

2



**Fleksibel utdanning på  
universitets- og høyskolenivå;  
forventninger, praksis og utfordringer**

# **Fleksibel utdanning som praksis**

Gunnar Grepperud  
Avhandling for dr. philos graden. Universitetet i Tromsø 2005.

ISBN:  
82-92352-02-3



**FLEKSIBEL UTDANNING  
PÅ UNIVERSITETETS-  
OG HØGSKOLENIVÅ**  
- FORVENTNINGER, PRAKSIS OG UTFORDRINGER

1

**DEL 2**  
- FLEKSIBEL UTDANNING SOM PRAKSIS - BELYST  
MED UTGANGSPUNKT I NORNET-PROSJEKTET

Just as the whole world is a school for the whole of human race, from the beginning of time until the very end, so the whole of a person's life is a school for every one of us, from the cradle to the grave. It is no longer enough to say with Seneca "no age is too late to begin learning". Every age is destined for learning, nor is a person given other goals in learning than life itself. (Jan Comenius 1609).

# FORORD

## -ØKT KUNNSKAP ER OGSÅ EN UTFORDRING

Dette er del II i en trilogi som identifiserer, vurderer og drøfter ulike sider ved fleksibel utdanning på universitets- og høghskolenivå gjennom tre delrapporter:

- Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk (del I)
- Fleksibel utdanning som praksis (del II)
- Fleksibel utdanning som utfordring (del III)

Mens det i forrige del var de store linjer i utvikling og perspektiv som stor i fokus, handler denne delen om fleksibel utdanning i praksis. Det er det regionale perspektivet som står i fokus, med det satellittbaserte prosjektet NORNET som referanseramme og case. På første halvdel av 1990- tallet fremstod dette som nyskapende i sin teknologibruk og gjennom sin ambisjon om å bygge ut et nasjonalt, regionalt kompetansenettverk. Beskrivelsen og analysen av NORNET- prosjektet har interesse både fordi det omfatter en bestemt epoke i utviklingen av IKT- basert, fleksibel utdanning og fordi prosjektet synliggjør mange av de utfordringer høgere utdanning står overfor når man skal løse ambisjonen om ”mer kunnskap til flere.”

Det er fra NORNET- prosjektet, fra pauseplakaten i de satellittbaserte sendingene, at mottoet ”Økt kunnskap er en også en utfordring” er hentet. Slagordet har gyldighet langt ut over dette prosjektet. Formuleringen kan også stå som et motto for inngangen i en tidsalder hvor kunnskap og kompetanse er kommet i fokus som aldri før. Vi er etter hvert blitt en del av kunnskapsoptimismens tidsalder. Visjonene om det lærende samfunn tar delvis form. 1996 ble av EU definert som året for livslang læring og dette ble fulgt opp av en rekke utredninger og meldinger. Disse legger alle til grunn at det menneskelige potensiale skal utvikles gjennom en kultur for livslang læring.

Alle de formuleringer, program og forventninger som er knyttet til livslang læring stiller individ, institusjoner og samfunn overfor en rekke utfordringer. Etablerte holdninger, strukturer og forståelse av læring settes på prøve. Dette gjelder ikke minst for høgre utdanning. Hvordan skal universitet og høgskoler møte visjonene om det lærende samfunn i praksis, det vil si når man skal omsette retorikken til realiteter? Innebærer det mer av det gamle, eller forutsetter det et utviklings- og endringsforløp som utfordrer selve grunnstrukturene og de grunnleggende perspektiv om høgre utdannings fremtidige rolle?

Det er i dette perspektivet drøftingene, vurderingene og analysene i de tre delrapportene finner sted. Målet har vært å identifisere fleksibel utdanning som et (stadig viktigere) delfelt i norsk, høgre utdanning og avklare de perspektiver, den virksomhet, de erfaringer og de utfordringer høgre utdanning står overfor på dette området.

4

Arbeidet med denne rapporten har skjedd etappevis, og over flere år. Arbeidet slik det nå foreligger er resultat av en lang prosess som ble påbegynt allerede midt på 1990-tallet som en vurdering av NORNET – prosjektet som først med denne rapporten har funnet sin endelige form. Denne, og de to andre rapportene, er langt på vei et forsøk på å fange helheten i det feltet som kalles fleksibel utdanning i universitets- og høgskolesektoren. Dette arbeidet har pågått parallelt med mitt arbeid som leder av SOFF, direktør for UNIKOM - Universitetet i Tromsø og professor ved U-vett, samme sted. Selv om tempo og progresjon har måttet avpasses en rekke andre forhold, har det i positiv forstand ført til at arbeidet har fanget opp og dermed avspeiler utviklingen av dette feltet for store deler av 1990-tallet.

Som det fremgår av rapportene er fleksibel utdanning en praksis og et område som berører mange delfelt og fagområder. Gjennom prosessen har det vært nødvendig å konsultere en rekke personer og institusjoner både i og utenfor høgre utdanning. Dette innebærer at det i realiteten er en rekke personer og miljø som direkte og indirekte har bidratt til det arbeidet som her legges frem.

Når dette arbeidet, etter flere år og mange opphold, er blitt til noe mer enn løsrevne notater, skyldes det særlig to personer.

Professor Edvard Befring ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, har med velvillighet og entusiasme lest gjennom utkast til hele arbeidet og bidratt med viktige kommentarer og innspill til endelig produkt.

Professor emeritus Urban Dahllöf, Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet, har over lengre tid vennlig, men bestemt, minnet meg på nødvendigheten av å komme i mål. Gjennom sin omfattende kompetanse innen områder som høgre utdanning, fjernundervisning, regional utvikling og alternative utdanningsmodeller har han vært en uvurderlig inspirasjonskilde og en kreativ og utfordrende samtalepartner. Det er derfor naturlig å tilegne dette arbeidet til Urban Dahllöf, dels som takk for den mentorrolle han så entusiastisk tok på seg, dels som en understrekning av hans sentrale rolle som forsker, nyskaper og praktiker innen det felt som her settes under lupen.

En like viktig forutsetning for arbeidet har vært mitt daglige arbeidsmiljø ved U-vett, Universitetet i Tromsø. Ikke minst gjelder det for de mange, lange, springende og humørfylte diskusjonene om alle sider ved fleksibel utdanning som har funnet sted der. Det er dette kollega Turid Moldenæs har beskrevet som "fornuft og lek". To personer i dette miljøet må nevnes spesielt. U-vetts leder, Inger Ann Hanssen har på alle måter har støttet opp om arbeidet og alltid, uansett nye og "umulige" forslag og behov, lagt forholdene til rette. Gjennom hele mitt arbeid med fleksibel utdanning, både i teori og praksis, både i SOFF og ved Universitetet i Tromsø, har Jan Alexandersen vært min nærmeste og viktigste samarbeids- og diskusjonspartner. Dette skyldes ikke minst hans evne til å forene lydhørhet, kritisk refleksjon, kreativitet, teori og praksis. Forsker Wenche Rønning, NTNU, har i arbeidets siste fase gitt en rekke innspill til refleksjon og revisjon. Også takk til Ida som påtok seg oppgaven som "krokretulesre" og til Mark som har fått orden på tall, bokstaver og sider.

Når det gjelder arbeidet med denne rapporten spesielt, skal følgende personer nevnes og takkes:

- Tove Kristiansen som gjennom sitt arbeide som (daværende) forsker ved Telenors forskningsavdeling deltok i første del av vurderingen av NORNET-prosjektet. Hun gikk med stor entusiasme inn i dette arbeidet. Som en pioner i forskning og utvikling av IKT-basert fleksibel utdanning var hun en viktig diskusjons- og samarbeidspartner. Av arbeidsmessige grunner måtte hun prioritere andre oppgaver.
- Prosjektleder Per Willy Mørch Karlsen i NORNET som med sin ukuelige optimisme var en forutsetning for prosjektets utvikling.
- Knut Olav Aslaksen, daværende leder av Universitetets Mediesenter i Bergen (nåværende leder av SEVU, UiB) som var en av gründerne bak NORNET-modellen og som var "far" til NORNETs motto "Økt kunnskap er også en utordring."
- Universitetslektor Gunilla Roos, Uppsala Universitet, som både har vært en viktig samarbeids- og samtalepartner underveis i dette arbeidet og som har stilt til disposisjon alle sine data for videreutvikling, analyse og komparasjon av resultatene i Hälsinglandstudiene.
- Hovedbibliotekar Bjørn Olav Skancke som har gitt uvurderlig hjelp i jakten på de korrekte referanser.

For å synliggjøre kontinuiteten i de tre rapportene nummereres kapitlene fortløpende, det vil si at første kapittel i denne rapporten er kapittel 7.

Tromsø, juni 2004

Gunnar Grepperud

# INNHold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>KAP. 7 DEN REGIONALE UTFORDRING, OG FLEKSIBEL, HØGRE UTDANNING</b> .....	<b>11</b>
7.1 Revitalisering av regioner .....	11
7.2 Høgre utdanning i et regionalt perspektiv .....	17
7.3 Fleksibel utdanning i et regionalt perspektiv- utjevning og utvikling .....	23
7.3.1 Likestillings- og utjevningsbegrunnelsen .....	24
7.3.2 Utdanning til det regionale arbeidsliv .....	26
7.3.3 Utvikling av det sivile samfunn .....	30
7.4 Utvikling av en regional kompetansestruktur .....	33
7.5 Vilkår for et regionalt utdanningsløft .....	34
NOTER .....	37
<b>KAP. 8 SATELLITTBASERT FLEKSIBEL UTDANNING</b>	
<b>- BEGRUNNELSER, PRAKSIS OG ERFARINGER</b> .....	<b>45</b>
8.1 Ny teknologi - nye muligheter? .....	45
8.2 Modeller for fjern(syns)undervisning via satellitt	
- nasjonale og internasjonale eksempler og utviklingstrekk .....	51
8.2.1 Rekkevidde .....	55
8.2.2 Utdanningsnivå .....	60
8.2.3 Kommunikasjon/mottakerorganisering .....	63
8.2.4 Den pedagogiske treghet .....	65
8.2.5 Organisasjon, styring, økonomi .....	68
8.3 Behov for egen læringskanal? .....	70
8.4 Teknikk eller didaktikk? .....	72
8.4.1 Begrep og fokus .....	74
8.4.2 Den bildebaserte forelesningen .....	76
NOTER .....	85
<b>KAP. 9 FLEKSIBEL UTDANNING I PRAKSIS;</b>	
<b>NORNET – PROSJEKTET SOM REFERANSERAMME OG CASE</b> .....	<b>93</b>
9.1 Organisering og samarbeid .....	95
9.2 Økonomi .....	97
9.3 Kurstilbud og kursomfang .....	97
9.4 Formidlingsform .....	98
9.5 Teknologi .....	99
9.6 NORNET som utdanningshistorisk og eksemplarisk prosjekt .....	100
NOTER .....	103



<b>KAP. 10 FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING OG REFERANSERAMMER</b>	
<b>FOR ANALYSE OG VURDERING</b>	<b>105</b>
10.1	Strategi, svarprosent og tema ..... 105
10.2	Drøfting av telefonintervju som metode ..... 108
10.3	Skriftlig dokumentasjon ..... 114
10.4	Gjennomgang av videoopptak ..... 114
10.5	Referanseramme for analyse og vurdering av NORNET- prosjektet ..... 115
10.5.1	Regionale kompetanseprosjekt ..... 115
10.5.2	Satellittbaserte fjernundervisningsprosjekt ..... 123
	NOTER ..... 131
<b>KAP. 11 MER KUNNSKAP TIL FLERE? REKRUTTERINGSGRUNNLAG OG DELTAKERBAKGRUNN</b>	<b>135</b>
11.1	Rekrutteringsgrunnlag ..... 135
11.2	Studentenes kjønnsfordeling ..... 140
11.3	Aldersfordeling ..... 145
11.4	Utdanningsbakgrunn ..... 150
11.5	Fagtilbud ..... 154
11.5.1	Fagfordeling og gruppestørrelse ..... 154
11.4.2	Fagkategorier og målgrupper ..... 157
11.5	Oppsummering ..... 163
	NOTER ..... 165
<b>KAP. 12 INFORMASJON, MOTIVASJON OG LIVSSITUASJON</b>	<b>171</b>
12.1	Informasjon om fleksibel utdanning ..... 171
12.2	Deltakernes studiemotivasjon og utdanningsbehov ..... 179
12.3	Hvorfor fleksible studier? ..... 186
12.4	Oppsummering ..... 197
	NOTER ..... 203
<b>KAP. 13 STUDIESENTRA OG DET REGIONALE KOMPETANSEARBEIDET</b>	
<b>- EN FORUTSETNING FOR ET REGIONALT UTDANNINGSLØFT?</b>	<b>211</b>
13.1	De regionale kompetanseoppgavene - megler, møteplass og motor ..... 212
13.1.1	Meglerfunksjonen ..... 215
13.1.2	Møteplassfunksjonen ..... 219
13.1.3	Motorfunksjonen ..... 223
13.2	Regionale aktører - noen internasjonale og nasjonale utviklingstrekk ..... 225
13.2.1	Internasjonale utviklingstrekk ..... 226
13.2.2	Noen norske utviklingstrekk ..... 230
13.2.3	NORNET og studiesentra ..... 234
13.3	Regionalt kompetansearbeid i praksis ..... 235
13.3.1	Meglerfunksjon og meglerutfordringer ..... 236
13.3.2	Møteplassfunksjonen i praksis ..... 241
13.3.3	Motorfunksjonen som ny oppgave ..... 243
13.3.4	Studiesenterfunksjonen i NORNET- prosjektet ..... 244
13.4	Oppsummering ..... 246
	Noter ..... 251

<b>KAP. 14 SATELLITBASERT FLEKSIBEL UTDANNING</b>	
<b>- DIDAKTISKE ERFARINGER OG REFLEKSJONER</b> .....	<b>259</b>
14.1 Antall leksjoner og tidspunkt for sendingene .....	261
14.2 Den bildebaserte forelesningen .....	265
14.2.1 Vurdering og kommentarer til noen sider ved den bildebaserte forelesningen .....	267
14.3 Telefonkonferansen .....	273
14.4 Arbeid i grupper og arbeidsmengde .....	277
14.5 De tekniske problemene .....	280
14.6 Oppsummering - fleksibilitet og kvalitet .....	284
14.6.1 Kvalitet .....	285
14.6.2 Aktørenes erfaringer og holdninger .....	289
NOTER .....	295
<b>KODA – DEL 2</b> .....	<b>305</b>
NOTER .....	313
<b>FORKORTELSER</b> .....	<b>317</b>
<b>LITTERATUR-DEL II</b> .....	<b>321</b>
<b>VEDLEGG I: Spørreskjema, deltagere</b> .....	<b>339</b>
<b>VEDLEGG II: Kartlegging av koordinatorrollen</b> .....	<b>349</b>
<b>VEDLEGG III: Notatskjema - faglærere</b> .....	<b>363</b>

Nyere teori framhever kompetanse som den fremste vekstfaktoren i økonomien. Tilgang og pris på tradisjonelle produksjonsfaktorer som arbeidskraft, kapital, naturressurser får mindre betydning for næringslivets konkurranseevne. Mennesker med kunnskaper og pågangsmot, offensive foretak og dynamiske miljøer, blir de sentrale drivkreftene. Dette gir store utfordringer for Troms som tradisjonelt har vært råvarebasert. Samtidig gir det muligheter dersom vi evner å videreutvikle de kompetansefortrinnene vi har i Troms. Den langsiktige visjonen gir et bilde av et omstillingsdyktig og bærekraftig samfunns- og næringsliv i Troms. For å realisere dette vil kompetanse formidlet gjennom tradisjoner og sentrale kulturtrekk, og via det formelle systemet for utdanning, forskning og utviklingsarbeid, være det viktigste strategiske innsatsområdet i fylkesplanperioden.<sup>1</sup>

# Kapittel 7

## DEN REGIONALE UTFORDRING OG FLEKSIBEL, HØGRE UTDANNING

Til grunn for denne rapporten ligger et konkret fjernundervisningsprosjekt, det såkalte NORNET - prosjektet. Det gis to mer generelle inntak til å forstå, analysere og vurdere dette prosjektet. Det politisk/strategiske perspektivet er knyttet til regional likestilling og utvikling. Det teknologisk/pedagogiske perspektivet er knyttet til satellittbasert fjernundervisning som modell for fleksibel utdanning. I dette kapitlet drøftes noen sider ved regional utvikling, høgre utdanning og fleksibel utdanning.

11

### 7.1 Revitalisering av regioner

Regionbetegnelsen brukes på mange og ulike måter og kan ta utgangspunkt i flere og ulike dimensjoner. Begrepet brukes om alt fra mindre, avgrensede geografiske enheter innenfor en nasjon, til betegnelser på ett eller flere land innenfor større transnasjonale sammenslutninger.<sup>2</sup> I EU forstås for eksempel de nordiske land ikke sjelden som en region. Det er imidlertid som geografisk avgrenset områder innenfor en nasjon og delvis mellom nasjoner (cross border regions), det vil si mellom det nasjonale og helt lokale (kommuner), at begrepet primært brukes både i politisk sammenheng<sup>3</sup> og i forskningssammenheng<sup>4</sup>. Det gis flere referanserammer for definering og avgrensning; natur, kultur, funksjon, grad av utvikling, forvaltning og innbyggertall.<sup>5</sup> Ut fra sistnevnte finner man i St.meld. nr. 34 (2000-2001) *Om distrikts- og regionalpolitikken*, en inndeling i rural region ( 200 - 2000 innbyggere i senter), region med småsenter (2000-5000 innbyggere i senter), bygderegion (5000 - 10 000 innbyggere i senter), småbyregion (10 000 – 50 000 innbyggere i senter) og storbyregioner (50 000 innbyggere og over i senter).<sup>6</sup>

Törnqvist gav i 1998 ut en bok med tittelen "Renässans för regioner."<sup>7</sup> Hans hovedbudskap er at det parallelt med globaliseringen av økonomien og politikken, slik det for eksempel kommer til uttrykk gjennom etableringen av overnasjonale sammenslutninger som EU, skjer en "gjenfødelse" og styrking av regionene. Som en konsekvens av denne utviklingen svekkes nasjonalstaten. Sett i et historisk perspektiv hevder Törnqvist at det i årene framover er regionene som (nok en gang) fremstår som bærere av Europas egenart, mangfold og variasjon.<sup>8</sup> Utviklingen synes på sikt å fremme det som betegnes som øyer av regioner knyttet sammen i et grenseløst nettverk.<sup>9</sup> Det er ut fra slike perspektiv at Maastricht-avtalen trekker opp sin visjon om "Europe of the regions".

Denne dreiningen mot og understrekning av regionen henger sammen med flere nært tilknyttede forhold.

12

Som et grunnleggende samfunnsmessig forhold peker Törnqvist på at det har oppstått et misforhold mellom den rekkevidde teknikken etter hvert åpner opp for oss (teknisk räckvidd) og menneskets muligheter til å forstå og identifisere seg med en utvikling i retning av grenseløse nettverk, utvidede interessesfærer og økt bevegelighet både for mennesker og marked ( mänskliga räckhåll). Siden globaliseringen fører til at nasjonen som identitetsskapende enhet svekkes, øker regionenes betydning som erfaringsdomene og bevissthetsrom. Det er her man som individ gjør sine daglige erfaringer, det er her man inngår i en felles språklig og kulturell sammenheng. Törnqvist understreker i den sammenheng betydningen av samtalen, ansikt til ansikt:<sup>10</sup>

Flera omständigheter talar dock för att platsen, grannskapet och regionen även framgent kommer att spela en betydelsesfull roll som medvetanderum och erfarnhetsdomän. En har med stabilitet att göra, en annan med den fysiska miljös betydelse och en tredje med vårt beroende av samtal.

Betydning av lokal/regional identitet forstås også som en motvekt mot en mer standardisert, global (amerikanisert) kultur og som en fremheving av det særegne som grunnlag for å kunne konkurrere og overleve i et globalt marked.<sup>11</sup>

Oppfatningen av regionens betydning henger også sammen med at det gradvis har skjedd en endring i bosettingsmønsteret i retning av sentralisering. Dette skjer ikke bare i forhold til hovedstadsregionen, men også innenfor de enkelte landsdeler. En stadig større andel av befolkningen vokser opp i storbyer, byer, bynære områder

eller kommunesentra. I tillegg til hovedstadsregionen er det landsdelssentra som primært vokser, mens det såkalte perifere omland avgir innbyggerne. Man regner med at det særlig er kommuner som tilhører arbeidsmarkedsregioner med under 2000 yrkesaktive som vil oppleve en betydelig nedgang i folketallet.<sup>12</sup> Den regionale sentraliseringen innebærer at et færre antall (by)regioner (innenfor landsdelene) vokser og slik sett nærmer seg noe det man oppfatter som kritisk masse for å kunne utvikle seg. I Sörlin og Törnqvists analyse av svensk, høgre utdannings bidrag til industriell nyskaping og ekspansjon, står tenkningen om kritisk masse sentralt. De konkluderer blant annet med at utbyggingen av et desentralisert høgre utdanningssystem i liten grad har bidratt til industriell nyutvikling i regionene. I de små og spredt befolkede regionene mener man at det ikke er mulig å påvise noen sammenheng mellom offentlige satsinger på forskning og teknisk og annen fornyelse innen industrien. Situasjonen er noe bedre for de større og mer folkerike regionene, ikke minst Stockholmsregionen. Årsaken til dette er ikke å finne i antall innbyggere som sådan, men i at man innenfor større befolkningskonsentrasjoner finner de forutsetninger som må være til stede for industriell nyutvikling. For Sörlin og Törnqvist omfatter kritisk masse også kommunikasjonstetthet, det vil si antall mulige kontakter man har nært og fjernt.<sup>13</sup> De beste vilkår for den sosiale kommunikasjonen og dermed kommunikasjonstettheten, vil man ikke sjelden finne i forholdsvis små samfunn, siden den bygger på felles forståelse, gjensidighet og tillit. Ikke minst burde en slik forankring gi et godt grunnlag for den globale, IKT-baserte kommunikasjonen.

Fokus på regioner kan også forstås og forklares i et demokratiseringsperspektiv, at flest mulig, på lavest mulig nivå, skal ha innflytelse på utformingen av sitt eget samfunn.<sup>14</sup> Dette er det man i EU- sammenheng benevner som subsidiaritetsprinsippet. Selv om begrepet er omstritt og savner en presis definisjon, hevdes det at nettopp dette prinsippet gavner den regionale utviklingen.<sup>15</sup> I St. meld. nr.19 (2001-2002) *Nye oppgaver for lokaldemokratiet - regionalt og lokalt nivå*, legges for eksempel følgende prinsipper til grunn for å løse oppgaver innen miljø, landbruk, plan og areal:<sup>16</sup>

- Lokale og regionale folkevalgte organer bør ha ansvaret for oppgaver som krever lokalt - og regionalpolitisk skjønn.
- Staten bør ha ansvaret for standardiserte og regelorienterte oppgaver og kontrolloppgaver.
- Staten bør ha ansvaret for oppgaver som krever et nasjonalt helhetsgrep for god oppgaveløsning.
- Oppgaver bør legges på lavest mulig effektive nivå.
- Fylkeskommunen bør ikke utvikles til en overkommune.
- Endringer i oppgavefordeling bør bidra til redusert byråkrati.

Styrings- og medvirkningsperspektivet er nært knyttet til utviklingsperspektivet, både for regionen som helhet og ikke minst for et samlet arbeidsliv. Innenfor den globale kunnskapsbaserte økonomien hvor kompetanse både er forutsetning og produkt, med dominans av multinasjonale selskaper, spesialisering av arbeidskraft, "outsourcing" og rasjonalisering,<sup>17</sup> stilles det regionale arbeidsliv overfor store utfordringer. I følge Sörlin er investeringer i kunnskap, ikke minst i det raskt voksende kompetanseintensive næringslivet, en nødvendighet for at denne delen av næringslivet i det hele tatt skal eksistere i Sverige.<sup>18</sup> Mens man tidligere i regional sammenheng kunne opprettholde et differensiert arbeidsliv med ulikt kompetansenivå fordi markedet var beskyttet, møter nå alle næringer, også primærnæringene, en åpen, global og kunnskapsintensiv konkurranse. Nordström hevder at det i framtiden bare vil være visse deler av den offentlige sektoren og mindre deler av den kommersielle nærservicen som ikke vil påvirkes av den nasjonale og internasjonale konkurransen.<sup>19</sup> Og nettopp fordi regionene stiller med ulike økonomiske, kulturelle og individuelle forutsetninger, er det lokale/regionale selvstyre viktig som grunnlag for endring. Desentralisering av makt og myndighet kan imidlertid også forstås og forklares ut fra en mer kritisk posisjon, nemlig at den er uttrykk for at staten rent ressursmessig er i ferd med å senke sine regionalpolitiske ambisjoner og forsøker å løse utfordringene gjennom et annet sett av virkemidler.<sup>20</sup> Larsen og Offerdal påpeker i den sammenheng at det har skjedd en dreining i det lokale selvstyre, fra en autonom til en integrasjonistisk modell. I dette ligger at det lokale handlingsrom svekkes og at lokalt selvstyre i sterkere grad oppfattes som redskap for å realisere nasjonale målsettinger.<sup>21</sup>

Samtidig løftes regionen som territoriell enhet frem, både som grunnlag for å forstå hvordan økonomien fungerer og som ramme for næringslivets videre utvikling og vekst. Spesielt gjelder dette for byen med dets omland fordi det her gis gode vilkår både for territoriell (fysisk) nærhet og nærhet i nettverk.<sup>22</sup> Regionens betydning øker også i takt med at den politiske globaliseringen, for eksempel innen EU, bidrar til å svekke de nasjonale, økonomiske reguleringer som tidligere skulle beskytte eget næringsliv. Forståelsen av regionen som forutsetning for utvikling henger også sammen med en endring/utvidelse i synet på kunnskap og på hva som konstituerer endring og fornying i det postindustrielle samfunn. Denne endringen er det man noe forenklet kan kalle overgangen fra vertikal/lineær utvikling til horisontal/dynamisk utvikling.<sup>23</sup> Den vertikale tilnærmingen tar utgangspunkt i den tradisjonelle oppfatning av en innovasjons- og utviklingslinje som begynner med grunnforskning og som avsluttes med produktutvikling. Brulin hevder at denne modellen ikke lenger bidrar til vekst og han reiser spørsmål ved hvor effektiv den er som grunnlag for spredning av kunnskap fra forskningsmiljø til næringsliv.<sup>24</sup> Isaksen har en noe mer nyansert tilnærming, og hevder at den lineære modellen kan være en god beskrivelse av innovasjonsaktivitet i forskningstunge næringer, der spesielt nye produkter krever stor forskningsinnsats.<sup>25</sup>

Den horisontale, interaktive modellen tar utgangspunkt i at utvikling skjer gjennom en kontinuerlig vekselvirkning mellom bedrifter, mellom bedrifter og forsknings- og utviklingsmiljø og mellom bedrifter, kompetansemiljø og det nærliggende samfunn. Det handler om sosial og interaktiv læring innenfor en felles sosial kontekst som fordrer fysisk/sosial nærhet. En forutsetning som ofte trekkes fram i denne sammenheng, er at det på samme sted befinner seg en regional næringsklynge. Det vil si en konsentrasjon av bedrifter innen samme eller nærliggende bransjer som samarbeider med hverandre selv om de også vil konkurrere om marked og inntjening. Ett av samarbeidsområdene vil nettopp være kompetanse- og innovasjonsarbeidet. Kompetanseutviklingsprosjektene på universitetsnivå knyttet til fiskeindustrimiljøet i Båtsfjord i Finnmark er nettopp et eksempel på dette.<sup>26</sup> Båtsfjord er også interessant fordi man et godt stykke på vei har klart å kombinere samfunns- og bedriftsutvikling, selv med et svært begrenset innbyggertall og med lang avstand til utdannings- og forskningsmiljø. Innenfor denne modellen legger man også til grunn et utvidet syn på kunnskap. Ikke minst anerkjennes erfaringsbasert og taus kunnskap som nødvendig og viktig. I stedet for å framstå som "avsendere" av en innovasjon, blir FoU- miljøene mer å betrakte som problemløserer som trekkes inn i løpet av innovasjonsprosessen, for eksempel ved å utvikle og tilby en relevant utdanning og/eller ved å gi råd og veiledning.<sup>27</sup>

I St.meld. nr. 34 (2000-2001) *Distrikts- og regionalpolitikken* fremheves at tilgang på arbeidsplasser fremdeles er den viktigste forutsetningen for bosettingen.<sup>28</sup> I den sammenheng viser forskning om næringsrettet, regional utvikling at det omkringliggende samfunn, den sosiale og kulturelle kontekst, er en viktig forutsetning for næringsutvikling. Slik sett blir næringsutvikling og utvikling av det sivile samfunn to sider av samme sak, det man med et fellesbegrep kan kalle regional utvikling. Som grunnlag for dette vises det i flere sammenhenger til Putnams longitudinelle studie av regional utvikling i Italia, hvor en av konklusjonene er at tradisjonene og utviklingen av de sivile samfunn langt på vei forutsier regionens økonomi.<sup>29</sup> Nettopp en slik bred samfunnsmessig tilnærming med vekt på medborgernes engasjement og aktivitet gjør at Sörlin i forhold til regional utvikling trekker inn et begrep om danning. Han peker på den nære sammenhengen det historisk har vært mellom danning og medborgerskap.<sup>30</sup> Her er Sörlin på linje med blant annet Barnett (jf. kapittel 15, del III). Gammelsæther og Bjarnar peker på at det regionale næringsliv, innenfor rammen av felles språk og kultur, mer enn bedriftstype (for eksempel små- og mellomstore bedrifter) er det sannsynlige felt for verdi- og perspektivutveksling.<sup>31</sup> En slik bred tilnærming til regional utvikling får ikke minst konsekvenser for hvilke målgrupper og hvilke faglige fokus man legger til grunn for fleksible studietilbud.



Nyskaping og omstillingsevne i det regionale næringslivet synes å være resultatet av et komplisert samspill mellom en rekke faktorer som bestemmer hvor og under hvilke betingelser regional utvikling skjer. Etablering av en høgre utdanningsinstitusjon er etter all sannsynlighet et nødvendig, men langt fra tilstrekkelig tiltak. I flere sammenhenger understrekes det at en av de viktigste forutsetninger ligger i et nært og åpent samspill mellom de tre regionale hovedarenaene; det sivile samfunn, offentlig virksomhet og næringslivet. Inn under offentlig virksomhet ligger også høgre utdanning. Dette fordrer et kontinuerlig samarbeid og et partnerskap basert på åpenhet, dialog, gjensidighet, felles vilje til utvikling og tillit.<sup>32</sup>

Det krevst lærande samarbeidsprosessar som syter for at aktørane oppfattar at partnerskap er ein meir effektiv måte å arbeide på enn alternative, domenavgrensa og nasjonalt standardiserte strategiar. Dette krev arbeidsprosessar og endring steg for steg, frå ein reaktiv til ein proaktiv arbeidsmåte bygd på regionale utfordringer.

16

Referansene for den lærende region er ikke sjelden knyttet til studier av et begrenset antall internasjonale suksesshistorier som Silicon Valley, Route 128, Bay-regionen, utviklingen i Nord-Italia og i Sør-Tyskland. Disse fremstår som særtilfeller som bygger på forutsetninger som de fleste andre regioner ikke har. Isaksen peker på at begrepet og tenkningen om regionale innovasjonssystem kun er relevant for deler av næringslivet hvor visse forutsetninger er tilstede ( for eksempel næringsklynger), og han advarer mot dette brukt som perspektiv i en politisk/strategisk tenkning om tiltak for regional utvikling.<sup>33</sup> Det eksisterer til dels markerte forskjeller mellom regioner innen samme nasjon og utviklingen framover vil kunne medføre ytterligere forskjeller mellom et forholdsvis lite antall kunnskaps- og innovasjonsregioner og andre regioner i stagnering og tilbakegang.<sup>34</sup> Den dualisme i samfunnsutviklingen som blant annet Reich antyder på individnivå, med økt velstand for de med høyest kompetanse og lavere velstand for de med mindre kunnskap, kan også forsterkes på regionalt nivå. Dette kan igjen føre til økt regional konkurranse og territoriale kunnskapskonflikter, for eksempel om ressursfordeling og investeringer i forhold til høgre utdanning og forskning. Det er ansatsen til dette man kan registrere i forholdet mellom byregionene Bodø og Tromsø i Nord-Norge.<sup>35</sup> En slik frykt for at distrikts-Norge kan komme til å fremstå som taper i kompetansekampen er allerede uttrykt i tilknytningen til Kompetansereformen og fleksibel utdanning.<sup>36</sup>

Dette setter distrikts- og regionalpolitikken, også i norsk sammenheng, overfor nye og store utfordringer. Ikke minst siden regional likestilling har utgjort selve hovedfundamentet i regionalpolitikken over flere tiår. Nordstrøm reiser i den sammenhengens spørsmål om den tradisjonelle distrikts- og regionalpolitikken har utspilt

sin rolle og at det nå er behov for nye og andre grep<sup>37</sup> I St. meld. nr. 34 (2000-2001) *Om distrikts- og regionalpolitikken* slås det fast at hovedlinjene i regionalpolitikken ligger fast. Det er fremdeles et politisk mål at man skal opprettholde bosettingen og at den skal bidra til likeverdighet, utjevning og utvikling. Det legges dessuten vekt på at småsamfunnene står overfor en særlig utfordring. Målene i meldingen kan sies å sammenfalle med perspektivskiftet man angir finner sted i Europa for øvrig, fra ”likhet eller effekt” til ”likhet og effekt”. Det er dette som ligger til grunn for ambisjonen om en helhetlig regional utvikling uttrykt gjennom formuleringen ”robuste samfunn”:<sup>38</sup>

Å satse på å utvikle robuste samfunn tydeliggjør at distrikts- og regionalpolitisk utviklingsarbeid egentlig handler om nærings- og samfunnsutvikling for å utvikle både bedrifters omgivelser og verdiskapingsmiljøer og menneskers omgivelser og levekår.

## 7.2 Høgre utdanning i et regionalt perspektiv

Av de tiltak som fremmes for utvikling av robuste regioner i overnevnte stortingsmelding, legges det stor vekt på høgre utdannings rolle og funksjon. Det slås fast at dagens geografiske spredning av høgre utdanning har store positive virkninger for å nå distrikts- og regionalpolitiske mål. Samtidig ser man for seg at høgre utdanning fremover vil ha en viktig funksjon både gjennom utdanning, forskning, som møteplass og nettverksbygger. Man anser dessuten at universitet og høgskoler har et betydelig potensiale for å utvikle sin regionale rolle.<sup>39</sup> Betydningen av den kunnskap høgre utdanning utvikler og besitter øker, enten vi ser dette ut fra et regionalt utviklings-, styrings- eller demokratiseringsperspektiv. Siden kunnskap framstår som nøkkelfaktoren på alle nivå, fra individ til nasjon, fremheves investering i kompetanse også som den viktigste regionalpolitiske strategi framover.<sup>40</sup> Arbo peker i den sammenheng på fem drivkrefter som både nasjonalt og regionalt er med på å øke utdanningsbehovet:<sup>41</sup>

- Nye konkurranseformer i næringslivet.
- Omstillingskravene i offentlig sektor.
- Det økte utdanningsnivået i arbeidsstyrken.
- Den aldrende befolkningen.
- Institusjonaliserte forventninger om betydningen av læring og kompetanseutvikling.

Høgre utdanning har alltid inngått som en del av den generelle samfunns- og nasjonsbyggingen, enten det tas utgangspunkt i det nyttepregede eller det kulturelle.<sup>42</sup> Da Lunds Universitet ble etablert i 1668, var det for å påskynde forsvenskningen av okkupert, dansk land.<sup>43</sup> I etterkrigstiden har den regionale dimensjon og argumentasjon blitt stadig mer fremtredende. På 1960- tallet kom dette i norsk sammenheng særlig til uttrykk i Ruud-komiteens utredning om et eget universitet i Nord-Norge (nedsatt i 1963),<sup>44</sup> og i Ottosen- komiteens utredninger om distriktshøgskolene som den nye, desentraliserte postgymnasiale utdanningen (jf. kapittel 3, del I). Gjennom disse fremstod universitet(er) og høgskoler som viktige virkemidler både for utdanningsmessig likestilling, opprettholding av bosetting og som grunnlag for å stimulere til sosial og økonomisk utvikling i sine områder. Videreutviklingen av høgre utdanning hadde også et annet hovedfundament, nemlig yrkeskvalifisering.<sup>45</sup> Over tid har den økonomiske begrunnelsen blitt stadig mer sentral, ikke minst på siste del av 1990- tallet. Fulsås viser for øvrig til at den likestillings- og rettferdighetsargumentasjon som ble brukt for å få etablert Universitetet i Tromsø har sine klare paralleller i etableringen av et universitet i Oslo i 1811.<sup>46</sup>

18

I sin drøfting av høgre utdannings regionale rolle og funksjon peker Sondell på at den regionale oppgaven ikke fremtrer som en klar og entydig oppgave i det mandatet som mer allment er gitt universitet og høgskoler. Han skiller i sin analyse mellom to begrepssett; oppgaven definert eksplisitt eller implisitt og oppgaven som selvpålagt (av institusjonen selv) eller tildelt (av statlig myndighet).<sup>47</sup> En såkalt tildelt/implisitt oppgave er dimensjoneringen og ressurstildelingen tilknyttet ordinær utdanning, siden institusjonene gjennom denne oppgaven bidrar til styrking av regionens kompetanse. Eksempel på en eksplisitt/selvpålagt oppgave vil være at en utdanningsinstitusjon gjennom sine strategiske planer, og i praksis, prioriterer arbeid mot og i regionen. Hudson viser i den sammenheng til at Umeå Universitet har vektlagt dette ved at man har oppnevnt en egen pro-rector for å ivareta den såkalte "trede oppgaven" (kap. 18, del III). En slik utnevning har i hvert fall en viss symbolsk verdi, men effekten begrenses ved at denne posisjonen ikke inngår i institusjonens ledergruppe.<sup>48</sup>

Over tid har høgre utdannings regionale funksjon blitt mer eksplisitt og i noen grad utvidet.<sup>49</sup> Ikke minst har det skjedd en markert endring i løpet av 1990-tallet. I norsk sammenheng kommer den fornyede interessen og til uttrykk gjennom flere utviklingsprogram i regi av Forskningsrådet, SIVA (Selskapet for industrivekst) og SND (RUSH, SMB-kompetanse og SMB-Høgskole). Den tydeliggjøres også ved at den regionale oppgaven mer eksplisitt tas opp i offentlige dokument både i tilknytning til

regional utvikling, høgre utdanning generelt og forskning spesielt.<sup>50</sup> Fokus og interesse gir seg også internasjonalt utslag i en rekke rapporter og vurderinger publisert på 1990-tallet, og da spesielt i løpet av tiårets siste halvdel. I litteraturoversikten i OECDs utredning "The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs" fra 1999, fremgår det for eksempel at 33 av de 34 referansene er skrevet etter 1990 og bare 5 av dem før 1995. Av disse 5 er det bare 1 som spesifikt omhandler relasjonen høgre utdanning - regional utvikling.<sup>51</sup> I innledningen til samme rapport understrekes nettopp at det er regionenes økende betydning, også for nasjonal utvikling, som gjør at høgre utdanning i større grad må involvere seg på dette nivået:<sup>52</sup>

(These questions are being posed because) development has a strong territorial dimension – national objectives can only be achieved by realizing the full potential of constituent subnational units and in this regard universities in different regions are being required to make a contribution. So the challenge universities face is how should they respond to demands which are emanating from a set of actors and agencies which they have hitherto not sought to engage in a dialogue with universities, namely those concerned with regional development.

Forventningene om at høgre utdanning i større grad skal ivareta en regional funksjon, kan sies å fremstå som en konkretisering av det som i svensk, høgre utdanning er definert som "den tredje oppgaven." Dette forstås, noe upresist, ofte som en ny oppgave i tillegg til (og dermed som noe annet enn) undervisning og forskning (jf. kapittel 18, del III). En mer presis forståelse av denne oppgaven vil være å si at den dels angir en forventning om at de tradisjonelle oppgavene forskning og undervisning skal innrettes mer mot samfunnets behov. Fleksibel utdanning slik det er definert i del I (kapittel 4) er et eksempel på hvordan en tradisjonell oppgaven utvides og omformes slik at den inngår i den "tredje oppgaven". Dels angir "den tredje oppgaven" et sett av nye oppgaver som går ut over basisoppgavene. Eksempler på nye oppgaver vil være å fungere som møteplass for de regionale aktørene, initiere nettverk, skape utviklingskoalisjoner, inngå i partnerskap og kommersialisere ideer og produkter. I regional sammenheng samles flere av disse nye (enkelt) oppgavene i forventningen/ kravet om å fremstå som medvirker, pådriver og motor for regional utvikling. Det er dette Sondell mener bør løftes fram som "den fjerde oppgaven."<sup>53</sup> Det er her naturlig å trekke linjene til Longworth og Davies' tenkning, slik det er presentert i kapittel 1.

Når man skal analysere og drøfte de høgre utdanningsinstitusjonenes betydning for regionene i form av konkrete resultater, synes det nødvendig å skille mellom de effekter som primært fremkommer gjennom en høgre utdanningsinstitusjons geografiske forankring og dem som er et resultat av at man både i holdning og handling møter oppgaven aktivt, målbevisst og konkret.

Arbo angir, med bakgrunn i en norsk analyse av høgskolenes regionale betydning,<sup>54</sup> seks hovedtyper av regionale effekter av de høgre utdanningsinstitusjonene:

- Etterspørselseffekter, det vil si institusjonene tilfører økte inntekter til de regionene hvor de er lokalisert.
- Tilbudseffekter, det vil si de effekter som er knyttet til rekruttering og utdanning av studenter.
- Forskningsbaserte innovasjonseffekter.
- Magneteffekter, det vil si stedet og institusjonen trekker til seg fagpersoner og bedrifter.
- Nettverksbyggende effekter, både formelt og uformelt.
- Kulturelle effekter, herunder også bidragsyter til økt, regional selvbevissthet.

For noen av disse dimensjonene er det lettere å foreta dokumentasjon av resultater enn for andre. I NIBRs (Norsk Institutt for by- og regionforskning) analyse av høgskolenes regionale betydning er det særlig etterspørseleffekten og tilbudseffekten det legges vekt på. I denne, som i andre kartlegginger<sup>55</sup>, fremkommer det at etablering av høgre utdanningsinstitusjoner har en klar positiv effekt på den regionen den er etablert i. Det konkluderes med at selv om analysen viser regionale variasjoner, har høgskolene i betydelig grad (min understrekning) oppfylt forhåpningene man hadde til reformen. Når det gjelder tilbudseffekter pekes det på at utbyggingen av høgre utdanning mer allment har ført til at:<sup>56</sup>

- Høgskolene har bidratt til formell kompetanseheving innen alle næringer og regioner. Bidraget har vært størst innen offentlig og privat service og for høgskolene selv og minst for de vareproduserende næringene utenfor høgskoleregionene.
- Høgskolene øker tilbøyeligheten til studentrekruttering fra regionen, spesielt for kvinner. Høgskolene bidrar dermed til at flere tar utdanning i egen oppvekst-region eller landsdel, og sikrer på den måten regionen en kvalifisert arbeidskraft som ellers ville flyttet ut av regionen/landsdelen.
- I hovedsak er det lavere fraflytting blant folk med høyere utdanning i høgskoleregionene enn i de øvrige regionene.
- Høgskolene spiller en relativt viktigere rolle enn universitetene når det gjelder å skaffe kandidater til arbeidslivet i distriktene.

I samme utredning er det gjort to caseorienterte studier av h. h. vis Høgskolen i Østfold og Universitetet i Tromsø. Fokus har vært på av i hvilken grad høgre utdanning bidrar til nyutvikling i og av arbeidslivet. Analysen av Universitetet i Tromsø konkluderer med at:<sup>57</sup>

Samtidig er det klart at det samlede universitets - og forskningsmiljøet i Tromsø har generert en rekke nye virksomheter og arbeidsplasser i kraft av en egendynamikk. Virksomheten kan grupperes innen fire områder. Det er medisin, fiskeri- og havbruk, telekommunikasjon og romforskning, samt forskning på nordnorsk og samisk kultur og samfunnsforhold.

Når det gjelder rollen som aktiv pådriver i regional utvikling, det vil si der institusjonene mer eksplisitt og dynamisk forholder seg sin regionale utfordring og forpliktelse, er analysene ikke fullt så entydige. Det bildet som tegnes er at man er inne i en første fase av et lengre (mulig) utviklingsforløp, i hvert fall for universitetene. Langt på vei gjelder dette også for mange høgskoler. Man har synliggjort en allmenn positiv holdning, det er satt i gang en del tiltak og prosjekter og man har identifisert et potensiale som virker lovende, men som så langt virker uforløst.<sup>58</sup> Det synes fremdeles som ”det regionale grepet” primært kommer til uttrykk på visjonsnivå i større, nasjonal utredninger. I den grad det har forankring i utdannings-institusjonene, gjenfinnes det mer på ledernivå enn i de enkelte fagmiljø. Dette synes også å være grunnen til at OECD-rapporten om høgre utdanning og regionene omtaler dette som en ny oppgave med nye aktører. Det rettes også kritikk fra regionene selv mot de høgre utdanningsinstitusjonene.<sup>59</sup> Høgre utdanning sett fra regionenes ståsted synes for øvrig å være lite fokusert.

Den regionale utfordring som ny og grunnleggende gjelder langt på vei også for de høgre utdanningsinstitusjonene som har blitt etablert ut fra en regional begrunnelse. Det er en av Hudsons konklusjoner for Umeå Universitet,<sup>60</sup> og i vurderingen av de Øst- finske universitetene konkluderer den internasjonale ekspertgruppen at det var vanskelig å identifisere en sterk og bred intern tilslutning til institusjonenes regionale mandat. Dette gav seg blant annet utslag i mangel på klar og entydig politikk for forholdet til egen region.<sup>61</sup> I OECD-rapporten om høgre utdanning og regional utvikling gis det dessuten en rekke eksempler på hvordan enkeltinstitusjoner på ulike måter, gjennom nettverk, finansiering, utdanningstilbud og forskning tilnærmer seg den regionale utfordring. Det er slik sett typisk for situasjonen at den nye, forsterkede innretningen mot regionene så langt ikke kan sies å være et trekk ved høgre utdanning som system, men primært kan tilbakeføres til enkelttiltak og enkeltinstitusjoner. Det er som Brulin setter som overskrift på ett av sine kapitler: ” Några högskolor är redan i gång!”<sup>62</sup>

Flere rapporter viser til at universiteter og høyskoler gradvis erkjenner nødvendigheten og betydningen av den regionale rollen, enten gjennom sine strategiske dokument eller i form av tiltak og organisatoriske nyskapingar.

Ett eksempel på dette er en utredning ved Høgskolen i Sogn & Fjordane, ”Høgskule i eit ruralt perspektiv”, levert i juni 2000. Utgangspunktet for arbeidet er, som tittelen antyder, et ønske fra rektor om at høgskolen i større grad burde fremstå som en regional ressurs. Ett av utvalgets konklusjoner er følgende:<sup>63</sup>

Arbeidsgruppa tilrår såleis at HSF tek på seg eit vesentleg større regionalt ansvar enn i dag. Det sentrale strategisk – metodiske perspektivet for denne tilrådinga er empirisk interaksjon. Dette inneber eit aktivt og samhandlande vekselspel mellom høgskulen og det omgivande samfunnet. Dette vekselspillet må gi seg uttrykk i ei sterkare prosjektorientering både av utdanningar og forskning. Å vere medviten om det særegne i sin eigen livskontekst, er eit viktig utgangspunkt for studium og forskning. Fagleg særpreg og profilering er langt betre enn kopiering og uniformering. Høgskulen bør derfor i sterkare grad innsikte seg på å gå i dialog med regionen om utvikling og tilrettelegging av fagleg verksemd for å realisere slike perspektiv.

22

En organisatorisk strategi for å nærme seg denne oppgaven har vært å etablere egne kontor eller enheter som har spesifikt ansvar for kontakt mot region og samfunn og / eller ivareta særskilte oppgaver innen undervisning, forskning og utredning av særlig betydning for regionen. Universitetet i Tromsø har for eksempel etablert Samisk Senter og et eget Senter for arktisk forskning. De mange etter- og videreutdanningsenhetene man i dag finner ved norske universitet- og høyskoler er også et eksempel på dette, selv om den regionale orienteringen hos disse varierer. I vurderingen av SOFF (jf. del I) fremheves særlig de nord - norske utdanningsinstitusjonenes regionale perspektiv, også for fleksibel utdanning.<sup>64</sup>

De oppgaver høgere utdanning står overfor for å kunne løse den regionale utfordringen har mange fellestrekk med dem som i de angitt for fleksibel utdanning. Som eksplisitt og integrert oppgave forutsetter det holdningsmessig og institusjonell endring og nytenkning.<sup>65</sup> Dette er da også utgangspunktet for den overnevnte rapport fra OECD. Dette er ikke minst knyttet til hvordan institusjoner og fagmiljø i større grad kan ivareta og inngå i horisontale utviklingsprosesser. For forskningens del innebærer dette et større rom for det handlingsrettede og praksisnære. I følge Brulin kan en slik forskningstilnærming karakteriseres som ”syntesen” av institusjonsdefinert og oppdragsdefinert forskning. Samme forsker hevder imidlertid at en slik tilnærming har magre vilkår i dagens akademia.<sup>66</sup> Brulins analyser legger til grunn nødvendigheten av et paradigmatisk skifte i høgere utdannings syn på kunnskap, kunnskapsutvikling

og dermed også på hvordan man skal løse sine to basisoppgaver. Det er her naturlig å trekke paralleller til Gibbons m.fl.s skille mellom to distinkte kunnskapsformer. Man angir en utvikling i retning av M(ode) 2 som langt på vei sammenfaller med den horisontale, kontekstuelle forståelsen av utvikling.<sup>67</sup> Dahllöf fremmer på sin side et mer balansert synspunkt, hvor målet er å forene det beste fra to tradisjoner og tilnærminger.<sup>68</sup>

### **7.3 Fleksibel utdanning i et regionalt perspektiv- utjevning og utvikling**

I kapittel 3, 5 og 6 (del I) er det vist til at fleksibel utdanning har fremstått som strategi i norsk, høgre utdanning for å betjene enkeltpersoner, virksomheter og regioner siden midten av 1960- tallet. Med det regionale perspektiv menes i denne sammenheng at begrunnelser og utdanningstilbud settes inn i en sammenheng som går ut over enkeltpersoners og enkeltbedrifters behov, og hvor regionens behov og utvikling som helhet fremstår som primærfokus. Denne presiseringen innebærer imidlertid ikke at utdanningstilbud rettet mot enkeltpersoner eller enkeltbedrifter ikke også er bidrag til regionen og regional utvikling. Definisjonen av region følger i hovedsak det som er presisert innledningsvis, og som i norsk og nordisk sammenheng til vanlig vil omfatte flere kommuner innenfor fylke/landsdel.

Begrunnelsene for fleksibel utdanning i et regionalt perspektiv kan sies å være tredelt, det er knyttet til utdanningsmessige likestilling, til behovet for kvalifisering av arbeidslivet og til utvikling av det sivile samfunn. Disse tre begrunnelsene går i mange prosjekt og tiltak over hverandre. De fremstilles ikke sjelden som tre sider ved samme sak. I noen grad kan man i forhold til de tre begrunnelsene over tid identifisere en utviklingslinje hvor begrunnelsene utvides fra 1970-tallets likestillings- og utjevningsbegrunnelse til 1990-tallets stadig større vekt på en helhetlig regional utvikling.



### 7.3.1 Likestillings- og utjevningbegrunnelsen

Det er et særtrekk ved flere<sup>69</sup> av de større, regionale, fleksible utdanningsprosjektene at de oppstår i områder hvor utdanningsnivået ligger lavt sammenlignet med høgskoleregionene, fylket og ikke minst landsgjennomsnittet (jf. kapittel 11). I begrunnelsene legges det derfor stor vekt på likestillings- og utjevningbegrunnelsen. I Ytre Midt-Troms regionen i Troms fylke (heretter kalt Finnsnes-prosjektet), bestående av kommunene Sørreisa, Lenvik, Torsken, Berg og Tranøy, ble det i 1996 satt i gang et større utdanningsprosjekt støttet av Utdannings- og forskningsdepartementet. I denne regionen lå arbeidstakernes utdanningsnivå på universitets- og høgstolenivå langt under fylkes- og landsgjennomsnitt. Mens lands- og fylkesgjennomsnittet for 1999 var i overkant av 27 %, var den i en av kommunene 12,7 %. I løpet av perioden 1980-99 viste det seg også at avstanden til landsgjennomsnitt var blitt større. Samtidig befant regionen seg over landsgjennomsnitt når det gjaldt sysselsatte med grunnskole som høyeste utdanningsbakgrunn.<sup>70</sup> Ett av de regionale utdanningsprosjekt i Norden som har blitt grundigst vurdert, er innsatsen i Hälsingland, Gävleborgs län. Regionen (landskapet) består av kommunene Ovanåker, Bollnäs, Söderhamn, Hudiksvall, Nordanstig og Ljusdal. Også her er det formelle utdanningsnivået lavere enn i fylket (länet) og landet. For høgre utdanning av 3 års varighet eller mer for 1998 var andelen i Hälsingland 7%, mens den for landet var 13%. For andelen med kortere høgre utdanning hadde det for perioden 1985 –1997 skjedd en økning i disse kommunene, men denne økningen hadde ikke vært så stor som i landet for øvrig. Mens økningen for Hälsingland var på 4 %, var den for landet 6,7 %.<sup>71</sup> Både for Finnsnes og Hälsingland var det også ulikheter mellom kommunene. Bykommunene (Finnsnes og Hudiksvall) hadde størst andel innbyggere og arbeidstakere med høgre utdanning. Skjevhetene kommer også til uttrykk målt ut fra overgangsfrekvens (det vil si andel som går direkte videre til høgre utdanning etter avsluttet videregående skole) og søknad til høgre utdanning.<sup>72</sup>

De utviklingstrekkene som fremkommer i disse og andre regioner viser at etablering av høgre utdanningsinstitusjoner gir ulike resultat i kommuner og regioner, blant annet avhengig av geografisk avstand til høgstolestedet. Utviklingstrekkene både fra Finnsnes og Hälsingland viser for eksempel at de høgre utdanningsinstitusjoner som i dag eksisterer, i liten grad har klart å endre de ulikheter i utdanningsnivå som har eksistert, så å si like utenfor deres egen "stuedør." Man har heller opprettholdt og i noen grad forsterket ulikheter mellom utkantregioner og landsgjennomsnitt. Det ligger altså ingen automatikk i at etablering av høgre utdanningsinstitusjoner snur en negativ utvikling for alle, alle steder, og effektene av forskning og utdanning, når de forekommer, kan være svært lokale:<sup>73</sup>

Den rumslige räckvidden för det positiva inflytande sträcker sig sällan bortom pendelsområdet.

Langt på vei synes det som om etablering av høgre utdanningsinstitusjoner først og fremst gavner vertskommunen og deler av dets nære omland. Dette gjelder både for den såkalte fabrikk- eller regimentseffekten og for rekrutteringen til høgre utdanning, selv om effektstudiene viser at etablering av høgre utdanningsinstitusjoner også bidrar til å styrke utdanningsnivået for større geografiske områder. Dette fremstår som et særlig paradoks for de høgre utdanningsinstitusjoner som er tuftet på et regionalpolitisk fundament, slik for eksempel Universitetet i Tromsø er. Fulsås drøfter dette dilemma i sin historiske analyse av Universitetet i Tromsø fram til 1993. Han påpeker at den sterkeste rekrutteringa til universitetet fram til 1993 var å finne i vertskommunene selv, og at særlig kystkommunene i Troms og Finnmark kom forholdsvis dårlig ut. Analyser av utviklingen i Finnsnes-regionen og i Kyst –Finnmark tilsier at man ikke har klart å snu denne utviklingen.<sup>74</sup> Fulsås reiser ut fra sin analyse spørsmål ved om Universitetet i Tromsø noensinne vil kunne ivareta rollen, og visjonen, om å være landsdelens universitet.<sup>75</sup>

De regionale utdanningsulikheter som eksisterer henger sammen med flere forhold; næringsstruktur, befolkningsutvikling og alders sammensetning. Både Hälsingland og Finnsnes er for eksempel preget av stort innslag av primærnæringer (skog/fisk), man har samlet sett opplevd befolkningsnedgang og en befolkning som stadig blir eldre. Endringer i befolkningsstrukturen har blant annet sammenheng med at ungdomsgruppen flytter ut. I Hälsingland har for eksempel aldersgruppen 18-24 år minsket i betydelig større grad enn landsgjennomsnittet.<sup>76</sup> En vesentlig faktor i denne utflyttingen er mobilitet knyttet til studier ved universitet og høgskoler, som slik sett aktivt bidrar til den regionale sentralisering som er angitt i St.m.34 (2000-2001) *Om distrikts- og regionalpolitikken*.

Også geografisk avstand til utdanningsinstitusjonen løftes fram som en forklaring til at utkantregionene ikke har større andel innbyggere med høgre utdanning.<sup>77</sup> Dette er ikke minst viktig for voksne i en livssituasjon som gjør at flytting i forbindelse med utdanning ikke er mulig, og for grupper som er usikre på videre utdanningskarriere. Nærhet er også viktig for at voksne uten særlig omfattende utdanningskarriere, for eksempel de såkalte realkompetansestudentene, går i gang med og gjennomfører studieforløp på universitets- og høgskolenivå. Erfaringer fra det såkalte MOVI-

prosjektet tilsier at det for denne gruppen ikke bare handler om fysisk nærhet til studiested, men også om en tidsmessig nærhet mellom informasjons- og motivasjonstiltak og realiseringen av konkrete tilbud. Prosjektet reiser i noen grad spørsmål ved hensiktsmessigheten og effekten av generell utdanningsmotivasjon mot denne gruppen.<sup>78</sup>

### 7.3.2 Utdanning til det regionale arbeidsliv

Utdanning til det regionale arbeidsliv kan sies å ivareta tre forhold:

- Skal dekke kompetansebehov i forhold til de jobber som finnes og som har behov for denne type kompetanse.
- Skal dekke oppgaver knyttet til omstilling og endring.
- Skal være et bidrag til å skape nye arbeidsplasser.

26

Som påpekt i kapittel 3 (del I) var det tiltak rettet inn mot det regionale arbeidsliv som på slutten av 1970- og 80-tallet var drivkraft for institusjonenes engasjement innen fleksibel utdanning. Først og fremst gjaldt dette for å kunne dekke akutte behov innen utdannings- og helsesektoren. I deler av landet fant man til dels stor mangel på kvalifisert arbeidskraft. Tilbudene her var først og fremst knyttet til grunnleggende profesjonsutdanninger gitt som deltids- og desentraliserte tilbud (jf. kapittel 3 og 4 – del I). Disse tiltakene viste seg å være en suksess i den forstand at den bidro til å forsyne kommuner og regioner med stabil arbeidskraft, siden målgruppen var den bofaste befolkningen. Når vurderingen av en desentralisert PPU – utdanning (praktisk- pedagogisk utdanning) ved Universitetet i Tromsø midt på 1980-tallet fikk tittelen ”Fra førstehjelp til førsteklases hjelp”,<sup>79</sup> indikerer dette at denne form for utdanning også kunne være et bidrag til kvalitativ videreutvikling av studiene. I hvert fall var det tilfellet der man la vekt på å gjøre slike tilbud til noe mer enn ”duplikater” av de ordinære institusjonstilbudene. De modeller og den tenkning omkring lærerutdanning som lå til grunn for tilbudet ved Universitetet i Tromsø, ble seinere videreført gjennom det såkalte FUTURE-prosjektet (Fleksibel Utdanning Tilpasset Universitetets lærerutdanning). De samme ideer, med inspirasjon fra sosio- kulturell læringsteori, synes i dag å stå sentralt i nytenkningen om norsk lærerutdanning mer allment.<sup>80</sup> De profesjonsrettede grunnutdanningene gitt som fleksible utdanningstilbud synes fremdeles å være av stor betydning både for regionene og individene (jf. kapittel 5). Det omfatter dessuten ikke bare tilbud på

høgre nivå, men også på videregående skoles nivå. Ved Studiesenteret på Finnsnes var det for perioden 1996-2000 tilbud på hjelpepleiernivå som hadde størst søkning og rekruttering. Ved dette studiesenteret var det langt større interesse for og søkning til de grunnleggende profesjonsstudiene enn til videreutdanningsstudiene, som ikke sjelden hadde stor undersøking.<sup>81</sup>

De siste 10-15 år har perspektivene utvidet seg til å omfatte et samlet arbeidsliv og med større vektlegging på etter- og videreutdanning. Næringsutvikling har da også stått sentralt i flere av de norske, regionale utdanningsprosjektene som har blitt etablert på 1990-tallet. Som det fremgår av kapittel 9, var det også et sentralt poeng i NORNET-prosjektet. Dimmen og Hovland peker på at argumentene for næringsutvikling stod sentralt i etableringen av studietilbud/studiesentra i Kongsberg og Kristiansund, det samme kan sies om prosjektene i Sør-Helgeland og Finnsnes (Ytre Midt–Troms).<sup>82</sup> Det synes også å ha blitt stadig mer vektlagt av dem som bevilger økonomisk støtte til slike prosjekt. I det såkalte Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP), er dette selve hovedpremisen for økonomisk støtte. Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen la for eksempel stor vekt på argumentasjonen om økt kompetanseinnsats rettet mot fiskerisektoren når de gikk inn for statlig, økonomisk støtte til Studiesenteret på Finnsnes.<sup>83</sup>

Selv om søknadsretorikken har lagt stor vekt på næringsutvikling, viser erfaringene at dette ikke har vært like lett å få til i praksis. For fire større regionale utdanningsprosjekt, som samlet dekker nesten hele 1990-tallet,<sup>84</sup> er erfaringene at man i liten grad har klart å etablere relevante utdanningstilbud rettet mot den private del av arbeidslivet. De har primært vært rettet mot offentlig virksomhet og rekrutteringen har primært kommet derfra. Spørsmålet er derfor om næringslivets viktigste bidrag til regional kompetanseutvikling i regionene faktisk har vært å legitimere en virksomhet som primært offentlig sektor har høstet fruktene av.

Det kan gis flere forklaringer på dette:

- Spesielt i utkantregionene skal man forholde seg til et arbeidsliv innen primær- og sekundærnæringene med liten tradisjon for å vektlegge/ta i bruk kompetanse, som i liten grad har tilstrekkelig bestillerkompetanse, som tildels er konjunkturavhengig og som i liten grad kan avse/finansiere ansatte til utdanningsformål i arbeidstida.<sup>85</sup>
- Utdanningsbehovene er for spredt og det finnes ikke rekrutteringsgrunnlag som gjør det mulig å tilby utdanning.<sup>86</sup>
- Utdanningsbehovene er andre og befinner seg mer eller mindre på andre nivå enn det som universiteter og høyskoler kan tilby. Ikke minst synes fagopplæring på videregående skoles vel så relevant og viktig. Både erfaringene fra Studiesenteret på Finnsnes og fra prosjektet "Kunnskap og næring i Kyst-Finnmark"<sup>87</sup> peker i den retning. Ved Studiesenteret på Finnsnes etablerte man et eget, parallelt senter som særlig rettet sin virksomhet mot fiskerinæringen. Tilbudene som ble utviklet besto primært av korte kurs som ble utviklet i samarbeid med den lokale fiskerir edskapsfabrikken. På denne måten ble regionens særegne, folkelige kompetanse synliggjort og omsatt som utdanningstiltak.
- De høgre utdanningsinstitusjonene er i for stor grad tilbudsorientert og for lite lydhør overfor de behov næringslivet angir. Man er også i for liten grad villige til å inngå i den horisontale dialogen som fremheves som viktig for regional utvikling. Det har også vist seg at det verken for utdanningsinstitusjoner eller regionale kompetansemeglere (studiesentra o. a) finnes økonomiske rammer for å ivareta det nettverks- og utviklingsarbeid som er nødvendig over tid. Dette gjelder både innen en prosjektperiode, og ikke minst etter.
- Informasjon og motivasjon for utdanning, også mot de deler av næringslivet uten utdanningstradisjon, er mest tilpasset de mest motiverte. Dette bygger på en lineær modell basert på at opplysning er et tilstrekkelig grunnlag for motivasjon og aktiv handling i retning utdanning, både i virksomheter og hos individer (jf. kapittel 16, del III). Vurderinger av regionale kompetanseprosjekt og andre utdanningsprosjekt avdekker at en slik modell i liten grad fører fram.
- De ambisjoner på vegne av næringslivet som er angitt i prosjektene er for løst funderte, urealistiske og i noen tilfeller fiktive eller stedfortredende. I sin analyse av målene for utdanningsprosjektet på Sør-Helgeland peker Sandersen og Pettersen på at deler av målsettingen var for diffuse og impliserte sammenhenger som neppe ville la seg realisere. Det konkluderes med at målsettingen knyttet til prosjektets nytteeffekt i beste fall var meget hypotetisk, visjonær og luftig og i verste fall intetsigende og floskelpreget.<sup>88</sup> Samtidig inngår slike politisk/retoriske

formuleringer som en nødvendighet i spillet om prosjektmidler. Den utgjør en del av en selvforsterkende søknadsretorikk som det er vanskelig å bryte. Mer nøkterne og nyanserte målsettinger har etter all sannsynlighet mindre muligheter for gjennomslag?<sup>89</sup> Det kan også hevdes at slike åpne, visjonære målsettinger er viktige for å gi rom for engasjement, innspill og utvikling underveis. Ulempen er imidlertid at det også kan fungere motsatt. Det kan skape usikkerhet og tildels handlingslammelse. Følgende hjertesukk kommer fra en kommuneadministrator som opplevde at et kommunalt kompetanseprosjekt ble for åpent og usikkert:<sup>90</sup>

Kjære styringsgruppe, dere kasta ansvaret til oss? Hvorfor kan ikke dere kaste noen innspill til oss? Dere må ha noen ideer og tanker!

Erfaringene så langt tilsier at man står overfor særlige utfordringer når det gjelder fleksibel utdanning rettet mot små og mellomstore bedrifter i distriktene. Dette er en utfordring både for utdanningstilbydere, bedrifter og regionene selv. Muligens kan disse bare løses gjennom skreddersydde utdanningsopplegg, både i form og innhold, som enten samler likeartede næringer på tvers av regioner, eller omfatter flere aktørgrupper eller større deler av det regionale næringsliv.

Samtidig har man i løpet av 1990-tallet sett flere eksempler på hvordan regionale kompetansesatsinger har inngått som strategisk viktig del av en samfunnsmessig og næringsmessig omstilling. Både i Sør-Varanger i Norge og Söderhamn i Sverige har dette stått sentralt, blant annet gjennom etablering av egne studiesentra. Også i Midt-Tromsregionen ble dette løftet fram som et viktig argument. Ikke minst ville en kraftinnsats for høgre utdanningstilbud til regionen ha stor symbolsk verdi i et område som gjennom 1990-tallet hadde gjennomlevd en rekke problemer. I hvilken grad og på hvilken måte utdannings- og omstillingstiltakene står i forhold til hverandre, og hvordan utdanning på høgre nivå har bidratt i omstillingsprosessen, vet man ennå for lite om. Etter en analyse av IT-støttet fjernundervisning, konkluderer Hellsten og Roos med at de kommunale prosesser i mange tilfeller virker tilfeldige.<sup>91</sup>

### 7.3.3 Utvikling av det sivile samfunn

Den tredje dimensjonen ved satsingen på regional kompetanse er knyttet til utviklingen av det sivile samfunn. Med dette menes at den enkelte medborger også kvalifiseres ut over arbeidslivets behov og til aktiv deltakelse i eget samfunn. Med referanse til Sörlin og Barnett (jf. kapittel 15 og 19, del III), handler det her om en "regional danning" i bred forstand. Dette er en dimensjon som uttrykkes mer implisitt en eksplisitt siden man mer eller mindre tar for gitt at styrking av den sivile kompetansen er en viktig bieffekt av all utdanning. Dette bekreftes i noen grad også av studentene selv. Roos refererer blant annet følgende utsagn:<sup>92</sup>

Jag har blivit "något". Min självkänedom ökat och jag kan hävda mig bättre i samhället.

Utveckling i "stormfart", att "vakna" till liv igjen.

30

Samtidig synes det som om man i noen grad er inne i en paradoksal utvikling hvor perspektivene på regional utvikling og den norske Kompetansereformen i noen grad trekker i hver sin retning. Innen regional utvikling legges det vekt på helhet og bredde gjennom utvikling og samhandling på tre arenaer, det private, det offentlige og det sivile. Samtidig "innsnevres" i noen grad perspektivene i Kompetansereformen til primært å dreie seg om arbeidslivet. Det er slik sett ett tankekors at den brede folkeopplysningstradisjon som vokste fram i mellom- og etterkrigstiden gradvis forvitres.

Når regioner argumenterer for mer høgre utdanning til sine områder, inngår både likestillings- og arbeidslivsbegrunnelsene som del av et overordnet mål om å utvikle hele regionen. Ett av hovedmålene i Sør-Helgelandprosjektet er slik sett typisk for ambisjonene bak de regionale satsingene:<sup>93</sup>

Heve kompetansen til den voksne befolkningen på Sør-Helgeland for å styrke og videreutvikle offentlig og privat virksomhet, og dermed gjøre Helgeland til et bedre sted å bo.

Selv om målsettingen kan kritiseres (jf. over), er den et klart uttrykk for den kunnskapsoptimisme som preger vårt samfunn og den legger til grunn et helhetlig syn på regional utvikling.

Styrking og utvikling av det sivile samfunn i et regionalt utdanningsperspektiv har to innfallsvinkler:

En innfallsvinkel er å knytte det til bestemte utdannings- eller kvalifiseringstiltak som skal bidra til å styrke regional identitet og skape forståelse for områdets særtrekk ut over det næringsmessige. Et eksempel på dette er når Lebesby kommune i Finnmark, som del av det regionale prosjektet "Kunnskap og næring i Kyst-Finnmark", arrangerer egne fiskeridager for hele kommunens befolkning. Dette handlet ikke bare om næring, men like mye om kultur og identitet.<sup>94</sup> Ved etableringen av Studiesenteret på Finnsnes ble regional utvikling forstått som kultur- og identitetsbygging tillagt stor betydning. Det ble i forarbeidene lagt vekt på en bred tilnærming til det som ble definert som relevant kunnskap for regionen, og hvor utvikling av en mangfoldig og rik kultur ble sidestilt med økonomisk vekst. Blant annet ble den samiske dimensjonen løftet fram. Som grunnlag for en slik bred tilnærming til kompetanse lå en anerkjennelse av den kontekstuelle, tause, folkelige kunnskapen.<sup>95</sup> Slik sett baserer argumentasjonen for det regionale kompetanseprosjektet i Finnsnes-regionen seg på en avansert, kunnskapsepistemologisk tenkning. I praksis viste det seg vanskelig å realisere en slik ambisjon. Det hang dels sammen med manglende rekruttering til tilbud med slik innretning, dels at man ikke hadde rammevilkår for utvikling av slike tilbud. For mange voksne som går i gang med utdanning på høgre nivå, enten det nå er snakk om grunnutdanning eller etter- og videreutdanning, er den primære begrunnelse knyttet til jobbsituasjonen.<sup>96</sup> Dermed er også interessen for å følge fag og utdanninger som ikke inngår i et slikt nytteperspektiv mindre enn for tilbud som ledelse, bedriftsøkonomi, entrepenørskap og lignende. I denne erkjennelsen ligger også dilemmaet i å avveie forholdet mellom individets og virksomhetenes umiddelbare behov og det man på langt mener vil være viktig kompetanse for regional utvikling. Det avdekker også to måter å forholde seg til behov på, den markedsorienterte og den analytisk/strategiske.

En annen innfallsvinkel til styrking av det regionale, sivile samfunn ligger i ønsket om å opprettholde eller i beste fall øke befolkningsgrunnlaget. Dette er en særlig utfordring for utkantregionene som gradvis har opplevd nedgang i folketallet. Av den grunn er det en målsetting i flere regionale kompetanseprosjekt at det skal være et bidrag til at flere unge ønsker å bli værende i sin hjemkommune eller -region, og at det eventuelt kan bidra til å trekke nye innbyggere til seg.



Den store ungdomsutflyttingen er ett av de grunnleggende bekymringer i distrikts-Norge. Slik sett er det naturlig at man har forhåpninger om at tilbud om høgre utdanning i regionen kan bidra til å redusere denne. I dette ligger både forhåpningen om at man kan kvalifisere og beholde viktig arbeidskraft og at man kan styrke og utvikle de sosiale nettverk i regionen. Ved etableringen av Studiesenteret på Finnsnes ble det blant annet uttrykt frykt for at en ytterligere ungdomsutflytting fra regionen ville kunne medføre sosial og kulturell forvitring.<sup>97</sup> Som det fremgår av kapittel 11 har ungdomsgruppen, det vil si voksne mellom 19-25 år, så langt ikke vært noen stor målgruppe i regionale utdanningsprosjekt. I Hälsingland, som har lyktes godt med dette, utgjorde gruppen 20% av 1997/98 –kullet.<sup>98</sup> Man kan så langt ikke si noe om i hvilken grad regionale, høgre utdanningstilbud, bremser utdanningsmobiliteten hos ungdom. Det man med større sikkerhet vet er at de ungdommer som er bofaste og som følger slike tilbud, i hovedsak forblir i regionen også etter utdanningen.<sup>99</sup> En mindre kartlegging knyttet til en videregående skole i Finnsnesregionen indikerer at en del ungdommer vurderer regionale, fleksible utdanningstilbud som en mulighet. 12 % av elevene svarte at de kunne tenke seg å ta utdanning lokalt selv om det ikke passet med deres utdanningsplaner, og 66% svarte at de kunne tenke seg det om det passet med deres planer. 22% ønsket uansett å reise bort.<sup>100</sup>

Også for andre aldersgrupper enn de bofaste unge viser det seg at tilbud om høgre utdanning har en stabiliserende effekt, uten at effekten mer presist kan angis. En indikasjon på mulig effekt gis gjennom kartleggingen av studentene ved Studiesenteret på Finnsnes. Her svarte 28,6% av studentene at de selv og familien hadde vurdert å flytte fra regionen for å kunne følge utdanningstilbud.<sup>101</sup> Regionale utdanningstilbud kan ut fra et slikt perspektiv bidra til å ”dempe” det man kan kalle utdanningsflyttingen.

Som det også fremgår av kapittel 12 har tilbud om regionale utdanningstilbud på høgre nivå for mange voksne vært eneste mulighet til å komme i gang med studier. Slik sett var, og er, denne type virksomhet viktig for regionen som helhet. Om muligheten for å følge studier på høgre nivå i seg selv oppleves som et gode og som en faktor som er bestemmende for tilflytting eller bofasthet vet man lite om. Erfaringer fra Studiesenteret på Finnsnes tilsier, ikke overraskende, at muligheter for etter- og videreutdanning ikke anses som særlig viktig, og i hvert fall langt mindre viktig enn muligheter for jobb, nærhet til familie og gode barnehage- og skolemuligheter for barna.<sup>102</sup>

## 7.4 Utvikling av en regional kompetansestruktur

Dersom de regionale satsinger på fleksibel, høgre utdanning skal bli mer enn enkeltstående og tidsavgrensede "kraftinnsatser", må det bygges opp en regional infrastruktur som en mer stabil og langsiktig virksomhet kan hvile på. I mange regioner mener man at dette bare lar seg løse gjennom etablering av en egen høgskole. I prosessen fram mot etableringen av Studiesenteret på Finnsnes skrev avisene mer enn en gang om etableringen av "Høgskolen på Finnsnes". I Hälsinglandregionen ble man likeledes stadig mer opptatt av å få etablert egen høgskole, lokalisert til Hudiksvall.<sup>103</sup> Sett i lys av de effektundersøkelser som er gjort omkring høgskolene, er dette en naturlig strategi. Flere forhold taler imidlertid mot en videre regional utbygging av de høgre utdanningsinstitusjonene, ikke minst økonomiske. Men også andre forhold spiller inn, blant annet hvorvidt det finnes et befolkningsmessig grunnlag for stabil drift. Med utgangspunkt i analyser av nye universitet i Sverige, Norge, Australia, New Zealand og Canada konkluderte Dahllöf med at befolkningsgrunnlaget burde være om lag 200 000 innbyggere.<sup>104</sup> Med dette som utgangspunkt gir det seg selv at det i norsk sammenheng ikke er grunnlag for en videre høgskoleutbygging. Etablering av flere regionale høgskoler vil også øke konkurransen mellom institusjonene og føre til at nye institusjoner kommer i skyggen av de mer etablerte. Behovet for langsiktighet og stabilitet i driften vil gjøre nye høgskoler gradvis mindre lydhøre i forhold til regionens behov og mer fokusert på nasjonal studentrekruttering innenfor sitt (begrensede) fagtilbud.<sup>105</sup> Det er derfor Høgskolen i Nesna, sør i Nordland fylke og med en klar regional ambisjon, allikevel må annonsere sine tilbud i alle nord-norske aviser.

Utkantregionenes dilemma synes å fremstå som en kombinasjon av et begrenset rekrutteringspotensiale, et bredt og spredt utdanningsbehov og liten statlig vilje og økonomi til videre utbygging av høgskolesystemet. Dette nødvendiggjør nye, alternative og mer fleksible løsninger som ikke bare bidrar til at regionen får tilført relevante utdanningstilbud, men også sørger for at kompetansen implementeres og integreres i alle deler av samfunnslivet. Dette er også konklusjonen i en analyse av situasjonen i Hälsingland. Ekspertgruppen kommer til den noe radikale konklusjon at det, ikke minst ut fra et regionalt utviklingsperspektiv ikke vil være noen fordel med å etablere en egen, selvstendig høgskole. I stedet anbefaler de en styrking og videreutvikling av studiesenterfunksjonen som i denne regionen har vært i virksomhet siden midten av 1980-tallet.<sup>106</sup>

## 7.5 Vilkår for et regionalt utdanningsløft.

Med den revitalisering av regionene som skjer som et resultat av økonomisk og politisk globalisering, gis det også et viktig fokuserings- og navigeringspunkt for de høgre utdanningsinstitusjonene. Både gjennom visjon og virke fremstår den regionale utfordring som den kanskje viktigste konkretiseringen av det som i svensk sammenheng karakteriseres som "den tredje oppgaven". For at man skal lykkes med utdanningsoppgaven, som bare vil være en av mange tiltak for å fremme læring og utvikling på regionalt nivå, må det etableres strukturer og ordninger som gir grunnlag for langsiktighet, dialog og tilpasning til regionale særtrekk. Sett fra høgre utdannings side er det behov for bedre samarbeid med regionene, og ikke minst mellom de høgre utdanningsinstitusjonene selv. Dette står i en viss motsetning til en utvikling hvor konkurransen mellom utdanningsinstitusjonene skjerpes. Til tross for at høgre utdanning, ikke minst i de nordiske land, er godt utbygd tilsier de regionale ambisjoner at denne utbyggingen må videreføres. Ikke i form av nye utdanningsinstitusjoner, men i form av mindre, fleksible enheter. Det er dette noen karakteriserer som "den tredje bølgen", det tredje, nødvendige utviklingsnivået i utbygging og utviklingen av høgre utdanning. Denne videreføringen legger til grunn at nærhet til studiested og utdanningstilbud fremdeles er avgjørende for videre rekruttering til høgre utdanning. Dette er en erfaring som står sentralt i mange fleksible utdanningsprosjekt og det bekrefter langt på vei Törnqvists tese om forholdet mellom teknologisk rekkevidde og menneskets behov for nærhet og identitet. En utvikling i retning av den "tredje bølgen" i norsk sammenheng kan i en forstand også sies å underbygge den Herne'ske tenkning om Norgesnett. Denne baserte seg på konsolidering av utdanningsinstitusjoner og desentralisering av utdanning og kompetanse. Denne utviklingen må også sees i lys av at man i norsk høgre utdanning så smått åpner opp for mulige sammenslåinger av universitet og høgskoler. Lengst i denne tenkningen er man kommet i Tromsø hvor det foreligger en utredning om dette. Samtidig er dette forslaget videreført gjennom ideene om "Universitetet i Nord-Norge" som omfatter alle de høgre utdanningsinstitusjonene i landsdelen. Et mulig nordnorsk scenario vil således være at man etablerer et tett og forpliktende samarbeid mellom de høgre utdanningsinstitusjonene og mellom disse og regionene, blant annet gjennom studiesenterfunksjonen (jf. kapittel 13 og 17, del III). De mindre høgskolene (innen for rammen av Universitetet i Nord-Norge) vil i en slik sammenheng fremstå med en tredelt funksjon:

- Dels med permanente studietilbud basert på regional spisskompetanse og/ eller fagkompetanse. Eksempler på dette er lærerutdanning for små og fådelte skoler ved Høgskolen i Nesna eller vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Harstad.
- Tilby andre, tidsbegrensede, fleksible studier i samarbeid med de andre utdanningsenhetene innenfor "nettverksuniversitetet."
- Fungere som regionalt, koordinerende ledd og primær dialog-og-samarbeidspartner med de kommunale/regionale studiesentrene.
- Bistå ved utviklingen av nye, kontekstuelle, skreddersydde tilbud.

En høgskole som tenker i slike baner er Høgskolen i Nesna. I et diskusjonsnotat til institusjonens styre skisseres tenkning og praksis:<sup>107</sup>

I programnotatet med forslag til budsjett for 2004, pekes det på at "...Høgskolen i Nesna har derfor utviklet en strategi for vår virksomhet som vi kaller Helgelandmodellen for høgre utdanning", og at denne modellen bygger på tre fundament; nemlig Campus Nesna, desentralisert virksomhet, og samarbeid med andre høgskoler og universitet. Det pekes her på at Høgskolen i Nesna har desentralisert virksomhet i alle fire regionsentrene på Helgeland, med bl.a. treårig utdanning i informatikk i Mo i Rana; deltids sykepleierutdanning i Sandnessjøen og deltids allmennlærerutdanning i Brønnøysund og Mosjøen. Det fremheves videre at denne virksomheten har medført at en har nådd en annen målgruppe av studenter, og dermed styrket rekrutteringen til bl.a. lærerutdanningen.

