i samtalen (Wibeck 2000:115). Det tvinger ikke informanten, og han/hun kan styre unna følsomme områder. Svakheten er at det kan være vanskelig å få avdekket disse områdene. Siden fokusgruppens deltakere her blir rekruttert som representanter for en interessentgruppe, kan jeg ikke se at det skulle være nødvendig å styre den hardere. Fokus er for det meste på et objekt utenfor gruppen og ikke særskilt skarpt på enkeltpersoners liv, selv om mange gjerne beretter om eget liv og familie. Jeg forsikret både i invitasjonsbrev og før igangsetting av lydopptak at jeg vil sørge for konfidensialitet og tilsløring av informantene i den grad det var mulig. Utsagnene nærmet seg i svært liten grad forhold som krever særskilt diskresjon. Jeg valgte derfor å bytte alle egennavnene og beholde posisjonsbenevnelsene og kurstillhørighet.

#### 4.6.2 Om egen rolle

Å forske på egen arbeidsplass krever særlig høy bevissthet omkring egen rolle, og jeg konstaterte tidlig at jeg ville ha flere roller i forhold til interessentene og prosjektet. Det aller viktigste i en slik situasjon er at jeg selv sorterer rollene riktig og har et profesjonelt forhold til forskerrollen gjennom alle faser. Der man forsker i egen kultur, skal man være spesielt oppmerksom på å tilkjenne hvem man er. I dette tilfellet kjente samtlige informanter på forhånd til min tilhørighet i forhold til temaet. Men de som videre skal vurdere mitt arbeid, må også vite at jeg har vært undervisningsinspektør og nestleder ved FS siden 1999. Jeg er i skrivende stund også regional- og lokalpolitiker. Disse rollene kan i seg selv, bevisst eller ubevisst, være førende for meningsdannelsen og ytringene i intervjugruppene. Bevisstheten om min rolle ved FS var hele tiden til stede hos informantene, som ofte brukte 2. person ”dokker” og ”dere” om studiesenteret, og jeg tok meg av og til i å bruke 1. person ”vi” for samme. Det er umulig å si om informantene hadde svart annerledes om andre hadde stilt spørsmålene. I en slik situasjon anser jeg bruk av fokusgrupper istedenfor enkeltintervjuer for å være en viss forsikring for at utsagnene er sanne, for betydelig usanne utsagn vil kontrolleres og imøtegås av de andre i gruppa, som har tilnærmedesvis samme posisjon og kunnskap. I analysen må jeg uansett forholde meg profesjonelt til de svarene som faktisk er gitt. Der vil jeg også i noen grad framstå som min egen informant siden jeg også benytter observasjoner og data fra egen arbeidsplass. ”Forskere som tar for seg sitt eget yrke har ofte i stor grad basert sine studier på å være egen informant,” sier Cato Wadel (2006). I dette prosjektet er en hel institusjon studieobjektet, og jeg støtter meg hovedsaklig til 22 interessentstemmer.

## 5 FUNN OG ANALYSE

Med utgangspunkt i mitt empiriske materiale presenterer og analyserer jeg her hovedsynspunktene i fire underkapitler. Etter direkte sitat fra informanter refereres det til fokusgruppenummer foran kolon og utsagnsnummer i transkripsjonen etter kolon, for eksempel (1:120). Fokusgruppene har fortsatt samme rekkefølge (1-5) som oppgitt i kapittel 4.2 og angis med stor forbokstav som fokusgruppe, for eksempel Studentene. Informantnavnene er tilslørt.

### 5.1. Nøkkel til utdanning

Den godt voksne student, til forskjell fra den som fortsetter sitt utdanningsløp direkte etter videregående utdanning, er bundet opp i flere forpliktelser, jobb, omsorg og ansvar, som gjør avgjørelsen om å ta utdanning ved en campus svært vanskelig. For et flertall av informantene i fokusgruppen Studentene er derfor regionale studiesentre som FS avgjørende for at de skal kunne studere. De må bo hjemme mens de studerer. Dette synes å være spesielt gjeldende for regionale studenter på lange studier, særlig kvinner. Informant Sandra, er lokal, ikke-forsvarstilhørig, student på fireårig sykepleierutdanning :

”Ja, æ har ikkje kunna tatt no’ høyskoleutdanning om det ikkje vært førr at det va’ desentralisert og lagt i nærhet av der æ bor. ...Æ har 4 unger hjemme og mann og bygd mæ hus ...og æ e nøydd å jobbe deltid, og desentraliserte studier e tingen før mæ ...Æ har ikkje kunna fløtta te Tromsø i tre år og gådd på høyskole. Det hadde ikkje vært mulig. ...” (1: 22-26).

Kyrre, som er forsvarsansatt og tilreisende student, føler derimot ikke de samme bindingene. Han har heller ikke sagt opp sine verv i idrettslaget. ”Æ har tre barn hjemme og det å være borte tre ganger tre dager, det klare’ man altså å håndtere (1:72). Studiesentret gir han fordeler som likevel gjør det mulig å studere og lettere å velge å studere:

”...det å ha et studiesenter, det’ jo kjempeflott. Før då har vi altså muligheten tel å få detta ekstra studiekompetansepåfyllet uten å ta de heilt store avgjørelsan, altså ut å søke på skola også vidare. Da får du det servert på pulten din på jobben, også levere du en søknad, også ordne alt seg, det e gratis og fritt og franko. Det e veldig lett å bli student ..., æ trur æ aldri hadde klart å komme med på no’ sivil høyskole på eget initiativ i den jobbhverdagen æ har. Så før mæ så e studiesentret en kjemperessurs før å putte på kompetanse” (1:15)

Kyrres opplevelse av studiesenteret som tilrettelegger har også foreleser Tore fra Leverandørene registrert. Han har inntrykk av at det er svært mye individuell tilrettelegging, mye mer enn ved campus til universitetene. Birgit er også tilreisende, men ut fra hennes familiesituasjon spiller det

ingen rolle hvor hun er på kurs. Hun er sivilt ansatt i Forsvaret, og jobber og bor i Oslo. Siden hun har valgt Forsvarets HMS-studium, må hun til Bardufoss, for studiet går bare der. Hun synes det er en fordel at hun kan følge kolleger i ei gruppe, for det passer hennes arbeidsstil, og hun holder kontakt gjennom digital studentplattform. Utsagnene tyder på at studentene er bevisst sin situasjon og tiltrekkes av FS' organisering og tilbud. Kyrres utsagn (1:15) kan tolkes til at han søker et system, en styring, men er han av den grunn mindre "self-directed" enn Knowles (1970) antar at voksne er, eller styrer han aktivt og fordeler oppgaver i sitt liv dit støtte faktisk fins?

Forsvarsbygg har kjøpt studieplass for Frode, som bor lokalt. Han mener organisasjonen er "happy" med å slippe å betale reise og hotell. Dessuten kan de ha han i nærheten av jobben i studietida. En fra gruppa Regionen, som har vært FS-student tidligere, mener at det å studere mens man er voksen og familiemann, er et offer i seg sjøl. For Frode hadde det vært enda verre å reise lenger bort og være heltidsstudent. Det ville han ikke ha hatt anledning til.

Arthur, som er tilsatt i Hæren, har deltatt på studier ved flere anledninger og er nå masterstudent ved FS. Han har tilhørighet sørpå og understreker den rekrutteringseffekten FS hadde på han. Det ble avgjørende både for å gå i gang med masterstudium og for å fortsette i jobb nordpå da han fikk sjansen til å gjøre begge deler samtidig.

Medflyttende ektefeller og samboere har vansker med å komme inn i jobbmarkedet på nytt bosted, iallfall på kort sikt, og når de har valgt å flytte med familie til Forsvarets kjerneområde i indre Troms, er de lokale studiemulighetene en viktig faktor. For denne kategorien kan nytt bosted være selve foranledningen til at de velger FS. Ellers ville de stå friere i valg av studiested. Når de først har valgt å flytte, kommer de i samme posisjon som de som bor eller jobber nær studiesentret. I den grad de er bundet av familie eller jobb, blir studiesentret også avgjørende for denne kategorien. Student Mia fra Østlandet, som er medflyttende ektefelle til forsvarsansatt, synes arbeidsmarkedet er trangt for tilflyttere: "Og for det andre så tror jeg ikke at man hadde kommet seg på skolebenken igjen hvis det ikke hadde vært et så bra tilbud som det det er. Det er jo nesten så at man blir imponert med en gang man kommer. Det er et utrolig flott tilbud." (1:30). Mias positive erfaring skyldes en aktiv tilrettelegging fra Brigade Nord's side for å rekruttere både ansatte og deres familier til sine tjenestesteder. Plasseringen av FS midt i virksomhetsområdet, der mange familier bor, er også en del av denne politikken.