Som nevnt også i et annet notat, tror jeg denne satsingen på desentraliserte tilbud, og på tilstedeværelse i alle fire regionsentrene på Helgeland har vært både klok, fremtidsrettet, og nødvendig. Spørsmålet som bør drøftes er hvordan denne desentraliserte virksomheten kan videreføres, og hvordan vår tilstedeværelse i de fire regionsentrene bør organiseres og komme til uttrykk. Her kan en tenke seg flere mulige modeller (for eksempel har fylkeskommunen satt spørsmålet om såkalte "studiesentre" på dagsorden; og på styreseminaret vil vi få en orientering om de såkalte "lärosentrene" i Nord –Sverige.



# NOTER

1. Troms fylkeskommune (1999): *Kompetansesamfunnet Troms, fylkesplan for 2000 – 2003, p. 5.* Tromsø.
2. Törnqvist, G. (1998): *Renässans för regioner, p.83.* SNS Förlag. Stockholm.
3. KRD: *St.meld. nr.34 (2000-2001) Om distrikts- og regionalpolitikken.* Oslo.
4. Gammelsæther, H. (red) (2000): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tapir. Trondheim.
5. Törnqvist: *Ibid, p.60.*  
KRD: *Ibid, vedlegg 2.*  
OECD (1999): *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, p.31.* Paris.
6. KRD: *Loc. cit.*
7. Törnqvist: *Ibid.*
8. *Ibid, p. 57.*
9. Törnqvist: *Ibid.*  
Sörlin, S./  
Törnqvist, G.(2000): *Kunnskap för välstånd. Universitetene och omvandlingen av Söcrige.* SNS Förlaget. Stockholm.
10. Törnqvist: *Ibid, p. 114.*
11. Sörlin, S. (1996): *Universiteten som drivkrafter. Globalisering, kunnskapspolitik og den nya intellektuelle geografien, p. 19.* SNS Förlag. Stockholm.  
Hudson, C. (2000): *The University and Regional Reciprocity.* CERUM WorkingPaper nr.18. CERUM. Umeå Universitet.
12. KRD: *Ibid, pp. 17-19.*
13. Sörlin/Törnqvist: *Ibid, p.257.*
14. *Ibid, p. 39.*
15. Törnqvist: *Ibid, p. 71.*
16. KRD: *St. meld. nr. 19(2001-2002) Nye oppgaver for lokaldemokratiet- regionalt og lokalt nivå, pp. 12-13.*
17. Brulin, G. (1998): *Den tredje oppgiften. Högskola och omgivning i samverkan, p. 19.* SNS Förlag &Arbetslivsinstitutet. Stockholm.
18. Sörlin: *Ibid, p. 14.*
19. Nordström, L. (1994): *Högskolornas regionala roll, p.17.* I Dahllöf, U./Nordström, L. : *Högskolornas regionala roll. Landstingsförbundet.* Stockholm.
20. Sörlin/Törnqvist: *Ibid, p.113.*

21. Larsen, H.O.  
Offerdal, A. (2000): Political Implications of the New Norwegian Local Government Act of 1992. I Amnå, E./ Montin, S. (eds): *Towards a New Concept of Local Self-Government?* Fagbokforlaget. Bergen.
22. Törnqvist: *Ibid*, p.79.
23. Brulin: *Ibid*, pp. 12-14.
- Isaksen, A. (2000): Kunnskapsaktører i teorien om regionale innovasjonssystemer. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir. Trondheim.
- Amdam, J. (2000): Struktur og strategi for regional kunnskapsproduksjon og nyskaping. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir. Trondheim.
- Hudson: *Ibid*.
24. Brulin: *Ibid*, p. 16.
25. Isaksen: *Ibid*, p. 29.
26. Moldenæs, T. (2001). *Universitetet i Båtsfjord. Tre historier*. Foredrag på konferansen "Kunnskap og regional utvikling". August.
27. Isaksen: *Ibid*, p. 30.
28. KR D: *Ibid*, p. 8.
29. Törnqvist: *Ibid*, p. 67.
30. Sörlin: *Ibid*, p.65.
31. Gammelsæther, H./  
Bjarnar, O. (2000): Mellom akademia og regionalt næringsliv. Betingelser for en vellykket innovasjonspolitik, p.47. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir. Trondheim.
32. Amdam: *Ibid*.
- Brulin: *Ibid*, kapittel 1.
- Hudson: *Loc. cit.*
- Isaksen: *Ibid*, p. 25.
- Sörlin/Törnqvist: *Ibid*.
33. Isaksen: *Ibid*, p. 27.
34. Sörlin: *Ibid*, p. 22.
35. Nordlys: *12-04.03*.
36. Grepperud, G./  
Thomsen, T. (2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft, p.64*. U-vett –rapport nr. 1. Univ. i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Johansen, O.E. (2000): *Glimt av det lærende samfunn*. SOFF - rapport nr. 2. Tromsø.
37. Nordström: *Ibid*, p.16.
38. KR D: *Ibid*, p.31 og p. 44.
39. *Ibid*, p. 52, p.64.
40. Sörlin: *Ibid*.

41. Arbo, P. (2000): Universiteter og høgschooler - kunnskapssamfunnets knutepunkter, pp. 60-62. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir. Trondheim.
42. Såtvedt, Ø./  
Kallerud, E. (2000): Visjoner og verdier for høgere utdanning. Sammendrag av utredning utført av NIFU for Utvalget for høgere utdanning. I *NOU 2000:14 Frihet med ansvar, vedlegg 14*.  
*Ibid, p. 43.*
43. Törnqvist:  
44. Fulsås, N. (1993): *Universitetet i Tromsø 25 år*. Universitetet i Tromsø.
45. Kyvik, S./Skodvin, O-J.  
(1996): From Functional Specialization to Regional Integration. The Reorganization of Non-University education in Norway. I Dahllöf, U./Selander, S. (red): *Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non –metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia*. Uppsala Studies in Education 66. Uppsala Universitet.
46. Fulsås: *Ibid, p. 97.*
47. Sondell, E. (1999): *Det regionala oppdraget: en fjärde uppgift?* pp. 35-37. *Working Paper nr.12*. CERUM. Umeå Universitet.
48. Hudson: *Ibid, p. 25.*
49. *Ibid, p.33.*
50. Arbo, P. (2001): *Hvordan kan de statlige høgschoolene styrke sin posisjon som regionale utviklingsaktører?* Foredrag. 28.08.01.  
*Ibid.*
- Sondell: *Ibid, pp. 147-149.*
51. OECD: *Ibid, p.9.*
52. OECD(1999): *Ibid, p. 40.*
53. Sondell: *Ibid, p.4-6.*
54. Arbo(2001): *Ibid, p.4-6.*
55. Ett eksempel på dette er Dahllöf, U. m. fl(1998): *Towards the Responsive University. The Regional Role of Eastern Finland Universities*. Publications of Higher Education Evaluation Council nr. 8. Helsinki.
56. Sæther, B. /  
Møstensland, J. /.  
Onsager, K. /  
Sørli, K. /  
Arbo, P.(2000): Høgschoolenes regionale betydning. Kortversjon av NIBR prosjektrapport 2000:8. I *NOU 2000:14 Frihet med ansvar, vedlegg 9*.  
*Ibid, p. 547.*
57. *Ibid, p.37.*
58. OECD: *Ibid.*
59. Brulin: *Ibid, p.32.*
60. Hudson: *Ibid, p. 37.*
61. Dahllöf, m.fl:



62. Støkken, A.M., m.fl. (2002): *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter, p.55.* SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.
63. HSF(2002): *Høgskule i eit ruralt perspektiv? Innstilling frå ei arbeidsgruppe, p. 5.* Sogndal.
64. Brulin: *Ibid, p. 41.*
65. *Ibid, p. 66.*
66. *Ibid, p. 104, kapittel 5.*
67. Gibbons, M. m. fl.(1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies.* Sage Publications. London.
68. Dahllöf, U. (1994): *Regionalt inflytande över högre utbildning och forskning? I Dahllöf, U./ Nordström, L. : Högskolornas regionala roll.* Landstingsförbundet. Stockholm.
- 40 Grepperud, G./ Dahllöf, U. (2000): *Fleksibel utdanning som utfordring for universitet og høgskoler- verken elfenbenstårn eller servicestasjoner. I Grepperud, G./Toska, J.A. (red): Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning.* SOFF-rapport nr.1. Tromsø.
69. *Utgangspunktet for denne analysen er ett sett regionale utdanningsprosjekt som er dokumentert gjennom vurderingsrapporter. Den omfatter således ikke alle, mulige regionale prosjekt. Det fremgår av notehenvisingene under hvilke prosjekt analysen bygger på.*
70. Grepperud /Thomsen: *Ibid, p. 26.*
71. Roos, G./Dahllöf, U./ Baumgarten, M.(2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tilgjänglighet i kommunalt perspektiv, pp. 36-42.* Rapport nr. 3. Hälsingland.
72. Roos/Dahllöf/ Baumgarten: *Ibid, kapittel 3 og 4.*
- Dimmen, Å./ Hovland, G. (1998): *Mellom nasjonal høgskolepolitikk og regionalt kompetansebehov. En evaluering av de desentraliserte høgskolestudiene på Kongsvinger og Kristiansund, p.47.* Rapport nr. 11. NIFU skriftserie. Oslo.
73. Sörlin/Törmqvist: *Ibid, p. 264.*
74. Ellingsen, M.B. (2002): *Mange modeller- mangfoldige læringsmuligheter.* Andre delrapport i prosjektet "Kunnskap og næring i Kyst – Finnmark- samarbeid om kompetanseutvikling i små kommuner". NORUT samfunnsforskning. Tromsø.
75. Fulsås: *Ibid, kapittel 17.*
76. Roos/Dahllöf/ Baumgarten: *Ibid, p. 26.*
77. Dimmen/Hovland: *Ibid, p. 43.*
- Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 66.*

78. Rønning, W(2003): *Kan kompetanseutviklingens jernlov brytes? Oppsummering av erfaringer fra MOV I-prosjektet.* Vox. Trondheim.
79. Tiller, T. (1985): *Fra førstehjelp til førsteklases hjelp.* APPU. Universitetet i Tromsø.
80. Ludvigsen, S./  
Hoel, T.L. (2002): *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring.* Gyldendal Akademisk. Oslo .
81. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 134.*
82. Dimmen/Hovland:  
Pettersen, L.T./  
Sandersen, H. (2001): *Da berget kom til Muhammed, pp. 53 - 54.* NF - rapport nr. 3. Nordlandsforskning. Bodø.
- Grepperud/Thomsen: *Ibid.*
83. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p.55.*
84. Dette gjelder for innsatsen i Hälsingland, Ytre Midt Troms, Sør-Helgeland og Kongsvinger/Kristiansund.
85. Grepperud, G. /  
Thomsen, T.(1999): *Vurderingsrapport fra tredje års virksomhet ved Studiesenteret på Fimmsnes, kapittel 4.* Arbeidsnotat. Høgskolen i Harstad.
- Dimmen/Hovland: *Ibid, p. 70.*
86. Grepperud /Thomsen: *Ibid, p. 42.*
87. Ellingsen: *Ibid.*
88. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p.21.*
89. Støkken: *Ibid.*
90. Ellingsen, M.B. (2001): *Mangfold gir styrke, p.62.* NORUT. Tromsø.
91. Hellsten, J.O./  
Roos, G.(2003): *IT - stödd distansutbildning- en medspelare i kommunal utveckling, p.92.* Rapport nr. 1.CFL. Hässleholm.
92. Roos, G (2002): *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98, p. 68.* Hälsingland.
93. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 18.*
94. Ellingsen (2002): *Ibid, p. 67.*
95. Grepperud, G./  
Thomsen, T. (1999): *Vurderingsrapport fra de to første års virksomhet ved Studiesenteret på Fimmsnes.* Univ. i Tromsø.
96. Roos, G./ Engström, J./  
Bäcklin, J. (1999): *Högskol utbildning på hemmaplan. Studerande och deras erfarenheter av distansstudier vid studiecentra i Hälsingland.* Hälsingland.
- Roos, G.(2002): *Ibid.*
- Grepperud/  
Thomsen (2001): *Ibid, p. 155.*
97. *Ibid, p. 45.*
- Hudson: *Ibid, p. 29.*
98. Roos: *Ibid, p. 19*

99. Roos: *Ibid, p. .61*
100. UMS (1998): *Kartleggingsundersøkelse blant ungdom i regionen*. Notat. Finnsnes.
101. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 151.*
102. Ubearbeidet materiale fra vurderingen av Studiesenteret på Finnsnes
103. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 64.*  
Roos/Dallöf/  
Baumgarten: *Ibid, kapittel 9.*
104. *Ibid, p. 164.*
105. *Ibid, pp.165-166.*
106. *Ibid, p. 169.*
107. Høgskolen i Nesna (2003): *Høgskolen som institusjon, p. 3.* Notat fra rektor til styret.



Satellite technology is perhaps the most significant advance in training technology in recent years...

Satellittmediet er egnet til å illustrere både hvilke gevinster som kan vinnes ved utbygging av satellittdistribuert undervisning i Norge, men også hvilke utfordringer som må finne sin løsning før dette kan få noen utbredelse. Makter "Utdannings- Norge" å løse disse utfordringene - med utgangspunkt i satellittmediet - så er de også i stor grad løst for andre "plattformer" mht. mediebruk.<sup>1</sup>

# Kapittel 8

## SATELLITTBASERT FLEKSIBEL UTDANNING - BEGRUNNELSER, PRAKSIS OG ERFARINGER

### 8.1 Ny teknologi - nye muligheter?

45

Realiseringen av fjernundervisning som hel- og/eller delstrategi forutsetter, som det framgår av den "klassiske" definisjonen, bruk av tekniske hjelpemidler for å kunne formidle lærestoff og til reell toveis kommunikasjon. Av den grunn har man innen fjernundervisning alltid vært opptatt av, og tidlig tatt i bruk, enhver teknikk og teknologi som har kunnet bidra til forbedringer av undervisnings- og læringsprosessen. Det er slik sett ikke tilfeldig at utviklingen innen fjernundervisningsfeltet også beskrives gjennom flere generasjoners utvikling av de teknologiske mulighetene.

Denne utviklingen har særlig skutt fart etter 1980. I 1995 oppsummerte Bates utviklingen av nye teknologier i undervisning fram til 1980 slik:<sup>2</sup>

- Bøker : Har vært i bruk i omlag 500 år
- Postverk/brev: Har vært i bruk i omlag 150 år
- Radio: Har vært i bruk i omlag 60 år
- Film: Har vært i bruk i omlag 50 år
- Fjernsyn: Har vært i bruk i omlag 20 år

Fra 1980 til midt på 1990- tallet viser Bates til en akselererende utvikling når det gjelder de tekniske mulighetene, også i utdanning og undervisning. Eksempler på hva som ble tatt i bruk er følgende: Lydkassetter, videokassetter, telefonundervisning/-konferanser, kabelfjernsyn, satellittfjernsyn, computerbasert læring, lyd-grafikkssystem, viewdata, teletext, videodisc, computerkontrollert interaktiv video, videokonferanse, elektronisk post, datakonferanser, Internett, computerbasert multimedia, interaktive fjerndatabaser og virtuell virkelighet.

Denne utviklingen går stadig raskere og bringer så å si daglig nye og revolusjonerende løsninger på banen. Når dagens situasjon vurderes fra fremtiden, plasseres vi etter all sannsynlighet i den teknologiske ”steinalder”.<sup>3</sup>

Ved lansering og bruk av nye tekniske og teknologiske løsninger er det mer regel enn unntak at det skapes store forhåpninger om nye muligheter og bedre læring både i nær- og fjernundervisning. Allerede på 1920-tallet spådde for eksempel entusiaster og kommersielle entrepenører at filmen kom til å få store konsekvenser for undervisning og skole. Det ble hevdet at filmen et godt stykke på vei kunne erstatte skolen. Noe av den samme optimismen gjenfinner man i lanseringen av fjernsynet i skolesammenheng. Verken for film eller fjernsyn gikk det slik. I skolesammenheng ble disse media mer til ”avveksling enn til utvikling.”<sup>4</sup>

46

I fjernundervisningen lanseres slike nyvinninger ikke sjelden gjennom begrep som paradigmeskifte og læringsrevolusjon (jf. kapittel 1, del I). Til ethvert opplevd framskritt knyttes det store forventninger. Man mener erfarte problemer kan finne sin løsning og det identifiseres spennende potensial for videreutvikling. I noen grad kan denne optimismen gå over til ukritisk og ensidig tilslutning, mer eller mindre langvarig. Dette har medført at vi også i Norge har hatt perioder hvor noen teknologiske løsninger har vært mer dominerende enn andre.

Bruk av satellittbaserte sendinger utgjør i så måte ikke noe unntak. Beare har, etter en litteraturgjennomgang, påpekt at de mer ekstravagante formuleringer også her har vært flittig brukt. Som eksempler på slike formuleringer nevnes:<sup>5</sup>

- Education’s rising star
- Communication in seven league boots
- Teacher in the sky
- Education in the space age
- Highway in the sky

Både i norsk og europeisk sammenheng er dette en løsning som vies særlig oppmerksomhet på første del av 1990-tallet. Bates har angitt 6 bruksområder for satellitt i fjernundervisning:<sup>6</sup>

- Kringkasting, det vil si sending fra et punkt til mange andre punkt uten noen form for toveis kommunikasjon via satellitt.
- Interaktiv kringkasting, det vil si enveis- satellitt fjernsyn og toveis kommunikasjon via telefon.
- Toveis lydkommunikasjon mellom flere punkter, både til undervisningsformål og administrative formål.
- Toveis lydkommunikasjon mellom flere punkter supplert med lavbåndsgrafikk som for eksempel elektronisk skrift.
- Distribusjon av elektronisk post, datakonferanser og tilgang til databaser til svært lave kostnader.
- Bruk av videokonferanse ( toveis fjernsyn i full båndbredde).

I en oversikt over 18 utdanningsprosjekt og informasjonstiltak formidlet via satellitt for perioden 1971 - 79, viste Lauffer m. fl. hvordan satellitten kan tas i bruk på ulike måter. I prosjektet ”Wa-Wa-Ta Satellite Radio Project” i nordvestre Ontario knyttet man for eksempel flere lokale radiostasjoner sammen i et såkalt ”native radio network”. I ”Project Interchange” utvekslet lærere i spesialundervisning erfaringer via fjernsyn, film og videotape, alt formidlet via satellitt.<sup>7</sup>

Begrunnelsene for å ta i bruk satellitt som distribusjonskanal faller naturlig nok sammen med dem som gjelder for å satse på fjernundervisning allment (jf. kapittel 1, del I). Primærbegrunnelsen er todelt, men henger nøye sammen. Bruk av satellitt gjør at man kan nå mange personer på en gang. Dermed kan dette også være en kostnadseffektiv løsning, i hvert fall der det er snakk om et stort studentvolum/-potensiale. Satellittkonseptet har da også blitt betegnet som en storskalaløsning. Quentin Jones hevdet for eksempel at bruk av IKT generelt, og satellittkonseptet spesielt, ville være en grunnleggende forutsetning for utvikling av fremtidens utdanningssamfunn. Utdanningssystemet ville over tid, hevdet han, komme i en økonomisk krise som gjorde det nødvendig å finne frem til andre og mer kostnadseffektive løsninger enn institusjonssystemet.<sup>8</sup> Man finner klare paralleller til en slik tenkning i norske, offentlige utredninger omkring ny teknologi og fjernundervisning på første del av 1990-tallet (jf. kapittel 1 og kapittel 3 – del I).



Det kostnadseffektive går igjen, på flere måter, i de begrunnelser som lå til grunn for etableringen av de europeiske satellittnettverkene rundt 1990. I det såkalte JANUS -prosjektet (Joint Academic Network Using Satellites) ble det for eksempel lagt vekt på følgende:<sup>9</sup>

- Redusere driftskostnader ved bruk av telefon, fax og data.
- Redusere den tida som går med til reising for undervisningspersonalet.
- Gi bedre muligheter for ulike typer administrativt samarbeid og utdanningsamarbeid over landegrensene.
- Sikre tilstrekkelig finansiering fra EU og nasjonale teknologiprogram.
- Forbedre brukerterskelen innen elektronisk kommunikasjon.
- Redusere deltakernes reise- og oppholdsutgifter.

48

Presidenten i den europeiske satellittorganisasjonen EUROSTEP gav tidlig på 1990-tallet en rekke begrunnelser for bruk av satellitt i fjernundervisningsammenheng. Hans overordnede synspunkter var knyttet til den samfunnsmessige, økonomiske utviklingen og den handelsmessige konkurransesituasjonen mellom Japan, Nord-Amerika og Europa. I følge Mavridis ville det hvert år være behov for å gi etter- og videreutdanning til omlag 85 millioner europeere om man skulle klare å hevde seg i konkurransen. Og for å ivareta en slik enorm oppgave ble satellitt viktig av flere grunner:<sup>10</sup>

- Distribusjon via DBS ville bli den mest kostnadseffektive løsningen, enten man nå tok utgangspunkt i enkeltindivid eller SMB (små og mellomstore bedrifter), enten man nå snakker om by eller landdistrikt.
- Bruk av Olympussatellitten, som EUROSTEP brukte, hadde rekkevidde over hele Europa.
- Man kunne sende program på opp til fem språk samtidig takket være den såkalte D2 MAC- standarden.
- Man kunne også overføre store mengder data, noe som innebar at undervisningsprogram kunne sendes samtidig med bildeprogrammene (såkalt databroadcasting). Overføringsmulighetene var altså ikke bare knyttet til bilde (selv om koblingen satellitt/bilde er vanlig), men gjaldt også tekst og lyd, enten hver for seg eller sammen. I orienteringen om EUROSTEP het det blant annet:<sup>11</sup>

EUROSTEP is also providing all its members with a data service. Members send a simple floppy disk with course notes, text or graphical information to the data coordinator. The data stream is sent by telephone line to the uplink, combined with the video signal and transmitted up to Olympus. Anyone in the footprint with a suitable satellite receiver can then strip off the data in a personal computer and print it out.

Denne sterke vektleggingen av «ikke-pedagogiske» begrunnelser for satellittbasert fjernundervisning synliggjør i noen grad en oppfatning av undervisning og læring som en vare, som på linje med alle andre varer og tjenester ukritisk kan distribueres, rasjonaliseres og effektiviseres. Den kvantitative dimensjonen overordnes det mer vesentlige ( og komplekse) kvalitative aspekt, i noen grad kan man også ane en forveksling av tilgjengelighet og kostnadseffektivitet med kvalitet (jf. kapittel 16 – del II).

I norsk sammenheng hadde tenkningen om satellittbasert fjernundervisning en noe bredere og mer pedagogisk tilnærming. Ikke minst ble det lagt vekt på at satellittendingene utgjorde en del av et mer helhetlig opplegg. I 1994 foretok SOFF en egen utredning om satellittbasert fjernundervisning, delvis på bakgrunn av NORNET – prosjektet. Utvalget besto både av representanter for høgre utdanning og de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene. Satellittbasert fjernundervisning ble definert slik:<sup>12</sup>

Satellittbasert fjernundervisning er en form for fjernundervisning, som kjennetegnes ved at det tar i bruk satellittmediet – som integrert del av et helhetlig utdanningsopplegg for å distribuere bildebaserte forelesninger m.m. til deltakerne. Øvrige elementer i undervisningsopplegget vil ofte være tekstbasert materiale, gruppeorganisering, skriving av oppgaver med veiledning - via telefon, faks eller telefonkonferanser.

I samme definisjon ble følgende fordeler med satellittmediet fremhevet:<sup>13</sup>

- Foregår her og nå.
- Takler ”en til mange utfordringen” på en god måte.
- Situasjonen ligner på en studiesituasjon mottakerne er vant til - og fortrolige med (følger forelesninger).
- Ikke spesielt høy brukerterskel for studentene ; det er andre enn studentene som tar kontroll over teknologien.
- Kan bruke undervisningsmaterieell som er laget for andre modeller, og formidle materiellet på en ny, men målrettet måte.

Både hos SOFF og NORNET (Norsk Nettverk for fjernundervisning – jf. kapittel 9) forenes effektivitetsbegrunnelsen og de pedagogiske begrunnelsene. Man hadde stor tro på satellitt-distribusjonen i et kostnadseffektivt perspektiv, også fordi man kunne legge til grunn enkle, pedagogiske modeller som filmede forelesninger. Samtidig ble det pekt på at dette inngikk som del av en helhet der det ikke minst ble lagt vekt på å knytte deltakernes læring til deres lokale kontekst. Selv om denne tenkningen ikke ble videreutviklet i NORNET- sammenheng, bygde man her på en modell hvor

sentral, standardisert akademisk kunnskap ble distribuert og hvor bearbeiding, kobling og anvendelse av kunnskapen skulle skje i egen kontekst. Denne overgangen fra standardisering til kontekstualisering er det Røvik i et organisasjonsperspektiv kaller "utpakking" eller "oversetting" av kunnskap.<sup>14</sup> I et slikt perspektiv er avstand i tid og/eller rom mellom lærer og studenter en forutsetning og ikke en mangel som for en hver pris må "overvinnes". Nøkkelen til pedagogisk/didaktisk nyutvikling ligger da ikke nødvendigvis i satellittoveføringene, men i at disse muliggjør utprøving og utvikling av erfaringsbaserte læringsmodeller i egen kontekst. En av disse kontekstene er egen arbeidsplass. IKT er i slike sammenhenger primært å forstå som katalysator, et "enzym" som setter i gang utviklingsprosesser som omfatter langt mer enn IKT-bruk.<sup>15</sup>

50  
Bruk av satellittendinger har muliggjort en utvikling av etter- og videreutdanning som kan karakteriseres som overgangen fra en individuell og standardisert modell til en kollektiv, kontekstualisert modell. Satellittbasert utdanning var slik sett en mulighet til å utvikle det man med en fellesbetegnelse kaller «in-service-training» eller «on-the-job-training». Det gav muligheter for at et kollegium i fellesskap kunne forankre allmenn teori i det praktiske liv og gi bedre vilkår for faglig og organisasjonsmessig utvikling. Kolleger som deltar i det samme opplegg, og har en felles faglig referanseramme både i den uformelle og formelle samtalen gis også bedre muligheter til å realisere "den lærende organisasjon" som ideal.

Erfaringene fra «Prosjektarbeid som læringsvei», et satellittbasert etterutdanningsopplegg rettet mot lærere i videregående skole over hele landet midt på 1990-tallet, viser imidlertid at det å realisere en slik ambisjon er et komplekst og langsiktig arbeid. Hovedutfordringen er knyttet til kulturendring, det vil si å skifte fra en individualisert og privat «etterutdanningskode» til en kollektiv kode hvor kollegiet selv har det primære ansvar. Den nokså krasse kritikken som ble reist mot dette opplegget, slik det dokumenteres av Fritze og Nordkvelle i en rapport fra 1995, må til en viss grad sies å slå tilbake på kritikerne selv. Modellen forutsatte et ansvar, en aktivitet og et engasjement hos skolens samlede personale som ikke viste seg å være tilstede. I stedet gjorde man satellitten til "syndebukk" og lærernes negative erfaringer gjorde at NORNET - prosjektet ikke fikk det løft man hadde antatt.

Nordkvelle og Fritze fremfører forøvrig et noe diskutabelt resonnement omkring forskjellen på etter- og videreutdanning av lærere.<sup>16</sup> Etterutdanning bør, i følge forfatterne, legge mye vekt på form, mindre fokus på teori og lite egeninnsats ut over deltakelse. Derimot kan både teoretisk dybde og krav til innsats økes når det gjelder videreutdanning. Distinksjonen gjøres ut fra at lærere tilnærmer seg etter- og videreutdanning med ulik motivasjon og forventning. Nordkvelle og Fritze anviser forøvrig en oppskrift for etterutdanning som også midt på 1990 – tallet var utsatt for kritikk.<sup>17</sup> Det er en strategi som bare i begrenset grad bidrar til praksisutvikling fordi den baserer seg på den enkeltes umiddelbare behov, fordi den er løst koblet fra organisasjonens overordnede strategi og fordi den stiller så få krav til tilbakeføring og omsetting i praktisk handling. Prosjektet «Prosjektarbeid som læringsvei» bør derfor ikke bare vurderes som prosjektet som bommet på etterutdanningsstrategien, men som et prosjekt som forsøkte å gå nye veier for å styrke læreres læring. Man forsøkte bokstavelig talt å stake ut en ny kurs i stedet for å arrangere nye, tradisjonelle kurs.<sup>18</sup> At man så undervurderte arbeidet med å etablere den skolebaserte strategien er en annen sak.

## 8.2 Modeller for fjern(syns)undervisning via satellitt - nasjonale og internasjonale eksempler og utviklingstrekk

Innenfor rammen av dette kapitlet er det ikke mulig å foreta noen komplett og detaljert gjennomgang av fjernundervisning og/eller fjernsynsundervisning formidlet via satellitt. Til det har aktiviteten og prosjektene vært for mange. I denne sammenheng, skal noen sider ved den satellittbaserte undervisningen trekkes fram og eksemplifiseres. Når man snakker om satellittbasert undervisning er det innledningsvis nødvendig å skille mellom fjern - *undervisning* og såkalte opplærings- og informasjonsprogram som bare baseres på enveis- kommunikasjon. Når vi i denne sammenheng snakker om undervisning innebærer det at man bevisst og planlagt legger opp til undervisnings- og læringssituasjoner hvor toveiskommunikasjon er en grunnleggende forutsetning. Enveis fjernsynsprogrammer defineres altså ikke som undervisning selv om programmene har som intensjon å fremme læring. Ivar Bjørgen stiller i denne sammenheng spørsmålet om undervisning uten aktivisering og tilbakemelding i det hele tatt kan sies å gi læring.<sup>19</sup>

I 1995 presenterte Keegan en vurdering av et irsk, satellittbasert prosjekt som ble gjennomført i 1993-94. Prosjektet hadde sitt utgangspunkt i University College of Dublin og omhandlet utdanningstilbudet «Certificate in Safety and Health at Work». 218 studenter gjennomførte opplegget som bestod av 40 minutters sendinger med påfølgende interaktiv diskusjon (til sammen 26 sendinger), og veiledningssekvenser (ansikt - til- ansikt). Keegan antar at dette opplegget er et av de første, om ikke det første i Europa utenom prosjektene EuroPACE og Eurostep.<sup>20</sup>

Uten at det nødvendigvis skal gjøres til et stort poeng, tar Keegan feil i sin antagelse om «hvem som var først i Europa». Så tidlig som i 1978 påpekte daværende leder for TV-Forum ved Universitetet i Oslo, A. Boman, de muligheter satellittbasert undervisning kunne ha gjennom artikkelen "Kommunikasjon via legemer som utforsker jorden".<sup>21</sup> Seks år seinere, i 1984, gjorde Telenor (daværende Televerket) sine første forsøk med satellitt gjennom det såkalte Jevnakerprosjektet.<sup>22</sup> Som det er pekt på i kapittel 9 var Universitetet i Bergen i gang allerede rundt 1990 og omtrent samtidig ble satellitt-konseptet utprøvd gjennom konkrete utdanningsprosjekt ved Universitetet i Oslo.

Rundt 1990 etableres også de større europeiske satellittprosjektene, Eurostep, EuroPACE og JANUS. Som det fremgår over var det knyttet store forventinger til disse prosjektene, også i fjernundervisningssammenheng. I praksis kom de imidlertid til å spille en beskjeden rolle og Keegan betegner dem i 1995 primært som teknologiske prosjekt.<sup>23</sup>

De mer omfattende forsøk med, og vurdering av satellittbasert fjernundervisning, har funnet sted utenfor Norges og Europas grenser. I Nord-Amerika, Asia og Stillehavsområdet kom man langt tidligere i gang med flere slike tiltak.<sup>24</sup> Men også her har bruk av satellitt i utdannings- og undervisningssammenheng en forholdsvis kort historie. Selv om Becker trekker tråder tilbake til 1950-tallets ITV (Instructional Television) i USA,<sup>25</sup> er det naturlig å knytte oppstarten av den satellittbaserte undervisningen til slutten av 1960-tallet. Den mest konkrete, tidsmessige referansen er knyttet til PEACESAT-prosjektet (Pan-Pacific Education and Communication Experiments by Satellite) fra 1969 hvor informasjon og undervisning ble formidlet via ATS 1- satellitten.<sup>26</sup> Med basis i andre kilder<sup>27</sup> er det grunn til å tro at PEACESAT-prosjektet er ett av de første, om ikke det første, satellittbaserte fjern(syns)undervisningstiltaket overhodet. Imidlertid hadde man i USA fra midten av 60-tallet har vært inne på tanken om satellittbasert utdanning. Blant annet undersøkte The Federation of Rocky Mountain States mulighetene for dette. Jones viser til at i mai 1974 ble den første satellitt primært for utdanningsformål sendt opp fra Cape Canaveral.

Denne var finansiert av The National Institute of Education, The U.S Department of Health, Education and Welfare of The National Aeronautics and Space Administration. 56 utkantsskoler i åtte av de vestlige statene i USA var hovedmålgruppen.<sup>28</sup>

Siden slutten av 60-tallet har satellittbasert fjernundervisning først og fremst funnet sted i **Stillehavsområdet** (UPS, PEACESAT, YES), **USA** (ATS-6 - Applied Technology Satellite med oppstart 1974, STD - Satellite Technology Demonstrations i Rocky Mountain statene, AESP - The Appalachian Education Satellite Program med oppstart 1971, ESCD - The Alaskan Educational Satellite Program 1974-75, NTU - National Technology University), **Sør-Amerika** (SACI- Brasil, Telescuelas i Mexico), **Canada** (Contact North, Knowledge Network) og **Asia** (SITE, India, oppstart 1975/76).<sup>29</sup>

Med referanse til innovasjonsteori kan man dele inn erfaringene og utviklingen av satellittbasert fjern(syns)undervisning i flere faser; pionérfasen, utprøvningsfasen, stabilitetsfasen og fornyingsfasen.<sup>30</sup> Pionérfasen kan være av ulik lengde, blant annet vil den avhenge av hvor mange andre som også gjør det samme eller setter i gang med det samme omtrent til samme tid. Å føle seg som pionér innebærer at man opplever seg selv som den/de første, de som gjør noe tildels grensesprengende nytt. I vellykkede prosjekt er pionerfasen preget av visjoner hvor man ser muligheter mer enn begrensninger, man preges av sterk tro på det man gjør, stor grad av entusiasme og gruppetilhørighet, høy frustrasjonsterskel og stor arbeidskapasitet. I så måte er følgende uttalelse fra presidenten i EUROSTEP typisk. Den er avgitt knapt fire måneder etter at OLYMPUS satellitten ble sendt opp og så å si samtidig med at EUROSTEP kom i gang med sin virksomhet:<sup>31</sup>

The 5th of April 1990 will remain, no doubt, a very significant for European education and training. The dreams of many thousands of educators in Europe became reality today. The residents of western, central and northern Europe can now easily receive at home a great variety of training and educational programmes, carefully prepared for them by 300 institutions in more than 20 European countries.

Opplevelsen av å være pioner er et kontekstuel fenomen, det bestemmes av hva de nære (og fjerne) omgivelsene kjenner til og/eller gjør. Pionérfølelsen kan knyttes til forskjellige geografiske nivå (lokalt, regionalt, nasjonalt, internasjonalt), til en bestemt tidsepoke eller til tilbakemeldinger fra viktige signalpersoner eller institusjoner.

Pionerfasens siste del vil gå over i utprøvningsfasen. Man har nå fått et visst grep om den virksomheten man har satt i gang, man har løst noen av barnesykdommene og man finner etter hvert fram til standardløsninger og prosedyrer som legges til grunn for den mer stabile del av virksomheten.

Stabilitetsfasen innebærer at man tar i bruk og følger de prosedyrer og standarder man kommer fram til. Disse legger langsiktige føringer på virksomheten. Samtidig er de økonomiske og organisatoriske forhold avklart. Virksomheten er således forutsigbar og stabil.

Den siste fasen er utviklingsfasen, det vil si hvor man går inn og stiller spørsmål ved etablert virksomhet, definerer nye retninger og tiltak og prøver disse ut. Utviklingsfasen kan således igjen føre til en ny pionerfase, men nå innenfor mer etablerte strukturer.

54

Det er vanskelig å foreta en helhetlig plassering av den internasjonale utviklingen innen satellittbasert fjern(syns)undervisning innenfor disse utviklingsfasene. Med bakgrunn i en oversikt laget av Bransford og Diebler, kan man si at for pionerorganisasjonene som kom i gang på 70-tallet representerte 80-tallet stabiliseringsperioden. For de nettverk og organisasjoner som fremdeles eksisterer, for eksempel PEACESAT, representerer 1990-tallet en fornyingsperiode.<sup>32</sup> Som del av denne fornyingsfasen, og ikke minst som en konsekvens av den teknologiske utviklingen, utvides det opprinnelige satellittkonseptet med andre distribusjonsformer, ikke minst via nett. Utviklingen av National Technology University (NTU) er et eksempel på dette.<sup>33</sup>

I europeisk sammenheng kan virksomheten primært plasseres innenfor pionerfasen og det synes som om svært få, om noen, av de opprinnelige nettverkene og prosjektene er videreført fram mot år 2000. Det tenkes her spesielt på prosjekt som JANUS (Joint Academic Network Using Satellites), EUROSTEP (European Association of Users of Satellites in Training and Education Programmes) og EuroPACE (European Programme of Advanced Continuing Education).<sup>34</sup> EuroPACE er nå inne i sin andre pionerfase etter å ha ligget nede en stund, nå med tittelen EuroPACE 2000. Fokus er ikke lengre satellittbaserte sendinger, men organisasjonen fremstår primært som et nettverk for europeiske høgre utdanningsinstitusjoner og andre for å utvikle og utprøve IKT nær- og fjernundervisning. Som del av dette tilbys også noen utdanninger.<sup>35</sup>

I norsk sammenheng hører satellittbasert fjernundervisning primært til perioden 1990-95 (grovt sett). Av de prosjektene som ble satt i gang var det bare NORNET som kan sies å ha kommet ut over pionerfasen. Det mest omfattende prosjektet som NORNET formidlet på denne måten var etterutdanningstilbudet "Prosjektarbeid for lærere" i videregående skole(jf. over) høsten 1994. Dette omfattet lærere i 12 fylker. Etter 1996 ble bruk av satellitt tonet ned, dels pga. teknisk utvikling og dels fordi NORNET ble omdefinert og integrert i det fylkeskommunale samarbeidet "Kunnskapsnettet". Dette samarbeidet retter seg mot opplæring på videregående skoles nivå og omfatter i dag 19 fylkeskommuner.<sup>36</sup> Etter NORNET- perioden har satellitt distribuert fjernundervisning i Norge så å si vært fraværende, i hvert fall i høyere utdanning. I noen grad har videokonferanser tatt over.

### 8.2.1 Rekkevidde

I utgangspunktet kan satellittsignalene tas ned over svært store avstander, noen dekker om lag en tredjedel av hele verden, andre dekker mer avgrensede områder som for eksempel Norden og/eller Europa.<sup>37</sup>

Rekkevidde bestemmes imidlertid ikke bare i forhold til satellittsignalenes rekkevidde. Vel så relevant er det å ta utgangspunkt i hvem som faktisk tar ned (benytter seg av) de tilbud som formidles via satellitten, eller hvilke målgrupper tilbudene er beregnet på. Sett i et slikt perspektiv kan man inndele satellittenes rekkevidde i fire nivå, internasjonal rekkevidde, nasjonal, regional og lokal (selv om dette siste er nokså sjeldent).

#### Internasjonal rekkevidde

EUROSTEP- prosjektet, som det er henvist til over, er et prosjekt med rekkevidde over store deler av Europa. Begrunnelser både av økonomisk, ideologisk og praktisk natur lå til grunn for denne profilen. EUROSTEPs medlemsliste på begynnelsen av 1990-tallet viste for eksempel at 15 land var representert. Medlemmene var i hovedsak enkeltpersoner og institusjoner. Fra starten av hadde man store ambisjoner om rekrutteringspotensiale og tilbudsomfang. Man hadde gjort avtaler med 68 institusjoner om å levere program til satellitten og satsingsområdene var medisinsk utdanning, språkopplæring, utdanninger om minoritetskulturer og tekniske oppdateringskurs for ingeniører.<sup>38</sup>



På samme måte var (og er) PEACESAT- prosjektet (se over) en internasjonal satsing. Ett av de delprosjekt som ble etablert under denne prosjektparaplyen var USP (University of the South Pacific) Network Satellite Communication Project. Prosjektet kom i gang i 1972 og hadde som hensikt å sørge for høyere utdanningstilbud til små nasjoner i det sørlige Stillehavet. Fram til begynnelsen av 80-tallet baserte man seg primært på toveis lydforbindelse mellom universitetssentra ( som kan sammenlignes med lokale studiesentra) opprinnelig lokalisert på Fidji, Tonga, Cook Islands, Solomon Islands, Gilbert and Ellice Islands, Ny Hebridene og Western Samoa. Ved begynnelsen av 80-tallet planla man også å ta i bruk bilde/video.

I prosjektets første fase definerte man fire utprøvningsområder:<sup>39</sup>

- Læreplanutvikling
- Det eksterne (virtuelle klasserom) hvor det ble gitt grunnutdanningstilbud
- Etter - og videreutdanning
- Informasjonsutveksling, administrativ utveksling

I dag er satellittvirksomheten utvidet til også å omfatte andre institusjoner og andre oppgaver, for eksempel helse, miljø, forskning, økonomi og katastrofeberedskap. Det er nå etablert 52 PEACESAT-steder fordelt på 22 land (Pacific Islands jurisdictions). PEACESAT sier dette om seg selv:<sup>40</sup>

PEACESAT is an important venue for international cooperation and collaboration. Specifically, PEACESAT provides the means for international cooperation in public service telecommunications and facilitates the sharing of knowledge, information, culture, and resources. Essentially, PEACESAT helps to lessen the barriers of the Pacific Ocean, which comprises one-third of the earth's surface.

### **Nasjonal rekkevidde**

Interessant nok er det vanskelig å finne mange eksempler på satellittprosjekt innen utdanning som bare har nasjonal rekkevidde. Det skyldes nok delvis at de land hvor satellittbasert fjern(syns)undervisning har funnet sted (les USA og Canada), har landområdene vært så store at man primært har utprøvd regionale løsninger. For eksempel har man helt siden 1971 tatt i bruk satellitt innenfor områdene helse og utdanning i Alaska.<sup>41</sup> Likeledes finner vi prosjekt som er utprøvd i flere andre delstater i USA og i Canadas provinser.<sup>42</sup>

I europeisk sammenheng har problemstillingen vært den motsatte, folketall og rekrutteringspotensiale på det nasjonale nivå ville i noen sammenhenger bli for lite sett i et kostnadseffektivt perspektiv (det vil si basert på lønnsom drift). Dette var da også en av grunnene til at denne form for distribusjon hadde forholdsvis kort levetid i Norge. En bærekraftig utvikling av et norsk, nasjonalt satellittnettverk som skulle bidra til at også "smale" målgrupper skulle få realisert sine utdanningsbehov, ville ha forutsatt en stabil statlig/fylkeskommunal finansiering.

Nasjonal rekkevidde kan forstås på minst tre måter.

Det kan for det første innebære at den rettes mot enkeltmålgrupper eller enkeltinstitusjoner spredt over et helt land. Et eksempel på dette vil for eksempel være en stor bedrift med mange underavdelinger spredt over et helt land. I dette tilfellet er rekkevidden nasjonal, mens målgruppen er tildels spesifisert og nisjepreget. Et eksempel på dette er det nasjonale konsortiet NTU (National Technological Universities). NTU presenterte seg selv som en privat, non - profit institusjon etablert i 1984 med følgende hovedmålsetting:<sup>43</sup>

To serve the advanced educational needs of today's busy, highly mobile engineers, scientists and technical managers.

NTU tilbyr en rekke utdanningstilbud via satellitt/fjernsyn og man reklamerer med at det er USAs fremste høgre ingeniørutdanningsinstitusjoner som gir tilbudene.<sup>44</sup> Utdanningstilbudene er av ulike art:

- Man gir Mastergrader innenfor bestemte områder.
- Gir korte, ikke-kompetansegivende kurs/workshops innenfor utdanningsprogram som "Advanced Technology and Management".
- Gir korte tilbud innenfor området ny teknologi til ulike tekniske/teknologiske profesjoner.
- Formidler forskningsseminar innen alle disipliner

NTU, i samarbeid med teknologibedriftene Motorola, Hewlett – Packard og IBM begynte sine satellittsendinger i august 1985 og har over tid utvidet virksomheten betraktelig. I 1989-90 kunne man tilby til sammen 10 000 timer med kompetansegivende utdanning og omlag 1.800 timer korte, informative tilbud. Hvert deltakende universitet hadde en egen jordstasjon slik at de kunne sende programmene (uplink) fra egen institusjon. Det var opprettet direkte telefonlinjer mellom mottagerstedene og undervisningsrommene på avsenderinstitusjonene. I tillegg foregikk interaksjonen via e-mail, datakonferanser og faste avtalte telefontimer.

NTUs programkatalog viser mangfoldet av tilbud. I deres NTU Bulletin fant man midt på 1990-tallet 550 ulike tilbud innen deres Master of Science program. Aktiviteten ble utvidet gjennom etableringen av National Technological University Corporation (NTUC), som også omfattet en egen TV-kanal "PBS The Business Channel." Dermed kunne man også utvide antall etterutdanningstilbud. I november 2000 skiftet NTUC offisielt navn til Stratys Learning Solutions. Gjennom endring av eierskap i 2002 har virksomheten blitt ytterligere styrket. Aktiviteten i dag omfatter følgende:<sup>45</sup>

- Over 20 000 timer årlig med undervisningsprogram.
- Man samarbeider med 52 universitet om 19 mastergradsprogram.
- Man kan tilby 14000 enkelttilbud og flere hundre kortere etterutdanningskurs.
- En rekke tilbud gis via Web og/eller CD-ROM.

58

Den andre forståelsen av nasjonal rekkevidde vil være at rekkevidden er nasjonal og at mottagere/målgrupper er mange og heterogene. Et eksempel på dette vil være etablering av lokale studiesentra over hele landet, og hvor det tilbys flere ulike utdanningstilbud for flere ulike målgrupper. Det var dette som lå til grunn for NORNETS- nasjonale ambisjon.

Et tredje tilnærming til nasjonal rekkevidde vil være en satellitt-distribusjon som når den enkelte via eget fjernsynsapparat. TV- Forum ved Universitetet i Oslo kan delvis sies å være et eksempel på dette gjennom sine ukentlige "Kunnskapsforum"- program formidlet over TV-Norge på første del av 1990-tallet. Disse programmene kunne enten tas ned via parabol eller via kabel. Dette er en parallell til NRKS undervisningsprogram som også har omfattet høgre nivå, og som man også i dag finner eksempler på.

### **Regionalt nivå - Saskatchewan - prosjektet**

Gjennom artikler og papers finnes det en rekke beskrivelser av regionale satellittprosjekt (se blant annet notehenviisningene til dette kapitlet). I denne sammenheng skal ett bestemt prosjekt kort beskrives, et tiltak i regi av Universitetet i Saskatchewan, Canada. Dette prosjektet har i sin begrunnelse og gjennomføring mange fellestrekk med NORNETs opplegg. Vurderingen av dette prosjektet, utført av Wong, er også en viktig referanse i dette arbeidet.<sup>46</sup>

I 1987 satte Universitetet i Saskatchewan, Divison of Extended Studies, i gang satellittbasert fjern(syns)basert utdanningstilbud i engelsk og historie. Studiene ble gitt/sendt til 13 utkantområder i Saskatchewan-provinsen. Innbyggertallet på disse stedene varierte fra 2000 til 15 000. I 1988-89 ble det gitt ytterligere ett tilbud i psykologi

og antall mottakssteder ble økt til 25. Til sammen deltok 377 studenter første året og 599 studenter andre året.

Å utprøve nye modeller for etter- og videreutdanning var viktig av flere grunner. Blant annet ønsket man å avlaste universitetets ansatte for utstrakt reisevirksomhet. Saskatchewan-provinsen hadde et innbyggertall på omlag 1 million og dekker et område som er tre ganger større enn Storbritannia. En annen viktig grunn for etableringen av et slikt prosjekt var at universitetet året i forveien hadde måttet avvise over 500 kvalifiserte søkere. Samtidig ble det foretatt en omorganisering av høgskolesektoren som gjorde behovet for universitetsutdanning større. I tillegg hadde universitetet siden 1986 prøvd ut satellittbasert fjernundervisning ved at Telesat, hovedansvarlig for satellittbasert kommunikasjon i Canada, hadde gitt et svært godt tilbud på satellittleie. Gjennom de erfaringer man gjorde i denne forsøksfasen, og gjennom fortsatt gunstige avtaler med Telesat, var man interessert i å videreføre forsøkene.

På bakgrunn av de første forsøkene ble det dannet et konsortium av mindre brukergrupper, herunder University of Saskatchewan. Konsortiet fikk navnet STELLA (Saskatchewan Tele-Learning Association Inc.).

Modellen for utdanningstilbudene kan oppsummeres i følgende tre punkter:



Den vanlige undervisningsmodellen bestod av 15 minutter orientering og repetisjon, 60 minutter direkte TV-presentasjon, 30 minutter lokal diskusjon, 30 minutter direkte diskusjon med TV-underviser og 15 minutters avslutning. Lokalt hadde studentene egen studieveileder (facilitator).

## 8.2.2 Utdanningsnivå

Det er for så vidt karakteristisk at de satellittprosjekter som er presentert over alle har voksne som primær målgruppe og hovedsakelig baserte seg på tilbud fra høgre utdanning. Dette underbygger i noen grad at både i norsk og internasjonal sammenheng har høgre utdanning vært pionerer (dog ikke alene) i utprøving av IKT i fleksibel utdanning. Som påpekt i kapittel 1 (del I) var IKT- utviklingen langt på vei forutsetningen for at høgre utdanning ble tillagt, og delvis påtok seg, å utvikle og utvide sin eksterne utdanningsvirksomhet.<sup>47</sup> Hernes- utvalgets formulering og visjon om "det elektroniske kunnskapsnettverk" er typisk for denne tiden.

Når fjernundervisning generelt, og IKT – baserte modeller spesielt, har vært mer fremtredende i høgre utdanning enn på lavere nivå i Norge og andre europeiske land, har det også sammenheng med andre forhold:

- Utdanningssystemet er bedre og mer desentralt utbygd på lavere nivå slik at man ikke har samme bruk for satellittundervisning og/eller annen fjernundervisning.
- Som en naturlig følge av den obligatoriske grunn- og videregående utdanningen økes presset på høgre utdanning.
- Høgre utdanning hadde, også ved inngang til 1990-årene, bedre økonomi og bedre utstyr for å inngå i slike prosjekt.
- Som vist i kapittel 5 og 6 (del I) har høgre utdanning en tradisjon for alternative utdanningsmodeller, ikke minst gjelder dette for deler av høgskolesystemet.
- Etter- og videreutdanning av voksne blir gradvis en stadig viktigere del av utdanningssystemets oppgave.

Til tross for høgre utdannings dominans finner man også bruk av satellittbasert utdanning på lavere nivå. George beskriver for eksempel i en artikkel fra 1989 hvordan man lærte førsteklassinger spansk gjennom å ta i bruk interaktiv-TV formidlet via kabel.<sup>48</sup>

Et interessant satellittprosjekt, som også omfattet videregående skoles og grunnskolenes nivå, var knyttet til den nokså omfattende nettverksorganisasjonen TI-IN Network Inc.<sup>49</sup> TI-IN er et selskap i Texas som har utviklet tilbud spesielt til videregående skole, noe til grunnskolen og noe til personalutvikling. I utgangspunktet ble utdanningstilbudene utviklet i samarbeid med skolemyndigheter i Texas. På slutten av 80-tallet formidlet imidlertid TI-IN utdanningstilbud til 23 andre stater i USA. I tillegg

til satellittoverføringene og data hadde elevene også mulighet til toveis kommunikasjon med sine forelesere. Satellittoverføringene var kryptert og kunne således bare tas ned av dem som hadde riktig mottakerutstyr.

For en skole som ønsker å delta i dette satellittnettverket opererte man i 1988 med en oppstartskontingent på 20 000 \$. I denne prisen lå også mottagerutstyr inkl. videoopptaker, parabolantenne monitor, printer. Årene deretter beregnet man medlemsavgiften til 13000\$. Man regnet de totale kostnader til 200\$ pr. elev pr. time.

For å kunne møte en ny skolereform og samtidig løse et lærerunderskudd, gikk Texas Education Agency inn i TI- In nettverket. På denne måten unngikk man at flere skoler ble lagt ned samtidig som man faktisk kunne gi utdanningstilbud som ellers ikke ville vært mulig. Det ble hevdet at bruk av satellitt ikke bare reddet mange utkantskoler, men det førte også til en klar forbedring av utdanningstilbudet.<sup>50</sup>

Eksemplet fra Texas viser at informasjonsteknologien kan settes inn som et positivt virkemiddel for å forhindre sentralisering av skoleverket. Dermed ble det også et virkemiddel for å opprettholde bosettingen i utkantstrøk.

Dette er interessant i nordisk sammenheng.

Selv om skolesystemet fortsatt preges av desentralisering på myndighetsnivå, foregår det en stadig sterkere organisatorisk sentralisering. Dette er en trend vi finner på alle nivå i utdanningssystemet. På dette området har norsk skoleutvikling gått i bølger. Så lenge utbyggingen av ungdomsskolen stod sentralt ble sentralisering fremhevet som et ideal. I denne perioden la man vekt på at enhetene måtte ha en størrelse som tilsa rasjonell utnyttning av utstyr og lærekrefter. Det var i denne perioden man i følge Solstad brukte buss, båt og bil som pedagogiske virkemidler.<sup>51</sup> Sentraliseringen ble imidlertid utsatt for sterk kritikk spesielt fra skoleforskningshold. Kritikken dreide seg ikke bare om plasseringen av skolehuset, men også om lærernes og elevens muligheter til å påvirke sin egen skolehverdag og om selve kunnskapsinnholdet. Også skolens innhold måtte tilpasses og ta utgangspunkt i den lokale kulturen.<sup>52</sup> Etter en periode sterkt preget av desentraliseringsideologien har 90-årene så langt stått i sentraliseringens og standardiseringens tegn. I takt med kommunens økonomiske situasjon har sentraliseringstakten økt. TI-IN prosjektet viser oss imidlertid at det finnes levedyktige alternativer også for bygdeskolene, og ikke minst de små skoler som først står for fall i en nedskjæring og omprioritering av ressurser.

Et prosjekt i Norge som tidlig tok konsekvensen av en slik tankegang var SIRNETT-prosjektet (Skoler i regionalt nettverk) i Sør - Trøndelag. Her gikk små videregående skoler på Hitra/Frøya sammen om et faglig samarbeid hvor bruk av datakonferanser stod sentralt.<sup>53</sup> Etter hvert har ulike former for fjernundervisning/nettbaserte løsninger fått gjennomslag i videregående skole, både på læremiddelsiden og som arena for samarbeid, nettverk og voksenopplæring. NORNETs etterfølger, Kunnskapsnettet, er et eksempel på dette.

Et skoleutviklingsprosjekt som forsøkte å kombinere bruk av IKT og fjernundervisning med kontekstualisert kunnskap ved små skoler i Nord- Norge var forsknings- og utviklingsprosjektet «Den nye skoleveien» ved UNIKOM, Universitetet i Tromsø. Fire hovedspørsmål dannet grunnlaget for dette prosjektet:<sup>54</sup>

62

- Hva kan gjøres for å opprettholde de små skolene i en tid der den kommunale økonomien er under sterkt press?
- Kan dette prosjektet, ved små skoler i små samfunn, også være en farbar vei for andre skoler i tettsteder og byer? Hva kan overføres av læring fra dette prosjektet til andre?
- Hva vil det kreves av endringskapasitet og nytenkningskraft i skole og i forskning for å kunne bygge ”den nye veien”, der ny informasjonsteknologi blir tilgjengelig i det daglige arbeidet?
- Behøves det en ny skolevei på bred front?

For å realisere prosjektets mål ble følgende hovedprinsipper lagt til grunn:

- Bruk av IKT som integrert del av læringsarbeidet.
- Erfaringslæring og erfaringstilknytning som basis for læringsarbeidet.
- Ansvar for egen læring/lære å lære.
- Foreldre og andre voksne aktører mer involvert og ansvarliggjort i lærings- og oppdragelsesprosessen.

### 8.2.3 Kommunikasjon/mottakerorganisering

Når Rash skal oppsummere sine nesten 20-års erfaringer fra satellittbasert fjern(syns)undervisning understreker hun følgende:<sup>55</sup>

I almost cannot stress this enough: interaction is extremely important. It is not enough to shoot, to edit and to package a videotape and send it out. If your audience can't call in with a question and argue or comment or clarify a point then you don't have a sufficient learning experience in my opinion.

Rash sine råd gir rom for to tolkninger.

For det første er det viktig at man i forbindelse med satellittoverføringer har muligheter for direkte toveiskommunikasjon med foreleser/underviser. De prosjektene det er vist til over baserte seg i all hovedsak på bruk av telefon slik tilfellet også var i NORNET. I en del tilfeller tok man også i bruk fax og datakommunikasjon.

I Alaska, under prosjektet Learn Alaska Network, bygde man ut et omfattende interaktivt lydsystem - The Learn Alaska Network Audio Conferencing Service. Dette ble dels brukt sammen med satellittsendte fjernsynsprogram, dels ble det brukt mye på egenhånd. Fjernsynsdelen av nettverket ble lagt ned i 1986 først og fremst av to grunner, studentgrunnlaget var for lite til satsing på mer avansert fjernsynsteknologi og man hadde ikke nok ressurser til programutvikling tilpasset målgruppen.<sup>56</sup>

Lyddelen ble imidlertid fortsatt brukt, dels til direkte undervisning, dels til veiledning/støtte i undervisning og dels til administrative oppgaver.<sup>57</sup> Undervisningen var først og fremst knyttet til høgre utdannings nivå. På første del av 80-tallet gav man omlag 100 kurs i semesteret hvor man kombinerte lyd og trykt materiale. På videregående skoles nivå (K-12) ble audiokonferanser/telefonkonferanser brukt til å veilede/støtte annen undervisning. I tillegg ble det blitt tatt i bruk ved seminar, møter og i administrative sammenhenger for lærene.

Erfaringene fra prosjektet i Alaska var at undervisning via audiokonferanse er en forholdsvis avansert form for undervisning og at den først og fremst er nyttig for høyt motiverte studenter kombinert med stoff som ikke behøver å visualiseres.



Den andre fortolkningen av oppsummeringen til Rash er at det er viktig at læring foregår i et miljø, at den enkelte ikke bare overlates til seg selv i bearbeidningen av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Sagt på en annen måte; det er behov for å skape en sosial læringsmessig kontekst, en lokal organisering hvor man møtes sammen med medelever/medstudenter for å ta i mot og bearbeide den kunnskap som distribueres via satellitt. Det er det samme som understrekes av NORNET (jf. kapittel 9) og som gjør at man legger så stor vekt på studiesentermodellen. Det kan angis tre hovedmodeller for mottaksorganisering.

- Det skapes egne/spesielle møteplasser i forbindelse med de tilbudene som distribueres via satellitt.
- Alternativet er at det allerede er etablerte undervisningsenheter, for eksempel skoler og klasser, som mottar sendinger som for eksempel i TI-IN- prosjektet. Innenfor begge modeller finne man ofte en lokal veileder eller lærer som organiserer og følger opp læringsarbeidet.
- En tredje modell er en blanding av de to formene over, en modell som også lå til grunn for NORNET. I hovedsak benyttet man seg av videregående skoler og regionale ressursentra, men det ble også etablert egne, lokale studiesentra i forbindelse med NORNETs virksomhet. Ansvar for økonomi og drift lå på kommune/region.
- En fjerde modell vil være at sendingene tas ned og følges av den enkelte på sin arbeidsplass (som i NTU- prosjektet) eventuelt i eget hjem (som i TV- Forum konseptet).

Konsekvensen av at man hverken organiserte og la vekt på mottagerleddet gav seg mest dramatisk utslag for de pan- europeiske prosjektene EUROSTEP og EuroPACE. Etter en optimistisk start (jf. over), hvor virksomheten primært ble finansiert av pengesterke bedrifter, uteble den forventede suksessen. Det kan angis flere grunner for dette, men en av dem synes uten tvil å være mangel på organiserte mottagersteder kombinert med at mange av programmene/tilbudene ikke var forankret i konkrete behov. Satellittbasert fjernundervisning ble bokstavelig talt bare til "something in the air"<sup>58</sup> som enhver kunne hente ned etter for godtbeholdende. I en samtale i 1993 med en av EUROSTEPs styremedlemmer, Andreas Kuntze, ved FehrnUniversität Hagen, ble det hevdet at det kunne være nokså tilfeldig hvilke program som ble sendt og at satellittsendinger lett ble et mål i seg selv.

## 8.2.4 Den pedagogiske treghet

Kanskje ikke så overraskende har mange satellittbaserte utdanningsprosjekt og nettverk vært utprøvd og brukt i private bedrifter. Rash, en av veteranene innen feltet, hevder i et innlegg fra 1990, at det hadde vært vanskelig å trekke pedagoger (her forstått som lærere) og utdanningsinstitusjoner inn i dette konseptet.<sup>59</sup> Den samme observasjonen ble gjort av Bramble som har fulgt fjernundervisningsutviklingen i Alaska.<sup>60</sup> Det er slik sett typisk at NORNET- prosjektet ikke ble ”unnfanget” i undervisningsmiljøene, men i fylkeskommunen.

Rash, som arbeidet med satellittbasert fjernundervisning ved Ford Aerospace Corporation, hadde i 1990 registrert omlag 50 fjernsynsnettverk for næringslivet i USA, mens hun ”bare” hadde registrert omlag et dusin rene utdanningsnettverk. De mer rene utdanningsnettverk hadde dessuten kommet i stand i siste del av 80-tallet, de var i en forstand ”etternølerne.” I overgangen fra utprøvningsfasen til stabiliseringsfasen viste hun til at det spesielt var forretningslivet og medisinene som tok dette i bruk på mer permanent basis. Prosjektet ”Hospital Satellite Network” nevnes da også av Rash som ett av de mer suksessrike prosjekter i USA på den tiden. Telemedisin har etter hvert blitt en omfattende virksomhet. Ved en større, internasjonal konferanse i California oktober 1996 utgjorde for eksempel telemedisin en stor sesjon i tillegg til det ordinære programmet. Når det gjelder det medisinske miljøets evne til å inkorporere det nye i sin virksomhet, har vi klare paralleller i Norge gjennom det såkalte ”Telemedisinprosjektet”, initiert av Telenor FoU og støttet av Sosialdepartementet.<sup>61</sup>

Hvilke grunner oppgir så Rash for det vi spissformulert kan kalle den ”pedagogiske treghet”?

På bakgrunn av pedagogers respons på hennes henvendelser og foredrag pekte hun på følgende:

- Man hadde en viss frykt for at en ”master teacher” på TV vil ta jobben fra dem.
- Man var usikker på teknologien, det vil si man visste ikke hva den innebar.
- Det var uklart for mange av dem på hvilken måte det nye kunne bidra til bedre læring (”I’ve done audioconferencing, so why should I add video?”).
- Man ventet på den ”endelige” teknologien.
- Myten om fremgang. Man trodde bruk av satellitt ville gjøre undervisningen enklere og mindre arbeidskrevende, mens det i realiteten førte til mer arbeid.
- De pedagogiske miljøene hadde ikke noen klar toppstøtte for eventuell satellittbasert utdanning og man var sterkt preget av ”not invented here” syndromet.

Rash analyse av manglende lederstøtte får sin tilslutning av Bramble. Han oppsummerer sine erfaringer med satellittbasert fjernundervisning ved å hevde at utdanningsinstitusjoner synes å være særlig lite mottakelige for endringer. Mens både elever, studenter og lærere kunne fremvise entusiasme for utprøving av såkalt distribuert undervisning, var skolens styrende organ langt mer skeptisk. Ved utviklingen av et distribusjonsnett som hadde som hovedhensikt å nå utkantstrøkene i Alaska, ble det fra flere skoler uttrykt redsel for overflødiggjørelse. Lærerorganisasjonene på sin side var også redd for at dette ville føre til tap av arbeidsplasser. Kringkastingsselskapene var igjen engstelige for departementets innblanding i programutforming og sending. Brambles gir følgende anvisninger for å lykkes i en skole-/utdanningskontekst:<sup>62</sup>

- Bruk teknologi og metoder som ikke virker truende.
- Lag opplegg som kompletterer, ikke erstatter, eksisterende organisasjoner og utdanningsprogram.
- Lag opplegg som er til hjelp for folk i deres arbeid.

66

Brambles og Rushs' erfaringer og analyser overenstemmer langt på vei både med analyser av barrierer i skoleutvikling generelt og i forbindelse med bruk av IKT i nær- og fjern-undervisning spesielt.<sup>63</sup> Det er slike forhold som gjør at Ekholm og Kull gjennom en longitudinell studie av skolen over en periode på 25 år konkluderer med at den er påfallende stabil og tradisjonell.<sup>64</sup>

I tillegg til de moment Rash trekker fram finner man i tilknytning til innføring og bruk av IKT det man kan kalle et kritisk, ideologisk perspektiv. Man er kritisk til teknologi fordi man finner den dehumaniserende og fordi den tar bort det man definerer som selve kjernen i den pedagogiske situasjon, nemlig det personlige møtet og interaksjonen mellom lærer og elev. Ut fra en slik tankegang duger ikke det virtuelle møtet. For mange pedagoger er et slikt møte mer et skremselsbilde enn en framtidvisjon.<sup>65</sup>

I noen grad må det kunne hevdes at slike holdninger baserer seg på for liten kjennskap til og bruk av IKT (men ikke bare det). Slik sett har man heller ikke fått prøvd ut i hvilken grad teknologien faktisk kan brukes i "humanismens tjeneste".<sup>66</sup> Uten å trekke det for langt,<sup>67</sup> kan det hevdes at denne type holdninger er et resultat av den noe forenklete, negative retorikken om IKT og læring.

Det er den samme retorikken, om enn i mer positiv forstand, som også er årsaken til det Rash betegner som "myten om fremgang". Det er både i kapittel 1 og 4 (del I) vist til den sterke og innflytelsesrike retorikken som har ligget til grunn for innføring

og bruk av IKT i nær- og fjernundervisning. Denne retorikken har gått svært langt i retning av å love bedre læring (for nye tider). Dette har, muligens i alt for stor grad, også preget den utdanningspolitiske retorikken. Det er dette Johansson, Nissen og Stureson kaller IT-isme.<sup>68</sup> I en oppsummering av den skolepolitiske IKT-satsingen i Sverige hevder Edström at utdanningspolitikerne i for stor grad har vært preget av den allmenne begeistringen for IKTs potensiale. Den første svenske IT-kommisjonens arbeid karakteriserer Edström som en “reklamebrosjyre” preget av formuleringer av typen “vingar åt människans förmåga”.<sup>69</sup> Den norske parallellen er åpenbar. Derfor kan man heller ikke overraskes over den motreaksjon som oppstår, og som blant annet er dokumentert hos svenske lærere i grunn- og videregående skole, etter at man har tatt IKT i bruk og oppdager at også “det nye” er beheftet med kompleksitet og problemer.<sup>70</sup>

Negative holdninger til IKT henger dessuten sammen med en nedarvet og inngrodd skepsis til at andre måter å formidle kunnskap kan gi de samme resultat som den institusjonaliserte, klasseromsbaserte strategien. Dette er en holdning man i fjernundervisningssammenheng alltid har måttet kjempe mot. Til de negative holdninger finner man også det man kan kalle strategiske argument. Det vil si at tilsynelatende rasjonelle argument mot teknologibruk i realiteten er pseudobegrunnelser for langt mer jordnære ting. Et eksempel på dette er at en argumentasjon mot “Teknopolis”, for å låne en formulering fra Postman,<sup>71</sup> i realiteten er begrunnet i at man ikke ønsker å redusere sin biinntekt ved å forelese en gang til mange, i stedet for å gjøre det samme flere ganger til noen få (og få honorar hver gang). Første del av 1990-tallet var også preget av at de fagpedagogiske miljø i Norge i svært liten grad (uansett nivå) viet fremveksten av IKT særlig oppmerksomhet. Vurdert fra SOFFs side var dette uten tvil med på å svekke deres posisjon som fagmiljø og profesjon. Nettopp fordi andre faggrupper ønsket å ta IKT i bruk i fjernundervisningssammenheng, hadde de også et behov for å konsultere de fagpedagogiske miljø. Når de så møtte pedagoger som verken prinsipielt eller praktisk kunne yte særlig hjelp, og/eller som ikke var særlig opptatt av feltet, gav det grobunn for skepsis til den pedagogiske profesjonen. Denne situasjonen har endret seg markert de siste 5-7 årene. Ikke minst er det fra departementets side satset betydelige midler, både som grunnbevilgning og prosjektbevilgning, for at norske lærerutdanningsinstitusjoner skal kvalifiseres innenfor området. Dessuten har det, i hvert fall ved tre av universitetene, utviklet seg tverrfaglige forskningsmiljø omkring IKT og læring hvor også den fagpedagogiske kompetansen inngår. På samme måte kan man registrere at stadig flere norske lærere, uansett utdanningsnivå, nærmer seg, og tar IKT i bruk, i sin undervisning.

### 8.2.5 Organisasjon, styring, økonomi

Bates viser i sin artikkel "The Organisation and Management of a European Educational Satellite System" til at man fant flere organiserings-, styrings- og finansieringsmodeller for satellittbasert fjernundervisning rundt 1990.<sup>72</sup> Med bakgrunn i Bates inndeling kan man både se dette ut fra en geografisk dimensjon (internasjonal, nasjonal osv), ut fra type organisering/finansiering (konsortium, styre, rådgivende organ osv) eller ut fra finansieringsprinsipper (offentlig finansiering, privat finansiering, kommersiell basis).

#### **Finansiering**

Som det er henvisning til tidligere var muligheten for kostnadseffektive løsninger en viktig begrunnelse for å ta satellitt i bruk. Men å få etablert dette konseptet var i utgangspunktet kostnadsintensivt og det var (er) knyttet utgifter til alle ledd, fra å få satellitten produsert og sendt opp til organiseringen av de lokale studiesentra og utvikling av studietilbud.

Det er derfor ikke så underlig at de aller fleste satellittprosjekt har forutsatt et finansielt og organisatorisk samarbeid. En gjennomgang av både europeiske og nord-amerikanske satellittbaserte utdanningsprosjekt rundt 1990 viser at det offentlige var hovedfinansieringskilde. Det var svært vanskelig å etablere og vedlikeholde slik aktivitet på kommersiell basis, det vil si kun drevet på forretningsmessig basis uten sentrale tilskudd, sponsing eller avgifter.

Ett av de få kommersielle utdanningsprosjekt som har vært prøvd ut er Whittle Communications "Channel-One service". Her sendte man tolv minutter med nyheter og aktualitetsprogram daglig til skoler. To minutter inneholdt reklame. Skolene betalte ingen avgift eller abonnement og fikk dessuten gratis mottagerutstyr. Men skolen forpliktet seg på at alle elever skulle se programmene. Ordningen vakte naturlig nok en del diskusjon. Er det riktig at reklamen også skal møte elevene i skolesituasjonen og via skoleprogram?<sup>73</sup>

Hovedbildet, enten det nå er snakk om internasjonale, nasjonale eller regionale satellittprosjekt, er "blandingsøkonomi", det vil si man baserer seg på flere finansieringskilder og at eventuelt "overskudd" føres tilbake i virksomhet og ikke tas ut som fortjeneste.

For de større internasjonale prosjektene, som for eksempel EUROSTEP og EuroPACE, skjedde finansieringen gjennom FOU-midler fra store EU-program (COMETT/DELTA), gjennom bidrag fra store industribedrifter ( EuroPACEC ble for eksempel støttet av 12 store high - tech bedrifter som CRE og SEFI ), fra det offentlige (statlige og regionale midler) samt medlemsavgifter.<sup>74</sup> Medlemsavgiftene kunne ikke være alt for høye, blant annet fordi flere potensielle medlemmer ikke har råd til å bruke alt for mye midler til denne type virksomhet. Å basere sin virksomhet på ”rike onkler” i industrien viste seg å være et usikkert eksistensgrunnlag. Begge de to europeiske satellittorganisasjonene fikk merke dette. Så snart sponsorene ønsket å trekke seg ut av samarbeidet, ble den finansielle situasjonen uholdbar og organisasjonene fikk store problemer. Bramble viser på sin side til hvordan reduksjon i statlig støtte i Alaska førte til at den satellittbaserte utdanningen fikk mindre gunstige vilkår.<sup>75</sup>

69

Også romfartsorganisasjoner som for eksempel NASA og ESA har bidratt med finansiell støtte til satellittbasert undervisning. For NASAs del synes innsatsen å ha vært særlig stor i pionérfasen.<sup>76</sup> For ESAs del var dette først og fremst relevant i forhold til aktiviteten via Olympus - satellitten.<sup>77</sup>

Et eksempel på finansiering gjennom abonnementsordning er det såkalte SCOLA-prosjektet (Satellite Communications for Learning) med sitt hovedkvarter i Creighton, University of Omaha, Nebraska. Her tok man inn nyhetsprogram fra hele verden som så ble distribuert til abonnentene. Virksomheten ble drevet på 24 timers basis året rundt. Skoler på alle utdanningsnivå benyttet seg av denne tjenesten. Betalingen baserte seg på institusjonens eventuelt statens totale studenttall.<sup>78</sup>

### **Organisering/styring**

Organisering og styring av satellittbaserte utdanningsprosjekt har variert med prosjektets størrelse og rekkevidde. Flere av prosjektene la til grunn konsortiemodellen, det vil si at et visst antall primærinteressenter gikk sammen om prosjektet, både styringsmessig og finansielt. I større nasjonale og internasjonale prosjekt kunne organisering og styring virke noe unødig komplisert, slik tilfellet var for EUROSTEP.<sup>79</sup>

### 8.3 Behov for egen læringskanal?

I forbindelse med de muligheter satellittdistribuert utdanning åpnet for på første del av 1990-tallet, ble det lansert idéer om å etablere egne kunnskapskanaler. Det vil si en kanal som bare innholdt undervisnings- og opplysningsprogram. Disse skulle utgjøre et supplement til statlig og privat kringkasting. Behovet for egne lærings- eller kunnskapskanaler var dels et resultat av at verken offentlige, lisensbaserte kringkastingsselskap eller kommersielt finansierte fjernsynsselskap ville satse i særlig stort omfang på utdanning og undervisning. Becker viser for eksempel hvordan fjernsynsselskaper over hele USA i løpet av 50- og 60-tallet unnlot å følge opp undervisningsforpliktelser de hadde påtatt seg.<sup>80</sup> Bates foreslo for eksempel at EU burde etablere en slik egen kanal. Han gav blant annet følgende anbefalinger:<sup>81</sup>

- Det er behov for å utvikle en spesiell kanal for utdanning og trening.
- Satellitten bør ha et pan - europeisk nedslagsfelt.
- Kanalen bør finansieres gjennom offentlige midler, i denne sammenheng av EU selv.
- Kanalen bør kombinere teleserier og telekurs.

I 1996 lanserte briten Briten David Puttnam er langt mer ambisiøs ide. Han ønsket å etablere det han kalte World University Channel, det vil si en undervisningskanal for hele verden. Puttnam ønsket å bygge en slik kanal på prinsippene til Open University i Storbritannia. Til startkapital var det behov for 500 millioner kroner.<sup>82</sup>

Læringskanaler fant (og finner) man i flere land utenfor Europa. En av de mest brukte referansene er **Knowledge Network** i British Columbia, Canada. Knowledge Network har et todelt mandat. Man skal ivareta telekommunikasjonstjenester overfor utdanningssystemet i British Columbia og man skal produsere undervisningsprogram for voksne og barn. Halvparten av en dags sendetid brukes til program produsert, bestilt eller sponset av utdanningsinstitusjonene. Provinsens tre universiteter, enkelte større college og fjernundervisningsinstitusjonene benytter nettverket til sine tilbud. Den andre halvparten settes av til generelle utdanningsprogram definert ut fra Knowledge Networks prioriteringer.

Når man i norsk sammenheng ofte har henvist til Knowledge Network, er det først og fremst fordi man betjente en befolkning på størrelse med den norske. British Columbia har også en utstrekning og en natur som passer til norske forhold. Kanalen sendte på midten av 90-tallet 16 timer pr. dag.<sup>83</sup>

I norsk sammenheng så man på begynnelsen av 90-tallet en tendens til at NRK Fjernsynet marginaliserte utdannings- og undervisningsprogram til fordel for annet innhold (for eksempel sport og nyheter). Man tolket det også som en nedprioritering da Undervisningsavdelingen ble lagt under allmennavdelingen i NRK. Mens NRK tidligere hadde lagt egne midler i programproduksjon gikk man mer over til å satse på ekstern finansiering. NRK ble derfor i en periode aktiv på utdanningsmarkedet, blant annet for å få i stand utdanningsprosjekt. Et eksempel på dette var etableringen og utviklingen av engelsk grunnfag som fjernundervisning ved (daværende) Universitetet i Trondheim. I et samarbeid mellom NRK og Engelsk Institutt søkte man SOFF om midler til å finansiere fjernsynsprogrammene som skulle lages over NRKs lest. Fra SOFFs side, og dels fra fagmiljøets side, var det noe skepsis til de føringer på profil og produksjon som NRK la. Tre spørsmål reiste seg i denne diskusjonen; hva vet vi om læringsutbytte av såkalte (dyre) bildeprogram/reportasjeprogram? Er godt underholdningsfjernsyn det samme som godt undervisningsfjernsyn? Og er det riktig at profesjonell mediekompetanse skal legge føringer på faglig innhold og form?

I satellittutredningen fra SOFF i 1994<sup>84</sup> ble det foreslått opprettet en egen nasjonal satellittkanal som over tid skulle utviklet seg til en egen læringskanal. Dette skulle være en kanal som ble styrt og utviklet av norsk høgere utdanning. Undervisning og informasjon om undervisning skulle være eneste innhold og det skulle være rom for å prøve ut ulike formater, fra den helt enkle forelesning til de mer avanserte programformatene. Også i denne utredningen er sporene fra Knowledge Network lett å se.

Aslaksen drøftet i 1991 behovet for en egen kunnskapskanal i Norge. Ett av hans hovedmoment var at undervisning og kringkasting er to ulike kulturelle fenomen som begge har sine særegne forutsetninger og behov.<sup>85</sup> Blant annet er allmennkringkastingen avhengig av stor seeroppslutning for å rettferdiggjøre sin virksomhet. Med økt konkurranse på mediesiden hadde NRK, i følge Aslaksen, kommet i et uløselig dilemma. Som lisensfinansiert selskap var man forpliktet på en bred og allmennkulturell profil, noe som også innebar undervisning og utdanning. Men samtidig ble man stilt overfor kravet om høye seertall. Lave seertall tolkes, også av mediepolitikere, som dårlige og lite relevante program. Dermed ble også spørsmålet reist om lisensbetalerne skulle være med på å finansiere det «noen få» personer var interessert i. Ett av de dilemma man stod overfor var referanserammen for vurderingen



av seeroppslutning. Dersom NRK laget et undervisningsprogram som flertallet av norske lærere i grunnskole og videregående skole fulgte, ble seertallet mellom 60-75 000. Sett i forhold til tradisjonell etter- og videreutdanning av lærere er dette en "kjempeoppslutning". Sett i forhold til NRKs totale seermasse er tallet mikroskopisk, det vil utgjøre omlag 2 % av seeroppslutningen.

Aslaksen pekte også på at uansett undervisningens stilling i NRK ville det være behov for supplerende distribusjonsformer, både for å formidle enklere programformat i utdanningsinstitusjonenes egen regi og for å sende samme program over flere år. Han viste til utviklingen i retning av nisjetenkning, såkalt "narrowcasting," hvor programleverandører spesialiserte seg på bestemte områder og rettet seg mot mer avgrensede målgrupper.<sup>86</sup>

72

Høsten 1994 satte KUF og NRK i fellesskap ned et eget utvalg som skulle gå gjennom NRK - Fjernsynets satsing på undervisningsprogram og foreslå eventuelt videre satsing og organisering. Utvalget la i januar 1995 frem en rapport som forslø et styrket undervisningsfjernsyn organisert som et eget A/S med nært samarbeid med NRK.<sup>87</sup> Rapporten ble ikke fulgt opp. I stedet lanserte NRK en styrket satsing på undervisning i den nye avlastningskanalen NRK 2 under headingen «Akademiet». Også den fikk en kort levetid. Dette ble fulgt opp av en invitasjon fra NRK til blant annet utdanningsmiljøene om et felles samarbeid, et samarbeid som baserte seg på en noe urealistisk analyse av utdanningsmarkedet.<sup>88</sup> Dette har helt konkret blitt til samarbeidet "Kunnskapskanalen" hvor Universitetet i Oslo, Diakonhøgskolen, Norges Idrettshøgskole, Kunsthøgskolen, Institutt for samfunnsforskning og NRK inngår. Samarbeidet er knyttet til programproduksjon. Dessuten har NRK nå lagt ned sin undervisningsavdeling.

#### **8.4 Teknikk eller didaktikk?**

Framveksten av en rekke teknologiske og tekniske løsninger gjennom 1980-tallet (jf. Bates, over) gjorde at man ble opptatt av hvorvidt bruk av ulike teknologier og distribusjonsformer også hadde betydning for tilbudenes kvalitet og studentenes læringsresultat. Dette er også en problemstilling som har vært reist i forbindelse med satellittbasert fjernundervisning. Var det slik at satellitt-distribusjon i seg selv bidro til bedre undervisning og læring enn om samme undervisning var formidlet på andre måter, for eksempel via videokonferanser?

Et eksempel på en slik forskningstilnærming finner vi hos Beare. Etter en gjennomgang av litteraturen om satellittbasert fjernundervisning advarte han mot for stor optimisme på distribusjonsformens vegne. Blant annet refererte han til forskning og evaluering innen AESCD (The Alaskan Education Satellite Communications Demonstration). En av konklusjonene var at man ville oppnådd bedre resultat, og spart penger, dersom man hadde tatt i bruk videogram i stedet for sann- tid sendinger.<sup>89</sup>

Problemstillingen kan både tas til inntekt for den teknologioptimisme som etter hvert kom til å prege fjernundervisningsfeltet og som et uttrykk for at ulike teknologiske løsninger etter hvert fikk sine egne talsmenn (og -kvinner). I en del tilfeller var dette fundert i erfaringer fra egen praksis, i andre fundert ut fra investeringer i utstyr og/ eller rene økonomiske interesser. Den er dessuten et uttrykk for den lange og seige "kampen" man innen fjernundervisning har hatt for å synliggjøre at fjernundervisning ikke er mindreverdige i forhold til såkalt ordinærutdanning.