Regionens ordførere er fullt klar over at studiesentrene er nøkkelen til utdanning for mange av de etablerte. ”Det e’ med på å gi voksne menneska et reelt valg og lettat tilgjengelighet tel vidare læring som man ellers ville vært avskjært fra i forhold tel livssituasjonen, jobb, familieliv og så vidare (5:11). Fokusgruppen Regionen levendegjør i samtalen også den demokratiske filosofien til Grundtvig (1838) 170 år etter. Til tross for et betydelig nettverk av universiteter og høyskoler i landet, er de overbevist om at utdanning fortsatt må lengre ut til folk. Det kan riktignok diskuteres om motivene er de samme hos Grundtvig som hos ordførerne:

”Ideologisk så e det jo ei linja fra ”the founding fathers,” det som starta med Universitetet i Tromsø, fordi Nord-Norge sku’ bli en del av landet, også på kompetansesida, ... I et ideologisk perspektiv e det utrolig viktig at vi gjer folk anledning tel å ta detta lokalt. Og det betyr igjen nokka kompetansemessig førr regionen, og kan godt praktisk og på en heilt enkel måte settes inn i kontekst rundt ”livslang læring” ... Vi må ha et heilt samfunn på alle områda, ... når vi skal utdanne ungdomman våres. Og detta gjer ei sånn anledning tel den voksne befolkningen” (5:13)

Mens Grundtvig var opptatt av individets muligheter, er Regionen mer opptatt av samfunnets behov for kompetanse. Regionens ambisjonen om et ”heilt samfunn på alle områda” er likevel i tråd med den offentlige forståelsen av ”livslang læring” i planverkene til EU og Stortinget. Om det ene skulle være mer ideelt enn det andre, blir svaret det samme: Utdanning. Individets vekst, selvfølelse og status avhenger jo av anerkjennelse hos andre, og utdanningen i seg selv får størst verdi når resultatet også blir viktig for samfunnet.

I mitt empiriske materiale uttrykker altså både ansatte i Forsvaret og lokale studenter som er i arbeid, at det er nærhet til studiesentret og praktisk tilrettelegging til jobbsituasjonen som frister dem til å ta studier, og som gjør at avdelingen/bedriften tillater dem å ta studier mens de jobber. For 4 av de 6 studentene var studiesentrets nærhet svært viktig eller avgjørende. De andre to, som var de tilreisende i gruppen, oppga god tilrettelegging og konkrete fagtilbud som avgjørende for å velge FS, men kunne gjerne ha deltatt på studier på andre steder i landet. Funnene viser at studiesentret for mange utgjør en avgjørende ”external power” eller minsker ”external load” (Merriam og Caffarella 1999:280) og gir studenten den nødvendige margin til å kunne velge å studere til tross for en livssituasjon med mange byrder totalt. En oversikt over FS-studentenes alder (Vedl. 3) og studentkategorier (Vedl. 4) viser at yngre og lokale studenter i liten grad bruker FS som læringsarena. Det kan tilsi at studiesentremodellen ikke er attraktiv for dem i deres livssituasjon og at denne gruppa heller velger å studere ved campus.

## 5.2 Sentralisering eller spredning?

Hvis studiesentrets nærhet er svaret, kan det da tenkes at mer av samme medisin vil bli enda bedre for flere? Er det ønskelig å desentralisere læringsarenaene enda mer for å komme enda nærmere studentenes bo- og arbeidssteder i regionen og i landet? Er det ultimate optimalt, at hver student blir sitt eget studiesenter?

### 5.2.1 Mer utdanning på campus?

Fra ulikt ståsted uttrykker flere av informantene at det bør desentraliseres mer, men det innrømmes at det går en grense for hva som er pedagogisk formålstjenlig for studentene og hva som er mest kostnadseffektivt for dem som finansierer studiene. Eierne mener at FS bør være et nav i et system, der utdanning leveres i de forskjellige regioner hvor Forsvaret er til stede, og helst der etterspørselen er størst. De mener Forsvaret har en forpliktelse til å tilby høyere utdanning også i andre virksomhetsområder enn Bardufoss. Samtidig påpeker de at Kunnskapsdepartementet har sagt klart ifra at det er utdanningsinstitusjonene sin oppgave å tilrettelegge for at voksenopplæring skal kunne tas på fritid. Pedagogisk rådgiver hos Eierne er tydelig på at det bør være målet for enhver utdanningsinstitusjon å levere til alle grupper, også til dem som er i Forsvaret. Eierne mener at Forsvaret ikke skal trenge å kjøpe inn alt i utdanningspakker, men komme veldig langt ved å tilrettelegge for gode stipendordninger, permisjonsordninger, eller tilrettelegge arbeidstida, slik at de ansatte kan melde seg på det lokale universitet eller høgskole og ta utdanning der. Pedagogisk rådgiver ønsker også at eventuell fakturering skal gå direkte fra utdanningsleverandør til avdelingene etter at pris er forhandlet.

Stabssjefen hos Eierne finner det viktig å påpeke at det er et betydelig volum av studenter på Bardufoss og at det er to timers kjøring til Tromsø ”enten en lika det eller ikkje.” Han ser dermed at det kan være lettere og rimeligere å flytte lærerne til studentene enn å flytte hele klassen fra Forsvarets område. Argumentet hans vil bare forsterkes jo fjernere leverandørens campus er fra målgruppen eller målområdet. Eiernes kostnadsparameter vil da gå i favør av studiesentermodellen når reise og opphold for alle studentene i klassen til gratis studium ved campus skal avveies mot kjøp av utdanning til Forsvarets virkeområder. Mange av tilbudene ved FS er ikke hylleware ved institusjonene og kan etter forskriftene ikke leveres gratis, uansett om de går ved campus. Ved slike tilfeller faller også den mulige besparelsen. Ut fra et kostnadsparameter blir derfor eiernes argument om at flere bør bruke lokalt universitet eller



høgskole, kun valid når disse institusjonene reelt sett er så nære at de fleste kan delta uten hotellopphold og tilhørende diettgodtgjørelse.

Som masterstudent avviser ikke Arthur at campus kunne være et alternativt samlingssted, blant annet for at alle skal kunne være mer sammen under samlingene, men han konkluderer med at det er mest fordelaktig både økonomisk og tidsmessig å ha samlinger nært bostedet. Regional samhandler fra Kompetanseløftet i Indre Troms deler Arthurs syn om å få tilgang til kompetansen i nærmiljøet: ”Jo, nærmere, jo bedre e det.”

Hedda hos Leverandørene mener at koordinerende mellomledd som studiesentre og VO-kontor kan være noe som forsinker. Hun understreker at hun ikke mener at det er slik i dag, men sjansen er der så lenge det er flere ”POC-er” (Points of contact). Hun har imidlertid gode erfaringer fra pilotprosjektene med befalsutdanning på Rena, der de lokale kontaktene var avgjørende for å lykkes med gjennomføringen. Samme erfaring har Universitetet i Bergen, som leverte utdanning til befalsskolens prøvesprosjekt ved FS. Informanten derfra mener de ikke hadde klart seg uten administrativ hjelp fra FS med så mange studenter i kullet som de hadde (over 80).

Flere av regionens ordførere har en visjon om universitet også i Midt-Troms. De mener det ville være attraktivt for de unge som ellers reiser ut, samtidig som det ville tiltrekke seg andre. En av ordførerne viser til at de regionene som har universitet og høyskoletilbud, har hatt ”en eksplosjon i økonomiske forhold.” Et lokalt universitet eller en høgskole ville imøtekomme Eiernes ønske om at forsvarsansatte skal delta på lokale institusjoner, men det utløser flere nye spørsmål: Hvor mange tilbud vil en liten institusjon kunne tilby? Og hva er kostnadsforskjellen mellom et lokalt universitet og studiesentermodellen hvis Forsvaret, kommunene og næringslivet uansett må betale for emner som normalt ikke går ved campus og dermed ikke er grunnfinansiert?

### **5.2.2 Flere studiesentre innenfor Forsvaret?**

Eierne ønsker ikke bare mer utdanning på campus. De ønsker å gå i tre retninger. De vil samtidig ha mer e-læring, og de vil at FS skal distribuere mer utdanning gjennom nettverket til Forsvarets Voksenopplæring (VO). Jeg vil ta for meg den siste varianten først: Eierne har mange VO-kontor i organisasjonen som de ønsker å bruke for flere enn primærmålgruppen, soldatene. Eierne mener det vil være mest kostnadseffektivt, og de hevder det er derigjennom studiesentrets modell

har sin ”styrkemultiplikator.” Brigade Nord mener nærhet til beslutninger om utdanning og nærhet til studenter gir dynamikk og fleksibilitet. Informanten deres uttrykker at de ønsker flere utdanningssteder nært sine ansatte i landet, men det rokker ikke ved nødvendigheten av et senter på Bardufoss, og en eventuell sentralisering avvises:

”Kor mange studiesenter vi kan ha? Eg trur det e få! ... Vi e i Hæren i prosessen mot å få opp ei avdeling av studiesenteret på Rena, som skal ta seg av de tusen ansatte vi har der nere, i den forstand at vi gjer et tilbud tel dem der nere ... Så vi tenke som så at studiesenteret bør ligge på Kirkenes, et fortsatt sterkt studiesenter på Rustahøgda, minst ei avdeling på Rena, og kanskje må vi ha noe i Oslo óg” (3:44). ”...E trur mykje bli tel etter korssen behovet e ute” (3:46).

Leverandørene sier de har vært svært villige til å selge eller distribuere utdanning til studiesentre, og det har i hovedsak vært kunder i eget fylke. Hedda fra Høgskolen i Hedmark er ikke overbevist om at man trenger studiesentre eller studiesentermodellen overalt i Forsvaret:

”Det er helt klart at enhver region eller landsdel vil finne sine modeller eller rolle for dette her, og det tror jeg er litt viktig. Det er ikke sikkert at studiesenterrollen er den som skal overføres hit eller dit, men at studiesenteret som en koordinerende funksjon og i en tett dialog med de stedlige her har en viktig rolle, helt klart! For det er noe som drar i tråder, noe som på en måte holder alt i sjakk, og det tror jeg på at en trenger slike modeller, men at det skal være helt likt alle steder, det tror jeg ikke, for Forsvaret er veldig ulikt.” (4:54)

Tilreisende studenter og medflyttere kan tenke seg studiesentre på flere steder. Mia ser gjerne at hun kan få tilsvarende muligheter på Rena hvis hun må flytte dit, men vil også kunne reise derfra til samlinger på Bardufoss, for da kan hun ”konsentrere seg tre dager om kun skole.” Kyrre innser at det blir et økonomisk spørsmål: ”Altså dissa klassan må jo være full, ellers blir jo detta forferdelig dyrt! Og det jo sekkert ille nok i dag å skrape sammen 25 eleva te enkelte studia selv om du bare har dem én plass, så antall studiesenter begrense’ seg jo sjøl” (1:56).

### 5.2.3 Avansert distribuert læring

Studentene synes idéen om at hver student har sitt studiesenter, er å trekke det for langt. Løsningen blir i hovedsak sett på som en reserveløsning hvis forhold tilsier at det er det eneste alternativet. Pedagogisk rådgiver hos Eierne mente likevel at folk har ulike læringsstiler, så noen ville kanskje foretrekke nettbaserte studier. En kombinasjon av flere læringsmåter vil bli mer aktuell ettersom teknologien åpner for det: Eierne ønsker mer ”blended learning,” en kombinasjon av flere typer læringsmedier og arenaer, slik at man ikke blir så geografisk bundet. De ser for seg at Forsvarets fjernundervisning (FFU), som komplementær sideinstitusjon til

Forsvarets studiesenter, kan tilrettelegge mer for slik fleksibel læring. Eierne ser for seg å bruke Internett i stedet for eget intranett, slik at man kan samspille med både de militære skolene og de eksterne utdanningsinstitusjonene. Forsvaret vil søke å bruke en felles standard for utdanningsnett. I en ny "ADL-policy" (Avansert distribuert læring) ser de også for seg at personell i internasjonale oppdrag i mye større grad skal få utnytte fritid til utdanning. Tore hos Leverandørene er skeptisk til IT-basert læring, i hvert fall med dagens teknologi, og synes som lærer at det beste er å møte studentene. Mia synes selv studiesentermodellen "krever en hel del mer selvdisiplin" enn det å være student ved campus. Kanskje handler det ikke så mye om sjølstyring som det å vinne seg kvalitetstid og en støttende læringsarena. For mange ansatte blir studentsamlingene sånn sett et tilrettelagt frirom for læring med ekstra kollegastøtte, som Knowles (1970) antok å være et andragogisk fortrinn.

#### 5.2.4 Klynger

Regionens ordførere som ikke har studiesenter plassert i sin kommune, ser nødvendigheten av å spre studiesentrets aktiviteter geografisk, og de mener kommunene har fasiliteter for slik aktivitet. Ordførerne mener at synlighet ute i kommunene er viktig for å skape eierskap, derfor burde studiesentret søke å være til stede i alle kommunene. Regionrådssekretæren i Midt-Troms viser til den distribuerte Senja Næringshage. Den tåler å være spredt, men det kreves et miljø:

"... vi trur at menneska har det be're når dem samhandle og når dem kan møtes, og dem kan møtes over nettet og dem kan møtes på distribuerte måta, men at vi må ha småe klumpa og dyrke de miljøn vi har ... det går på at studiesentran danne et miljø som gjør at du havne' i det læringsmiljøet som ei erstatning førr det studentmiljøet, det store universitetsmiljøet som mangle' ... ." (5:27)

Klyngetanken understøttes av Studentene, som kvier seg for nettbasert læring og som frykter at spredning av sentre fører til svakere miljø. Både Samhandlerne og Studentene mener at antall studiesentre vil begrense seg sjøl økonomisk ved at det kreves et visst volum for oppretting av klasser ved et senter. Oppfatningen underslår at man ved studiesentrene også kan jobbe nettbasert med støtte i mindre studieringer, slik som ved bibliotekene. Alt i alt oppfattes likevel "klyngemodellen" som mest anvendelig for de fleste.

## 5.3 Fagrelevans og rollefordeling

Eierne og Samhandlerne er ikke helt samstemte om hva som skal være faginnholdet ved FS. Vi kommer dermed inn på ”den mest rotfæstede antitese i pædagogikkens historie,” ifølge Dewey (2005:265), Det fører igjen til spørsmålet om hvem som skal avgjøre fagtilbudet og hvilken rolle FS skal ha for interessentene i iverksettingen. Jeg vil først ta opp forholdet omkring fagrelevans.

### 5.3.1 Fagrelevans

Eierne er opptatt av å spisse relevans i innhold og ønsker ikke at irrelevant eller unødvendig utdanning legger beslag på tid og ressurser, eller kommer i veien for relevant, nivådannende utdanning. Eiernes policy er å fokusere på den militære profesjonsutdanningen. Annen utdanning skal skje på fritid. Hærens Styrker (HSTY), som bruker 2/3 av plassene ved de forsvarsinitierte studiene ved FS, legger på sin side like stor vekt på rekruttering av personell og familier til Hærens kjerneområder og prøver å fremme tilbud for flere formål samtidig. Terje i gruppen Leverandørene var med da Universitetet i Tromsø startet med skreddersydde opplegg for HSTY gjennom FS. Utgangspunktet var den gang at man skulle ta utgangspunkt i erfaringene til personell i internasjonale oppdrag og ”foredle tanken til noe som var generelt og generaliserbart” (4:2). Denne vekslingen mellom praksis (”event”) og teori (”reflective observation”) er helt i tråd med Kolbs *Model of Reflective Thought and Action* (Merriam og Caffarella 1999:225). Som hos Kolb lærer Hæren av forrige ”event” for å forberede seg på ny ”event.” Det nye avdelingsbefalet er blant dem som nå pålegges skarpe utenlandsoppdrag. For HSTY er det samtidig en utfordring at avdelingsbefalet ikke får tjenestegjøre etter fylte 35, med mindre de i perioden har tatt krigsskole og blitt yrkesbefal. HSTY sliter dermed med å fylle målkvotene for avdelingsbefal i noen fagområder og bruker utdanning også som rekrutterende virkemiddel. Samtidig ivaretar de livskarrieren til denne kategorien befal. Eierne har ikke direkte eierskap til dette rekrutteringsproblemet og viser fra sitt ståsted til stortingsproposisjoner og regelverk:

”Avdelingsbefal som tilsettes der, skal ha en funksjonsutdanning. De skal ikke få utdanning fordi de er på Bardufoss, de skal få utdanning fordi de skal gjøre en jobb! Etter min mening så ligg dette nedfelt i Forsvarets personellhåndbok. Altså den utdanninga som skal tilbys, og som Forsvaret skal betale for, den skal være i forhold til funksjonsretta eller nivåutdannende utdanning, eller kurs knytta til det en faktisk gjør. All annen utdanning kan altså Forsvaret støtte ved å betale for bøker og den type virksomhet, også skal en altså tilrettelegge for sivile medfølgera, at de kan få videreføre sin utdanning fra de kommer, der de skal. Det e jo noe Forsvaret skal tilrettelegge for og ikkje betale for, selve utdanninga. ...og det har jo vært en diskusjon om en har godt nok skille i forhold til de tinga, i forhold til den virksomheten som foregår på Bardufoss. Den diskusjonen vil etter hvert bli klarere.” (2:121)

HSTYs utdanningsambisjoner for sine ansatte og deres medflyttere er mer omfattende, og overskrider det fagrelaterte. For målgruppen avdelingsbefal uttrykker HSTY det slik i en brosjyre fra 2007: ”Hærens Styrker ser samtidig viktigheten av at befalet også gis utdanningstilbud i tjenestetida ut fra flere hensyn: Hærens behov for å rekruttere og beholde avdelingsbefal og behov for kompetanseutvikling av personell. Avdelingsbefalets behov for å beholde studiemodus og mulighet for sivil karriere ved kontraktsslutt.” (Studietilbud avdelingsbefal i HSTY, 2007:3). Gjennom utdanningstilbud kombinerer HSTY det idéelle ved å hjelpe personell til en karriere etter fylte 35 med sitt behov for rekruttering til tjeneste i egen organisasjon før 35. Det er også et godt voksenpedagogisk poeng og en realisering av begrepet livslang læring at avdelingsbefalet skal holde studiemodus istedenfor å vente 10-15 år på å ta opp utdanning igjen. Dette er ikke direkte motstridende til Eiernes holdning, men Eierne mener altså at ikke-fagrelatert utdanning skal tas på fritid og være gratis, men kan tilrettelegges av Forsvaret. Eierne mener at man ikke skal stoppe det enkelte avdelingsbefal som ønsker å kvalifisere seg for neste karriere, men tilrettelegge med stipend, og de viser til at noen grener i Forsvaret allerede gjør det. HSTYs informant uttrykker også andre ambisjoner: For en organisasjon i konstant endring, behøves bredere kunnskap og forståelse for alle ansatte:

”... Studia verke positivt, og det verke på en sånn måte at det dempe’ omstillingseffekten. Det kan vi jo faktisk dokumentere òg! Det å gi den enkelte videreutdanning, e’ på en måte et godt --- ikkje plaster på såret, men det motvirke de negative effektan av en organisasjon som heile tida spinn’ rundt og endre’ seg. Det e’ vi begynt og blidd veldig bevisst på, og deri så ligg vår satsing på utdanning ... (3:48).

Dette synet er helt i tråd med ”Tulipanteorien” (Andersen mfl 1993:11-13). Forfatterne viser til et dansk utdanningsprosjekt, der man satte 40 kvinnelige arbeidere på et utdanningsløp. Ledelsen ville få styrket selvtilliten deres og evnen til konfliktløsning. Kvinnene skulle bli kritiske, bruke talentene og komme fram med egne idéer. Kurset skulle ikke utvikle faglige kvalifikasjoner. Etterpå syntes kvinnene at de var blitt bedre til å tolerere hverandre, til å samarbeide og til å tørre å stå fram og si noe. De hadde fått mer trygghet og styrke. De hadde hentet fram noen av de kvaliteter de anvendte utenfor arbeidsplassen. Produktiviteten steg, omstillingsevnen ble større, og ledelsen var fornøyd. Tulipanteorien er framfor alt en modell for helhetstenkning: I alle felt behøves hele mennesker med flere kvaliteter, og utdanning må dekke både det fagrelaterte, det samfunnsfaglige/hverdagslivet og det identitetsbyggende/-endrende hos hver enkelt. Dewey

(2005) mente det er en nødvendig oppgave i demokratiske samfunn å viske ut skillet mellom arbeidsformål og fritidsformål. Han anbefaler at undervisning som er innrettet mot fritid må forsterke effektiviteten og skape glede ved arbeid, og undervisning målrettet mot arbeidslivet bør skape følelsesmessige og intellektuelle vaner som fører til en verdig dyrking av fritiden (Dewey 2005:265). Ut fra mitt materiale kan man ikke kategorisk trekke den slutning at Eierne har en annen oppfatning av helhet, men HSTY uttrykker at de ønsker fagbredde og flere kvaliteter for tjenesten på samme vilkår. Erfaring fra FS tilsier at HSTY likevel setter faktiske begrensninger for enkeltsøkere: Alle søknadene skal påskrives og prioriteres, og studentene får normalt bare gjennomføre inntil 15 studiepoeng per termin.

Hvis tilbudene skal virke rekrutterende, må de logisk sett være attraktive for deltakerne. Det betyr at det ikke er like enkelt å beordre til et studium som til et kortere kurs. Den ansatte må være betydelig motivert og akseptere målet for utdanningen hvis et studium skal kunne gjennomføres. Derfor bør organisasjonens og den ansattes ønsker i stor grad være sammenfallende. Ifølge en rapport om sivil utdanning for militært ansatte i Hærens Styrker (Næss 2006:49) er det, overraskende nok, tilnærmedesvis overlapping mellom det Forsvaret ønsker å prioritere i direktiv for ny befalsordning og det som Forsvarets ansatte vil ha. Hvis dette er en generell trend, faller noe av grunnlaget for antagonismen mellom Eierne og Samhandlerne. Utdanning som er tjenesterelevant, kan samtidig brukes i rekrutteringsøyemed fordi den er attraktiv for den ansatte. Knowles (1970) hadde rett i sin antakelse om at voksne ønsker å lære mer om det de jobber med i praksis.

Når det gjelder regionale studier ved FS, tilkjenner Eierne kommunene og andre aktører rett til å ta initiativ som kan bringe mer utdanning til studiesentret, men de mener Forsvaret må ha kompensasjon for å stille sine ressurser til rådighet. De mener samtidig at Forsvarets medflyttere bidrar til å skape nye utdanningstilbud i regionen, men denne påstanden holder ikke med bakgrunn i den relativt lave andelen av medflyttere i regionale profesjonsutdanninger, som følgelig ville ha blitt arrangert uansett. I dette avdekkes enda et gjensidig bytteforhold (Grepperud 2005). Forsvaret tilbyr regionen plasser på forsvarsinitierte studier, mens landsdelens høgskoler tilbyr medflyttere plasser på profesjonsutdanninger. Det er riktignok slik at Forsvaret krever studieavgift mens profesjonsutdanningene er gratis for eksterne studenter. Studiegifta utlignes samtidig av innsparte reise- og boutgifter ved campus.

### 5.3.2 Roller

I kjølvannet av spørsmålet om relevans følger spørsmålet om hvem som da skal bestemme hva som er relevant i utdanningen og stå for de forskjellige fasene av gjennomføringen. HSTY tillegger FS også en administrativ rolle som en kontinuerlig link mellom Forsvaret og sivile utdanningsinstitusjoner. Mens det er stor utskifting av militært ansatte, klarer FS med sine sivilt ansatte å beholde organisasjonshukommelsen. HSTY tilkjenner derfor FS funksjonen som motor og mekler i tillegg til å være en møteplass for studenter:

”...Det som e vår gevinst her, det e at studiesentret forstår ka behov vi har. Vi har jobba så lenge i lag at når vi forklare ka vi har behov for, så omsettes det tel et universitet eller en høyskole, så får vi akkurat det vi etterspør, vi får ikkje no anna. Vi får det vi vil ha ...” (3:111)

Leverandørene mener det er viktig å være klar over hva en vil ha når en bestiller, enten det er tilbud eller skreddersøm, og de mener studiesentrene kan bidra ved bestillingene. Eierne har ei målsetting om ei studieorganisering, der rollefordelingen er avklart:

”...Utøvelsen og formidlinga av etter- og videreutdanning legges til FKS, altså Forsvarets kurscenter primært, hvor Studiesentret e da et viktig redskap i forhold til å mekle nye utdanninge’ tilpassa Forsvaret sitt behov, også e’ FKS sin rolle å distribuere dem, sånn at vi laga en kurs og utdanningsportal for hele Forsvaret” (2:46).