I noen grad vil det alltid være slik at teknologien i seg selv innvirker på studentens holdninger og læringsresultat. Som det også fremgår av erfaringene fra NORNET- utdanningene er det for eksempel ikke uten betydning at de tekniske løsninger faktisk fungerer. Likeledes kan de ulike teknologiske løsningene innby til ulike bruksmåter, som igjen kan ha betydning for den enkelte student. For satellittsendingene har man, også i NORNET- sammenheng, fremført betydningen av sann tid. Video- og lyd-kassetter kan på sin side gjenbrukes og slik sett påvirke læringskurven.

Selv om dette er relevante momenter, ble problemstillingen og forskningen omkring teknikken eller mediets betydning utsatt for til dels sterk kritikk, blant annet fordi det viste seg at tilhengere av ulike media/teknologier svært ofte fant støtte for sin teknologi og tilnærming.<sup>90</sup> En av de sterkeste kritikere av denne tilnærmingen er Clarke som karakteriserer det hele som "a confusion of technologies."<sup>91</sup> Man forveksler med andre ord pedagogisk tilrettelegging og tekniske løsninger. Hans hovedtese er at selve mediet eller teknologien bare må betraktes som distributør av undervisning. Mediet som sådan, hevder han, har like liten betydning for læring som en lastebil med grønnsaker har for helsetilstanden i befolkningen.<sup>92</sup> Clarke får støtte for dette gjennom en undersøkelse fra 1989. Det var ikke var mulig å finne ulikhet i læringseffekt og/eller opplevelse av et kurs i spesialpedagogikk selv om ulike medier og organiseringsformer ble benyttet til ulike grupper. Forsøket omfattet følgende:<sup>93</sup>

- Vanlig forelesning i klasserom.
- Vanlig forelesning kombinert med videoforelesninger. De studentene som gikk glipp av originalforelesningene kunne bruke videogrammene.
- Teleforelesninger. Forelesningene ble sendt til fem studiesentra. Man filmet auditorieforelesningene med studentene.
- Forelesningene på lydkassett.
- Forelesningene bare på videogram, sett individuelt.
- Forelesningene på videogram sett av grupper på moderinstitusjonen.

I følge Russel har forskningen om forholdet mellom teknikk og læring vært til liten nytte. Etter å ha gått gjennom en rekke forsknings- og vurderingsrapporter konkluderer han med følgende:<sup>94</sup>

74

No matter how it is produced, how it is delivered, whether or not it is interactive, low-tech or high tech, students learn equally well with each technology and learn as well as their on-campus, face- to face counterparts even though students would rather be on campus with the instructor if that were a real choice.

#### **8.4.1 Begrep og fokus**

Diskusjonen og forskningen om (distribusjons)teknologiens betydning for læring kan også forstås som en overvurdering av teknologien og en ditto undervurdering av den konkrete, metodisk/didaktiske tilretteleggingen. Dette forsterkes av begrepsbruken, i dette tilfellet ”satellittbasert fjernundervisning”. Denne betegnelsen finner vi i flere av de internasjonale beskrivelser og vurderinger på feltet. Den er også brukt i den første vurderingen av NORNET.<sup>95</sup> Gjennom denne formuleringen rettes fokus primært mot det teknologiske aspekt, samtidig som undervisning fremstilles som et relativt enkelt og entydig fenomen. Denne type begrepsbruk er ikke uvanlig i sammenheng med IKT-basert nær- og fjernundervisning. To lignende betegnelser er ”videokonferanser” og ”nettbasert læring/undervisning.” Begge disse har sin forankring i det teknologiske, men inkluderer også tilrettelegging av undervisning innenfor rammen av to ulike tekniske løsninger. Som pedagogisk/didaktiske samlebegrep omfatter de, og i noen grad tilslører, det mangfold av undervisnings- og læringsaktivitet som skjer innenfor rammen av disse teknologiene.<sup>96</sup>

Ønsker man å rette fokus mer mot selve tilretteleggingen, og avklare og avdekke mangfoldet og kompleksiteten i dette, er det behov for en mer detaljert og konkret begrepsbruk. Når for eksempel SOFF i 2001 utgir en rapport om nettbasert læring i høgre utdanning, omhandler den i realiteten erfaringer fra utdanninger hvor mye av læringen var knyttet til, og foregikk i, andre kontekster enn den nettbaserte. Det som foregikk på nettet var dessuten knyttet til tekstbaserte læremidler, tekstbasert kommunikasjon og tekstbasert informasjon.<sup>97</sup> Nøkkelbegrepene for å forstå (og gripe) læringsprosessen var ikke primært ”nett”, men skrivning og tekst som prosess og medium i læring innenfor rammen av nettet som kontekst.

At satellittbetegnelsen er upresis og lite egnet som perspektiv i en pedagogisk sammenheng, blir støttet av Champness som mente at man burde fjerne seg fra satellittperspektivet og mer nærme seg det som var viktig, nemlig programmene og støtteapparatet rundt selve satellittsendingene. Hans konklusjon var at mindre fokusering på satellitten (det vil mer allment si teknologien) måtte oppfattes som et modenhetstegn.<sup>98</sup> I forbindelse NORNET-prosjektet ”Prosjektarbeid som læringsform” (jf. over) fikk man demonstrert hvordan fokus på teknologien kan avspore og få negative konsekvenser. I markedsføringen benyttet man formuleringen ”satellittbasert fjernundervisning” og dette ble fremstilt som nytt og fremtidsrette i læreres etterutdanning. Primærfokus ble dermed rettet mot, og forventninger skapt til, det som skulle sendes over satellitten, noe som igjen førte til at mange overså den skolebaserte delen av opplegget med felles bearbeiding, utvikling og utprøving av teori og andres erfaringer. I Nordkvelle og Fritzes vurdering av «Prosjektarbeid som læringsvei» fremkommer det at den store oppmerksomheten knyttet til satellittsendingene førte til dobbelt-kommunikasjon og tildels utilsiktede konsekvenser. I dette prosjektet ble det fra prosjektledelsen understreket at sendingene bare skulle utgjøre en mindre (forfatterne bruker betegnelsen «ubetydelig») del av det totale opplegget. Det var arbeidet på skolene som intensjonalt skulle være hovedsaken. Samtidig ble det satt i verk et stort teknisk og organisasjonsmessig apparat, det ble investert i utstyr på videregående skoler over hele landet og medieoppslagene fokuserte på det nye og spennende (men også det problematiske) ved bruk av satellitt i etterutdanning av lærere. At fokus ble ”skjevt” i forhold til utgangspunktet, er ikke så oppsiktsvekkende. Man stod overfor et nytt, uprøvd og uvant innslag i den tradisjonelle etterutdanningen av lærere. I følge forfatterne kom hele prosjektet til å stå og falle med hvordan den «lille ubetydelighet» ble utformet og gjennomført.<sup>99</sup> Både sendingene og undervisningen via satellitt/fjernsyn viste seg altså å fremstå som en sentral og strukturerende del av studietilbudet, det som bandt hele etterutdanningsopplegget sammen og som i høy grad avgjorde hvordan opplegget som helhet ble vurdert.

Sendingene fikk imidlertid en noe negativ mottagelse blant lærerne. Det ble pekt på at opplegget i sendingene i noen grad undervurderte deltakernes erfaringer med prosjektarbeid og at foreleserne/programlederne virket noe usikre foran kamera. Mangel på praktisk forankring og programlederens atferd ble i hovedsak knyttet til satellitten. Det ble flere steder, også i pressen, konkludert med at satellittbasert fjernundervisning ikke hadde noe for seg. Konklusjonen baserte seg helt åpenbart på en forveksling mellom distribusjonsform og didaktisk tilrettelegging. Det var i seg selv en interessant observasjon at det var lærere som foretok en slik feilkobling. Parallellen til dette vil være at man forklarte en dårlig forelesning utelukkende med klasserommets beskaffenhet. Hva dette satellittprosjektet viste mer en noe annet, var at verken skolene eller fylkene hadde forstått, og tatt konsekvensen av, hva en mer skolebasert og utviklingsorientert etterutdanningsmodell innebar. Den diskusjonen "slapp man unna," siden satellitten fungerte som "lynaveleder."

#### 8.4.2 Den bildebaserte forelesningen

En mer konkret og didaktisk angivelse av undervisningsvirksomheten knyttet til satellitt distribuert utdanning er Wongs formulering *televised courses*.<sup>100</sup> Aslaksen konkretiserte dette videre ved å skille mellom de tre vanligste program- og formidlingsformer- *overføring av ordinære forelesninger*, teleserier som er dokumentarprogram for allmenne målgrupper og *telekurs (telecourses)* som direktesendt eller preprodusert magasinformat hvor man kombinerte forelesning, dokumentarinnslag og studio - diskusjoner.<sup>101</sup>

Mye av undervisningen i NORNET fremsto som en kombinasjon av forelesninger og magasin, med hovedvekt på førstnevnte. Slik sett fulgte man i NORNET-prosjektet en vel innarbeidet didaktisk/metodisk tradisjon. I en undersøkelse fra 1991 analyserte Dillon, Hengst og Zoller hvilke undervisningsstrategier som blir tatt i bruk ved fjernsynsbasert undervisning.<sup>102</sup> Undersøkelsen ble gjort av undervisning gitt av «The Oklahoma Televised Instruction System» som i hovedsak bygde på samme modell som NORNET, direkte sendinger med enveis bilde og toveis lyd.

Som basis for vurdering og analyse av undervisningsstrategier, la man til grunn en kategorisering foretatt av Weston og Cranton.<sup>103</sup> Man foretok en firedeling av undervisningsstrategier; lærersentrerte strategier, interaktive strategier, individualiserte strategier og eksperimentelle strategier.

Resultatet av undersøkelsen viste at lærerne i all hovedsak benyttet seg av lærersentrerte strategier, det vil si forelesning, direkte spørsmål og demonstrasjoner. Bare unntaksvis fant man strategier som gikk ut over dette. Man forklarte dette slik:<sup>104</sup>

- Det var denne strategien man primært brukte i sin nærundervisning
- Mediet, og situasjonen med studenter spredt på flere steder utenfor klasserommet, gjorde at selv de lærere som hadde en variert nærundervisning, «falt tilbake til» den lærerstyrte formen.

Forelesning som metodisk tilnærming har ikke bare stått sentralt innenfor satellittsendinger, den har også stått sentralt i alle bildemedier brukt innen fleksibel utdanning, for eksempel videogram og videokonferanser (toveis lyd/bilde). Så vanlig har det vært at man i tilknytning til videokonferanser har konkludert med at teknologien primært passer til denne form for formidling (jf. kapittel 16, del III).<sup>105</sup> Dette er i seg selv grunn nok til å drøfte forelesningens plass og betydning i nye og elektroniske kontekster. Dessuten er en slik drøfting et konkret uttrykk for ett av de mest grunnleggende tema innen IKT, undervisning og læring - nemlig forholdet mellom tradisjonelle undervisningsmetoder og behovet for nye og andre læringsformer. Undersøkelsen fra Oklahoma konkluderte blant annet med at det i fjernundervisnings-sammenheng både var ønskelig og nødvendig med undervisningsstrategier som var mer involverende og interaktive. Man burde ikke la hovedfokus ligge på den styrende lærer, men på de aktive lærende.<sup>106</sup>

I denne konklusjonen lå det dog ikke at forelesningen burde avskaffes eller at den ble betraktet som noe "mindreverdige". Det ble påpekt behov for større variasjon i den didaktiske tilnærmingen, også gjennom bruk av bildemedier. Både for nær- og fjernundervisning gjelder samme prinsipp, nemlig å avpasse de undervisningsmessige virkemidler til situasjon, målgruppe, fag og intensjon. Spørsmålet er altså ikke om forelesningen har en plass som didaktisk redskap, men når den vil fungerer som et godt redskap for å lette læringsprosessen hos den enkelte. Det er dessuten ingen nødvendig motsetning mellom forelesning og studentaktivitet, slik (den "normative") IKT - retorikken i noen tilfeller legger til grunn.

I tillegg til det som undersøkelsen fra Oklahoma konkluderer med, kan det også gis andre begrunnelser for forelesning som relevant metode også i en IKT- kontekst:

- Med en stadig økning i antall studenter pr. lærer blir det stadig mer kostnadseffektivt å ha en foreleser pr. et større antall studenter.
- Forelesningen er den mest familiære undervisningsmetode både for studenter og lærere.<sup>107</sup> En endring av forelesningskulturen må i alle fall starte med forelesningen som sådan. Vitenskapelige personale har ofte store forventninger til forelesningens muligheter. I en undersøkelse av Isaacs angir lærerne bl.a. følgende mål for forelesningene:<sup>108</sup>
  - Få studentene til å tenke fagkritisk.
  - Vise hvordan vitenskapelig personale tenker i sitt fag.
  - Få studentene mer entusiastisk for faget.
  - Gi studentene de mest grunnleggende faktiske kunnskapene om faget.
  - Forklare de vanskeligste forhold ved faget.
  - Diskutere de mest spennende og interessante sidene ved faget.
  - Demonstrere problemløsning i faget for studentene.
  - Skape en ramme for studentenes individuelle studier.
  - Forelesningen kan sies å være en form for «teater» eller «scene» som mange vitenskapelig ansatte liker å opptre på.<sup>109</sup>

For IKT- og fjernundervisning spesielt finner man følgende begrunnelser:

- Det er en kostnadseffektiv undervisningsform. Noe av hensikten med å satse på «nye» media er nettopp muligheten for å nå flere, helst på en kostnadseffektiv måte. Produksjon av video- eller fjernsynsforelesninger er klart billigere enn det man kaller bildeprogrammer.<sup>110</sup> Det har dessuten vært vanskelig å dokumentere at kostnadsintensive produksjoner gir bedre læringsutbytte. Dette var da også en av begrunnelsene i NORNET- prosjektet.
- Video-/fjernsynsforelesningen er langt mer fleksibel enn bildeprogrammene. Rent tidsmessig tar produksjonene kort tid og det lar seg raskt gjøre å lage nye, reviderte program. Ikke minst i høgre utdanning, der undervisningen skal være forskningsbasert, synes forelesningsformen å passe godt. Bruk av video-/fjernsynsforelesninger gjør også at man forholdsvis raskt kan etablere et tilbud. Ikke lenge etter inngåelsen av EØS-avtalen kunne NORNET presentere et kursopplegg til kommunalpolitikere og kommuneadministrasjon.

- Bildeprogrammene, som bruker en lang rekke fortellerkomponenter og som er kostbare og tar lang tid å produsere, må kanskje først og fremst brukes til mer grunnleggende og basisorientert kunnskap.
- Det er også fremhevet at det gjennom en kjent undervisningsform som forelesningen er lettere å få lærere i høgre utdanning til å ta i bruk nye medier uten at det medfører for store omkostninger. Å skulle gå ut av et auditorium og inn i et studio krever i seg selv en såpass stor omstilling, at det å skulle utvikle andre undervisnings- og læringsformer i tillegg muligens ville blitt for komplisert og ta for lang tid. I Isaacs studie av australske vitenskapelig ansatte viste det seg for eksempel at ut over forelesningen var det bruk av tavle, overhead og noe utdelt materiale som preget undervisningen.<sup>111</sup> Starter man der personalet står, som jo er et velkjent didaktisk prinsipp, har man også langt større muligheter for å arbeide seg fram mot andre og mer omfattende endringer på undervisningssida.
- Også for studentgruppen er forelesningen og den lærerstyrte undervisning noe man er familiær med, og for så vidt forventer, fra universitets- og høgskolemiljø. Selv om det ikke minst i voksenpedagogisk sammenheng legges stor vekt på de voksne som autonome, selvstendige og aktive lærende, er det ingen tvil om at mange også er konservative og preget av den lærerstyrte undervisning. Ikke sjelden er referansen den undervisning de selv har opplevd gjennom sin skolekarriere. Også for studentgruppen kan det å starte med forelesningen være det første skritt i retning av «self-directed learning». Fritze konkluderer, på bakgrunn av en mindre undersøkelse, noe overrasket:<sup>112</sup>

Alle adspurgte uttrykker sig overvældende positivt i forhold til programformen - forlæsning på video. En noget overraskende positiv respons på en form som ikke udnytter mediets fortællermæssige muligheder, og som ud fra et filmfagligt synspunkt har et lidt kedligt udtryk!

Fritze, som selv har en mediefaglig bakgrunn, pekte på et par interessante didaktiske trekk ved fjernsynsforelesningen:

- *Studentene identifiserer seg med en ordinær undervisnings- og lærings situasjon.* En av de mer grunnleggende kritiske merknader mot vurderinger av fjernsynsmediet som læringskilde har vært at man i for liten grad har sett på mottakerens atferd.<sup>113</sup> I stedet for å legge all oppmerksomhet på mediet eller programformen bør man flytte fokus til den lærende og hvordan denne forholder seg til mediet og programmet. Fjernsynet som underholdningsmedium fremmer lett en passiv konsumentrolle som står i motsetning til den lærende som aktiv og agerende. Spørsmålet er således om man som



student holder fast ved underholdningskonvensjonen også når konteksten handler om læring gjennom satellittbaserte forelesninger eller videoforelesninger? Fritze mener at så ikke skjer, og at selve formen, forelesningen, gir et signal om at dette er noe annet enn underholdning. For fjernstudentene ligger det både noe disiplinerende og motiverende i at man gjennom bildet opplever seg som del av en undervisningsmessig helhet: «Jeg føler meg som en studerende når jeg sitter foran skærmen». Fritze avviser også Bates' hypotese at man i stedet for fjernsynsforelesninger kan ta i bruk tekst eller lyd-kassetter. En av studentene i hennes undersøkelse sier det slik:<sup>114</sup>

Bildet er med til at skape en slags kontakt mellom underviser og student.  
Det er viktig for forståelsen.

- *Fjernsynsforelesningen «løfter» fram budskapet på bekostning av mediet (The message is the content»!).* Med utgangspunkt i McLuhans berømte utsagn «The medium is the message», hevder Fritze at i forelesningen er det foreleserens budskap som løftes fram, noe som blant annet fører til at studentene ikke er særlig opptatt av det mer mediefaglige eller tekniske så lenge det ikke direkte forstyrrer selve forelesningen.

I lys av dette positive perspektivet på fjernsynsforelesningen er det også naturlig å spørre om hvordan forelesningen kan videreutvikles og forbedres innenfor rammen av bildemediet? Hvilke forhold er parallelle til en ordinærforelesning, hvilke andre forhold blir henholdsvis fremtredende og tilbaketrasket, hvordan innvirker medierammen på fremstillingen? Dette er viktige didaktiske spørsmål som det bør gripes fatt i. Men som basis for å gå nærmere inn på dette bør man, ideelt sett, avklare hva som konstituerer den gode forelesning.

Forelesningen har historisk sett en lang tradisjon. I følge Bjørgen representerte den en sentralisering av læringsprosessen og, over tid, en endring i lærerrollen fra hjelper til kontrollør/premissleverandør.<sup>115</sup> Fordi den har dominert undervisning på alle nivå, har den status som hverdagslig og «usynlig» formidlingsform som man stort sett tar for gitt. Nettopp dette er ett av didaktikkens dilemma, nemlig at «hverdags-undervisningen» i alt for stor grad har unngått den nødvendige refleksjon og utvikling. Enten har man avvist den som reaksjonær, autoritær eller gammeldags, eller så har man forholdt seg likegyldig eller vært henfallen til praxisisme. Det er derfor ikke overraskende når man i en amerikansk veiledning om «Teaching Through Interactive Television» bare finner følgende kommentar om forelesningen:<sup>116</sup>

This is the most common method employed in teaching. While it is essential to some degree, it is only effective in television when used sparingly. Keep lecture segments short. Try to find other ways to deliver your key content points besides standing up and talking about them.

Ett av de få norske bidrag, eller ansatser til en didaktiske analyse av forelesningen, finner vi hos Askeland i artikkelen «Et streiftog i forelesningens utfordrende aporetikk og en innledning til forskning».<sup>117</sup> Askeland reiser spørsmålet om forelesningen kan bli for strukturert og gjennomarbeidet slik at læringseffekten faktisk blir mindre enn ønsket/antatt. Sett i en tradisjonell, didaktisk sammenheng er dette et kjettersk utgangspunkt. Men spørsmålet er legitimt. Dersom hensikten er å få studenten til å lære, til å gå inn og engasjere seg i stoffet, skape klarhet og innsikt for sin egen del, hvorfor er det da læreren som skal gjøre arbeidet? Det er naturlig å trekke sammenligninger mellom Askelands tenkning og Mathiesens *resonnement* om det uferdige, det som ikke er helt ferdig utformet eller ferdig tenkt.<sup>118</sup> Dette er et forhold som er særlig viktig å drøfte i fjernundervisningssammenheng hvor man, i beste mening, «friserer» og perfeksjonerer forelesninger som filmes eller tas opp på lydkassett. Eller som Askeland uttrykker det:<sup>119</sup>

Siden den er så kostnadskrevende, og man nødvendig vil forvirre de stakkars ensomme elev/student-sjeler som sitter der ute i mørket og skal motta forelesningen, satses det spesielt på å gjøre forelesningen så «ryddig», «korrekt» og «feilfri» som mulig. Mens vi uten videre slipper våre universitetslærere inn i auditoriet og lar dem herje fritt blir «fjernforeleseren» en brikke i et teknisk og organisatorisk system som ville ha gjort Lamb's læring av fysikk fra Maxwell's forelesninger til en umulighet.

Et annet sentralt poeng hos Askeland, som vi også gjenfinner i hans analyser og vurdering av prosjekt- og problembasert læring, er at man i undervisnings- og læringssammenheng i langt større grad må synliggjøre (lærings)prosessen fram mot læringsresultatet. Studentene må få ta del i, og oppleve, alle de krokveier som tilslutt har frembrakt de vitenskapelige resultat. Han skiller således mellom to hovedtyper av forelesninger, akromatiske og erotomatiske. De akromatiske er de faktaformidlende, refererende forelesningene, de erotomatiske er de problematiserende og spørrende der også foreleseren kan stille seg undrende og blottstille sin usikkerhet. Askeland peker også på behovet for å utvikle et sett av forelesningstyper, blant annet basert på et fagdidaktisk grunnlag.<sup>120</sup>

Den tradisjonelle, akademiske, forelesningen har alltid stått under debatt. Det gjelder både innen høgre utdanning generelt og innen fjernundervisning/fleksibel utdanning. Kritikerne har pekt på at forelesningen, med aktiv lærer og (tilsynelatende) passive studenter, verken kan sies å fremme hukommelse, læring, problemløsning eller selvstendig tenkning. Bjørgen plasserer den tradisjonelle forelesningen under det amputerte læringsbegrep. Undervisningsprosessen beskriver Bjørgen slik: Læreren vurderer problemstillingen, velger pensum, formulerer oppgaven, spesifiserer målet, motiverer, instruerer om læringsoppgaven. Eleven får tildelt læringsoppgaven, blir instruert, utfører læringsarbeidet og leverer det fra seg. Læreren avslutter så sekvensen ved å evaluere læringsarbeidet, gir karakter, evaluerer undervisningsopplegget, utvikler nye ideer og interesser og eleven får karakter.<sup>121</sup>

I fjernundervisnings- og mediasammenheng har denne form for undervisning også vært utsatt for en mediefaglig kritikk. En forholdsvis vanlig kritikk har vært at «talking heads» (som for noen er en odiøs betegnelse på fjernsynsforelesningen) i realiteten er misbruk av medienes (og da særlig bildemedienes) muligheter og fortrinn. Dessuten oppleves det fjernsynsfaglig og produksjonsmessig som lite spennende og utfordrende å produsere slike forelesninger. Erfaringene fra Télé-université i Quebec i Canada viste at profesjonelle mediepersoner fant det problematisk for sitt eget renommé dersom de ble assosiert med de enkle forelesningsproduksjonene.<sup>122</sup> Også i norsk sammenheng kunne man på første del av 1990-tallet finne samme kritikk, både i en nyansert mediefaglig form<sup>123</sup> og i et mer «vulgærmediefaglig» perspektiv. Sistnevnte fremstod som en ensidig og fordømmende kritikk av forelesningen kombinert med en (unyansert) klokketro på at andre (og langt dyrere) uttrykksformer ville bidra til langt større læringsmessige gevinster. Samtidig ligger en åpenbar utfordring i å kunne ta i bruk og utnytte det man noe enkelt kan kalle bildemediets fortrinn. Bates bruker betegnelsen «didactical television» om undervisningsprogram formidlet via bildemediet og hvor man, etter hans vurdering, utnytter bildemediets genuine presentasjonsegenskaper. Dette i motsetning til «instructional television» som i følge Bates er undervisning hvor foreleser er den sentrale kunnskapsformidler, og forelesningen den sentrale presentasjonsform.<sup>124</sup> Men også Bates er mer retorisk enn konkret didaktisk i sin distinksjon.

Hvilke forutsetninger eller egenskaper er det så bildemediet har, og som gjør at det kan tilføre læringssituasjonen nye (i forhold til tradisjonell undervisning) dimensjoner? Kort oppsummert pekes det på at mediet har en grenseoverskridende funksjon (tid og rom), det kan kombinere andre medier (om ord, tekst, grafikk o.l.), det kan formidle forestillingsbilder med sitt rike symbolsystem, det kan stimulere sanseopplevelsen, øke motivasjonen, konkretisere, illustrere, strukturere, simulere, eksemplifisere og substituere. Bilde som illustrasjon og dokumentasjon står sentralt når Coe viser hvordan bildemediet kommer til sin rett i et utdanningsopplegg om «Modern Art and Modernism». I dette opplegget ønsket man å vise hvordan en teori om utvikling av moderne kunst har påvirket vår måte å oppfatte denne kunstretningen på. Opplegget besto blant annet av en rekke halvtimes fjernsynsprogram hvor man bare tok for seg ett til to bilder. Bildene ble filmet på museer og gallerier over hele verden.<sup>125</sup> Et lignende opplegg er det omfattende og kostnadsintensive prosjektet "Kunsthistorie" ved Universitetet i Bergen.

Både innen ordinær undervisning og fjernundervisning har bildemediet alltid hatt en plass, enten det nå er snakk om bildeillustrasjoner i bøker, skolefilm eller som del av læremiddelpakker i fjernundervisningssammenheng. I et historisk perspektiv kan det reises spørsmål ved hvor bevisst og kompetent mediet egentlig er brukt. Til tross for mediet har hatt en helt sentral plass i vår kulturelle utvikling, synes det å være grunnlag for å hevde at bilde i skolen har hatt en heller stemoderlig plass. Det har nok mer tjent som illustrasjon og «luft» i kompakte tekster, eller som «friminutter» fra vanlig undervisning enn som et bevisst didaktisk hjelpemiddel (jf. utsagnet «dersom dere jobber bra nå skal vi se film i siste time!»). Det er altså ikke uten grunn at Diesen snakker om «undervisningsfilmens bedrøvelige historie»,<sup>126</sup> selv om dette nok mer er myntet på filmene enn på bruksmåten. Med fjernundervisningen har imidlertid bildemediet, og kanskje da først og fremst de levende bildemedier fått en renessanse. Med økt oppmerksomhet kommer også økt debatt og utprøving, noe som må sies å være første steg for bedre utnytting av mediets potensiale.



# NOTER

1. SOFF (1994): *Satellittdistribuert fjernundervisning i Norge. Rapport fra utredningsgruppe nedsatt av SOFF, p. 4.* Rapport nr. 3. Tromsø.
- Douglas, P. (1990): Effectiveness of Interactive Satellite Delivery Versus Traditional Delivery in Selected Courses, p.286. I Croft, M. m. fl.: *Distance Education: Development and Access.* ICDE.
2. Bates, A.W. (1995): *Technology, Open Learning and Distance Education, p. 30.* Routledge. London.
3. Papert, S. (1993): *The Childrens Machine. Rethinking School in the Age of the Computer.* Basic Books. New York.
4. Grepperud, G. (1999) Og skolen former i sitt bilde. Tvil og tro om IKT og skole. I *Morgendagens @bc. ITUs essaysamling.* ITU. Oslo.
5. Beare, H. (1984): Education by satellite: Australian possibilities, p. 242. I Sewart, D./Keegan, D./ Holmberg, B.(eds): *Distance Education. International Perspectives.* Routledge. London.
6. Bates, A.W. (1988): The potential and realities of using satellites for distance education in Western Europe, p. 101. I *Developing Distance Education.* Rapport fra ICDE- konferansen i Oslo.
7. Lauffer, S., m. fl.(1979): Satellite Applications for Public Service: Project Summaries. *ED. 207 597.*
8. Jones, Q.J. (1988): Access, Quality and Economy: The Unfinished Agenda for America's Schools. *ED 326 187.*
9. Bates, A. W. (1990): JANUS: Joint Academic Network Using Satellites, p. 158,. I A. Bates (ed): *Media and Technology in European Distance Education.* EADTU.
- 10 Mavridis L.N.: *Eurostep: An Experiment of Crucial Importance for the Development of Distance Education by Satellite in Europe.* Udatert paper.
11. EUROSTEP: *Informasjonsbrosjyre for EUROSTEP.* Udatert.
12. SOFF (1994): *Satellittdistribuert fjernundervisning i Norge. Rapport fra utredningsgruppe satt ned av SOFF, p.5.* SOFF - rapport nr. 3. Tromsø.
13. *Ibid.*
14. Røvik, K. A.(2000): Bill. mrk. Translatørkompetanse søkes! I Gammesæter, H.(red) *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tapir. Trondheim.
15. Erstad, O., m.fl. (2000): *Den langsomme eksplosjonen.* ITU- rapport nr.11. ITU. UiO.

16. Nordkvelle, Y./  
Fritze, Y.(1995): *Evalueringsrapport for «Prosjektarbeid som læringsvei», p. 46,*  
Høgskolen i Lillehammer. 2. utkast.
17. Eilertsen,T.V./  
Grepperud, G./  
Tiller, T. (1987): *Ny kurs eller nye kurs?* Tano. Oslo.  
CERI (1978): *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers.* Paris  
CERI (1982): *In-Service Education and Training of Teachers.* Paris.
18. Jf. tittelen på boka til Eilertsen/Grepperud/Tiller over.
19. Bjørgen, I. (1989): Basale forutsetninger for læring og påvirkning foran  
TV-skjermen. I Skeie, J. (red): *Bilder og læring. Rapport fra konferanse  
15-16. april 1988.* NAVF. Oslo.
20. Keegan, D. (1995): Teaching and Learning by Satellite in a European Virtual Classroom.  
I Lockwood, F(ed): *Open and Distance Learning Today.*  
Routledge. London.
21. Boman, A. (1978): Kommunikasjon via "legemer som ledsager jorden".  
Om utforskningen av satellittkommunikasjon. *Tidsskrift for  
samfunnsforskning, vol 19, nr. 2, 123-138.*
22. Blom, D./  
Kristiansen, T.(1988): *The Jevnaker project: two experiments with live interactive television.*  
TF - rapport 58. Kjeller.
23. Keegan: *Ibid, p. 116*
24. Beare: *Ibid.*
- Keegan: *Ibid.*
25. Becker, A.D. (1987): Instructional Television and the Talking Head. I *Educational  
Technology, nr. 10.*
26. Lauffer: *Ibid.*
27. Rash, P.: *Satellite Education for All: At Home, at School and in the Workplace.*  
Pacey, L.: *Building and Operating a Satellite Channel.*  
Stahmer, A.: The Evolution of Educational Uses of Satellite Systems in North America:  
Economic and Institutional Considerations. Alle i konferanserapporten  
*The Sharing of Experience - Eurostep,* April 1990.
- Bransford, L./  
Diebler, M. (1981): Delivery of Instructional Materials Using a Communication Satellite.  
*ED 224873.*
28. Jones: *Ibid, p. 3.*
29. Beare: *Ibid.*
- Keegan: *Ibid.*
- Tiffin, J./  
Rajasingham, L. (1995): *In Search of The Virtual Class, p.90.* Routledge. London.
- Douglas, S./  
Bransford, L. (1988): Direct Broadcast Satellites: New Technology for Distance Education:  
I *Developing Distance Education. Rapport fra ICDE-konferansen i Oslo.*  
ICDE.

- Naidu, S. (1988): Access to higher education and training in the South Pacific. The role of telecommunications and distance education. I *Developing Distance Education. Rapport fra ICDE - konferansen i Oslo*. ICDE.
30. Dalin, P. (1991): *Skoleutvikling, strategier og praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Fullan, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. New York.
31. Mavridis, L.M. (1990): Welcoming Address to the Conference in Lisse, s. 3, April. I konferanserapporten *The Sharing of Experiences, Eurostep, april*. *Ibid.*
32. Bransford/Diebler: *Ibid.*
33. NTU (2003): <http://www.ntu.edu/home/aboutus.asp#CO>
34. SATURN/  
EUROSTEP(1990): *Application COMMETT II programme, feb. 1990. European MBA- Management of Technology in a European Environment. EUROSTEP- Annual Report 1989-90*
35. Europace (2003): <http://www.europace.org/portal/index.html>
- Van der Perre  
m. fl (1995): *EuroPACE 2000: professional and academic channel for Europe 2000, p. 179. I One World many Voices*. Konferanserapport fra ICDE-konferansen i Birmingham. ICDE
36. Personlig informasjon fra NORNETs prosjektleder P.W. M. Karlsen
37. EUROSTEP: *Members and useful contacts*. Udatert.
38. Benders, R. (1990): Eurostep and Olympus. I A.Bates (ed): *Media and Technology in European Distance Education*. EADTU. *Ibid.*
39. Lauffer:  
PEACESAT (1975): *Project Networks Report Three, Univ. of Hawaii, Honolulu Hawaii*.
40. PEACESAT (2003): <http://www.peacesat.hawaii.edu/>
41. Bransford/  
Diebler: *Ibid.*
42. Holznagel, D. (1990): A Depiction of Distance Education in the Northwest Region. *ED 344 566*.
43. NTU(1990): *Informasjonsbrosjyre*.
44. I 1990 oppga man at følgende universitet gir utdanningstilbud: Arizona State University, Boston University, Colorado State University, Georgia Institute of Technology, GMI Engineering & Management Institution, Illinois Institute of Technology, Iowa State University, Michigan Technological University, North Carolina State University, Northeastern University, Oklahoma State University, Purdue University, Rensselaer Polytechnic Institute, Southern Methodist University, University of Alaska, University of Arizona, University of Florida, University of Idaho, University of Illinois- Urbane, University of Kentucky, University of Maryland, University of Massachusetts, University of Missouri-Rolla, University of Notre Dame, University of South Carolina, University of Washington, University of Wisconsin- Madison.
45. NTU (2003): *Ibid.*



46. Wong, A. (1990): Extending University Courses to Rural Communities via Satellite. I *Journal of Educational Television*, vol. 16, no. 1, 5-12.
- Wong, A. (1989): *Televised Courses at The University of Saskatchewan: Something Old, Something New*. Univ. of Saskatchewan.
47. SOFF (1994): *Fra prosjekt til permanens?* SOFF - rapport nr. 6. Tromsø.
48. George, P. (1989): Interactive Television: A New Technology for Teaching and Learning. I *CALICO Journal*, vol. 6, nr. 3, 43-46.
49. Holznagel: *Ibid*, p. 4.
50. Jones, Q, J: *Ibid*, pp. 4 - 6.
51. Solstad, K.J. (1978): *Riksskole i uthantstrok*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Telhaug, A .O. (1988): *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Universitetsforlaget. Oslo.
52. Høgmo, A./Solstad K.J./Tiller, T.(1980): *Skolen og den lokale utfordring*. ISV, Universitetet i Tromsø.
53. Ådnanes, M. (1994): *SIRNETT - Bedre undervisningskvalitet ved bruk av data? Rapport nr. 2*. ALLFORSK. NTNU. Trondheim.
54. Grepperud, G. / Tiller, T. (1998): *Den nye skoleveien - Bakgrunn, perspektiv og forskningsstrategi*. UNIKOM - rapport 3, Universitetet i Tromsø.
55. Rash: *Ibid*, p. 18.
56. Hersfield, A.(1987): *Distance Education: the promise and the confusion*. Proceedings of the IUT Conference.
57. *Ibid*, p. 21.
58. Grepperud, G. (1996): Something in the air- Norwegian experiences with telelecturing in flexible education. I *Telektronikk nr. 3-4*.
59. Rash: *Ibid*, pp. 19-22.
60. Bramble, W (1986). Distance Learning in Alaska's Rural Schools. *ED 302 210*.
61. Akselsen, S./ Lillehaug, S.I. (1993): Teaching and learning aspects of remote medical consultations, I Davies, G. /Samways, B. (eds): *Teleteaching*. IFPI Transactions A-29. North-Holland.
62. Bramble: *Ibid*.
63. Grepperud, G. (1991): Teknologien er svaret, men hva var spørsmålet? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 75, nr 2, 66-79.
- Dalin, P. (1986): *Skoleutvikling*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Tiller,T. (1986): *Den tenkende skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.
64. Ekholm, M./ Kull, M. (1996): School Climate and Educational Change: Stability and Change in Nine Swedish Schools. *EERA Bulletin*, vol. 2 nr. 2, 3-11.
65. Grepperud, G. (1998): *I begynnelsen var det morsomt, men nå er jeg vant til det. Erfaringer med bruk av bildetelefon i ungdomstrinnets undervisning*. UNIKOM -rapport 5. Univ. i Tromsø.

66. Det begynner etter hvert også på norsk å komme stadig mer litteratur som tar for seg grunnlagsperspektiv ved forholdet menneske og teknologi. Det henvises i denne sammenheng til boka *Kulturens digitale felt*, Aventura forlag 1994. Oslo. Red. Terje Rasmussen og Morten Søyby.
67. Fordi dette er et synspunkt som ikke kan tilskrives alle som er skeptiske eller negative til IKT.
68. Edström, R. (2002): ***Flexibel utdanning i gymnasieskolan. Utvidad klassrum och minskad transaktionell distans***. Dr. avhandling. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
69. Edström: ***Ibid, p. 89.***
70. Riis, U./Holmstrand, L. / Jedeskog, G. (2000): ***Visionär entusiasm och realistisk eftertänksamhet. KK-stiftelsens satsning på 27 "fyrtornsprojekt" 1996 – 1999 och de pedagogiska erfarenheter som satsningen genererat***. Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.
71. Postman, N. (1992): ***Teknopolis***. Gyldendal. Oslo.
72. Bates, A. W. (1990): The Organization and Management of an European Educational Satellite System, *ibid*, pp 8-18. ***ERIC - paper, IR013188.***
73. Holznagel: ***Ibid.***
74. Morgen, P. (1990): EuroPACE. I Bates(ed): ***Media and Technology in European Distance Education***. EADTU 1990.
- Benders, R. (1990): EUROSTEP and Olympus. I Bates (*ibid*).
75. Bramble: ***Ibid.***
76. Lauffer: ***Ibid.***
77. Benders: ***Ibid.***
78. Holznagel: ***Ibid, p.4.***
79. Benders: ***Ibid.***
80. Becker: ***Ibid.***
81. Bates: ***Ibid, s.17.***
82. Dagbladet (1996): ***Skole-TV til hele verden. 15.01.***
83. Aslaksen, K.O. (1989): ***Undervisning via fjernsyn i USA og Canada***. Notat. Universitetet i Bergen.
- Aslaksen, K. O. (1991): Har vi bruk for en egen kunnskapskanal? ***I Norsk Pedagogisk Tidsskrift, vol. 75, nr. 2, 88-93.***
84. SOFF: Satellittbasert fjernundervisning, ***ibid***.
85. Aslaksen: Har vi bruk for en egen kunnskapskanal, ***ibid, p. 89.***
86. ***Loc. cit.***
87. NRK (1995): ***Utredning om undervisningens plass i NRK-fjernsynet***. NRK. Oslo.
88. Informasjon fra rådgiver Jan Alexandersen, U-vett, Universitetet i Tromsø.
89. Beare: ***Ibid, p. 244.***
90. Russel, T. (1992): Televisions Indelible Impact on Distance Education: What we should have learned form comparative Research. I ***Research in Distance Education, vol. 4, nr. 4, 2-4.***

91. Clark, R. E. (1987): *Which technology for what purpose? Proceedings of an invited symposium of the Association for Educational Communications and Technology*. Atlanta, GA:
92. Clark, R. E.(1983): Reconsidering research on learning from media. I *Review of Educational Research* nr. 4, 445-459.
93. Beare, P. (1989): The Comparative Effectiveness of Videotape, Audiotape and Telelecture in Delivering Continuing Teacher Education, I *The American Journal of Distance Education*, vol. 3, nr. 2, 57-66.
94. Russel: *Ibid*, p. 2.
95. Vaagland, O, (1990): *Satellittoverført fjernundervisning i Hordaland*. Institutt for massekommunikasjon. Universitetet i Bergen.
96. Grepperud, G. (2001): Når nettene blir mange – pedagogiske og organisatoriske utfordringer. Noen oppsummerende kommentarer. I Alexandersen, J., m. fl.(red): *Nettbasert læring i høgre utdanning*. SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
97. *Ibid*, p. 197.
98. Champness, B. (1990): EUROSTEP and OLYMPUS, Progress so Far. I *EUROSTEP-rapport: The Sharing of Experience. 1990*.
99. Nordkvelle, Y./ Fritze, Y.(1995): *Ibid*.
100. Wong, A. (1989): Televised courses at the University of Saskatchewan: Something old ,something new, *ibid*.
101. Aslaksen, K.O. (1989): *Ibid*, p. 3 og 4.
102. Dillon, C. /Hengst, D./ Zoller, D. (1991): Instructional Strategies and Student Involvement in Distance Education: A Study of the Oklahoma Televised Instruction System. I *Journal of Distance Education*, vol.6, nr. 1, 28-41.
103. Weston, C. / Cranton, P. (1986): Selecting instructional strategies. I *Journal of Higher Education*, vol. 57, nr. 3, 259-288.
104. Dillon m. fl.: *Ibid*, pp. 33-36.
105. Laurillard, D. (1993): *Rethinking University Teaching*. Routledge. London.
106. Dillon m. fl.: *Ibid*, p. 40.
107. Blom, D. (1993): *Bruk av bildemedier i fjernundervisning i Norge: Kritiske faktorer ved medievalg*. SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.
108. Isaacs, G. (1994): Lecturing Practices and Note – Taking Purposes. I *Studies of Higher Education*, vol. 19, nr. 2.
109. Bligh, D. (1972): *What's the Use of Lectures?* Penguin. London.
110. Fritze, Y. (1993). *The Message is the Content*. ODH. Lillehammer.
111. Isaacs: *Ibid*, p. 205.
112. Fritze: *Ibid*, p 20.
113. Bjørgen, I. (1989): Basale forutsetninger for læring og påvirkning foran TV-skjermen. I Skeie (red): *Bilder og læring*. NAVFs serie nr. 3 om Kultur og tradisjonsformidlende forskning. Oslo.
114. Fritze: *Ibid*, p. 22.

115. Bjørgen, I (1995): Fjernundervisning eller fleksibel læring: er fjernundervisning nødvendigvis fjern, og leder undervisning nødvendigvis til læring? I *Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000*. SEFU.
116. Ostendorff, V. (1989): *Teaching Through Interactive Television*, p.87. Ostendorff Inc.
117. Askeland, K. (1995): Et streiftog i forelesningens aporetikk og en innledning til forskning. I *Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000*. SEFU.
118. Mathiesen, T.(1971): *Det uferdige*. Pax. Oslo.
119. Askeland: *Ibid*, p.131.
120. *Ibid*, p. 128.
121. Bjørgen, I. (1992). Det amputerte og fullstendige læringsbegrep. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrif*, vol. 76, nr. 1, 9-28.
122. Carrier, G. / Schoefield, M. (1989): Televised Instruction for Post-Secondary Education in Quebec, p.59. I *CJEC*, vol. 18, nr. 1, 55-63.
123. Aslaksen, K.O. (1993): *Fjernundervisning og mediebruk*. I SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.
124. Bates, A.W. (1991): Technology in Open Learning and Distance Education: *A Guide for Decision-makers. The Commonwealth of Learning/Open learning Agency*. Vancouver.
125. Coe, T.(1990): What's hard about teaching easy things? Television in Social Science, Educational Studies, Continuing Education and the Humanities. I Bates, A. (ed): *Media and Technology in European Distance Education*, EADTU.
126. Diesen, J .A. (1995): Kapitler fra undervisningsfilmens bedrøvelige historie. I konferanserapporten *"Utdanning uten ord"*. HiL.

Vi vet at vårt næringsliv og våre kommuner har behov for økt kompetanse. Vi vet også at den enkelte av oss kan ønske videreutdanning, men våre planer om dette strander gjerne fordi aktuelle kurstilbud ikke er tilgjengelige. Videreutdanning er ofte forbundet med lang reise til lærested, permisjon fra arbeid, fravær fra familie. De økonomiske og sosiale kostnadene er store. Barrierene for å komme i gang kan derfor være høye.

Norsk nettverk for fjernundervisning (NORNET) er et samarbeid mellom fylke, kommune og sentrale skole- og universitetsmiljø der vi søker å gi deg et variert kurs- og utdanningstilbud i ditt nærområde. Ny teknologi gjør det mulig å "løfte" fagtilbudene ut av utdanningsinstitusjonene. Kursene formidles via satellitt til et studiesenter i din kommune eller region.

Vi oppfordrer deg nå til å realisere dine utdanningsplaner. Opplev gleden ved faglig utvikling sammen med medstudenter fra din egen region. Stå best mulig rustet i et arbeidsmarked preget av økende konkurranse.

Lykke til!<sup>1</sup>

# Kapittel 9

## FLEKSIBEL UTDANNING I PRAKSIS; NORNET – PROSJEKTET SOM REFERANSERAMME OG CASE

Våren 1990 gjennomførte Hordaland fylkeskommune i samarbeid med Universitetet i Bergen og Televerket et pilotprosjekt med satellittdistribuert fjernsynsundervisning (som man kalte det). Bakgrunnen for dette var en rekke henvendelser fra lokale tiltakskontor i Hordaland fylke med forespørsel om muligheten for å få i gang desentraliserte tilbud innen grunn- og etterutdanning (som var det begrepet som ble brukt) på høgskolenivå. Kommunene meldte om økende behov for kompetanseheving både innen næringsliv og offentlig forvaltning. Denne kompetansen kunne innbyggerne bare skaffe seg ved å flytte ut av hjemkommunen. Ut fra kommunenes vurderinger var dette med på å skape en bekymringsfull høy nettoutflytting. De lokale tiltakskontorene ønsket å snu denne trenden, blant annet gjennom å tilby muligheter for utdanning på hjemstedet. Ved å gi innbyggerne mulighet for høgskoleutdanning i hjemkommunen, håpet man at en større del av arbeidsstyrken ville forbli i kommunen og at det samlede kompetansenivået ville øke. Men samtidig anså man det ikke som særlig sannsynlig at høgre utdanning ville gå inn i slike oppgaver helt uten videre. Etableringen av NORNET som prosjektorganisasjon kan således betraktes som en form for synliggjøring av den «misnøye» eller skepsis til høgre utdanning som eksisterte på det tidspunktet. Man mente øyensynlig at de etablerte organisasjoner ikke var i stand til å imøtekomme den utfordringen man stod overfor. Denne vurderingen syntes også å gjelde studentforbundenes virksomhet. Gjennom NORNET, ønsket man å skape den smidighet, fleksibilitet og kraft som man ikke fant innenfor de etablerte systemer. NORNET skulle fungere som dynamoen, pådriveren og entreprenøren for å få bruker- og leverandørsiden til å inngå i (til dels) nye konstellasjoner for å fremme prosjektets mål. NORNET skulle være møteplassen mellom fagleverandører og aktuelle mottagere. Samtidig, eller som en del av dette, skulle man gjennom NORNET utprøve en modell innen fleksibel utdanning som til da i liten grad var utprøvd i Norge og Europa,

nemlig satellittbasert fjernundervisning. Særlig dette gjorde at organisasjoner som SEVU (Senter for etter- og videreutdanning) og UMS (Universitetets Mediesenter) ved Universitetet i Bergen fant dette prosjektet interessant. Den teknologiske nysgjerrighet og drivkraft, interessen for å prøve ut en ny modell for fleksibel utdanning, var nok i den innledende fasen like fremtredende som de mer utdanningspolitiske visjonene.

Etableringen av NORNET synliggjør også fremveksten av kompetansesamfunnet. Utdanning og kompetanse blir ansett som en så avgjørende betingelse for samfunnsutvikling at sterke aktører utenfor det etablerte utdanningssystem selv etablerer ordninger og strukturer. Man må anta at slike aktører vil over tid få stadig sterkere innflytelse på høgre utdannings virksomhet, blant annet fordi universitet og høyskoler vil bli stadig mer avhengig av den økonomi slike aktører disponerer eller kan frembringe. Gjennom en slik avhengighet vil også premissene for hva som skal gjelde som gyldig og relevant kompetanse gradvis endre seg. Noe forenklet kan dette beskrives som en dreining fra akademisk til operasjonell kunnskap. (jf. kapittel 19, del III).

94

Hordaland fylkeskommune tok opp hansken og etablerte en arbeidsgruppe bestående av representanter fra de kommunale tiltakskontorene, det regionale høgskolestyret, Universitetet i Bergen, Televerket, fylkeskommunen og Hordaland Næringssservice. Sistnevnte skulle også koordinere arbeidet og ha prosjektledelsen. Arbeidsgruppen kom fram til at det skulle startes et pilotforsøk med fjernundervisning, der kommunene i Hordaland fikk tilbud om etterutdanningskurs formidlet via satellitt. Det ble valgt ut i alt seks kurs som dels var rettet mot næringsliv og dels mot lokal forvaltning. 30 kommuner deltok i prosjektet med til sammen 1400 deltakere. Undervisningen ble gitt som forelesninger produsert ved Universitetets Mediesenter (UMS), Universitetet i Bergen, supplert med lokale samlinger og telefonkonferanser mellom foreleser og grupper av kursdeltakere.

Forsøksprosjektet var såpass vellykket at man var enig om å fortsette tiltaket. «Fjernundervisning Vest» (FUV) ble lansert som et prosjekt fra 1992. Navnet ble valgt fordi prosjektet ble utvidet til å gjelde alle de tre Vestlandsfylkene. I følge prosjektets styreleder ble det lagt særlig vekt på at man skulle dekke fagbehov som verken utdanningsinstitusjonene, studieforbundene eller andre utdannings- og kompetansenettverk klarte å imøtekomme. I løpet av prosjektperioden ble også kommuner utenfor Vestlandsregionen koblet til, og sommeren 1993 endret prosjektet navn til NORNET - NORsk NETtverk for fjernundervisning. I denne navneendringen lå også en ambisjon om å bli landsdekkende. Arbeidet med å inkludere flere fylkeskommuner pågikk parallelt med gjennomføringen av utdanningstilbudene.

I 1996 var antall fylkeskommuner som inngikk i NORNET økt fra de opprinnelige 3 til 11.

Målene for NORNET var tredelt:<sup>2</sup>

- Distribuere etter- og videreutdanning til befolknings- eller yrkesgrupper som vanskelig kunne benytte undervisningsinstitusjonenes ordinære tilbud.
- Tilby næringsliv og forvaltning en «kanal» for formidling av informasjon og opplæring til sine brukere.
- Utvikle en infrastruktur for kunnskapsformidling.

I tillegg kommenterte NORNET sin ambisjon slik:<sup>3</sup>

FUV vil gi etter- og videreutdanningstilbud til hele yrkesgrupper samtidig, uavhengig av bostad, med samme kvalitet og til relativt lave kostnader. Tidsrommet mellom identifisert kunnskapsbehov og kurstilbud som dekker hele yrkesgrupper skal reduseres. FUV skal ha lokal forankring og et formidlingsapparat som både kan gi fjernundervisningen bedre rammevilkår og gi størst mulig effekt i det enkelte lokalområde.

## 9.1 Organisering og samarbeid

På det tidspunkt innsamling av data om prosjektet ble gjort, var NORNET organisert som et prosjekt der styringsgruppen var sammensatt slik at den i seg selv utgjorde et nettverk mellom kunnskapsbrukere og fagleverandører ( betegnelsen «fagleverandør» ble flittig brukt av NORNET om utdanningsinstitusjonene).

Styringsgruppen bestod av Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal fylkeskommuner, de regionale høgskolestyrene for de tre fylkene, Universitetet i Bergen og Norges Handelshøyskole ved sin kursavdeling. Prosjektlederen var tilsatt ved Hordaland Næringservice.

Tiltaket var bygd opp som et tett samarbeid med den enkelte kommune. Kommunene tok selv økonomisk og organisatorisk ansvar for den lokale koordineringen av virksomheten. I 1993 var det i alt 60 kommuner som var registrert som mottagersteder for NORNETs kurstilbud. I tillegg til de tre Vestlandsfylkene deltok enkelte kommuner/regioner i Nordland, Troms og Rogaland. I hver deltakende kommune var det utnevnt en koordinator som hadde ansvar for å spre informasjon, registrere kursdeltakere, legge tilrette for mottak av sendingene i et lokalt studiesenter og være kontaktledd



mot prosjektleder i Bergen. Koordinatorene var med sin funksjon nøkkelpersoner i prosjektet. I tillegg var det, for ett av tilbudene som gikk vår og høst 1993, oppnevnt hjelpelærere som hadde en rent faglig støttefunksjon for de lokale studiegruppene.

Fra NORNETs side ble det lagt stor vekt på det lokale leddet i den «organisatoriske kunnskapsjeden»:<sup>4</sup>

De lokale studiesentra forankres primært som en del av aktiviteten til ressurscenteret i den videregående skolen eller de frivillige opplysningsorganisasjonene. Den videregående skolen som lokalt ressurscenter forvalter egen kompetanse. Formidling av eksternt kunnskap vil kunne være en interessant og supplerende aktivitet for senteret. Det skapes et lokalmiljø for «voksengrupper». Erfaring tilsier at det lokale formidlingsledd er blant de kritiske suksessfaktorer i fjernundervisning. Læring i egne yrkesmessige og sosiale omgivelser vil styrke muligheten for lokal synergi.

96

NORNET la i sin prosjektpresentasjon vekt på at man ikke hadde som mål å bidra til et «Fjernundervisnings-Norge» av regionale enklaver (som man selv uttrykte det). I dette lå to forhold; man ville ikke begrense prosjektet til bare å omfatte Vestlandsregionen, samtidig som man heller ikke ville monopolisere arbeidet med fleksibel utdanning i regionen. Allerede fra starten av la man vekt på å ekspandere til å bli et nasjonalt kunnskapsnettverk. At man startet på Vestlandet ble av prosjektledelsen begrunnet med at tiltaket stilte høye krav til lokal organisering og at man dermed måtte gå gradvis fram.

Helt fra starten av baserte NORNET seg på en arbeidsdeling mellom NORNET (her definert som styringsgruppa og sekretariatet) og utdanningssystemet forøvrig. NORNET skulle i størst mulig grad benytte seg av de organisasjoner og infrastrukturer som allerede eksisterte, og skulle i liten grad etablere noe som var spesielt og særegent for NORNET. Dette var både NORNETs styrke og svakhet. Styrke fordi det ellers ikke ville ha vært mulig å gjennomføre prosjektet, og fordi det var den eneste realistiske måten å finansiere tiltaket på. Svakhet fordi man i stor grad baserte seg på at etablerte organisasjoner skulle delta på frivillig basis ut fra en overordnet entusiasme for saken. NORNET som prosjektorganisasjon hadde således få, om noen, styrings- og sanksjonsmuligheter overfor de samarbeidende parter.

Det eneste unntaket fra denne funksjonsdelingen var at NORNET stod sentralt i å etablere teknologisk infrastruktur ved de lokale studiesentrene og de videregående skolene gjennom sine forhandlinger om kjøp av utstyr.

Satellittsendingene ble produsert ved Universitetets Mediesenter, Universitetet i Bergen og ved TV-Forum ved Universitetet i Oslo. Disse sendingene ble formidlet via satellitt og tatt ned ved de lokale studiesentra som de fleste steder var lokalisert i den videregående skolen eller i et kommunalt bygg.

## 9.2 Økonomi

De tre fylkeskommunene som gikk inn i NORNETs styringsgruppe sørget for basisfinansieringen i prosjektet ved at de hver la inn kr. 300 000 pr. år. Dette var midler som i hovedsak ble brukt til drift, markedsføring o.l. Det enkelte studietilbud ble finansiert gjennom deltakeravgift. Det ble bare i begrenset grad gitt midler til de lokale studiesentra/koordinatorer. Disse ble enten etablert særskilt og finansiert av kommunen eller man benyttet seg av de regionale ressursentra i videregående skole innenfor de økonomiske rammer disse hadde. Utgiftene til utvikling av studietilbud lå hos fagleverandørene. Disse kunne igjen søke utviklingsstøtte blant annet hos SOFF.

97

## 9.3 Kurstilbud og kursomfang.

Noe av basisideen med NORNET var at utdanningstilbudene skulle variere fra semester til semester, avhengig av de behov som eksisterte, hvilken oppslutning tilbudene ville få og hvilke fagleverandører som så på NORNET som relevant distribusjonskanal og nettverk. For den perioden som er utgangspunktet for dette arbeidet, var det fire tilbud som ble gitt vår og høst 1993:

- EØS-kurs, et kort etterutdanningskurs gitt av Høgskolen i Sogndal.
- Forvaltningskunnskap, 5 vekttall, gitt av Høgskolen i Lillehammer og NKS.
- Organisasjons- og arbeidslivpsykologi, 10 vekttall, gitt av Universitetet i Bergen.
- Eldreomsorg, videreutdanning på videregående skoles nivå gitt av Laksevåg videregående skole.

I tillegg til satellittsendingene var det til de tre sistnevnte tilbudene eget pensum, eget tilrettelagt læremateriell og studieguider.

NORNETs aktivitet fikk etter hvert et relativt stort omfang. Oppsummert hadde man for *perioden januar-90 til januar-96* gitt tilbud til mer enn 10 000 voksne studenter, man hadde brukt/benyttet 360 mottakersteder (herunder 85 studiesentra, resten er videregående skoler som hadde fått utstyr til å ta ned satellittsendingene). Man hadde gitt 24 utdanningstilbud og man hadde samarbeidet med utdanningsinstitusjoner på videregående skoles nivå, høyere utdanning og private kompetansetilbydere.

## 9.4 Formidlingsform

98

Undervisningen via satellitt ble i hovedsak gitt som fjernsynsforelesninger. Fra studio i Bergen eller Oslo ble forelesningen sendt direkte og kodet via Televerkets satellitt til samtlige mottakersteder. Leksjonene ble understøttet av skriftlige presentasjoner i form av ferdigskrevet tekst, datategnede plakater, illustrasjoner framstilt på "flipover", dokumenter til bruk for dokumentkamera. I de fleste sendingene var forelesningen supplert med studiosamtale, gjesteforelesere og i noen sammenhenger illustrerende videooptak.

For å gi deltakerne mulighet til dialog med foreleser i form av spørsmål eller kommentarer, var det som en del av hver sending satt av tid til telefonkonferanse med tre på forhånd utvalgte steder. Deltakerne ble forberedt på forhånd om når det var deres tur til å bidra. I tillegg hadde samtlige grupper anledning til å sende inn spørsmål eller kommentarer til foreleser via telefax og/eller telefon.

Formatet, og da spesielt forelesningsdelene, var i hovedtrekk tilsvarende den undervisningen man finner i et auditorium ved et universitet eller en høyskole. Det meste av tiden var satt av til enveis formidling fra foreleser, med et visst rom for studentene til å komme med spørsmål og kommentarer. Slik prosjektledelsen så det, gav dette formatet:<sup>5</sup>

...et fleksibelt, rimelig og faglig kontinuerlig undervisningsformat som skiller seg i vesentlig henseender fra kostbare preproduserte undervisningsprogrammer.

Denne formuleringen antyder også de ansatser man hadde til en mer «ideologisk» diskusjon om forholdet mellom fjernundervisning og bildemedier i Norge på første del av 90-tallet, en debatt man også gjenfinner internasjonalt. Hovedspørsmålet var knyttet til hvordan man best kunne utnytte medias muligheter. Gjorde man det best gjennom store og kostbare multi-media opplegg (nærmere bestemt flermedieopplegg), eller gjennom mer enkle format av typen filmede forelesninger (også kalt "talking heads"). I norsk høgre utdanning var det de store multimediaopplegg som dominerte i startfasen av fjernundervisning i norsk, høgre utdanning, blant annet gjennom Universitetet i Bergens to prosjekt «Delfag historie» og «Tilfellet Tellus». En institusjon som på tidlig 90-tall argumenterte og utprøvde en enklere mediabruk var Høgskolen i Lillehammer. Over tid har denne ideologiske uenigheten forsvunnet.

Kursdeltakerne i NORNET var organisert i grupper innenfor det enkelte fag og samarbeidet i varierende grad mellom sendingene. Faget ble bearbeidet gjennom lokalt gruppearbeid, selvstudium og innsendingsoppgaver. Arbeidet i gruppene ble delvis fulgt opp av den sentrale kursleverandør/utdanningsinstitusjon.

## 9.5 Teknologi

NORNET baserte seg på satellittformidlere, direkte sendinger i full fjernsynskvalitet. Noe av det spesielle var at man verken på sender- eller mottagersiden var avhengig av kringkasting og/eller kabelselskap for å formidle signalene videre.<sup>6</sup> Det er tre hoveddistribusjonsformer for tekst, lyd og bilde. Det kan enten foregå via eternett (som for eksempel er NRKs formidlingsform), via kabelnett eller via satellitt. Disse tre formene lar seg imidlertid kombinere, for eksempel kan signaler via satellitt videreformidles via eternett eller kabel. I den sammenheng skiller Bates mellom to former for satellitt-distribusjon, såkalt *Low-powered services* og *Direct Broadcasting Services*. *Low-powered services* relateres til at satellittsignalene redistribueres gjennom kabel eller nasjonal kringkasting. *Direct Broadcasting Services* relateres til direkte distribusjon til den enkelte bruker gjennom enkelt mottagerutstyr, det vil si parabolantenne.<sup>7</sup> Det var denne siste distribusjonsformen NORNET har benyttet seg av. Bruk av satellitt-teknologi gav mulighet til å nå alle deler av landet samtidig og et nær sagt ubegrenset antall deltakere. NORNET - sendingene ble overført på kringkastingsstandarden MAC. Det innebar at sendingene var kryptert og bare kunne mottas av registrerte adressater med riktig mottagerutstyr. Selve undervisningen skjedde i TV-studio ved Universitetet i Bergen eller Universitetet i Oslo og ble formidlet til radiolinjenettet

til Televerkets jordstasjon i Nittedal der programmene ble kryptert og sendt opp til satellitten Intelsat 5. Hvert mottagersted var utstyrt med en parabolantenne, en dekoder og et krypteringskort i fjernsynsapparatet.

I tillegg var det på hvert mottakssted telefon og telefax for å ivareta toveiskontakten. I første fase ble det benyttet vanlig telefonapparat, seinere tok man i bruk høytalende telefon for å gi hele gruppen åpen kontakt med lærer.

## 9.6 NORNET som utdanningshistorisk og eksemplarisk prosjekt

Når NORNET og aktiviteten i dette prosjektet fra første del av 1990-tallet legges til grunn for en mer allmenn analyse av regional, fleksibel høgre utdanning, har det sammenheng med følgende forhold:

- En forutsetning for at dette prosjektet lot seg realisere var samarbeidet med norsk, høgre utdanning. Prosjektet er derfor også et konkret eksempel på den rolle høgre utdanning spilte på 1990-tallet i realiseringen av de utdanningspolitiske ideal om livslang læring (del I).
- Vurderingen av NORNET er også en (samtids)historisk dokumentasjon av hvordan fleksibel utdanning og bruk av IKT i en gitt periode ble tatt i bruk i norsk sammenheng. Det særegne for prosjektet var den omfattende bruken av satellittsendinger. Bruk av satellitt til distribusjon av undervisningsprogram i sann tid, slik at man raskt kunne nå mange med relevant og aktuell kunnskap, var en strategi som i norsk sammenheng primært tilhørte første del av 1990-tallet (jf kapittel 8). NORNET er det prosjektet som i størst omfang og mest gjennomført har tatt satellitt-distribusjon i bruk i norsk sammenheng. Gjennom sitt omfang, nedslagsfelt og stabilitet var dette et pionerprosjekt. En vurdering av NORNET gir dermed grunnlag for en beskrivelse og oppsummering av satsingen på satellittbasert fjernundervisning i Norge, i denne sammenheng spesielt den pedagogisk/teknologiske dimensjonen. Utdanningstilbudene synliggjør og eksemplifiserer den fleksible tilretteleggingsmodellen (jf. kapittel 4 – del I) gjennom sin kombinasjon av satellitt-distribuert undervisning og lokale/regionale samlinger. Det er et interessant trekk ved NORNET - konseptet at man, som det fremgår av sitatene over, la stor vekt på den lokale forankring. Selv om satellittsendingene fremstår som bærebjelken i prosjektet, la man også vekt på andre dimensjoner,

ikke minst betydningen av det faglige og sosiale læringsmiljø i studentenes nærmiljø. Samtidig er de fleste problemstillinger som reises i tilknytning til satellitt-distribusjonen og til bildemediet som ramme for undervisning og læring like relevant og aktuell i andre IKT - kontekster. Utbygging og utvikling av bredbåndskapasiteten, hvor lyd-, bilde- og tekstmediet integreres og brukes revitaliserer langt på vei de problemstillinger og erfaringer man har hatt gjennom 1990-tallet med ulike teknologier og teknikker.

- NORNET - prosjektet er et typisk regionalt kompetanseprosjekt, både gjennom sitt initiativ og sine begrunnelser (jf. over). NORNETs målsettinger samstemmer med de sentrale forventninger til fjernundervisning og livslang læring slik de blant annet fremkommer i St.meld. nr. 43(1988-89). *Mer kunnskap til flere* og St.meld. nr. 40(1990-91) *Fra visjon til virke* (jf. kapittel 3, del I). I bruk av den nye teknologien så man for seg at de regionale kompetansebehov ville finne sin løsning på en annen og bedre måte enn det som inntil da var tilfelle. Ikke minst ønsket man seg langt bedre tilgang til utdanningstilbud. Slik sett finner man hos NORNET den samme optimismen knyttet til fjernundervisningens muligheter som i de nevnte stortingsmeldinger. Blant annet finner man også her en noe ukritisk kobling mellom kvalitet og kostnadsbesparing.
- NORNET- prosjektet er interessant, både som historisk dokumentasjon og som eksemplarisk praksis, fordi det også representerer ett av de første forsøk på å få i stand en regional/nasjonalt koordinert og samarbeid om kompetanseutvikling. Man var for eksempel i forkant av mer kjente, norske initiativ som IT-Fornebu og NKN (Næringslivets kompetansenettverk). Til forskjell fra de to sistnevnte klarte NORNET også å sette sine ideer ut i praksis. En annen forskjell var at NORNETs strategi gikk ut på å samarbeide med eksisterende aktører, både på tilbyder- og studiesentrasiden i stedet for å etablere dette selv. En åpenbar fordel med et slikt nettverk var at man kunne løse ett av hovedproblemene i regional kompetanseutvikling, nemlig å tilføre kommuner og regioner utdanning selv om dette bare gjaldt et mindre antall personer. Dette ville nettopp la seg løse gjennom kombinasjonen av satellitt-distribuerte sendinger kombinert med et nettverk av regionale/lokale studiesentra. I utgangspunktet var tilstrekkelig volum, det vil si antall studenter ikke avhengig av enkeltsteder, men av nettverket som helhet. I praksis viste dette seg vanskelig å realisere på grunn av sendings- og gjennomføringskostnadene.

I de følgende kapitler danner erfaringene fra NORNET – prosjektet, slik det kom til uttrykk gjennom fire studietilbud i 1993, utgangspunktet for en tosidig analyse og vurdering; prosjektet som IKT - basert, fleksibel utdanning og prosjektet som regionalt kompetansetiltak. Samtidig som det i seg selv er viktig å presentere erfaringene fra dette prosjektet, brukes de også som grunnlag for en mer allmenn diskusjon om regional kompetanseutvikling og fleksibel utdanning med særlig referanse til høgre utdanning. Som grunnlag for dette trekkes det inn erfaringer fra prosjekter og forskning/vurdering fra andre prosjekt gjennom hele 1990-tallet (jf. kapittel 10 og 11). Dette omfatter både IKT/fjernundervisning og noen av de større regionale utdanningsatsingene i Norge og Sverige som er dokumentert. Denne rapporten er slik sett også en oppsummering av erfaringer fra regionale kompetansesatsinger på 1990-tallet.

# NOTER

1. NORNET (1994): *Kurskatalog vår-94.*
2. Fjernundervisning Vest (1992): *Kort prosjektbeskrivelse vedr. FUVs invitasjon til Forsvaret om deltakelse i forsøksprosjektet.* FUV. Bergen.
3. *Ibid,p. 4.*
4. *Ibid,p. 7.*
5. *Ibid,p. 5.*
6. I norsk sammenheng finner vi ett annet prosjekt hvor satellitt står sentralt, nemlig samarbeidet mellom Universitetet i Oslo og Stavanger Sykepleierhøgskole i 1990. Her stod TV-Forum som formidler. Til forskjell fra NORNET-prosjektet ble signalene viderefremidlet via TV-Norge.
7. Bates, A. (1990): The Organization and Management of a European Educational Satellite System, s 1-3. *ERIC-paper, IR 013 188.*



If you can't count it, it doesn't count..  
If you can count it, that ain't it..<sup>1</sup>

# Kapittel 10

## FORSKNINGSMETODISK TILNÆRMING OG REFERANSERAMMER FOR ANALYSE OG VURDERING

Innsamling av aktørenes erfaringer i NORNET - prosjektet foregikk i perioden 1993-94. Gjennomføring av telefonintervju med flertallet av deltakerne, samt intervju og samtaler med koordinatorene foregikk hovedsaklig vår og høst 1993. Intervju med lærerne, og ett møte med fagleverandørene, foregikk v - 94 (jf. vedlegg).

105

### 10.1 Strategi, svarprosent og tema

Datainnsamlingen baserte seg på at aktiviteten og erfaringene skulle belyses av alle involverte aktører og bygge på en variert metodisk tilnærming. Utgangspunktet for datainnsamlingen var primært aktørgruppens størrelse, med det ble også lagt vekt på egenskaper ved dataene og hensikten med datainnsamlingen. Den bygger med andre ord både på posisjonstriangulering og enkel metodetriangulering.<sup>2</sup> Det ble gjort bruk av kvantitative og kvalitative intervjumetoder, dokumentanalyser og det ble innhentet erfaringer fra alle involverte aktører. Dessuten er videoopptak av satellittsendinger analysert og vurdert som korrektiv/supplement til intervjuene. Denne empirien suppleres i de påfølgende kapitler med erfaringer fra andre lignende prosjekt, både når det gjelder satellittbasert fjernundervisning og regional kompetanseutvikling (jf. de to foregående kapitler).

Aktørene i NORNET - prosjektet kan deles inn i fire hovedgrupper:

- Kursdeltakerne
- Koordinatorene ved de regionale studiesentra
- Fagleverandørene
- Lærerne/underviserne

For alle de fire aktørgruppene forsøkte man å nå alle, eller i hvert fall flest mulig. Dette gjaldt også for studentgruppa som omfattet 881 deltakere. Til sammen 580 personer, det vil si omlag 2/3 av samtlige studenter som hadde deltatt på utdanningstilbudene, ble intervjuet via telefon (jf. vedlegg 1).

Både i forhold til koordinator- og lærergruppa ble det nødvendig å ta i bruk flere strategier for å innhente erfaringer.

Koordinatorene ble invitert til felles møter i fylkene Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland. Av 60 koordinatører møtte det til sammen 23 på disse samlingene. Disse møtene ble innledet med at deltakerne fylte ut et eget spørreskjema (jf. vedlegg 2). Foruten at man på denne måten fikk samlet inn, og sikret, felles data på en praktisk og hensiktsmessige måte, fungerte utfyllingen også som forberedelse til påfølgende oppsummering og diskusjon. Gjennom dette ble de skriftlige svarene supplert og utdypet. Samtalene ble foretatt som en kombinasjon av gruppeintervju og plenumsdiskusjon og ble tematisk lagt opp etter en åpen intervjuguide. Forskernes rolle var å stille spørsmålene, avklare og oppsummere hovedpoeng underveis, fungere som ordstyrere, sørge for at alle kom til orde og at ingen dominerte for mye. Diskusjonene ble fortløpende nedtegnet og notatene ble renskrevet umiddelbart etter møtene. Deretter ble det utformet en oppsummering og syntetisering av samtalene. Denne ble utfylt med egne refleksjoner og kommentarer. Det ble i bearbeidingen lagt vekt på å få fram sammenfallende synspunkter i de ulike gruppene. Men samtidig var det viktig å synliggjøre nye eller overraskende tilnærminger. Variasjon var like viktig som sammenfall i synspunkter og analyser.

For å sikre et bredere erfaringsgrunnlag ble spørreskjemaet sendt ut til alle koordinatører som ikke møtte på samlingene. 22 besvarte disse, slik at man totalt sett fikk erfaringer fra 45 personer, det vil si en svarprosent på 75. Svarerne utgjorde i hovedsak et representativt utvalg for hvert av de tre fylkene.

Til lærerne/underviserne ble spørreskjema sendt postalt. 14 av de 35 lærerne svarte på dette. Det ble derfor besluttet å øke svarfrekvensen ved å innhente synspunkter fra dem som ikke møtte gjennom telefonintervju. Disse intervjuene baserte seg på det utsendte spørreskjemaet. Man fikk på denne måten innhentet erfaringer fra 16 nye personer. Til sammen gav dette en svarprosent på 85.7. De to ulike tilnærmingene til innsamling av data fra samme gruppe (post vs. telefon) synes ikke å ha påvirket svarene på de samme spørsmålene i ulike retninger (jf. under). Det eneste forbehold er knyttet til de åpne spørsmålene. I telefonintervju er det avdekket en tendens til

at respondentene svarer kortere på slike spørsmål enn man ville ha gjort i en ansikt-til-ansikt situasjon (se under). Det antas at eventuell forskjell i vår sammenheng er marginal, all den tid det i spørreskjemaet var avsatt liten plass til åpne svar. En gjennomgang av de innsendte spørreskjemaer viser da også at disse svarene er meget korte.

Det ble avholdt to møter med fagleverandørene, det vil si med prosjektlederne, i henholdsvis september 1993 og april 1994. Disse møtene ble det lagt opp som en åpen drøfting og vurdering av prosjektet. Også her ble det skrevet oppsummerende notater.

Spørreskjemaene og spørreguidene omhandlet de samme tema og hadde en felles «stamme» av spørsmål. Spørsmålene i spørreskjemaene var organisert i tre hovedområder:

- Bakgrunnsinformasjon om respondenten
- Synspunkter på forelesningene og toveiskommunikasjonen i sendingene
- Organisatoriske forhold, arbeidet lokalt

Gjennom intervjuene og samtalene mellom koordinatorene og fagleverandørene ble det lagt vekt på å få fram respondentenes syn på egen posisjon og arbeidsoppgaver i prosjektet. Det ble tatt opp spørsmål vedrørende lokale arbeidsforhold, samarbeidsformer lokalt og i prosjektet som helhet, rammebetingelser for den enkelte og forslag til endringer/forbedringer. I tillegg ble det tatt opp forhold vedrørende satellittforelesningene og toveiskommunikasjonen med sikte på å få fram et mer nyansert bilde enn det var mulig å få gjennom spørreskjemaene.

Spørreskjemaet som ble benyttet overfor kursdeltakerne i telefonintervjuene ble utformet i en dialog mellom de ansvarlige for vurderingen (TF og SOFF), NORNET og markedsbyrået "Salgs- og markedsinstituttet" (SMI) som var engasjert for å gjennomføre intervjuene. Spørreskjemaene og intervjuguidene som ble benyttet overfor koordinatorene og fagleverandørene ble utformet av de fagansvarlige alene.

Umiddelbart etter telefonintervjuene ble det foretatt en første bearbeiding av det statistiske materialet gjennom tre rapporter, samt en egen tolkningsrapport. Materialet ble deretter oppbevart hos markedsbyrået som foretok den tekniske gjennomføringen av telefonintervjuene. Ved en misforståelse ble dataene slettet alt for tidlig slik at man mistet muligheten til ytterligere bearbeiding av det statistiske materialet. Materialets styrke er allikevel at man langt på vei opererer med absolutte tall.

## 10.2 Drøfting av telefonintervju som metode

Opprinnelig ble det vurdert å gjennomføre studentundersøkelsen som postal undersøkelse. Erfaringer fra en tidligere, lignende vurdering av et NORNET - prosjekt foretatt av Vaagland, indikerte imidlertid at en slik strategi kunne gi lav svarprosent. I Vaaglands undersøkelse var svarprosenten bare 37.<sup>3</sup>

Det ble i stedet besluttet å benytte telefonintervju som datainnsamlingsmetode. I denne sammenheng ble telefonintervju vurdert å ha to særlige fordeler, svarprosenten ville etter all sannsynlighet bli større enn ved postal undersøkelse og man ville få samlet inn data langt raskere. Forventningen om høyere svarprosent var knyttet til erfaringer med telefonintervjuer i andre sammenhenger. Dillman<sup>4</sup> viste blant annet i en studie fra 1978, hvor han hadde gått gjennom 31 ulike telefonsurveyer, at svarprosenten i snitt lå på 91 %. For NORNET var det viktig at de data som ble samlet inn så raskt som mulig kunne legges til grunn for videreutvikling av etablerte og nye utdanningstilbud. Blant annet var to av studietilbudene, Eldreomsorg og Organisasjons- og arbeidslivspsykologi, om lag halvveis i gjennomføringen på det tidspunkt telefonintervjuene fant sted (juni-93). Resultatene ble da formidlet til NORNET straks de forelå.

I vår datainnsamling ble Dillmans undersøkelse bekreftet. Svarprosenten for deltakerne ble totalt 92.7 %. Utgangspunktet var å nå samtlige deltakere på de tre utdanningstilbudene Forvaltningskunnskap, Organisasjons- og arbeidslivspsykologi og Eldreomsorg. Disse talte i alt 536. Av disse fikk vi inn data om 512, hvilket vil si en svarprosent på 95.5 (se tabell 10.1). Dette innebærer naturlig nok, at den relative fordelingen mellom studentene fordelt på fag og fylke stemmer med totaltallene. EØS-kurset utgjør et visst unntak. Her anslo NORNET at det til sammen deltok 345 personer. 100 av disse ble valgt ut til intervju og 68 svarte. Årsaken til at svarprosenten her ble lavere, var at deltakerne ikke var registrert med hjemmeadresse, men via arbeidsplass. Ved intervjutidspunkt var det flere som ikke var å få tak i på arbeidsplassen. Ut fra estimatet som NORNET gav for antall studenter pr. fylke for dette tilbudet, er respondentene fra Sogn & Fjordane og Møre & Romsdal noe overrepresentert for dette kurset. Nordland og Troms er ikke representert blant dem som er intervjuet om dette tilbudet. Dette omfatter bare noen få kommunestyrerepresentanter. Hordaland er det eneste fylket hvor respondentene på EØS-kurset prosentvis og relativt sett er representative sett i forhold til det samlede antall studenter fra fylket.

	EØS-kurs	Forv.kunnsk	Org/arb.psyk	Eldreomsorg	<b>Totalt</b>
Rogaland	0	0	5	0	<b>5</b>
Hordaland	25	82	31	175	<b>313</b>
Sogn & Fjordane	6	36	7	35	<b>84</b>
Møre & Romsdal	37	48	12	33	<b>130</b>
Nordland	0	10	2	5	<b>17</b>
Troms	0	29	1	1	<b>31</b>
<b>Totalt</b>	<b>68</b>	<b>205</b>	<b>58</b>	<b>249</b>	<b>580</b>

Tabell 10.1 Fordeling av intervjuede NORNET - studenter på kurs og fylke. Antall

I en sammenligning mellom telefonintervju og ansikt-til-ansikt intervju hevder Groves<sup>6</sup> at telefonintervju gir mange avvísninger. De fleste slike avvísninger skjer like etter at respondentene hadde tatt telefonen og egentlig før intervjuerne hadde begrunnet sitt ærend. I denne datainnsamlingen var den direkte avvísning marginal. Bare 10 av 580 personer ønsket ikke å la seg intervju via telefon. Den lave avvísningsprosenten står også i en viss motsetning til funn gjort av Groves og Kahn, hvor de på bakgrunn av ansikt- til - ansikt intervju fant at respondenter foretrakk personlig intervju før telefonintervju. 78 % av de spurte foretrakk personlig intervju før telefonintervju. Forskerne gir tre forklaringer på dette:<sup>7</sup>

- Respondentene er skeptiske til telefonintervju på grunn av den manglende personlige kontakt.
- Siden undersøkelsen ble foretatt som personlig intervju vil muligens respondentene vegre seg mot å si at telefonintervju er bedre.
- Metodene er selvrekutterende slik at de som stiller opp på personlige intervju foretrekker en slik form.