”Asking who decides what the learning opportunities should be is the same as asking who has the power to decide.” sier Merriam og Caffarella (1999:77) og mener at normalt er det studentene selv som bestemmer. “Kunden har alltid rett,” heter det i forretningslivet. Men de fleste FS-studentene er ikke private kunder. De er ansatte som får tilbud og studieplass gjennom arbeidsgiver. Merriam og Caffarella innser at en ikke kan se bort fra hvem som finansierer studiene (ibid). Hos FS er det samhandlerne som finansielt bidrar mest gjennom studieproduksjonsmidlene, mens eierne står for grunndriften. Økonomisk sett har samhandlerne mest styrke, men i tillegg er det et spørsmål om lovverk og ansvar, nærhet og pragmatisme.

### 5.4 Øvrige synspunkter

For å fram bredden i interessentenes synspunkter om studiesentrets rolle, vil jeg til slutt kort presentere og vurdere det vesentligste av øvrige innspill i samtalene. Nedenforstående innvendinger er i volum ikke representative i forhold til den gjennomgående positive oppfatningen informantene uttrykte om FS som læringsarena. Jeg tar med de vesentligste

innvendingene, som er utfordringer ved FS og signaliserer et forbedringspotensial. Siden FS fortsatt oppfattes som en sivil-militær fellesarena, avsluttes kapitlet med synspunkter på det.

#### **5.4.1 For lite brukt**

Fokusgruppene Regionen og Samhandlerne er både overrasket og bekymret over at ikke flere bruker FS. Aldersoversikten (Vedl. 3) bekrefter at bare 15% av FS' studenter er under 26. Ifølge FS' studentdatabase er de yngste av kategorien yngre befal, som bare tilfeldigvis kommer fra Midt-Troms. Regionen ønsker seg spesielt flere unge studenter, for studentbyer har vekst. Fokusgruppa har en interessant diskusjon om hva som ideelt sett er best for de unge fra distriktet: De synes det er påfallende at nødvendigheten av miljøskifte bare skal gjelde dem som bor i distriktene. Regionrådssekretæren siterer tilstedeværende ordfører, som på Dyrøyseminaret skal ha adressert bygdas ungdommer slik: "Reis ut, skaff dokker innsekt, utsekt og kom heim og yt i samfunnet! (...) Ut og lær, heim og vær!" Sekretæren betviler at noen sier det til ungdommene i byene, og han spør om folk i distriktene stiller andre krav til egne ungdommer enn folk i byene gjør. Den regionale informantene hos Samhandlerne betrakter studiesentret som "et militært evenement," men etter hvert har hans studenter fått øynene opp for mulighetene. Personalleder i FLO Base Nord forklarer at de har vært i en voldsom omstilling, noe som har medført at organisasjonen fortsatt er i støpeskjeen i forhold til å være en moderne organisasjon med definert politikk på kompetanseheving. Han mener at FLO ikke er så organisatorisk strømlinjeformet som andre grener, og at de dermed er mindre kjøpedyktig. Samtidig innrømmer han at det kan vært lett å glemme "hvor åpenbart naturlig det er" for FLO å bruke FS. Tilreisende student Kyrre mener at flere i Forsvaret burde ha utnyttet mulighetene til utdanning, men han tror hverdagen blir for hektisk etter hvert som det er blitt færre ansatte i Forsvaret.

#### **5.4.2 For lite informasjon**

På spørsmål om ulemper og negative sider ved studiesentret nevner flere grupper at markedsføringen og informasjonen kunne ha vært bedre. Medflytter Mia oppfordrer til å bruke Forsvarets familieweb mer, og hun synes ikke det kommer fram i annonseringene til FS "hvor enkelt det er," at lokalene og datamaskiner ved FS også kan brukes på kveldstid. Informantene fra FLO synes heller ikke tilbudet kommuniseres godt nok ut: Han mener det heller ikke er enkelt å følge med på nettsidene til Forsvaret: "... alle skal på en måte gjøre seg synlig, de skal



krabbe opp på toppen av alle topper og si at her er jeg også, også skal på en måte alle se det...”(3:105).

Leder for Kompetanseløftet i Indre Midt-Troms vil gjerne ha direkte kommunikasjon, slik at han kan formidle tilbud og søknadsfrister i sitt nettverk. Min erfaring tilsier at FS med ujevne mellomrom informerer gjennom e-post til kommunens kontakter og til avdelingene i Forsvaret. FS annonserer i hovedsak gjennom egne websider på intranett og Internett, og gjennom Forsvarets Familieweb. For øvrig annonseres i avisannonser og Forsvarets Forum. Det viktigste er at budskapet kommer fram. Innvendingene indikerer at så ikke skjer i tilstrekkelig grad.

### 5.4.3 For lite tid

Ansattes tapte arbeidstid på grunn av studiesamlinger er den faktoren som fokusgruppene oftest nevner som ulempe ved studiesenteret. I utgangspunktet er det arbeidsgiverne som er påholdne på arbeidstid, mens studentene og leverandørene helst hadde ønsket mer tid til studier. Dette bildet er ikke ensartet, for studentene er ofte pliktoppfyllende på jobb: Kyrre sier det er vanskelig å få tatt ut innvilga studiedager. Militært ansatte studenter mener arbeidsdagene er blitt strammere enn før. Eierne uttrykker det samme, men synes ikke ekstra reisetid til FS i nord er nevneverdig, mens reisekostnadene er ei utfordring. Regional samhandler synes derimot det er en ulempe at studentene bruker for lite tid på studiesentrene mellom forelesningene. Han kjenner til at kommunens studenter ikke får permisjon med lønn og at de derfor ikke kan være noe ekstra tid på studiesentrene utover forelesningene. For å spare reisetid og reisekostnader har FS lagt opp til få og komprimerte studiesamlinger. Undervisningsmodellen kan imidlertid være sårbar for studenter som uteblir i samlingsukene: Studier med hjemmeeksamen har vanligvis 80% oppmøteplikt. De som har en studiestil som tilsier at de trenger forelesningene, øvingene, veiledningen og studentsamværet, kan også lett falle fra hvis de ikke får med seg samlingene. Medflytter Mia måtte på et lengre opphold hos familien sørpå og måtte dermed trekke seg fra studiet sitt. Hun mener det kreves en hel del mer selvdisiplin å drive desentralisert enn det å være på campus. I en dansk undersøkelse (Christiansen 2000) er Liselotte enda mer presis om tidsknapphet og tilkortkomning som student med fulltidsarbeid:

”Det kan ikke lade sig gøre. Det er simpelthen at kalde på nederlaget. Det skal man ikke. Man skal gøre sig klart at det tager tid, og man skal bruge meget tid på det”...”Jeg brukte alle mine weekender. Jeg stod opp klokken seks for at læse, og jeg hadde dårlig samvittighet hvis jeg sad en søndag aften og så fjernsyn” ... ”Sådan kunne jeg ikke leve, til sidst var det bare for meget.”

Universitetene har ikke arbeidsgiverperspektivet, men det vil jo alltid være begrenset hvor mye de vil undervise i forhold til hva de er betalt for. Det er studenten som kommer i tidsklemma og som får sympatien hos informanten fra Universitetet i Bergen:

”Studiesentret vil jo gjerne at de skal bruke masse tid, og universitetet vil jo gjerne at de skal bruke masse tid, men Forsvaret, arbeidsgiverne, deira befal, overordnede vil jo helst at vi skal kanskje bruke minst mulig tid. De har liksom andre preferanser. Altså eg syns litt synd på nokken av disse guttene og jentene. Eg veit ikkje kor mykje fritid de har og kor flink de e til å utnytte tiden og sånn, men når de ringte inn, så hørte eg de var ute i marka, eg hørte de ropte rundt. De skulle ringe for at de ikkje hadde fått levert inn oppgaver (...)” (4-47)

Susan Eklund mener at tre parter har medansvar for læring hos voksne: Utdanningsplanleggeren, voksendeltakeren og læreren (Eklund 2001:46). Utdanningsplanlegging deler hun igjen inn i tre former: Sentral, regional og intern. Sistnevnte underkategori er virksomhet/institusjon/organisasjon som kjøper eller oppsøker utdanning for medarbeidere (Ibid s.16). Min konklusjon er at det tilhører arbeidsgiverens medansvar for intern utdanning å sette gode rammer for læring, for eksempel å gi tilstrekkelig lesetid til sine deltidsstudenter.