I forskersamfunnet synes det også å herske en viss skepsis til telefonintervju fordi det assosieres til meningsmålingsinstitutt og markedsbyrå som har kommersialisert telefonintervju som strategi og metode. Det har dessuten vært reist kritiske innvendinger mot selve datainnsamlingsmetoden. I standardverket «Foundations of behavioral research» fra 1973, sier Kerlinger at telefonintervju har den fordel at det både er raskere og billigere enn postale undersøkelser, men at det som metode ikke kan frembringe detaljert nok kunnskap.<sup>8</sup>

Det kan være grunn til å vurdere denne skepsisen og kritikken i et tidsperspektiv. Parallelt med at telefonen (i mobiltelefonalderen til overmål) er blitt et allemannseie, og forskerne hadde fått mer erfaring med denne datainnsamlingsformen, er feilkildene luket ut og datagrunnlaget utvidet.<sup>9</sup> Siematycki har for eksempel konkludert med at ansikt-til-ansikt intervju ikke er mer valid enn telefonintervju og postale spørreskjemaundersøkelser.<sup>10</sup> Dette bekreftes av Aneshensel m.fl. som i to undersøkelser kommer frem til det samme når det gjelder forholdet mellom telefonintervju og ansikt-til-ansikt intervju. I undersøkelsen fra 1985 konkluderte de også med at selv komplekse og sensitive data lar seg kartlegge gjennom telefonintervju.<sup>11</sup>

Telefonintervjuets sterke og svake sider kan, med støtte hos Katz og Mordal, oppsummeres slik:<sup>12</sup>

### **Sterke sider:**

- Er mindre tidkrevende, effektiv utnyttelse av tiden.
- Er mindre kostnadskrevende enn besøksundersøkelser.
- Geografisk plassering av intervjuere betyr lite for muligheten til kontakt med respondentene.
- Kan gjennomføres (raskt og kontrollert) av en gruppe sentralt plasserte telefonintervjuere.
- Forutsatt høy telefondekning er det mulig å gjennomføre telefonundersøkelse ved å trekke tilfeldig på grunnlag av telefonregister.
- Er mindre påvirket av intervju effekter enn besøksintervju.
- Kan være mer hensiktsmessig enn besøksintervju av mer følsom karakter.

### **Svake sider:**

- Mangelfull telefondekning kan skape skjevheter i forhold til den målgruppen man ønsker å undersøke.
- Intervjuerne får ikke vist legitimasjon, noe som kan skape engstelse og vegring mot å la seg intervju (jf. enkeltpersoners private forsøk på «sex- undersøkelser» via telefon).
- Problematisk å stille spørsmål som krever visuelle hjelpemidler (se under).
- Er basert på verbal kommunikasjon, noe som kan skape usikkerhet og problemer når det oppstår pauser.
- Intervjutiden er begrenset og dermed begrenses også spørsmålsomfanget (helst ikke over 30 minutter, maksimalt 40 minutter som generell regel).
- Kan medføre raske/overflatiske svar fordi intervjuingen er basert på verbal kommunikasjon.

I denne oppsummeringen er det grunn til å merke seg at fordelene primært er knyttet til administrering av intervjuet, men kritikken er knyttet til ulike sider ved kommunikasjonen mellom forsker og respondent.

Litteraturen omkring telefonintervju peker på en rekke forhold som særpreger metoden og som det er viktig å forholde seg til i en forsknings- og vurderingssammenheng. Tre forhold skal nevnes spesielt her.

- *I telefonintervju får man ofte kortere svar på åpne spørsmål.*

Sammenlignet med ansikt- til - ansikt samtalen, viser Groves til at det i flere studier er avdekket at respondentene i telefonintervju har en tendens til å svare kortere på åpne spørsmål. Man hadde anslått denne reduksjonen til 10-20 % i forhold til ansikt- til - ansikt intervju.<sup>13</sup> Man antar at dette først og fremst skyldes framdriften i telefonintervjuet, hvor tempoet ofte er høyere enn i ansikt- til - ansikt situasjonen. Men det kan også skyldes at den sosiale settingen, hvor personene ikke ser hverandre, fremmer større grad av disiplin både i formuleringskvalitet og omfang. Erfaringer fra blant annet telefon- og videokonferanser viser at denne situasjonen influerer på spontanitet, avbrudd og digresjoner. En av grunnene til dette er at lyden er talestyrt og at man derfor er nødt til å «vente mer på tur» på en annen måte enn i en naturlig setting. Bruddene blir mer markerte, og det å snakke i munnen på hverandre medfører stort sett kaos.

Både i student- og lærerintervjuene i NORNET - undersøkelsen var det forholdsvis få åpne spørsmål, slik at dette fenomenet ikke kan sies å ha innflytelse på undersøkelsen. Svarene på de åpne spørsmålene som ble gitt viste seg å være forholdsvis korte, men samtidig informative. Formuleringene er ikke så nyanserte, men hadde i mange sammenhenger preg av å være konklusjonen i et resonnement.

- *Omfang og kompleksitet i spørsmålsstilling*

Fra en av de lokale koordinatorene, som også var student på ett av tilbudene, ble det reist interessante, men kritiske merknader til bruk av telefonintervju. Det ble blant annet hevdet at det var en klar ulempe at man ikke kunne se spørsmålene og svaralternativene samtidig som de ble lest opp. Av den grunn, hevdet han, ble det ofte til at man husket det første svaralternativet best, og derfor ofte holdt fast ved dette. Derfor mente vedkommende at svarene hadde en tendens til å bli for positive. Og kom man først inn i en positiv trend var det lett for at man fortsatte slik.



Koordinatoren/studenten pekte her på to forhold som også har vært drøftet i forskningsmetodelitteraturen.

I motsetning til et skriftlig spørreskjema har respondentene ingen totaloversikt over hva det spørres om. Det innebærer at de ikke fritt kan «vandre» fram og tilbake mellom spørsmålene, korrigere svar og se egne svar i sammenheng. Det innebærer også at respondentene er avhengig av en god og ryddig hukommelse for til en hver tid å ha klart for seg spørsmål og kategorier av svaralternativer. At respondentene legger mest merke til den/de første eller den/de siste svaralternativ kalles innen surveyforskningen for POL- effekten. Den oppstår først og fremst ved bruk av lukkede spørsmål og blir tydeligere jo flere svaralternativ som inngår i rekkefølgen og/eller jo flere ord hvert alternativ inneholder.<sup>14</sup> Presentasjon av flere alternativ kan derfor føre til at respondenten kan bite seg merke i noe de kjenner igjen, andre glemmer hva alle alternativene gikk ut på eller velger svar før intervjueren hadde presentert samtlige alternativ. Denne effekten er ikke registrert i dette datamaterialet.

112

Tendensen til å si seg enig, til å svare ja eller holde seg til de mest positive verdiene kalles i surveyforskningen for JA- effekten. Mordal påpeker, med referanse til Schuman og Presser, at denne effekten best unngås med tilstrekkelig balanse i spørsmålsformuleringen og med en referanseramme som ikke er ledende for alle respondenter. Om JA- effekten er gjennomgående kan det få alvorlige konsekvenser for resultatene i en undersøkelse.<sup>15</sup> Som det vil fremgå av drøftingene i de påfølgende kapitlene synes ikke resultatene i NORNET- undersøkelsen å preges av en slik effekt, men i ett tilfelle kan man anta at en slik effekt har virket inn på svarene. Mordal hevder også at man trenger mer forskning for å gå dypere inn i denne problematikken. I den grad JA- effekten gir utslag vet man for eksempel ikke hvem av respondentene som har størst tendens til å være enig.<sup>16</sup>

Mangelen på visuell informasjon gjør at man i telefonintervju ikke bør formulere spørsmål som er for omfattende og komplekse. Blant annet anbefales det at man ikke lager spørsmål som krever rangordning av en rekke utsagn eller at man ber respondentene sortere flere utsagn eller kategorier. Man bør i det hele tatt være varsom med å lage spørsmål eller problemstillinger som krever en eller annen form for visuell hjelp. Dette gjelder også for de mest vanlige vurderingsskalaer som brukes. Hvor fingradert skal for eksempel en vurderingsskala være i telefonintervju, er en syvdelt skala for omfattende og er det ikke nok med en tredeling?<sup>17</sup> Det gis ingen entydige svar på dette, men det anbefales noe ulike strategier, dels avhengig av spørsmålenes kompleksitet. Miller skiller mellom ett-trinns og totrinns strategier.<sup>18</sup>

I ett-trinnsstrategien leses spørsmålet opp for respondenten og vedkommende blir bedt om å angi sin vurdering på en skala fra (for eksempel) 1 - 7. Det er viktig at det kommer klart fram hva ytterpunktene representerer. Totrinnsstrategien baserer seg på færre kategorier. Respondenten blir her først bedt om å ta stilling til en påstand (filterspørsmål). Avhengig av svaret (for eksempel enig/uenig) ledes man til neste spørsmål. Miller viser til at ett-trinnsstrategien gir noen flere svar på midtverdiene, færre helt positive svar, noe høyere svarprosent på det enkelte spørsmål og noe høyere interkorrelasjoner enn totrinnsstrategien. Det viste seg også at intervjuerne foretrakk denne strategien.

I NORNET- undersøkelsen ble det lagt vekt på konsise spørsmål med ikke alt for mange og kompliserte svaralternativ. Det var lagt opp til en variasjon mellom tredelte og syvdelte skalaer. I de aller fleste spørsmål er ett - trinnstrategien valgt. Det var bare i forhold til en vurdering av fjernsynsforelesningen at tottrinnsstrategien brukes ("Hvis bedømt som 4 eller lavere, var det forhold ved forelesningene du ikke var fornøyd med?").

- *Intervjuerens påvirkning.*

Heller ikke ved telefonintervju kan man se bort fra intervjuerens påvirkning i situasjonen. Fordelen med telefonintervjuet er selvfølgelig at intervjuerens nonverbale signal ikke kan tolkes av respondenten. Dette kan være en fordel når de tema som tas opp av respondentene oppfattes som private, problematiske eller truende. Ulempen er blant annet at man som intervjuer ikke har respondentens nonverbale kommunikasjon som grunnlag for å tolke, forstå eller følge opp svarene.

Oksenberg m.fl. viser at forhold som stemmeleie og styrken på stemmen virker inn på respondentenes oppfatning og vurdering av intervjueren.<sup>19</sup> Groves viser imidlertid til at den evt. feilkilde som kan ligge i måten intervjueren fremstiller seg muntlig på reduseres med trening og veiledning.<sup>20</sup> Dette var da også en av grunnene til at man i denne undersøkelsen benyttet et markedsbyrå med lang erfaring innen feltet. De som utførte intervjuene ble dessuten opplært og briefet av den vurderingsansvarlige i forhold til denne undersøkelsen.

### 10.3 Skriftlig dokumentasjon

Som en del av grunnlaget for å forstå NORNETs utvikling, og diskusjonen om NORNET, var det nødvendig å hente informasjon fra flere skriftlige kilder. Disse er først og fremst knyttet til NORNET selv, blant annet til møtereferat, saksforelegg og utkast til strategiplaner. Dette representerer det man kan kalle NORNETs selvforståelse.

Som leder av SOFFs sekretariat, deltok undertegnede i en rekke uformelle møter om satellittbasert fjernundervisning i Norge (jf. kapittel 8). Også erfaringer fra disse møtene er trukket inn i analysen og drøftingene. Det er ikke ført systematiske notater fra disse møtene, og baserer seg på undertegneds spredte notater og hukommelse.

En del av diskusjonen om NORNETs organisatoriske framtid foregikk gjennom en dialog mellom SOFF og NORNET. Noe av den dokumenterte dialogen og diskusjonen, blant annet i form av saksforelegg og vedtak i SOFFs styre, er trukket inn i denne rapporten.

114

### 10.4 Gjennomgang av videoopptak

De satellittbaserte fjernsynssendingene hadde en sentral plass i NORNET-prosjektet og svarene fra de ulike aktørene er i all hovedsak knyttet til disse. Både som en referanseramme for svarene, og som grunnlag for videreutvikling av teleleksjonene, har observasjon og analyse av sendingene utgjort en del av den empiriske datainnsamlingen. En mer detaljert analyse og vurdering av fire leksjoner ble gjort i et eget, upublisert notat som ikke inkluderes i dette arbeidet.

## 10.5 Referanseramme for analyse og vurdering av NORNET- prosjektet.

Som tidligere påpekt har NORNET- analysen to forankringspunkt, regional kompetanseutvikling og satellittbasert fjernundervisning. Siden analysen og drøftingen av NORNET- prosjektet skal ha en eksemplarisk funksjon i norsk, og delvis i nordisk sammenheng (jf. kapittel 9), har det særlig vært viktig å knytte prosjektet til andre lignende prosjekt og vurderings- og forskningsarbeid. Dette gjelder for prosjekt gjennomført og vurdert før og etter den perioden som her er utgangspunktet. Gjennom dette inngår de prosjektspesifikke erfaringer i, og valideres i forhold til, et bredere sett av erfaringer. Vurderingen av NORNET blir derfor samtidig et bidrag til den mer allmenne forståelsen av regional kompetanseutvikling og fleksible utdanning.

115

### 10.5.1 Regionale kompetanseprosjekt

Når det gjelder regionale kompetanseprosjekt er det spesielt tatt utgangspunkt i fire tiltak som er forholdsvis grundig vurdert. Sammen med NORNET- prosjektet representerer disse aktivitet for siste del av 1980-tallet og hele 1990-tallet. Disse prosjektene er knyttet til fire ulike norske fylker, Troms, Nordland, Møre og Romsdal og Hedmark, og en svensk region (med seks kommuner).

- **Høgskoletilbudene i Kongsvinger, Hedmark fylke, med oppstart i 1991**

Som alternativ til en etablert høgskole ble det i Kongsvinger etablert et eget studiesenter i 1991. For perioden 1991-97 ble det i Kongsvinger uteksaminert 536 studenter fordelt på 10 studietilbud. Kongsvinger er en bykommune sør i Hedmark fylke med om lag 17 000 innbyggere. Den er sentrum i Glåmdalsregionen som i tillegg består av kommunene Nord-Odal, Sør-Odal, Eidskog, Grue, Åsnes og Våler. Til sammen omfattet disse kommunene 53817 innbyggere i 2002. Fra 1983 til 2002 var det i regionen en samlet nedgang i folketallet på 4, 2 %.<sup>21</sup> Regionen har ingen egen høgre utdanningsinstitusjon, Høgskolen i Hedmark består av fem enheter. Fellesadministrasjonen er knyttet til enheten på Elverum. Glåmdalsregionen hadde lenge arbeidet for å få en egen høgre utdanningsinstitusjon lagt til Kongsvinger. På slutten av 1980-tallet ble det lagt ned mye arbeid i å få lagt en bioteknologi-utdanning dit. Det lyktes ikke.<sup>22</sup>



Figur 10.1 Kommune- og regionsinndeling i Hedmark fylke.<sup>23</sup>

- Høgskoletilbudene i Kristiansund, Møre og Romsdal fylke, med oppstart 1992

Med samme utgangspunkt som i Glåmdalsregionen ble det i Kristiansund etablert et studiesenter i 1992. Kristiansund er bykommune med samme folketall som Kongsvinger. Byen ligger på kysten av Nordmøre og omfatter en rekke øyer: Kirklandet (Fosna) Nordlandet, Innlandet, og langt ute i havet øygruppen Grip. Kristiansundregionen består av 6 kommuner, for øvrig består Nord-Møre av to andre økonomiske regioner, Surnadal-regionen med 6 kommuner og Sunndalsøra-regionen med 2 kommuner. To kommuner, Eide og Gjemnes, hører til Molderegionen. Nord-Møre regionen hadde i 2003 60 298 innbyggere, det vil si om lag 25 % av fylkets innbyggere. Kristiansundregionen består av kystkommunene Kristiansund, Averøy, Frei, Aure, Tustna og Smøla. Disse utgjør om lag halvparten av innbyggerne på Nord-Møre (34000 i 1997). For perioden 1980- 97 er Nord- Møre eneste fogderi (de andre er Romsdal og Sunnmøre) med negativ befolkningsutvikling.<sup>24</sup>

### Økonomiske regionar

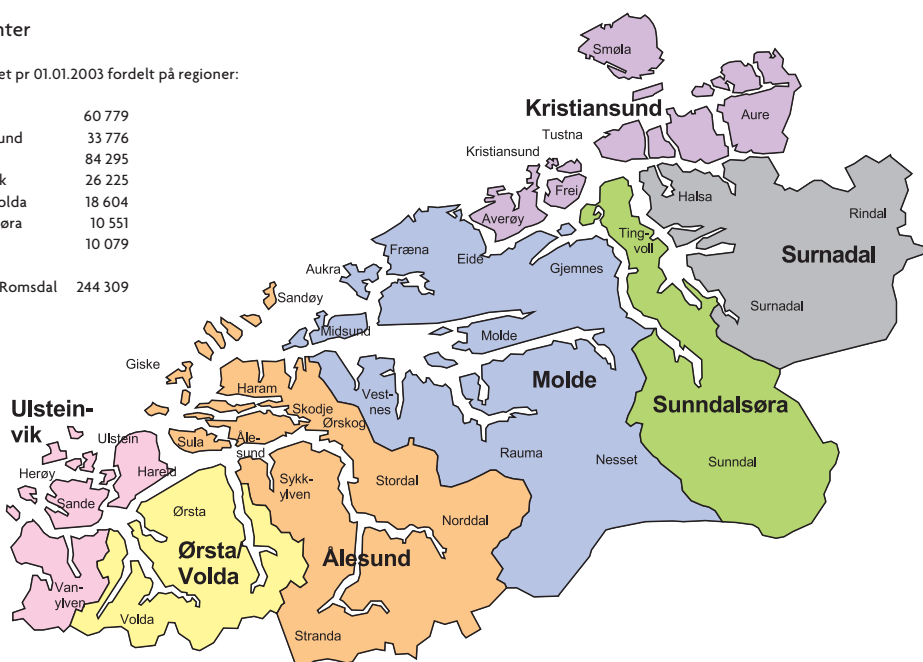
(kfr. rapport 99/6 fr. SSB)

#### Senter

Folketallet pr 01.01.2003 fordelt på regioner:

Molde	60 779
Kristiansund	33 776
Ålesund	84 295
Ulsteinvik	26 225
Ørsta/Volda	18 604
Sunnalsøra	10 551
Surnadal	10 079

Møre og Romsdal 244 309



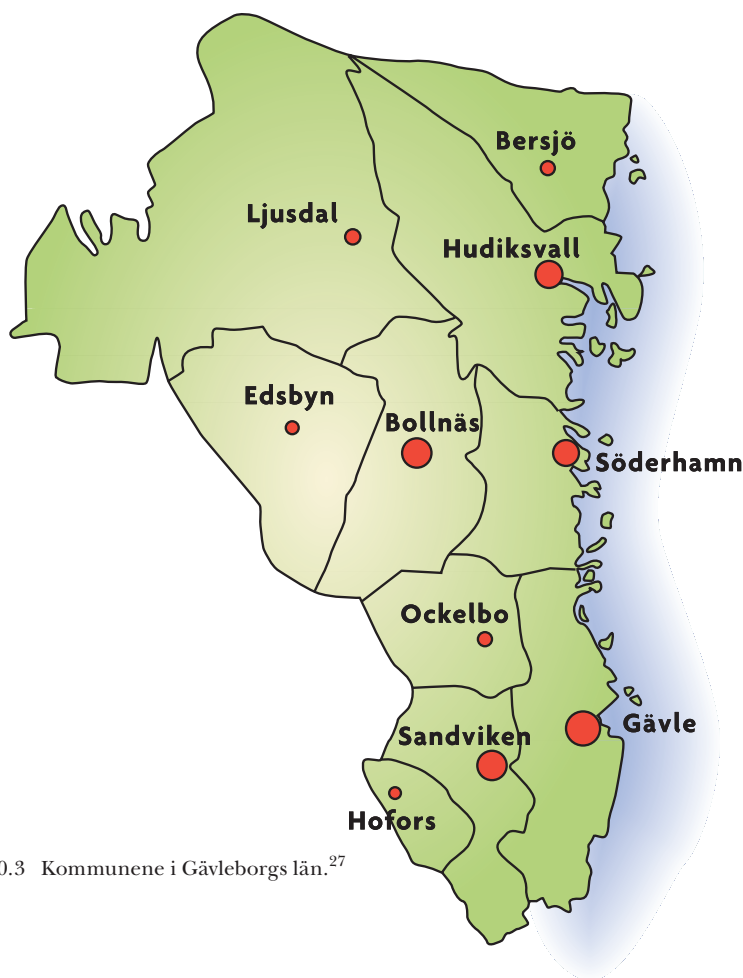
Figur 10.2 Økonomisk regionsinndeling i Møre og Romsdal.<sup>25</sup>

Nordmøre har i motsetning til Romsdal og Sunnmøre ingen egen høgre utdanningsinstitusjon. Det har også i denne regionen, og med utgangspunkt i Kristiansund, vært arbeidet for egen høyskole siden 1960-tallet, en kamp man mer eller mindre innså som tapt ved inngangen til 1990-tallet.<sup>26</sup> For perioden 1992 - 97 ble det uteksaminert 297 studenter ved Studiesenteret i Kristiansund fordelt på 5 fag.

Deltidsstudiene i Kongsvinger og Kristiansund er vurdert sammen og i samme rapport: Dimmen, Å./Hovland, G. (1998): Mellom nasjonal høyskolepolitikk og regionale kompetansebehov. Rapport nr. 11. NIFU. Oslo. Vurderingen omfatter perioden 1991 - 1997.

- **Studiesentra i Hälsingland-regionen, Gävleborgs län, Sverige. Oppstart medio 1980**

Hälsingland utgjør en del av Gävleborgs län i Sverige. Studiesentrene omfatter de 6 nordligste kommunene i regionen; i Gävleborg Län, Hudiksvall, Bollnäs, Söderhamn, Ovanåker, Ljusdal og Nordanstig.



Figur 10.3 Kommunene i Gävleborgs län.<sup>27</sup>

I Hälsingland bodde det i 1998 137 000 innbyggere. For perioden 1970- 98 har nedgangen i befolkningstallet i denne regionen vært større enn nedgangen for länet for øvrig, og man har hatt en svært negativ befolkningsutvikling sammenlignet med landet sett under ett. Gävleborgs län har egen høgskole i Gävle, det finnes ingen i Hälsingland. Man har hatt ønske om egen høgskole lagt til Huddiksvall med sine 38 000 innbyggere. I en utredning fra slutten av 1990-tallet ble det frarådet å etablere egen høgskole og heller satse på studiesentra. Det er en anbefaling som er blitt fulgt opp. Studiesentervirksomheten i denne regionen ble satt i gang midt på 80-tallet som et interkommunalt samarbeid. I første periode var regionen delt i to, fra 1994 samarbeidet alle seks kommunene. Man har etablert et felles samarbeidsorgan og studiesentrene inngår i to større nettverk, NITUS (Nätverksgruppen för IT-baserad utbildning via lokala studiecentra) og KHIS (Kommuner och högskolor i samverkan).<sup>28</sup>

Det er skrevet flere vurderingsrapporter fra Hälsingland. Disse omhandler i første rekke utviklingen på siste del av 1990 - tallet.

Roos,G./Brevner,E./

Bäcklin,J.(1999):

Framtida utbildningsplaner. Rapport nr. 1. Hälsingland.

Roos, G./Engström, J./

Bäcklin, J. (2000):

Högskoleutbildning på hemmaplan. Rapport nr. 2.Hälsingland.

Roos, G./Dahlöf,U./

Baumgarten, M. (2000):

Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland.

Rapport nr. 3. Hälsingland.

Roos, G. (2002):

Nya studerande. Rapport nr. 5. Hälsingland.

Hellsten, J.O./

Roos, G. (2002):

IT-stödd distansutbildning- en medspelare i kommunal utveckling?

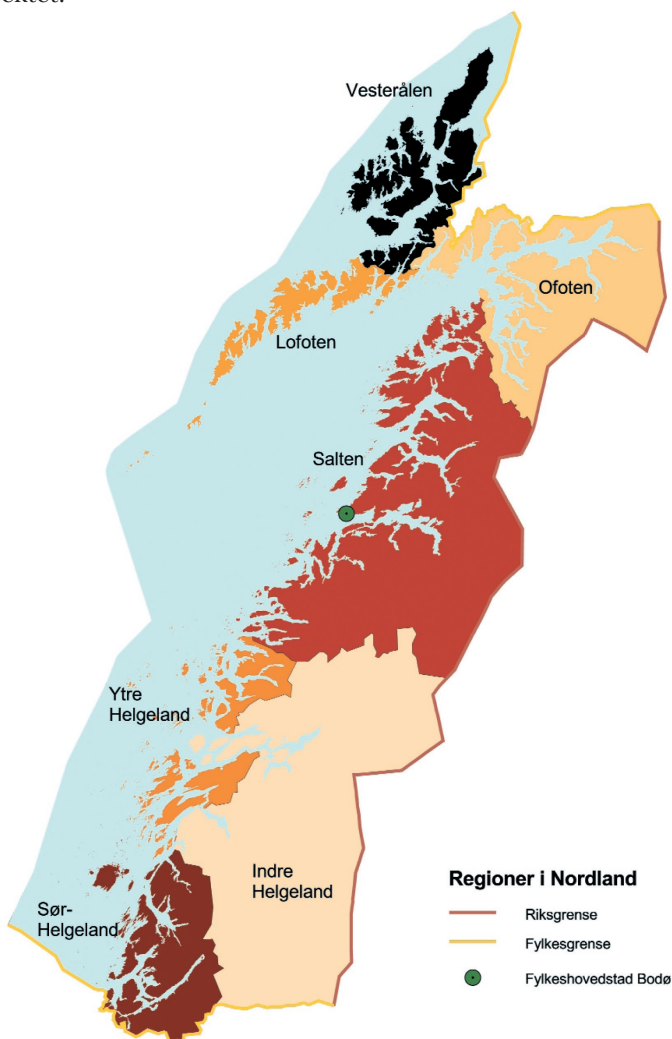
Rapport nr. 1. CFL

- **Sør- Helgelandprosjektet med oppstart 1997.**

Sør- Helgeland regionen omfatter kommunene Sømna, Bindal, Brønnøy, Vevelstad og Vega. Brønnøysund er regionsentrum. Til sammen har regionen 13 476 innbyggere. Denne regionen har opplevd en befolkningsutvikling på linje med Nordland fylke for øvrig. Siden 1994 har man opplevd en viss befolkningsøkning.<sup>29</sup> Regionen har ingen egen høgskole. Den nærmeste høgskolen på Helgeland er Nesna som ligger i Ytre - Helgelandregionen. Dessuten har Nordland fylke høgskoler i Bodø og i Narvik. Høgskolen i Nesna gir desentraliserte utdanningstilbud ved alle de fire regionsentrene



i Helgeland (Mo i Rana, Sandnessjøen, Mosjøen og Brønnøysund. I Sør- Helgeland har Bedriftenes opplæringskontor (OK Sør) vært en viktig medspiller i arbeidet med å få lagt høgre utdanningstilbud til regionen. OK Sør var også en av initiativtakerne til Sør -Helgelandprosjektet og stod sentralt i gjennomføringen av tilbudene. Prosjektet ble avsluttet våren 2000. Til sammen ble det gitt 82, 9 (av 90) heltidsekvivalenter i regi av prosjektet. Det ble gitt utdanningstilbud innen veiledningspedagogikk, personalledelse - og kompetanseutvikling og data/Internett. Studiet i Personalledelse og kompetanseutvikling (PK - studiet) ble gitt to steder og var det som rekrutterte flest studenter i prosjektet.

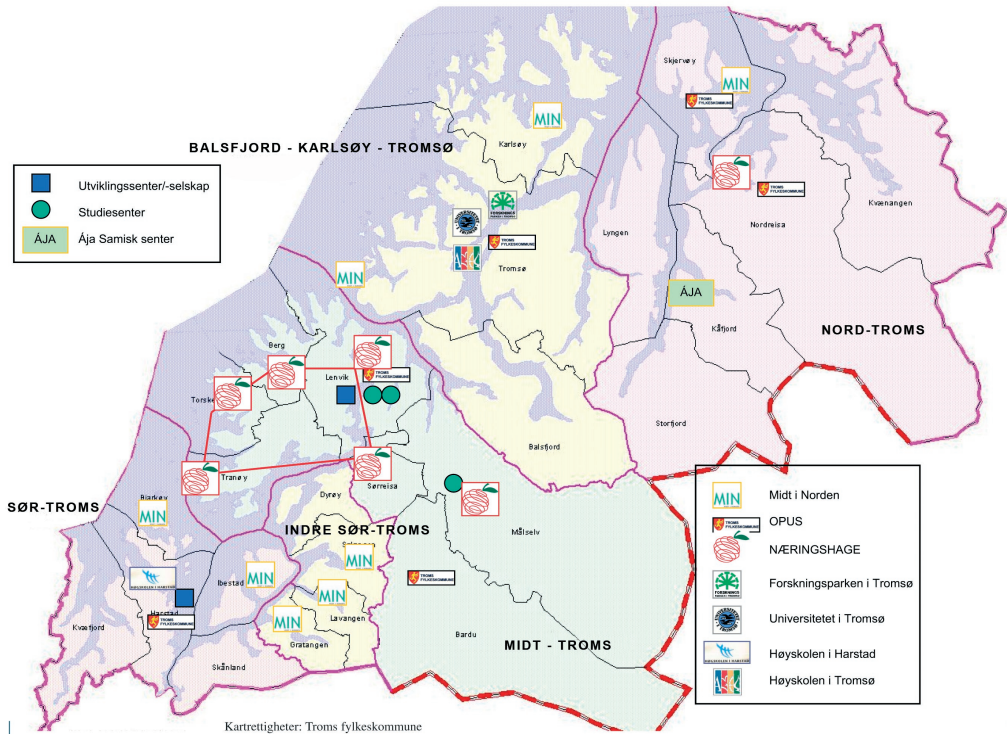


Figur 10.4 Regionsinndelingen i Nordland<sup>30</sup>

Vurderingen av prosjektet ble foretatt av Nordlandsforskning. Denne foreligger i rapporten: Pettersen, L./Sandersen, H. (2001):Da berget kom til Muhammed. Nordlandsforskning. Rapport nr. 3

- **Ytre Midt- Troms prosjektet med oppstart 1996.**

Prosjektet ble startet opp høsten 1996 og omfattet kommunene Berg, Torsken, Tranøy, Sørreisa og Lenvik. Sistnevnte er regionscenter. Prosjektet ble etablert som Studiesenteret på Finnsnes. Til sammen bor det om lag 17000 innbyggere i regionen. Lenvik alene har om lag 11 000. Her ligger også regionens sentrum, Finnsnes. Man rekrutterte også en del studenter fra nabokommunen Målselv med om lag 7800 innbyggere. Målselv har stort innslag av militært personell som gjør kommunene særegen både når det gjelder arbeidsliv og andel av befolkningen med høyre utdanning. For perioden 1996-2001 rekrutterte man 338 studenter, primært på universitets- og høyskolenivå, men også på videregående skoles nivå. Det ble også etablert et eget kompetansesenter for havbruk- og fiskerikunnskap som gav korte etterutdanningstilbud.



Figur 10.4 Troms fylke, regionsinndeling.<sup>31</sup>

Det er skrevet fire vurderingsrapporter fra dette prosjektet:

- Brandt, E. (2001):                      Evaluering av Studiesenteret på Finnsnes. NIFU - skriftserie nr. 5. Oslo.
- Grepperud, G./  
Thomsen, T. (1999a):                Vurderingsrapport fra de to første års virksomhet ved Studiesenteret på Finnsnes. UNIKOM. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Thomsen, T. (1999b):                Vurderingsrapport fra tredje års virksomhet ved Studiesenteret på Finnsnes. Høgskolen i Harstad.
- Grepperud, G./  
Thomsen, T.(2001):                 Vilkår for et regionalt utdanningsløft. U- vett -rapport nr. 1. Tromsø.

- **Regionprosjektene oppsummert.**

122

Dimmen og Hovland peker på at det fra Kongsvinger- og Kristiansundregionen var fremmet følgende, og sammenfallende, argumentasjon, for en eller annen form for høgskoleetablering:<sup>32</sup>

- Andel av befolkningen med høgre utdanning i regionen er lavere enn for fylket, og lavere enn landsgjennomsnitt.
- Arbeidslivet har økende behov for personer med høgre utdanning, og det er spesielt mange ledige stillinger innen skole- og helsesektoren.
- Behov for etter- og videreutdanning på høgre nivå i regionen .
- Regionen har en ensidig næringsstruktur, og det er behov for innovasjon og næringsutvikling.
- Samarbeidet mellom høgskoleutdanning og videregående utdanning vil kunne bidra til økt kompetanse i det lokale næringsliv og næringsutvikling.
- Regionens ungdom søker høgre utdanning i mindre grad enn landsgjennomsnittet.
- Dersom ungdom må reise bort mens de tar utdanning, er det mindre sannsynlig at de vil bosette seg i regionen enn om de får høgskoletilbud lokalt.

Disse begrunnelsene finner man, samlet eller delvis, også de andre prosjektene, og de avspeiler det som i kapittel 7 er beskrevet som “kompetanse for utvikling”.

## 10.5.2 Satellittbaserte fjernundervisningsprosjekt.

Når det gjelder satellittbasert fjernundervisning i Norge legges det her til grunn de rapporter som i norsk sammenheng er publisert om dette og som omhandler høgre utdanning. De rapportene som er skrevet om dette er knyttet til satellittprosjekter definert gjennom arrangør, NORNET med sterk forankring ved Universitetet i Bergen (Universitetets mediesenter og SEVU) og TV- Forum, Universitetet i Oslo. Det gis her en kort oversikt over rapportene:

### • NORNET

Det er registrert fem evalueringer knyttet til NORNET:

**1** O. Vaagland: Satellittoverført fjernundervisning i Hordaland. Institutt for massekommunikasjon, Universitetet i Bergen, 1990.<sup>33</sup>

Dette er den første vurderingen av NORNET, foretatt våren 1990. Vaagland utførte vurderingen på oppdrag fra Teledirektoratets forskningsavdeling og i samarbeid med en nedsatt referansegruppe. Vurderingen ble primært foretatt som en enkel spørreskjemaundersøkelse med innslag av observasjon og intervju. Det deltok 30 kommuner ved dette første NORNET - prosjektet. Deltakere i 17 kommuner, til sammen 350, fikk tilsendt spørreskjema. Kommunene ble plukket ut på bakgrunn av størrelse og beliggenhet. Av de 350 spurte svarte 130. Dette gir en svarprosent på 37 % noe som må sies å være svært lavt. Svarene utgjorde omlag 10% av samtlige deltakere. Det viste seg også at noen av de store kommunene ikke returnerte skjema i det hele tatt.

Følgende tilbud ble gitt:

- Kurs om den nye kjøpsloven
- Kurs i strategisk næringsplanlegging
- Kurs om førskolelærerutdanning
- Informasjon om videregående skole som ressurscenter
- Repetisjonskurs i psykologi

## Om den lave svarprosenten og mangel på representativitet sier Vaagland:<sup>34</sup>

Gitt denne undersøkelsens formål (å få et visst innblikk i teknisk gjennomføring og tilrettelegging, samt en forholdsvis enkel vurdering fra deltakernes side), tilsier dette tallet at undersøkelsen bør kunne gi viktig informasjon tilbake til oppdragsgiverne. Det er selvsagt umulig med et så vidt lite utvalg å trekke vidtrekkende konklusjoner av forsøket, men det gir initiativtakerne og partene en forholdsvis klar pekepinn på hvilke forhold som hadde fungert bra, og hvilke endringer eller tilpassinger som må gjøres dersom forsøket skal fortsette eller gjøres permanent.

Vaagland ble seinere direktør for SEVU, Universitetet i Bergen, og i den sammenheng ansvarlig for den største satsingen gjennom NORNET, det som med en fellesbetegnelse ble kalt “skoleintern, satellittstøttet etterutdanning for lærere i videregående skole” (jf. kapittel 8). Her deltok 14 fylker. Om denne strategien het det blant annet:<sup>35</sup>

Satellittstøttet etterutdanning er et supplement til øvrig etterutdanning og sees på som verdifull støtte til interne aktiviteter knyttet til kompetanseheving. Satellittsendingene sees på som en verdifull støtte til intern etterutdanning. Det er viktig å understreke at prosessen ved den enkelte skole er det viktigste, ikke den enkelte sending isolert sett. Den enkelte fylkeskommune er interessert i å påvirke og gi incitament til utviklingen ved den enkelte skole. Av ressursbesparende og effektfremmende hensyn ser fylkene det som formålstjenlig å stimulere skolene i arbeidet med å utvikle seg til “en lærende organisasjon” der interne krefter nyttes konstruktivt i prosesser for å nå felles mål. Et viktig virkemiddel som støtte til skolene i dette arbeidet er gode, relevante satellittsendinger som skolene bygger lokale prosesser i forhold til. Slik sett er det en viktig premisse at fylkene velger ut tema for sendingene slik at arbeidsgiver kan stimulere og påvirke utviklinge i ønsket retning.

Denne koblingen mellom bruk av teknologi og en mer skoleintern og utviklingsorientert etterutdanningsstrategi, var også anbefalt departementet gjennom en egen utredningsgruppe i 1995 hvor også undertegnede deltok.<sup>36</sup>

## 2 Y. Nordkvelle og Y.Fritze: Evalueringsrapport for «Prosjektarbeid som læringsvei. Høgskolen i Lillehammer, 2. Utkast 1995.<sup>37</sup>

Det største enkeltprosjektet i denne satsingen mot lærere i videregående skole var «Prosjektarbeid som læringsvei.» Høgskolen i Lillehammer ble av KUF bedt om å vurdere dette tiltaket. Vurderingsmandatet var tredelt:

- Gi en teoretisk bakgrunn og begrunnelse for satellittbasert undervisning og drøfte fordeler og ulemper ved denne formen.
- Beskrive prosjektet og analysere data fra interaksjonen mellom kursarrangør og lærerinteraksjonen gjennom et utvalg av fire moduler som ble sendt høsten 1994.
- Gi en samlet vurdering av undervisningsprogrammets egnethet for å oppnå de mål som er satt for programmet som modell og system for framtidig etterutdanning innenfor feltet, og peke på områder for forbedring.<sup>38</sup>

Prosjektet gikk ut på at man gjennom et skole- og satellittbasert etterutdanningstilbud skulle gi lærere i den videregående skolen en innføring om prosjektarbeid. I tillegg til de satellittbaserte sendingene var det utviklet et eget veiledningshefte og det ble forutsatt at skolene selv la til rette for den nødvendige lærings- og utviklingsprosess. Det ble til sammen sendt fem fjernsynsleksjoner. Tilbudet ble gitt over hele landet. 12 fylker og en rekke videregående skoler deltok.

Vurderingen fra Nordkvelle og Fritze baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming. Den omfatter medieanalyse av de tre første sendingene og analyse av kursveiledningsheftet. Dessuten ble det foretatt intervjuer med fylkesansvarlige i tre fylker, kursledere ved tre skoler i tre fylker, åtte lærere ved fire skoler, programskaper, programprodusent, prosjektkoordinator ved SEVU. De evalueringsansvarlige så også noen av satellittsendingene sammen med kursledere og lærere, deltakende observasjon på «spredningsmøter.»

Det gjøres ingen metodiske drøftinger eller overveielser i rapporten og arbeidet kan ikke sies ha et forskningsmessig preg. Foruten en viss teoretisk drøfting av begreper og fenomener som vurdering, etterutdanning og satellittbasert virksomhet, gis det ingen teoretisk referanseramme for de konkrete vurderingene. Arbeidet kan best karakteriseres som glimt fra prosjektet kombinert med forfatternes egne vurderinger og synspunkter. Selv om dette svekker rapportens overføringsverdi, inneholder den mange og godt kvalifiserte synspunkter.

### 3 I. Knudsen og S. Tønnessen: «Både fjern og nær» Orientering om et flermedieprosjekt basert på en åpen desentralisert læringsmodell - notat og demonstrasjonsvideo.<sup>39</sup>

Denne dokumentasjonen er ingen vurdering, men en beskrivelse og refleksjon rundt en halvårshet i 5-10 års pedagogikk gitt som fleksibel utdanning og med bruk av fjernsynsleksjoner. Opplegget var et samarbeid mellom fire høyskoler; Volda, Bergen, Stord/Haugesund og Sogn og Fjordane. Det ble satt i gang i mars 1995 med 226 deltakere fordelt på tre fylker.

Opplegget fortsatte h-96 med større antall deltakere og med spredning til flere fylker.

Opplegget ble lagt opp gjennom varierte arbeidsformer og indikerte at NORNET var i utvikling. Opplegget ble beskrevet slik:

126

Satellittsendinger (16 stk/40 timer):	Med innlagt samtale med studiegrupper og bruk av toveis lyd/bilde.
Telefon:	Høytalende telefon, konferansetelefon, bildetelefon. Samtaler mellom pedagogikklærere og gruppeledere. Veiledning av prosjekt.
Fax:	Lærere og studiegrupper, lærere i mellom.
Data (e-post):	Lærere imellom og administrasjon, fremstilling av læremateriell.
Video:	Fagvideoer fra lærere, kopier av sendinger.
Studiebrev:	I forkant av hver sending med øvingsoppgaver som skal utføres på eget praksissted.
Samlinger (2 stk.): Faste kollokviegrupper:	På nærmeste høyskole (20 timer) Allmennlærer/førskolelærere sammen og «vennegrupper» gjennom hele studiet.
Gruppevis praksis og prosjektarbeid:	Knyttet til eget praksissted. Veiledning (3 timer) av ped. lærere. Teller 50 % av endelig karakter i studiet.
Gruppesamlinger:	Veiledning på sentrale steder i distriktet.

Dette opplegget synliggjør også mangfoldet i fleksibel utdanning, gjennom variert bruk av teknologi og organiseringsformer (jf. kapittel 4)

#### 4 T. Kristiansen: En evalueringsundersøkelse foretatt med deltakere et satellitt-overført «Kurs i pedagogikk». Tolkningsrapport.<sup>40</sup>

Dette er en konkret vurdering av det overnevnte 5-10 års prosjektet. 188 av 205 deltakere ble i 1996 intervjuet via telefon om sine vurderinger og opplevelser. Spørreundersøkelsen ble i hovedsak bygd opp med de samme spørsmål som primærdataene i denne studien. Den store forskjellen var at man i dette utdanningstilbudet også prøvde bruk av bildetelefon (videokonferanse). Fordi denne vurderingen både i tilnærming og tematikk sammenfaller med primærdataene i denne vurderingen, blir den viktig som referanse- og drøftingsgrunnlag.

#### 5 A. G. Krane (red): Satellitt i fjernundervisning. Forvaltningskunnskap våren 1993. NKS Fjernundervisning.<sup>41</sup>

127

Dette er en mindre vurdering gjort av NKS Fjernundervisning. Den omhandler ett av de tilbudene som inngikk i NORNET - konseptet. NKS Fjernundervisning sammen med (daværende) Oppland Distriktshøgskole og TV- Forum, Universitetet i Oslo, hadde ansvaret for planlegging og gjennomføring av dette opplegget.

Rapporten fra NKS gir en oversiktlig beskrivelse av utdanningen, og oppsummerer kort en del erfaringer. Man besøkte blant annet tre mottakssteder og intervjuet en gruppe på hvert sted. Totalt ble 40 personer intervjuet. Synspunktene fra de tre gruppene oppsummeres forholdsvis kort. Det gjøres ingen analyser eller dybdebearbeidninger av materialet. Det foreligger heller ingen mer overordnede, prinsipielle drøftinger.



## • TV - FORUM

Fra Universitetet i Oslo foreligger det to vurderinger:

**1** M. Lorensen og B. Schei: Bruk av ny informasjonsteknologi i kompetanseheving for sykepleiere.<sup>42</sup>

Prosjektet ble av Universitetet i Oslo markedsført som «Norges første satellittoverførte seminar». Dette er en sannhet med visse modifikasjoner. Dette prosjektet gikk samtidig med NORNETs tilbud til de tre Vestlandfylkene vår og høst-90 og omfattet to 5 vektallskurs innen embetsstudiet i sykepleievitenskap på 2.avdeling: Helsetjenesteetikk og Helseprofesjonsutdanning. Til sammen tok 105 studenter eksamen i ett eller begge av disse kursene.

128

Tilbudet var i første rekke rettet mot sykepleierlærere som ikke hadde anledning til å følge ordinær undervisning ved Universitetet i Oslo. Kurset i helsetjenesteetikk bestod av 16 to-timers direkte TV-sendinger formidlet av TV-forum, Universitetet i Oslo og distribuert via satellitt og TV- Norges kabelnett. Kurset i helseprofesjonsutdanning bestod av 14 to-timers direkte TV-sendinger.

Vurderingsrapporten er basert på en spørreskjemaundersøkelse som ble gitt både til studenter og forelesere. Vurderingen er foretatt av de kursansvarlige selv. Totalt ble det sendt ut 105 skjema til studentene med en svarprosent på 63 %. Av dem som avga svar, var det 10 som bare fulgte undervisningen i studio og 14 som ikke hadde toveis kommunikasjon.

Rapporten er i hovedsak en beskrivelse av prosjektet og en oppsummering av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Heller ikke her settes prosjektet inn i en større teoretisk eller empirisk sammenheng.

## 2 I. M. Søyland: Prosjektet tegning, form og farge for grunnkurs formgivingsfag. Reform 94.<sup>43</sup>

Også dette tilbudet ble formidlet av TV- Forum, Univ. i Oslo, og via TV- Norge. Dette er en halvårig videreutdanning bestående av 4 moduler som ble gitt til lærere innen grunnkurs formgivingsfag h-94/v-95. Det var deltakere fra alle fylker med unntak for Sogn og Fjordane, og det var etablert 16 kurssteder fordelt over hele landet, fra Tromsø i nord til Risør i sør. I tillegg til de satellittbaserte sendingene var det på hvert kurssted en egen kurslærer som hadde det faglige hovedansvaret for gjennomføringen. I tillegg ble det brukt noen videogram.

230 lærere ble tilbudt plass (309 søkte), 205 fullførte studieåret og 180 fikk godkjente vitnemål.

129

Rapporten som oppsummerer erfaringene består både av prosessdata og produktdata. Etter hver modul hadde studentene fått utdelt et vurderingsskjema hvor de skulle vurdere den satellittoverførte delen av undervisningen. I tillegg ble studentene bedt om å gi en avsluttende, oppsummerende vurdering som omfattet hele kurstilbudet, også inkludert den satellittbaserte delen. Når det gjelder prosessdelen er det gjort rede for blanke svar, men skjema mangler i vedleggene. Det er noe uklart om blanke svar både inkluderer skjema som ikke er levert/ikke besvart i det hele tatt eller om det bare omfatter manglende svar på enkeltspørsmål. Det er, på den avsluttende vurderingen, ikke mulig å finne ut noe om svarprosent og representativitet, men av oversikt over utdanningsbakgrunn synes det som 85 personer hadde svart. I rapporten hadde man imidlertid presentert svarene gruppevis, det vil si samlet for hvert kurssted, og som enkle gjennomsnittsberegninger.

- **Satellittprosjektene oppsummert**

De norske vurderingene som foreligger gir grunnlag for noen kommentarer.

For det første synliggjør de at satellittbasert fjernundervisning ikke nødvendigvis er noe entydig. Bare de få norske prosjektene som ble satt i gang viser at mangfoldigheten var stor både i organisering, form og metoder og at de satellittbaserte sendingene hadde noe ulik plass i selve opplegget. I et slikt perspektiv kan det stilles spørsmål ved om betegnelsen «satellittbasert» i det hele tatt er en hensiktsmessig begrepsbruk (jf. bruk av formuleringen “nettbasert”).

De ulike utformingene av selve utdanningsprogrammene, de ulike rammene og premisene for dem, understreker nødvendigheten av å forstå utsagn, erfaringer og trekk i en helhetlig og økologisk sammenheng.<sup>44</sup> Vurderinger, også av selve fjernsynsleksjonene, må forstås i lys av den didaktiske kontekst de inngår i. At for eksempel deltakerne på embetsstudiet i sykepleievitenskap er langt mer fornøyd enn deltakerne som fulgte «Prosjektarbeid som læringsvei» skyldes ikke bare kvaliteten på foreleserne, det skyldes i liten grad satellitten eller fjernsynet som sådan, men må kanskje først og fremst forstås i lys av den sammenheng de ble gitt. Mens tilbudet i sykepleievitenskap ble oppfattet som spennende og kjærkommet for deltakerne, ble prosjektarbeid av svært mange helt fra starten av opplevd som tvang, som et eksempel på KUFs “autoritære” forhold til norske lærere og deres nedprioritering av etterutdanning. Holden viser til samme effekt i sin vurdering av multipunkt videokonferanse. Her viser det seg blant annet at elevgruppen på Vestlandet var langt mer fornøyd med opplegget enn elevene i Nord-Norge. Holden gir to forklaringer på dette. Elevene på Vestlandet hadde en mer stabil og lokal administrator, samt at elevene i Nord-Norge i større grad følte omorganiseringen direkte på kroppen.<sup>45</sup>

De vurderingsrapporter som foreligger er, som det fremgår av beskrivelsene over, av ulikt omfang, av ulik kvalitet og hadde nokså ulikt ambisjonsnivå. Det strekker seg fra enkle, interne kursvurderinger til mer omfattende eksternt gitte vurderingsoppdrag. Et fellestrekk ved dem synes å være er at de er skrevet innenfor forholdsvis korte tidsrom og at man i liten grad hadde hatt tid og muligheten til teoretisk og empirisk fordypning. Det er heller ikke lagt særlig vekt på metodiske aspekt. Datainnsamlingen er lagt opp til forholdsvis enkel og tradisjonelle tilnæringsmåter. Det registreres også at de norske rapportene og vurderingene i liten grad bygger på hverandres erfaringer, noe som gjør kunnskapsutvikling på feltet vanskeligere. Heller ikke referanser eller tilknytning til internasjonal forskning er fremtredende ved de rapporter som er nevnt over. Samlet sett underbygger derfor disse arbeidene den vurdering som er gjort av norsk fjernundervisningsforskning i kapittel 1.

# NOTER

1. Grønmo, S. (1982): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen, p. 94. I Kalleberg, R./Holter, H.(red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo.
2. Kalleberg, R. (1982): Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I Kalleberg, R./Holter, H. (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Kruuse, E.(1989): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslektede fag*. Dansk psykologisk Forlag. København.
3. Vaagland, O. (1990): *Satellittoverført fleksibel utdanning i Hordaland. Vurdering av et forsøksprosjekt*. Institutt for massekommunikasjon. Universitetet i Bergen.
4. Dillman, D.A. (2000): *Mail and Telephone Surveys. the tailored design method* Wiley. N.Y.
5. Heller ikke i NORNET - prosjektet har man hatt en komplett og entydig oversikt over studentene. Ulike kilder opererte delvis med ulike tall. For faget Forvaltningskunnskap oppgav NORNETs database 231 studenter, NKS oppga 225. For Organisasjons-og arbeidslivpsykologi oppga NORNETs database 72 studenter. For Eldreomsorg oppga NORNETs databse 290 studenter, Laksevåg v.g.s oppga 254. For EØS-kurset hadde man ikke sikre data, men NORNET antok at det var omlag 15 studenter pr. studiesenter (21 studiesenter), dvs. 315 studenter totalt.
6. Groves, R. M. (1990): Theories and methods of telephone surveys. I *Annual Review of Sociology*. vol. 16, 221-240.
7. Groves R. M. / Kahn R. L. (1979): *Surveys By Telephone. A National Comparison with Personal Interviews*. Academic Press. N.Y.
8. Kerlinger, F. N.(1973): *Foundations of behavioral research. 2nd ed.* Holt, Rinehart, Winston.N.Y.
9. Groves: *Ibid.*
10. Siemiatycki, J. (1979): A comparison of mail, telephone and home interview strategies for household, health surveys. I *American Journal of Public Health*, vol. 69, nr. 3, 238-245.
11. Aneshensel, C. S./ Frerichs, R. R./ Clarik V.A./ Yokopenic, P.A.(1982): Measuring depression in the community: A comparison of telephones and personal interviews. I *Public Opinion Quarterly*, 46: 110 - 121.
- Aneshensel, C. S./ Yokopenic, P. A. (1985): Tests for the compability of a causal model of depression under two conditions of interviewing. I *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, nr. 5, 1337-1348.

12. Mordal, T. (1989): *Som man spør fikk man svar. Arbeid med survey-opplegg, pp. 28-30.*  
Tano. Oslo
- Katz, E. (1993): *A Critical Analysis of Interview, Telephone, and Mail Survey Designs.*  
Paper presented at the Annual Research Meeting of the American Educational Research Association.
13. Groves: *Ibid, p. 16.*
14. Haddevey, C.D. (1991): Telephone Survey Techniques. I *Canadian Home Economics. vol. 38, nr. 1.*
15. Mordal: *Ibid, p. 148.*
16. *Ibid, pp. 147-150.*
17. Hormuth, S./  
Brücker, E.(1985): Telefoninterviews in Sozialforschung und Sozialpsychologie. Ausgewählte Probleme der Stichprobengewinnung, Kontaktierung und Versuchsplanung. I *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Versuchsplanung, vol. 37, nr. 3, 526-545.*
18. Miller, P. V. (1984): Alternative question forms for attitude scale questions in telephone interviews. I *Public Opinion Quarterly, vol. 48, nr. 4, 766 - 778.*
19. Oksenberg, L,  
m. fl. (1986): Interviewers voices and refusal rates in telephone surveys .  
I *Public Opinion Quarterly, vol 50, nr. 1, 97 - 111.*
20. Groves: *Ibid.*
21. Hedmark fylkeskommune (2002): *Befolkning og livsforhold i Hedmark 2002, p.6.*  
[http://www.hedmark-f.kommune.no/hedmark/web/siteinfoaboutthedmark.nsf/0/821c7a4284cdce63c1256820003e61d3/\\$FILE/00stat02.pdf](http://www.hedmark-f.kommune.no/hedmark/web/siteinfoaboutthedmark.nsf/0/821c7a4284cdce63c1256820003e61d3/$FILE/00stat02.pdf)
22. Dimmen, Å /  
Hovland, G(1998): *Mellom nasjonal høyskolepolitikk og regionale kompetansebehov, pp. 64- 67.* NIFU skriftserie nr. 11. Oslo.
23. Hedmark fylkeskommune: *Ibid.*
24. Møre og Romsdal fylkeskommune; Fylkesstatistikk for 1998, Møre og Romsdal, Endring i folketalet i periodene 80/85, 85/90, 90/95 og 95/97. Figur 1.5 <http://www.mr-fylke.org/web/frame.nsf>
25. [http://www.mr-fylke.org/web/web/MRFKNM.nsf/6b0398f2ab4ec410c125677e004856c1/5fc9f3dbaa312586c12569b300466b71/\\$FILE/Fogderi%202003.pdf](http://www.mr-fylke.org/web/web/MRFKNM.nsf/6b0398f2ab4ec410c125677e004856c1/5fc9f3dbaa312586c12569b300466b71/$FILE/Fogderi%202003.pdf)
26. Dimmen/  
Hovland: *Ibid, p. 66.*
27. Länsstyrelsen i Gävleborg(2004): <http://www.gavleborg.se/a.VISInformWebsite/asp/fraExIndex.asp>
28. Roos, G./Dahllöf,U./  
Baumgarten, M. (2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland.* Rapport nr. 3. Hälsingland.
28. Nordland fylkeskommune: *Fylkesstatistikk for 2001, p. 14.*  
[www.nfk.no/files/files/Nordland/425.pdf](http://www.nfk.no/files/files/Nordland/425.pdf)

30. Norge.no: [http://kart.norge.no/default.asp?st=fylker&command=visFylke&norgeno\\_fylkesnr=1900](http://kart.norge.no/default.asp?st=fylker&command=visFylke&norgeno_fylkesnr=1900)
31. Troms fylkeskommune (2002): [www.troms-f.kommune/no/dokumentarkiv/fylkesplan%20for%20troms%202004til20070000.pdf](http://www.troms-f.kommune/no/dokumentarkiv/fylkesplan%20for%20troms%202004til20070000.pdf)
32. Dimmen/Hovland: *Ibid*, p. 65.
33. Vaagland: *Ibid*.
34. *Ibid*, p. 10.
35. SEVU, UiB (1997): *Satellittstøttet etterutdanning skoleåret 1997/98*. Programnotat. (Udatert.)
36. KUF (1997): *Fjern og nær. Fjernundervisningsteknologi og skolebasert etter-og videreutdanning*. En utredning utført på oppdrag for KUF.
37. Nordkvelle, Y./ Fritze, Y. (1995): *Vurderingsrapport for «Prosjektarbeid som læringsvei». Høgskolen i Lillehammer 2. utkast*. Lillehammer.
38. *Ibid*, p. 1.
39. Knudsen, I./ Tønnessen, S. (1995): «Både fjern og nær». Notat HSF, nr. 5
40. Kristiansen, T. (1996): *En vurderingsundersøkelse foretatt med studenter i et satellittoverført «Kurs i pedagogikk»*. Tolkningsrapport. Telenor. Oslo.
41. Krane, A. G. (red) (1993): *Satellitt i fleksibel utdanning. Forvaltningskunnskap*. NKS Fleksibel utdanning. Oslo.
42. Lorensen, M./ Schei, B./ Topland, O. F./ Boman, A./ Sørensen, C. (1991): *Fleksibel utdanning via satellitt. Et pilotprosjekt for embetsstudieundervisning i sykepleievitenskap*. Institutt for sykepleievitenskap. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 75, nr. 2, 100–108.
- Lorensen, M./ Schei, B. (1991): Bruk av ny informasjonsteknologi i kompetanseheving for sykepleiere. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 75, nr. 2.
43. Søyland, I. (1995): *Prosjektet tegning, form og farge for grunnkurs formgivingsfag reform. 94*. Avdeling for estetiske fag, visuelle fag og drama. HiO.
44. Bronfenbrenner, U. (1976): *Reality and research in the ecology of human development*. APA. Washington.
45. Holden, G. (1993): *Multipunkt videokonferanse. Vurdering av fleksibel utdanning via video*, p. 47. SEFU. Oslo.

Tilgjengeligheten av utdanning må økes slik at flere styrker sin kompetanse. Fjernundervisning og annen distanseundervisning må utvikles på alle nivåer og områder av utdanningssystemet. Det vil i først rekke rette seg mot voksne utdanningssøkende innenfor grunnutdanningen, etterutdanningen og videreutdanningen.<sup>1</sup>

# Kapittel 11

## MER KUNNSKAP TIL FLERE? REKRUTTERINGSGRUNNLAG OG DELTAKERBAKGRUNN

### 11.1 Rekrutteringsgrunnlag

135

Slik NORNET formulerte sin egen ambisjon (jf. kapittel 9), må den først og fremst forstås og forklares ut fra målsettingen om “mer kunnskap til flere.” Målet var å tilby et bredt omfang av studier både på videregående skoles og høgre utdannings nivå, rettet mot arbeidsliv og voksne som ikke kunne følge ordinære, heltidstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Unge ble ikke nevnt som målgruppe, derimot har de vært trukket fram i flere andre, regionale prosjekt (jf. kapittel 7.3.3). I disse legges det vekt på to forhold. For det første at man gjennom fleksible tilbud (også heltid) ville få flere unge til å gå i gang med utdanning på høgre nivå, ikke minst siden rekrutteringen lå under landsgjennomsnitt. Dette inkluderer også den delen av ungdomsgruppa som av ulike grunner ønsket å forbli i regionen. For det andre ønsket man at flere av de unge som ellers ville flytte for å ta utdanning, valgt å bli i regionen. Ungdomsbegrunnelsene var for eksempel sterkt understreket både ved etableringen av Studiesenteret på Finnsnes og studiesentrene i Kristiansund og Kongsvinger. I forarbeidene til et “Senter for livslang læring i Lofoten”- SEFOLL - ble også de unge løftet fram som en viktig målgruppe:<sup>2</sup>

Flere av de tradisjonelle elevene i aldersgruppen 19 til 25 år som oppnår studiekompetanse, må ut av Lofoten for å ta høyere utdanning. For de tradisjonelle studentgruppene vil de etablerte høgskoler og universitet fortsatt være et dominerende tilbud. Ved å lokalisere et senter for livslang læring midt i Lofoten, vil vi i samarbeid med de enkelte høgskolemiljøene kunne tilby denne målgruppen forberedende studier (for eksempel ex.phil og forkurs) og/ eller eventuelt deltidsstudier /førsteavdeling mens de bor “hjemme.” Et tett samarbeid mellom SEFOLL, det regionale næringslivet og utdanningsinstitusjonene vil i verste fall kunne bremse utferdstrangen og i beste fall sette ungdommen i stand til å utdanne seg ut fra regionens kunnskapsbehov.



Som grunnlag for å oppsummere trekk ved rekrutteringen til regionale utdanningsprosjekt, tas det i dette kapitlet utgangspunkt i de fire konkrete utdanningstilbudene i NORNET - prosjektet. Disse var på ulike nivå og av ulik lengde. Tilbudene ble gitt vår og høst 1993 (jf. kapittel 9). De tre kompetansegivende tilbudene ble lagt opp med halv studieprogresjon. Tilbudet i Forvaltningskunnskap ble avsluttet våren - 93, de to andre gikk over hele året med eksamen tidlig på nyåret 1994. EØS-kurset ble gitt i ukene 3 - 5 i 1993.

Når det gjelder studenttallet for de fire tilbudene, forelå det noe ulike opplysninger. Problemer med nøyaktig og god informasjon om studentene finner man således helt ned på prosjektnivå. Som det fremgår av kapittel 10 er det tatt utgangspunkt i at det totale antall studenter var 881, som fordelte seg slik:

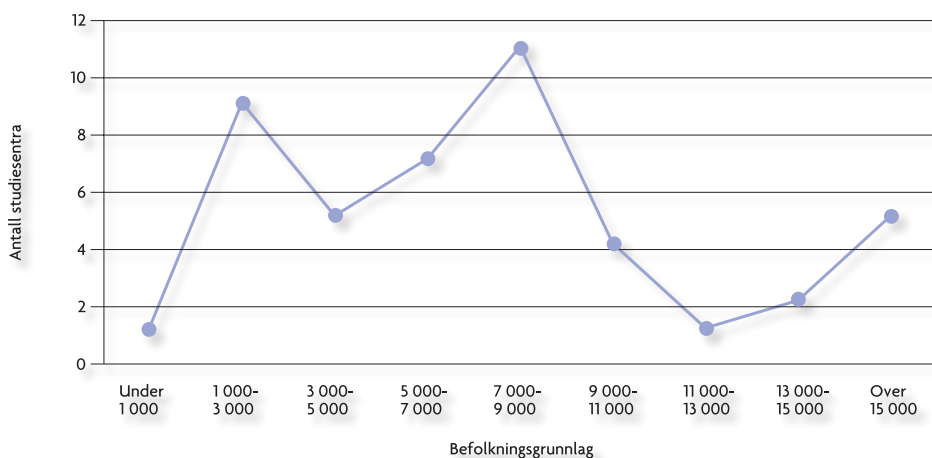
136

EØS-avtalen:	345 studenter
Forvaltningskunnskap:	213 studenter
Organisasjons- og arbeidslivpsykologi:	67 studenter
Eldreomsorg:	256 studenter

Hovednedslagsfeltet for NORNET- tilbudene i 1993 var de tre Vestlandfylkene, Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Hordaland. Rogaland, Nordland og Troms var også inkludert, men bare med et mindre antall studenter lokalisert til et fåtall studiesentra. At hovedmengden av studenter var knyttet til de tre opprinnelige NORNET- fylkene, med hovedtyngden i Hordaland, var ikke overraskende. Det var i denne regionen man hadde foretatt den primære markedsføringen av NORNET. De tilbudene som ble gitt tok dessuten konkret utgangspunkt i ønsker fra disse tre fylkene. At Hordaland var fylket med størst rekruttering, synes både å ha sammenheng med befolkningsgrunnlaget og med at NORNET hadde sitt sekretariat i Bergen. At man også åpnet for andre fylker skyldes at NORNET på dette tidspunkt var interessert i å utprøve modellen i større målestokk. Ønsket om et mer landsdekkende prosjekt ble signalisert gjennom navnebyttet v- 93 (jf. kapittel 9). NORNET hadde helt fra starten av en ambisjon om å utvide sin virksomhet fra regionalt til nasjonalt nivå. Perioden 1990-93 var i første rekke en pilotfase, forankret i de tre Vestlandfylkene. Parallelt med dette arbeidet NORNET aktivt for en utvidelse. NORNETs sekretariat gjorde flere fremstøt overfor fylkeskommunene både i Øst-, Midt - og Nord- Norge. Gjennombruddet i nasjonal sammenheng kom med tilbudet i «Prosjektarbeid som læringsvei» som ble sendt til videregående skoler over hele landet høsten 1994 og ved andre gangs gjennomføring av 5 - 10 års pedagogikken (som skjedde fra høsten 96).

Paradoksalt nok ble gjennombruddet også “begynnelsen på slutten” for NORNET. NORNET ble etter hvert også gjenstand for stadig større oppmerksomhet, og fremstod for mange som en manifestering av de muligheter som lå i fjernundervisning. Sekreteriatet opplevde at stadig flere enkeltpersoner, organisasjoner og grupper fra ulike deler av Norge kom med forespørslers om å få delta.

Som del av arbeidet med å etablere seg som nasjonal aktør, inngikk man gradvis i et tettere samarbeid med de lokale ressursentra, forankret i den videregående skolen. Dette var en allianse helt i tråd med intensjonene i SOFFs satellittutredning fra 1994 (jf. kapittel 8). I spørreundersøkelsen ble de lokale NORNET- koordinatorene, det vil si de studiesenter - ansvarlige, bedt om å angi befolkningsgrunnlaget for sine studiesentra. Dette gir også et bilde av NORNETs nedslagsfelt. I figur 11.1 er det satt opp en oversikt over dette. Til sammen 45 av totalt 60 studiesentra svarte. De fleste hadde ansvar for mer enn bare høgre utdanning, og 20 dekket mer enn en kommune.



Figur 11.1 Antall lokale studiesentra i forhold til befolkningsgrunnlag.

Gjennomsnittstørrelsen for norske kommuner ligger på om lag 9800 innbyggere, men mer enn halvparten av alle kommunene har færre enn 5000 innbyggere og 20 % har mindre enn 2000.<sup>3</sup> Figuren synliggjør at NORNET hadde nedslagsfelt i områder med variert befolkningsgrunnlag og at områder utenfor de store sentra med egne høgre utdanningsinstitusjoner, utgjorde en viktig del av rekrutteringsområdet. 3/4 befant seg i områder (dvs. kommuner og regioner) med inntil 9000 innbyggere.

En slik spredning og et slikt nedslagsfelt finner man også for de svenske studiesentra (lärcentra). Av Glesbygdsverkets oversikt fremkommer det at disse først og fremst rekrutterer studenter fra utkantområdene. Studiesentras betydning er størst i skogslänenes innland og minst i storbyene.<sup>4</sup> Men i NORNET - sammenheng var også byene inkludert; både i Bergen, Kristiansund og Molde ble det etablert studiegrupper. Hordaland var det fylket med største spredningen i studiesentra i forhold til folketall. Man hadde for eksempel ett senter i en region med under 1000 innbyggere og 3 i regioner med mer enn 15 000 innbyggere. Sogn & Fjordane hadde minst spredning. 4 av 9 studiesentra befant seg i regioner med 5000 - 7000 innbyggere. Å opprettholde studiesentra i områder med lite rekrutteringsgrunnlag er på samme tid både viktig og utfordrende. For flere av de minste kommunene (dvs. med inntil 5000 innbyggere), hersket det i 1993 stor usikkerhet omkring videreføringen av studiesenterfunksjonen.

I en artikkel fra 1987 viser Kember og Dekkers at frekvensen i daglig bruk av lokalt studiesenter blant annet var avhengig av boavstand.<sup>5</sup> Muligens vil avstand til et studiesenter innenfor kommunen/regionen som geografisk enhet, også ha innvirkning på selve rekrutteringen. Som det påpekes i kapittel 13, gjenfinner man den såkalte nærhetsfaktoren som forutsetning for rekruttering til høgre utdanning på alle nivå. I tabell 11.1 er det gitt en oversikt over hvor langt unna kursstedet NORNET - studentene bodde (Rogaland med sine 5 studenter er ikke tatt med). Tabellen viser at omlag 94 % av studentene bodde innen en avstand på 3 mil fra studiesenteret (dvs. omlag 1/2-times kjøring). Dette er i overensstemmelse med Vaaglands analyse av de første NORNET - tilbudene.<sup>6</sup> Til sammenligning fant man i Finnsnes-prosjektet at omlag 60 % av studentene bodde innen en avstand på 45 km fra studiestedet.<sup>7</sup> Uansett hvor man bor i Norge vil 3-5 mil til et studiested ikke oppleves som langt, selv om rekke forhold som vei, føre og kommunikasjonsforhold kan gjøre en slik transportetappe problematisk nok. I "Distansprosjektet" ved Umeå Universitet var det grupper som måtte kjøre svært langt for å komme til studiesenteret. For noen var det like langt til studiesenteret som til Umeå Universitet. Selv om reisene var lange, var studentene flinke til å utnytte tiden. Bilturene ble ikke sjelden brukt til gruppe- og kollokviearbeid. På sikt ble turene til studiesenteret allikevel opplevd som en belastning, noe som var en av grunnene til at man i vurderingen anbefalte mindre vekt på lokale samlinger.<sup>8</sup> Vaagland understreker betydningen av kort reisavstand og mener hensynet til dette må overordnes betydningen av større grupper som kan utnyttes bedre i pedagogisk sammenheng.<sup>9</sup> I svensk sammenheng er dette løst ved at enkelte kommuner etablerer såkalte "ministudiesentra" i tillegg til ett hovedsenter (jf. kapittel 13).

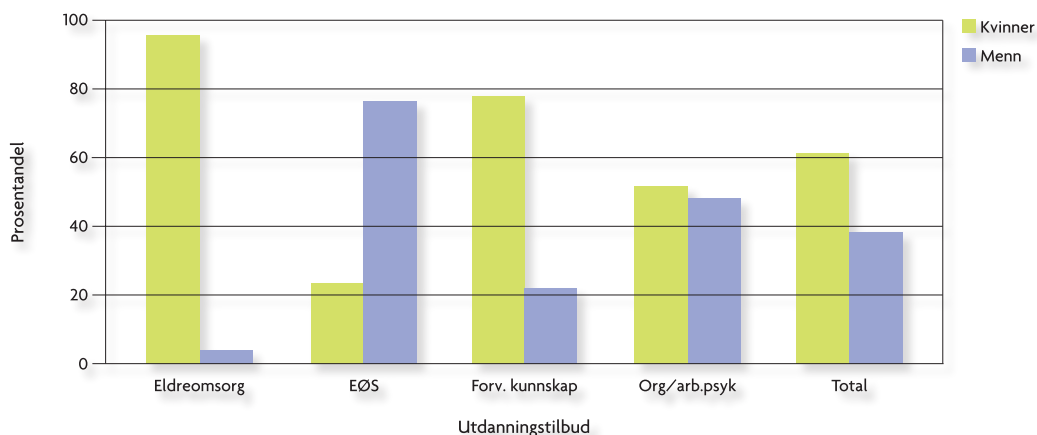
	<b>Hordaland</b>	<b>Sogn &amp; Fjordane</b>	<b>Møre &amp; Romsdal</b>	<b>Nordland</b>	<b>Troms</b>
Under 2 km	16,9	29,8	26,2	32,3	11,8
2-5 km	25,9	13,1	23,1	19,4	11,8
5-10 km	17,9	23,8	16,2	9,7	17,6
11-30 km	28,8	28,6	24,6	12,9	52,9
31 -50 km	8	4,8	7,7	25,8	5,9
Over 50 km	2,6	0	2,3	0	0
<b>Totalt</b>	<b>54 (313)</b>	<b>14.5 (84)</b>	<b>22.4 (139)</b>	<b>5.3 (31)</b>	<b>2.9 (17)</b>

Tabell 11.1 Hvor langt unna studiesenteret NORNET- studentene bodde, fordelt på fylker. Prosentandel.

Analyser av regionale utdanningsprosjekt både i Sverige og Norge, viser at studentgruppen i forhold til geografisk tilhørighet kan tredeles; dem som bor ved eller i nærheten av studiestedet, dem som hører til kommunen/regionen forøvrig og dem som blir rekruttert utenfor regionen. I en analyse av studentrekrutteringen til ett av fagene i «Distansprosjektet», Bedriftsøkonomi, fremkom det for eksempel at 61.6 % av studentene tilhørte studiestedet, 28 % regionen og 10 % kom fra steder utenfor regionen.<sup>10</sup> I Finnsnes -prosjektet var 41 % av studentene fra studiestedet, 36,2 % fra regionen for øvrig og 22,8 % ble rekruttert utenfor regionen. Av dem som ble rekruttert “utenfra”, kom de fleste fra nærliggende kommuner i naboregionen. Innenfor regionen var andelen studenter representativ for andelen innbyggere i kommunene, men med en viss overrepresentasjon for studiestedet. Fordelingen på fag viste at kommuner innen regionen med lav andel høgre utdanning rekrutterte best til tilbud på videregående skoles nivå.<sup>11</sup> Ved studiesenteret i Kristiansund var 53 % av studentene fra egen region, mens andelen var 81 % i Kongsvinger.<sup>12</sup> I en sammenligning mellom norske og svenske kommuner og regioner må man ta i betraktning at de svenske kommunene i gjennomsnitt har et forholdsvis mye høyere innbyggertall enn de norske.

Det vil være flere forhold som bestemmer rekrutteringen i og utenfor studiested og region, ikke minst fagtilbudet. I noen tilfeller må man rekruttere utenfor egen region fordi egenrekrutteringen ikke er tilstrekkelig for å få satt tilbudet i gang. En annen årsak er at tilbudet kan være av en slik art at det tiltrekker seg oppmerksomhet innen større geografiske områder. Da Studiesenteret på Finnsnes, i samarbeid med Forsvarets studiesenter, lyste ut allmennlærerutdanningsstudiet første gang, fikk man studenthenvendelser også fra Kyst- Finnmark. I ett tilfelle ble samme studiesenter brukt som “avlastningsinstitusjon” for Universitetet i Tromsø, ved at overtallige til et studium i Prosjektstyring fikk tilbud om studieplass ved samme studiesenter, som på sin side ikke hadde dekket alle sine studieplasser. Rekruttering utenfor eget målområde er noe man også gjenfinner hos de største avdelingene av Folkeuniversitetet.

## 11.2 Studentenes kjønnsfordeling



Figur 11.2 Studenter på fire NORNET-tilbud. Kjønnsfordeling. Prosent

Når det gjelder studentenes fordeling på kjønn, kan man i NORNET-undersøkelsen ta utgangspunkt i deltakerlistene og dermed i absolutte tall. Som det fremgår av figur 11.2 er kvinnene i flertall, samlet sett utgjør de nesten 2/3 av samlet studenttall. Figur 11.2 viser at det var kvinneflertall for tre av de fire utdanningsprogrammene. Ikke overraskende finner vi den store kvinnedominansen på tilbudet om Eldreomsorg. Av 256 studenter var bare 6 menn. Denne fordelingen er en avspeiling av et nesten totalt kvinnedominert yrke. At kvinnene også utgjorde et så stort flertall på tilbudet i Forvaltningskunnskap (78 %) er muligens noe mer overraskende. En forklaring på dette kan være at det var mange kvinner i nedre konsulentsjikt/øvre kontorstillingssjikt som fant en slik utdanning relevant for egen yrkesutøvelse eller yrkeskarriere. For tilbudet innen Organisasjons- og arbeidslivspsykologi var kjønnsforskjellen marginal, h. h. vis 51.7 % kvinner og 48.3 % menn. Dette var omlag samme fordeling man hadde til samme tid ved det institusjonsbaserte studiet ved fagansvarlig institusjon, Universitetet i Bergen. Her utgjorde kvinnene 54.5 %. Våren 1994 var kvinneandelen på det ordinære tilbudet økt til 63.8 %.<sup>13</sup> I løpet av sin virksomhetsperiode gav NORNET flere tilbud rettet mot kvinnedominerte yrkesgrupper. Vaagland viser for eksempel at for tilbudene i 1990 var 2/3 av deltakerne var kvinner,<sup>14</sup> mens Kristiansen viser at 90 % av deltakerne i 5-10 års pedagogikk i 1996 var kvinner.<sup>15</sup>

Et markert kvinneflertall er hovedtendensen i de fleste regionale utdanningsprosjekt. I tabell 11.2 er det gitt en oversikt over kjønnsfordelingen ved 6 regionale kompetanseprosjekt.

	Tidsperiode	Antall tilbud	Andel menn	Andel kvinner
NORNET	1993-94	4	38,4	61,6
Finnsnes	1996-2001	27	25	75
Kr.sund	1991-97	5	30	70
Kongsvinger	1991-97	10	32	68
Hälsingl.1	1994/95	12	33,5	66,5
Hälsingl.2	1997/98	12	30	70
Östnäs	1996-2000	20	22	78
Sør-Helg.1	1999-2000	1	32	68
Sør-Helg.2	1999-2000	2	80	20

Tabell 11.2 Registrerte studenter fordelt på kjønn i 7 regionale utdanningsprosjekt. Prosentandel<sup>16</sup>

Basert på 93 utdanningstilbud fordelt over hele 1990-tallet, fremkommer det at kvinnene, med ett unntak, utgjør mellom 61,5 % og 78 % av samlet studentmasse. Samme tendens fant man for tilbudene i Saskatchewanprovinsen i Canada (jf. kapittel 8).<sup>17</sup> I Glesbygdverkets kartlegging av aktiviteten ved svenske studiesentra for 2001, er kvinne dominansen noe mindre. For all utdanningsaktivitet ved disse sentra var (anslagsvis) kvinneandelen 65,5 %, mens den for studier på høgre nivå var 60 %. Kvinneandelen var størst i skogsfylkene og i de minst befolkede kommuner.<sup>18</sup>

Både sammenlignet med høgre utdanning generelt og samlet aktivitet innen fleksibel utdanning, er kvinneandelen i de regionale prosjektene i tabell 11.1 større. Kvinneandelen i norsk høgre utdanning var for eksempel i 1991 53,3 %, i 1995 var den økt til 55,4 % og i 1999 var den 58,5 % (jf. kapittel 5, del I). Når det gjelder fleksibel utdanning mer allment viser SOFFs oversikter at kvinner utgjør 57 % og menn 43 %. Tallene er forbundet med en god del usikkerhet, men de synes å være i samsvar med erfaringer også ut over Norden.<sup>19</sup>

Det kan identifiseres tre forklaringer på dette markerte flertall av kvinner innen regional fleksibel, høgre utdanning:

Som vist til i kapittel 5 har Roos, på bakgrunn av sine intensivstudier av høgre utdanning i et regionalt perspektiv, pekt på at kvinnerekutteringen også har sammenheng med at fleksibel utdanning er særlig tilpasset kvinners livssituasjon og utdanningskarrieremønster. Roos peker på at kvinner i noen grad ønsker å gå i gang med høgre utdanning noe seinere enn menn, og at de også i større grad enn menn ønsker å spre sin utdanning over lengre tid, blant annet fordi familiesituasjonen endrer seg. Dette bekreftes i noen grad gjennom rekrutteringen til studiesentrene i h.h.vis Kristiansund og Kongsvinger. Ved disse to studiesentrene ble det også tilbudt heltidsstudier. Her var kvinneandelen langt lavere enn for deltidstudiene. I Kristiansund var det 45 % kvinner (på heltidstilbudet i statsvitenskap), mens det i Kongsvinger var 61 % (på 6 heltidstilbud).<sup>20</sup> Forskjellen i kvinneandelen mellom hel- og deltidstudier henger nok også sammen med fagtilbudet og/eller alder, for eksempel at flere yngre kvinner muligens velger å følge heltidstilbud enn deltidstilbud. Dette fremgår ikke av sluttvurderingen for disse to studiesentrene.

142

Muligens kan kvinnedominansen i de regionale utdanningsprosjektene også ha sammenheng med selve studiemodellen. Kan det være slik at en studiemodell som legger stor vekt på lokale, permanente studiemiljø kombinert med forholdsvis enkel teknologibruk også fremmer kvinnerekuttering? Dette antydes av Burge og underbygges av von Prümmer som ut fra egen forskning innen fjernundervisning, og med referanse til annen feministisk forskning, peker på at kvinner har en mer sosial læringsstrategi:<sup>21</sup>

The emphasis placed by the FernUniversität on the self-sufficient and isolated learner has the effect of creating a hostile environment for woman distance students who are more interested in elements of social interaction in contacts with tutors and other students and in cooperation with other learners

Fjernundervisningsstatistikken for de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene for perioden 1999-2001 (jf. note 99, kapittel 6, del I) avkrefter delvis en slik antagelse, siden kvinneandelen for alle disse tre årene er om lag dobbelt så stor som for menn. I svenske regionale studier finner man resultat som både understøtter og avviser en slik hypotese. I Roos analyse av studentkullet for 1997/98 i Hälsingland, fremgår det at over dobbelt så mange kvinner som menn angir samvær med studiegruppen som en viktig, positiv erfaring ved distansestudiene (18 % vs. 7 %). Dessuten sier 40 % av kvinnene at de vurderer de fleksible arbeidsformene positivt, mens bare 12 % av mennene legger vekt på det samme.<sup>22</sup> I en mindre studie av 12 andre

kommuner (som Roos gav arbeidsnavnet Östnäs) finner hun imidlertid, på spørsmål om foretrukket studieform, at kvinner mer enn menn oppgir rene webbaserte kurs som et alternativ (25 % kvinner, 15 % menn). Hun fant dessuten en viss tendens til at de yngste studentene var noe mer positiv til webbaserte tilbud enn eldre. I samme undersøkelse fremgikk det at menn var noe mer positiv til studier ved studiesentra enn kvinner.<sup>23</sup>

En tredje forklaring er knyttet til at rekrutteringen av kvinner har nær sammenheng med at fagtilbudene rettes mot kvinnedominerte yrker og/eller omfatter fag som også på de ordinære heltidstilbudene er kvinnedominert. I studien av regionalt kompetansearbeid i Finnsnes - regionen var kvinner i flertall for 22 av de 27 tilbudene som ble gitt for perioden 1996-2001. Kvinneflertallet var særlig markert på de grunnleggende profesjonsutdanningene og innen videreutdanning rettet mot skole- og helsevesen.<sup>24</sup> En slik profil bekreftes av Hälsinglandstudien.<sup>25</sup> I en analyse av desentraliserte høgskoletilbud i Kristiansund og Kongsvinger for perioden 1991- 97 fant Dimmen og Hovland samme tendens. Deltidsstudiene var primært rettet mot kvinnedominerte yrker og andelen kvinner var på Kongsvinger 79 % og i Kristiansund 75 %. Når prosentandelen i tabell 11.1 er mindre for disse to studiesentrene har det sammenheng med at de også inkluderer heltidsstudenter, hvor kvinneandelen er lavere (jf. under).<sup>26</sup> Sett ut fra kommunal og regional kompetanseutvikling er en slik kvinnerekruttering naturlig all den tid det er innen de kvinnedominerte profesjoner, skole og helse, at det største utdanningsbehov (definert som antall personer) eksisterer og hvor det dermed også er størst rekrutteringspotensiale. Selv om yrkesorienteringen er lokalt forankret utdanner kvinnene seg til velferdsstatens yrker, det vil si til den del av et nasjonalt arbeidsmarked som har ført til at kvinner i distrikts - Norge i større grad har utdannet seg bort fra sitt lokalsamfunn enn mennene. Samtidig er det innenfor disse yrkene at studentene har muligheter for å få jobb og samtidig kunne bo på samme sted.