#### **5.4.4 For lite delaktighet**

Eklunds definisjon av medansvarlige (2001) berører følgelig også innvendingen om manglende deltakelse fra arbeidsgivers side. Militær deltaker i gruppa Studentene uttrykker at arbeidsgiverne med fordel kunne ha vært mer deltakende. Arbeidsgiverne kunne til arbeidsplassens fordel ha utnyttet potensialet som ligger i studentenes valg av tema for oppgaver, og studentene hadde fått gitt noe mer konkret tilbake. En realisering av studentens forslag ville også kunne bidra til enda større velvilje når det gjelder å gi de ansatte utdanning i tjenestetida. Kanskje handler det om mangel på tid også hos arbeidsgiverne, og at det er større sjanse for realisering av jobbrelaterte prosjekter hvis de blir foreslått av studenten? Det er allerede i dag mange studenter som på eget eller avdelingens initiativ, bruker egen arbeidsplass som case. HSTY og Universitetet i Tromsø vil for øvrig la flere få tilgang til studentbesvarelser fra masterprogrammet *Konflikt, sikkerhet og flerkulturell forståelse* gjennom ei bok som utgis i 2007.

#### **5.4.5 For lite langsiktighet**

Leverandørene er opptatt av at det er for lite langsiktighet i bestillingene og for lite forutsigbarhet i samarbeidet med FS. Omorganiseringer og endringer i Forsvarets

utdanningspolitikk, innkjøpsordninger, lokaliseringer, rutiner oppfattes som forstyrrende momenter for Leverandørene. De har også behov for tid til å planlegge sine ressurser. Påmeldingene på eksterne kurs kommer ofte helt utenom vanlige frister fra FS. Samtidig innrømmer de at de får mye administrativ hjelp til eksterne oppdrag gjennom mellomledet, studiesentret. Lærerne i gruppen Leverandørene var ikke så opptatt av inntektene institusjonene kunne få, men mente det også ble for uforutsigbart for lærerne, ikke minst når det gjaldt arbeidsforholdet ved campus. Leverandørene uttrykte forståelse for endringene i Forsvarets organisering og rutiner, og innrømmet at leverandørene måtte være fleksible. Universitetet i Tromsø ønsket seg et mer formalisert samarbeid med Forsvaret, et samarbeidsutvalg. For eierne er det imidlertid maktpåliggende å følge lov om anskaffelser. For en anbudsvinner kan det oppnås en midlertidig forutsigbarhet på maksimalt 2-4 år i en kontraktperiode.

#### **5.4.6 Fordel av sivil-militært samarbeid**

Regionen mener at det sivil-militære samarbeidet på utdanningssida er veldig positivt og gir regionen fordeler andre ikke har. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2005) ligger Bardu og Målselv nesten på landsgjennomsnittet, og på topp som landkommuner, når det gjelder andel av befolkning med utdanning på høyere nivå: Henholdsvis 23,4% og 21,2 % mot landssnitt 24,8 %. Forsvarets bosatte, to videregående skoler og FS bidrar sterkt til det, selv om bare en del av studentene er fra disse to kommunene. Regional samhandler mener det er på sin plass at regionen skal ha nytte av utdanningstilbudene ved FS når sivilbefolkningen og Forsvaret skal leve sammen. Han er også opptatt av at kommunen kan finne kompetanse blant forsvarsansattes medflyttere. Videre ser han at Forsvaret kan tilby sårt tiltrengte lærlingeplasser.

Åmot kommune har vært en aktiv omstillingskommune, som har gitt midler til utvikling av studier for Forsvaret, hevder informanten fra Høgskolen i Hedmark. Dermed har høgskolen kunnet lage spesifikke utdanningstilbud for Forsvaret. Lignende er ikke gjort i omstillingskommunene i Troms, og kommunenes egne kompetanseutviklingsstudier er hittil ikke lagt til studiesentrene, men avvirket i egen regi. Det siste sier Regionen de vil endre på. En av ordførerne sier det slik: "Det' jo det at når du først har en sånn base som studiesentret i distriktet med kunnskap for alle: Kunnskap avle' kunnskap og avle' handlinge' tel slutt" (5:57).

## 6 KONKLUSJON

Mitt empiriske materiale indikerer at det er hold i hypotesen om at FS oppfattes som en positiv voksenlæringsarena. Innvendingen om at FS er for lite brukt, må kunne kategoriseres som positiv for FS, men dette er likevel en klar utfordring for både FS og interessentene. En av innvendingene mot FS, som kan ha innvirkning på bruksfrekvensen, er at informasjon ikke når godt nok fram. Tidsklemma kan også ha innvirkning på deltakelse, både når man ser det fra studentenes og fra arbeidsgivernes side. Noen savner også større delaktighet fra overordnede når det gjelder studietema. Det behøver ikke bety fravær av interesse fra avdelingens side, for det kan igjen være et spørsmål om tid og prioriteringer i en ellers travel hverdag. Initiativet bør etter mitt syn komme fra studenten som har best innsikt i mulighetene og målet for det konkrete studiet. De militære studentene uttrykker iallfall at studiene er relevante for jobben de gjør. Eierne stiller imidlertid spørsmål ved tjenesterelevansen i fagtilbudene og ved rollefordelingen i gjennomføringen av utdanningen, mens Brigade Nord hos Samhandlerne ønsker utdanning for flere formål samtidig. Leverandørene ønsker seg mer forutsigbarhet og frykter at anbudskonkurranser vil ødelegge for den kontinuiteten som trengs for å holde kompetente lærere til studiene utenfor campus.

Region Midt-Troms er begeistret for et godt sivil-militært samarbeid for høyere utdanning i Midt-Troms, og de setter pris på at FS samarbeider med Studiesenteret Finnsnes. De ser gjerne at studiesentrene blir synlige i alle kommunene i regionen. Ordførerne ser at studiesentrene bidrar med økt kunnskapstilførsel til regionen. De ser at byer med høgskoler eller universiteter har økonomisk vekst og kunne tenke seg et universitet i Midt-Troms. Min erfaring tilsier at studiesentermodellen er mer fleksibel i forhold til å kunne produsere relevante og aktuelle utdanninger på forespørsel. En egen høgskole eventuelt universitet i denne regionen ville i overskuelig framtid bli en liten og derfor kontraproduktiv institusjon. Fagbredde og tilbudshurtighet begrenses når tilsatte lærere med smale fagfelt årlig skal sysselsettes. Et studiesenter kan derimot jobbe ad hoc og skaffe det som til enhver tid etterspørres.

Hypotesen om at det er ønskelig å spre studiesentrene geografisk enda mer enn i dag, gjelder for et flertall av interessentene. Eierne ønsker å gå i to retninger. På den ene side ønsker de mer sentralisering, mer bruk av campus, mens de på den annen side vil at FS skal distribuere mer utdanning gjennom Internett og Voksenopplæringen for dermed å nå flere i alle regioner der

Forsvaret er. Begge retningene vil desimere antall studenter ved FS på Bardufoss, men i den distribuerte modellen tilkjennes FS en rolle som organisator i et landsnettverk, der Bardufoss også er ett av studiestedene. Hærens Styrker vil også ha sentre på Rena og kanskje i Kirkenes for sine ansatte, og Regionen vil helst ha ett i hver kommune. Full nettbasering eller campusstudier har best klangbunn hos gruppa Eierne, men de foretrekker en kombinasjon, for det gir størst fleksibilitet. De fleste innser at antall studiesentre i Forsvaret, eller generelt, i stor grad vil styre seg selv i forhold til hvor mange brukere som faktisk fins, men det bør i det minste være klynger av en størrelse som kan skape et miljø som i noen grad erstatter campus. Leverandørene er også opptatt av at sentrene må kunne holde akseptabel kvalitet i forhold til undervisningsfasiliteter og gjennomføringsfasen. Ut fra mitt materiale synes det som om klyngemodellen, sentre med et visst studentvolum, alt i alt er det mest attraktive alternativet for interessentene. Da kan det være nærliggende å konkludere med at studentene egentlig higer etter en form for faste rammer og opplegg, fordi de ikke er så selvstyrte som Knowles (1970) antar at voksne er. Mest sannsynlig er det omvendt: Voksne styrer sterkt i mot en studiemodell og en læringsarena som ivaretar mer enn bare læringssituasjonen, for de er ikke kun studenter.

Av de seks studentinformantene svarte fire at FS og studiesentermodellen ble avgjørende for deres beslutning om å studere. De andre to valgte FS på grunn av tilbudet. Flere av informantene i andre fokusgrupper bevitnet også at studiesentermodellen ga dem eneste mulighet til å studere i den situasjonen de var i. Dermed ble FS for disse den avgjørende "external power," som ga nødvendig margin til å kunne studere (McClusky 1970). Det er igjen viktig å påpeke at funnet ikke har relevans for andre enn dem som faktisk valgte studiesentret. Studentsammensetningen ved FS sier at regionens yngste studenter ikke kommer til FS, men velger å reise til en campus. Studiesentermodellen tilsier at de kan ha gode grunner til det: Et større studentmiljø mangler, de fleste studentene er mye eldre og etablerte, progresjonen er lavere, tilbudet smalere enn ved campuser, og på Forsvarets studieemner, som bare tilfeldigvis er relevante for dem, må regionens deltakere betale studieavgift. I sum oppveies det neppe av at de kan bo hjemme og spare husleie og reiseutgifter.