Sammenhengen mellom fagtilbud og kjønn styrkes om ser på rekrutteringen til tradisjonelt mannsdominerte yrker og/eller fag.

EØS- tilbudet i NORNET- prosjektet avspeiler for eksempel den kjønnsfordelingen som eksisterte for kommune- og formannskapssammensetningen i de tre aktuelle fylkene på denne tiden. Her utgjorde menn 73 %, mens de i NORNET- kurset hadde en andel på 76. 5 %.<sup>27</sup> På samme måte finner man at tilbud som retter seg mot manddominerte yrkesgrupper og tradisjonelle, mannsdominerte utdanninger/interesser, primært rekrutterer menn. Det eneste mannsdominerte tilbudet ved Studiesenteret på Finnsnes var et tilbud som rettet seg mot en (av de få) mannsdominerte gruppe innen



skolesektoren, nemlig regionens skoleledere. De eneste mannsdominerte tilbudene i Sør - Helgeland var datafag. Ser vi på kjønnsfordelingen i SOFF- støttede prosjekt bekreftes langt på vei den fag- og kjønnsespesifikke rekrutteringen. Tilbud som informatikk, internett, datakommunikasjon, prosjektledelse, prosjektadministrasjon er typiske mannsfag, mens tilbud innen helse- og sosialfag, heimkunnskap, pedagogikk og kunstfag er typiske kvinnefag.<sup>28</sup>

At kjønnsfordelingen i fleksibel utdanning påvirkes av fagtilbudet bekreftes av flere andre undersøkelser. Etter det første året av virksomheten i "Konsortiet för nationell distansutbildning", bestående av fem svenske høgre utdanningsinstitusjoner, viste det seg at 44,4 % var kvinner og 55,6 % menn.<sup>29</sup> Menn utgjorde det store flertall innen teknologikurs og matematikk, mens kvinnene var klart i flertall for videreutdanningstilbud for lærere, "Vitenskapelig grunnkurs" og Engelsk.<sup>30</sup> I Willéns studie av svensk fjernundervisning på høgre nivå for studieåret 1974/75 fremkommer om lag samme prosentfordeling. Også her fremstår fagtilbudet som en viktig forklaring på kjønnsfordelingen. Hos Roos m. fl. fremkom det dessuten at programutdanningene ved de kommunale studiesentra fulgte de kjønnsmonster man fant på landsbasis og at fordeling av studentene på kjønn varierte over tid som et resultat av fagtilbudet.<sup>31</sup>

Gibson peker på at studentenes kjønnsfordeling innen fleksibel utdanning også må forstås i et kulturelt perspektiv, for eksempel var kvinneandelen ved Indira Ghandi National Open University i India 26 % midt på 1990- tallet.<sup>32</sup>

Det samlede inntrykket av de regionale kompetanseprosjektene spesielt og fleksibel utdanning på høgre nivå i Norge generelt, er således at det har vært et klart bidrag til at flere kvinner tar høgre utdanning. Utdanningstilbudene og rekrutteringen til disse følger et forholdsvis tradisjonelt fagmønster. Man rekrutterer flere som følger i forholdsvis "godt oppgatte stier". Man kan altså her snakke om en «kvantitativ likestilling», men ikke noe kvalitativ likestilling i betydning særlig endring i fag- og karriereinnretning. Sett i forhold til kjønnsfordelingen totalt i norsk høgre utdanning, synes man i noen grad å stå overfor den "omvendte" likestillingsutfordringen, nemlig å rekruttere en større andel menn. Erfaringer fra det såkalte MOVI- prosjektet (Motivasjon, veiledning og informasjon) tilsier at dette kan være en større utfordring enn å rekruttere kvinnene.<sup>33</sup> Også i Glesbygdverkets kartlegging understrekes dette:<sup>34</sup>

Som den stora utmaningen för lärcentra nämns att nå de yngre och medelålders männen med tillräckligt attraktiva utbildningsalternativ. Detta är ett "problem" som för övrigt också har uppmärksamats vid uppföljningar och utvärderingar av Kunskapslyftet. Att nå dessa män är särskilt angelägent eftersom mycket tyder på att strukturella förändringar inom näringslivet kommer att innebära att stora grupper lågutbildade män behöver omfattande kompetensutveckling för att matcha framtida efterfrågan på kompetens.

Muligens er overvekten av kvinner i høgre utdanning også et uttrykk for at yrkesutdanningen på videregående skoles nivå gir flere muligheter for gutter/menn, mens det på høgre nivå gis flere muligheter for kvinner? Moore, Tikka og Antikainen har i en intervjuundersøkelse dessuten avdekket at menn i større grad enn kvinner antar at det framover vil eksistere jobber som ikke krever særlig utdanning.<sup>35</sup>

### 11.3 Aldersfordeling

I tabell 11.3 er det gitt en oversikt over aldersfordelingen på de intervjuede NORNET-deltakerne, 580, for de fire utdanningstilbudene. Tabellen viser at deltakergruppen samlet kom ut med et forholdsvis høyt aldersgjennomsnitt. 3/4 av studentene var over 35 år og over halvparten (55, 3 %), var over 40 år. De aller fleste av disse befant seg mellom 41-50 år. Denne aldersgruppen var størst for alle utdanningstilbud. EØS- kurset hadde prosentvis de eldste deltakerne i og med at 1/3 av deltakerne var 50 år eller mer. Dette er da også i samsvar med den aldersfordeling vi finner for samme periode for representanter i norske kommunestyre.<sup>36</sup>

145

	Eldreomsorg	EØS	Forv.kunnsk	Org/arb.psyk	Totalt
20-25	6	0	4,4	8,6	5
26-30	9,7	5,9	12,2	12,1	9,7
31-35	10,9	5,9	8,8	17,2	10,9
36-40	19,1	14,7	16,1	24,1	19,1
41-50	42,5	39,7	44,9	36,2	42,5
>50	8,8	33,8	13,7	1,7	12,8
<b>Totalt</b>	<b>42.9 (249)</b>	<b>11.7 (68)</b>	<b>35.3 (205)</b>	<b>10 (58)</b>	<b>100 (580)</b>

Tabell 11.3 NORNET- deltakernes aldersfordeling. Prosent

Også utdanningene i Forvaltningskunnskap og Eldreomsorg trakk aldersnivået opp, med nesten halvparten av deltakerne mellom 41 - 50 år. Samtidig rekrutterte både disse studiene, og Organisasjons- og arbeidslivpsykologi, en viss andel unge opp til 25 år, selv om omfanget var forholdsvis beskjedent. I Vaaglands undersøkelse finner man en alderssammensetning som er noenlunde tilsvarende den man finner i tabell 11.3. 46.9 % i hans materiale var fra alderen 30 - 44 år, mens 36.9 % var fra 45 år og oppover.<sup>37</sup>

I tabell 11.4 er aldersfordelingen i NORNET- prosjektet sammenlignet med tre andre regionale utdanningsprosjekt, ett norsk og to svenske.

	<25år	26-30 år	31-35 år	36-40 år	>40 år
NORNET	5	9,7	10,9	19,1	54,3
Finnsnes	9	13,6	22,1	16,3	39
Hälsingl.1	24	13	14	18	29
Hälsingl. 2	21	16	15,6	15	31
Östnäs	13	13	16	15	43

Tabell 11.4 Studentenes aldersfordeling på 4 regionale kompetanseprosjekt. Prosentandel<sup>38</sup>

Felles for alle prosjektene er at flertallet av studentene er over 30 år (jf. utgangspunktet i kapittel 5, del I), for NORNET gjelder dette 84,3 % for Finnsnes 77,4 %, for Östnäs 74 %, Hälsingland 1 61 % og Hälsingland 2 62%. Dette er også et svært markert trekk ved Sør-Helgelandprosjektet der over 90 % av studentene på de tre analyserte studiene var 30 år eller mer.<sup>39</sup> Dominansen av det man kalle voksne studenter i disse prosjektene overenstemmer langt på vei med tidligere, større kartlegginger. I Willéns analyse av fjernundervisning i svensk høgre utdanning for studieåret 1974/75, var for eksempel 54 % av studentene 35 år eller mer. Den største enkeltgruppen befant seg mellom 25-34 år.<sup>40</sup> I Distansprosjektet ved Umeå Universitet som ble gjennomført i perioden 1987-1993, viste en intensivstudie av 3 fag (180 studenter) at mellom 35-47 % var over 40 år og mellom 42-57 % mellom 25 og 39 år.<sup>41</sup> I Hälsinglandstudien har man registrert studentene hvert år for perioden 1987/88 til 1997/98. For denne perioden samlet er gjennomsnittsalder for kvinner 33,5 år, mens den for menn er 31, 5 år. For samme periode har man også registrert at gjennomsnittalderen for kvinner gradvis har blitt lavere, mens den for menn gradvis har økt.<sup>42</sup>

En sammenligning mellom prosjektene viser at Hälsinglandprosjektene skiller seg ut ved å ha større andel yngre studenter. For begge virksomhetsårene er 37 % av studentene 30 år eller yngre. Stor andel yngre voksne er et trekk ved regionen for hele perioden 1987/88 - 1997/98. For hvert studieår gjennom hele tiårs- perioden utgjør denne gruppen mer enn 20 % av samlet studentmasse og for studieåret 1992/93 var andelen 40 %.<sup>43</sup> I sine to fordypningsstudier viser Roos og Roos m.fl. at mellom 58 % (1997) og 73 % (1994) av disse studentene i Hälsingland er førstegangsstuderende.<sup>44</sup> Resultatene fra Hälsingland er en bekreftelse på at det er mulig å nå unge førstegangsstuderende, dersom man legger til rette for det. Verken i norske eller

svenske regionale utdanningsprosjekt har det så langt vært mulig å påvise at slike prosjekt bremses eller stopper ungdomsutflyttingen, det vil si at unge etter bevisst valg satses på studiene på hjemstedet i stedet for studier ved utdanningsinstitusjonene. I Roos' undersøkelser gis det indikasjoner på at en del av disse ungdommene selv ikke kan gi et klart svar på dette! Det man derimot kan påvise, er at svært mange av dem som følger studier i sin region blir værende der. Dette fremgår både av undersøkelsen til Dimmen/Hovland og til Roos.<sup>45</sup> Sistnevnte påviser at 77 % av studentene som var under 25 år to år etter avsluttet studium fremdeles bodde på eget hjemsted (74 %) eller i regionen (3 %).<sup>46</sup> Roos påviser også at det både for 1994 og 1997 bare var om lag 1/3 av studentene under 25 år som svarte positivt på at de ville ha påbegynt studiet om det hadde foregått på høyskolestedet (etter samme modell, det vil si med samlinger).

Erfaringene fra de regionale utdanningsprosjektene synliggjør tre forhold som i hovedtrekk forklarer den aldersmessige rekrutteringen; hvorvidt tilbudet er heltid eller deltid, hvorvidt tilbudet er grunnleggende profesjonsutdanninger/programutdanninger eller frittstående videreutdanningstilbud og hvilke målgrupper man retter seg mot. Disse tre forhold henger med nødvendighet nøye sammen og vil til vanlig være vanskelig å skille ut og/eller vekte i forhold til hverandre.

Kombinasjonen heltid og profesjonsutdanning rekrutterer naturlig nok de yngste studentene. I Finnsnesprosjektet fremkom det for eksempel at gjennomsnittsalderen var lavere på profesjonsrettede grunnutdanninger enn på enkeltstående videreutdanningstilbud. Særlig var dette et viktig tilbud for aldersgruppen 25- 35 år, det var også her man fant de fleste førstegangsstuderende.<sup>47</sup> Studietiden var her utvidet med ett år. Samme tendens bekreftes også i Hälsinglandstudien der man for årskullet 1997/98 fant at gjennomsnitts- og medianalder for de enkeltstående tilbudene ("fristående kurser") var to år høyere enn på program(profesjons-)utdanningene.<sup>48</sup> Men samtidig pekes det på at slike frittstående (videreutdannings-)tilbud også følges av yngre som førstegangsutdanning (jf. over).<sup>49</sup> Erfaringer fra Hälsingland indikerer også at de fleksible studiene fanger opp ungdommer som er usikre på sine framtidsplaner eller som går i gang med studier som grunnlag for videre studier. Denne studentgruppa fulgte primært heltidsutdanninger.<sup>50</sup>

Det ligger så å si i sakens natur at den fleksible studieformen har betydning for hvilke aldersgrupper som rekrutteres. Den fleksible studieformen er jo nettopp rettet inn mot voksne som skal forholde seg til utdanning som en av mange oppgaver i det daglige (jf. definisjonen av fleksibel utdanning, kapittel 4, del I). Dette kommer ikke minst til syne ved studiesentrene i Kristiansund og Kongsvinger. For deltidsstudiene er andelen over 25 år h.h.vis 96 % og 78 %. Likeledes fremgår det i samme kartlegging at man, som i Hälsingland, primært finner de yngre studentene på heltidsstudiene. Her utgjør studenter under 25 år h. h. vis 72 % og 60 % for de to studiesentrene.<sup>51</sup>

Når fagtilbud kobles mot spesielle målgrupper vil dette avspeile yrkesgruppens kjønn - og alderssammensetning (jf. 11.2). I Sør - Helgelandprosjektet var for eksempel studentene på datautdanningene, med rekruttering primært fra statlige virksomheter og innen et yrke med forholdsvis lav gjennomsnittsalder, langt yngre enn for studentene som fulgte tilbudet i Organisasjonspsykologi og personalledelse.<sup>52</sup> I NORNET-prosjektet og Finnsnesprosjektet hadde man tilbud innen videreutdanning i eldreomsorg, skolelederutdanning og omsorgsfag, tilbud som rettet seg inn mot regionale yrkesgrupper med forholdsvis høy gjennomsnittsalder. 80 % av skolelederne i Finnsnesprosjektet var for eksempel over 40 år og regionen er også i ferd med få et lærerkorps som har passert "middagshøyden". Det gjør at regionen om noen få år står overfor en gedigen rekrutteringsutfordring til dette yrket.<sup>53</sup>

Det viser seg også, både gjennom NORNET- og Finnsnesprosjektet, at tilbud rettet mot spesifikke yrkesgrupper i regionen når tildels store grupper. Dette synes å være resultatet av aktivt informasjons- og motivasjonsarbeid kombinert med tilrettelegging i jobbsituasjonen (jf. kapittel 12). Det er i seg selv en viktig observasjon at man gjennom regional kompetanseutvikling kan fange opp aldersgrupper over 40 år. Kombinasjonen kvinner over 40 år med forholdsvis lav førstegangsutdanning har for eksempel få andre muligheter til studier. Erfaringer fra blant annet Universitetet i Tromsø og MOVI-prosjektet tilsier at dersom man vil øke omfanget av eldre studenter, og særlig den gruppen som ikke tidligere har erfaring fra høyere utdanning, må man ta i bruk flere virkemidler enn bare å lokalisere studiet nært hjemstedet.<sup>54</sup> Ett av dem kan være å tilby kortere vekttallstilbud, enten frittstående eller gjennom oppdeling av lengre studieforløp. Resultat fra Willéns kartlegging indikerer at dette kan være en vei å gå. Her fremkom det at tre faktorer var bestemmende for at voksne valgte kortere, enkeltstående tilbud framfor lengre sammenhengende utdanninger. Disse faktorene var alder (jo eldre, jo større tendens til å velge enkeltstående tilbud), at man hadde tidligere høyere utdanning eller at man hadde lav førstegangsutdanning, det vil si ikke fullført videregående skole.<sup>55</sup> De korte

kursene er tidsmessig ikke så krevende og etterutdanning stiller ingen krav til eksamen og prestasjoner. Skaalvik har påvist at studiefrekvensen og studiemotivasjonen synker etter som man blir eldre. En viktig forklaring på dette er etter Skaalviks mening at man mangler selvtillit og mot for å gå løs på en slik oppgave.<sup>56</sup> Erfaringer fra Hälsingland indikerer at enkelte fag, gjennom sin struktur og organisering (modularisering) gjør det lett tilgjengelig også for fleksible, voksne studenter. Ikke minst synes det som inndeling i mindre enheter er av betydning. I Nätuniversitetets oversikt for høsten 2002 fremgår det at noe over halvparten av tilbudene er 5 poengs - (2,5vt) tilbud.<sup>57</sup> Dette er en profil som er noe forskjellig fra norsk videreutdanning hvor det er 10 vektallstilbudene som er i flertall (jf. kapittel 5, del I).

Det gis også noen svake indisier på at enkelte fag, i seg selv, tiltrekkes av ulike aldersgrupper. I Willéns undersøkelse fra 1974/75 fremgår det for eksempel at språkfag og kunsthøgskolefag rekrutterte eldre studenter enn for eksempel natur/-realfag.<sup>58</sup>

Sammenlignet med fjernundervisningsprosjekt støttet av SOFF fremstår de norske, regionale prosjektene med en noe eldre studentgruppe. I SOFFs kartlegging for perioden 1990-94 indikeres det at flertallet av studenter ligger i aldersgruppen 29- 34 år.<sup>59</sup> For perioden 1996-99 anslås det at studentene i SOFF-støttede prosjekt fordeler seg noenlunde likt mellom aldersgruppene 20-29 år (28,8 %), 30 - 39 år (39,6 %) og 40 - 59 år (31,4 %).<sup>60</sup> Som i Hälsinglandstudiene og i NORNET - og Finnsnesprosjektet er kvinnene noe eldre enn menn. Sett i forhold til aktiviteten i Hälsingland er "SOFF-studentene" noe eldre, mens den svenske Konsortievurderingen avdekket den yngste rekrutteringen siden 56,4 % er mellom 19-30 år.<sup>61</sup> I Konsortiemodellen la man særlig vekt på tilbud rettet mot unge, førstegangsstuderende. I vurderingen utgjorde denne gruppen om lag 30 % av utvalget.<sup>62</sup>

Det bildet som fremtrer, både gjennom de regionale prosjektene og de større fjernundervisningskartleggingene, er stor variasjon i den aldersmessige rekrutteringen. Det er en rekke faktorer som i forhold til tid og kontekst bestemmer student- og alderssammensetningen. Aldersnivået vil for eksempel både være preget av alderstrukturen i regionens befolkning og hos spesifikke (yrkes-)grupper. Variasjonen i aldersfordelingen ved de ulike studiesentra i Umeå Universitets "Distansprosjekt" kan stå som et indirekte eksempel på dette.<sup>63</sup> I Hälsinglandanalysen fremgår det at gjennomsnittsalderen pr. studieår for menn i løpet av perioden 1987/88- 1997/98 har variert mellom 29 og 33 år. For kvinner har variasjonen vært mellom 29, 7 og 36 år.<sup>64</sup> Utviklingen i Hälsingland, delvis understøttet av kartleggingene i SOFF og

Konsortiet, synes å indikere en viss dreining i retning av noe yngre, voksne studenter innen fleksibel utdanning. Imidlertid er det både til SOFF og Konsortiekartleggingen knyttet en del forhold som gjør en slik konklusjon usikker. SOFF- kartleggingene er, som det er påpekt over, preget av grove overslag og varierende datamateriale. Dreiningen mot yngre studenter er også et utviklingstrekk som registreres av Guri - Rosenblits analyse av de store, åpne universitetene.<sup>65</sup> At flere yngre (voksne) velger mer fleksible studieformer på sikt, er imidlertid ikke noe urealistisk scenario. Dette kan være et mulig resultat av at utdanningsinstitusjonene også tilbyr flere av sine ordinære studier som fleksibel utdanning, samtidig som de øker bredden av fleksible tilbud rettet mot eksterne grupper.

Oppsummert fremstår altså NORNET-prosjektet på den ene siden med særtrekk i forhold til andre regionale kompetanseprosjekt ved at en så stor andel er over 40 år. Dette henger nært sammen med tilbudet på videregående skoles nivå som utgjør om lag halvparten av studentgrunnlaget i undersøkelsen. På den andre siden er NORNET-prosjektet et typisk regionalt kompetanseprosjekt fordi det fanger opp større andel eldre studenter enn de man finner ved universitet og høyskoler.

## 11.4 Utdanningsbakgrunn

Tabell 11.5 gir oversikt over NORNET - deltakernes utdanningsbakgrunn.

Som det fremgår av tabellen fordeler den formelle kompetansen seg nokså jevnt innenfor tre områder, 3-årig videregående skole, 2-4 årig høgre utdanning og "annet", som primært omfatter 2-årig hjelpepleierutdanning.

	<b>Eldreoms.</b>	<b>EØS</b>	<b>Forv.kunnsk</b>	<b>Org/arb.psyk</b>	<b>Total</b>
Grunnskole	2	8,8	3,4	0	<b>3,1</b>
Viderg. skole	31,7	17,6	50,5	15,5	<b>35,1</b>
2 - 4 år. HU	16,9	45,6	27	67,2	<b>28,8</b>
Lengre HU	0,4	17,6	9,3	13,8	<b>6,9</b>
Annet	49	10,3	9,8	3,4	<b>26,1</b>
<b>Total</b>	<b>43 (249)</b>	<b>11,7 (68)</b>	<b>35,2 (204)</b>	<b>10 (58)</b>	<b>100(579)</b>

Tabell 11.5 Deltakernes utdanningsbakgrunn i NORNET-prosjektet. Prosentandel

Når det gjelder «Eldreomsorg» fremgår det at nesten 50 % av deltakerne har utdanning ut over to-årig hjelpepleierutdanning (som inngår i kategorien “annet”). 31,7 % har generell studiekompetanse og noe over 17 % har utdanning på universitets- og høgskolenivå. Det er i seg selv interessant at en så stor andel med høgre utdanning følger et studium på videregående skoles nivå. Denne “vandringen” mellom nivå for å skaffe seg relevant (formell) kompetanse i forhold til en yrkesfunksjon er et godt eksempel på hvordan livslang læring bør fungere i praksis. Ikke etter en lineær påbyggingsmodell, men etter en langt mer fleksibel modell hvor studiets innhold og relevans mer enn formelt nivå vektlegges.

I en analyse av kommunestyrene i Norge peker Larsen og Offerdal på at kommunalpolitikere utgjør en utdanningspolitisk elite i alle de nordiske land. Dette gjelder særlig for Norge hvor man i 1993 fant at 42 % av kommunerepresentantene hadde høgre utdanning, mens 43 % hadde videregående skole.<sup>66</sup> Dette utdanningsnivået avspeiles også i tabell 11.5, men her med større andel høgre utdanning. Det har primært sammenheng med at også ansatte i kommuneadministrasjonen fulgte dette etterutdanningstilbudet.

I norsk sammenheng er det gjennom 1990-tallet løftet frem to hovedbegrunnelser for den nye satsingen på kvalifisering av voksne. Det ene perspektivet kan, noe forenklet, defineres som grunnutdannings- eller førstegangsperspektivet. Målet var å få flere voksne til å fullføre formell grunnutdanning på alle nivå i utdanningssystemet. Det andre perspektivet var knyttet til etter- og videreutdanning i arbeidslivet.

De to videreutdanningstilbudene på universitets- og høgskolenivå i NORNET ivaretok begge disse to dimensjonene, med ulik vektlegging. For flertallet av studentene på “Forvaltningskunnskap” var studiet et førstegangsstudium (og da også som grunnutdanning). Oppsummert var studentgruppen på dette tilbudet kvinner, i hovedsak mellom 41-50 år, primært med tidligere videregående skole som utdanningsbakgrunn, og med flere års yrkeserfaring bak seg før man igjen vendte tilbake til skolebenken. «Organisasjon og arbeidslivpsykologi» på sin side fungerte i denne sammenheng primært som et videreutdanningstilbud. Om lag 80 % av deltakerne hadde tidligere høgre utdanning; 2/3 hadde 2-4 årig høgre utdanning, mens 13,8 % hadde lengre universitetsutdanning. Førstegangsstudentene utgjorde 15,5 %. Tilbudene synliggjør den dobbeltstatus fag kan ha, og som gjør at skillet mellom grunn- og videreutdanning ikke alltid er like hensiktsmessig (jf. kapittel 4, del I).



I tabell 11.6 er det gitt en oversikt over fordelingen mellom førstegangs- og flergangsstuderende både i regionale kompetanseprosjekt og fjernundervisning mer allment. Til sammen dekker oversikten perioden 1974/75 til 2000/2001.

	Førsteg.studerende	Flerg.studerende	Antall tilbud
NORNET	44,6	55,4	2
Hälsingland 1	50	50	33
Hälsingland2	53	47	37
Sør-Helgeland	49	51	3
Östnäs	42	58	20
Distansproj.	71,6	28,4	3
Willén	54	46	41
Dist.konsortiet	29,3	60,7	13
SOFF 96-99	37,7	62,3	57

Tabell 11.6 Fordeling av førstegangs- og flergangsstuderende i regionale kompetanseprosjekt og andre fleksible studietilbud. Prosentandel.<sup>67</sup>

Tabellen viser at fordelingen mellom de to gruppene i NORNET - prosjektet faller inn i hovedtendensen for de regionale kompetanseprosjektene, nemlig en forholdsvis jevn fordeling mellom førstegangsstuderende og flergangsstuderende. "Distansprosjektet" ved Umeå Universitet skiller seg noe ut ved at nesten 2/3 av studentene, fordelt på tre tilbud, var førstegangsstuderende. Det er ikke mulig å si om denne fordelingen er representativ for alle studentene, siden det ikke ble foretatt lignende studentanalyser for de øvrige studietilbudene. Analysene av de to kullene av Hälsinglandstudenter viser at i tillegg til at om lag 50 % er førstegangsstuderende, hadde mange med tidligere høyere utdanning få vekttall (poeng)<sup>68</sup> og mange av disse hadde igjen sin tidligere høyere utdanning fra studiesentra. For 1997/98 viser Roos til at 2/3 av studentene påbegynner eller har tidligere påbegynt sine studier ved studiesentra.<sup>69</sup> Dette er en indikasjon på at de som går i gang med studier på regionalt nivå også ønsker å fortsette sine studier på denne måten. Dermed tydliggjøres også behovet for langsiktig planlegging av utdanning (jf. kapittel 13) Sammenligner man de regionale prosjektene med kartleggingene i SOFF og Distanskonsortiet kan det synes som om de regionale prosjektene i større grad fanger opp førstegangsstuderende, og at dette slik sett er en mer effektiv strategi for "mer kunnskap til flere". Det er i den sammenheng interessant å registrere at det selv blant den yngste rekrutteringsgruppa til Distanskonsortiet (dvs. de mellom 19-25 år) var det 2/3 som hadde tidligere høyere utdanning.<sup>70</sup> Heller ikke studieforbundene, og da spesielt Folkeuniversitetet, kan fremvise samme rekruttering

av førstegangsstudenter som i de regionale prosjektene. Som det fremkommer i kapittel 6, har man for 1999 avdekket at en slik rekruttering i regi av studieforbundene omfatter om lag 20 % og at det gjaldt flere menn enn kvinner.

At de regionale prosjektene omfatter en større andel førstegangsstuderende enn fjernundervisning mer allment, kan til en viss grad henge sammen med at tilbudene treffer bedre og bredere ved at fagtilbudet påvirkes av lokale aktører. Dog er vurderingene fra regionene noe blandet når det gjelder utdanningsinstitusjonenes fleksibilitet. Det kan også henge sammen med at man gjennom slike prosjekt bereder grunnen for en bredere rekruttering, ikke minst gjennom sin vekt på å skape studiemiljø. I en del tilfeller innebærer dette at man samler all utdanning av voksne, uansett nivå, på samme sted, noe som igjen viser seg å ha positiv, motiverende effekt både innad og utad.

153

Resultatene fra Willéns kartlegging av fjernstudenter for studieåret 1974/75 avviker fra SOFFs og Distanskonsortiets resultater, og viser langt på vei samme tendens som de regionale prosjektene på 1990-tallet. Det er nærliggende å koble dette til at man i Sverige midt på 70-tallet gav adgang til andre enn dem som fylte de formelle krav til opptak til høgre utdanning gjennom den såkalte 25 - 5 ordningen (jf. kapittel 3) dessuten gav man dispensasjon for folkeskolelærere som ønsket å kvalifisere seg. Om dette er en riktig antagelse, er Willéns undersøkelse en indikasjon på at kombinasjonen fleksible studier/mer åpne opptaksregler vil være viktig for å nå viktige utdanningspolitiske mål. De regionale prosjektene indikerer at denne rekrutteringsbredden vil øke om man også legger vekt på direkte oppfølging og motivering av studentene i sitt eget nærmiljø, slik det blant annet er dokumentert i det såkalte "Realkompetanseprosjektet" ved Universitetet i Tromsø.<sup>71</sup> Jo mindre formell utdanning de voksne har, og jo lengre tid det har gått mellom sist avsluttet utdanning (uansett nivå) og påbegynt ny utdanning, jo viktigere synes den lokale tilretteleggingen å være. I Finnsnesprosjektet viste det seg for eksempel at det for 40.7 % av studentene var gått 11 år eller mer siden sist avsluttet utdanning.<sup>72</sup> Roos påviser dessuten at for årskullene 1994/95 og 1997/98 kom 50 % av studentene fra familier uten akademisk tradisjon, det vil si hadde verken foreldre eller søsken med høgre utdanning.<sup>73</sup>

Oppsummert gir de regionale prosjektene en indikasjon på at det såkalte nærhetsprinsippet er avgjørende for å rekruttere nye grupper og at realiseringen av dette nærhetsprinsippet må omfatte noe mer enn bare tilgang på utdanning. Eksempler på dette er en eller annen form for felles strukturering, fysisk nærhet og oppfølging.

## 11.5 Fagtilbud

De fire fagtilbudene som NORNET gav i 1993 var (og er) langt på vei typisk for de regionale kompetanseprosjektene. Tilbudene omfatter både etterutdanning og videreutdanning, tilbud på videregående skoles og høgre utdannings nivå. Det er dessuten tilbud som primært retter seg mot ansatte i offentlig sektor, da med et visst unntak for Organisasjons- og arbeidslivspsykologi som i utgangspunktet rettet seg mot en bredere målgruppe. Det som NORNET manglet var grunnleggende profesjonsutdanning. For NORNET var lærere, både i førskole og på grunn- og videregående skole nivå en viktig målgruppe. Men samtidig hadde man også en rekke tilbud rettet mot andre deler av arbeidslivet. Våren 1994 bestod tilbudet av “Kvalitetsledelse”(2vt), “Internkontroll” (ikke vektallsgivende), “Materialadministrasjon og konkurransevne”(2vt) og “Prosjektadministrasjon”(2vt).<sup>74</sup> Dette var tilbud av begrenset omfang.

154

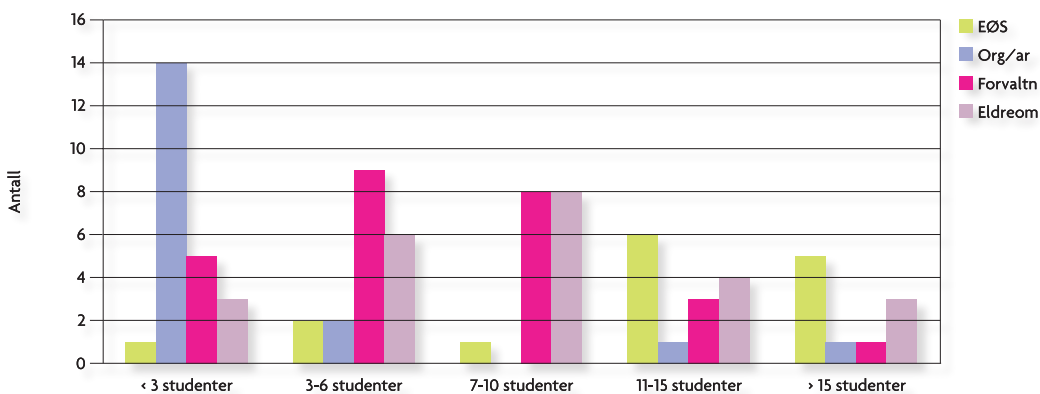
### 11.5.1 Fagfordeling og gruppestørrelse

Tabell 11.7 viser hvor mange av disse fire tilbudene i 1993 hvert enkelt studiesenter kunne tilby. Denne fordelingen av fag på studiesentra gir et ytterligere bilde av NORNETs rekrutteringsgrunnlag. Tabellen baserer seg på opplysninger fra 52 av de 60 studiesentra. Her fremkommer det at 29 % av studiesentrene bare gav ett av de fire tilbudene og at omlag 40 % av studiesentrene ga to av tilbudene. Bare fem studiesentra tilbød alle fire utdanningstilbudene. Disse var Forsvarets studiesenter i Troms, Surnadal og Aure studiesentra i Møre & Romsdal og Etne og Austrheim studiesentra i Hordaland. Studiesentrene på store steder/byer som Sogndal, Molde, Kristiansund og Bergen klarte ikke å tilby alle tilbudene.

	Hordaland	Møre&Romsdal	Sogn&Fjordane	Nordland	Troms	Total
1 Tilbud	2	8	5	0	0	15
2 tilbud	8	4	8	2	0	22
3 tilbud	7	3	0	0	0	10
4 tilbud	2	2	0	0	1	5
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>52</b>

Tabell 11.7 Antall NORNET- fag fordelt på studiesentra. Fylkesvis fordeling.

I figur 11.3 er det satt opp oversikt over antall studenter pr. fagtilbud ved studiesentrene, basert på svar fra 45 studiesentra. Det fremkommer at Organisasjons- og arbeidslivpsykologistudentene utgjorde de minste gruppene. På 14 av de 18 studiesentra som gav dette tilbudet, var det bare 1-2 deltakere. Den største gruppen befant seg i Bergen, knyttet til Bergen Handelsgymnasium, med 27 studenter. At rekrutteringen til dette faget var såpass omfattende i Bergen by er interessant all den tid dette tilbudet ble gitt samtidig ved Universitetet i Bergen. Tallet bekrefter en tendens man har sett over lengre tid, nemlig at det ikke nødvendigvis bare er avstand til utdanningsinstitusjonen som avgjør om man søker seg til fleksible utdanningstilbud, men også livssituasjon (jf. begrepsdiskusjonen i kapittel 4, del I).



Figur 11.3 Gruppestørrelse pr. fag fordelt på antall studiesentra

EØS-kurset bestod i hovedsak av større grupper, noe som er naturlig all den tid kurset var rettet mot kommunal forvaltning og kommunepolitikere. Av de 15 studiesentra som oppga at man har gitt dette kurset, sa 12 at gruppen har bestått av 7 deltakere eller flere.

For Forvaltningskunnskap oppga et flertall av studiesentrene (17 av de 26 studiesentra som ga tilbudet) at gruppene var mellom 3 -10 studenter, mens studentantallet på Eldreomsorg fordelte seg noe jevnere over hele skalaen. 15 av de 24 studiesentra som gav dette tilbudet hadde imidlertid studentgrupper på 7 personer eller mer. De tre største gruppene befant seg i Hordaland, nærmere bestemt i Askøy, Kvinnherrerad og Kvam kommuner.

Studentrekrutteringen, fordeling av fag på studiesenter og kommentarene fra de lokale koordinatorene indikerer følgende:

Selv om befolkningsgrunnlaget er stort, vil det ikke umiddelbart gi seg utslag i store studentgrupper. Det er flere forhold enn bare befolkningsgrunnlaget som er avgjørende. Tilbudet i organisasjons- og arbeidslivspsykologi er et eksempel på dette. Ut over to studiesentra i Hordaland (ett i Bergen), var det i de større tettstedene og byene på Vestlandet liten deltakelse. I en by som Kristiansund var det for eksempel bare registrert 2 studenter i følge NORNETs egen database.

Via NORNET fikk også små grupper/enkelt personer gitt muligheter til å studere, selv om man ikke til det enkelte studiesentra kunne rekruttere til en hel klasse og uten at man behøver samordne dette gjennom at studenter fra flere kommuner møttes fysisk. Dette kommer klartest til uttrykk på studiet Organisasjons- og arbeidslivspsykologi. I regional sammenheng er lite rekrutteringsgrunnlag stort sett ensbetydende med at tilbud ikke blir gitt, så fremt det ikke eksisterer som nasjonalt, fjernundervisningstilbud med få eller ingen samlinger. At man i norsk sammenheng ikke har vært i stand til å fange opp de såkalte "små gruppene," er en av grunnene til at distriktene på langt nær får tilført den kompetansen de reelt sett har behov for. Slik sett kan også distriktene bli taperne i satsingen på livslang læring (jf. kapittel 8).

Det viste seg imidlertid vanskelig for NORNET å følge opp sin egen ambisjon om å ivareta de små kompetansegrupper. Dette skyldtes først og fremst at man var avhengig av stort volum, samlet sett, for at det økonomisk sett kunne bli et reelt tilbud til enkeltpersoner. Ikke minst var det å sende satellittprogrammene kostbart. Av den grunn ble det også her de store offentlige yrkesgruppene, og da først og fremst lærere, "vinnerne". Tilbudene ble i en del sammenhenger dyrere enn mer ordinære deltids- og desentraliserte tilbud, slik at blant annet Studiesenteret på Finnsnes i Troms vurderte det. Slike erfaringer tilsier at det er vanskelig å forene en markedsorientert tilnærming til et regionalt kompetanseløft med en utdanningspolitisk ambisjon om utjevning, likestilling og tilføring av relevant kompetanse. Offentlig innsats og støtte, i dette tilfelle gjennom å dekke sendeutgiftene, ville etter all sannsynlighet gitt helt andre forutsetninger for deltakelse.

Lav rekruttering gjorde situasjonen usikker for flere studiesentra. På det tidspunktet NORNET - undersøkelsen ble foretatt ble det fra kommune og koordinatorhold pekt på flere forhold som skapte usikkerhet omkring videreføringen av de lokale studiesentra:

- Tilbudene var ikke relevant nok. I en typisk jordbrukskommune var for eksempel NORNETs tilbud av svært liten interesse.
- Tilbudene ble for dyre, både for enkeltpersoner og arbeidsgivere.
- NORNET baserte seg i for stor grad sitt samarbeid med studiesentrene på frivillig gratisarbeid.

I det svenske «Distansprosjektet» fra begynnelsen av 1990-tallet var erfaringene at det var vanskelig å opprettholde en tilfredstillende rekruttering til høgre utdanningstilbud i kommuner med begrenset befolkningsgrunnlag over tid. Etter at nyhetseffekten var over, det vil si etter at de første studietilbudene var avviklet, falt interessen for de påfølgende tilbudene. Svært mange av dem som var interessert i høgre utdanning hadde fått sitt behov (på kort sikt) dekket, mens det var få nye som ønsket å gå i gang med studier. Jo mindre kommunene var, jo mer entydig var denne tendensen. Men også i større kommuner opplevde man dette, blant annet ble det nødvendig for koordinatorene å gå på husbesøk for å kapre studenter. Man opplevde ganske raskt at rekrutterings- og motiveringsarbeid tok mer tid enn antatt.<sup>75</sup>

#### 11.4.2 Fagkategorier og målgrupper

I tabell 11.8 er det gitt en oversikt over fagprofilen både for en del regionale kompetanseprosjekt og for fleksibel utdanning mer allment. Sistnevnte er basert på oversikter fra Willén (1974/75), Distanskonsortiet (1994/95) og SOFF for periodene 1990-95 og 1996-99.

De fire norske regionprosjektene har en fagprofil som et godt stykke på vei er i overensstemmelse med den oversikten som er gitt for fagprofilen nasjonalt på tre ulike tidspunkt i kapittel 5, del I. Det er de samfunnsvitenskapelige fagene som dominerer, her inkludert grunn-, videre- og etterutdanning til lærere og førskolelærere. Det er også tilbud rettet mot disse yrkesgruppene som dominerer. Lærere er også målgruppe for fagtilbud innenfor andre kategorier, først og fremst humanistiske fag. Dominansen av samfunnsvitenskapelige fag gjenfinner man også i studieforbundenes virksomhet for studieringer på høgre nivå (jf. kapittel 6, del I). De helse- og sosialfaglige tilbudene er ikke like fremtredende som de samfunnsvitenskapelige fagene, men både for Finnsnes og Kristiansund fremstår disse som den nest største faggruppa. I Hälsingland er både lærerutdanning og helse- og sosialutdanning viktige program-/profesjonsutdanninger.

For perioden 1987-98 ble det i denne regionen gitt 7 sykepleierutdanninger, 8 lærerutdanninger, 7 sosialarbeiderutdanninger og ett tilbud i spesialpedagogikk.<sup>76</sup>

De teknologiske fag/datafag omfatter både i norske og svenske regionale prosjekt datafag, slik det også gjorde i de norske, nasjonale oversiktene. Det synes imidlertid som man i svenske, regionale prosjekt i større grad enn i norske har vært opptatt av teknologisk, yrkesrettet kompetanse slik det for eksempel kom til uttrykk i Hälsingland gjennom programutdanning for ingeniører. For perioden 1987-1998 ble det i regionen tilbudt 11 slike utdanninger.<sup>77</sup> I et annet større svensk, regionalt prosjekt, Akademi Norr, finner man flere eksempler på den teknologiske orienteringen, gjennom tilbud som Ballastingeniørutdanning, utdanning for produksjonsingeniør og elektronikk- og dataingeniørutdanning.<sup>78</sup> Denne forskjellen i norsk og svensk satsing på fleksibel ingeniørutdanning synes å ha sammenheng med at man Sverige har en tyngre teknisk utdanningstradisjon, blant annet gjennom de tekniske gymnasiene.

	Helse/ sos.fag	Øk/ adm/ jus.	Hum. fag	Samf. vit.fag	Realfag	Tekn/ data	Andre	Antall	Periode
Finnsnes	29,6	3,7	7,4	40,7	7,4	7,4	3,7	27	1996-2001
Kristiansund	23	0	0	77	0	0	0	13	1991-97
Kongsvinger	0	15,9	21,2	42,4	10,6	0	10,6	19	1991-97
Sør-Helgel.	0	16,6	0	58,1	0	24,9	0	12	1997-2000
Distansproj.*	0	62,9	18	0	0	19,1	0	667,5	1987-93
Hälsingland**	0	47,3	8,7	28,5	0	18,3	0	228	1987-1998
Willén	0	16,8	31,2	31,2	19,2	0	0	41	1974-75
D.konsortiet	0	0	33,6	29,4	25,2	12,6	0	24	1994-95
SOFF I***	15,6	15,6	9,1	26	18,2	10,4	6,5	78	1990-95
SOFF II	20,8	6,5	14,3	14,7	7,2	23,4	6,5	80	1996-99

Tabell 11.8 Fordeling av fleksible studietilbud på fagkategorier. Prosentandel<sup>79</sup>

\* Angivelsen i Distansprosjektet ved Umeå Universitet er i årsstudieplasser

\*\* Det er bare de enkeltstående tilbudene som er tatt med her. Programutdanningene, som til sammen for perioden utgjør 46 tilbud, er ikke fordelt på fag pr. år

\*\*\* SOFF opererer med to angivelser av tilbud for perioden 1990-95 som ikke overenstemmer.

I tabellen er det angivelsen i SOFF-rapport nr.3/2000 (s. 17) som er lagt til grunn.

I de to svenske, regionale prosjektene er det, til forskjell fra de norske, de økonomiske fag som dominerer, enten det regnes i antall fagtilbud eller i studieplasser. Dette kan bero på tilfeldigheter, men kan også knyttes til tre andre forhold:

- Det kan ha sammenheng med at tilbud innenfor denne fagkategorien i norsk, regional sammenheng er ivaretatt av andre aktører. I vurderingen av Finnsnes-prosjektet fremkom det blant annet at Folkeuniversitetet i regionen hadde gitt bedriftsøkonomiske fag 17 ganger i løpet av perioden 1992-98.<sup>80</sup> Av tabell 6.6 (del I) fremkommer det også at økonomi/data er det største fagområdet i NFFs database.
- Det kan skyldes at man i svensk, regional sammenheng mer enn i norsk har vært mer opptatt av og prioritert økonomisk/juridisk kompetanse som viktig både for å dekke akkumulerte behov og som bidrag til regional utvikling. Når man i Distansprosjektet ved Umeå Universitet tidlig på 1990- tallet gav disse fagene slik prioritet, kan det tas til inntekt for en slik vektlegging og forståelse.
- Det kan også skyldes at det er på dette området utdanningsinstitusjonene har hatt kapasitet eller særlig motivert personale. Ved Umeå Universitet kan man identifisere begge disse tendensene for de økonomiske fag. Dahllöf forklarer dette med at når Umeå Universitet midt på 1970 - tallet satset mye på å tilby økonomiske fag hadde det blant annet sammenheng med nedgang i studentrekrutteringen til ordinærstudiene. For en del yngre lærere som ikke hadde faste stillinger, ble det derfor nødvendig å rekruttere studenter via fleksibel utdanning for å sikre levebrødet.<sup>81</sup> I Distansprosjektet på tidlig 90- tall, fremsto samme fagmiljø med noen av de mest positive og kompetente personene, muligens influert av arbeidet fra 70- tallet? Roos m.fl. peker på at det store antall deltakere som har fullført studier innen dette fagområdet i Hälsingland (1700 av 3600 deltakere en tiårsperiode), synes å ha nær sammenheng med at ansvarlig høgskole, i dette tilfelle Högskolan i Gävle, la opp et fleksibelt opplegg både for dag- og kveldsstudenter. Dette skjedde blandt annet gjennom å tilby flere korte moduler (5 poeng/2.5vt) som i omfang lett lar seg kombinere med jobb og andre forpliktelser.<sup>82</sup> I Hälsinglands tilfelle må man også ta i betraktning at det store antallet tilbud innen økonomiske fag omfatter et antall av de samme enkeltmoduler gitt flere år på rad. Disse modulene utgjør til sammen en mer helhetlig utdanning. En slik modulbasering har vært nokså vanlig innen de økonomiske fag siden dette har vært bygd som større tilbud gjennom flere enkeltmoduler.



Sammenligner man de regionale prosjektene med de større nasjonale oversikter over fleksible utdanningstilbud, finner man, naturlig nok, at fagbredden hos sistnevnte er større og noe jevnere fordelt. I Willéns tilfelle inkluderer samfunnsvitenskap også fagtilbud (8) som også kan kategoriseres som økonomisk/administrative. Slik sett bekrefter også Willéns kartlegging den svenske vektleggingen på øk/adm fag som fleksibel utdanning. I det svenske Nätuniversitetets oversikt over fleksible utdanningstilbud i Sverige er det da også kategorien “Økonomi/administration” en av dem som gir flest treff (368).<sup>83</sup> I en kort analyse av det kurstilbudet som forelå gjennom Nätuniversitetet høsten 2002 fremkom det at det var flest tilbud innen helse/omsorg/medisin, bedriftsøkonomi og data.<sup>84</sup> I Distanskonsortiets tilbud midt på 1990-tallet har derimot de økonomisk/administrative fag ingen plass. Her er det en forholdsvis jevn fordeling mellom humanistiske fag og realfag, rettet mot unge studenter, samfunnsfag som videreutdanning av lærere og såkalte T-kurs (teknologikurs) rettet mot ingeniører.

Også de fleksible tilbud SOFF har støttet har en bredere fordeling enn de regionale. I løpet av 1990-tallet kan man registrere en viss forskyvning i fagprofilen hos SOFF. Helse-/sosialfag, humanistiske fag og tekniske fag har økt sin andel, mens øk/adm. fag, samfunnsvitenskap og realfag har minsket sin andel. Under kategorien “andre fag” finner man også kunstfaglige tilbud.

Ser man på tilbudenes art, finner man både i de regionale prosjekt og i fleksibel utdanning mer allment en tredeling mellom profesjonsstudier, ordinære fag som både har status som grunn- og videreutdanning og spesielt tilrettelagte, yrkesrettede videreutdanningstilbud. Flexibel utdanning er således mer enn etter- og videreutdanning (jf. kapittel 4, del I). Som vist over gav man i Hälsingland 1987/88 - 1997/98 flere lengre, sammenhengende utdanninger, kalt programutdanninger som omfattet 840 studenter (545 kvinner og 295 menn). Mens man tidlig i denne perioden hadde tilbud innen ingeniørutdanning, programvareteknikk og treteknikk, var siste del av perioden dominert av skole- og helsefaglige utdanninger.<sup>85</sup> Både i Finnsnes-, Kongsvinger- og Kristiansundprosjektene har grunnleggende profesjonsutdanninger vært svært populære og har hatt større søkning enn både ordinære heltids- og deltidsfag i regionene og mer spesifikke videreutdanningstilbud. Mens det til videreutdanningstilbudene i Finnsnesprosjektet var liten søkning, og til dels undersøkning, hadde man til lærer- og sykepleierutdanningene stor oversøkning. Til det første studiet i sykepleie, som var et samarbeid med Forsvarets studiesenter, hadde man 4, 6 søker pr. studie plass, til første allmennlærerutdanning 3,0 søkere pr. studie plass.<sup>86</sup> Samme tendens til oversøkning på profesjonsutdanninger

og undersøkning på andre typer studier var også situasjonen i Kristiansund. Også i Kongsvinger var oversøkningen på profesjonsstudiene markert, ved at man for eksempel hadde mellom 4,5 og 5,6 primærsøkere pr. studieplass til førskolelærerutdanningen og 3,8 søkere til PPU (praktisk-pedagogisk utdanning).<sup>87</sup> Ut fra et slikt perspektiv kan det synes noe forunderlig at profesjonsutdanninger ikke ble tilbudt i Sør-Helgelandprosjektet. Forklaringen ligger her i at regionens høyskole, Høgskolen i Nesna, har lagt stor vekt på å tilby desentralisert profesjonsutdanning i regionen. Man har pr. dato tilbudt i alle de fire regionsentrene (Mo i Rana, Brønnøysund, Sandnessjøen og Mosjøen). Dels gir man selv deltids/desentralisert allmennlærerutdanning, dels samarbeider man med andre høgre utdanningsinstitusjoner, for eksempel Høgskolen i Harstad om helsefaglige profesjonsutdanninger i regionen. Høgskolen i Nesna er slik sett i ferd med å definere seg i den dobbeltrolle som er antydnet for de små høyskolene i kapittel 8. Slike erfaringer tilsier at for å forstå en regions utdanningsbehov og utdanningsprofil, må det legges til grunn forholdsvis detaljerte analyser av behov, tilbudsstruktur og aktører i en region.

I alle de tre norske regionale kompetanseprosjektene er det i vurderingene pekt på et paradoks, nemlig at man som begrunnelse for etablering av slike prosjekt har lagt stor vekt på det private næringslivs behov for kompetanse. Resultatene tilsier imidlertid at tilbudene i hovedsak har rettet seg mot offentlig ansatte, og da særlig innen skole- og helsesektoren og i noen grad også mot enkeltindivider i form av ordinære fagtilbud tilbud på hel- eller deltid. Det regionale næringsliv blir slik sett et alibi (en legitimering) for det offentliges kompetanseøkning. I vurderingen av satsingene i Kongsvinger og Kristiansund heter det blant annet:<sup>88</sup>

Det kan virke som et paradoks at næringsrettede studietilbud i liten grad har vært gjennomført i forsøksperioden på bakgrunn av at tunge argumenter om næringsutvikling var anført for å opprette høyskolestudier i de to byene.

Langt på vei gjelder samme konklusjonen for de tilbudene og den fagprofil som fremkommer gjennom de SOFF-støttede prosjekt. Svært få av de tilbudene som er utviklet og gitt gjennom SOFF-støttede midler kan sies å ha en direkte tilknytning til det private næringsliv. Dog vil man kunne hevde at flere av tilbudene, gjennom sin mer allmenne tilnærming (som for eksempel Organisasjons- og arbeidslivspsykologi) også er relevant og har betydning for alle deler av arbeidslivet.

Mangelen på fagtilbud som er direkte relevant for det regionale, private næringsliv henger sammen med en rekke forhold. Som pekt på i kapittel 5 er disse både knyttet til de høgre utdanningsinstitusjonene og til næringslivet. I vurderingen av Kristiansund og Kongsvinger rettes søkelyset primært mot det regionale næringsliv med sine små og mellomstore bedrifter (i norsk sammenheng). Det pekes på konjunkturmessige forhold, på at det regionale næringslivet ikke har noen akademisk tradisjon og at de små bedriftene ikke er i stand til å etablere et samarbeid om kompetanse seg i mellom.<sup>89</sup> Ett forhold som det så langt ikke har vært lagt så stor vekt på, er at behovene i store deler av næringslivet i distrikts-Norge (og Sverige) etter all sannsynlighet befinner seg på videregående skoles nivå, for eksempel i form av fagbrevsutdanning og/eller videreutvikling av den bransjespesifikke kompetansen som allerede finnes. Dette gjelder også for deler av den kommunale virksomheten, og er da også noe av grunnen til at man både i NORNET-prosjektet og Finnsnes-prosjektet også finner etterutdanningstilbud og tilbud på videregående skoles nivå.

Nødvendigheten av å tenke alternativt og kontekstuet, om det lokale næringslivs kompetanse kom klart til syne i utviklingen av Studiesenteret på Finnsnes. Gjennom de ordinære tilbudene på høgre nivå nådde man ikke et regionalt næringsliv dominert av fiskeri og fiskerirelaterte bedrifter. I stedet etablerte man et eget, nytt "Senter for havbruks- og fiskerikunnskap", med utgangspunkt i regionens egen kompetanse innen produksjon og reparasjon av fiskeredskap. De tilbudene som ble utformet var primært korte, praktiske kurs, men etter hvert kunne man også tilby et 2 vt tilbud innen tauverk, wire og nett i samarbeid med Høgskolen i Tromsø.<sup>90</sup> I svensk sammenheng er mer næringsrettet kompetanse forsøkt løst gjennom de såkalte KY-utdanningene (kvalifiserade yrkesutbildningar) som er ettergymnasiale utdanningstilbud utformet i samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet selv. 1/3 av studietiden er knyttet til arbeidslivspraksis og utdanningene varer fra 1- 3 år. Til sammen er det nå utviklet over 300 tilbud innen de fleste bransjer. Det er kommunene som har vært ansvarlige for disse tilbudene i samarbeid med flere av utdanningstilbyderne på ulike nivå.<sup>91</sup> Slik sett har KY-innsatsen noe til felles med satsingen på kommunale og regionale studiesentra siden initiativ og premiss i større grad legges utenfor de etablerte utdanningsinstitusjonene.

## 11.5 Oppsummering

En av de viktigste utdanningspolitiske mål i livslang læring er å bidra mer kunnskap til flere. Det forutsettes at det i vårt land finnes en intelligensreserve som man av ulike grunner ikke har hatt muligheten til å utnytte godt nok. Der er dessuten alt for mange som ikke har hatt tilgang til formell utdanning på universitets- og høgskolenivå. Likeledes er man opptatt av at så mange som mulig må få tilgang til utdanning som et individuelt gode. Samtidig fremkommer det at utdanning på høgre nivå, sett i et territorielt perspektiv, er ujevnt fordelt, ikke bare nasjonalt, men også innen landsdeler og regioner, her definert administrativt/geografisk innenfor fylker. Av den grunn finner man at selv regioner og kommuner som ligger like utenfor institusjonenes "stuedør", opplever at ungdom trekkes bort fra sitt nærmiljø for å studere. Få av dem vender tilbake. Utdanningsinstitusjonene kompenserer i liten grad for dette gjennom tilbud mot de unge som blir igjen, mot den voksne, bofaste befolkningen og mot de næringer og den kultur som danner livsgrunnlaget i disse regionene. Resultatet er, som i Finnsnes-regionen hvor man har tre høgre utdanningsinstitusjoner i pendlingsavstand, at selv om andelen innbyggere med høgre utdanning har økt for perioden 1986-1999, har avstanden til landsgjennomsnitt blitt større.<sup>92</sup>

Det er denne situasjonen de regionale utdanningsprosjektene tar mål av seg til å kunne løse, og det er resultatene av noen av disse tiltakene, inklusive NORNET, som har vært fokus i dette kapitlet.

Sett på bakgrunn av en del sentrale studentkjennetegn fremstår de fire NORNET-utdanningene som her er presentert, som nokså typiske fleksible utdanningstilbud på 1990 - tallet. Dette er synliggjort og dokumentert ved å vise til flere norske og svenske regionale utdanningsprosjekt både fra tiden før og etter 1993. Samlet sett gir kapitlet et bilde av trekk ved regional utdanningsinnsats slik det kommer til uttrykk både i svensk og norsk sammenheng. Analyser av studentgruppen og fagtilbudene synliggjør at virksomheten både er skiftende, varierende og kompleks, og at det også her er behov for langt mer omfattende forskning og vurdering. Ikke minst er det i større grad behov for å se og forstå høgre utdanning fra kommunenes og regionens ståsted.

Oppsummeringen av regionale utdanningsprosjekt gjennom hele 1990- tallet viser at fagtilbudene primært er profesjons- og nytteorientert og at modellene stort sett baserer seg på kombinasjoner av ulike organiseringsformer og moderat bruk av IKT. Resultatene, både fra NORNET - prosjektet og andre prosjekt, indikerer også at fornyet innsats mot regionene kan bidra til bedre realisering av både de utdanningspolitiske og regionalpolitiske mål. Ikke minst viser det seg at man fanger opp en større andel førstegangsstuderende enn det man klarer gjennom enkeltstående, fleksible utdanningstilbud. Studiene fra Hälsingland viser også at man gjennom denne type tiltak oppnår en langt videre sosial rekruttering enn universitet og høyskoler.<sup>93</sup>

Analysene av de regionale utdanningsprosjektene indikerer også at selve fagtilbudet har innvirkning på rekrutteringsprofilen. Dette synliggjør også at samarbeidet med de høgre utdanningsinstitusjonene er selve hovedforutsetningen for at modellen lar seg realisere. Dette tas nærmere opp i kapittel 13.

# NOTER

1. KUF: *St.meld.nr.43(1988-89) Mer kumskap til flere, p. 6.*
2. Vestvågøy  
kommune (1998): *Senter for livslang læring i Lofoten- SEFOLL, p. 5.* Prosjektbeskrivelse.
3. Christensen, T.,  
m.fl. (2002): *Lokalforvaltningen i Norge, p. 167-168. Universitetsforlaget. Oslo.*
4. Glesbygdverket (2002): *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001, p. 17.* Östersund.
5. Kember, D. /  
Dekkers, J. (1987): The role of study centres for academic support in distance education,  
p. 5. I *Distance Education, vol. 8, nr. 1, 4-17.*
6. Vaagland, O. (1990): *Satellittoverført fleksibel utdanning i Hordaland. Vurdering av et  
forsøksprosjekt, p.5.* Institutt for massekommunikasjon,  
Universitetet i Bergen.
7. Grepperud, G./  
Thomsen, T.(2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft, p. 146.* U-vett publikasjon nr. 1.  
Universitetet i Tromsø.
8. Dahllöf, U. /  
Grepperud, G. /  
Palmlund, I. (1993): *Att vilja, våga, kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid  
Umeå universitet 1987-1993, kap. 9, 10 og 12.* Distansrådet.  
Rapport nr.5. Umeå Universitet.
9. Vaagland:  
*Ibid, p. 19.*
10. Dahllöf/  
Grepperud/  
Palmlund:  
*Ibid, p.54.*
11. Grepperud/  
Thomsen:  
*Ibid, pp. 147-148.*
12. Dimmen, Å. /  
Hovland, G. (1998): *Mellom nasjonal høgskolepolitikk og regionale kompetansebehov, pp.51-52.  
NIFU-skriftserie nr. 11.* Oslo.
13. Opplysninger gitt av Studieavdelingen ved UiB v/ Wenche Krottdal,  
22.07.96.
14. Vaagland:  
*Ibid, p. 14.*
15. Kristiansen, T. (1996): En vurderingsundersøkelse foretatt med studenter i et satellittoverført  
«Kurs i pedagogikk», p.2. Tolkningsrapport. Telenor FoU. Oslo.

16. Grepperud/Thomsen: *Ibid*, p. 134.  
 Roos, G./Engström, J. /  
 Bäcklin, J. (1999): *Högskolutbildning på hemmaplan, pp. 15-16. Studiecentra i Hälsingland.*  
 Rapport nr. 2. Hälsingland.  
 Roos, G./Dahllöf, U./  
 Baumgarten, M.(2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland, pp.107-113.*  
 Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 3. Hälsingland.  
 Roos, G. (2003): *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98 p. 19.* Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 5. Hälsingland.  
 Pettersen, L. T. /  
 Sandersen, H. (2001): *Da berget kom til Muhammed, p. 80.* NF-rapport nr. 3.  
 Nordlandsforskning. Bodø  
 Dimmen/  
 Hovland:  
 Roos, G. (2002b): *Ibid, kap. 3*  
*Studerande via studiecentra i Östhammar, Sandviken, Tierp, Norrtälje, Älvkarleby och vid Siljansutbildningarna, p. 2.* Notat. Pedagogiska Institutionen.Uppsala Universitet.
17. Wong, A. (1989): *Televised Courses at the University of Saskatchewan: Something Old, Something New, appendix.* University of Saskatchewan.
18. Glesbygdverket: *Ibid, p.18*
19. SOFF (2000): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, støttet av SOFF, p.50.* Rapport nr. 3. Tromsø.  
 Burge, E. (1998): *Gender in distance education,p.29.* I Gibson, C(ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcome.*  
 Atwood Publishing. Madison Wisconsin.
20. Dimmen/Hovland: *Ibid.*
21. Burge: *Ibid, pp.28-30.*  
 von Prümmer, C. (1993): *Women in Distance Education. A Researchers View, p. 61.*  
 I Umeå Universitet: *Research in distanced education. Present situation and forecasts. Report from a Nordic conference in Umeå 14-16 June 1993.* Rapport 1.
22. Roos: *Ibid, p.56.*
23. Roos, G. (2002b): *Ibid, pp. 16-17.*
24. Grepperud/Thomsen: *Ibid.*
25. Roos/Dahllöf/  
 Baumgarten: *Ibid.*
26. Dimmen/Hovland: *Ibid.*
27. SSB (1995): *Statistisk Årbok. 1995.* Oslo.
28. SOFF: *«Fra prosjekt til permanens», SOFF - rapport nr. 6. 1993. Tromsø.*  
*«Studievilkår», SOFF-rapport nr. 2. 1993. Tromsø.*  
 Upublisert materiale fra kartlegging foretatt i 1995.  
 Kartleggingene omfatter alle SOFFs prosjekter fra 1990.

29. Holmberg, C. /  
Lundberg, M. /  
Zackrisson, K.: *Det första året. Utvärdering av det pedagogiska utvecklingsarbetet inom konsortiet för nationell distansutbildning, p. 50.* Institutionen för pedagogikk och psykolog. Linköpings universitet.
30. Willén, B. (1981): *Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study, p. 80.* Uppsala Studies in Education nr. 16. Uppsala Universitet.
32. Roos/Dahllöf,  
Baumgarten: *Ibid, p. 112.*  
Holmberg /  
Lundberg /  
Zackrisson: *Ibid, bilaga 1.*
32. Thompson, M. (1998): Distance Learners in Higher Education, p.11. I Gibson, C (ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional Responses for Quality Outcomes.* Atwood Publishing. Madison. Wisconsin.
33. Rønning, W(2003): *Kompetanseutviklingens jernlov- en utfordring for voksenopplæringen.* Oppsummering av erfaringer fra MOVI-prosjektet. Vox. Oslo.  
*Ibid, p. 23.*
34. Glesbygdsverket:
35. Moore, E. /  
Tikka, T. /  
Antikainen, A. (2003): The Importance of Work and Education in an Information Age. I Bron, A./Schemmann, M. (eds): *Knowledge Society, Information Society and Adult Education.* BSIAE. LIT Verlag. Bochum.  
*Loc.cit.*
36. SSB: *Loc.cit.*
37. Vaagland, O: *Loc.cit.*
38. Grepperud, G/  
Thomsen, T: *Ibid, p. 142.*  
Roos/Engström/  
Bäcklin: *Ibid, p. 15.*  
Roos (2002a): *Ibid, p. 31.*  
Roos (2003b): *Ibid, p. 3.*
39. Pettersen/Sandersen: *Loc.cit.*
40. Willén: *Ibid, p. 81.*
41. Dahllöf /  
Grepperud /  
Palmlund, I.: *Ibid, p.49.*
42. Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, pp. 108-109*
43. *Loc.cit.*
44. Roos/ Dahllöf /  
Baumgarten: *Ibid, p.128.*  
Egen utkjøring fra G.Roos' database for studieåret 1994/95.  
Roos (2002a): *Ibid, p.30.*



45. Dimmen /  
Hovland: *Ibid, pp. 52-53.*  
Roos, G (2002a): *Kap. 7.1.*
46. Roos (2002a): *Ibid, p.62.*
47. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 153.*
48. Roos (2002a): *Ibid, p.20.*
49. *Ibid, p.21.*
50. *Ibid, p.44.*
51. Dimmen/Hovland: *Ibid, p. 30, p. 36.*
52. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 80.*
53. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 143.*
54. Grepperud, G./  
Holen, F. (2001): *Når erfaring teller.* Notat. U-vett. Universitetet i Tromsø.  
Rønning: *Ibid.*
55. Willén: *Ibid, p. 88.*
56. Skaalvik, E. (1979): *Rekruttering til voksenopplæring.* NVI 1979. Trondheim.
57. Nätuniversitetet (2002); *Kursutbudet inom Nätuniversitetet hösten 2002, p. 10.* Notat.
58. Willén: *Ibid, p.81.*
59. SOFF (1996): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå. Kartlegging av erfaringer i perioden 1990-95, p. 16.* SOFF-rapport, nr. 1. Tromsø.
60. SOFF (2000): *Ibid, p. 50.*
61. Holmberg m. fl.: *Ibid, p.51.*
62. *Ibid, p.49.*
63. Dahllöf/Grepperud/  
Palmlund: *Ibid,p.58.*
64. Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, p. 108.*
65. Rosenblit-Guri, S. (1999): *Distance and Campus Universities:Tensions and Interactions. A Comparative Study of Five Countries.* Pergamon.Oxford
66. Larsen, H. O./  
Offerdal, A. (1994): *Demokrati og deltakelse i kommunene. Norsk lokalpolitikk i nordisk lys, p. 80.* Kommuneforlaget. Oslo.
67. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 80.*  
Roos/Engström/  
Bäcklin: *Ibid, p. 19.*  
Roos (2002a): *Ibid, p.30.*  
Roos (2002b): *Ibid, p.7.*  
Willén: *Ibid, p. 81.*  
Dahllöf/Grepperud/  
Palmlund: *Ibid, p. 49.*  
Holmberg m.fl: *Ibid, p. 52.*  
SOFF (2000): *Ibid, p. 51.*
68. Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, p.128.*
69. Roos (2002a): *ibid, p. 30.*
70. Holmberg, m. fl.: *Ibid, p. 52.*

71. Grepperud /Holen: *Ibid.*
72. Grepperud/  
Thomsen: *Ibid, p. 154.*
73. Roos (2003): Lokala studiecentra i Hälsingland- en inkörspport til högre utbildning.  
I Kim, L./M rtens, P. (red): *Den vildväxande högskolan*. Sister.  
Skrifter 8. Bokförlaget Nya Doxa. Stockholm.
74. NORNET (1994): *Kurskatalog v r-94*. Bergen.
75. Dahllöf/Grepperud/  
Palmlund: *Ibid.*
76. Egen utkjøring fra databasen i Hälsingland.
77. *Ibid.*
78. Distum (2001): *SAMS f r utv ckling av samspelet mellom kommuner och universitet/  
h gskolor. Vedlegg B.2- Partnerskap Inland/Akademi Norr, pp. 48-49.*  
Rapport nr. 1. Härnösand.
79. Grepperud /  
Thomsen: *Ibid, p. 134.*
- Dimmen/Hovland: *Ibid, p.28 og p. 35.*
- Roos/Dahllöf /  
Baumgarten: *Ibid, p. 117.*
- Pettersen/Sandersen: *Ibid, p.80*
- Willén: *Ibid, p. 37.*
- SOFF (1995): *Ibid, p. 17.*
- SOFF (2000): *Ibid, p. 17.*
- Holmberg m.fl: *Ibid, p. 5.*
- Dahllöf/Grepperud/  
Palmlund: *Ibid, p. 44.*
80. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 71.*
81. *Informasjon fra Urban Dahllöf, 20.05.03.*
82. Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, pp. 118-119.*
83. Nätuniversitetet(2003): *http://www.netuniversity.se/NoLeft.asp?c=6*
84. *Ibid, p.11.*
85. Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, p.113-114.*
86. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 129.*
87. Dimmen/Hovland: *Ibid, p. 34 og p. 26.*
88. *Ibid, p. 69.*
89. *Ibid, p.70.*
90. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 101.*
91. *www.ky.se*
92. Thomsen,T (1999): *Vurderingsrapport fra de to første års virksomhet ved Studiesenteret på  
Fimmsnes, p. 18.* Arbeidsnotat. UNIKOM. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Thomsen, T. (1999): *Vurderingsrapport fra tredje års virksomhet ved Studiesenteret på  
Fimmsnes, p. 6.* Arbeidsnotat. Høgskolen i Harstad.
93. Roos (2003): *Ibid, pp. 166-169.*

Det er let, det er spændende, det er sjovt, det er avslappende, man kan spare penge, man får inspiration - næsten uden at løfte en finger.

...

Att bedriva distansstudier är ingen dans på rosor om man ser till den situation som de studerande befinner sig i.<sup>1</sup>

# Kapittel 12

## INFORMASJON, MOTIVASJON OG LIVSSITUASJON

### 12.1 Informasjon om fleksibel utdanning

171

Utdanningsinformasjon kan knyttes til ulike faser og ulike fokus gjennom et utdanningsforløp. Til vanlig knyttes dette til oversikt over aktuelle utdanningstilbud, mer spesifikk informasjon om det enkelte utdanningstilbud, informasjon underveis i det enkelte studium og informasjon om student-/elevrollen. Både markedsdreiningen av høgre utdanning, satsingen på fleksibel utdanning og ambisjonen om å nå nye målgrupper i høgre utdanning, skaper behov for stadig bedre og lett tilgjengelige oversikter over utdanningstilbud, ikke minst på nasjonalt nivå. Tilbudene er i dag mange og uensartede, og for den enkelte er det vanskelig, for ikke å si umulig å ha oversikt over feltet. Jacobsen påviste for eksempel at det i København i 1982/83 ble gitt informasjon om 6.103 aftenskoletilbud.<sup>2</sup> Av kapittel 5 fremgår det at man i norsk høgre utdanning i prinsippet kan velge mellom tusenvis av fleksible utdanningstilbud. Engesbak, Finbak og Tønseth har på sin side påvist at for såkalte “utsatte grupper” i utdannings-sammenheng, er informasjon om elev-/studentrollen av like stor betydning som det å ha oversikt over mulige utdanningstilbud.<sup>3</sup> For mange voksne, og særlig for dem uten en lang utdanningskarriere bak seg, er det ofte et alvorlig og vanskelig steg å sette seg på skolebenken igjen. Det handler ikke bare om å ha lyst, være motivert eller føle behov for utdanning, det handler også om å tørre.

Som påpekt i kapittel 5 er Norgesuniversitetets database et konkret eksempel på hvordan man innen fleksibel utdanning satser på bedre informasjon. Likeledes er det i ferd med å bygges opp en tilsvarende database for annen voksenopplæring i Norge. I forbindelse med realiseringen av den norske Kompetansereformen (jf. kapittel 3, del I) ble det utformet en egen handlingsplan i 8 hovedpunkter. Ett av

punktene omhandlet motivasjons- og informasjonstiltak. Her pekte man på betydningen av at alle målgrupper, det vil si enkeltpersoner, bedrifter og utdannings-tilbydere hadde god tilgang på oversikter over mulige utdanningstilbud og Kompetansereformen som sådan. Spesielt la man vekt på å nå de gruppene som hadde minst utdanning fra før og som var minst motivert for å søke kompetanseutvikling.<sup>4</sup> Det ble satt av 15 millioner kroner over en 3-års periode til et utviklingsprosjekt, det såkalte MOVI - prosjektet (MOtivasjon, Veiledning, Informasjon). Ett av kriteriene som ble lagt til grunn for prosjektstøtte var at det skulle være nyskapende. I et slikt krav lå det implisitt en antagelse om at de tiltak man har basert seg på i norsk voksenopplæring så langt ikke har vært gode nok. Det var nødvendig å gå nye veier i informasjons-, motivasjons- og veiledningsarbeidet. 10 delprosjekt fikk støtte til utvikling og utprøving av tiltak.

172

Oppsummeringen av de samme prosjekt viste at det bare i liten grad hadde vært mulig å imøtekomme forventningen om det nyskapende.<sup>5</sup> Dette kan forklares med at informasjonsbehov og informasjonsstrategier som del av utdanningsmotivasjon hverken har vært fokusert i voksenpedagogisk sammenheng eller som del av høgre utdanning. I analyser av barrierer i voksenopplæringen vurderes for eksempel ikke mangel på relevant informasjon om utdanningstilbud som noen viktig variabel, det har neppe vært hovedtema i noe norsk vurderings- eller forskningsarbeid. I den grad det tas med, er det som oftest som ett delspørsmål blant en rekke andre tema og problemstillinger. Det er heller ikke uvanlig at temaet helt utelates når spørsmålet om manglende deltakelse tas opp. I den grad det inkluderes er det vanskelig å sammenligne ulike forsknings- og vurderingsresultat fordi det kan være stor variasjon i kategorisering og detaljeringsnivå. I sitt spørsmål om informasjonskilder opererer man for eksempel i vurderingen av Distanskonsortiet med fire kategorier, hvorav en er "annet", mens SAMS-vurderingen på samme spørsmål har 8 (SAMS var et prosjekt initiert av Distum for å utvikle forhold mellom kommuner og høgre utdanning).<sup>6</sup> Noe kritisk formulert avspeiler slike kategoriseringer ikke bare hvilke informasjonskanaler som ble brukt i prosjektene, men også (utdannings)forskernes noe manglende vektlegging og (muligens) manglende innsikt i og kunnskap om denne delen av utdanningsarbeidet. Manglende presisjonsnivå og kunnskap om feltet gjør også at kategorien "annet" ikke sjelden får en uforholdsmessig stor svarprosent. I oppsummeringen av Distanskonsortiets første år utgjorde dette 33,5 % av svarene.<sup>7</sup> Denne kritikken er også gyldig for kartleggingen av NORNET - tilbudene.

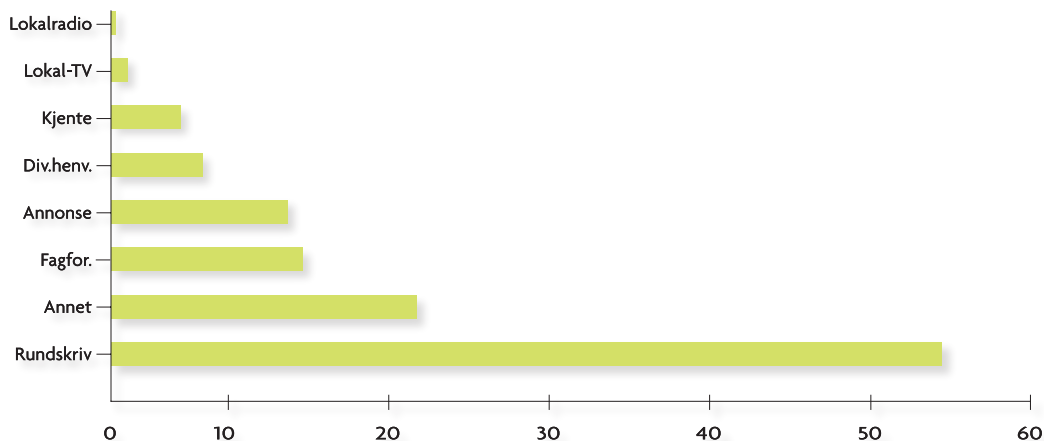
Dette innebærer også at man forskningsmessig verken har gått i dybden på, eller avklart, viktige problemstillinger. Ett spørsmål som kan reises er for eksempel i hvilken grad mangel på informasjon er uttrykk for en reell eller strategisk begrunnelse fra

grupper og individer som ikke ønsker å følge utdanningsforløp på ulike nivå. Det kan dessuten synes som man i enkelte rapporter og analyser, noe forenklet, konkluderer med at det er mangel på informasjon som ligger bak når voksne oppgir at det er “mangel på relevante tilbud” som er årsaken til at man ikke følger utdanning.<sup>8</sup> Slik er det nødvendigvis ikke. Likeledes vet vi lite om, eller i hvilken grad, det å ha faktisk kunnskap om aktuelle tilbud i seg selv motiverer for (fleksible) studier. Det er påvist at grad av utdanningsmotivasjon er bestemmende for hvor aktiv man selv er når det gjelder å innhente relevant informasjon.<sup>9</sup> Slik sett er motivasjon like mye en forutsetning for informasjon som omvendt. MOVI - prosjektet har også synliggjort at tilgjengelig informasjon ikke er det samme som at informasjonen tas i bruk og at det er nødvendig med “informasjon om informasjonen” for å nå fram. I tilknytning til “voksenopplæringsdatabasen” inngikk man for eksempel et nært samarbeid med folke -og fylkesbibliotekene. Dette i seg selv skapte ingen ny giv verken i forhold til potensielle og tidligere studenter eller i forhold til andre aktører som har nytte av denne type informasjon, for eksempel deler av veilednings- og oppfølgingsapparatet (som a-etat, trykdekontor o. a).<sup>10</sup>

I vurderingene av de regionale utdanningsprosjektene er informasjonsstrategier ikke viet særlig plass. I de sammenhenger hvor dette fokuseres er konklusjonen langt på vei sammenfallende med Vaaglands oppsummering fra 1990; informasjonsarbeidet varierer en god del og det brukes flere og ulike informasjonskanaler. Det er i hovedsak de tradisjonelle kanaler og virkemidler som tas i bruk; annonser i fagtidsskrift og aviser, oppslag på arbeidsplassen, brosjyrer, kataloger og direkte kontakt med enkeltpersoner eller arbeidsplasser.<sup>11</sup> Det sies lite eller ingen ting om effekt.

I den samme oppsummeringen, som omfattet de første NORNET- tilbudene i 1990, viste det seg at deltakerne var forholdsvis misfornøyd med den informasjon de hadde fått om utdanningstilbudene. Vaagland forklarer dette primært med at prosjektet hadde liten tid til planlegging før de første sendingene skulle gå av stabelen. De lokale arrangører manglet nødvendig informasjon, og den informasjon som ble gitt kom svært nær oppstartstidspunkt. Den informasjonen som kom ut var dessuten av forholdsvis generell karakter og i hovedsak basert på en pressemelding.<sup>12</sup>

I figur 12.1 er det satt opp en grafisk fremstilling av hvordan deltakerne i NORNET-tilbudene for 1993 fikk kjennskap til studietilbudene. Totalt ble det avgitt 609 svar, noe som indikerer at et mindretall av respondenter angav mer enn en kategori. Oversikten viser hvilke kanaler som er blitt brukt, men sier ingen ting om, eller i hvilken grad, informasjonen har vært tilstrekkelig eller ikke.



Figur 12.1 Deltakernes angivelse av hvordan de fikk kjennskap til studietilbudene. Prosentvis fordeling.<sup>13</sup>

Figuren viser at 2/3 av informasjonen er knyttet til arbeidsplassen, først og fremst i form av rundskriv/oppslag på jobben, men også gjennom fagforeningene og ved at studiesentrene (jf. kapittel 11 og 13) har henvendt seg direkte til arbeidsplassen. Her skiller NORNET-prosjektet seg fra det svenske SAMS-prosjektet hvor bare 20 % oppgav arbeidsplassen som informasjonsarena.<sup>14</sup> Lokalradio og lokal-TV nevnes derimot av svært få NORNET - studenter. Dette kan forklares med at prosjektet i liten grad ble viet oppmerksomhet i disse mediene, ut over enkeltstående reportasjer like rundt oppstarten. Selv om innsatsen i radio, men særlig i TV øker, synes det ikke å gi umiddelbar gevinst. I SAMS-prosjektet ble prosjektet markedsført gjennom en reklamefilm på TV4 Botnia, men uten at dette gav noen stor gevinst.<sup>15</sup>

I SAMS-prosjektet var det derimot nesten 50 % av studentene at de fikk sin informasjon gjennom annonser i dagspressen, og 79 % av studentene på datautdanningen i Sør-Helgeland svarte det samme.<sup>16</sup> Sett på denne bakgrunn hadde annonser en forholdsvis beskjeden betydning i NORNET-sammenheng, siden bare 11 % av deltakerne oppgir dette som informasjonskilde, forøvrig et resultat som er på linje med andelen i Distanskonsortiet.<sup>17</sup> Her fremkom det imidlertid at 22,5 % fikk informasjon gjennom fagtidsskrift, blant annet gjaldt dette for halvparten av dem som fulgte teknikktilbudene rettet mot yrkesaktive ingeniører. Siden det ikke i noen av disse prosjektene foreligger konkrete opplysninger om omfang og type annonsering, er det vanskelig å trekke noen entydig konklusjon om effekten. Slik private utdanningsinstitusjoner og kunnskapsmejlere profilerer seg i nasjonale media, synes annonsering først og fremst å være effektiv når det gjøres flere ganger og over lengre tidsrom. Både i

SAMS - vurderingen og Sør - Helgelandprosjektet, angis venner og bekjente som en forholdsvis viktig kilde til informasjon. I NORNET- prosjektet fremstår dette som en av de marginale informasjonskildene.

Kategorien "annet" i NORNET - prosjektet omfatter om lag 20 % av svarene og inkluderer flere, konkrete informasjonstiltak. Særlig ble det lagt vekt på personlig orienteringer eller oppfordringer fra arbeidsgiver/overordnet. Det omfatter også henvendelser i form av direkte adresserte brev til enkeltpersoner og distribusjon av NORNETs egen kurskatalog. I Distanskonsortiets kartlegging fremkommer det at kurskatalogen var viktigst for tilbud rettet mot ungdomsstuderende, mens den i SAMS - prosjektet var den klart viktigste informasjonskilden for alle.<sup>18</sup>

En sammenligning mellom NORNET - prosjektet, Distanskonsortiet, Sør-Helgelandprosjektet og SAMS synliggjør først og fremst variasjon i informasjonsstrategier og medier. Dette har blant annet sammenheng med hvilke målgrupper man retter seg mot og dermed også hvilke fag som tilbys. I NORNET - prosjektet er «rundskriv/oppslag på jobben» den viktigste informasjonskanal for deltakerne på Forvaltningskunnskap (65,4 %) og Eldreomsorg (52.6%). Her har informasjonen vært rettet direkte mot bestemte arbeidsplasser. Organisasjons- og arbeidslivpsykologi har ikke vært rettet mot noen spesifikke målgruppe/yrkesgruppe og dermed har det vært naturlig å ta i bruk massemedia. 50 % av studentene her oppgir avisannonse som informasjonskilde. Til grunn for EØS- kurset ble hovedvekten lagt på den interne informasjonen til kommunestyrerepresentanter eller kommuneansatte. Her spilte så vel ordførere som rådmenn en viktig pådriver- og «innpiskerrolle». 43.8 % av respondentene på EØS- kurset sier da også, på spørsmål om støtte fra arbeidsplassen, at de enten er blitt anbefalt eller oppmuntret til å delta.

Erfaringene, både fra de regionale utdanningsprosjektene og fleksibel utdanning mer allment, løfter fram noen dilemma eller utfordringer i informasjonsarbeidet.

Det er vanskelig, for ikke å si umulig, å si noe om effekt og betydning. Ikke bare fordi man vet for lite om hvordan det enkelte tiltak er utformet og anvendt, men like mye fordi flere forhold spiller sammen og påvirker hverandre. Man må anta at den enkelte forholder seg til flere informasjonskilder og vi synes å vite for lite om hvordan ulike typer informasjon sammenfaller med og møter ulik utdanningsmotivasjon. Av SAMS - prosjektet framgår det også at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom de informasjonskanaler som **tas i bruk** og de informasjonskanaler som **foretrekkes**. Mens annonser i dagsaviser bare i beskjedent omfang ble angitt som reell informasjonskilde sammenlignet med den primære kilden som var kurskatalogen, ble de angitt som den primære ønskede informasjonsmåten.<sup>19</sup>



For utdanningsinstitusjonene er informasjon som grunnlag for studentrekruttering blitt stadig viktigere, samtidig som det stilles stadig større krav til den informasjon som skal nå fram til målgruppene. Nødvendigheten av å posisjonere seg i et stadig mer konkurransepreget situasjon gjør at man må ta i bruk markedsføringsstrategier som så langt har vært ukjent for universitet og høyskoler. Hovedstrategien har basert seg på at kort, saklig informasjon har vært tilstrekkelig og at «kundene» automatisk har villet benytte de tilbud man hadde. Gradvis har imidlertid en annen tilnærming til det voksne utdanningsmarkedet utviklet seg. Jacobsen identifiserte en slik markedstilnærming innen voksenopplæringen allerede ved inngangen til 1980-årene. Dette gav seg uttrykk i språk- og begrepsbruk, format og utforming og ved at hvert tilbud var prissatt. For markedsføringen i København - området var konklusjonen at undervisningskatalogene mer og mer lignet stormagasinenes varekataloger.<sup>20</sup> Det samme er konklusjonen når Huus oppsummerer sine inntrykk fra universitetenes studiekataloger for 2003 - 2004.<sup>21</sup>

176

Etter mitt skjønn framstår årets studiekataloger som rene salgsbrosjyrer der fokus legges på studentens behov og studenttilværelsen mer enn studiet. Universitetene selger "opplevelser", der de ulike pakkene (studieprogrammene) bare er en del av konseptet. Jeg hadde forventet at universitetene ville profilere seg som utdannings-, forsknings- og formidlingsinstitusjoner med høye krav til kvalitet i studietilbudet. Men slik er det ikke i årets studiekataloger. I framtida skal danning foregå på campus, ikke primært gjennom fagstudiene.

Det synes, i hvert fall innen fleksibel utdanning, uklart hvor stor gevinst allmenn informasjon og markedsføring av et studietilbud har. Samme usikkerhet synes å gjelde for hva man anser som "bytteforholdet" mellom økonomisk innsats og antall studentpåmeldinger. Et eksempel på nødvendig innsats for å få til en effektiv informasjonskampanje, finner vi i forbindelse med fjernundervisningsprosjektet «Hverdagsjus» i 1993. I tillegg til dags- og fagpresseannonsering satset man på informasjon overfor bokhandlene, det ble utgitt egne informasjonsbrosjyrer, laget pressemeldinger, «triggere», «trailere» i TV, det var innslag på Dagsrevyen og tilbudet ble gjenstand for flere presseomtaler. Kampanjen ble vurdert som svært effektivt. Før den TV-baserte delen av studiet ble sendt (Dynastiet Grahndal), hadde 55 % av befolkningen hørt om tilbudet. Til sammen ble det registrert omlag 1000 studenter det første året.<sup>22</sup> Omfanget av rekrutteringen kan vurderes på ulik måte. I denne sammenheng er hovedpoenget at arbeidsinnsatsen og det økonomiske grunnlaget for å skaffe disse studentene også sier noe om hva som må legges ned av arbeid på lokalt og regionalt nivå.

I de regionale utdanningsprosjektene er ansvaret for informasjon og markedsføring ofte delt mellom utdanningsinstitusjon og oppdragsgiver (for eksempel kompetansemegler), men med et særlig ansvar på regionalt/lokalt nivå. Dette anses som naturlig fordi oppdragsgiver tillegges bedre lokalkunnskap og kan nå målgruppen bedre. Det ligger også en vurdering av kostnader og arbeidsbelastning til grunn for dette. Utdanningsinstitusjonene har som regel egne oversikter over utdanningstilbud og de foretar eget informasjons- og markedsføringsarbeid både i tilknytning til enkelttilbud og i form av kurskataloger. For de større institusjonene finner man at dette både skjer gjennom felles, sentrale enheter og gjennom det enkelte fagmiljø. Flere av de såkalte nasjonale kompetansemeglerne utvikler egne oversikter/kataloger og de forestår egen annonsering og markedsføring. På lokalt nivå suppleres dette materialet med andre, mer lokale tiltak. Informasjonsarbeidet utgjør en viktig del av de lokale kompetansemegleres rolle. Når disse i NORNET - prosjektet ble bedt om å rangere sine oppgaver etter arbeidsomfang, er det 29 % som rangerer informasjon som den mest tidkrevende oppgaven. 44 % rangerer den som den nest mest tidkrevende oppgaven (jf. kapittel 13).

Med referanse til kontakten med brukerne, tilsier erfaringer fra NORNET- og Finnsnesprosjektene at koordinatorenes informasjonsarbeid kan kategoriseres som indirekte og direkte. Med indirekte informasjonsarbeid menes her alle former for informasjon hvor man ikke kommuniserer direkte, og ansikt - til ansikt, med brukerne. Dette omfatter annonsering, brev, brosjyrer, oppslag og lignende. I begge disse prosjektene har dette vært hovedstrategien. Av Finnsnesstudien framgår det at også de andre kompetansemeglerne i regionen prioriterer samme strategi.<sup>23</sup> I NORNET - prosjektet gav de lokale koordinatorene klart uttrykk for at det sentrale informasjonsmaterialet man hadde fått ikke var godt nok. Det ble hevdet at det var nødvendig med flere tiltak og at markedsføringen både i omfang og kvalitet burde vært langt bedre. Det ble pekt på at NORNET burde jobbe mer bevisst med pressdekning og at man muligens også burde satse mer på profesjonelle markedsførere. De lokale koordinatorene i NORNET- prosjektet understreket imidlertid at vektleggingen på informasjonsarbeidet i større grad burde ligge på den direkte strategien, det vil si informere og motivere gjennom det direkte møtet med folk. Ikke minst anså man dette som viktig i forhold til arbeidslivet. De var samstemte i at det å annonsere i avisen eller sende rundt NORNET- katalogen langt fra var tilstrekkelig. Den personlige kontakt ble vurdert som svært viktig, ikke bare for å gi informasjon, men også for å innhente informasjon og kunnskap om sitt eget marked. Jo mer generell man ble, og jo større avstand det ble i kommunikasjonen/relasjonen, jo vanskeligere var rekrutteringen.

Det ble i den sammenheng gitt et eksempel knyttet til det såkalte Kunnskapsprosjektet i Sogn & Fjordane i 1993. Her ba man 300 bedrifter gi skriftlig respons på 60 ulike utdanningstilbud. Man fikk bare 15 % svar, og bare tre tilbud kom i gang, hvorav ett kurs i førstehjelp.

I SAMS - prosjektet pekes det også på at informasjon og markedsføring må ha ulik profil avhengig av utdanningstype. For enkeltstående videreutdanninger regionalt og lokalt kan det være tilstrekkelig med annonser i dagspressen samt utsending av ulikt informasjonsmaterieil. For de lengre profesjons- og programutdanningene må man investere i et langt mer omfattende informasjons- og motivasjonsarbeid, for eksempel i form av personlig kontakt på arbeidsplasser, arbeidsformidling, skoler og lignende.<sup>24</sup>

178

Erfaringen er også at det må legges særlig vekt på god informasjon når man skal prøve ut noe nytt, og hvor det lett kan oppstå misforståelser. I NORNET-sammenheng opplevde man for eksempel at en del forvekslet satellittbaserte sendinger med "skolefjernsyn." Det overnevnte utdanningstilbudet "Hverdagsjus" ble blant annet markedsført som del av jus grunnfag. Det ble av enkelte oppfattet som synonymt med 1. avdeling jus.

Betydningen av den direkte kontakten øker også med ambisjonen om å nå nye målgrupper. Fra "Distansprosjektet" ved Umeå Universitet er det for eksempel dokumentert at en koordinators kjennskap til den lokale befolkningen og hans evne og vilje til å oppsøke og motivere, i enkelte tilfeller var avgjørende for om studietilbud kom i gang. Resultatet ble ett år så godt at kommunen, relativt sett, hadde størst rekruttering til høgre utdanning i Sverige.<sup>25</sup> Nærhet til personer og personers daglige kontekst som forutsetning for å nå nye målgrupper, er også en av hovedkonklusjonene hos Schuller m. fl. og i vurderingen av MOVI-prosjektet. I sistnevnte rapport utvides nærhet til ikke bare å omfatte møte mellom personer, men også til nærhet i tid mellom informasjons- og motivasjonstiltak og utdanningstilbud. For å synliggjøre dette, lanserer rapporten en tiltakskjede hvor fem av sju ledd er knyttet til informasjon og motivasjon før og like etter utdanningsoppstart. Et stykke på vei forkaster rapporten ideen om større allmenne informasjonskampanjer som egnet virkemiddel for å få flere motivert for utdanning, en konklusjon som støttes av Benn og Schuller m. fl.<sup>26</sup>

Informasjon om utdanningstilbud både har et kortsiktig og langsiktig perspektiv, sett fra deltakerne selv. Det handler dels om å orientere seg i et utdanningsmarked som etter hvert begynner å bli omfattende og komplekst. Det handler dessuten om at den enkelte, på bakgrunn av de utdanningstilbud som finnes, kan planlegge sitt

eget utdanningsforløp. Dette kommer til uttrykk ved at stadig flere videreutdanningsstudenter ønsker systematiske påbygninger, gjerne i form av en grad. Etterspørselen etter mastergrader er således merkbart økende i norsk videreutdanningssammenheng.

Mangelen på kontinuitet og oversiktighet i det fleksible utdanningsmarkedet gir seg utslag i at tilbud, også fra de offentlige utdanningsinstitusjonene, er lite forutsigbare. Det er dette som i kapittel 13 er knyttet til "ettårssyndromet". "For potensielle deltakere er en slik situasjon tildels sjansepreget og gjør at en del velger utdanningstilbud fordi man ikke vet om det noensinne kommer igjen. En slik ad hoc tilværelse er lite tilfredsstillende. Dette preget også NORNETs virksomhet. Det foregikk svært stor utskifting av tilbud, samme tilbud ble knapt gitt to ganger (med unntak av 5-10 års pedagogikk). NORNETs ønske om å være "i tiden", gjorde institusjonen samtidig lite forutsigbar og ble dermed mindre attraktiv for grupper som ønsket å planlegge lengre utdanningsforløp.

Langsiktighet og planmessighet i utdanningsaktørens arbeid forutsetter det samme hos brukerne. Ikke minst stiller det krav til det offentlig og private arbeidsliv om en helt annen form for kompetanseplanlegging. Det var en nokså samstemmig vurdering fra NORNET-koordinatorenes side at en slik kobling mellom utdanningsbehov og utdanningstilbud så og si ikke fantes i 1993. Situasjonen har neppe endret seg radikalt til det bedre i ettertid.<sup>27</sup>

## 12.2 Deltakernes studiemotivasjon og utdanningsbehov.

Det finnes flere inntak til å forklare deltakelse i voksenopplæring. Skaalvik, Finbak og Ljosland angir tre; deltakernes egne angivelser av behov/motiv, psykologiske forhold som fremmer eller reduserer deltakelse og barrierer for deltakelse.<sup>28</sup> I denne sammenheng er det deltakerens egne begrunnelser som står i fokus. Denne tilnærmingen kan igjen todeles. Den ene bygger på, og oppsummerer, de voksne studentenes egen angivelse av motiv og behov. Den andre går bak denne angivelsen og forsøker, blant annet ved hjelp av faktoranalyse, å avdekke generelle motivasjonsfaktorer.<sup>29</sup> Slike faktoranalyser resulterer i ulikt detaljeringsnivå, fra Fujita-Starcks syv faktorer til Cross og Houles tredelte skille mellom målorienterte, læringsorienterte og aktivitetsorienterte behov.<sup>30</sup> De målorienterte voksne tar utdanning for å nå bestemte mål som ligger utenfor selve utdanningssituasjonen, for eksempel for å forbedre sitt

eget arbeid eller bli flinkere i å beherske et fremmedspråk. Dette karakteriseres ofte som ytre eller instrumentelle behov. De læringsorienterte er primært opptatt av at læringen eller innholdet/temaet er et mål i seg selv, det er dette som betegnes som indre motivasjon. For de aktivitetsorienterte er det selve aktiviteten som er målet, det vil si det å delta på utdanningstilbudet. Dette kan være begrunnet i at man kjeder seg, at man har behov for å treffe andre og nye mennesker og/eller at man har en jobb- eller hjemmesituasjon man mistrives med.<sup>31</sup>

I vurderingene av de regionale utdanningsprosjektene er det de voksnes egne angivelser av motiv og behov som beskrives og analyseres. I tabell 12.1 er det gitt en oversikt over hva som var NORNET- studentenes motiv for å gå i gang med studier på høyere nivå. Svarene omfatter studentene på de fire tilbudene for 1993 og for studiet i “5- 10 års pedagogikk” som ble distribuert av NORNET i 1996. I begge tilfeller kunne deltakerne angi flere svar.

180

	NORNET 1993/94	NORNET 1996
Øke komp. for egen jobb	60	49
Egeninteresse/egenutvikling	28.2	36
Sikre egen jobb/stilling	8.8	9
Kunne velge andre jobber	6.2	19
Avansementsmuligheter	5.3	7
Annet	11.5	Ikke ang. som kategori

Tabell 12.1 Deltakernes begrunnelse for å følge NORNET - studier. Prosent.<sup>32</sup>

Først og fremst viser er tabell 12.1 at det er behov og motiv knyttet til arbeid som dominerer, noe som også går igjen i andre regionale utdanningsprosjekt, hos deltidsstudenter,<sup>33</sup> i kartlegginger av utdanningsbehov i arbeidslivet.<sup>34</sup> Det har med andre ord gjennom flere tiår fremstått som den viktigste motivasjonen hos voksne innen voksenopplæring generelt.<sup>35</sup> Thompson viser også til flere større internasjonale studier innen fjernundervisning med samme resultat.<sup>36</sup> I den såkalte MOBA-undersøkelsen (Motivasjon for og barrierer mot deltakelse i voksenopplæring) fra år 2000 fremgår det at yrkesmotivasjonen står sterkest på yrkesrettede kurs (73 %) og svakest på hobby - og fritidskurs (14,3%). Arbeidslivsmotivasjonens betydning underbygges imidlertid av at hele 57,5 % av deltakerne på såkalte allmenndannende kurs oppgir “ny arbeidssituasjon” og “gjøre arbeidet bedre” som motivasjon.<sup>37</sup> Faktoranalysen i MOBA - kartleggingen bekrefter dessuten det som fremkommer i flere av de regionale utdanningsprosjektene, nemlig at utdanningsbehov knyttet til arbeid kan todeles; dels

motiv for å utføre eget arbeid bedre, dels motiv knyttet til det å få bedre eller annet arbeid.<sup>38</sup> Både i MOBA- undersøkelsen, Finnsnesprosjektet, Hälsinglandprosjektet og Sør-Helgeland-prosjektet er det motiv knyttet til å utføre eget arbeid bedre som er det primære.<sup>39</sup> I disse prosjektene, som i NORNET, er det en langt mindre andel som ser på utdanning som grunnlag for å avansere på arbeidsplassen eller få ny jobb. Det samme fremkommer også som en hovedtendens i en kartleggingsundersøkelse blant sivilt ansatte i det norske Forsvaret. I en usikker omstillingsprosess hvor det å se seg om etter ny jobb var høyst aktuell, var det bare 12 % som sa at de hadde endret holdning i mer positiv retning til å ta videreutdanning.<sup>40</sup>

Det synes å være flere faktorer som innvirker på hvorvidt man primært utdanner seg for egen jobb eller for annen jobb (i samme virksomhet eller i annen virksomhet). Naturlig nok står motivet om annen jobb eller ny jobb sentralt hos dem som følger grunnleggende profesjonsutdanninger/programutdanninger.<sup>41</sup> En annen variabel synes å være knyttet til de voksnes vurdering av arbeidsmuligheter og arbeidsmobilitet i sitt nære eller fjerne arbeidsmarked. Når 63 % av deltidsstudentene i skotsk høgre utdanning svarer at de tar utdanning for å forbedre sine sjanser på arbeidsmarkedet, må det fortolkes med referanse til de byområdene de bodde i og/eller til arbeidsmarkedet i Skottland eller Storbritannia som sådan.<sup>42</sup> Her står de regionale, bofaste voksenstudentene i en noe annen situasjon i og med at deres referanse blir det lokale arbeidsliv hvor mulighetene for jobbskifte/-avancement i mange tilfeller er langt mer begrenset.<sup>43</sup> En tredje variabel i forhold til arbeidsmotivasjon er knyttet til utdanningsnivå. I MOBA- undersøkelsen fremkommer det at voksne med høgre utdanning er noe mer opptatt av å kvalifisere seg innenfor det arbeidet de har, enn dem med grunnskole- og videregående skole. De sistnevnte er mer opptatt av utdanning som virkemiddel for å bytte arbeid. I samme undersøkelse kan man registrere, naturlig nok, at de yngste er mer opptatt av utdanning som grunnlag for nytt arbeid enn eldre. En fjerde variabel kan knyttes til kultur. Av den komparative delen av MOBA - undersøkelsen fremgår det at mens det i Storbritannia og Norge er det å gjøre egen jobb bedre som er det viktigste motivet, er det i Spania mulighetene for ny arbeidssituasjon.<sup>44</sup>

Når de arbeidslivsrelaterte behov i noen av de regionale utdanningsprosjektene fremstår som nesten enerådende, som i vurderingen av Sør - Helgelandprosjektet og i Hälsinglandrapportene, kan det også forklares med at forskerne ensidig har lagt til grunn arbeidsmotivasjonen ved utforming av spørsmålene. Det samme er tilfelle for analyser av kompetanseutvikling i norsk arbeidsliv. Sett i forhold til den forskning som er gjort av voksnes utdanningsbehov (jf. over) er dette i seg selv en svakhet. Det underbygger i noen grad påstanden om at forskning og vurderingen innen dette delfeltet

fremdeles preges av manglende teoretisk forankring,<sup>45</sup> at den i for stor grad har vært (og er) preget av faglig båndenkning, i for liten grad bygger på og referer til annen empirisk forskning (jf. kapittel 1) og ikke godt nok er forankret i den mangfoldighet som har preget nordisk voksenopplæring. Slik sett kan man si at voksenopplæringsfeltet i realiteten består av flere "subfelt" som forskningsmessig bare delvis berører hverandre. Roos uttrykker dette dilemmaet i sin oppfølging av Hälsinglandstudiene. I vurderingen av Östnäs (jf. kapittel 13), ble det tilføyd en ny kategori under spørsmålet om hvorfor man hadde gått i gang med studier på høgre nivå. Denne kategorien var "personlig utvekkling." Denne kategorien fikk størst andel svar både av menn og kvinner. Dette resultatet medførte at Roos ser sine tidligere Hälsinglandstudier i et selvkritisk perspektiv og spør om hun og de andre forskerne ubevisst, gjennom sine spørsmål om motivasjon, i for stor grad har vært et offer for den offentlige utdanningsretorikken.<sup>46</sup>

182

Selv om utdanningsmotivasjonen er nært knyttet til arbeid, omfatter den mer enn bare kvalifikasjoner direkte innrettet mot jobbutøvelsen. Willéns studie fra midten av 1970-tallet, Jacobsens analyse av dansk voksenopplæring på 1980-tallet og vurderingen av Finnsnes-prosjektet på slutten av 1990-tallet, synliggjør at voksne ofte har flere motiv for å studere og at disse ofte er vevd sammen med hverandre.<sup>47</sup> I Finnsnes-prosjektet ble for eksempel motivasjonen også knyttet til det å ha lyst til å studere igjen og til selve interessen for faget. Resultat av flere studier, blant annet MOBA-prosjektet og Schuller m. fl.s kartlegging av voksne deltidsstudenter i Skottland, viser at de ulike konkrete behov og motiver som angis i hovedsak faller inn under to hovedkategorier/faktorer; motiv knyttet til arbeidsliv (målorientering) og motiv knyttet til selvrealisering (læringsorientering). En slik todeling overensstemmer med inndelingen i arbeidsrelatert og individuelt relatert voksenopplæring som gjøres i sluttrapporten fra Nordisk Ministerråds NOMAD-prosjekt (Nordic Modell of Adult Education)<sup>48</sup> og med inndelingen i ytre og indre behov. De motiv som faller inn under det Carr og Houle karakteriserer som aktivitetsorientert motivasjon synes i liten grad å være til stede. Derimot dukker dette opp når voksne angir utbytte av voksenopplæring. I MOBA-undersøkelsen sier for eksempel 1/3 av deltakerne at det å treffe nye mennesker var et viktig utbytte og 10.8 % vurderte det som et positivt utbytte at de fikk noe å gjøre.<sup>49</sup>

Det finnes noe ulike oppfatninger av hvorvidt den målorienterte og læringsorienterte dimensjonen er å forstå som to sider ved samme sak, det vil si at arbeidet og kvalifisering til arbeid også oppfattes som et bidrag til egenutvikling, eller om det er to atskilte behov.

I MOBA-undersøkelsen fremstår faktoren “egenutvikling” som selvstendig ved at den korrelerte lavt med de to faktorene knyttet til jobb og yrke (og som også korrelerte lavt seg i mellom).<sup>50</sup>

Som del av sin avhandling « Studier i dansk voksenundervisning og folkeopplysning» gjør Jacobsen en teoretisk og empirisk analyse av de voksnes behov for voksenopplæring. Gjennom den teoretiske analysen utvikles tre begrepspar som legger til grunn en dikotomisk tilnærming til voksnes motiv og behov.<sup>51</sup>

- **Egentlige (indre) og instrumentelle (ytre) behov**, som angir skillet mellom aktiviteter som er et mål i seg selv og aktiviteter som er utgangspunkt for å oppnå noe annet. I voksenpedagogisk sammenheng knyttes dette til skillet mellom hva voksne helst ønsker å studere og hva de føler de må studere. Forholdet mellom det indre-motiverte og instrumentelle knytter Jacobsen også til den sosiale livsformen (teknisk-instrumentell vs. verdibasert livsform) og den samfunnsmessige arbeidsdelingen (høyt spesialisert arbeidsdeling vs. behovet for horisontal oversikt).<sup>52</sup>
- **Vesentlige og uvesentlige behov** har en individuell referanse og angir skillet mellom behov som betyr mye for en person å få oppfylt, gjerne behov knyttet til behov/forhold som endrer vedkommendes liv, og behov som det ikke betyr så mye for personen å få oppfylt. Med referanse til humanistisk og fenomenologisk psykologi, presiserer Jacobsen de vesentlige behov slik:<sup>53</sup>
  - De vesentlige behov er knyttet til personens følelser og til personens kjerne.
  - De vesentlige behov organiseres personens handlinger i omfattende og forholdsvis stabile hierarkier og har på den måten langvarig karakter.
  - De vesentlige behovs rolle for og plassering i totaleksistensen endrer seg over livsløpet.
  - De vesentlige behov kan, i hvert fall hos noen mennesker, anta karakter av noe reelt og ekte som må skilles fra noe mer uekte, kunstig påført eller fordreide behov eller sider ved behovslivet.

Beskrivelsen av de vesentlige behov sammenfaller langt på vei med Mezirows tenkning om transaksjonell læring hos voksne (jf. kapittel 15).

- **Radikal og konvensjonelle behov** har en samfunnsmessig referanse og angir skillet mellom behov som peker i retning av behov som forutsetter samfunnsmessig endring (eller i hvert fall endring av bestemte samfunnsmessige forhold eller tilstander) og behov som lar seg imøtekomme innenfor dagens samfunnsforhold.<sup>54</sup>



Gjennom dybdeintervju og surveyundersøkelser mener Jacobsen å ha fått en klar bekreftelse på sin “instrumentalismetese”, det vil si at de ytre motiv, som primært er arbeidslivsorientert, dominerer over de indre som mer er knyttet til realisering av seg selv og allmenne utviklingsbehov. Denne prioriteringen forklares som et resultat av et samfunnsmessig press, fra arbeidsmarkedet, via yrkesrollen og fra det sosiale liv.<sup>55</sup> Når det gjelder de to andre behovskategoriene finner Jacobsen (i den grad dette lar seg avdekke) at dansk voksenopplæring i moderat grad klarer å oppfylle de vesentlige behov, men bare i liten grad klarer å imøtekomme de radikale behov.

Støkken ser valg i voksenopplæring ut fra en annen synsvinkel, Blant annet er hun opptatt av å understreke mangfoldigheten og tilfeldigheten i de valg som gjøres. I en mindre intervjuundersøkelse med 10 fjernstudenter knyttet til NKS- Høgskole finner hun at fire gikk i gang med studier fordi arbeidsgiveren inngikk en avtale med NKS om høgskolekandidatstudiet. To andre hadde begynt på utdanning i en viktig og avgjørende endringsfase i deres liv knyttet til arbeidsledighet og sykdom. De øvrige hadde ønske om avansement, bedre jobb eller annen type arbeid. Selv om alle disse begrunnelsene tilsynelatende vil passe med Jacobsens instrumentalismetenkning, mener Støkken at de også er drevet av et annet og grunnleggende behov, nemlig ønsket om å lære:<sup>56</sup>

De kan ha tatt mange slag kurs, som ikke fører rett fram. Holdningene deres til utdanning er ikke utpreget «kariereorienterte», men kan allikevel ha betydning både for det arbeidet de har og framtidig karriere. Utdanning er ikke bare et middel, men også et mål i seg selv, som i neste omgang likevel viser seg å være et viktig virkemiddel.

Med støtte i Støkkens resonnement kan det altså være grunn til å nyansere Jacobsens kategoriske inndeling noe. Det er langt fra sikkert at man kan, og bør, operere med vanntette skiller mellom det ytre og indre og mellom det vesentlige og uvesentlige. Det er for skjematisk å kategorisere interesse og motiv for jobbrelatert kunnskap som ensidig ytre, instrumentalistisk. I en svensk undersøkelse fra 1995 sier for eksempel studenter som utdannet seg til sykepleiere gjennom fleksibel utdanning at hovedgrunnen til at de søkte studiet var egen utvikling/kunnskapsutvikling. Bare 1 av 9 svarkategorier (man besvarte et åpent spørsmål) kan sies å være instrumentalistisk i Jacobsens betydning («underskötterskor ersätts med sjukskötterskor»).<sup>57</sup> Nettopp det å få bedre innsikt i sin egen jobbutøvelse kan av den enkelte oppleves som vesentlig, genuint og radikalt endrende, ikke minst siden arbeid står så sentralt i voksnes identitetsdannelse. Erfaringene fra åpent opptak ved Universitetet i Tromsø viser også at studentene legger vekt på to former for læring - det faglige innhold og opplevelsen av egen suksess og dermed bedre selvbylde.<sup>58</sup>

Det er også nødvendig å ta i betraktning at motivasjon for studier også kan endre seg i løpet av et studieforløp. Rognstad viser hvordan kvinner på deltids sykepleierutdanning endret seg fra å være ytre motivert til å bli stadig mer indre motivert i sine studier, en prosess hun med referanse til Knudsen betegner som “motivasjon i bevegelse”.<sup>59</sup>

Når 11.5 % av NORNET - studentene faller inn under kategorien “andre motiv”, er det på linje med den andelen man finner i MOBA- prosjektet,<sup>60</sup> i andre regionale utdanningsprosjekt<sup>61</sup> og analyser av opplæring i arbeidslivet.<sup>62</sup> Denne kategorien vil dekke flere ulike motiv, dels knyttet til de to/tre hovedfaktorer som er angitt i norsk og internasjonal voksenopplæring, dels til andre faktorer. Midtsundstad mener at ett mulig behov under “annet” er at man har blitt «utkommandert» på kurs.<sup>63</sup> I MOBA -undersøkelsen er dette angitt som egen kategori. Samlet sett svarte 7.5 % bekreftende på dette.<sup>64</sup>

Analyseres NORNET- svarene i forhold til fagtilbudene, finner vi at deltakerne på EØS-kurset skiller seg noe ut ved at det er to svarkategorier som dominerer, «ren egeninteresse» (42,6 %) og «økt kompetanse» (47,1 %). Det er også her vi finner størst andel svar under kategorien “annet”, med om lag 20 %. For de tre kompetanse-givende tilbudene er svarene stort sett overensstemmende. Om svarene sees i forhold til variablene kjønn og alder finner ingen særlige forskjeller.

Sammenligner man studentens angivelse av motivasjon for studier med deres oppsummering av utbytte, fremkommer det at man er langt mer indre- og personorientert i sin angivelse av utdanningens utbytte. Både Roos og Schuller m.fl. viser at flere angir personlig utbytte enn utbytte i tilknytning til jobb.<sup>65</sup> Hos Schuller m. fl. håper derimot mange at utdanningen på sikt skal gi seg større utslag i forhold til jobb.<sup>66</sup> Personlig utbytte handler dels om bedre faglig innsikt, dels om dimensjoner ved personlig utvikling som personlig sikkerhet og åpenhet. Kartleggingsundersøkelsen av EVU - studenter ved Universitetet i Tromsø indikerer at det faglige utbyttet tillegges større vekt enn det mer allmennmenneskelige. På en skala fra 1 til 5 (hvor 5 angir “svært stor utvikling”) for eget utbytte, er gjennomsnittet for faglig innsikt 4, mens gjennomsnittet for det mer generelle utbyttet varierer noe over og under 3. Lavest er angivelsen for bedre leseferdigheter (2.64), høyest er den for selvtillit (3.30) og evne til kritisk tenkning (3.43).<sup>67</sup>

### 12.3 Hvorfor fleksible studier?

Det er et fellestrekk i kartlegginger og vurderinger av fleksibel utdanning generelt, og regionale utdanningsprosjekt spesielt, at flertallet av deltakerne oppgir at den fleksible studieformen er forutsetningen for at de i det hele tatt kommer i gang med studier. I NORNET- prosjektet ble for eksempel studentene spurt om de hadde hatt muligheten til å ta de samme utdanningene på annen måte enn via satellittbasert fjernundervisning. Når man skal tolke svarene må man ta i betraktning at spørsmålet kan ha blitt oppfattet på to måter, som reell og/eller antatt mulighet ( "finnes det andre muligheter"/"hvis tilbudet fantes, ville du benyttet deg av det").<sup>68</sup> Man kan altså både ha svart i forhold til faktisk kunnskap om muligheter eller ut fra en hypotetisk situasjon. Når for eksempel 7 av deltakerne på EØS-kurset svarte at et alternativ ville være å ta brevkurs, må det forstås som vurdering av en antatt mulighet. På dette tidspunktet fantes det ikke noe slikt tilbud. Det kan også forstås som deltakeres manglende oversikt over hva som fantes av muligheter.

186

Vel 20 prosent av NORNET - studentene svarte at de kunne tatt tilbudet ved å reise til et annet sted. Her er det Eldreomsorg og Organisasjons- og arbeidslivspsykologi som scorer høyest med h. h. vis 35.0 % 16.1 %. Begge disse tilbudene gikk parallelt som heltidstilbud i Bergen. For «Forvaltningskunnskap» 5 vektall, som ble gitt av NKS og Høgskolen i Lillehammer, fantes det også en brevkursvariant. Høgskolen i Lillehammer gav også tilbudet på egen hand som kombinertundervisning, med samlinger og forelesninger på videokassetter. Bare 14 av de 204 som tok dette kurset pekte på dette alternativet, noe som indikerer manglende kunnskap.

	<b>EØS</b>	<b>Forv.kunnsk.</b>	<b>Org/arb.psyk</b>	<b>Eldreomsorg</b>	<b>Totalt</b>
Brevkurs	10,3	6,9	3,6	0,4	<b>4,2</b>
Lokalt kurs	0	1,0	1,8	1,2	<b>1,1</b>
Annet sted	1,5	9,9	16,1	35,0	<b>20,2</b>
Annet	27,9	9,4	14,3	5,3	<b>10,4</b>
Ingen	60,3	72,9	64,3	58,0	<b>64,2</b>
<b>Totalt</b>	<b>11,9</b>	<b>35,6</b>	<b>9,8</b>	<b>42,6</b>	<b>100</b>

Tabell 12.2 NORNET - deltakernes vurdering av muligheten for å skaffe seg samme tilbud på annen måte. Prosent.

Av tabell 12.2 fremgår det at om lag 2/3 av studentene opplevde at de ikke hadde noen annen mulighet til å følge samme studium, selv om noen av dem var klar over at det fantes alternativ, for eksempel ved Universitetet i Bergen. Dette er et resultat som er på linje med andre NORNET- kartlegginger og med norsk og svensk forskning for øvrig.

I Kristiansens NORNET-undersøkelse fra 1996 basert på et større tilbud i 5-10 års pedagogikk, svarte 52 % at man ikke hadde noen andre muligheter for å skaffe seg den samme utdannelsen.<sup>69</sup> I Vaaglands undersøkelse fra 1990 svarte 70 % av deltakerne at de ikke hadde deltatt på kurs eller lignende om samme tema,<sup>70</sup> noe som også kan brukes som en indikasjon på deltakernes (manglende) muligheter for alternative studiemuligheter.

Både i Willéns undersøkelse, Hälsinglandvurderingene og i vurderingen av Sør-Helgelandsprosjektet er det om lag samme prosentandel som angir at de ikke kunne studere på andre måter.<sup>71</sup> I Hälsinglandstudiene fremkommer det at mange ikke en gang ser det som noe alternativ å følge deltidsopplegg på høgskolestedet. Dette synes å henge nært sammen med alder og familiesituasjon. Det pekes i studiene blant på at tilknytning til stedet "setter inn" allerede ved 25 års alder.<sup>72</sup> I Finnsnes-studien finner man ikke samme stedbundethet. En større andel, om lag 1/3, i denne regionen kunne tenke seg å følge studier selv om samlingene ble lagt til de nærmeste byene med en høyere utdanningsinstitusjon, det vil si Harstad og Tromsø.<sup>73</sup> Denne forskjellen mellom Hälsingland og Finnsnes kan skyldes det forhold at man i Ytre Midt Troms regionen har et annet forhold til reisetid og reiseavstand enn det man finner i Hälsingland. Dette handler nok mindre om nasjonale (norsk/svenske) forskjeller og mer om geografiske. Ikke minst er det knyttet til at man har ulikt forhold til avstand i spredt bebygde områder og tettsteder.

Både forsknings- og vurderingsarbeid i Norge og Sverige gir altså en solid dokumentasjon på fleksibel utdannings betydning for å nå sentrale utdanningspolitiske mål. Dahlén og Lundgren bekrefter i sitt arbeid at tilgjengelighet i nærmiljøet er en forutsetning for å følge utdanningsprogram. Fjernstudentene på en fleksibel profesjonsutdanning i sykepleie fremhevet to forhold som avgjørende for at de søkte utdanningen, at de kunne bo hjemme og at tilbudet ble gitt som fjernundervisning.<sup>74</sup>

Hvilke forhold er det som gjør at så mange voksne ikke kan følge utdanning utenfor sitt eget nærområde?

Siden man i forskningen om voksenopplæring har vært særlig opptatt av deltakelse, har man også vært opptatt av hvilke forhold som gjør at voksne ikke deltar i kortere eller lengre utdanningsforløp. Oppsummert knyttes dette til individuelle, sosiale, strukturelle og praktiske barrierer. På bakgrunn av dette er det utviklet flere teoretiske modeller som grunnlag for å analysere og predikere voksnes deltakelse. Merriam og Cafarella gjør i sin bok "Learning in Adulthood" en gjennomgang av seks slike modeller.<sup>75</sup> I det overnevnte MOBA- prosjektet er det tre faktorer som løftes fram når man skal forklare voksnes manglende deltakelse:<sup>76</sup>

- *Manglende overskudd*, konkretisert til at deltakelse er for slitsomt, at personen ikke har overskudd og/eller at det er for langt å reise. Dette er begrunnelser som øker med alder, den er mer vanlig blant kvinner enn blant menn og øker i betydning med lavere utdanningsnivå.
- *Mangel på tid*, konkretisert til omsorgsforpliktelser og/eller generell mangel på tid. Dette er en begrunnelse som avtar med alder, det vil si den er mest markert for aldersgruppen 18 - 29 år. Begrunnelsen er mer vanlig blant kvinner enn blant menn og øker med utdanningsnivå.
- *Manglende motivasjon*, konkretisert til at man ikke føler behov for å lære mer og/eller at man ikke er interessert. Denne begrunnelsen øker med alder, er mer vanlig blant menn enn kvinner og avtar med økende utdanningsnivå.

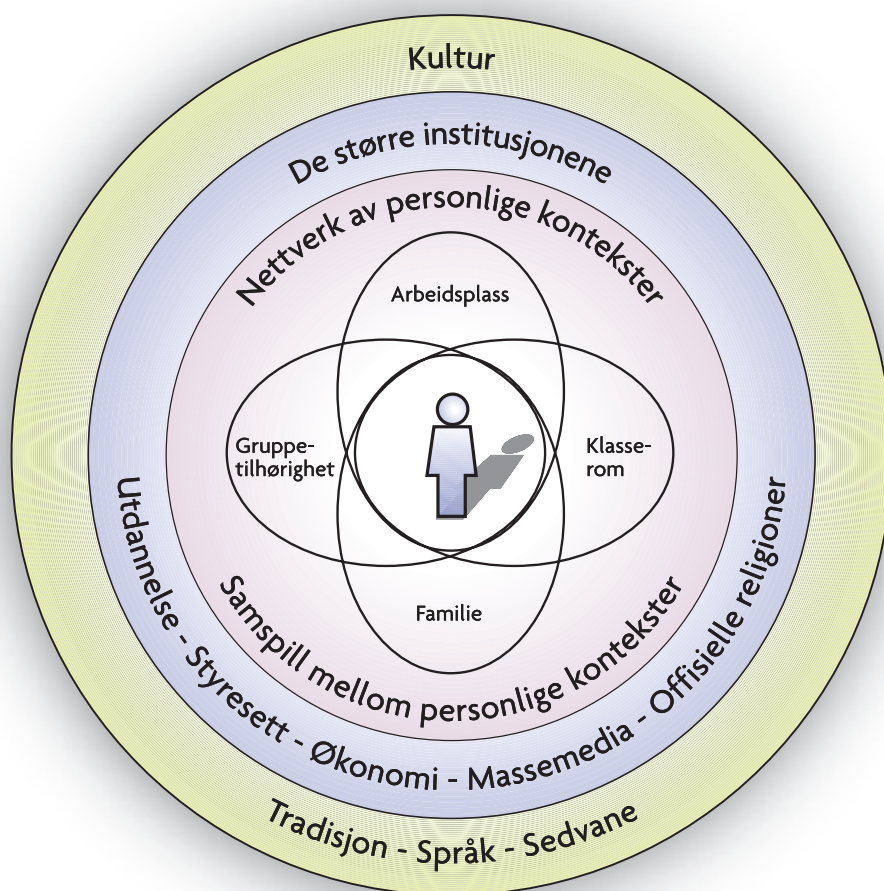
Siden man i NORNET- prosjektet og andre regionale utdanningsprosjekt spør studenter som allerede er i gang med, eller har avsluttet et utdanningsforløp, har naturlig nok spørsmålet om manglende utdanningsmotivasjon liten relevans. Det som i stedet fremtrer, er at man gjennom slike studiemodeller avdekker til dels omfattende, latent utdanningsmotivasjon som gir seg utslag i en positiv holdning og entusiasme i sitt møte med akademia.<sup>77</sup>

Både i forhold til regionale prosjekt, og fleksibel utdanning/fjernundervisning generelt, er det de praktiske, kontekstuelle vilkårene og barrierene som løftes fram som forklaringsvariabler, så vel av forskerne som de voksne selv.<sup>78</sup> Verken i regionale utdanningsprosjekt eller i fjernundervisningsstudier trekkes individuelle, psykologiske forklaringer frem som mulig (del)årsak, selv om dette er en dimensjon som har stått sentralt i den voksenpedagogiske forskningen. Erfaringer fra arbeidet med fleksibel utdanning indikerer allikevel at slike forhold kan være en medvirkende årsak. At flere går i gang med høyere utdanning når denne er lagt nært til, eller på, hjemstedet, kan også forstås som uttrykk for at mange voksne både er usikre på seg selv og på det å gå i gang med studier på universitets- og høyskolenivå, og at den fleksible modellen representerer det nære og trygge, blant annet gjennom sosial støtte.<sup>79</sup>

De praktiske barrierer er i all hovedsak knyttet til at den voksne befinner seg i en livssituasjon som vanskeliggjør og umuliggjør det å følge heltidsstudier et annet sted over lengre tid. Selv om en del faktisk har overveid dette,<sup>80</sup> lar det seg ikke gjøre på grunn av familie- og jobbsituasjon.

At den voksne, fleksible student til daglig inngår i en annen sosial kontekst enn undervisningskonteksten ved en institusjon, innebærer at det nære miljø har stor innflytelse på individet. Andre aktører, for eksempel i tilknytning til arbeidsplass og familie spiller her en viktig rolle. At den voksne, fleksible student har andre relasjoner både til lærere, til lærested og til medstudenter får ikke minst betydning for hvordan den enkelte forstår seg selv som student og hvordan man utøver og kombinerer studentrollen med andre delroller. Fleksible studier er flettet inn i de andre livsområdene på dyptgripende måter. Dette kan i seg selv bidra til å gjøre studentrollen uklar. Studenter ved universitet og høyskoler inngår i komplementære lærer - student relasjoner og omgås likesinnede. Begge deler gir grunnlag for å utvikle og å få bekreftet en sterk studentidentitet. Å være fjernstudent er på flere måter "usynlig", kanskje først og fremst fordi det mangler en felles fysisk ramme om studiene og den faglig baserte komplementariteten mangler i det daglige livet. Den fleksible studentrollen er langt på vei en "ikke-rolle", som paradoksalt nok kan komme i konflikt med forventninger knyttet til andre posisjoner, for eksempel yrkesroller og forpliktelser i familien.

For å forstå den voksne, fleksible student er det derfor nødvendig å anlegge et økologisk perspektiv, det vil si forstå den voksne, fleksible student som del av sitt nære og fjerne miljø. Egan and Cowan synliggjør dette gjennom følgende figur hvor individet er satt inn i det de betegner som multiple kontekster og hvor husholdet, arbeidsplassen og lokalmiljøet danner de viktigste omgivelsene for studie- og læringssituasjonen.<sup>81</sup>



Figur 12.1 Individets mange kontekster( hentet fra Egan og Cowan 1979)

Etter hvert synes dette også å være et relevant utgangspunkt for analyse av det vi kaller den ordinære heltidsstudenten. 56 % av lærerstudentene ved Høgskolen i Oslo hadde for eksempel i 1994 lønnet arbeid ved siden av studiene. Det er dette Kvalbein karakteriserer som “postmoderne studentidentitet” hvor studentidentiteten bare er en av flere delidentiteter (jf. kapittel 5, del I).<sup>82</sup>

Man kan gjennom beskrivelsen av de regionale studentene slik det fremkommer i kapittel 11, forutsette at dette primært er voksne med familiære forpliktelser og som er i arbeid. Dette bekreftes da også gjennom de studier som har vært gjort.

Når det gjelder familiesituasjonen viser vurderinger av flere regionale prosjekt at det store flertall av studenter inngår i en eller annen form for nær sosial relasjon som forutsetter forpliktelser. Andelen voksne som er gift/samboende med og uten barn og voksne som bor sammen med barn uten ektefelle/samboer utgjør om lag 85 - 90 % av alle studentene i Hälsingland, Finnsnes og Sør - Helgeland.<sup>83</sup> Dette er tall som langt på vei sammenfaller med Willéns studie for studieåret 1974/75 og med Thompsons oppsummering av flere større, amerikanske kartlegginger av fjernstudenten.<sup>84</sup>

Flertallet av voksne, fleksible studenter får støtte av sin partner, både for å gå i gang med studier og underveis i studiet. I Willéns kartleggingsvarer for eksempel 2/3 av studentene at ektefellen er positiv til studiene. Det var liten forskjell for menn og kvinner.<sup>85</sup> Også hos Schuller m. fl. og i Rognstads arbeid pekes det på at ektefellene viser en positiv holdning til sin partners studier, men at det i den hektiske hverdagen ikke alltid er like lett å etterleve dette. For eksempel sier en at ektefellen må reise mye i egen jobb.<sup>86</sup> Som en følge av dette trer også et annet trekk fram, nemlig bestrebelsene på å kombinere studier med alle andre daglige gjøremål. Gjennom analyse av en students beskrivelser av sin totale situasjon over tid, viser Falk hvordan studiesituasjon og livssituasjon veksler mellom å stå i forgrunn og bakgrunn i ulike faser av studieforløpet.<sup>87</sup> Dette gjør blant annet at hjemmearenaen både blir en studiearena og en forhandlingsarena for å få "kabalen til å gå opp." Dette er ikke alltid like enkelt, og gjør at ikke minst kvinner opplever dårlig samvittighet i forhold til egen rolle i familien samtidig som de også kan glede seg over at de mestrer studiene og vinner ny innsikt.<sup>88</sup> Seinere års forskning omkring relasjonen hjem- arbeidsliv har imidlertid pekt på at menn i like stor grad opplever belastninger ved å måtte kombinere arbeid og hjem og i like stor grad profiterer på tiltak som reduserer motsetningene.<sup>89</sup> Von Prümmer viser i allikevel til at kvinnene i langt større grad enn menn må ivareta rollen som "hometaker" selv om de er i en studiesituasjon. I følge von Prümmer opplever kvinner ikke sjelden en viss skyldfølelse for at man er gått i gang med studier, noe som fører til at man stiller høyere forventninger til seg selv i forhold til oppgavene i hjemmet. Man forsøker et stykke på vei å kompensere for egen dårlig samvittighet ved å legge ekstra stor vekt på omsorgsoppgaven og andre hjemmeoppgaver.<sup>90</sup> Rognstad gjør i den sammenheng en interessant observasjon når hun i sin studie av 15 kvinnelige studenter på et fleksibelt sykepleierutdanningstilbud finner at de studentene som hadde omsorgsansvar overfor egne barn gjennomsnittlig brukte mer tid både på studier og lønnet arbeid pr. uke enn dem som ikke hadde barn.<sup>91</sup> Rognstad advarer mot å generalisere et slikt funn, men det gir allikevel grunn til å reise spørsmål om det for en del studenter oppstår en



positiv bieffekt av å gå i gang med studier ved av at man blir flinkere til å organisere og administrere sin egen hverdag, og slik sett får gjort mer. Dette er et resonnement som også Schuller m. fl. er inne på og som kan defineres som en positiv spillover- effekt.<sup>92</sup>

Hvordan man oppfatter og forholder seg til rolle og ansvar i hjemmet vil også ha innvirkning på hvordan man organiserer og prioriterer sitt studie- og læringsarbeid. Rent analytisk kan studiesituasjonen bestemmes ut fra tre dimensjoner, relasjon, tid og sted. Med relasjon tenkes her på om og hvordan man forholder seg andre mens studiearbeidet pågår. Foregår for eksempel studiene sammen med annen aktivitet i husholdet og som en del av husholdets sosiale felleskap, det vil si at ektefelle og barn er til stede og studier inngår som del av de daglige rutineene. Man kan for eksempel lese mens de andre i husholdet ser på fjernsyn, eller mens barna gjør lekser eller sitter i badekaret. En annen dimensjon er knyttet til når de voksne beskjeftiger seg med studiearbeid sett i forhold til andre gjøremål hverdagen. Det synes her relevant å skille mellom innpassing og avgrensning. Innpassing handler da om at man studerer inn i mellom andre gjøremål, enten hjemme eller på jobb. Avgrensning handler om at man legger studiesituasjonen før eller etter dagens andre gjøremål, det vil si tidlig på morgenen eller (seint) på kvelden, etter at barna har lagt seg, tidlig på morgenen eller mens ektefelle og barn er på jobb/skole. I tillegg kan man introdusere en tredje, romlig, dimensjon, nemlig hvor studiene fysisk sett foregår. Her kan man skille mellom integrering, som når kjøkkenbenken blir til skolebenk, og segregering som når man trekker seg tilbake til eget arbeids- og studiekammer.

192

Det er en vanlig oppfatning at fleksible studier primært er rettet mot voksne som ikke bare har omsorgsplikter, men i all hovedsak også er i en yrkessituasjon. Erfaringer både fra de regionale utdanningsprosjektene og større nasjonale kartlegginger indikerer at bildet av yrkessituasjonen må nyanseres noe. En sammenligning mellom de regionale utdanningsprosjektene viser at Hälsingland skiller seg noe ut ved at man har en større andel voksne som ikke er i arbeid. Både i 1994 og i 1997 hadde noe over 50 % heltids- eller deltidsarbeid. Menn var i langt større grad i heltidsarbeid enn kvinner, kvinner var i flertall når det gjelder deltidsarbeid.<sup>93</sup> Det fremgår også at man i denne regionen fanget opp arbeidsløse og permitterte, noe man i noen grad også gjorde i Finnsnesprosjektet hvor en del studenter gikk på attføring. At Hälsingland skiller seg ut henger i første rekke sammen med at man i denne regionen hadde så mange programutdanninger og at disse gikk på heltid.<sup>94</sup> Selv om slike utdanninger ikke gis på full tid, men med noe redusert fart, kan det være vanskelig å kombinere jobb og studier i særlig grad. I en fleksibel sykepleierutdanning ved Vårdhögskolan i Gävle 1990 - 94 var det for eksempel 2 av 40 som arbeidet regelmessig, mens 19 arbeidet av og til.<sup>95</sup>

Det fremkommer også av Hälsinglandstudiene at de yngre, det vil si opp til 25 år, i større grad enn de eldre, hadde studier som hovedbeskjeftigelse, noe som er naturlig siden mange av dem var å finne på programutdanningene. Forskjellen mellom aldersgrupper når det gjelder annen sysselsetting enn studier kommer også klart til syne i Distanskonsortiets kartlegging. Her fremgår det at det for de unge studentene var 57,3 % som bare studerte enkeltfag på distanse eller kombinerte dette med andre studier, mens samme andel for de øvrige studentene var 19,7 %. Mens 21,9 % av de unge hadde arbeid ved siden av, var andelen 65,8 % for de øvrige studentene. For begge gruppene varierte arbeidet mellom 75 - 100 % (gjaldt for 61,4 % av de unge og 86,3 % for de øvrige).<sup>96</sup> Også Distanskonsortiet kan i en forstand sies å være noe atypisk i forhold til fleksibel utdanning for øvrig fordi man hadde unge studenter som en viktig målgruppe. Men både Distanskonsortiet og arbeidet i Hälsingland indikerer en utvikling hvor grensene mellom det man kan kalle tradisjonell og utradisjonell høgre utdanning smelter sammen.

Om man i Hälsinglandprosjektet holder de programstuderende utenfor, viser det seg at man her, som i de andre regionale prosjektene, finner at flertallet av de voksne (dvs. de over 25 år), fleksible studentene er aktive i yrkeslivet. Av denne gruppen studenter er mellom 73-85 % i Sør-Helgeland, Hälsingland, Östnäs og Finnsnes i arbeid, enten på heltid eller deltid. Kvinner er i større omfang enn menn i deltidsarbeid.<sup>97</sup> Dette er også i overenstemmelse med Willéns kartlegging fra 1974/75 hvor 78 % oppgav at de var i jobb, oftere menn enn kvinner (h.h.vis 89 % og 63 %).<sup>98</sup> I Schuller m. fl.s analyse av deltidsstudenter i skotsk høgre utdanning, var 3/4 av studentene i full jobb selv om gruppen aldersmessig fordelte seg nokså jevnt.<sup>99</sup>

I norske kartlegginger av kompetanseutvikling i arbeidslivet settes fokus primært på forutsetninger og barrierer og mindre på den enkeltes prosess og utvikling. Oppsummert finner man at kompetanseutvikling fra virksomhetenes side varierer både med hensyn til planmessighet og systematikk og at virksomhetenes (topp)ledelse bare delvis involverer seg i kompetansearbeid og kompetansenkning. Det fremkommer også at de fleste arbeidstakere som tar initiativ til utdanning får muligheter<sup>100</sup> og at aktiviteten øker med utdanningsnivå. De to viktigste barrierene for kompetanseutvikling er tid og økonomi. For en del næringers tilfelle er disse kombinert med manglende (og negativ) holdning til utdanning både i ledelse og blant personale, samt mangel på relevante tilbud. Sistnevnte fremheves spesielt av det regionale arbeidslivet (over et bredt spekter).<sup>101</sup>

Både fordi motivasjonen for fleksibel utdanning er så jobborientert og fordi jobb på en så markert måte innvirker på den enkeltes daglige liv og oppfatning av seg selv, er arbeidssituasjonen en viktig kontekst også for den enkeltes studiarbeid og motivasjon. Vurderingen av MOVI-prosjektet viser for eksempel hvordan holdningene på en arbeidsplass bidrar til at den enkelte lar seg involvere i og motivere til utdanning.<sup>102</sup> Det er imidlertid få studier som med utgangspunkt i fleksibel utdanning har gått nærmere inn på arbeidsplassen som rammebetingelse for studier og på hvordan samspillet mellom individ og arbeidsfellesskap innvirker på læring, støtte og selvoppfatning. Ikke minst i profesjonsutdanningene, men også i en del av de såkalte skreddersydde videreutdanningene, er man fra utdanningsinstitusjonenes side blitt stadig mer opptatt av å bygge utdanningen på, og knytte den til, deltakernes daglige arbeid. Dette kan skje gjennom bedre og mer omfattende koblinger mellom teori- og praksisfelt, slik man legger stor vekt på i lærerutdanningen.<sup>103</sup> Det blir også stadig mer vanlig at oppgaver som skrives som del av studier knyttes an til studentenes egen arbeidssituasjon.

194

I sin studie av deltidsstudenten har Schuller m. fl. også gått inn på forholdet til arbeidsplassen. Her pekes det for det første på at beslutningen om deltakelse på videreutdanningstilbud fremstår som en vekselvirkende prosess mellom arbeidsgiver og arbeidstaker.<sup>104</sup> Dette bildet fremtrer også i kartlegginger i norsk arbeidsliv. Initiativ til etter- og videreutdanning er forholdsvis jevnt fordelt mellom arbeidstaker selv og nærmeste overordnede, og som oftest som i en dialog mellom disse aktørene.<sup>105</sup> Det synes også som initiativ om videreutdanning i større grad enn etterutdanning kommer fra arbeidstakerne selv.<sup>106</sup> I Schuller m. fl.s undersøkelse er det primært studentene selv som har tatt initiativet til videreutdanningen og det varierte i noen grad hvorvidt disse tok dette opp med arbeidsgiver, blant annet ut fra i hvilken grad man selv oppfattet studiet som relevant for arbeidssituasjonen. I den grad studier ved siden av, eller som del av, jobb ble tatt opp med arbeidsgiver, var erfaringene noe ulike med hensyn til støtte og respons.<sup>107</sup>

Bournes kartlegging av deltidsstudenter i britisk høyere utdanning viser at om lag 60 % av studentene hadde fått en eller annen form for økonomisk støtte. Denne kom primært fra arbeidsgiver. Det ble identifisert følgende type støtte fra arbeidsgiver:<sup>108</sup>

Dekker hele studieavgiften	65 %
Fri m/lønn for å delta på undervisning	51 %
Dekning av reiseutgifter	38 %
Studiepermisjon (for eksempel lesedager før eksamen)	36 %
Bruk av utstyr o.a. på arbeidsplassen	34 %
Dekning av læremiddel	26 %
Dekker deler av studieavgiften	15 %
Fri uten lønn for å følge undervisning	6 %
Redusert arbeidsmengde	4 %

Denne oversikten har klar relevans for norske forhold, og viser at arbeidsgiver kan være forholdsvis positiv til å støtte opp om selve studiesituasjonen, men at det i liten grad får konsekvenser for selve arbeidsmengden. Det kan se ut som at utdanning bare delvis aksepteres som del av arbeidet for voksne deltidsstudenter. Bare 4 % av studentene i Schuller m. fl.s undersøkelse hadde for eksempel fått redusert arbeidsmengde.

Thuen viser til at en stor andel arbeidstakere opplever problemer med å kombinere hjem og arbeid. Dette knyttes til tidsstress, rollekonflikter, følelse av ikke å strekke til og bekymringer. Samtidig peker han på at arbeidstaker kan ta i bruk to hovedstrategier for å reduserer dette stresset; legge forholdene til rette slik at arbeidstaker selv best mulig kan ivareta de hjemlige forpliktelser eller ta over ansvaret for noen av de tradisjonelle hjemmeoppgavene.<sup>109</sup> Slike strategier, og da spesielt førstnevnte, burde også gjelde for arbeidstakernes arbeid med egenkvalifisering, ikke minst fordi dette er så nært knyttet til egen jobbsituasjon.

Schuller m. fl. definerte tre former for støtte fra arbeidsgiver; finansiell støtte, permisjon(fri) i jobben for å følge undervisning og mer generell støtte (pastoral support).<sup>110</sup> Dette er også forhold som NORNET- studentene er bedt om å uttale seg i forhold til. I tabell 12. 3 er det gitt en oversikt over dette.

	EØS-	Forv.k.sk	Org/arb.p	Eldreoms	SUM
<b>Økonomi</b>	46.3	82.4	65.5	65.9	<b>60.4</b>
<b>Fri</b>	49.3	79.5	46.6	67.9	<b>67.7</b>
<b>Anbefalt</b>	11.9	28.3	19.0	20.1	<b>21.9</b>
<b>Oppmuntring</b>	9.0	27.9	19.0	20.5	<b>21.9</b>
<b>Ingen</b>	20.9	3.9	22.4	12.4	<b>11.4</b>

Tabell 12.3 Angitt støtte fra arbeidsplassen. NORNET - prosjektet. Prosent.

I NORNET - prosjektet er det primært rammene for å studere som legges til rette gjennom økonomisk støtte og permisjonsordninger. Dette samstemmer med Schuller m.fl.s kartlegging i Skottland og med Kristiansens undersøkelse fra 1996. I sistnevnte, som var en videreutdanning for lærere og førskolelærere, oppgav 77 % at de hadde fått økonomisk støtte fra arbeidsgiver.<sup>111</sup>

Type økonomisk støtte ble ikke spesifisert i NORNET- undersøkelsen for 1993, men erfaringer fra fleksibel utdanning mer allment tilsier at dette kan omfatte flere forhold, studieavgift, reise/opphold, læremateriell, (IKT)utstyr. I kartleggingsundersøkelsen av EVU- studenter ved Universitetet i Tromsø fra 2002 var det for eksempel 42,3 % som oppga at de fikk helt eller delvis dekket reise- og oppholdsutgifter i forbindelse med studiene. I noen sammenhenger kunne dette være snakk om forholdsvis store beløp.<sup>112</sup> Heller ikke omfang av økonomisk støtte ble identifisert i NORNET - prosjektet. Erfaringer fra Schuller m. fl. tilsier at dette vil variere fra forholdsvis begrenset til mer omfattende støtte.<sup>113</sup> Hos Schuller m. fl. fremkommer det dessuten at arbeidsgivers vilje til økonomisk støtte blant annet hang sammen med at studentene fulgte undervisning utenom arbeidstid.<sup>114</sup> Av Finnsnesstudien fremkommer det da også at særlig arbeidsgivere i det private næringsliv ønsker studieordninger som i minst mulig grad berører de ansattes arbeidstid.<sup>115</sup>

Sammenlignet med Schuller m.fl.s undersøkelse er det dobbelt så mange studenter i NORNET - prosjektet som får fri fra jobb for å studere.<sup>116</sup> Også i kartleggingen av EVU- studenter ved Universitetet i Tromsø er det denne type støtte fra arbeidsgiver som flest studenter oppgir. Mens bare 17,2 % oppga at arbeidsgiver betalte studieavgiften, sa 59,4 % at de fikk helt eller delvis permisjon med lønn, 7,1 % fikk permisjon uten lønn og 26,8 % fikk fri til å lese.<sup>117</sup>

Av tabell 12.3 fremkommer det også at det er studentene på videreutdanningen i Forvaltningskunnskap som i særlig grad fikk forholdene lagt til rette, men det gjelder også for Organisasjons- og arbeidslivspsykologi og Eldreomsorg. Koordinatorene viste til at enkelte kommuner la forholdene godt til rette for sine ansatte, spesielt for Eldreomsorg og Forvaltningskunnskap. Men også her fant man forskjeller. Derimot var det ikke mulig å registrere forskjeller mellom fylkene.

Når det gjelder den mer omsorgsrettede oppfølgingen, er denne i NORNET - kartleggingen både knyttet til motivasjon for oppstart og til oppmuntring underveis. På begge disse dimensjonene er prosentandelen positive svar langt lavere. Også dette er i overensstemmelse med Schuller m. fl. På spørsmål om hvor studentene opplevde best

støtte for sine studier svarte 57 % hos Schuller m. fl. at det var ektefelle/partner, deretter medstudenter (50 %), fagansvarlige/kursansvarlige (46 %), arbeidskolleger (34 %) og venner (25 %). 19 % oppgav overordnet som støtte, men bare 3 % oppgav overordnet som beste støtte.<sup>118</sup> Det viste seg også at menn la større vekt på den akademiske støtten, mens kvinner legger størst vekt på støtten fra venner, ektefelle/partner.<sup>119</sup>

## 12.4 Oppsummering

Både i forhold til informasjon, motivasjon og rammebetingelser viser analysen over at erfaringene fra NORNET - prosjektet sammenfaller med erfaringer fra andre lignende regionale prosjekt (både i Norge og Sverige) og fra fleksibel utdanning og voksenopplæring mer allment. Slik sett er NORNET både et typisk eksempel på fleksibel utdanning og på voksenopplæring i Norge på 1990- tallet.

I forhold til informasjonsdimensjonen er det særlig to forhold som avslutningsvis bør løftes fram; nødvendigheten av å ta i bruk flere informasjonskanaler for å nå målgruppene og betydningen av at informasjons- og motivasjonsarbeidet foregår så nært og så direkte som mulig i forhold til den enkelte. Jo lavere utdanningsnivå målgruppen har, og jo lenger unna i tid forrige utdanning ligger, jo viktigere blir det å møte og motivere de voksne i sitt eget miljø. Dette er en del av voksenopplæringens nærhetsprinsipp, som i en oppsummering av erfaringer med opptak av voksne til høgre utdanning uten formell studiekompetanse, ble konkretisert til følgende dimensjoner:<sup>120</sup>

- Motivering og til dels personlig oppfølging i eget nærmiljø slik det er gjort fra bedriftenes side.
- Utvikling av tilbud som målgruppen finner relevant og viktig, ikke minst sett i forhold til egen jobb eller ønske om jobb.
- Nødvendigheten av et sosialt fellesskap omkring studiesituasjonen både på samlinger og på hjemstedet.
- At tilbudene kan gis på, eller i nærhet av, hjemstedet.
- At man i den pedagogiske tilretteleggingen ivaretar det særegne ved målgruppen som lærende uten at dette går på bekostning av den kvalitet som bør kjennetegne et studium på høgre nivå.

Det er grunn til å anta at de høgre utdanningsinstitusjonene i løpet av 1990 - årene har blitt mer opptatt av og flinkere til å informere og markedsføre sine utdanningstilbud. Dette som en del av den gradvis økende markedsorienteringen og konkurransen om studentene. I EVU- kartleggingen ved Universitetet i Tromsø i 2002 gis det også indikasjoner på dette. Her svarer om lag 2/3 at de synes informasjonen om studiet har vært god både forut for og underveis i studiet. I samme kartlegging gis det også noen indikasjoner på hvilke forhold som innvirker på voksnes valg av studier og studieinstitusjon. Halvparten (50,6 %) sier at man valgte et tilbud ved Universitetet i Tromsø på grunn av fagets relevans, 48,1 % sier det er fordi tilbudet gir formell kompetanse, 19,2 % angir kvalitet som begrunnelse, mens bare 6,7 % sier at man valgte studiet fordi det (også) gir status å studere ved et universitet. Sett i forhold til studentenes egen oversikt over mulige studietilbud er det interessant å registrere at bare 7,9 % sier at de begynte ved Universitetet i Tromsø fordi de ikke visste om andre tilbud.<sup>121</sup> Erfaringer både fra NORNET - prosjektet og MOVI - prosjektet indikerer også en nær sammenheng mellom informasjon og motivasjon. Dels ved at motivasjon i mange tilfeller er en forutsetning for at den enkelte aktivt oppsøker og innhenter informasjon om studier, dels ved at den informasjon som utformes i stadig større grad må være motiverende og appellerende, det man kan kalle motivasjonsorientert (mer enn markedsføringsorientert).

Når det gjelder deltakernes motivasjon og begrunnelse for studier, fremstår tilknytningen til eget arbeid som svært sentralt, ikke bare ut fra et instrumentelt perspektiv, men også ut fra et selvaktualiserings- og faginteresseperspektiv. Eget arbeid fremtrer således som det mest sentrale “omdreiningspunkt” for voksnes utvikling og læring. I en intervjuundersøkelse blant finske arbeidstakere sier 96 % at arbeidet er svært viktig eller viktig for dem. Arbeidet oppfattes ikke som et symbol på personlig suksess, men som en mulighet til å oppfylle det man oppfatter som viktige samfunnsmessige og personlige mål.<sup>122</sup>

Den sterke motivasjonen knyttet til arbeid gjelder for begge kjønn, og det fremgår av sluttrapporten til NOMAD - prosjektet at Norge skiller seg noe ut i voksenopplæringssammenheng ved at kvinner i større grad enn menn følger jobb- og karriereorienterte utdanningstilbud.<sup>123</sup> I nordisk voksenopplæring finner man også at kvinner mer enn menn deltar i tilbud som primært er rettet inn mot personlige interesser utenom jobb.<sup>124</sup> Linnakylä og Malin peker på tre faktorer som i tillegg til de tradisjonelle er med på å bestemme utdanningsaktiviteten hos voksne, bruk av informasjonsteknologi i jobbsammenheng, kulturelt aktivitetsnivå og et kunnskapsintensivt yrke.<sup>125</sup> Siden de fleste voksne enten er i arbeid eller aktivt søker arbeid, er den sterke motivasjonen for

kvalifisering for arbeid naturlig. Men samtidig synliggjør det hvordan de som faller utenfor det ordinære arbeidsliv taper på to fronter, både i forhold til daglig virke som økonomisk og identitetsskapende faktor og i forhold til egen kvalifisering. I en forstand kan man således også snakke om en “dobbel marginalisering.” Schuller m. fl. peker også på at når arbeidsgivere investerer i de ansattes utdanning på universitets- og høyskolenivå er ikke det bare ut fra et ønske om bedre jobbutførelse, det handler også om å oppmuntre til og belønne lojalitet til arbeidsplass og arbeidsgiver.<sup>126</sup> Imidlertid er kvalifisering av personale et tveegget sverd siden det også er et virkemiddel til å styrke den enkeltes muligheter for mobilitet på utdanningsmarkedet. Jo mer produksjonsmidlene er å finne i den enkelte arbeidstakers hode, jo mindre makt har arbeidsgiver.

Det å være voksenstuderende er ikke noen dans på roser. Ikke minst for de voksne som skal forholde seg til en rekke forpliktelser både hjemme, på jobb og i sin fritid kan hverdagen preges av det motsatte av fleksibilitet, nemlig overbelastning og stress. Rognstad lanserer i den sammenheng formuleringen “den trippelarbeidende fjernstudent”, med spesiell referanse til voksne kvinner som etter beste evne forsøker å kombinere inntektsgivende arbeid, omsorgsansvar og utdanning.<sup>127</sup> Både Rognstad og Støkken peker på at det å forvalte tre ulike identiteter og oppgaver, på samme tid og over lengre tidsrom, lett kan føre til at konkurranse og konflikt mellom dem.<sup>128</sup> Ut fra sin studie advarer Rognstad således mot en lettvin og retorisk forståelse av fleksibel utdanning som en enkel måte for voksne å løse sitt utdanningsbehov på. Kember peker på at en slik situasjon ofte forsøkes løst gjennom tre strategier; forhandlinger, forsakelser og støtte.<sup>129</sup>

Three main mechanisms were identified. Firstly support from employers, work colleges, family and friends definitely makes a difference to the success or otherwise of the integration process. Secondly, both students and others in the student's social environment do need to make some sacrifices. Finally, there is a need to renegotiate previously accepted social positions and status. This negotiation process may involve others taking over roles previously undertaken by the student, and usually encompasses defining a sanctuary of time and/or space for the student to study.

I forhold til partneren peker Thuen på følgende forhold som viktig; unngå unødvendig kritikk og negative påpekninger, del på viktige avgjørelser, gi hverandre støtte og oppmuntring, definere mulige problemområder og ta dem opp i konstruktiv dialog, bruk tid på selve forholdet.<sup>130</sup>



Samtidig som det å kombinere studier med andre oppgaver og forpliktelser er en åpenbar merbelastning, understrekes det i flere vurderings- og forskningsarbeid at fordelene og erfaringene ved å studere for den enkelte langt overstiger slitet og vanskene.<sup>131</sup>

Selv om både Rognstad og Kember mener å kunne påvise at forsakelse er en viktig strategi for voksne på alle de tre arenaene i nærmiljøet, viser kartleggingen av EVU-studenter ved Universitetet i Tromsø at nesten halvparten av studentene (44,6 %) mente at de i svært liten eller liten grad hadde gitt avkall på oppgaver for å kunne gjennomføre studiet. 28,1 % mente at dette hadde skjedd i stor eller i svært stor grad.<sup>132</sup> En forstudie av den voksne, fleksible student viser at i den grad noe må forsakes er det primært knyttet til fritidsaktiviteten og det sosiale liv utenom jobb og familie.<sup>133</sup> Også Schuller m. fl. nyanserer studiesituasjonen til den voksne, fleksible student noe ved å påpeke at kombinasjon av utdanning og arbeid også kan vurderes i et mer positivt lys. Dette oppsummerer forfatterne i formuleringen “strukturell stabilitet”. Denne stabiliteten er knyttet til fire forhold:<sup>134</sup>

- Det gir en stabil inntekt som gjør det mulig å opprettholde en livsstandard på linje med alle andre og den sikrer en bedre stabilitet i livssituasjonen enn den som gjelder for heltidsstudenten.
- Arbeidet innbyr til en disiplinering og gir en daglig struktur som også kan være til hjelp i studiearbeidet og som gjør at man ikke så lett gir opp.
- Siden jobben står så sentralt som motiv for utdanning har de voksne også en klarere formening om hva utdanningen kan eller bør føre til.
- Det at man er involvert på flere arenaer kan være til hjelp for å redusere stresset innenfor hver enkelt av dem. Flere deltidsstudenter i undersøkelsen peker på at presset og stresset knyttet til utdanningssituasjonen var lettere å bære fordi de oppfattet andre forhold som viktigere. Uansett hvor dårlig det måtte gå, var familie og arbeid viktigere. På samme måte kunne utdanningssituasjonen fungere som et frirom eller “lynaveleder” for presset på jobb eller i familie.

Når det gjelder forholdet mellom den voksnes arbeidssituasjon og studiesituasjon fremgår det både av prosjekt med fokus mot regional utvikling og prosjekt med fokus mot arbeidslivet at arbeidsgivere kanskje mer i offentlig enn i privat sektor, legger forholdene til rette for studier. I hvert fall når disse er klart jobbrelatert. Den mer personlige, direkte oppfølgingen fra overordnet synes ikke å bli like godt ivaretatt. Imidlertid synes det som arbeidskolleger kan fungere som en viktig støttegruppe sammen med nærmeste familie.

Det kanskje viktigste og mest entydige resultat, både i NORNET - sammenheng og i andre regionale utdanningsprosjekt, er tilbakemeldingen om at fleksibel utdanning for 2/3 av studentgruppen fremstår som eneste vei til utdanning. Dette er i seg selv en sterk manifestasjon av fleksibel utdannings betydning både i norsk og svensk høgre utdanning. Som det også fremgår av kapittel 11 gjelder ikke dette bare etter- og videreutdanning, men også førstegangsutdanning for unge og voksne som av ulike grunner ikke kan forlate hjemstedet over lengre perioder. Bruk av IKT fremstår som en av de viktige forutsetningene for å nå disse gruppene, en annen er den lokale tilknytning til et studiemiljø og en kompetanseaktør. Det er de lokale forutsetningene som er utgangspunkt for neste kapittel.



# NOTER

1. Jacobsen, B. (1991): *Studier i dansk voksenundervisning og folkeopplysning, p. 83.* Akademisk forlag. København.  
Roos, G. (2002a): *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98, p. 72.* Hälsingland.
2. Jacobsen: *Ibid, p. 80.*
3. Engesbak, H./ Finbak, L. /  
Tønseth, C. (1998): *På rett vei, uten rett. Reform 94 - konsekvenser for voksne.* NVI. Trondheim.
4. KUF: *Kompetansereformen 2000 - 2002.*
5. Rønning, W. (2003): *Kompetanseutviklingens jernlov- en utfordring for voksenopplæringen, pp .20-21.* Vox. Trondheim.
6. Asplund, M./  
Nordstöm, A. (2001): *Utvärdering av SAMS - projektet.* CERUM. Working Paper nr. 29. Umeå Universitet.  
Holmberg, C. /  
Lundberg, M. /  
Zackrisson, K. (1996): *Det första året. Utvärdering av det pedagogiska utvecklingsarbetet inom konsortiet för nationell distansutbildning, p.63.* Linköping universitet.
7. Holmberg, m. fl: *Ibid, p.63.*
8. Rønning: *Ibid,p. 20.*
9. Engesbak ,/Finbak /  
Tønseth (1998): *Ibid.*
10. *Ibid, kap. 4.2.*  
Ure, O./Skule, S. (2002): *Elektronisk kunnskapsnettverk og verktøy for livslang læring. En evaluering av Norgesuniversitetets første virkeår.* FAFO. Oslo.
11. Vaagland, O. (1990): *Satellittoverført fleksibel utdanning i Hordaland. Vurdering av et forsøksprosjekt, pp.15-16.* Institutt for massekommunikasjon, Universitetet i Bergen.
12. *Loc.cit.*

13. Deltakernes angivelse av hvordan de fikk kjennskap til studietilbudene. Prosentvis fordeling

	<b>EØS-kurs</b>	<b>Forv.k.sk.</b>	<b>Org/arb.psy</b>	<b>Eldreoms.</b>	<b>Sum</b>
Avisann./Media	1.5	3.9	50.0	10.4	<b>11.0(64)</b>
Avisann./Media	1.5	3.9	50.0	10.4	<b>11.0(64)</b>
Rundskriv/oppslag på jobben	30.9	65.4	24.1	52.6	<b>51.7(300)</b>
Kjente	0.0	2.4	6.9	6.4	<b>4.3(25)</b>
Lokalradio	0.0	0.5	0.0	0.4	<b>0.3 (2)</b>
Lokal-TV	0.0	0.5	1.7	1.6	<b>1.0(6)</b>
Fagfor.	2.9	2.0	1.7	24.9	<b>11.9(69)</b>
Direkte henvend. fra studie-senter til arb.sted.	13.2	6.3	3.4	3.6	<b>5.7(33)</b>
Annet	54.4	0.5	15.5	8.8	<b>19.0(110)</b>
<b>Sum</b>	<b>11.7(68)</b>	<b>35.3(205)</b>	<b>10.0(58)</b>	<b>42.9(249)</b>	<b>100(580)</b>

204

14. Asplund/Nordström: *Loc. cit.*
15. Distum (2001): *SAMS- for utveckling av samspelet mellan kommuner och universitet/ högskolor, p. 45.* Rapport 1. Härnösand.
16. Asplund/Nordström: *Loc.cit.*  
 Pettersen, L./  
 Sandersen, H. (2001): *Da berget kom til Muhammed- evaluering av desentraliserte hogskolestudier på Sør -Helgeland, p. 82.* NF - rapport nr. 3. Bodø.
17. Holmberg, m. fl.: *Loc.cit.*
18. Distum: *Ibid, D. 3.2., p.96.*  
 Holmberg, m.fl. *Loc.cit.*
19. Distum: *Ibid, pp.96-99.*
20. Jacobsen: *Loc.cit.*
21. Huus, I. (2003): Kvalitet på campus. Universitetenes studiekataloger 2003-2004. *Prosa, vol. 9, nr. 4, 30-35.*
22. NKS Fjern- undervisning(1992): *Hverdagsjus, p.24.* NKS. Oslo.
23. Grepperud, G./ Thomsen, T.(2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft, kap. 4.*Uvett-publikasjon nr. 1. Universitetet i Tromsø.
24. Distum: *Ibid, p. 31.*
25. Dahllöf, U./ Grepperud, G./ Palmund, I. (1993): *Att vilja, våga, kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå Universitet 1987 - 93.* Distansrådet. Rapport nr. 5. Umeå Universitet.

26. Rønning: *Ibid, p. 43.*  
 Benn, R. (1997): Participation in Adult Education: Breaking Boundaries or Developing Inequalities? I Armstrong, P/Miller, N/ Zukas, M(eds): ***Crossing Borders, Breaking Boundaries: Proceedings of the 27th Annual SCUTERA Conference.*** Birbeck College. London.
- Schuller, T. /Raffke, D. /  
 Morgan - Klein, B. /  
 Clark, I. (1999): ***Part - Time Higher Education. Policy, Practice and Experience, p. 140.*** Higher Education Policy Series 47. Jessica Kingsley Publishers. London.
27. Larsen, K.A.  
 m. fl. (1997a): ***Kompetanseheving i kommunesektoren.*** NF- rapport nr. 10. Bodø.  
 Larsen, K.A.  
 m. fl. (1997b): ***Bedriften som lærested.*** FAFO - rapport 212. Oslo.  
 Grepperud, G./  
 Thomsen, T. (199): ***Vurderingsrapport fra tredje års virksomhet ved Studiesenteret på Finnsnes, kap. 4.*** Arbeidsnotat. Høgskolen i Harstad.
28. Skaalvik, E./Finbak, L./  
 Ljosdal, O.H. (2000): ***Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet, p. 5.*** NVI. Trondheim.
29. Merriam, S. /  
 Caffarella, R. (1999): ***Learning in Adulthood, p. 54.*** Jossey-Bass Publishers. San Francisco.  
 Skaalvik m. fl.: ***Loc.cit.***
30. Merriam/  
 Cafarella: ***Ibid, p. 54.***
31. Skaalvik, m. fl.: ***Ibid, p. 6.***  
 Merriam/Cafarella: ***Ibid, p. 54.***  
 Schuller, m.fl.; ***Ibid, p. 138.***  
 Jacobsen, B: ***Ibid.***
32. I tillegg til data fra kartleggingen 1993/94 baserer tabellen seg på rapport fra SMI til Telenor/FOU: ***En evalueringsundersøkelse foretatt med deltakere i et satellittoverført "Kurs i pedagogikk".*** Tolkningsrapport. Bergen 1996.
33. Schuller, m. fl: ***Ibid, p. 136.***
34. Berg, L./Nebben, E./  
 Seip, Å. (1999): ***Etter- og videreutdanning i staten. En studie av ti statlige virksomheter, p. 112.*** FAFO - rapport 268. Oslo.
- Larsen, K.A./Nyseth, T./  
 Vrålstad, K. (1997): ***Kompetanseheving i kommunesektoren, p. 126.*** NF - rapport nr. 10. Bodø.  
 Midtsundstad, T.(1994): ***Yrke, utdanning og fagorganisering. Yrkesfaglig satsning i helse- og sosialsektoren, p.65.*** FAFO- rapport 172. Oslo.
35. Merriam/Cafarella: ***Ibid, p. 52.***

36. Thompson, M. (1998): Distance learners in higher education, p. 19. I Gibson, C (red): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes*. Atwood Publishing. Madison.
37. Skaalvik m. fl.: *Ibid*, p. 38.
38. *Ibid*, p. 36.
39. Grepperud/Thomsen: *Ibid*, pp. 155-156.  
 Pettersen/Sandersen: *Ibid*, p. 99.  
 Roos (2002a): *Ibid*, p. 92. I kartleggingene fra Hälsingland er det svaralternativet "høja kompetensen" som scorer høyest. Roos peker selv på at dette er en formulering som kan inkludere flere, konkrete motiv, men hun synes primært å knytte den til yrkessituasjonen (p.42).
40. Henriksen, N. (1996): *Landsomfattende behovsundersøkelse for kompetanseopbygging av sivilt personell i forsvaret*. Forsvarets studiesenter. Heggelia
41. Grepperud/Thomsen: *Loc.cit*.  
 Roos: *Ibid*, p. 42.
42. Schuller m. fl.: *Ibid*, p. 135.
43. Pettersen/Sandersen: *Ibid*, p. 97.
44. Skaalvik m. fl.: *Ibid*, pp. 38 - 39.  
 Skaalvik, E. /  
 Finbak, L. (2001): *Adult Education in Great Britain, Norway and Spain*, p. 29.  
 Vox/Tapir Trondheim.
45. Skaalvik, m. fl.: *Ibid*, p. 5.
46. Roos (2002b): *Ibid*, p. 12.
47. Willén: *Ibid*, p. 85.  
 Grepperud/Thomsen: *Loc.cit*.  
 Jacobsen: *Ibid*, p. 96.
48. Linnakylä, P. /  
 Malin, A. (2001): Demand for adult education and determinants of participation. I Tuijnman, A. /Hellström, Z. (red): *Curious Minds. Nordic Adult Education Compared. Nordisk Ministerråd*. Rapport nr. 9. København.
49. Skaalvik m. fl.: *Ibid*, p. 41.
50. *Ibid*, p. 37.
51. Jacobsen: *Ibid*, kap. 3 og kap. 4.
52. *Ibid*, pp. 110 - 17.
53. *Ibid*, p. 125.
54. *Ibid*, p. 126.
55. *Ibid*, p. 133.
56. Støkken, A.M.(1993): *Fjernstudenten*, p. 47. AFI - rapport nr. 9. Oslo.
57. Dahlén, S. /  
 Lundgren, H. (1995): *Sjuksköterska på distans*, p. 70. Pedagogiska Institutionen. Rapport 122. Uppsala Universitet.
58. Grepperud, G. /  
 Holen, F. (2001): *Nå erfaring teller*. Notat. U-vett. Universitetet i Tromsø.