Min hypotese om at FS spiller en viktig rolle for interessentene, er bekreftet av samtlige fokusgrupper, selv om Eierne ser at andre studiearenaer kan være like viktige, og noen av forslagene fra Eierne faser ut FS. Alle har større eller mindre innvendinger til at de ikke får

utnyttet studiesentrets virksomhet enda mer i volum eller på flere steder, men denne ubalansen i forhold til interessentenes forventninger kan kun forstås slik at de vil ha mer av studiesentermodellen og ikke mindre. En spredning av tiltakene kan samtidig være en trussel, for det kan svekke den kraftsamlingen som gjør studiesentret til et reelt alternativ til campus. Det er derfor viktig at den framtidige utviklingen av FS ivaretar balansen i utbytterelasjonen mellom interessentene i domenet, jmf Thompson (1983) og Nylehn (1999), slik at studiesentret forblir attraktivt for alle parter. "Alle er aktører og hinandens forudsætninger," sier Kirsten Weber (2002:9). Stor ubalanse i utbyttet kan ødelegge interessefellesskapet og bli en utfordring for Forsvarets studiesenter.

## LITTERATURLISTE

- Albrecht T, Johnson, G, og Walther, J. 1993. *Understanding Communication Processes in Focus Groups*. I Morgan D (red.) *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Art*. Newbury Park: Sage.
- Andersen mfl. 1993. *Kvalifikationer. En søgemodel*. Roskilde: Almenkvalificeringsprojektet, EVU-gruppen RUC.
- Brookfield, S.D. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning. A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christiansen, L. 2000. *En anden vej til Universitetet*. Roskilde Universitetscenter. Utdrag i Weber, Kirsten (red) 2002. *Læring på livstid? Livslang læring mellem oplysning og vidensøkonomi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Coolican, H. 1990. *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Courtenay, B.C. Arnold G.W. og Kim, K. *An Examination of the Empirical basis for Involving Adult Learners in Planning Their Learning Experiences*. International Journal of Lifelong education, 1994.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 2005. *Demokrati og uddannelse*. Dansk oversættelse av Joachim Wrang. Århus: Forlaget Klim
- Dunbar, R. 1997. *Samvaro, skvaller og och språkets uppkomst*, Norstedts, Stockholm.
- Eklund S. 2001. *Med-ansvar for læring i voksenuddannelse*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Elias, J.M. 1979. *Andragogy Revisited*. Adult Education, USA.
- Fog, J. 2004. *Med samtalen som udgangspunkt*, København, Akademisk Forlag.
- FMO. 2006. *Forsvarets direktiv for anskaffelse av sivil utdanning*.
- Forsvarets studiesenter i samarbeid med DKN & DIV 6. 1997. *Evaluering av Forsvarets studiesenter 1994-96*.
- Glesbygdverket. 2001. *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001*. Østersund.
- Grace, A. P. 1996. *Taking a Critical Pose: Andragogy – Missing Links, Missing Values*. International Journal of Lifelong Education, no 37.
- Grepperud, G. & Thomsen, T. 2001: *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*, U-vett publikasjoner, Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. 2005a. *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå 1: Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk*. (Doktorgradsavhandling, UiT).
- Grepperud, G. 2005b. *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå 2: Fleksibel utdanning som praksis* (Doktorgradsavhandling, UiT).

- Grepperud, G. 2005c. *Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå 3: Forventninger, praksis og utfordringer* (Doktorgradsavhandling, UiT).
- Grundtvig, N.F.S. 1838. *Skolen for livet*. I Illeris, K. og Berri, S. (red) 2005. *Tekster om voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Hartree, A. 1984: *Malcolm Knowles Theory of Andragogy: A Critique*. International Journal of Lifelong Education.
- Hærens Styrker. 2007. ”Studietilbud avdelingsbefal i HSTY.” Brosjyre til personell.
- Illeris, K. mfl 1998. *Udspil m læring og didaktikk. 1. rapport fra Voksendidaktikprosjektet*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. og Berri, S. (red) 2005. *Tekster om voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Johnstone J.W.C & Rivera R.J. 1965. *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of Adults*. Hawthorne, N.Y.: Aldine.
- Knowles, M.S. 1968. *Andragogy, not Pedagogy. Adult Learnership*. N.Y.: Cambridge Books.
- Knowles, M.S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. N.Y.: Cambridge Books.
- Knowles, M.S. 1973. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
- Knowles, M.S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2<sup>nd</sup> ed.) N.Y.: Cambridge Books.
- Kolb, D.A. 1984. *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall.
- Krueger R. A. 1993. *Quality Control in Focus Group Research*. I Morgan. D.: *Successful Focus Groups*. London: Sage.
- Levine, S & White, P.E. 1961. *Exchange as a Conceptual Framework for the Study of Interorganizational Relationships*. I Administrative Science Quarterly, vol 5, nr 4, 583-601.
- Lewis, O. 1961. *Children of Sanchez: Autobiography of a Mexican Family*. New York: Random House.
- Longum, L. 1970. *En skole for livet? Artikler om folkehøgskolen og dens plass i utdannelsessystemet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- McClusky, H.Y. 1970. “An Approach to a Differential Psychology of the Adult Potential.” I S.M Grabowski (red) *Adult Learning and Instruction*. Syracuse, N.Y.:ERIC Clearinghouse on Adult Education.
- McCracken, G. 1988. *The Long Interview*. Qualitativ Research Methods Series, volum 13. Calif.
- McKenzie, L. 1977. *The Issue of Andragogy*. Adult Education, USA.



- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1999. *Learning in Adulthood*, 2. utg., San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merton, R, Kendall, P og Fiske, M. 1956. *The Focused Interview*, Glencoe, IL: Free Press.
- Morgan, D. 1996. *Focus Groups*. I Annual Review of Sociology, nr 22.
- NOU 1986: Livslang læring.
- Næss, I. B. 2006. *Sivil utdanning for militært ansatte i Hærens Styrker*. Vitenskapelig rapport/Prosjektoppgave for BA. Rena: Høgskolen i Hedmark.
- Nylehn. 1999. *Organisasjon og ledelse. En innføring*. Kolve forlag.
- Postholm, M. B. 2005. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Rosenblum, S. og Darkenwald, G. 1983. *Effects of Adult Learner Participation in Course Planning on Achievement*. Adult Education Quarterly.
- Rubenson, K: *Livslang læring*. 2004. I Illeris, K. og Berri, S. (red). 2005: *Tekster om voksenlæring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Statistisk sentralbyrå, 2005: Tabell 2 Personer 16 år og over, etter utdanningsnivå (ny nivåinndeling) og bostedskommune. 1. oktober 2005
- Stortingsproposisjon nr 42/04: Den videre moderniseringen av Forsvaret i perioden 2004-2008: [www.odin.dep.no/fd/norsk/publ/stprp/010001-030030/hov006-bn.html](http://www.odin.dep.no/fd/norsk/publ/stprp/010001-030030/hov006-bn.html)
- Støkken A.M. 1995. *Integrering av utdanning i og utenfor anstalt – i et sosiologisk perspektiv*. I SEFU. 1995. *Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000*. NKI Forlaget.
- Svedberg, L. 1992. *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, J.D. 1983. *Hur organisationer fungerer*. Stockholm: Prisma.
- Tøsse, S. 1997. *Kunnskap, danning og opplysning. Kunnskapssyn og dannelsesideal i norsk folkeopplysning på 1800-tallet*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Tøsse, S. 2005: *Folkeopplysning og voksenopplæring. Idear og framvekst gjennom 200 år*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Wadel, C. 1991: *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Weber, Kirsten (red) 2002. *Læring på livstid? Livslang læring mellom opplysning og videnskøkonom*. i Roskilde Universitetsforlag.
- Wibeck, Victoria, 2000. *Fokusgrupper*. Victoria Wibeck og Studentlitteratur.
- Winther-Jensen, T. 2004. *Voksenpedagogik – grunnlag og idéer*. København: Akademisk forlag.

## VEDLEGG

### Vedlegg 1. Intervjuguide

#### Basis intervjuguide til fokusgruppene

Modifiseres ift hver enkelt gruppe og innspill følges opp.