59. Rognstad, G (1999a): *Fjernstudenter i høgre utdanning. Hvordan integreres utdanningen i studentenes dagligliv og totale livssituasjon, p.89.* Hovedfagsoppgave i pedagogikk. PFI. Universitetet i Oslo.
60. Skaalvik m. fl.: *Ibid, p. 36.*
61. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 99.*  
Roos (2002a): *Ibid, p. 92.*
62. Midtsundstad: *Loc.cit.*
63. *Ibid, p. 68.*
64. Skaalvik, m. fl.: *Loc.cit.*
65. Roos (2002a): *Ibid, p. 66.*
66. Schuller m. fl.: *Ibid, p. 169.*
67. Grepperud, G./  
Holen, F.(2003): Kartlegging av EVU - studenter ved Universitetet i Tromsø våren 2002, første bearbeiding av resultater.
68. I intervjuguiden var spørsmålet stilt slik: «Kunne du ha skaffet deg den samme utdanninge/kompetanse på annen måte innenfor det samme tidsrom? I så fall, hvordan kunne det vært gjort?»
69. Kristiansen, T. (1996): *En vurderingsundersøkelse foretatt med studenter i et satellittoverført "Kurs i pedagogikk", p. 10. Tolkingsrapport, p. 10.* Telenor. Kjeller.
70. Vaagland: *Loc.cit.*
71. Willén:  
Roos (2002a): *Ibid, pp. 90 - 91.*  
Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 98.*
72. Roos: *Ibid, p. 45.*
73. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 151.*
74. Dahén /  
Lundgren: *Loc.cit.*
75. Merriam/Cafarella: *Ibid, pp. 60-71.*
76. Skaalvik, m. fl.: *Ibid, pp. 47 - 49.*
77. Moore, M. (1998): Introduction, p. 3. I Gibson, C; *Ibid.*
78. Bajtelsmit, J.W. (1988): *Predicting Distance Learning Dropouts: Testing a Conceptual Model of Attrition in Distance Education.* Report to the ICDE Research. Committee.
79. Gibson, C. (1998): The distance learner's academic self -concept. I Gibson (ed): *Ibid.*
80. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 151.*
81. Egan, G. /  
Cowan, M. (1979): *People in systems; A model for development in the human - services professions and education, p. 116.* Brooks-Cole Publishing. Monterey. CA
82. Rognstad G.(1999b): *Når rollene blir mange: Voksne fjernstudenter i høyere utdanning, p. 5.*  
Fagartikkel til pedagogikk hovedfag. Universitetet i Oslo  
Rognstad(1999a): *Ibid, p. 48.*
83. Roos m. fl. (1999): *Ibid, p. 127.*  
Roos (2002a): *Ibid, p. 24.*  
Pettersen/  
Sandersen: *Ibid, p. 80.*



- Grepperud/  
Thomsen: *Ibid*, pp.161-162.
84. Willén: *Ibid*.
- Thompson: *Ibid*, p. 13.
85. Willén: *Ibid*, p. 95.
86. Rognstad (1999a): *Ibid*, pp. 96-97.
87. Falk, E-M. (1999): *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av tekster om lärablivande på distans*, p.81. Uppsala Studies in Education. Uppsala Universitet.
88. *Loc.cit*.
89. Thuen, F (2000): Motsetninger mellom arbeid og hjem. Den nye store arbeidsbelastningen. I Einarsen, S./Skogstad, A. (red): *Det gode arbeidsmiljø*, p. 249. Fagbokforlaget. Bergen.
90. Von Prümmer,C(1993): Women in Distance Education, a Researcher's View, p. 62. I *Research in distance education. Present situation and forecasts*. Report from a Nordic conference in Umeå 14-16 june 1993.
91. Rognstad: *Ibid*, p. 87.
92. Schuller, m.fl: *Ibid*, p. 199.
- Thuen: *Ibid*.
93. Roos (2002a): *Ibid*, p. 26.
94. *Loc.cit*.
- Roos(2002b): *Ibid*, p. 5.
95. Dahlén/Lundgren: *Ibid*, p. 73.
96. Holmberg m. fl.: *Ibid*, pp. 57-59.
97. Pettersen/Sandersen: *Ibid*, p. 80.
- Roos (2002a): *Ibid*, p. 26.
- Roos (2002b): *Ibid*, p. 5.
- Grepperud/  
Thomsen: *Ibid*, p. 162.
98. Willén: *Ibid*, pp. 95-96.
99. Schuller m.fl: *Ibid*, p. 129.
100. Berg, m.fl: *Ibid*, p. 72.
101. Grepperud/  
Thomsen: *Ibid*, p. 47.
102. Rønning: *Ibid*, pp. 44-45.
103. Ludvigsen,S/  
Løkensgaard,T. (2002): *Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*. Gyldedal Akadmiske. Oslo.
104. Schuller,m.fl: *Ibid*, p. 175.
105. Berg m.fl.: *Ibid*, p. 75.
106. Larsen, m. fl(1997): *Ibid*.
107. Schuller, m. fl.: *Loc.cit*.
108. Bourner, T.  
m. fl. (1991): *Part-time Students and their Experience of Higher Education*. SHRE. Buckingham

109. Thuen: *Ibid, pp. 249-250.*
110. Schuller m.fl: *Ibid, pp. 179-182.*
111. Kristiansen: *Ibid.*
112. Grepperud/  
Holen(2003): *Ibid.*
113. Schuller m.fl.: *Ibid, p. 178.*
114. *Ibid, p. 179.*
115. Grepperud/  
Thomsen: *Vurderingsrapport fra tredje års virksomhet ved studiesenteret på Finnsnes, p. 41.* Høgskolen i Harstad.
116. Schuller m.fl.: *Ibid, p. 180.*
117. Grepperud/  
Holen(2003): *Ibid.*
118. Schuller m.fl: *Ibid, pp. 181-182.*
119. *Ibid, p. 148.*
120. Grepperud/  
Holen(2001): *Ibid, p. 24.*
121. Grepperud/  
Holen(2003): *Ibid.*
122. Moore, E/Tikka, T/  
Antikainen, A(2003): The Importance of Work and Education in an Information Society. I Bron,A/Scemmann(ed): *Knowledge Society, Information Society and Adult Education.* BSIA. LiT. Bochum.
123. Linnakylä/Malin: *Ibid, p. 93.*
124. *Ibid, p. 71.*
125. *Ibid, p. 101.*
126. Schuller m.fl: *Ibid, p. 120.*
127. Rognstad(1999a): *Ibid, p. 117.*
128. *Ibid*
- Støkken: *Ibid*
129. Kember, D(1999): Integrating Part Time Study with Family, Work and Social Obligations. *Studies in Higher Education. Vol. 24, nr. 1, p. 123.*
130. Thuen: *Ibid, pp. 255-256.*
131. Falk: *Ibid.*
- Rognstad: *Ibid.*
- Schuller m.fl: *Ibid.*
132. Grepperud/  
Holen(2003): *Ibid.*
133. Grepperud, G./  
Rønning, W. /  
Støkken, A. M. (2004): *Liv og lære - vilkår for voksnes læring.* Under arbeid.
134. Schuller, m.fl: *Ibid, pp. 158-15.*

I takt med att arbetsmarknadens kompetenskrav ökar växer också medborgarnas behov att bygga på och förbättra kompetensen under hela livet och inom olika områden. Kraven ökar på att det ska finnas möjligheter att lära i olika former. Många pekar på behovet av en mer flexibel utbildning som ett sätt att möta denne förändring. Vidare sker en förskjutning av fokus från utbildningsanordnarna till den eller de som ska lära. Allt större flexibilitet krävs vad gäller när, var och även alltmer också hur utbildningen ska bedrivas och för att åstadkomma detta behövs en ny infrastruktur - och en viktig del av den nya infrastrukturen är lärcentra.<sup>1</sup>

# Kapittel 13

## STUDIESENTRA OG DET REGIONALE KOMPETANSEARBEIDET

### - EN FORUTSETNING FOR ET REGIONALT UTDANNINGSLØFT?

I St.meld. nr. 42(1997-98) *Kompetansereformen* fremheves det regionale perspektivet som sentralt i satsingen på kompetanseutvikling. Flere av de forhold som er berørt i kapittel 8 trekkes fram i denne meldingen. Blant annet pekes det på at kompetansesatsingen skal rette seg inn mot et næringsliv som i hovedsak består av små bedrifter, 92 % av dem har under 20 ansatte, 81 % under 5 ansatte. I tillegg kommer de mange en-personsbedrifter, ikke minst innen primærnæringene. Stortingsmeldingen peker på at disse mange og små enhetene har det største behovet for å dekke langsiktige kompetansebehov, samtidig som det er disse som størst problem med å finansiere og organisere kompetansetiltak. I tillegg befinner svært mange av disse bedriftene seg i et distrikts - Norge preget av utviklingstrekk stortingsmeldingene uttrykker bekymring over. Utdanningsnivået er jevnt over lavere i distriktene, det er mangel på arbeidskraft og ungdom, særlig unge kvinner flytter til byer og tettsteder.<sup>2</sup> Det forventes at utdanningssystemet, på alle nivå, er i stand til å møte denne utfordringen gjennom samarbeid og samvirke:<sup>3</sup>

Et tett samvirke mellom statlige, regionale og lokale stimulerings tiltak, det lokale og regionale utdanningssystemet og virksomhetene selv, vil kunne bidra til en positiv utvikling for distrikts - Norge

I samme melding ser man heller ikke bort fra at det er nødvendig med en del radikale grep for at universitet og høyskoler skal bli den motoren på tilbudssiden som man mener Norge trenger for å møte kravene til ny kompetanse i arbeids- og samfunnsnivå.<sup>4</sup>

Langt på vei sammenfaller analysen og anbefalingene i stortingsmeldingen med det som ble løftet fram som hovedmålsettingene i det regionale utdanningsprosjektet i Sør- Helgeland:<sup>5</sup>

- Heve kompetansen i den voksne befolkningen i regionen som grunnlag for å styrke arbeidsliv og gjøre regionen til et bedre sted å bo i.
- Finne modeller for organisering av livslang læring i regioner utenfor høgskolestedene.

212

Første del av målsettingen signaliserer en ambisjon og et perspektivskifte når det gjelder tilgang på høgre utdanning til områder utenfor høgskolestedene. Ikke minst har det i Nord-Norge, helt siden 1970-tallet vært en viss tradisjon for “å legge ut” utdanningstilbud på høgre nivå, det vil si som deltids, desentraliserte tilbud. Dette har ofte, men ikke alltid, hatt form av “brannsløkking”, det vil si tilbudene har kommet i gang for å løse presserende kompetanseproblem, for eksempel innen skole- og helse/ sosialsektoren. Selv om dette fremdeles er en aktuell problemstilling, handler de seinere års initiativ stadig mer om å sette kompetanseutvikling på høgre nivå inn en langsiktig og helhetlig utviklingsstrategi. Utfordringen er med andre ord å integrere høgre utdanning som stabilt og forutsigbart virkemiddel i den regionale utviklingen slik det antydes i kapittel 7. I et slikt perspektiv er høgre utdanning å betrakte som et universelt gode, som noe flest mulig bør ta del av for sin egen del og som grunnlag for samfunnsutvikling i bred forstand. Et slikt perspektiv omfatter mer enn den økonomiske kunnskapsrasjonaliteten.

### **13.1 De regionale kompetanseoppgavene - megler, møteplass og motor**

Det er ut fra en slik ambisjon man må forstå den andre delmålsettingen i Sør - Helgelandprosjektet, som retter fokus mot hvordan man skal kunne løse denne utfordringen. Det ligger implisitt i målsettingen at etablerte ordninger, systemer og aktører ikke godt nok har klart dette, og at det er nødvendig å tenke nytt og alternativt. Etableringen av denne type regionale satsinger er i seg selv et uttrykk for at man fra regionenes side ikke er fornøyd med situasjonen. Flere distriktsregioner synes derimot å sakke noe akterut i kompetanseutviklingen, i hvert fall når det gjelder formell, høgre utdanning.

En forbedring av denne situasjonen fremstilles ofte som en ensidig utfordring til de høgre utdanningsinstitusjonene, gjerne knyttet til følgende oppgaver:

- Inngå i mer permanent dialog med kommuner og regioner, herunder å bistå og bidra til det mer generelle kompetansearbeidet. Dette er en viktig del av høgre utdannings pådriverrolle, slik det er fremhevet hos Longworth og Davies (jf. kapittel 1). Så langt er det ingen andre som naturlig peker seg ut i en slik rolle.
- Tilrettelegge, og tilby, på kort og lang sikt, flere fleksible tilbud både innen grunnutdanning og etter- og videreutdanning.
- Inngå i utvikling av nye tilbud, spesielt tilpasset regioner og målgrupper. Dette forutsetter såkalte horisontale utviklingskoalisjoner (jf. kapittel 7).

213

Utfordringen er imidlertid tosidig. For at de høgre utdanningsinstitusjonene skal kunne ivareta sine oppgaver, må man på lokalt/regionalt nivå være i stand til å begripe, og gripe, det man med en fellesbetegnelse kan kalle kompetanseoppgaven. Sett i forhold til målene om stabilitet, langsiktighet og integrasjon står man på regionalt og lokalt nivå overfor en kompleks oppgave som ikke bare lar seg løse gjennom det man kan karakterisere som en forenklet, lineær oppfatning av forholdet mellom utdanning og regional utvikling. Denne oppfatningen legger til grunn at distribusjon av utdanningstilbud i seg selv anses som tilstrekkelig. I en vurdering av et regionalt utdanningsprosjekt oppsummeres dette slik:<sup>6</sup>

Resultatet er at nye aktører langt på vei følger i allerede oppgatte spor og at man forutsetter at løsningen på de regionale kompetanseutfordringene mer ligger i økonomiske rammevilkår enn i nye perspektiv og andre tiltak (men ikke nødvendigvis flere). For flere av de regionale kompetanseaktørene synes strategiene å være forholdsvis like. Langt på vei bygger man på det vi kan kalle "addisjonsstrategien" (mer av det samme), det vil si man holder på samme behandling, men vil gjennom bedre rammevilkår øke dosene. Som det også fremgår av kapittel 7 preges regionale kompetanseaktører av en individorientert tilnærming, man foretar strategiske valg basert på "ad hoc" analyser av kompetansebehov, man baserer sin virksomhet mer på informasjon enn markedsføring og man må primært legge vekt på tilbud som gir umiddelbar uttelling i form av studenter og finansiering.

Erfaringer fra regionale utdanningsprosjekt, og fleksibel utdanning mer allment, indikerer nødvendigheten av en mer innovativ tilnærming, kanskje først og fremst ved å gi større plass og prioritet for et kontinuerlig grunnlagsarbeid omkring kompetanseutvikling. Dette er et arbeid som må løses på lavest mulig geografisk nivå og så nært den enkelte bruker (enten dette er person eller institusjon) som mulig. Hva slike oppgaver kan omfatte kommer blant annet til uttrykk når Sollefteå kommune i Sverige forsøker å systematisere sin kompetansesatsing:<sup>7</sup>

- Bygga mottagarkapasitet i form av anleggningar og utrustning som tilgodoser såväl identifierade som uppskattade kompetensutvecklings/försörjnings behov samt möjliggör flexibla pedagogiska/didaktiska tillämpningar inom vuxenutbildning.
- Knyta samman lokal IT-centra med planerat kompetenscentrum i Sollefteå och derigenom skapa ett starkt teknisk nätverk som bärare av vuxenutbildning.
- Utveckla beställarkompetens.
- Verka för förnyelse och utveckling av utbildningens innehåll och pedagogik utifrån idén om det flexibla lärande med fokus på vuxna.
- Uppmuntra utveckling och implementering av utbildningar med strategisk betydelse för vårt lokala näringsliv.
- Innrätta och utveckla ett lokalt Kompetensråd för gränsöverskridande samverkan såväl mellan företag och utbildningsanordnare i kompetensfrågor (med företag/utbildningsanordnare avses här både offentliga och privata verksamheter).
- Stärka kommunens attraktionskraft.
- Öka tillgängligheten till kompetensutveckling/försörjning i hela kommunen.

De regionale/lokale kompetanseoppgavene kan i hovedsak defineres gjennom tre hovedfunksjoner, kompetansemegling, utvikling av læringsmiljø og strategisk kompetansearbeid. Det er dette som i overskriften er knyttet til begrepene (og metaforene) megler, møteplass og motor. Disse metaforene ble utviklet som en del av vurderingen av Studiesenteret på Finnsnes<sup>8</sup> og ligger også til grunn for en svensk, nasjonal kartlegging av studie(lär-)sentra.<sup>9</sup> Ikke minst forutsetter disse funksjonene det samvirke som St.meld. nr. 42 antyder både på regionalt og lokalt nivå og mellom disse nivåene og de høgre utdanningsinstitusjonene.

Med utgangspunkt i disse tre begrepene, og i tilknytning til noen av de erfaringene som er gjort i norsk og svensk sammenheng skal disse tre funksjoner beskrives og drøftes.

Roos og Hellsten peker på at man i svensk sammenheng har alt for liten forskningsbasert kunnskap om regionale/lokale utdanningsprosjekt sett fra kommunes ståsted.<sup>10</sup> Det samme kan sies om hvordan slike prosjekt utvikler seg underveis, både sett fra utdanningsinstitusjon og kommuner/region. Roos og Hellsten angir for eksempel som ett viktig forskningstema samspillprosessen mellom høgre utdanning og kommuner/regioner.<sup>11</sup> I vurderinger av slike prosjekt fremkommer disse prosessene mer som bitema. Vurderingen av Sør- Helgeland -prosjektet representerer et visst unntak, siden man her har lagt forholdsvis stor vekt på utviklingsprosessene.<sup>12</sup>

### 13.1.1 Meglerfunksjonen

Betegnelsen “kompetansemegler” er tatt i bruk i de seinere år for å beskrive de etter hvert mange aktører både regionalt og nasjonalt som ønsker å formidle høgre utdanning uten selv å stå faglig ansvarlig. Disse er både offentlige, halvoffentlige og private og innbefatter også studieforbundene og deler av virksomheten til de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene (jf. kapittel 6, del I).

Kompetansemeglerfunksjonen kan sies å omfatte de oppgaver som er direkte knyttet til det å få etablert og gjennomført (administrativt) et utdanningstilbud utenfor utdanningsinstitusjonen. Funksjonen kan i hovedsak inndeles i fire deloppgaver; kartlegge/fange opp relevante behov, forhandle med utdanningsinstitusjoner, informere aktuelle målgrupper om tilbudene og sikre at utdanningstilbudene administrativt gjennomføres etter planen. Som grunnlag for dette må megleren bygge opp en relasjon både i forhold til egen region og i forhold til universitet og høgskoler. Ikke minst tilligger det meglerfunksjonen å fungere som brobygger mellom akademi og region. I en analyse av det såkalte “bedriftsrettede bistandskomplekset” (som omfatter SND og veilednings - og rådgivingstjenestene) peker Gammelsæther og Bjarnar på at slike institusjoner i for stor grad har basert seg på en mekanistisk forståelse av innovasjonsprosessen. Ut fra denne forståelsen er utfordringen knyttet til å definere hvilke ledd som er nødvendig for å utføre oppdraget og hvordan disse skal plasseres i forhold til hverandre. Når etterspørselen etter tilbud uteblir, er det fordi man ikke har koordinert tilgangen på kunnskap og kompetanse godt nok. Løsningen er da å bedre koordineringen av eksisterende tjenester eller etablering av nye.<sup>13</sup> Dette er også en strategi som tas i bruk i tilknytning til regionale utdanningsprosjekt (se under). Problemet med et slikt utgangspunkt er at man i for liten grad tar hensyn til at akademi og næringsliv/-region er ulike og opererer i ulike institusjonelle felt.



Den kulturkløften som dermed eksisterer lar seg ikke løse gjennom koordinering. Dessuten hevder Gammelsæther og Bjarnar at virkemiddelapparatet selv er innvevd i et eget, separat institusjonelt felt hvor forståelsen av innovasjonspolitikkk etter en mekanistisk modell både opprettholdes og reproduseres. Et alternativ er at en tredje part bidrar til, og skaper betingelser for, utvikling av felles forståelse og innsikt.<sup>14</sup>

Meglerbegrepet er knyttet til nettverkstenkningen og angir aktører med høy sentralitet som befinner seg i et knutepunkt av mulighets- og ressursstrømmene i et nettverk. Megleren økonomiserer antall kontakter på samme måte som en grossist forenkler distribusjon.<sup>15</sup> I regional kompetansesammenheng innebærer dette at meglere skal lette kontakten mellom region og utdanningsinstitusjon slik at man mest mulig effektivt kan imøtekomme behov og tilby utdanninger i rett tid. Over tid har det vokst fram flere regionale kompetansemeglere, ikke bare innen forskjellige delområder av utdanningssektoren, men også innen samme delområde, kanskje spesielt innen høgre utdanning. Dette har i noen grad medført økt konkurranse mellom dem og fører til mange og ukoordinerte henvendelser til høgre utdanning. I noen tilfeller har dette også medført at utdanningstilbud ikke har blitt gitt på grunn av for liten rekruttering (for en utdyping av dette, jf. kapittel 17, del III). Sett fra høgre utdannings side er dette en noe paradoksal utvikling, som i noen grad motvirker gevinsten av slike mellomledd. Det stiller også høgre utdanning i noen grad overfor et lojalitetsdilemma med hensyn til hvem man bør samarbeide med og hvilke konsekvenser det får om man ikke samarbeider. I henhold til voksenopplæringsloven kan for eksempel høgre utdanning ikke avvise samarbeid med studieforbundene (jf. kapittel 6, del I).

Etableringen av flere meglere på regionalt/lokalt nivå kan i noen grad forklares historisk, først og fremst når det gjelder studieforbundenes rolle. Det er imidlertid også uttrykk for det generelle ønsket om satsing på kompetanseutvikling, slik det kommer til uttrykk ved etableringen av de regionale ressursentra i videregående skole (jf. under). I forlengelsen av denne kunnskapsoptimismen fremstår kompetanse også som forretningsidé i et utdanningsmarked. Etableringene er imidlertid også uttrykk for at man på regionalt og kommunalt nivå ser behov for nye tiltak, slik det er antydnet over. Samlet sett fremstår imidlertid framveksten av flere kompetansemeglere som et uttrykk for at kompetansesatsing i for stor grad overlates til enkeltaktører og at det er vanskelig å finne fram til et samlet grep for denne virksomheten. Nettopp mangel på kommunal og regional samordning var da også en av hovedgrunnene til etableringen av det svenske SAMS - prosjektet.<sup>16</sup>

Som det også framgår av kapittel 12 har de regionale kompetanseaktørene lagt til grunn en forholdsvis tradisjonell tilnærming til informasjonsoppgaven. Det samme kan i hovedsak sies om kartleggingsoppgaven, som et godt stykke på vei kan beskrives som uformell og intuitiv og mer basert på subjektive antagelser og mer eller mindre tilfeldige innspill enn på systematisk og grundig kartlegging og analyse.<sup>17</sup> Dette er også en av årsakene til at man for eksempel innen studieforbundene må avlyse en rekke tilbud (jf. kapittel 6, del I). Det synes dessuten å være en sjeldenhet at kompetansemeglere bistår arbeids- og samfunnsliv i mer systematisk kompetansekartlegging. Ikke minst synes dette å være en viktig hjelp for små og mellom store bedrifter, slik St.meld. nr. 42 (1997 - 98) påpekte. Behovskartleggingen i Sør - Helgelandprosjektet er slett ikke atypisk for hvordan behovskartlegging skjer i det daglige.<sup>18</sup>

OK - Sør kontaktet vinter/vår 1997 flere bedriftsledere på Sør - Helgeland, og hadde uformelle samtaler med dem pr. telefon eller i møter angående behovet for opplæringstilbud. OK - Sør sendte 30.04.1997 brev til sine medlemsbedrifter, der man ba bedriftene om å vurdere en vedlagt oversikt over en rekke høyskolekurs. Formålet var å registrere hvilken interesse det var blant medlemsbedriftene for å delta på kursene. Fristen for tilbakemelding var vel to uker.

217

Forklaring på at denne funksjonen i mange tilfeller ikke er mer profesjonalisert, er delvis knyttet til de rammevilkår som kompetansemeglere arbeider under. Selv med statlig støtte er det for mange av dem små ressursmessige muligheter til å legge vekt på, eller prioritere, kartleggingsoppgaven i større omfang. Det er på kort sikt "ulønnsomt" og mange av disse meglerne arbeider primært på kort sikt for å sikre virksomheten økonomisk. Selv om det i liten grad oppleves som et problem fra de regionale aktørene selv,<sup>19</sup> er det åpenbart også et kompetansespørsmål. Det er altså behov for at det på regionalt og kommunalt nivå finnes "kompetanse om kompetanse." Det er i et slikt perspektiv man må forstå både Glesbygdverkets og SAMS- prosjektets sterke understrekning av bestillerkompetanse.<sup>20</sup> For de regionale kompetansemeglerne kan denne kompetansen sies å være knyttet til fire forhold:

- Den kontekstuelle kompetansen som innebærer innsikt i eget kultur-, nærings- og samfunnsliv.
- Nettverkskompetansen som innebærer at man lett kan samhandle med institusjoner og personer og fange opp utviklingstrekk og kompetansebehov. I flere svenske kommuner har man forsøkt å løse dette gjennom å etablere egne kommunale kompetanseråd bestående av blant annet arbeidsformidlingen, utdanningsforvaltningen, kommuneledelsen, næringslivsorganisasjoner, fagorganisasjoner, voksenopplæringen og enkeltbedrifter.<sup>21</sup>
- "Kompetansekompentansen", det vil si faglig innsikt i hva kompetanseutvikling innebærer både for individ, samfunn og organisasjon
- Metodekompetansen knyttet til kartlegging og analyse av kompetansebehov.

Utøvelsen av meglerfunksjonen har i de regionale utdanningsprosjektene avdekket flere problemer og utfordringer. Ett av de forhold man regionalt er opptatt av er hvordan man kan gi utdanningstilbud selv med et lite rekrutteringsgrunnlag innen eget område. Slik situasjonen er i dag, rettes mange av de regionale videreutdannings-tilbudene mot yrkesgrupper med stort rekrutteringspotensial, det vil si innen offentlig sektor og spesielt innen skole- og helsesektoren. Det er mot samme yrkesområder man rekrutterer best til de grunnleggende profesjonsutdanningene (jf. kapittel 11.4). Dette innebærer ikke bare en skjevhet i kompetansetilføring mellom offentlig og privat virksomhet, det innebærer også at det kan være problematisk for utkantregioner å vedlikeholde ekspertkompetanse eller andre spesifikke kompetansebehov.

En strategi for å løse “de små gruppers problem” har vært å rekruttere studenter også utenfor sitt primærrområde slik at man oppnår tilstrekkelig gruppestørrelse (jf. kapittel 11). Om dette kommer over et visst omfang vil det, i et regionalt perspektiv, kunne medføre en viss målforskyvning av kompetansevirksomheten. Da er det ikke lenger regionens behov, men opprettholdelse av virksomheten som blir målet. En slik dreining i funksjon er resultatet når et fleksibelt utdanningstilbud tilbys via samme lokale eller regionale enhet over flere år. Dermed ligger rollen nærmere de etablerte utdanningsinstitusjonene, eller de tidligere permanente filialene av høgre utdanning. En slik permanentisering av studietilbud kan også føre til at regionen kommer i en konkurransesituasjon til de høgre utdanningsinstitusjoner man samarbeider med.

En annen løsning på denne utfordringen kan ligge i såkalte “rene”, nettbaserte tilbud, men tilbudet er så langt for begrenset.

Primærløsningen, som synes særlig aktuell i norsk sammenheng med mange og små kommuner (jf. kapittel 11), vil være et interkommunalt/regionalt samarbeid. Dette har vært noe av hovedbegrunnelsene for etablering av nettverkene for svenske, kommunale studiesentra som NITUS (Nätverksgruppen för IT - baserad Utbildning via lokala Studiecetra/Lärcentra) og Akademi NORR. Når Hälsinglandområdet, som del av NITUS - nettverket, har kunnet opprettholde så stor aktivitet over tid, har det nær sammenheng med samarbeidet som har eksistert mellom de 6 kommunene i regionen. Kombinasjonen av regionalt samarbeid og bruk av IKT (videokonferanser) gjør at man er i stand til å tilby utdanning selv om det bare omfatter et mindre antall voksne fra hver kommune. Dette løses på to måter, enten ved at et lite antall studenter følger utdanning /veiledning flere steder samtidig via videokonferanser sendt i sann tid, eller kommunene samordner søkerne slik at en av dem gir tilbudet.

Likeledes viser erfaringene fra SAMS - prosjektet, der Akademi NORR var part, at kommunene opplever slikt samarbeid som svært positivt og som et bidrag til utvikling og bevisstgjøring. I Strömsund kommune i Sverige oppsummerer man sine positive samarbeidserfaringer gjennom formuleringen “ Ensam gör inte stark”.<sup>22</sup> Det pekes også på at gjennom slikt samarbeid, i dette tilfellet i form av et kommunalforbund, har kommunene større tyngde og legitimitet i forhold til de høgre utdanningsinstitusjonene.<sup>23</sup> Gjennom et slikt samarbeid gis det også muligheter til å periodisere og rotere utdanningstilbudene mellom kommunene, noe som igjen gir større grad av langsiktighet og forutsigbarhet for regionens innbyggere.<sup>24</sup>

### 13.1.2 Møteplassfunksjonen

219

Møteplassfunksjonen er primært knyttet til det man kaller støttestrukturer rundt selve undervisningssituasjonen og ivaretar den pedagogisk/sosiale dimensjonen ved studiene. Som det framgår av kapittel 9 var dette forhold som ble vektlagt i NORNET- sammenheng. Det er samtidig et kjennetegn ved den norske og nordiske kombinasjonsmodellen. Erfaringer fra de regionale utdanningsprosjektene indikerer at møteplassfunksjonen kan knyttes til flere forhold.

- **Et bidrag til strukturering og hjelp i studiesituasjonen.** Vurderinger av fleksible studier viser i flere tilfeller at voksne har behov for, og setter pris på en viss strukturering og styring av studiesituasjonen. Maksimal fleksibilitet passer for noen, men langt fra alle. Det er en del av fleksibiliteten å balansere mellom struktur og åpenhet. I en analyse av voksnes rekruttering til og karriere i videregående skole konkluderer Engesbak, Finbak og Tønseth med at en viktig forutsetning for at denne gruppen skal lykkes er en tettere, direkte oppfølging gjennom et rådgivingsapparat og av forebyggende arbeid fra lærere. Mange voksne, og først og fremst de uten tidligere lang skole- og utdanningskarriere, har behov for noen som både “puffer, drar og støtter”. De er med andre ord avhengig av en eller annen form for “sikkerhetsnett.”<sup>25</sup> Dette synes også å være en erfaring man har fra utdanning av voksne generelt. Selv voksne med lang utdanningskarriere bak seg synes å ha behov for en viss disiplinering, støtte og oppfølging, både gjennom måten selv undervisningen organiseres på og i selve læringsarbeidet. En slik strukturering, gjennom kombinasjonsmodeller, bidrar også til at man oppnår høy grad av gjennomføring.

ISOFFs første periode fant man en gjennomstrømming på 80 %, noe som er uvanlig høyt sammenlignet med fjernundervisning forøvrig.<sup>26</sup> Det frafall som registreres skjer primært mellom opptak og oppstart.<sup>27</sup> Støtte og struktur står også sentralt innenfor den klassiske fjernundervisningen. “Packages are not enough”, sier Rowntree om dette og peker på en rekke områder hvor studentene har behov for slik støtte:<sup>28</sup>

- Før de begynner
- Hvordan de takler studiearbeidet
- I tilknytning til studiets innhold
- I tilknytning til studentenes jobb og familiesituasjon.
- I forbindelse med vurdering
- I tilknytning til dem som personer

220

Vurderingen av «Distansprosjektet» ved Umeå Universitet viste at de lokale samlingene spilte en avgjørende rolle. Alle aktørgrupper i prosjektet, inklusive veilederne, mente at ordningen så å si hadde vært en forutsetning for at prosjektet lot seg gjennomføre. Via samlingene ivaretok man en sosial støttefunksjon og fagmiljøene ved Umeå Universitet fikk direkte kontakt med studentene og kunne slik sett bidra til aktiv bearbeiding av fagstoffet.<sup>29</sup> På direkte spørsmål om hva studentene på ett av fagtilbudene fant mest positivt, var svaret «opplevelsen av kameratskap og kontakt i de lokale gruppene».<sup>30</sup>

- **Motivering og rekruttering.** Det er her to forhold som er viktig å løfte fram. Slik det kommer til uttrykk i kapittel 11, innvirker en fysisk lokalisering av høgre utdanning til nærmiljøet på rekrutteringen. Dahllöf har blant annet med utgangspunkt i en analyse av Småland i Sverige nettopp synliggjort det gjennomslag nærhetsfaktoren har for rekruttering til høgre utdanning. Selv om denne analysen primært er innrettet mot utbyggingen av høgskolesystemet, understreker Dahllöf dens klare relevans også på lokalt nivå, og da spesielt i tilknytning til studiesentra.<sup>31</sup> Erfaringene synliggjør også, som påpekt i kapittel 11 og 12, at etablering og utvikling av et studiemiljø er en viktig motiverende faktor, også i forhold til dem som har tenkt å påbegynne høgre utdanning. Både i Hälsinglandprosjektet og i Glesbygdverkes kartlegging understrekes dette. Det legges ut fra dette stor vekt på at alle former for voksenopplæring samles eller samlokaliseres.<sup>32</sup> Gjennom dette skapes et uformelt studiemiljø som både bidrar til støtte og til å avdramatisere studier på høgre nivå.

- **Som forutsetning for læring.** Den sosiale kontekst er svært viktig i lærings-sammenheng, noe som ikke minst understrekes i den sterke vektleggingen på sosio - kulturell læringsteori. Ikke minst gir dette en viktig ramme for den akademiske diskurs som er selve kjernen i studier på høgre nivå (jf. kapittel 4, del I og kapittel 15, del III). Guri - Rosenblit peker i den sammenheng på at man i fjernundervisnings-sammenheng har vært opptatt av farene ved at det å studere alene kan føre til ureflektert kunnskapsinnhenting, og i verste fall indoktrinering.<sup>33</sup> Så langt synes det heller ikke som man har klart å etablere den faglige diskursen som del av den IKT - baserte undervisningen (jf. kapittel 16, del III).
- **Som personlig frirom og studiested.** Innen fleksibel læring finner man tendenser til en viss idyllisering av den totale fleksibilitet, og til at man kan studere hjemme når man vil. Som det også fremgår av kapittel 12 er realitetene noe mer komplekse. Det er da også en allmenn erfaring i de regionale utdanningsprosjekt at det er behov for et studiested utenfor hjemmet og arbeidsplassen hvor man kan skjerme seg fra andre gjøremål og fokusere på studiene. Det er kanskje først og fremst i slike situasjoner mange voksne opplever seg som studenter. Alle som har arbeidet med desentrale studier har erfart hvilken betydning det har for enkeltpersoner å kunne prioritere det faglige og kunne frede seg fra alle andre oppgaver og forpliktelser.
- **Et sted for veiledning og faglige samtaler.** Man skal heller ikke underslå den betydning det har at man kan møte lærer eller veileder til individuell samtale. Kember og Dekkers har i en undersøkelse om studiesentra funnet at studentene satte mest pris på den individuelle veiledning og oppfølging av faglærer. Verken undervisningsøkter eller samarbeid med medstudenter kom opp mot det å kunne stille de spørsmål man brant inne med eller de problemstillinger man var opptatt av.<sup>34</sup> At den sosiale kontakten med studenter ikke ble mer verdsatt i denne sammenheng, kan ha sammenheng med at man ikke baserte seg på obligatoriske samlinger eller felles forelesninger. Tilgangen til studiesenteret var helt frivillig og opp til den enkelte. Siden så mange voksne vektlegger det sosiale fellesskap (jf. under og kapittel 12) tilsier resultatene fra Kember og Dekkers at hypotetiske muligheter og erfart virkelighet vil kunne gi ulike svar.
- **Utnytting av bibliotek, andre læremidler og teknologisk utstyr.** Dette stod sentralt i NORNET-sammenheng og har også vært en viktig begrunnelse i etableringen av nettverk som «Contact North» og «Open Learning Centre Network». Studiesenteret blir i denne sammenheng vurdert som en viktig ressursbase hvor man på individuell basis kan bruke eller låne materiell, følge undervisning via PC eller fjernsynsskjerm,

bruke computere til individuelle læremidler som CD-ROM, kopiere, m.v. I Kember og Dekkers undersøkelse er dette den funksjonen studentene rangerer som den nest viktigste. Kember og Dekkers, som Mills, antok imidlertid at denne funksjonen på sikt vil svekkes ettersom IKT ble stadig mer vanlig hjemme og på jobb.<sup>35</sup> Deres antagelse fra 1987 holder foreløpig ikke stikk. Etableringen av Contact North og Open Learning Centre Network er eksempler på dette (se under). Når studentene i NORNET ble spurt om hva de foretrakk som studieform, alene eller i grupper, svarer over 80 % av gruppen at de ønsker tilknytning til en gruppe. Dette bekreftes i Kristiansens undersøkelse fra 1996. 75 % ville velge studiesenteret, blant annet fordi man foretrakk å studere i gruppe (i stedet for individuelle studier).<sup>36</sup>

- **Studieadministrativ funksjon.** I tråd med det som er sagt over vil studentene lettere og raskere få den studieadministrative service de har krav på via et lokalt studiesenter. Dette forutsetter selvfølgelig at studiesentrene har kompetent personale til å ivareta slike oppgaver. Sett fra utdanningsinstitusjonenes side har de regionale kompetansemeglerne både ulik holdning til og kunnskap om de studieadministrative forhold. Sett fra utdanningsinstitusjonenes side er det administrative samarbeidet ikke alltid like enkelt. I en del sammenhenger kan det ha direkte negative konsekvenser både for studentene og utdanningsinstitusjonen. Ikke minst når det gjelder forhold knyttet til rettigheter og plikter opplever utdanningsinstitusjonene at de blir vurdert som stivbeinte og lite fleksible, mens det i realiteten handler om å sikre studentenes rettigheter.
- **Kunnskap og kontekst.** I ambisjonene fra Sollefteå kommune (jf. over) pekes det på at man også ønsker å bidra til pedagogisk/didaktisk nyutvikling. Dette kan også knyttes til møteplassmetaforen, som et møte mellom akademi og kontekst. Både i et regionalt utviklingsperspektiv og ut fra det som defineres som særtrekk ved voksnes læring, er det å koble kunnskap og kontekst avgjørende for så vel personlig utvikling som læringsresultat. Kontekst innebærer i denne sammenheng flere ting. Det handler om å kunne bygge på og utnytte de voksnes erfaringsgrunnlag, slik det fremheves av Zmeyov<sup>37</sup> og gjennom forskning knyttet til lokalorientert pedagogikk og erfaringslæring/aksjonslæring.<sup>38</sup> Kontekst betyr også relevans i den betydning at tilbudene oppleves som særlig relevant og nyttig sett fra målgruppens synspunkt. Betydningen av relevans, i denne sammenheng i et yrkesmessig perspektiv, understøttes av Stølen som i en studie av voksne som fullførte grunnskoleutdanning konkluderte med at følgende forutsetning må være tilstede for å rekruttere nye grupper.<sup>39</sup>

- Utdanningen må gis lokalt.
- Utdanningsprogrammene må ikke være for teoretiske eller de må være yrkesrettede/yrkesrelatert.
- Utdanningen må helst gi muligheter til jobb i nærsamfunn/region.

Betydningen av relevans gjelder i aller høyeste grad også i forhold til etter- og videreutdanning i arbeidslivet. I den sammenheng pekes det ofte på nødvendigheten av å utvikle “skreddersydde” utdanningstilbud tilpasset næringene (for eksempel “Nye lederroller i fiskeindustrien” og den enkelte organisasjon (for eksempel “Omstilling i kommunal sektor- Tromsø kommune”). En slik vektlegging på kontekst og det særegne for å motivere, bygge på tidligere erfaring og implementere kompetanse står imidlertid i motsetning til en annen utviklingsretning innen livslang læring. Med utgangspunkt i nettbaserte løsninger vokser det fram en rekke globaliserte, standardiserte tilbud. Med referanse til den internasjonale konsulentindustrien peker Røvik på at økende grad av standardisering i analyse og implementeringsstrategier og -verktøy innebærer mindre grad av integrasjon og endring.<sup>40</sup> Dette resonnementet synes i like stor grad å gjelde for det enkelte individs læring og utvikling.

### 13.1.3 Motorfunksjonen

Satsing på høgre utdanning i et regionalt perspektiv fremstår som en kompleks oppgave fordi det skal bidra til å realisere en dobbel målsetting; både gi mer kunnskap til flere og være et virkemiddel i regional utvikling. Utfordringene er særlig knyttet til tre forhold; å nå nye målgrupper, kunne gi relevant tilbud og dessuten kunne integrere utdanningsinnsatsen i den øvrige regionale utviklingen, både i tanke og handling. For at dette skal la seg gjøre, forutsettes det arbeid med oppgaver og utfordringer som ikke er direkte relatert til det å skaffe tilveie studier og/eller legge studiesituasjonen til rette. Disse oppgavene kan knyttes til kompetansemotorfunksjonen, det vil si oppgaver relatert til å motivere og bistå enkeltpersoner, bedrifter og samfunnsliv for øvrig slik at grunnlaget for å gi utdanningstilbud blir bedre og mer relevant. Dette er i en forstand en videreføring og videreutvikling av kartleggingsoppgaven og kan i noen grad sammenlignes med noen av de oppgaver som en opplæringsavdeling i en større bedrift har. Ikke minst i distrikts - Norge, med mange små enheter både innen privat og offentlig virksomhet, gis det små muligheter (økonomisk, tidsmessig eller på andre måter) til å prioritere å ivareta slike oppgaver. For disse er det en forutsetning at en enhet utenfor den enkelte bedrift overtar enkelte funksjoner. Dette forholdet blir bemerket i Buer-utvalgets utredning:<sup>41</sup>



Nyere norsk forskning tilsier at man i arbeids- og næringslivet bare i begrenset grad er i stand til å sette kompetanse inn i en helhetlig og strategisk sammenheng. Dette er en av de viktigste grunnene til de kompetansemessige ulikhetene man i dag kan identifisere både på individ- og virksomhetsnivå. Etter utvalgets mening tilsier disse resultatene at det er behov for å etablere en regional infrastruktur som kan ivareta det grunnleggende kompetansesarbeidet. Et vesentlig mål må være at virksomhetene må øke sin bestillerkompetanse i opplæringsystemet. Eksempler på slike oppgaver er motivasjon, informasjon, kompetansekartlegging, kompetansevurdering, koordinering og samordning av tilbud, samarbeid med høgre utdanningsinstitusjoner, utvikling av skreddersydde utdanningsopplegg, formidling mellom bruker- og kompetansemiljø.

Gjennom vurderingen av studiesenteret på Finnsnes fremkom det fra kommunene en rekke ønsker og behov som faller inn under motorfunksjonen:<sup>42</sup>

- Kartlegge, utrede og planlegge kompetanse både for regionen som helhet og enkeltbedrifter.
- Motivere og inspirere for kompetanseutvikling både på individ- og organisasjonsnivå.
- Bistå organisasjoner i å legge til rette for kompetanseutvikling, definere og utnytte kompetanse.
- Samordne og koordinere utdanningsbehov i regionen.
- Samordne og koordinere utdanningsaktørene.
- Bistå i arbeidet med å finne fram til relevante utdanningstilbydere som samhandler direkte med regionale oppdragsgivere.
- Forhandle om kompetansetiltak på vegne av regionens arbeidsliv.
- Bistå i den pedagogiske tilretteleggingen og vurderingen av bedriftsintern opplæring.
- Ta initiativ til nye fag- og nettverkskonstellasjoner.
- Skape oppmerksomhet rundt og arenaer for å debattere kompetanserelaterte spørsmål.

Det grunnlagsarbeidet som kompetansemotorfunksjonen innebærer synes hittil å være en undervurdert dimensjon ved de regionale utdanningsprosjekt. Ikke minst er det viktig at man gjennom denne funksjonen får integrert kompetanse som del av regionen strategiske og praktiske utviklingsarbeid. Dette er ikke umiddelbart gitt, slik det også ble uttrykt i NORNET - prosjektet. Fra koordinatorenes side ble det pekt på at kommunenes manglende innsats og forståelse for selve studiesenterarbeidet måtte sees i sammenheng med deres manglende innsikt i og arbeid med systematisk kompetanseutvikling. Fra alle de tre Vestlandsfylkene ble det påpekt at kommunene måtte få mer oversikt og helhet i sin tenkning og praksis på dette feltet. Det ble blant annet pekt på manglende samsvar mellom næringsplaner og kommunens egne opplæringsplaner og personalplaner. De mest kritiske hevdet at kommunene i for stor grad drev kompetanseutvikling etter innfallsprinsippet og at det hvert år ble "kastet store pengesummer rett ut av vinduet." I tillegg pekte man på det som ble oppfattet som en utstrakt mangel på samordning/koordinering i det offentlige regi. Vurderingen av Studiesenteret på Finnsnes viste at selv om regionens politikere var positive og arbeidet aktivt for videreføring av aktiviteten, klarte de ikke å se studiesenteret som et aktivt virkemiddel i forhold til de utviklingsplaner og utdanningsbehov de selv identifiserte. Det var slik sett typisk at da regionrådet søkte KUP(Kompetanseutviklingsprogrammet)om støtte til kompetanseutvikling innen helse- og sosialsektoren, var Studiesenteret ikke involvert. Regionrådets leder sier i etterkant:<sup>43</sup>

Hvis man sier at Studiesenteret er viktig for regionen og vi ønsker at det skal bevares, så må Studiesenteret integreres i det arbeidet kommunene er opptatt av. Ellers blir de på en måte noe som er utenom, på linje med alle andre. Så her må det kanskje gjøres noe.

## **13.2 Regionale aktører**

### **- noen internasjonale og nasjonale utviklingstrekk**

De funksjoner som er angitt over tilsier at det regionalt og kommunalt, det vil si så nært den enkelte student som det er mulig, er kompetanseoppgaver som må ivaretas av andre enn utdanningsinstitusjonene selv og/eller i et nært samarbeid mellom institusjon og region. For høgre utdanning kan dette løses på tre måter; enten gjennom nyetableringer i egen regi, gjennom nyetableringer i andres regi eller ved å bygge på og utvide samarbeidet med etablerte kompetansemeglere.

### 13.2.1 Internasjonale utviklingstrekk

Det kan, internasjonalt, identifiseres tre utviklingstrekk når det gjelder etablering av studiesentra; etableringer med utgangspunkt i de større åpne universitetene, etableringer i samarbeid mellom statlige(delstatlige) myndigheter og høgre utdanningsinstitusjoner og selvstendige, regionale/kommunale etableringer.

I tilknytning til de store, nasjonale fjernundervisningsuniversitetene - de såkalte åpne universitetene - har etablering av studiesentra alltid vært betraktet som en viktig del av studentstøttesystemet. Disse har da også etablert slike enheter både nasjonalt og internasjonalt. Relasjonen mellom hovedinstitusjon og disse studiesentra varierer fra at moderinstitusjonen etablerer og styrer all virksomhet til at studiesentra opprettes av andre og dermed har forholdsvis stor grad av autonomi.

226

Det britiske Open University og det canadiske Athabasca University er to institusjoner som etablerer og finansierer sine egne studiesentra. OU har etablert 13 regionale senter lokalisert til de fleste regioner i England, Wales, Skottland og Nord-Irland. Hver av disse inngår igjen i et nettverk av flere mindre enheter innenfor sine regioner. Til sammen var det midt på 1990-tallet 250 studiesentra spredt over hele Storbritannia, inkludert 21 etablert i andre land. I tilknytning til Athabasca universitet i Canada er det etablert tre regionale hovedsentra. De store regionale sentra yter i hovedsak de samme støtte- og servicetjenester som moderinstitusjonen, men studiesentrene i tilknytning til Athabasca synes å ha langt større autonomi enn de britiske. Paul og Guri - Rosenblit peker på en rekke spenninger knyttet til forholdet mellom sentralisert og desentralisert virksomhet. Tre av disse er grad av frihet for de regionalt ansatte til å foreta studieadministrative tilpasninger, grad av muligheter for faglig tilpasning og utvikling, oppfølging og skoloring av regionalt faglig personale.<sup>44</sup>

Det spanske, åpne universitet, UNED, har i hovedsak overlatt etableringen av studiesentra til lokale myndigheter, næringsliv o.a. UNED selv bidrar med et visst tilskudd, i gjennomsnitt ca. 20 % av driften og angir visse standarder for hva et studiesenter skal omfatte. Til sammen er det tilknyttet 92 studiesentra til UNED. Hovedsakelig finner man disse i byer som ikke har egne universitet. Det er også etablert studiesentra i noen av de større europeiske byene med spanske statsborgere som målgruppe.<sup>45</sup>

Fernuniversität i Tyskland, som ble etablert i 1974, befinner seg i en slags mellomposisjon blant de opne universitetene når det gjelder studiesenteretablering. Til sammen har man etablert 63 studiesentra, 29 av dem i delstaten Northrhein Westfalen hvor også Fernuniversität er lokalisert. Disse studiesentrene “eies” og styres av FernUniversitat selv. Det er etablert 29 studiesentra i andre delstater og disse drives gjennom et partnerskap mellom FernUniversitat, andre universitet, private firma og kommuner. I tillegg har FernUniversitat fem studiesentra i andre land, herunder Osterrike og Ungarn.<sup>46</sup>

Satsingen på större, regionale studiesentra ser man også tendenser til i utbygging av fleksibel utdanning i Öst-Europa, blant annet i Ungarn og Romania.<sup>47</sup>

227

Også i land med egne, opne universitet har man etter hvert sett behov for på större grad av desentralisering, også når det gjelder studiesentra. Hovedårsaken til dette har vårt at man ikke har vårt tilfreds med den sosiale utjevning som fjernundervisningen var tiltenkt å ha. Både i Canada og Australia har dette vårt hovedargumentasjonen for å etablere en mer lokal organisatorisk og teknologisk infrastruktur. Argumentasjonen er knyttet til det som flere steder i dette arbeidet er definert som narhetsprinsippet. En forutsetning for å kunne rekruttere og möte nye studentgrupper er at så vel fag som studiesituasjon knyttes nert til den enkeltes daglige livsmiljo og livssituasjon.

Paul viser til at kanadisk fjernundervisning fram til slutten av 80-tallet ikke hadde bidratt vesentlig til en kompetansemessig likestilling. Lentell ved Open University i Storbritannia uttrykte på sin side i 1997 bekymring for at grupper med lite utdanning og små ökonomiske muligheter fremdeles falt utenfor. Han får stotte for sine bekymringer av blant annet Lewis.<sup>48</sup> Den samme bekymring er tematisert i australsk sammenheng blant annet når det gjelder tilgang til högre utdanning i utkantstrok. I Queensland, Australia etablerte man for eksempel «Open Learning Centre Network» på slutten av 80-tallet fordi man i delstaten ikke var tilfreds med utdanningsnivået. Blant annet mente man at man fikk for liten okonomisk stotte fra de sentrale myndigheter slik at man var underbudsjettet i forhold til behovet for studieplasser. Samtidig ble det dokumentert, både for Queensland og landet forovrig, at innbyggere i utkantstrok var klart underrepresentert i höyere utdanning. For å bote på dette gikk Queenslands myndigheter inn i et samarbeid med de högre utdanningsinstitusjonene for å utvikle en egen infrastruktur som i 1992 omfattet 33 studiesenter (man planla en ökning til 37 i 1994) med tilhörende teknologisk utrustning og nettsamband. Det ble opprinnelig

satt av 4 millioner australske dollar for å dekke utgiftene i prosjektet. Hvert senter besto av ett eller flere rom, gjerne lokalisert til den lokale skolen eller høgskolen (college) og man disponerte en god del (tele)teknisk utstyr. Til hvert senter ble det oppnevnt en ansvarlig koordinator til å ivareta informasjonsoppgaver og bistå studentene, blant annet i bruk av det teknologiske utstyret.<sup>49</sup>

Et parallelt prosjekt, både i omfang, struktur og begrunnelse finner vi i Canada, det såkalte «Contact North» som ble etablert i 1986. Også dette prosjektet, som har fungert som modell for etableringen i Queensland, baserer seg på samarbeid mellom ulike statlige sektorer i Ontario og de høgre utdanningsinstitusjonene. Man understrekte sterkt betydningen av samarbeid på tvers av utdanningsinstitusjoner og sektorer:<sup>50</sup>

228

The two central thesis of the Contact North/Contact Nord project are, first, that access to distance education at all levels can be improved through collaborative institutional effort; second, this kind of initiative, along with appropriate resources, has a synergistic effect beyond the participating educational institutions.

Til prosjektet ble det satt av 20 millioner kanadiske dollar fordelt over en fireårsperiode. Studiesentrene ble organisert i to regioner og med ett overordnet koordinerende senter i hver. I tillegg ble det etablert 27 mindre studiesentra (access sites) med deltidsansatt koordinator. Prosjektet ble raskt operativt og i 1988, det vil si to år etter oppstart, hadde man gitt 40 studietilbud på ulikt utdanningsnivå.<sup>51</sup>

Paul peker i sin analyse av fjernundervisning i kanadisk høgre utdanning på at fjernstudenter med liten eller ingen tidligere studieerfaring også har vært, og antakeligvis er, de studenter som lettest faller fra. Paul mener at dette har sammenheng med at disse studentene var/er minst «mottagelige» for de undervisnings- og læringsprinsipper som ideologien om åpne læring bekjenner seg til. Dette gjelder spesielt når studiesituasjonen preges av ensomhet.<sup>52</sup> Den såkalte nye pedagogikken kan altså forsterke ulikhet like mye som den har i seg en frigjørende kraft. Tapscott synliggjør det dilemma som ligger i at mer omfattende bruk av IKT, og da spesielt Internett, ytterligere kan bidra til å skape ulikhet. Han peker på at skillet vil gå mellom dem som har utstyr, Internett-tilgang og som aktivt tar dette i bruk i læringssammenheng og dem som ikke har, ikke vil og ikke kan.<sup>53</sup> Forhold som dette har ført til at man har involvert seg mer direkte i arbeidet med studiesentermodeller.

Et tredje utviklingstrekk, med særlig relevans for norsk, høgre utdanning, er etableringen og utviklingen av svenske, kommunale studiesentra de siste 15-20 årene. Dette er en utvikling som har skjedd «nedenfra», det vil si fra kommuner og regioner. Fram til nå har dette skjedd med liten støtte fra stat og fylker. En oversikt over finansieringskilder viser at det er kommunale midler som dominerer, supplert med midler fra «Kunnskapslyftet», EU og eksterne oppdrag.<sup>54</sup> Heller ikke høgre utdanning har vært noen pådriver og støttespiller i utviklingen av de kommunale studiesentra, men har bidratt gjennom sine utdanningstilbud. Umeå Universitet var dog involvert i etablering, utvikling og samarbeid med lokale studiesentra i forbindelse med det såkalte «Distansprosjektet». Dette ble finansiert av sentrale midler og fant sted i 7 Norrlandskommuner i perioden 1987-93. Disse studiesentra ble i de større kommunene (som for eksempel Lycksele, Vilhelmina og Storuman) bygd opp som egne frittstående institusjoner. I de mindre kommunene, for eksempel Överkalix og Arvidsjaur ble funksjonen knyttet til skoleverket.<sup>55</sup> I 1995 samarbeidet til sammen 40 studiesentra og ytterligere 10 kontaktpersoner i andre kommuner. Fra Umeå universitets side var begrunnelsene for etablering og samarbeid med studiesentra langt på vei de samme som de vi finner i Canada og Australia:<sup>56</sup>

- Styrke den lokale kunnskaps- og kompetanseoppbyggingen.
- Minske kompetansekløften.
- Forbedre bestiller- og mottagerkompetansen.
- Initiere grenseoverskridende samarbeidsprosjekt.
- Forsterke den europeiske dimensjonen i nettverket.

Studiesentermodellen har fra midten av 1980-tallet og frem til i dag blitt en svært vanlig måte for svenske kommuner å tilrettelegge for høgre utdanning på. I svensk sammenheng er studiesentra å forstå som mindre, prosjektorganiserte enheter som har som hovedoppgave legge til rette for utdanning på høgre nivå i egen kommune og region. Disse sentrene har ingen permanente tilbud, men skal sørge for at kommunen/regionen til enhver tid tilbys relevant utdanning (både i form og innhold) til enkeltindivider, organisasjoner og lokalsamfunn. De fleste studiesentra har også andre tilbud enn de som gis på universitets- og høgskolenivå. Man har ingen bindinger til enkeltuniversitet eller høgskoler. De fire største samarbeidspartnerne for de svenske, kommunale studiesentra var i 2002 Örebro Universitet, Högskolan i Gävle, Karlstads Universitet og Högskolan i Trollhättan/Uddevalla.<sup>57</sup> I Glesbygdverkets kartlegging fra 2002 fremkommer det at det er etablert studiesentra i 60 % av de svenske kommunene. Det innebærer at 132 kommuner har studiesentra (eller lærcentra) og av disse hadde 30 kommuner mer enn ett. Disse har som regel ett hovedsenter som er knyttet sammen med ett eller flere mindre enheter (såkalte mini - studiesentra).

Holdningene til denne type virksomhet har gradvis blitt mer positiv både ved de høgre utdanningsinstitusjonene og hos de statlige myndigheter. Via CFL (Nationellt centrum för flexibelt lärande) fordeler den svenske staten i 2003 20 millioner kroner i statlig støtte til disse studiesentra. Den økende interessen henger nært sammen med den dokumentasjonen som har vært gjort av studiesentras virksomhet, spesielt studiene utført av Roos og Roos m. fl. i Hälsinglandregionen. I en kartlegging fra Glesbygdsverket fremkommer det at det i årene som kommer er planer om 70 nyetableringer. I samme kartlegging fremgår det at det i 2001 befant seg ca 45 000 studerende ved disse studiesentra (eller lærcentra som de kalles i utredningen). Av disse fulgte 11 500 tilbud på høgre nivå. Denne utviklingen karakteriseres i noen sammenhenger som “den tredje bølgen” i svensk, høgre utdanning.<sup>58</sup>

230

Flertallet av disse sentra inngår i større nettverk som NITUS (Nätverksgruppen för IT-baserad Utbildning via lokala studiecentra), KHIS (Kommuner och Högskolor i samvärkan) og Akademi Norr. Innenfor disse nettverkene er det etablert mer konkret samarbeid, slik tilfellet er for Hälsingland.

I dette arbeidet utgjør erfaringene fra de kommunale studiesentra i Hälsingland-regionen et viktig referanse- og sammenligningsgrunnlag. Dette synes å være en region som i særlig grad har lyktes i sitt arbeid med å stabilisere høgre utdanning i området uten å gå veien om en egen høgskole. Av den grunn konkluderes det i en forstudie med at det, ut fra et regionalt utviklingsperspektiv ikke vil være noen fordel med å etablere en egen, selvstendig høgskole. I stedet anbefales en styrking og videreutvikling av studiesenterfunksjonen.<sup>59</sup>

### 13.2.2 Noen norske utviklingstrekk

Som vist i kapittel 5 og 6 (del I) har det i norsk høgre utdanning vært vanlig å samarbeide med etablerte regionale aktører. Dette er aktører som i hovedsak også ivaretar kompetansemegling på flere nivå. Blant disse står Folkeuniversitetet i en særstilling. Dette studieforbundet har, som andre opplysningsorganisasjoner, studieforbund og frittstående fjernundervisningsinstitusjoner, spilt en nødvendig og viktig utdanningspolitisk rolle i vårt land så langt. Ikke bare har de samhandlet med høgre utdanning, de har også over en årrekke hatt et nært samarbeid med fjernundervisningsinstitusjonene. Allerede på 50-tallet ble det vanlig med såkalte brevvinger, det vil si at studieringer ble basert på brevkurs. Studieåret 1954-55 hadde for eksempel

NKS 350 brevninger med 2720 deltakere. Det var da innledet fast samarbeid med studieorganisasjonene til blant annet Bondelaget, Høyre og Venstre.<sup>60</sup> Etter hvert har dette samarbeidet, blant annet med Folkeuniversitetet, også omfattet studieringer på høyere nivå, med undervisning og veiledning på samlingene.

Sett fra høyre utdannings side er det særlig tre forhold som tilsier at det er naturlig med et mer omfattende og forpliktende samarbeid med Folkeuniversitetenes avdelinger:

- Folkeuniversitetet har sitt opprinnelige utspring i universitetsstudenters ideelle engasjement for å spre opplysning til grupper som var “underpriviligerte” med hensyn til kunnskap.<sup>61</sup>
- Folkeuniversitetet har gitt tilbud på høyre nivå siden slutten av 60-tallet (jf. kapittel 5) og de har gjennom dette lang erfaring i samarbeid med (ansatte ved) universitet og høyskoler.
- Folkeuniversitetet har en mer omfattende desentral struktur enn de regionale ressursentra og de har, som en konsekvens av de to foregående fortrinn, også utviklet et nettverk i sine regioner, både i forhold til enkeltpersoner og institusjoner. I undersøkelsen fra studieåret 1996/97 fremgår det at Folkeuniversitetets egne ansatte ønsker å fortsette og muligens intensivere de relasjoner som er etablert med universitet og høyskoler. Men samtidig rapporteres det om økt konkurranse fra de samme institusjonene. Det rapporteres også, om enn i liten grad, om direkte uvilje fra utdanningsinstitusjonenes side når det gjelder videreføring av det etablerte samarbeidet.<sup>62</sup>

Fram til slutten av 80-tallet har den videregående skolens innsats i voksnes læring vært knyttet til den vanlige videregående opplæring for voksne og til opplæring for voksne fremmedspråklige elever. Ved inngangen til 90-årene tar innsatsen på dette området en ny vending gjennom etableringen av regionale ressursentre knyttet til skolene. Et ressursenter er definert som en fast organisert samarbeidsarena mellom videregående skole og lokalt arbeidsliv.<sup>63</sup>

Kunnskapsmeglerrollen til de regionale ressursentra kan både sees i forhold til en intern og en ekstern funksjon. Den interne er knyttet til formidlingen av skolens egen kompetanse til aktuelle eksterne mottagere. Ressurssenteret gis her en koordinerende funksjon. Den faglige kompetansen er knyttet til moderskolen(e), det er denne som brukes i forhold til ulike etter- og videreutdanningstilbud. Den interne meglerfunksjonen kan også karakteriseres som en legitim funksjon fordi den er i tråd med ressursentrenes opprinnelige mandat.



Som tilfellet var i samarbeidet med NORNET, ivaretar ressursstrenene delvis også en ekstern meglerfunksjon ved de formidler av kompetanse mellom relevante brukergrupper og andre aktuelle utdanningsinstitusjoner/kompetansemiljø der skolene selv ikke kan gi et tilbud. Dette gjelder både på videregående skoles nivå og på universitets- og høgscolenivå.

En vurdering av virksomheten ved ressursstrenene i Troms fylke i 1992 (kalt OPUS-opplærings- og utviklingsystemet i Troms) konkluderte med at hovedprinsippene i OPUS burde beholdes og at fylkets ressursentra måtte sies å representere et interessant potensiale. En slik konklusjon må blant annet sees i sammenheng med at forventningene om den videregående skole som etterutdanningsaktør ville få gradvis større betydning. En indikasjon på slike sentras aktiviteter får man ved å se på årlig omsetning. To av OPUS-sentrenene i Troms hadde på vurderingstidspunktet en omsetning på over 2 millioner kroner pr. år.<sup>64</sup> Vurderingen pekte på flere interessante forhold, blant annet at man i OPUS' første fase var mer fokusert mot offentlige ansatte enn det lokale og regionale næringsliv. Spesielt var etterutdanning av lærere og såkalte AMO - kurs en viktig del av virksomheten.<sup>65</sup> I 1994 kjøpte for eksempel Arbeidsmarkedsetaten 70 % av de kursene ressursstrenene solgte.<sup>66</sup> Den sterke offentlige orienteringen gikk i noen grad gått på bekostning av en mer utadrettet, næringslivsorientert virksomhet. Når aktiviteten mot denne delen av det regionale arbeidsliv ikke var større, var det også et uttrykk for hvor komplekst og omfattende kompetansearbeid rettet mot små bedrifter faktisk er.

Ser man på årsrapportene til noen av de regionale ressursentra for 1995, finner man at bildet har endret seg i den retning vurderingen fra 1992 mente ville være positiv.<sup>67</sup> Av vurderingen, og gjennom seinere erfaringer, fremkommer det imidlertid at ressurs-senterfunksjonen ikke kan sies å være allment akseptert av lærerne ved den enkelte skole. Der ressursstrenene har frikoblet seg fra skolen gjennom etablering av egne aksjeselskap eller stiftelser, kan man i noen sammenhenge registrere en begynnende konkurranse mellom enheten og moderskolene.<sup>68</sup>

De regionale ressursstrenene som lokal samarbeidspartner stod sentralt i NORNET-prosjektet og er dessuten drøftet flere ganger i løpet av 90-tallet som mulig partner for høgere utdanning. I SOFFs satellittutredning foreslår man dette konkret,<sup>69</sup> og i Buerutvalgets arbeid foreslås det at det etableres en nasjonal infrastruktur av studiesentra som bygger på de regionale ressursentra i videregående skole. Forlaget begrunnes med at:<sup>70</sup>

- De har et regionalt nedslagsfelt.
- De er etablert med tanke på kompetanseutvikling.
- De har nær tilknytning til det videregående skoleverket.
- Det oppnås en kobling til fylkeskommunens ansvar i fylkesplansammenheng både når det gjelder utvikling av lokalsamfunn, region og næringsliv.

Det er i hovedsak de samme begrunnelser som ligger til grunn for forslaget om samarbeid mellom høgre utdanning og de regionale ressursentra i SOFFs utredning om utvikling av fjernundervisningstilbudet i norsk høgre utdanning fram mot 2005.<sup>71</sup>

Noen av de høgre utdanningsinstitusjonene, blant annet NTNU og Universitetet i Tromsø, har tok på 1990 - tallet initiativ til dialog og samarbeid med de regionale ressursentrene, uten at dette førte til noe mer langsiktig og forpliktende samarbeid.

Med utgangspunkt i behovet for etter- og videreutdanning av lærere, er det i Nordland fylke bygd opp en egen struktur av regionale kompetansesentra (RKK). I hvert fall noen av disse har etter hvert engasjert seg i regionens kompetanseutvikling mer allment.

Som i Sverige, men så langt i et langt mindre omfang, kan man også identifisere etablering og utvikling av egne studiesentra med høgre utdanning som hovedaktivitet. Begrunnelsen for slik etablering har mye til felles med de begrunnelser som lå til grunn for etableringen av NORNET og de svenske studiesentra. Bare i Nord-Norge har det i løpet av få år vært etablert og/eller lagt planer for studiesentra i Vadsø og Kirkenes i Finnmark, Nordreisa og Finnsnes i Troms og Lofoten, Hadsel, Sortland og Mo i Rana i Nordland. I Finnmark fylke gjennomførte man, i regi av NHO Finnmark og med støtte fra KUP (Kompetanseutviklingsprogrammet), i løpet av 2002/2003 en utredning om mulighetene for å etablere en regional kompetansestruktur. På Helgeland har man tilsvarende utredet ideen om et "Akademi Helgeland", delvis inspirert av det svenske "Akademi Norr". Også i Salten-regionen, i regi av Gildeskål kunnskapssenter, foretas et slikt utrednings- og utviklingsarbeid. Slike nyetableringer, og planer om nyetableringer, kan dels tas som indikasjon på økt regional bevissthet omkring kompetanse og høgre utdanning. Det er også en indikasjon på at de tradisjonelle regionale aktørene, som for eksempel studieforbundene, så langt ikke godt nok har klart å imøtekomme den regionale utdanningsutfordringen, i hvert fall for utdanning på høgre nivå.<sup>72</sup>

### 13.2.3 NORNET og studiesentra

NORNET hadde som intensjon, helt fra starten av, å knytte sin studiesenterfunksjon til allerede eksisterende virksomhet. Det var av praktiske, økonomiske og strategiske grunner verken mulig eller ønskelig å etablere en egen organisatorisk infrastruktur. For NORNET var det i prosjektets innledningsfase viktigere å implementere den teknologiske infrastrukturen.

Siden man i fylkeskommunene, som stod bak opprettelsen av NORNET, allerede disponerte en infrastruktur gjennom de regionale ressursentra (RRS), var det naturlig at NORNET helt fra starten av ønsket et samarbeid med disse (jf. kapittel 9). Det fremgår da også av tabell 13.1. at 60 % av studiesentrene var forankret i de regionale ressursentrene. Dette var mest gjennomført i Møre & Romsdal hvor man på fylkesnivå hadde fattet vedtak om at disse skulle ivareta denne servicefunksjonen for NORNET. I 80 % av tilfellene ble studiesenterfunksjonen ivaretatt av RRS i dette fylket, mot h. h. vis 52,9 % i Hordaland og 44,4% i Sogn & Fjordane.

234

Type institusjon	Prosentandel
Videreg.skole/ress.senter	60%
Andre institusjoner	31%
Egne lokaler	5%
Lokal bedrift	2%
Folkebibliotek	2%

Tabell 13.1 Lokale studiesentra i NORNET- prosjektet

I Hordaland er det forholdsvis mange som anga «andre institusjoner» som tilknytning (35,3 %), det samme er tilfelle for Sogn & Fjordane (44,4 %). Betegnelsen stod i mange tilfeller for det lokale Folkeuniversitet. Relasjonen til Folkeuniversitetet ble seinere svekket, blant annet fordi NORNET gradvis ble mer integrert i fylkeskommunenes kompetansearbeid. Det er også verdt å nevne at Høgskolen i Sogndal hadde en dobbeltfunksjon i dette prosjektet, både som utdanningsleverandør (EØS-kurset) og studiesenter. Folkebibliotekene, som har hatt ambisjoner om en mer aktiv rolle i livslang læring, ble bare i ett tilfelle brukt som studiesenter.

Det var to karakteristiske trekk ved koordinatorene ved disse studiesentrene; de var hovedsaklig menn og ansatte i skoleverket.<sup>73</sup> Menn utgjorde 82, 2 % av koordinatorene, og ansatte i skoleverket, det vil si grunn- og videregående skole utgjorde 75, 4 %. Den sterke mannsdominansen har sammenheng med at mange av koordinatorene til daglig hadde administrative stillinger i skoleverket. 26 av de 45 hadde slike stillinger. Nå er det langt fra uvanlig at det lokale og regionale lærerkorps (inkl. skolelederne) engasjeres i annen type pedagogisk virksomhet. Blant annet har de til alle tider vært engasjert i opplysningsorganisasjonenes arbeid. Lærerdominansen forsterkes ytterligere ved at så mange av de regionale ressursentra var involvert i arbeidet.

Aldersmessig var omlag halvparten av koordinatorene (48, 9 %) mellom 41-50 år. 28, 9 % var over 50 år. Dette er en naturlig alderssammensetning sett i forhold til yrke og funksjon. De kvinnelige koordinatorene var gjennomsnittlig yngre enn sine mannlige kollegaer. Når det gjelder utdanningsbakgrunn utgjorde koordinatorene en svært velutdannet gruppe, hele 93, 4 % hadde høgre utdanning, og 57, 8 % hadde mer enn 4 års høgre utdanning. Konklusjonen er altså at de lokale koordinatorene fremstod som en meget kvalifisert gruppe med både administrativ og pedagogisk bakgrunn.

### 13.3 Regionalt kompetansearbeid i praksis

Hvordan de ulike regionale aktørene faktisk utøver sin virksomhet, hvilke oppgaver som vektlegges og hvilke relasjoner og prosesser de faktisk inngår i, er ett av de områder det forskningsmessig er satt lite fokus på.<sup>74</sup> Dette gjelder ikke minst for aktørene innen norsk voksenopplæring, hvor fokus så å si ensidig og entydig har vært rettet mot den enkelte student (jf. kapittel 12). Dette er et paradoks tatt i betraktning den betydning som har vært tillagt feltet og de statlige ressurser som er investert i denne virksomheten de siste 30 år. Det har også medført en retorikk om aktiviteter og aktører som i for liten grad er etterprøvd.

Sett i forhold til de tre basisfunksjonene som er angitt i 13.1, synes det klart at hovedvekten ligger på megler- og møteplassfunksjonen. Dette var også situasjonen i NORNET- prosjektet. Vektleggingen av disse to basisfunksjonene, og hvilke prioriteringer man gjør innenfor hver av dem, avhenger av en rekke forhold som for eksempel den opprinnelige målsettingen med etableringen av slike sentra, de ansattes interesser, kompetanse og forståelse av egen rolle, holdninger til og forståelse av utdanning i egen region, de økonomiske rammevilkår og forholdet til de høgre utdanningsinstitusjonene.

### 13.3.1 Meglerfunksjon og meglerutfordringer

Å skaffe tilveie utdanningstilbud, er en funksjon som alle regionale kompetansemeglere er tillagt. Kanskje er den særlig profilert gjennom de regionale ressursentra med fokus på regionens næringsliv og gjennom studieforbundene med fokus på det enkelte individ. Meglerfunksjonen synes i praksis å utkrystallisere seg i to delfunksjoner; samhandling og forhandling med de høgre utdanningsinstitusjonene og informasjon/motivasjon rettet mot potensielle deltakere. Fordelingen mellom disse delfunksjonene vil blant annet avhenge av forholdet til utdanningsinstitusjonene. I de tilfeller hvor man som regional/lokal aktør er sikret et visst tilfang av utdanningstilbud, slik tilfellet er for de regionale avdelingene av Open University, kan man legge større vekt på andre sider ved meglerollen, for eksempel informasjons-/motivasjonsoppgaven eller kartleggingsoppgaven. Det er over pekt på at den systematiske kartleggingen og samhandlingen med ulike regionale målgrupper varierer en god del, og neppe har noen fremtredende plass i det daglige arbeidet. I hvert fall er det, som Glesbygdverket peker på, rom for et betydelig forbedringspotensiale her.<sup>75</sup> Paul peker i den sammenheng på det han karakteriserer som en viktig, men ofte neglisjert, funksjon til et lokalt studiesenter, nemlig innhenting av direkte tilbakemeldinger fra studentene.<sup>76</sup> I tillegg til studentens tilbakemelding på selve undervisningstilbudet har man også via dem muligheter til å fange opp behov, ideer og forslag både til forskning, utviklingsarbeid og utdanning. Gjennom en slik tilbakemelding har moderinstitusjonen muligheter til å fange opp synspunkter som igjen gjør det mulig å være aktuell og relevant i sine utdanningstilbud. Samtidig kan studiesentra inngå som pådrivere og idéskapere i forhold til det lokale samfunnsnivå og slik sett påta seg en viktig oppgave. Groten gir flere eksempler på dette, blant annet ulike samarbeidstiltak mellom studiesentra og industri. Ikke minst har FernUniversität i Tyskland vært opptatt av dette gjennom sine studiesentra.<sup>77</sup>

Når det gjelder kommuner og regioners forhold til de høgre utdanningsinstitusjonene, viser erfaringene, både i svenske og norske regionale utdanningsprosjekt at kontakten gradvis er blitt bedre. Man møter større grad av imøtekommenhet og har langt på vei fått etablert formaliserte kommunikasjonskanaler med de fleste i utdanningsinstitusjoner. I forbindelse med vurderingen av Studiesenteret på Finnsnes ble utdanningsinstitusjonene beskrevet som "passivt imøtekommende" til de regionale initiativ. Det vil si man var forholdsvis positiv i forhold til de henvendelser man fikk, men tok sjelden selv initiativ til overfor regionen.<sup>78</sup> Dette er en betegnelse som også synes å passe for andre regionale prosjekt, både i Norge og Sverige. Man finner imidlertid store variasjoner mellom utdanningsinstitusjonene, og behovet for

en videreutvikling av samarbeidet synes åpenbar. Selv i et prosjekt hvor det ble lagt stor vekt på bedre samhandling mellom kommuner, regioner og høgre utdanning, det såkalte SAMS-prosjektet, er det i forholdet til utdanningsinstitusjonen at kommuner og kommuneforbund (de regionale samarbeidsformene) er minst positive.<sup>79</sup> Erfaringen er også at det er store variasjoner i holdninger internt ved de høgre utdanningsinstitusjonene. I Finnsnes-prosjektet opplevde man innen samme utdanningsinstitusjon at enkeltpersoner ved noen fagavdelinger framstod som dynamiske pådrivere for regionale utdanningstilbud, mens det ved andre avdelinger var svært vanskelig å få innpass. Det viser seg også at kompetansemeglerne har flere innganger til utdanningsinstitusjonene og at ikke alle er like formelle og følger de kanaler som utdanningsinstitusjonene har lagt opp til. En kartlegging av Folkeuniversitetets aktivitet i 1996 viste for eksempel at disse enhetene primært gikk direkte til de aktuelle fagmiljøene og ikke via de etablerte EVU-avdelingene som de i noen grad opplevde mer som konkurrenter enn samspillpartnere.<sup>80</sup>

Samarbeidet med de høgre utdanningsinstitusjonene har særlig løftet fram to dilemma.

Det første er knyttet til hvordan man kan finne fram til en balanse mellom de utdanningstilbud som tar utgangspunkt i institusjonens behov og interesser- en såkalt *tilbudstyrt modell*, og de som tar utgangspunkt i regionenes behov og interesser- en såkalt *behovstyrt modell*. Av Glesbygdverkets kartlegging fra 2001 fremgår det at man fra kommunenes side i all hovedsak mener at de utdanningstilbudene som gis imøtekommer etterspørsel og behov, selv om de studiesentra som bare tilbyr høgre utdanning er noe mindre fornøyde.<sup>81</sup> Dette til tross, pekes det på at hovedtyngden av tilbud er tilbudsorientert. Av den grunn er det en rekke behov som ikke blir dekket.<sup>82</sup> Særlig pekes det på problemer med å få institusjonene til å gi program-/ profesjonsutdanninger.<sup>83</sup> Dette er bekymringsfullt fordi det er slike utdanninger som primært fanger opp de voksne førstegangstuderende (jf. kapittel 11). Mangelen på denne type grunnutdanninger kan også bidra til at utdanningstilbudet mot regionene blir preget av et bredt tilfang av kortere videreutdanningstilbud. Dette gjør igjen at det for den enkelte bare i begrenset grad vil være mulig å bygge opp en utdanningskarriere gjennom fleksibel utdanning. Dette er en bekymring man gjenfinner i flere regionale utdanningsprosjekt. En annen bekymring er knyttet til mangelen på "omsydd" og "skreddersydd" utdanningstilbud, det vil si utdanninger som fanger opp spesielle behov og/eller tar hensyn til særegne forhold.