1. Kan vi starte med en runde der dere først sier litt om dere sjøl/ bakgrunn og rolle/posisjon i forhold til Forsvarets studiesenter...og eventuelt hvordan fikk dere første gang vite om studiesentret og studiemulighetene der?
2. Hvilken rolle spiller studiesenteret som voksenlæringsarena for deg/dere i den posisjonen du/dere innehar eller er i?
3. Hvilken betydning har studiesentermodellen?  
(Deltid og desentralisert, nettstøttet, fleksibel)
4. Ser dere fra deres posisjon alternative studieformer som ville være mer formålstjenlig?  
(Mer på campus, eller hvor mye er det eventuelt ønskelig å desentralisere: Hver mann sitt studiesenter?)
5. Hva ser dere som klart negativt eller ulemper ved FS?
6. Er det noe dere vil legge til?

**Vedlegg 2. Framdriftsplan for prosjektet**

<b>Termin</b>	<b>Oppgaver/ mål</b>
Juli 06	Justering av prosjektet etter tilbakemelding på prosjektbeskrivelsen.
August 06	Disponering av masteroppgaven. Utdyping og begrensninger av teori. Invitasjoner til gruppeintervju klargjøres. Prøveintervju med en mindre gruppe studenter for å teste ut spørsmålsformuleringene, gjennomføring i fokusgruppe og opptakstekniske forhold.
Uke 35	Mastersamling ved Universitetet i Tromsø med fokus på analyse.
Uke 38 Fredag 22. sept	Gruppeintervju med <i>Eierne</i> (2), i Oslo.
Uke 39 To 28. sept	Gruppeintervju med <i>Leverandørene</i> (5)
Uke 44 Fr 3. nov	Gruppeintervju med interessenter i <i>Regionen</i> (4)
Uke 46 Ma 13. nov	Gruppeintervju med <i>Studentgruppen</i> (1)
Uke 48 Ma 30.nov	Gruppeintervju med <i>Samhandlerne</i> (3)
20. okt-des	Transkripsjonsperiode. Sortering av informasjon. Redigering. Veiledning
Januar 07- Mars 07	Analyse, disposisjon/redigering, veiledning. Nettseminar for MA VPED 04
Primo april	Konklusjon på analyse. Første skriveversjon. Veiledning
April-mai	Sluttskriving. Veiledning. Redigering med referanselistesjekk.
16. april	Godkjenning av pensumliste
14. mai	Innllevering av masteroppgave og pensumliste, frist 15. mai
6. –20. juni 2007	Komponering og framføring av prøveforelesning. Muntlig eksamen.

**Vedlegg 3. FS-data 2006: Studentenes kjønn og alder**

FSS/FKS/FS	Antall*	K	M	19-21 år	22-25 år	26-29 år	30+	40+	50+	Snittalder
Ex phil V 06	25	2	23	10	6	6	1	2		25,1
Ex phil H 06	20	6	14	6	3	2	6	2	1	28,9
Ex fac H 06	22	14	8		1	6	4	8	3	38,9
Kulturforståelse	13	5	8	6	4	2		1		24,3
Operativ ledelse C	14	5	9	5	9					22,3
Samf vit metode 1	14	1	13	1	2		10	1		31,3
Islam. Trad, endring	22	5	17		1	6	12	3		32,6
Internasj. politikk	24	5	19	1	4	8	10		1	30,0
Sikkerhet og org.	12	4	8		3	5	4			28,4
HMS 4, V 06	25	10	15			2	6	11	6	43,2
HMS 3, H 06	19	7	12		1		3	9	6	45,1
Prosjektstyring	19	5	14		1	10	6	1	1	31,4
Arbeidspsykologi H	17	9	9		3	6	5	3		31,6
Org. psykologi V	20	15	5		1	6	7	5	1	34,6
Grl matematikk	9	2	7		1		5	3		35,5
Bed.økonomi	13	5	8		1	1	5	6		38,2
MA LEDORG 2	17	2	15			3	12		2	34,2
MA LEDORG 3	22	3	19			5	15		2	33,6
MA KOSIFF 2	16	3	13			4	12			31,8
MA KOSIFF 3	12	3	9			2	9		1	33,6
MA ISEE 1	20	2	18		1	2	14	3		33,7
<b>Totalt</b>	<b>375*</b>	113	262	29	42	76	146	58	24	<b>33,1</b>
<b>% Forsvarsstudier</b>	<b>71 %</b>	30%	70%	8%	11%	20%	39%	15%	7%	(avrundet)
<b>Profesjonsstudier</b>										
DSU Sykepleier 02	23	22	1			2	14	7		36,6
DSU Sykepleier 03	14	13	1	1	2	3	5	3		32,6
DSU Sykepleier 05	15	14	1	3	3	1	6	2		30,0
AUD Lærerutd 03	56	42	14		3	6	24	20	3	37,4
DALU Lærerutd 05	13	11	2	1	2	2	5	3		32,0
FUDD Førskole 06	29	27	2		5	6	10	7	1	34,0
<b>Tot prof.studiene</b>	<b>150*</b>	129	21	5	15	20	64	42	4	<b>35,0</b>
% Prof stud	<b>29%</b>	86%	14%	3%	10%	13%	43%	28%	3%	(avrundet)
<b>Totalt ant. studenter</b>	<b>525*</b>	242	283	<b>34</b>	<b>57</b>	<b>96</b>	<b>210</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>33,6</b>
<b>% Totalt</b>	<b>100%</b>	46%	54%	6%	11%	18%	40%	19%	5%	(avrundet)

\* Antall studenter ved årsslutt/kursslutt

**Vedlegg 4. FS-data 2006: Studentantall, -kategorier og produserte studiepoeng**

FSS/FKS/FS  Studium	Antall*			Studie- poeng	Mil ansatte	Sivile i FMO	Ektef/ sambo	Lokale Inkl Forsvars- bygg	Produserte poeng
		K	M						
<b>Forsvarsstudier:</b>									
Ex phil V 06	25	2	23	10	21	2	2	0	250
Ex phil H 06	20	6	14	10	15	0	2	3	200
Ex fac H 06	22	14	8	10	8	4	7	3	220
Kulturforståelse	13	5	8	10	12	0	1	0	130
Operativ ledelse C	14	5	9	10	14	0	0	0	140
Samf vit metode	14	1	13	10	14	0	0	0	140
Islam. Trad, endring	22	5	17	15	19	0	2	1	330
Internasj. politikk	24	5	19	10	22	0	2	0	240
Sikkerhet og org.	12	4	8	20	12	0	0	0	240
HMS 4, V 06	25	10	15	20	5	10	4	6	500
HMS 3, H 06	19	7	12	20	5	8	2	4	380
Prosjektstyring	19	5	14	10	13	1	3	2	190
Arbeidspsykologi H	17	9	9	15	8	0	7	2	255
Org. psykologi V	20	15	5	15	5	2	12	1	300
Grl matematikk	9	2	7	10	5	1	0	3	90
Bedøk	13	5	8	10	6	2	1	4	130
MA LEDORG 2	17	2	15	15	16	1	0	0	255
MA LEDORG 3	22	3	19	15	18	3	1	0	315
MA KOSIFF 2	16	3	13	15	16	0	0	0	240
MA KOSIFF 3	12	3	9	15	10	0	2	0	180
MA ISEE 1	20	2	18	15	20	0	0	0	300
<b>Totalt forsvarsstudiene</b>	<b>375*</b>	113	262	-----	264	34	48	29	<b>5 025</b>
		<b>30%</b>	<b>70%</b>		<b>70%</b>	<b>9%</b>	<b>13%</b>	<b>8%</b>	(avrundet)
<b>Profesjonsstudier:</b>		K	M						sp
D02H Sykepleier	23	22	1	25				**	575
D03H Sykepleier	14	13	1	45					630
D05 H Sykepleier	15	14	1	45					675
AUD03 Lærerutd	56	42	14	60					3360
DALU05 Lærerutd	13	11	2	60					780
FUDD06 Førskole	29	27	2	60					1740
<b>Tot profesjonsstudiene</b>	<b>150*</b>	129	21	-----					<b>7 760</b>
<b>Tot antall</b>	<b>525*</b>	242	283						<b>12 785</b>

\* Antall studenter ved årsslutt/kursslutt

\*\*FS har ikke tilgang til herkomstdata for profesjonsutdanningene, men de aller fleste er lokale, noen få er samboere el. ektefeller til forsvarsansatte, normalt ingen FMO-ansatte.