Det er flere forhold som forklarer denne tilbudsorienteringen:

- For utdanningsinstitusjonene er det viktig å få utnyttet den kapasitet de har innenfor sine ordinære studieprogram. Det er derfor betydelig lettere å få institusjonene til å gi tilbud der de har ledig, faglig kapasitet enn å imøtekomme spesifikke regionale behov. Dette henger ikke minst sammen med finansieringen av utdanningstilbud. Så lenge institusjonene selv basisfinansierer tilbudene, vil de også legge premisser for hva som skal tilbys. Med økt konkurranse om studentene kan en slik tendens faktisk forsterkes, særlig hvis det medfører at enkelte fagområder får lav studentrekruttering og dermed har ledig undervisnings- og veiledningskapasitet. Alternativt kan dette medføre at institusjoner på sikt må legge ned fagtilbud. I et slikt perspektiv kan fleksibel utdanning være en (av flere mulige) “redningsplanker” (jf. kapittel 11). Sett fra regionenes side har det i flere sammenhenger vært hevdet at en bedre løsning ville være at bestillerne selv kunne kjøpe det nødvendige antall studieplasser, for eksempel ved at ressursene ble tildelt dem og ikke institusjonene. Det har vist seg, både i norsk og svensk sammenheng, at fleksibiliteten hos utdanningsinstitusjonene øker med oppdragsundervisning. Men også slike løsninger har sine svakheter og dysfunksjoner. Både i Finnsnes-prosjektet og Sør - Helgelandprosjektet oppdaget man etter kort tid at oppdragsfinansierte tilbud kunne bli “dyrekjøpte,” i den forstand at man satte i gang studier med få studenter og at kostnadene pr. student ble uforholdsmessig høye.<sup>84</sup> Erfaringene fra Sør-Helgeland peker også i retning av at høgere utdanningsinstitusjoner holder fast ved sin “gjenstridighet” selv om de tilføres øremerkede midler til regionale kompetanseprosjekt. I samme prosjekt avdekket man også hvordan de høgere utdanningsinstitusjonenes “revir- og hegemonitenkning” førte til at ønskede utdanningstilbud ikke ble gitt.<sup>85</sup>
- Det å imøtekomme spesifikke behov krever i mange sammenhenger en nyutvikling og nyorientering som blir for arbeids- og kostnadsintensivt for utdanningsinstitusjonene. Dette kommer særlig godt til syne ved Studiesenteret på Finnsnes, hvor man etter forholdsvis kort tid måtte gå over fra den intenderte behovsstyrte modellen til den tilbudsorienterte. Dermed ble man også mer “prisgitt” det utdanningsinstitusjonene til enhver tid kunne tilby.<sup>86</sup> Det økonomiske ansvaret for å drive regionale utdanningprosjekt, ut over en begrenset prøveperiode, fremstår som selve basisutfordringen i den videre utviklingen.<sup>87</sup>

Den tilbudsstyrte strategien kan imidlertid også være uttrykk for at kommuner og regioner i for liten grad har vært (og er) i stand til å identifisere, drøfte og formidlet kort- og langsiktige behov. Det er dette man med en fellesbetegnelse ofte kaller “bestillerkompetanse”. Jo mer uklare eller generelle bestillingene er, jo enklere er det for utdanningsinstitusjonene å definere inn sin forståelse og dermed også utnytte sin faglige kapasitet. I oppsummeringen av det svenske SAMS - prosjektet pekes det på at kommunene, verken alene eller i samarbeid, klarte å identifisere og fylle reelle utdanningsbehov.<sup>88</sup> I de tre norske, regionale prosjektene som er presentert i dette kapitlet ligger det heller ingen grundig analyse av utdanningsbehov og strategier for utdanning til grunn for å initiere et regionalt kompetanseløft. Sagt noe spissformulert, man legger ned mest kraft i få de regionale utdanningsprosjekt etablert, og undervurderer i for stor grad hva som skal til for at man skal lykkes i nå sine målsettinger. Argumentasjonen for slike prosjekt er da også fundert i utdanningspolitiske og regionalpolitiske perspektiv og visjoner, ikke i en grundig og gjennomtenkt analyse av behov på kort og lang sikt. Mer enn fagbehov blir det derfor rettferdighets- og utjevningsargumentasjonen som løftes fram. Dimmen og Hovland peker også på at det i denne argumentasjonen finnes innbakt et visst ønske om etablering av egen høgskole.<sup>89</sup> Både i Finnsnes-prosjektet og i Sør-Helgelandprosjektet fremkommer det dessuten at man i løpet av prosjektperioden bare i begrenset grad fant fram til mer systematiske strategier for behovsanalyser. Dette førte igjen til, i hvert fall for Studiesenteret på Finnsnes, at man til en viss grad utviklet seg etter en ad hoc strategi hvor man langt på vei baserte seg på de samme, uformelle, intuitive signalene som andre regionale aktører benytter seg av.<sup>90</sup> En konsekvens av dette er at man på den ene siden holder fast ved kjente, etablerte utdanningstilbud (jf. 17 tilbud i bedriftsøkonomi ved Folkeuniversitetet i Ytre - Midt Troms). På andre siden fører det også til at man foreslår og tilbyr utdanninger som det ikke finnes grunnlag for, i hvert fall ikke i form hele “klasser”. Ved Studiesenteret på Finnsnes måtte man i løpet av en femårs periode avlyse flere tilbud. Man klarte heller ikke å realisere planer om tilbud som ut fra en analyse av regionens særtrekk og behov framstod som interessante. Årsaken var at man ikke hadde god nok forankring i “folkeliiv og arbeidsliv”.<sup>91</sup> På samme måte finner man at studieforbundene for høsten 1999 planla 435 ulike studieringer på høgre nivå, mens knapt halvparten, 226 ble satt i gang.<sup>92</sup>



Sammen med behovet for bedre koordinering av utdanningstiltak, var det ikke minst nødvendigheten av en bedre bestillerkompetanse og behovsdefinerings på kommunalt og regionalt som lå til grunn for det overnevnte SAMS - prosjektet i regi av det svenske DISTUM. Blant annet pekte man på følgende:<sup>93</sup>

Beslutningen om hvilke utdanninger som skal gis har i en viss utstrekning vært grundlagt på universitetens/høgskolernes tilbud men under 90-tallet har de i allt større omfang kommet under styret av de behov som framføres av kommunene, i allmänhet via den funksjonen som funnet ved studiecentra. Däremot har tilbud hittills i mindre omfang styrt av kommunernas och näringslivets strategiska behov for framtida kompetenser.

Det har funnet problem med å klare å inventere de ulike utdanningsbehovene og å gjøre tilfredsstillende og tydelige bestillinger til utdanningsordningene. Någon langsiktig strategisk planering har därför ofta inte uppnåtts. Denna svårighet har förstärkts av att universitetet/högskolorna ofta haft svårt att tillgodose de önskemål om långsiktighet i utbudet som allt mer framförts av kommunerna.

Beträffande vikten av högskolesatsningar i kommunen har förankringen bland folkvalda politiker som kommuninvånare varit ett bekymmer. Förankringsarbetet och även marknadsföringsarbetet är utdragna processer som ständigt måste pågå och ofta har det inte funnet tillräckliga resurser. Men under slutet av 90-tallet har diskussionen kommet opp på allvar i kommunerna om utdanningens strategiska tydelighet for ökad tillväxt och lokal utveckling.

Det andre dilemmaet, som henger nært sammen med det som er sagt over, er knyttet til planleggingshorisonten. Fra regionenes side pekes det blant annet på at utdanningsinstitusjonene sjelden kan planlegge fleksibel utdanning for mer enn ett år av gangen. Dette gjør det også umulig for individer, institusjoner og kommuner/regioner å langtidsplanlegge sin virksomhet og det fører til at man til enhver tid prisgis det tilbudet som eksisterer. På den annen side fremgår det av sitatet over fra SAMS-prosjektet at langtidsplanlegging når det gjelder kompetanse i kommuner og regioner heller ikke er noen fremtredende dimensjon i kommuner og regioner.

Et stykke på vei befinner man seg altså i en slags "catch 22-situasjon." Regioner og kommuner kan ikke langtidsplanlegge sine utdanningstilbud fordi utdanningsinstitusjonene, blant annet på grunn av sin tilbudorientering og sin økonomiske situasjon, bare kan planlegge for ett år av gangen. Samtidig kan de høgere utdanningsinstitusjonene ikke inngå i noen langsiktige, forpliktende samarbeidsrelasjoner fordi regioner/kommuner verken har lagt slike planer eller kan legge dem fram lang nok tid i forveien.

Et tredje problem som er påpekt er at de høgere utdanningsinstitusjonene bare i begrenset grad ivaretar overfor sine eksterne studenter den infrastruktur som studenter på campus tar for gitt (informasjon, bibliotek, tilgang til PC' er osv.).

### 13.3.2 Møteplassfunksjonen i praksis

Når det gjelder møteplassfunksjonen kan den defineres og forstås langs to dimensjoner. På den ene siden etter grad av formell og uformell aktivitet, på den andre siden etter grad av kompleksitet i oppgaven(e). Et eksempel på uformell aktivitet er det daglige møtet mellom voksne på ulike utdanningsnivå som på en positiv måte synes å innvirke på utdanningsmotivasjonen. Denne og annen uformell aktivitet kan omdefineres i mer formell retning, for eksempel ved at studiesentra mer bevisst ønsker å videreutvikle denne/disse. Når det gjelder oppgavekompleksitet omfatter den enkleste form for møteplassvirksomhet fysisk tilrettelegging av møterom, læringsressurser og teknisk utstyr. De daglige studieadministrative oppgavene inntar en slags mellomposisjon, mens de mest avanserte oppgavene er knyttet til personlig og faglig oppfølging slik man finner det ved de regional sentra til de åpne universitetene. I noen tilfeller har det også vist seg at møteplassfunksjonen glir over i undervisning, slik tilfellet var i "Distansprosjektet" ved Umeå Universitet. I dette tilfellet var noe av årsaken at undervisningen ved universitetet ikke ble vurdert som tilfredsstillende.<sup>94</sup>

Møteplassperspektivet fremstår som hovedbegrunnelsen for etableringen av de svenske, kommunale studiesentra. Det er som studiemiljø innrettet mot den enkelte student at de definerer sin primærrolle. Dette fremgår blant annet av den definisjon av studiesentra som NITUS legger til grunn:<sup>95</sup>

Ett lokalt studiecentrum/lärcentrum fungerar som en förmedlande länk mellan utbildningsinstitutionen och den studerande. Centeret är en studiearbetsplats och samlingsplats för gruppearbeten och diskussioner etc. under studietiden. Här kan också decentraliserad utbildning ges. Ett lokalt studiecentrum/lärcentrum har tillgång till ändamålsenliga lokaler, referensbibliotek, distansöverbyggande teknik och andra medier (fax, telefon, datorkommunikation, TV, video och dubbelriktad överföring av ljud - bild s.k. videokonferens/telebid), samt ansvarig personal som kan ge administrativ och teknisk service till lärare och studenter. Här ges också möjligheter för studerande i distansutbildning att tentera. Ett lokalt studiecentrum/lärcentra är en samlingsplats för studier i de studerandes hemkommun eller hembygd. Det fungerar som en viktig arena för möten mellan enskilda studenter eller grupper av studenter, och mellan studenter, vägledare, stödpersoner, handledare och lärare.

Av Hälsinglandvurderingene fremkommer det at de voksne, fleksible studentene setter pris på de tjenester studiesentrene kan gi, både når et gjelder materiell og personlig service. I den grad det gis uttrykk for misnøye er det i all hovedsak knyttet til forhold utdanningsinstitusjonene står ansvarlig for.<sup>96</sup>

De svenske kommunale studiesentra er i sin tilnærming på linje med tenkningen og begrunnelsen for studiesentra i tilknytning til de åpne universitetene. Også her er det studiemiljø og den enkelte student som står i sentrum. I sin komparative analyse av fem åpne universitet peker Guri - Rosenblit på den samstemte understrekningen av relevante studentstøttesystem og det sosiale miljøets betydning. Dette både som grunnlag for å hjelpe den enkelte student gjennom sine studier og som basis for reflektert, kritisk læring på høgre nivå.<sup>97</sup> I følge Guri - Rosenblit kommer dette spesielt til uttrykk i anglo - amerikansk sammenheng og ikke minst i Storbritannia med en akademisk tradisjon fundert i den såkalte Oxbridge - tradisjonen med undervisning i smågrupper og personlig oppfølging og veiledning. Hun kontrasterer dette i noen grad med de åpne universitetene i Tyskland, Spania og Israel som ikke har samme tradisjon for studentoppfølging, men som allikevel har etablert studiesentra.<sup>98</sup>

242

Samtidig vurderes behovet for og nødvendigheten av fysiske møteplasser med en viss tvetydighet, også i tradisjonelle fjernundervisnings-/korrespondansemiljø. Det representerer et brudd med den opprinnelige oppfatningen av fjernundervisning og kan slik sett forstås som en indikator på at man ikke har klart å utvikle det perfekte fjernundervisningssystem. I et slikt perspektiv oppfatter man fysiske samlinger og møter som et hinder for å realisere den totale fleksibilitet. Innføring og bruk av IKT har imidlertid skapt forhåpninger om at det fysiske møtet kan avløses av det virtuelle fellesskap.<sup>99</sup> Det er ut fra et slikt perspektiv at Sewart i 1981 refererer til studiesentrene som:<sup>100</sup>

Dustbins of distance education into which are emptied functions which are too difficult or too expensive to perform at a distance.

Guri - Rosenblits oppsummering av studiesentrenes funksjon ligner til forveksling NITUS' definisjon over,<sup>101</sup> og i forhold til fremtidig utvikling peker hun på to utviklingstrender; mer ansvar og at større deler av utdanningsforløpet kan overlates studiesentrene. Hun understreker også at de åpne universitetene bør i større grad, bør gjennom sine studiesentra, etablere kontakt og nettverk med ledere på lokalt nivå. I dette ligger altså et større lokalt og regionalt engasjement i tillegg til å ha fokus på den enkelte student.<sup>102</sup>

Distant teaching universities should seek to become more involved in the life of the communities where they are located, and respond attentively to emerging needs on an ongoing basis. Investing their local/regional centres with greater responsibility and allowing them greater freedom to initiate special initiatives to deal with problems at the local level, could conceivably strengthen their social dimension.

Guri-Rosenblits ønske om å heve blikket noe fra den enkelte student, gjør at studiesentra i større grad også må ivareta det som over er definert som kompetanse-motorfunksjonen. Denne er ikke eksplisitt angitt som begrunnelse for etablering av studiesentra, verken de tradisjonelle eller de nyere. Indirekte ligger det som et premiss at økt studieaktivitet i seg selv vil fungere som en pådriver i og for den regionale utviklingen.

### 13.3.3 Motorfunksjonen som ny oppgave

Denne tredje funksjonen tilknyttet regionale kompetansemeglere er i realiteten en ny dimensjon som i liten grad har vært analysert og debattert. Den har sin legitimitet dels i likestillingsperspektivet, men har blitt aktuell først og fremst gjennom at man i så sterk grad understreker utdanningens betydning for regional utvikling.

Som “ny” dimensjon er den også vanskelig å identifisere i det daglige arbeidet. Mer enn at det fremstår som en bevisst og samlet strategi for handling, gjenfinnes den dog “stykkevis og delt” i det arbeidet som gjøres. Roos og Hellsten viser gjennom sin analyse av tre kommuners arbeid med fleksibel utdanning hvordan denne funksjonen både kan være en forutsetning for en helhetlig satsing fra kommunenes side og hvordan fraværet av den medfører at studiesentra ikke på noen måte har blitt noen medaktør i den kommunale mobiliseringen av utdanning og utvikling.<sup>103</sup> I sin redegjørelse om studiesentrene knyttet til Fernuniversität legger Groten stor vekt på den strategiske og utdanningspolitiske betydningen disse har. Et studiesenter profilerer både stedet og utdanningsinstitusjonene på en positiv måte. Groten gir eksempel på hvordan en mindre by på grensen til Nederland vurderte studiesenteret så viktig som en strategisk del av infrastrukturen at man dekket alle kostnader ved etablering og drift. Et studiesenter kan i en del tilfeller være nok til at området eller byen trekker til seg kompetent arbeidskraft eller skaper generell optimisme.<sup>104</sup> En viktig bieffekt av slik etablering vil på sikt være at moderinstitusjonen etablerer nettverk og alliansepartnere som vil være viktig for institusjonens egen utvikling.

### 13.3.4 Studiesenterfunksjonen i NORNET- prosjektet

For studiesentrene i NORNET- prosjektet var det opprinnelige mandatet primært knyttet til (enkle) møteplassfunksjoner, det vil si til det som kan defineres som praktisk tilrettelegging:

- Legge forholdene praktisk tilrette for avvikling av kursene.
- Registrere deltakerne.
- Sørge for at det tekniske utstyret på mottakingsstedet fungerte tilfredsstillende.
- Skaffe hjelpelærere eller gruppeledere til de forskjellige kursene.
- Informere om kursene på forhånd.

Rollen som NORNET la opp til kan altså sies å være en teknisk/administrativ funksjon og en funksjon som har mange fellestrekk med rektor-/lederfunksjonen i studieforbundenes avdelinger og studierektorrollen i videregående skole.

244

I spørreskjemaet til koordinatorene ble de bedt om å angi hvilke oppgaver de konkret utførte og hvilke de helst ønsket å prioritere. Resultatene av denne rangeringen fremgår av tabell 13.2, der laveste tallangivelse angir høyest prioritering. Oppgavene var følgende:

- Praktisk tilrettelegging som også inkluderte praktisk studieadministrativt arbeid (for eksempel registrering av studenter).
- Informasjon (til studenter).
- Ekstern kontakt (kontakt med NORNETs sekretariat, Televerket, UMS, fagleverandører).
- Faglig/pedagogiske oppgaver (faglig hjelp og veiledning til studentene, motivering og sosial støtte, organisering av selve undervisningen).

► FUNKSJONER	► REELL PRIORITERING	► ØNSKET PRIORITERING
Praktisk tilrettelegging	1.6	2.5
Informasjon	2.0	1.5
Ekstern kontakt	3.0	3.3
Faglig/ped. virksomhet	3.2	2.8

Tabell 13.2 Koordinatorenes rangering av reelle og ønskede arbeidsoppgaver.<sup>105</sup>

Av de reelle oppgavene tok den praktisk tilrettelegging, det vil si arrangøroppgavene, klart mest tid. I samtalene ble det vist til at arbeidet med den tekniske tilretteleggingen, og det å sørge for at alt fungerte før og under sending, tok uforholdsmessig mye tid. De tekniske problem var også et gjennomgående tema i de kontakter studiesentrene hadde med NORNET og Televerket. Det var heller ikke alltid at koordinatorene klarte å løse disse problemene (jf. kapittel 14). Når koordinatorene ønsket å nedprioritere den eksterne virksomheten (slik den er definert i spørreskjemaet) er dette først og fremst et uttrykk for at de mange praktiske og tekniske problemene ble opplevd som unødvendige, frustrerende og at de burde finne sin løsning. Det var også et uttrykk for en del kommunikasjonsproblemer mellom sentralt og regionalt nivå.

Informasjon ble ikke definert som noen sentral oppgave av NORNET sentralt. Dette viste seg raskt å være en undervurdering av de faktiske forhold. Fra koordinatorene ble det understreket at dette var en stor oppgave som man i realiteten fikk alt for lite tid til (jf. kapittel 12). Av den grunn prioriterte man informasjonsarbeidet som den viktigste ønskede funksjonen. Hele 71 % satte denne oppgaven øverst. Dette avviket mellom NORNETs prosjektledelse og koordinatorene når det gjaldt oppfatning av viktige arbeidsoppgaver gav seg også uttrykk i en del frustrasjon og kritikk.

Ikke minst fordi mange av koordinatorene både hadde utdanning for og erfaring fra skolen, disponerte NORNET en ressurs som også kunne bidra direkte i forhold til undervisning og oppfølging av studentene. Dette var en oppgave som NORNET ikke la vekt på, noe som da også gir seg utslag i koordinatorenes prioritering av reelle oppgaver. Ikke bare rangeres den nederst, men det var få, om noen, av koordinatorene som gjennom samtalene oppfattet dette som sin oppgave. Når NORNET ikke prioriterte dette, til tross for at Vaagland i sin undersøkelse dokumenterer at studentene fant en slik rolle viktig,<sup>106</sup> var det primært knyttet til rammebetingelsene. I noen grad kan det også forklares med at man antok at telefonkonferansene (mer eller mindre) ville erstatte en slik funksjon. Blant annet hevder Egan at aktive, selvstendige studentgrupper innen satellittbasert utdanning kan ivareta en tilsvarende funksjon som en lokal veileder.<sup>107</sup> Man hadde imidlertid knyttet lokal veiledning til studentene på Eldreomsorg (jf. kapittel 14).

Slik koordinatorene selv opplevde det, var det lagt lite til rette for at de kunne utøve sin rolle optimalt. Rammene gav bare muligheter for å gjøre det aller nødvendigeste. De hadde for eksempel i liten grad muligheten til å være tilstede under selve sendingene eller undervisningssekvensene. 61, 3 % av de spurte oppga at de var lite til stede under selve undervisningen, mens bare 15, 9 % sier at de ofte var til stede.

6 personer deltok også som studenter. For samtlige koordinatorene var arbeidet for NORNET en deltidsjobb, enten i tillegg til full (og annen)stilling, eller som del av hel stilling. Når koordinatorene ble bedt om å angi arbeidsmengden sa 57, 8 % at den utgjorde mindre enn tre timer pr. uke, mens 33, 3 % sa at omfanget lå mellom 3-5 timer pr. uke. Bare 8,9 % prosent angav et arbeidsomfang mellom 6-10 timer pr. uke. Respondentene ble også spurt om hva de mente var et rimelig stillingsomfang for en slik type stilling (dvs. med de arbeidsoppgaver man hadde hatt). De fleste angav et timeomfang mellom 1-10 timer. 20, 5 % sier under tre timer pr. uke, 27, 3 % sier mellom 3-5 timer og 29, 5 % sier mellom 5-10 timer pr. uke. 15 % finner det vanskelig å angi noe konkret timetall.

I telefonintervjuundersøkelsen ble studentene bedt om å gi sin vurdering av studiesenterets virksomhet. Om lag 75 % gav en overveiende positiv tilbakemelding (dvs. anga verdien 4 eller mer på en skala fra 1-7). Studentene på Organisasjons- og arbeidslivspsykologi var mest fornøyd (med et gjennomsnitt på 5,1), mens studentene på Eldreomsorg scoret lavest med 4,1. Denne positive vurderingen bekreftes både av Vaagland og Kristiansen,<sup>108</sup> og er i tråd med erfaringene fra Hålsinglandvurderingene og vurderingen av Sør - Helgelandprosjektet.<sup>109</sup>

Til tross for begrensede rammevilkår svarte 57,1 % av koordinatorene at de godt kunne tenke seg å fortsette med koordinatorjobben. Bare 11,9 % sa kategoriske nei, mens 28,6 % ikke helt visste om de vil gå på en ny runde.

## 13.4 Oppsummering

Det synes å være allmenn enighet om at løsningen på den regionale utfordringen ikke ligger i etableringen av nye høgskoler, selv om den såkalte regimenteffekten ville være et kjærkomment bidrag til regional og kommunal utvikling (jf. kapittel 8). Det er flere grunner til dette:

- Det er neppe ressursmessige grunnlag for en slik utbygging.
- Det rekrutteringsmessige grunnlaget vil i mange tilfeller være for spinkelt.
- Det vil føre til en ytterligere spredning av allerede små fagmiljøer, dette er neppe noen heldig løsning i nasjonal sammenheng.
- Det vil også når det gjelder studentrekruttering bidra til forverring i vilkårene for høgre utdanning for øvrig.

- Vurdert ut fra utviklingen av høgskolesystemet i Norge de siste 20-25 årene, er det tvilsomt om nye høgskoler med permanente tilbud i det hele tatt vil være noen god løsning på de regionale utfordringer man står overfor. Sett i et regionalt kompetanse- og utviklingsperspektiv synes det som man like mye har behov for tidsbegrensede utdanninger for å dekke reelle behov som for etablering av permanente utdanningsinstitusjoner som etter kort tid vil måtte basere sin virksomhet på studenter utenfor regionen. Man må altså med andre ord se seg om etter andre, mindre kostnadsintensive og mer fleksible løsninger.

Slike nye løsninger synliggjør og understreker nødvendigheten av at regioner og kommuner selv må legge premissene for kompetansearbeidet og kompetanseutvikling.

I arbeidet med å forankre og skaffe tilveie høgre utdanning i områder utenfor universitets- og høgskolestedene er det definert tre basisfunksjoner som må løses på regionalt/kommunalt nivå, megler, møteplass og kompetansemotor. Meglerfunksjonen er den tradisjonelle, nemlig å sørge for at kommune og region får tilført rett utdanning, til rett tid og over rett periode. Møteplassfunksjonen er knyttet til å etablere en studie- og læringskultur i tilknytning til studiestedet. Det å skape et slikt miljø er langt på vei selve basisforutsetningen for å lykkes. Motorfunksjonen handler dels om å skape en regional læringskultur, dels nødvendigheten av en pådriverrolle hvor kompetanseaktører inngår i nært samspill med regionen og kommunen forøvrig. Det handler med andre ord om at kompetanse aktivt defineres og brukes som regionens og kommunens verktøy i egen utvikling.

Ideelt sett bør disse tre funksjoner samles og ivaretas av en felles regional aktør, ikke minst i de mange tynt befolkningsmessige regionene i Norge. Det er pekt på tre mulige samarbeidskonstellasjoner, Folkeuniversitet, de regionale ressursentra og eventuelt egne kommunale/lokale studiesentra som man også i norsk sammenheng kan se framveksten av. I de norske, regionale utdanningsprosjektene finner vi at høgre utdanning inngår i flere typer konstellasjoner. Studiesenteret på Finnsnes var en nyetablering, det samme var studiesentrene i Kongsvinger og Kristiansund.



I Sør - Helgeland prosjektet var det OK (opplæringskontoret) - Sør, et fellesorgan for bedrifter i regionen, som stod ansvarlig. I NORNET- prosjektet var det primært de regionale ressursentra, men også noen nyetableringer på kommunalt nivå.

Uansett aktør er det viktig at disse er i stand til å redefinere/utvide sin funksjon, ikke minst slik at man bedre ivaretar kompetansemotorfunksjonen. Vurderingen av studiesenteret på Finnsnes viser at selv nye aktører ganske raskt kan falle inn i tradisjonelle roller i stedet for "å dreie av og sette ny kurs."<sup>110</sup> Erfaringene fra NORNET - prosjektet indikerer det samme. Hos alle de regionale aktørene presses det daglige arbeid i for stor grad over fra utvikling til drift, det blir mer et spørsmål om overlevelse på kort sikt enn utvikling på lang sikt.

Fire forhold synes avgjørende for at de regionale kompetanseaktørene skal kunne fremstå i en kompetansemotorfunksjon:

- At kommuner/region viser vilje til å ta dem i bruk og dermed anerkjenne dem som viktige aktører i den samlede, regionale utviklingen.
- At det eksisterer tilstrekkelige ressursmessige rammer og at de ansatte har relevant kompetanse.
- At de regionale kompetanseaktørene er i stand til nært og langsiktig samarbeid, både seg i mellom og med høgre utdanning. Ikke minst erfaringene fra de svenske studiesenternettnettverk understreker betydningen av dette.
- For å kunne ivareta, over tid, de tre funksjonene, forusettes det en kritisk masse når det gjelder rekrutteringsgrunnlag. Betydningen av dette øker jo mer avhengig de regionale aktørene er av finansiering ut over kommunal støtte. Dessuten vil befolkningens kompetanseprofil ikke bare være bestemmende for mulige studietilbud over tid, den vil også innvirke på prioriteringen av de tre hovedfunksjoner. I regioner preget av høy, formell kompetanse kan man for eksempel anta at oppfølgings- og direkte motiveringsarbeid får mindre betydning enn i såkalte lavkompetanseområder.

Ikke minst i norsk sammenheng, med sin spredte befolkning og sin geografi, blir det viktig å etablere regionale nettverk bestående av ett hovedstudiesenter og flere “ministudiesentra” som primært ivaretar møteplassfunksjonen. Slik sett burde det i norsk sammenheng være mulig å utvikle både regionale nettverk, landsdelsnettverk og nasjonale nettverk som både kunne fungere hver for seg og sammen.

En annen viktig variabel er antall kompetanseaktører. Jo flere som finnes i samme område, jo større befolkningsgrunnlag er nødvendig. Som det fremgår av kapittel 17 (del III), synes det som om man i norsk sammenheng har etablert for mange slike aktører i forhold til det markedet som til enhver tid finnes. Det mest slagkraftige studiesenteret vil derfor være det som er i stand til å samle og koordinere flere typer voksenopplæring under samme tak, som har god økonomisk støtte og som kan utnyttet det felleskap man har økonomisk og strategisk.

249

Betydningen av regionale og nasjonale nettverksmodeller som forutsetning for å dekke behov i små kommuner underbygges blant annet av erfaringer fra Hälsingland. Samtidig er det påfallende at studieforbundene i så liten grad har vært i stand til å etablere slike samarbeidsstrukturer. At man ikke har vært opptatt av et mer helhetlig organisatorisk samarbeid, kan tolkes som at man har undervurdert den utviklingen som har skjedd på siste del av 1990-tallet og at man har vært for sikker på at både det offentlige og de høgre utdanningsinstitusjonene aktivt ville ta i bruk de aktørene som allerede eksisterte.

Oppsummert står vi altså i en situasjon hvor regionenes utvikling, og dermed høgre utdannings regionale ansvar, betones samtidig som de etter hvert mange regionale kompetanseprosjekt indikerer at det både ut fra et likestillings- og utviklingsperspektiv fremdeles er et stykke igjen å gå. Både i Sverige og til dels i Norge er de regionale utdanningsprosjektene et uttrykk for at kommunene og regionene selv tar initiativet til å realisere idealene fra Kompetansereformen og livslang læring. Det kan selvfølgelig reises flere innvendinger mot dette, blant annet at spredning og økt tilgang til høgre utdanning fremdeles er et statlig ansvar, ikke minst økonomisk. På den andre siden vil det regionale initiativ på en helt annen måte gi definisjons- og styringsmakt i den fremtidige relasjonen med de høgre utdanningsinstitusjonene, forhåpentligvis også til beste for høgre utdanning selv.



# NOTER

1. Glesbygdverket (2002): *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001, p. 1.* Östersund.
2. KUF: *St.meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen, p. 13.*
3. *Loc.cit.*
4. *Ibid, p. 48.*
5. Pettersen, L./  
Sandersen, H. (2001): *Da Muhammed kom til berget- evaluering av desentraliserte høgstudier på Sør - Helgeland, p. 18.* NF - rapport nr. 3. Bodø.
6. Grepperud, G. /  
Thomsen, T. (2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft, p. 76.* U- vett- rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.
7. Distum (2001): *SAMS for utveckling av samspelet mellan kommuner och universitet/ högskolor, Bilaga A, p. 34.* DISTUM. Härnösand.
8. Grepperud /Thomsen: *Ibid.*
9. Glesbygdverket: *Ibid.*
10. Roos, G. /  
Hellsten, J.O.(2002): *IT- stödd distansutbildning - en medspelare i kommunal utveckling, p. 150.* CFL. Hässleholm.
11. *Ibid, p. 102.*
12. Pettersen/ Sandersen: *Ibid.*
13. Gammelsæther, H. /  
Bjarnar, O. (2000): Mellom academia og regionalt næringsliv. Betingelser for en vellykket innovasjonspolitik. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tano. Trondheim.
14. *Ibid.*
15. Reve,T. /  
Grønhaug, K. (1989): *Strategi og organisasjon, p. 261.* Tano. Oslo.
16. Distum: *Ibid.*
17. Grepperud /Thomsen: *Ibid, p. 83.*
18. Pettersen/ Sandersen: *Ibid, p. 34.*
19. Glesbygdverket: *Ibid, p. 51.*
20. *Ibid, p. 59.*  
Distum: *Ibid, p. 20.*
21. Glesbygdverket: *Ibid, p. 41.*
22. Distum: *Ibid, Vedlegg A.4.3, p. 39.*
23. Asplund, M. /  
Nordström, A. (2001): *Utvärdering av SAMS-projektet, p. 33.* Working Paper nr.29 CERUM. Umeå Universitet.

24. Roos, G. / Dahllöf, U. / Baumgarten, M. (2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tillgänglighet i kommunalt perspektiv, p. 175.* Rapport nr. 3. Hälsingland.
- Dahllöf, U. / Willén, B. (1978): *Högskolans distansundervisning och den återkommande utbildningen Pedagogiska forskning i Uppsala, nr. 4.* Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet.
- 25.. Engesbak, H. / Finbak, L. / Tønseth, C. (1998): *På rett vei, uten rett. Reform 94 og konsekvenser for voksne.* NVI .Trondheim.
26. SOFF (1993): *Fra prosjekt til permanens, p.15.* SOFF - rapport nr. 6. Tromsø.
27. Grepperud / Thomsen: *Ibid, p. 136.*
28. Rowntree, D. (1992): *Exploring Open and Distance Learning, kap. 3.* Kogan Page. London.
29. Dahllöf, U. / Grepperud, G. / Palmlund, I. (1993): *Att vilja, våga, kunna. En utvärdering av Distansprosjektet vid Umeå Universitet 1987-93, p. 115.* Distansutbildning i utveckling. Rapport nr. 5. Umeå Universitet.
30. Bohman, H. / Lexelius, L. (red)(1992): *Akademisk utbildning i Norrlands inland. Institutionen för företagsekonomi.* PE-publikationer.Umeå Universitet.
31. Dahllöf, U. (2003): Vågar til högre utbildning med länen i Småland som titthål. I Kim, L./ Mårtens, P.(red): *Den vildväxande högskolan. Studier av reformer, miljöer og kunskapsvägar.* SISTER. Stockholm.
32. Glesbygdverket: *Ibid, p. 24.*  
Grepperud / Thomsen: *Ibid, p. 87.*  
Roos
33. Guri-Rosenblit, S. (1999): *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions. A Comparative Study of Five Countries, p.95.* Pergamon. IAU. London.
34. Kember, D. / Dekkers, J. (1987): The role of study centres for academic support in distance education, pp. 8-9. I *Distance Education , vol.8, nr. 1, 4-17.*
35. *Loc.cit.*  
Mills, R (1996): The role of studycenters in open and distance education: A glimpse of the future. I Mills, R. /Tait, A. (eds): *Supporting the Learner in Open and Distance Learning. Pitman Publishing.* London.
36. Kristiansen: *Ibid, p. 17.*
37. Zmeyov, I. (1998): Andragogy: origins,developments and trends. I *International Review of Education, vol. 44, nr. 1, 103-08.*
38. Solstad, K.J. (1978): *Riksskole i uthantstrok.* Universitetsforlaget. Oslo.  
Hoëm, A. (1978): *Sosialisering.* Universitetsforlaget. Oslo.  
Schon, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner.* Jossey Bass. San Francisco.

39. Stølen, G. (1994): *Tilbake til skolebenken - fra erfaringslæring til skolekunnskap.* Rapport II. UNIKOM. Universitetet i Tromsø.
40. Røvik, K.A.(2000): Bill.mrk.Translatørkunnskap søkes! I I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tano. Trondheim.
41. KUF: *NOU 1997:25, p. 36.*
42. Grepperud / Thomsen: *Ibid, p. 230 - 237.*
43. *Ibid, p. 252.*
44. Guri-Rosenblit: *Ibid, pp. 193-194.*
- Paul, R. (1990): *Open Learning and Open Management, kap. 7.* Kogan Page. London.
45. Guri-Rosenblit: *Loc.cit.*
46. *Ibid, p. 195.*
- Groten, H. (1992): The role of Study Centres at the Fernuniversität. *I Open Learning, vol. 7, nr. 1, 50-55.*
47. Palank, F. (1993): Distanced learning on an international basis: the case of Austria. *I Open Learning, vol 8, nr. 1, 44-46.*
- Halász, G. (1993): Budapest's Distance Education Centre. *I Open Learning, vol. 8, nr. 1, 47-48.*
- Lévai, L. (1995): The build-up of the East Hungarian Regional education Centre and its activity from an agricultural aspect. *I One World Many Voices, vol.1.* rapport fra ICDEs 17 verdenskonferanse i fjernundervisning. Birmingham.
- Galea, D. /  
Adascalitei, C. (1995): The strategy to adopt open and distance education in Romania. *I One World Many Voices, vol. 1.* rapport fra ICDEs 17 verdenskonferanse i fjernundervisning. Birmingham.
48. Lentell, H. (1997): Distance education. The struggle for equality continues. *I Open Praxis nr. 2.*
- Paul, R. (1989): Canada's Open Universities: Issues and Prospectives. I Swear, R (ed): *Post-secondary Distance Education in Canada.* Athabasca University.
49. Scriven, B. /  
Lundin, R. (1987): Open Learning Centres in Queensland. *I Open Learning, vol. 18, nr 1.*
50. Anderson, T/  
Nelson, C. (1989): Collaboration in Distance Education: Ontario's Contact North/Contact Nord, p. 210. I Swear, R. (ed): *Post Secondary Distance Education in Canada.* Athabasca University .
51. Roberts, J. /  
Croft, M. /  
Derks, P (1988): Contact North/Contact Nord: A model for distance education project administration. *I Developing Distanced Education.* Konferanserapport fra ICDEs verdenskonferanse for fjernundervisning i Oslo.
52. Paul, R:  
*Ibid, p. 153.*  
Her er det naturlig å vide til K. Illeris' drøftinger omkring prosjekt- og problembasert undervisning hvor han blant annet peker på at den skal tjene to formål, både tilpasning og utvikling.

53. Tapscott, D. (1998): *Growing up digital. The Rise of the Net Generation, kap. 12.* McGraw-Hill. N.Y.
54. Glesbygdsverket: *Ibid, p. 49.*
55. Dahllöf /Grepperud /  
Palmlund: *Ibid.*
56. Gisselberg, M./  
Lindgren, D./  
Melander, G./  
Dahlgren, E./  
Åstrøm, E. (1995): Swedish distance education development programme. I *One World Many Voices, vol.1.* rapport fra ICDEs 17 verdenskonferanse i fjernundervisning. Birmingham.  
Prosjektsøknad fra Høgskolan i Luleå, Mitthögskolan og Umeå Universitet: Studiesenterprosjektet. Udatert.
57. Glesbygdsverket: *Ibid, p. 43.*
58. *Ibid.*
59. Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, kap. 9.*
60. Amdam, R. P./  
Bjarnar, O. (1989): *NKS en bedrift i norsk skole, pp. 136-137.* NKS - forlaget. Oslo.
61. Arvidsson, L. (1998): *Rett kurs uten statlig styring.* Folkeuniversitetets jubileumbok. Oslo.
62. Grepperud, G. (1996): *Samarbeid mellom Folkeuniversitetet og høgre utdanning.* Forskningsrapport nr. 44. Høgskolen i Lillehammer.
63. KAD/KUF(1992): *Intensjonserklæring omkring nasjonalt ressurscenter.* Oslo.
64. Bjørnåvold, J. (1992): *Ny giv i kompetansesarbeidet? Om opplærings- og utviklingssystemet (OPUS) i Troms.* FORUT. Tromsø.
65. *Ibid.*
66. Sannes, J(1997): *Næringslivet, et marked for ressursentra? Arbeidsnotat.* NVI. Trondheim.
67. I årsrapporten til OPUS-Tromsø for 1995 kan man for eksempel se at aktiviteten har økt betraktelig og at man har hatt en markant økning i salg av kurs mot næringslivet. Man har totalt avholdt 123 kurs med til sammen 1319 deltakere, og man har en inntekt på omlag 6.5 millioner kroner. Aktiviteten for 1995 er todelt, prosjekter og kurs. Under prosjekter har man arbeidet med læremidler for reform -94, læremidler for andre og utredning om et prototypesenter for elektronikk og finmekanikk.

#### **Kurstilbudene er todelt:**

- Lærerkurs.

Man har gjennomført kurs innen språkfag, elektrofag, hotell- og næringsmiddelfag, helse- og sosialfag og allmennfag. Til sammen ble det gjennomført 40 etterutdanningskurs, fordelt på 179 kursdager med til sammen 549 deltakere.

- Salgskurs.

Dette er kurs rettet mot næringsliv, høgskoler og universitet. For perioden 1993-95 er det denne kategori kurs som har økt mest. For 1995 avholdt man 83 kurs med 770 deltakere fordelt på 268 kursdager. Dette er en økning på omlag 100 % fra året før(Troms fylkeskommune: OPUS-TROMSØ. Årsmelding 1995)

Hovedmengden av OPUS-Tromsøs virksomhet er knyttet til Breivika videregående skoles spisskompetanse innen data og elektronikk. Slik sett ivaretas intensjonene om at ressursentrene skal utnytte sin spisskompetanse til beste for det regionale og lokale næringsliv. Det er også interessant å registrere at ressursentrene benytter annen kompetanse enn sin egen, blant annet fra universitet og høyskoler. I en slik sammenheng blir ressursentrene en parallell til opplysningsorganisasjonene ved at de går ut over den kompetanse skolen(e) i regionen har. Dette kan, på sikt, føre til en uheldig konkurransesituasjon

Også for andre regionale ressursentra rapporteres det om bra aktivitet, og blant annet om større interesse fra det lokale næringsliv. Ved OPUS - Alta har man for eksempel avholdt 11 (av 46 kurs) for næringslivet. Etterutdanning av lærere utgjør 10 kurs. Antall kursdager har økt fra 1420 i 1994 til 1601 i 1995 og antall kurselever har for samme tidsrom økt fra 432 til 614 (OPUS-Alta: Årsmelding 1995)

OPUS Nord-Troms konkluderer i sin årsmelding, til tross for et negativt resultat (dvs. regnskapet går ut i minus), med følgende (Troms fylkeskommune:OPUS-Nord-Troms. Årsmelding 1995):

Det er etter senterleders mening likevel ingen grunn til resignasjon. OPUS Nord-Troms har helt fra etableringen i 1989 vist seg å ha sin berettigelse i regionen.

68. Bjørnåvold: *Ibid*, Informasjon til undertegnede i møter med blant annet videregående skoler i Troms.
69. SOFF (1994): *Satellitt distribuert fjernundervisning i Norge. Rapport fra utredningsgruppe nedsatt av SOFF, p.28.* SOFF- rapport nr. 3. Tromsø.
70. KUF: *NOU 1997:25 Ny Kompetanse, p. 119.*
71. SOFF (1997): *Utviklingen av fjernundervisningstilbudet i norsk høgre utdanning fram mot 2005, p.81.* SOFF- rapport nr. 2. Tromsø.
72. Grepperud /Thomsen: *Ibid, p.73 - 75.*
73. Koordinatorene ved studiesentrene etter kjønn og stilling. Prosent.

	Mann	Kvinne	Totalt
Underv.insp.	24.9	12.5	22.2 (10)
Lektor	5.4	0.0	4.4 (2)
Rektor (vgs)	16.2	0.0	13.3 (6)
Lærer	13.5	12.5	13.3 (6)
Studieinspektør	16.2	0.0	13.3 (6)
Skolesjef	8.1	12.5	8.9 (4)
Adm. Stilling	2.7	12.5	4.4 (2)
Forskningskoord.	2.7	0.0	2.2 (1)
Kultursjef	0.0	25.0	4.4 (2)
Annet	10.8	25.0	13.3 (6)
<b>Sum</b>	<b>82.2 (37)</b>	<b>17.8 (8)</b>	<b>100 (45)</b>



74. Roos/Hellsten: *Ibid.*
75. Glesbygdsverket: *Ibid, p. 40.*
76. Paul: *Ibid, p. 101.*
77. Groten: *Ibid.*  
Guri-Rosenblit: *Ibid, p. 195.*
78. Grepperud /Thomsen: *Ibid, p. 200.*
79. Distum: *Ibid, vedlegg D-2.4- Redovisning av sammanställning av enkät till kommuner/kommunalförbund, p. 91.*
80. Grepperud, G.(1996): *Samarbeid mellom Folkeuniversitetet og høgre utdanning. Omfang, aktivitet og relasjon, p.45.*
81. Glesbygdsverket: *Ibid, p. 3.*
82. *Ibid, p. 40.*
83. Roos /Dahllöf /  
Baumgarten: *Loc.cit.*
84. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 57.*  
Grepperud /Thomsen: *Ibid, p. 119.*
85. Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 43.*
86. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 119.*
87. Glesbygdsverket: *Ibid, p. 51.*  
Roos/Dahllöf/  
Baumgarten: *Ibid, 173.*  
Dimmen/Hovland: *Ibid, p. 97.*  
Grepperud/Thomsen: *Ibid, kap. 9.7.*
88. Asplund/  
Nordström: *Ibid p. 32.*
89. Dimmen/Hovland: *Ibid, p. 68.*
90. Grepperud/Thomsen: *Ibid, p. 204.*
91. *Ibid, p. 116.*
92. Engesbak, H./  
Rolfsen, U.(2000): *Ta en ring, p. 13 og p. 18.* NVI. Trondheim.
93. Distum: *Ibid, p. 20.*
94. Dahllöf/Grepperud/  
Palmlund: *Ibid.*
95. NITUS: *Informasjonsbrosjyre.*
96. Roos(2002a): *Ibid, p. 50.*
97. Guri-Rosenblit: *Ibid, p. 233.*
98. *Ibid, pp. 98-99.*
99. Reneland, L. (2002): *Långt borta men ändå nära- en kartlegging av distansutbildning vid Växjö Universitet.* D-uppsats.  
Horm, P./  
Olofsson, S. (2002): *Att bryta isoleringen- sociala faktorer i nätbaserad distansutbildning. Magisteroppsats. Institutionen för arbetsvetenskap och medietekning. BTH.*

100. Groten: *Ibid.*
101. Guri-Rosenblit: *Ibid, p. 100.*
102. *Ibid, pp. 250 - 252.*
103. Roos/Hellsten: *Ibid, kap. 3.*
104. Groten: *Ibid.*
105. Her er det regnet aritmetisk gjennomsnitt. Respondentene ble bedt om å rangere de fire funksjonene fra 1-4. For å beregne total rangering er hver rangering plassberegnet ved at antall svar er multiplisert med plassnr. Den totale sum deles så på antall respondenter som har svart.
106. Vaagland: *Ibid, p. 17.*
107. Egan, M.W. (1991): Effective Television Teaching: Perceptions of Those Who Count Most. Distance Learners. Mars. *EC 018532.*
108. Vaagland: *Ibid, p. 14.*
- Kristiansen: *Ibid.*
109. Roos(2002a): *Loc.cit.*
- Pettersen/Sandersen: *Ibid, p. 89.*
110. Grepperud / Thomsen: *Ibid, kap. 7.5.*

A boring lecturer is a boring lecturer. Attempts to improve a lecturer who is poor by adding "production" will most assuredly fail.

...

Absolutum absolutum. Hvis det virker er det foreldet! (Stafford Beers lov)<sup>1</sup>

# Kapittel 14

## SATELLITTBASERT FLEKSIBEL UTDANNING - DIDAKTISKE ERFARINGER OG REFLEKSJONER

I de tilfeller hvor regionale utdanningsprosjekt lykkes, det vil si i den grad de over tid klarer å inngå som en langsiktig og integrert del av sitt samfunn, kan man identifisere flere såkalte suksessfaktorer.<sup>2</sup> Som det er pekt på i kapittel 13 er en av de mest sentrale faktorer samarbeid og nettverksbygging, innad og mellom kommuner og regioner og mellom kommuner/regioner og de høgre utdanningsinstitusjonene. Samarbeid var også en dimensjon det med nødvendighet ble lagt stor vekt på i NORNET-prosjektet:<sup>3</sup>

NORNET danner et samvirke, et operativt nettverk, mellom ulike partnere; fylkeskommunene og kommunene, statens utdanningskontor, fagleverandører, medi produksjonsenhetene, sendemiljø, de lokale studiesentra. Nettverk forstås som et forpliktende fellesskap der partene deltar fordi man i fellesskap oppnår det man ikke makter alene. Egeninteresse er et legitimt element i et nettverk. Partnere kan fra sitt ståsted formulere nettverkstanken ved å påpeke at man bruker NORNET for å nå egne målsettinger. For eksempel bruker Fylkeskommunen prosjektet for å få fram etter- og videreutdanning til befolknings- og /eller yrkesgrupper i sine kommuner. Fagleverandørene bruker NORNET for å nå voksengruppen med sine kurstilbud. Særlig for tv- basert, direktesendt fjernundervisning, vil fagleverandør, medieproduksjonsenheter, sendemiljø og lokale studiesentra være avhengig av hverandre for at kursdeltaker skal få det best mulige sluttprodukt. Man inngår nærmest i et produksjonsfellesskap. Feiler ett av leddene, rammes fellesproduktet.

Samarbeid er ikke minst viktig for å kunne opprettholde et bredt fagtilbud og sikre tilstrekkelig rekruttering. I den sammenheng viser erfaringene, både fra Hålsingland/NITUS og NORNET, at bruk av teknologi er en viktig forutsetning; i førstnevnte tilfelle i form av videokonferanseteknologi, i det sistnevnte gjennom satellittbaserte sendinger. Disse to teknologiformene har det til felles at de begge baserer seg på lyd/ bildeteknologi og at de for alvor ble tatt i bruk på første del av 1990-tallet. De er ulike

i den forstand at videokonferansene bygger på toveis, samtidig (synkron) interaksjon både via lyd og bilde. Satellittbasert undervisning er (og var) primært enveis og ivaretar slik sett mer en distribusjonsfunksjon, selv om man i NORNET- prosjektet la inn toveis kommunikasjon via telefon. Som distribusjonskanal har satellittsendinger det fortrinn at de kan nå mange på en gang, spredt over store geografiske områder (jf. kapittel 9). Her har videokonferansene en langt større begrensning, selv om man kan koble opp flere steder samtidig. Disse to teknologiene er også ulike i den forstand at mens bruk av videokonferanser har økt og blitt mer vanlig innen fleksibel utdanning (jf. kapittel 5), er satellittbaserte sendinger, slik det ble brukt i NORNET- prosjektet, så å si fraværende. Også fjernsynsprogram distribuert via massemedia, som del av et fleksibelt studieopplegg, har langt mindre omfang i dag enn på første del av 1990-tallet. Dette fordi NRK har engasjert seg mindre i denne type aktivitet og fordi andre riksdekkende fjernsynskanaler ikke har sett dette som sin oppgave i det hele tatt (jf. diskusjonen om egen utdanningskanal kapittel 8).

I det følgende skal primært studenters og læreres erfaringer med den satellittbaserte modellen i NORNET- prosjektet oppsummeres. 35 lærere foreleste på de fem studietilbudene. De hadde en variert bakgrunn, fra vitenskapelig ansatte ved universitet og høyskoler til ansatte i andre skoleslag, departement og andre samfunnssektorer. Av disse ble 30 intervjuet (jf. kapittel 10).<sup>4</sup> Innfallsvinkelen var didaktisk, det vil si at fokus primært var rettet mot den tilretteleggingen av undervisning som skjedde innenfor rammen av bilde-/lydteknologien. Det ble lagt særlig vekt på forelesning som undervisningsmetode.

Drøftinger av undervisningsmetoder i tilknytning til bruk av IKT er et fokus som for øvrig kan sies å være en klar mangel ved feltet IKT og læring. Man er i for stor grad opptatt av læring generelt, og for lite fokusert på den pedagogiske/didaktiske virksomhet som normativ, praktisk tilretteleggende virksomhet. Ved å sette fokus på metoden gjøres også erfaringene og analysene relevante for bruk av alle former for lyd/bildekommunikasjon, enten den skjer via satellitt, videokonferanseteknologi eller Internett. Både for studenter og lærere var dette deres første erfaring med satellittbasert fleksibel utdanning.

## 14.1 Antall leksjoner og tidspunkt for sendingene

Stammen i NORNET-prosjektet var de satellittbaserte sendingene som gikk i sann tid. Disse sendingene bestod primært av forelesninger gitt av fagpersoner fra UMS sitt studio i Bergen (Universitetets Mediesenter). Det enkle og lite kostnadsintensive var da også noe av ideen i NORNET (jf. kapittel 9). Man utvidet forelesningsformatet på to måter; enten ved at mer enn en person foreleste i løpet av samme sending og /eller at man la opp til en magasininform med samtaler og gjester, i noen tilfeller illustrert med egenproduserte glimt og eksempler. Det er denne utvidelsen Aslaksen betegner som telekurs (jf. kapittel 8).

Antall leksjoner fordelt seg slik på de fire utdanningstilbudene:

EØS - kurset:	3 sendinger
Eldreomsorg:	20 sendinger (hvorav 10 var gjennomført på vurderings-tidspunktet).
Forvaltningskunnskap:	4 sendinger
Org./arb.livspsykologi:	23 sendinger (hvorav 11 var gjennomført på vurderings-tidspunktet).

261

Begrunnelsene for bruk av satellittbasert fleksibel utdanning, slik de er framkommet i NORNET- prosjektet, overensstemmer godt med de tre begrunnelser Forsythe gir når hun oppsummerer satellittsendingenes fortrinn; umiddelbarhet, interaktivitet og fellesskap og fokus.<sup>5</sup> Som vist i kapittel 9 har flere fremhevet satellittsendinger som en meget effektiv distribusjonsform. Det er både en rask og tildels kostnadseffektiv løsning, forutsatt tilstrekkelig studentvolum. Sendingene foregår ofte i sann tid, det vil si at studentene følger forelesningene i direkte sending. Av lærerne som underviste i NORNET- prosjektet sa for eksempel 70 % at de syntes «sann tid» var en meget viktig eller viktig side ved opplegget. Man pekte på at det var en viss forskjell på å forelese til noen (man visste satt “der ute”) og det å bare forelese til kamera, selv om situasjonen i begge tilfeller var den samme for foreleseren.

De begrunnelser som gis for “sann tid” kan inndeles i to hovedkategorier, henholdsvis *egentlige begrunnelser* og *vikarierende begrunnelser*. Todelingen er knyttet til hvorvidt en begrunnelse kan sies å være et genuint resultat av sann-tid dimensjonen eller hvorvidt det er begrunnelser knyttet til andre og utenforliggende forhold. Når det for eksempel hevdes at “sann tid” er viktig fordi man oppnår god sosial kontakt med medstudenter

på studiesenteret, så er det ikke sendingen, men den sosiale situasjon som også kan settes utenom sendetidpunkt som er det vesentlige. I NORNET- prosjektet kan verdien av “sann tid” særlig knyttes til tre forhold:

- Sann tid ga en mulighet for studenter og lærere til direkte kommunikasjon.

Dette er ikke bare knyttet til hvordan man faktisk utnytter denne muligheten, men også den psykologiske effekten av at man har en slik mulighet. I NORNET- prosjektet har utnyttningen av toveiskommunikasjonen bare vært begrenset utnyttet selv om man tok i bruk telefonkonferanse (jf. kapittel 11). Den mest omfattende interaksjon foregikk mellom studentene, på studiestedet. Fenomenet «direkte kommunikasjon» i tilknytning til NORNET- prosjektet må derfor primært karakteriseres som en psykologisk effekt.

262

- Sendinger i sann tid ga en følelse av autentisitet, av at man er til stede på noe som skjer her og nå. Det skaper en følelse av tilhørighet og tilknytning for studenter som ellers føler seg noe isolert og løsrevet fra et studiemiljø.

Dette er også en psykologisk begrunnelse. Flere av koordinatorene fremhever dette som viktig. Det å kunne følge en forelesning på direkten er for mange det nærmeste de kommer en ordinær studiesituasjon, og man mente å ha registrert at det var i den situasjonen mange av de voksne virkelig opplevde seg i studentrollen. Det pekes fra koordinatorene også på at situasjonen var autentisk både på godt og vondt. Man fikk både oppleve det engasjerende, men også det kjedelige. Man fikk oppleve foreleserne slik de egentlig var, ikke gjennom “friserte”, gjennomproduserte programmer. Betydningen av det autentiske kommer blant annet fram forsøk gjort ved Stanford University med det man på norsk kaller «videostøttet samarbeidslæring». Her lot man studenter både se redigerte opptak av auditorieforelesninger og autentiske opptak hvor alle avbrytelser og digresjoner var med. Det viste seg at studentene foretrakk de autentiske opptakene.<sup>6</sup> Wong understreker også denne dimensjon i sin vurdering av satellittprosjektet i Saskatchewan.<sup>7</sup> Forutsetningen for at denne begrunnelsen skal holde stikk er at sendingene fra studio også går i sann tid og ikke som opptak.

- Situasjonen skapte en gruppefølelse på tvers av studiesentra. Man opplevde at man satt «i det store auditoriet» og at man delte opplevelsen med studenter over hele landet.

Også dette er en psykologisk effekt. Den totale studentgruppen kan betraktes som en løst sammensatt gruppe, men noen karakteristika deler de. De har felles mål, samme faglige interesser, de holder på med samme aktivitet til samme tid (også delvis utenfor

satellittsamlingene) og de »møter» hverandre gjennom telefonseansene. Sjølund henviser til et eksperiment av Dashiell som delvis bekrefter en slik fellesskapsfølelse. Dashiell undersøkte om den sosiale effekten var eliminert i «alenesituasjoner» der forsøkspersonen riktignok satt alene, men samtidig visste at andre var opptatt med den samme oppgaven i lokalet ved siden av. Det ble sammenlignet med «alenesituasjoner» hvor man faktisk var alene. Resultatene viste at den første situasjonen faktisk måtte anses som slags gruppe- eller samværssituasjon. Bevisstheten om at andre også utførte de samme oppgavene på samme tid hadde en stimulerende virkning, selv om man satt alene i eget rom.<sup>8</sup>

Om en slik fellesskapsfølelse var til stede blant NORNETs studenter, kan man ikke forvente at den ville komme særlig sterkt til uttrykk. Blant annet synes det naturlig at studiesentergruppa som primærgruppe ivaretok det meste av fellesskapsfølelsen. Hadde alle studentene sittet alene hadde muligens en slik effekt gitt seg større utslag. I telefonintervjuet ble studentene bedt om å svare på følgende spørsmål: «Hvis du skulle gi en karakter for i hvilken grad du fikk en følelse av fellesskap med de øvrige studentgruppene på kurset, hvilken karakter ville du da gi?» 30 % av studentene satte verdien 1, det vil si at de i liten grad opplevde dette. For verdiene 2 - 4 er det forholdsvis jevn prosentfordeling (mellom 14 og 18 %), mens samlet svarprosent for verdiene 5 - 7 var 23,1 %. Det vil si at nesten hver 4. student mente å registrere en slik effekt. Det er særlig studentene på Organisasjons- og arbeidslivpsykologi og Eldreomsorg som sier at de opplever en slik fellesskapsfølelse (henholdsvis 28,9 % og 27 %). Denne problemstillingen er også fulgt opp i Kristiansens undersøkelse fra 1996 med delvis samme resultat.<sup>9</sup> Svarene fra studentene gir altså grunnlag for å konkludere med at Dashiells funn delvis bekreftes. Selv om det ikke er snakk om noen sterk og entydig effekt, er den til stede og har en viss positiv betydning for den studerende, kanskje mest for dem som befinner seg alene eller sammen med få andre i studiesituasjonen.

Mens nærmere 3/4 av samlet studenttall på EØS-kurset, Organisasjons- og arbeidslivpsykologi og Eldreomsorg mente at antall sendinger var passende, mente 2/3 av studentene på Forvaltningskunnskap at de hadde fått for få sendinger. Selv om dette var et 5 vekttallstilbud, hadde man markert færre sendinger enn for eksempel Organisasjons- og arbeidslivpsykologi. Samme vurdering fremkom også av Kranes vurdering av samme tilbud.<sup>10</sup> Vurdering av optimalt antall fjernsynsleksjoner kan ha sammenheng med flere forhold: Hvilken funksjon sendingene skal ha (pensumgjennomgang, aktualisering, eksemplifisering eller faglig fordyping), didaktisk kvalitet, teknisk kvalitet og leksjonenes strukturerende funksjon i studieforløpet. Studentene på Forvaltningskunnskap var for eksempel opptatt av at sendingene ble gitt med for lange mellomrom, noe som gjorde at kontinuiteten i studiet forsvant.



I tillegg viser Krane at de hadde kritiske merknader til selve sendingene.<sup>11</sup> Ønsket om flere sendinger var slik sett også et ønske om noe bedre kvalitet.

De fleste satellittsendingene foregikk i tidsrommet 14.00 - 17.00, det vil si tidlig ettermiddag. Begrunnelsen var pragmatisk; det var bare i dette tidsrommet det var mulig få sendetid, og det var også den billigste sendetida. Alle de tre aktørgruppene var i hovedsak enig i at tidspunktet hadde vært passende,<sup>12</sup> med et visst unntak for studentene på Organisasjons- og arbeidslivpsykologi.<sup>13</sup> Allikevel mente (først og fremst) studentene at andre tidspunkter ville vært bedre. Dette er i seg selv en indikasjon på at sendetidspunkt ikke var avgjørende for om man kunne eller ville delta. Når det gjelder ønsket tidspunkt var det klare forskjeller mellom studentene og koordinatorene, slik det fremgår av tabell 14.1.

	Studentene	Koordinatorer
Formiddag	50.1	7.3
Ettermiddag	31.9	53.7
Kveld	17.7	31.7
Vet ikke	0.3	7.3
<b>Sum</b>	<b>100 (576)</b>	<b>100 (43)</b>

Tabell 14.1 Vurdering av ideell sendetid. Prosentandel.<sup>14</sup>

Halvparten av studentene ønsket formiddagen som sendetid, spesielt gjaldt dette studentene på «Forvaltningskunnskap» og «Eldreomsorg». Dette var også de to tilbudene med klare kobling mellom yrke og utdanning (jf. kapittel 11). Dette ønsket kan forstås som at man følte seg mest opplagt til studier første del av dagen og før man gikk på jobb. Nesten halvparten av studentene på «Organisasjons- og arbeidslivpsykologi» ville heller hatt tilbudet på kveldstid, og 40 % kunne tenkt seg å følge studiet hjemme fra. Flertallet av koordinatorene ønsket å holde fast ved ettermiddagen, noe også mange av deltakerne på EØS-kurset ønsket (47, 8 %). Ønsket om kveldstid begrunnet koordinatorene dels med praktiske forhold som bedre tilgang på rom og utstyr, dels med muligheter for bedre rekruttering (en antagelse studentene delvis avkreftet ved at de primært ønsket formiddag og ettermiddag).

For å illustrere mangfoldet i ønsker og meninger når det gjaldt sendetid, viste det seg i Kristiansens undersøkelse at flertallet foretrakk ettermiddagen (44 %). Ønsket om formiddag får her minst tilslutning (25 %).<sup>15</sup> 84 % av deltakerne i Vaaglands

undersøkelse var på sin side tilfredse med sendetid på kveldstid.<sup>16</sup> De ulike erfaringene og ønskene tilsier at det er en rekke forhold som bestemmer optimalt møtetidspunkt, enten dette gjelder sendinger eller fysisk tilstedeværelse. Både individuelle og private forhold, jobbforhold, muligheter for vikarer, studievaner, studieerfaringer og/eller arbeidskultur vil innvirke på dette. Et eksempel på sistnevnte fremgår av Nordkvelles og Fritzes vurdering. Her sies det at lærerne som gruppe er motvillig til alt som foregår etter kl. 14.45 på skolen.<sup>17</sup> Svarene fra Organisasjons- og arbeidslivsstudentene må også forstås i lys av at de ofte var alene eller sammen med få andre på studiestedene. De ulike ønskene tilsier at det ideelt sett bør være målgruppen selv som avgjør når tidspunktet er passende. Jo mer man ønsker å gi skreddersydde tilbud, dess mer aktuelt vil dette bli. Men samtidig står man overfor et dilemma siden grad av individualisering kan komme i motsetning til ønsket og nødvendigheten av strukturering av studiesituasjonen.

## 14.2 Den bildebaserte forelesningen

Gjennom telefonintervjuet ble studentene bedt om å vurdere forelesningene både gjennom en helhetsvurdering og ved å gå noe nærmere inn på ulike sider ved dem. De ble bedt om å angi forhold man ikke var fornøyd med (åpen kategori) og ta stilling til en del påstander og angi vurdering på en skala fra 1-7 (dårlig - godt).<sup>18</sup> Siden det ikke er mulig å relatere svarene til prosessene, til det som faktisk foregikk på studiestedene, bør aktørenes vurderinger først og fremst oppfattes som generelle synspunkter på en del sider ved forelesningene/sendingene.<sup>19</sup> Med referanse til Keegans undersøkelse i 1994 synes det å ha liten betydning for vurderingene at ikke alle sendingene var gjennomført for to av tilbudene.<sup>20</sup>

På en skala der 1 indikerer "minst fornøyd" og 7 "mest fornøyd", er den gjennomsnittlige vurdering av forelesningene 4,8. Samlet sett gir om lag 2/3 av studentene vurderinger som ligger fra 5 - 7 på verdiskalaen. I tabell 14.2 er det gitt en oversikt over hvordan vurderingene gir seg utslag for det enkelte fag. I tillegg anga studentene på hvert fag vurdering av den foreleseren de oppfattet som best.

	Gj.snittsvurdering	Andel 5 – 7	Beste foreleser
EØS-kurset (3)*	4.1	42.7 %	4.5
Forv.k.skap (4)*	4.5	55.6 %	5.9
Eldreomsorg (10)*	5.2	66.3 %	5.9
Org/arb.psyk (11)*	4.8	76.7 %	5.7

Tabell 14.2 Vurdering av NORNET- leksjonene. \* Antall leksjoner

Resultatene tilsier at de bildebaserte forelesningene har fungert til dels svært bra. Av tabell 14.2 fremgår det at tilbudene med færrest forelesninger ga de laveste positive verdiene. Dette kan skyldes andre forhold enn at forelesningene ikke har holdt samme kvalitet. Eksempelvis var tidspunktet fra siste forelesning til vurderingstidspunkt mye lengre for de to korteste tilbudene enn for de to lengste. Forskjellen mellom utdanningene kan også indikere at kvaliteten gradvis ble utviklet over tid, ettersom lærerne ble vant til mediet og formen. For samtlige var dette en ny erfaring. 70 % av lærerne deltok på mer enn en sending, 27 % deltok fire ganger eller mer.<sup>21</sup> Selv om det var tildels store variasjoner mellom fagene, er det grunn til å påpeke at selv resultatet for EØS-kurset må oppfattes som positivt. For alle fagene er den beste foreleseren vurdert over gjennomsnittlig helhetsvurdering av forelesningene. Minst forskjell mellom gjennomsnittsvurdering og vurdering av beste foreleser finner vi for EØS-kurset, det største for Forvaltningskunnskap. I tillegg til at forelesningene reelt sett fungerte godt, bør man ta i betraktning at den positive vurderingen nok også ble influert av at dette fra deltakernes side ble opplevd som et pionerprosjekt, og at det var eneste mulighet for mange til å komme i gang med studier. Erfaringer fra satellittbasert etterutdanning rettet mot lærere i videregående skole viser imidlertid at slike pionerprosjekt like gjerne kan slå negativt ut (jf. kapittel 8, se under), dersom det i utgangspunktet eksisterer en skeptisk eller negativ holdning.

### 14.2.1 Vurdering og kommentarer til noen sider ved den bildebaserte forelesningen

På bakgrunn av en intervjuundersøkelse konkluderer Egan med at noe av det studentene legger størst vekt på hos fjernsynsforeleserne, er at de fremstår som godt forberedte gjennom et klart og kommunisert pensum, via studieguider, forelesningsresymé, oppgaver eller lignende. Ikke bare er dette av betydning for at forelesningen skal bli best mulig, men det gir også et viktig signal til studentene om at foreleseren har tatt dem på alvor. Egan får støtte av Feldman som har påvist at det er høy korrelasjon mellom lærernes forberedthet og studentenes prestasjoner.<sup>22</sup> Schonwetter og Barker/Patrick understreker betydningen av at en forelesning er klart, logisk og konkret strukturert og at denne strukturen kommuniseres til studentene både direkte og indirekte.<sup>23</sup> Schonwetter, med referanse til Perry, anbefaler at foreleserne utarbeider en forelesningsdisposisjon for den enkelte forelesning som formidles/kommuniseres til alle studenter.<sup>24</sup> Barker og Patrick bruker betegnelsen “advanced organizer” om dette.<sup>25</sup> En strategi er å bygge opp forelesningen gjennom et sett “moduler” eller sekvenser. Disse kan fremstå som selvstendige enheter, men samtidig inngå i et logisk hele. Det gis som et allment råd at det ikke må bli for mange tema i en og samme forelesning. Murray og Murray understreker at man bør velge ut tema med omhu og ikke bli for detaljert.<sup>26</sup> Eble mener på sin side at tre tema er nok for en hel forelesning.<sup>27</sup>

Ved bruk av bildemedier som ramme for forelesningen synes kravet om tydelighet og markert sekvensering særlig relevant. Myhre hevder at forelesningen i sin rendyrkede form i realiteten er en meget avansert formidlingsform. Å følge et logisk resonnement krever etter hans vurdering en sterk åndelig konsentrasjon.<sup>28</sup> Kravet til konsentrasjon forsterkes når formidlingen skjer via skjerm. Det gis flere forklaringer på dette, blant annet at det er knyttet til seervaner, og at forelesningen krever en endring fra passiv til aktiv mottager. En annen forklaring er at fjernsynsbildet ved forelesningen gir små muligheter for variasjon ut over å se på foreleseren. En tredje faktor kan knyttes til rent tekniske forhold ved sendingen eller produksjonen. Blant annet kan lyden (fremdeles) være en sårbar faktor. Faktorer som disse gjør at man i forbindelse med bildebaserte forelesninger finner anbefalinger om å dele inn i korte, markerte bolker med klare overganger.<sup>29</sup>

Forberedthet synliggjøres også gjennom forelesningsatferd, både gjennom generell atferd og gjennom forelesers personlige evne til å forholde seg til studentene. Schonwetter kaller dette *expressiveness* og han definerer det som:<sup>30</sup>

Intellectual excitement through communication and interpersonal skills.

Dette er kvaliteter som er viktig i enhver forelesningssituasjon, uavhengig av om rammene er fysiske eller digitale. Blant annet handler det om evnen til å fange og inspirere studentene, noe som er viktig for deres prestasjoner, konsentrasjon og fokusering. Ikke minst der lærer og studenter er atskilt i rom (men ikke nødvendigvis i tid) er det av betydning at tilhørerne har følelsen av å være deltakere i en undervisningssekvens. I det hele tatt sies det i flere oppsummeringer av satellittprosjekt at den personlige dimensjonen, den personlige kompetansen, så og si er avgjørende for studentenes tilfredshet:<sup>31</sup>

One human factor which continues to generate problems for a production team is the ability of an instructor to project a warm and friendly personality through the medium. Students seemed to respond much better to presentations, according to many of the individuals interviewed, if instructors were relaxed and personable when teaching on television. As one coordinator noted, it would appear that a special type of scholar is needed to teach by the new medium. The selection of instructors may have to be undertaken with greater care than that given at the moment.

I den bildebaserte forelesningen øker betydningen av forelesningsatferden også fordi den gjennom fjernsynsbildet forsterkes, "forstørres" og blir mer fremtredende enn i et vanlig auditorium. Små og personlige egenskaper, i noen tilfeller det vi vil kalle "unoter", blir lett mer synlige og kan bidra til at fokus dreies bort fra budskapet. I forsøk med bildetelefon (videokonferanse) på grunnskolens ungdomstrinn har denne forsterkingseffekten vært svært påtakelig både for lærere og elever. Blant annet fremstår elevenes irregulære atferd mer synlig og provoserende for lærere. "Vi får kjeft når vi gjesper", klager elevene, som også laget seg strategier for å bli mer usynlig i fjernsynsbildet.<sup>32</sup>

Vurdert ut fra hvordan foreleserne framstod via skjermen i forelesningssituasjonen, ble de av studentene opplevd som godt forberedt. 91,1 % anga verdiene 5-7 (hvor 1 er «dårlig og 7 er «godt»). Lærerne på sin side (25 av 30) bekreftet at de hadde forberedt seg mer til bildeforelesningene enn de gjorde til vanlig undervisning. Forberedelsene var ikke knyttet til det faglige, men til at man skulle formidle i en ny kontekst hvor rammene var klarere og det var mindre rom for improvisasjon.

Svarene fra foreleserne indikerer en undervisningssituasjon som var mer definert og planlagt på forhånd enn det man var vant til i en vanlig klasseroms-/auditorie-situasjon. Forberedelsesarbeid som ble angitt av mer enn en foreleser, var følgende (antall svar i parentes):

- Mer grundig (3 svar)
- Leste opp manus for å beregne tid (3 svar)
- Mer detaljforberedelse, mindre prosess (3 svar)
- Mye mer forberedelse (2 svar)

Noe hjelp hadde foreleserne fått i sitt forberedelsesarbeid. Når de blir bedt om å vurdere denne, sier om lag halvparten at de er fornøyd (53,3 %). Omlag 2/3 av lærerne (62,1 %) mente at de ville hatt bruk for mer hjelp på forhånd, da først og fremst trening/simulering foran kamera. Imidlertid var det bare 40 % som følte behov for veiledning underveis, noe som indikerer at den mest pressede perioden var før man kom i gang med den første forelesningen. Dette bekreftes også ved at litt over halvparten opplevde sendingene som mer positive underveis. Det er først og fremst sendestedet som har gitt hjelp, bare 9 sier at egen institusjon/fagmiljø fulgte opp dette.

Til tross for dette forberedelsesarbeidet, mente allikevel om lag 2/3 av foreleserne at kvaliteten på satellittforelesningene ikke var den samme som for deres ordinære forelesninger. Når de studentene som har gitt verdien 4 eller mindre på helhetsvurderingen av forelesningen blir bedt om å angi hva de ikke var fornøyd med, pekte 32, 8 % (av 183) at foreleserne var ujevne og at de måtte bli flinkere til å formidle stoffet. Ikke minst var studentene opptatt av tempoet i forelesningene, et forhold også Vaagland påpekte i sin vurdering.<sup>33</sup> Tempoproblemer er en naturlig følge av at foreleserne verken hadde muligheten for direkte tilbakemelding fra studentene eller gjøre nødvendige justeringer underveis. Dette har nok satt sitt preg på enkelte og muligens forsterket den ujevnheten studentene har merket seg. Usikkerhet i forelesningssituasjonen fører dessuten ikke sjelden til at foreleseren øker tempoet. For å kompensere for den manglende, umiddelbare tilbakemeldingen, ble flere strategier tatt i bruk. Den mest vanlige var å forestille seg at studentene "satt inne i kamera og så på. Av andre strategier ble følgende nevnt:

- Kikket i kamera i beste Carl I. Hagen stil.
- Tenkte meg kameramannen som student og snakket til ham.
- Så på en rød flekk på skjermen.

Man bør imidlertid også ta ad notam Wongs observasjon om at problemer med tempo ikke nødvendigvis bare er knyttet til foreleseren. Det bør også sees i forhold til (manglende) studievaner hos studentene. Blant annet nevner hun manglende evne til å identifisere viktige poeng samt problemer med å ta gode notater.<sup>34</sup> Dette aktualiserer spørsmålet om fjernstudier, uten eventuelle forberedelser av studieteknisk art, passer bedre for noen grupper enn andre, for eksempel dem med erfaring fra høgre utdanning fra før?

Bruk av gjesteforelesere i fjernsynsleksjonene sikret god og relevant kompetanse i forhold til de tema som ble tatt opp. I følge studentene ga dette sendingene den nødvendige variasjon. Studentene satte pris på dette, og om lag 70 % ga dette verdien 5 eller mer. Det var studentene på Eldreomsorg og Organisasjons-og arbeidslivspsykologi som var de mest positive.

270

I stedet for bruk av kritt og vanlig tavle, som ofte fungerer dårlig i fjernsynsbildet,<sup>35</sup> tok man i NORNET- prosjektet i bruk dokumentkamera, datategnende plakater og vanlig "flip - over." Alle disse tre formene for formidling og strukturering fungerte bra med datategnede plakater som det beste (gjennomsnittsverdi 4,9). Bruk av "flip- over" (gjennomsnittsverdi 4,6) og dokumentkamera (gjennomsnittsverdi 4,2) graderes noe lavere, men allikevel over middels. At dokumentkamera rangeres som nr. 3, skyldes etter all sannsynlighet tre forhold; forelesers skrift, skriftstørrelse og/eller at studentene satt for langt unna (en for liten) fjernsynsskjerm. I samsvar med svarene i Egans undersøkelse (se over) sier også studentene her at det hadde vært en fordel om transparentene var blitt sendt ut på forhånd. Nøyaktig 2/ 3 av studentene mener at dette ville hatt stor verdi (det vil si at de har gitt verdien 5 eller mer på en skala fra 1-7).

Et avgjørende kjennetegn på en dyktig foreleser er evnen til å presentere komplekse ideer, begrep og resonnement på en slik måte at det gir klar forståelse. Ikke minst er det viktig å identifisere og utdype sentrale ideer, resonnement og begrep. Dette henger nært sammen med Gagnés prinsipp "providing learning guidance"<sup>36</sup> og har stor betydning for studentenes forståelse, slik Feldman dokumenterer.<sup>37</sup> Likeledes påviser Beard og Hatley, med referanse til flere forskningsarbeid, at gode og relevante eksempler bidrar til økt forståelse hos studentene.<sup>38</sup> Det samme er tilfelle for gode metaforer som kan være til hjelp som brobygger mellom nye begrep og tilegnet kunnskap og erfaring.<sup>39</sup>

I telefonintervjuet ble studentene bedt om å gi sin vurdering av forelesningene, både ved å gi en samlet vurdering av måten stoffet ble formidlet på og ved å ta stilling til en del påstander som man skulle si seg enig, delvis enig eller uenig i. Påstandene ble både formulert positivt og negativt for å unngå en eventuell automatisk opphopning omkring de samme verdiene (jf. drøftingen i kapittel 10 om «ja-effekten» ved telefonintervju).

Den gjennomsnittlige, samlede vurderingen på 5,5 synliggjør studentenes tilfredshet med foreleserne. Laveste vurdering ble gitt av EØS-studentene med 4,4, høyest av studentene på Eldreomsorg med 5,7.

Resultatene av den mer detaljerte vurderingen av forelesningen er gitt i tabell 14.3.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Foreleserne la vekt på de sentrale forhold i studiet	70.6	26.2	3.2	100 (568)
Foreleserne gjentok bare det som stod i bøkene	22.2	39.5	38.3	100 (549)
Foreleserne gav meg bedre forståelse av pensum	66.3	28.8	4.9	100 (569)
Forelesningene var ikke nyttige i forhold til eksamen	17.1	30.2	52.6	100 (420)
Forelesningene var til god hjelp ved oppgave-løsningene	52.8	34.7	17.5	100 (536)
Forelesningene bidro ikke med noe nytt.	10.6	20.2	69.1	100 (573)

Tabell 14.3 Studentenes vurdering av forelesningenes fokus og funksjon<sup>40</sup>

Tabellen viser at for fem av de seks påstandene gir studentene en svært positiv tilbakemelding, siden over 50 % sier seg helt enig/uenig.

Høyest positiv verdi får utsagnene om at forelesningene la vekt på de sentrale forhold i studiet og at forelesningene for de aller fleste bidro med noe nytt. Om lag 2/3 mente også at forelesningene hadde gitt bedre forståelse av pensum. Det er bare for påstanden om at forelesningen bare gjentok det som stod i bøkene at “delvis enig” er den største kategorien. Reaksjonene på denne påstanden indikerer at den både er oppfattet positivt og negativt. De to studentgruppene som var mest fornøyd med at foreleserne la vekt på de sentrale forhold, har helt ulik oppfatning av dette. 86, 8 % av studentene på Eldreomsorg sier seg helt eller delvis enig i dette (39 % er helt enig), mens 62,2 % av studentene på Organisasjons- og arbeidslivspsykologi er helt uenig i samme



påstanden. For disse to fagene avdekker svarene både at foreleserne har profilert innholdet forskjellig, at dette i stor grad har vært i overensstemmelse med målgruppens forventning og at ulike studentgrupper kan ha svært ulike syn på hva som konstituerer den gode (fjernsyns)leksjon. Uten å kunne ta slike forhold i betraktning vil man heller ikke kunne foreta de nødvendige justeringer av undervisningsopplegg. Når det ellers gjelder forskjeller mellom fag finner man at studentene på Organisasjons- og arbeidslivpsykologi var mest positive, mens studentene på Forvaltningskunnskap var minst positiv. Men også for denne studentgruppen var flertallet positive i sin vurdering av fem av de seks utsagnene.

Wong viser i sin undersøkelse til at mange studenter var kritiske til en forelesningsrekke i psykologi fordi det i så liten grad var knyttet til det skriftlige materialet og til studieguiden. Enkelte sluttet også å følge forelesningene da det viste seg at tema for forelesningene ikke ville inngå i eksamen.<sup>41</sup> Av NORNET-studentene mente 52,6 % at forelesningene helt klart hadde bidratt til eksamen. Organisasjons- og arbeidslivpsykologi som scorer høyest (2/3 sier seg «uenig» i påstanden om at forelesningene ikke var nyttig til eksamen), mens Forvaltningskunnskap scoret lavest (med 42,8 % svar på samme påstand).

I tilknytning til studentenes gruppearbeid, basert på oppgaver fra foreleserne, ble det etter pausene tatt kontakt med enkelte studiesentra (1-2) via telefon (se under) slik at studentene der kunne svare, kommentere eller spørre foreleserne i studio. I tillegg kunne studentene faxe inn sine reaksjoner. Over halvparten, det vil si 55,8 % synes balansen mellom forelesninger og oppgavearbeid var passende. Særlig studentene på EØS-kurset og på Organisasjons- og arbeidslivpsykologi påpeker dette (henholdsvis 72,7 % og 69 %). Studentene på Organisasjons- og arbeidslivpsykologi hadde et forholdsvis gjennomstruktureret studieopplegg (jf. under), mens man på EØS-kurset ikke hadde gitte oppgaver, men la stor vekt på åpne diskusjoner i studiegruppene. Studentene på Forvaltningskunnskap og Eldreomsorg ønsket i større grad både flere forelesninger og mer tid til oppgavearbeid. Særlig studentene på Forvaltningskunnskap syntes de fikk for få forelesninger. 87,5 % av studentene sa seg dessuten enig eller delvis enig i at forelesningene var til god hjelp ved oppgaveløsningene.

### 14.3 Telefonkonferansen

I NORNET-prosjektet stod man overfor to utfordringer når det gjaldt dialogen mellom forelesere og studenter. For det første skulle dialogen skje via telefon og ikke direkte "skjerm-til-skjerm" slik tilfellet er for videokonferanser. For det andre har det vist seg at det ikke alltid er lett å skape god dialog og diskusjon mellom lærere og studenter selv om de tekniske forhold er optimale. Vaagland peker særlig på to forhold som gjorde at studentene generelt var negative til telefonkonferansen; man fikk for lite tid til diskusjon og svarene ble ofte krampaktige og tildels kunstige. Det viste seg også at ikke alle lærere var like flinke til å svare eller gi tilbakemelding. Vaaglands konklusjon var at telefoninteraksjonen mer hadde preg av et teknisk eksperiment enn av en gjennomtenkt didaktisk strategi.<sup>42</sup> Det er samme konklusjon Nordkvelle og Fritze kommer fram til.<sup>43</sup> På bakgrunn av aktørenes kommentarer konkluderer også de med at toveiskommunikasjonen ikke hadde vært vellykket. De peker på tre forhold som de mener forklarer dette; muligheten hadde ikke vært utnyttet godt nok, man hadde ikke fått opplysninger om mulighetene og derfor ikke vært i teknisk beredskap og man hadde for høye forventninger i forhold til de faktiske muligheter. Toveiskommunikasjonen ble, i følge forfatterne, et kunstig element. Den representerte mer illusjonen om dialog enn dialog i seg selv og gikk dermed primært inn som et fortellermessig grep i programmet.

Også internasjonalt peker man på den didaktiske utfordringen. Såvel Wong som Collins og Murphy peker på at studentene var klart reservert mot å ta ordet direkte på lufta. Man var klart preget av den konteksten kommunikasjonen skulle foregå i, noe som førte til at de lokale hjelpelærere som oftest måtte stille spørsmålene på vegne av studentene. I tråd med Vaaglands observasjoner fant man også at studentene var opptatt av hva andre grupper sa og gjorde. I noen tilfeller konkurrerte man nesten om å nå inn til studio, og de som ikke nådde fram hadde en tendens til å miste motet.<sup>44</sup>

I en vurdering av multipunkt videokonferanse bekrefter Holden synspunktene fra Wong, og Collins og Murphy. Selv om flere studenter sier at de har noe de vil spørre om, gjør de det ikke. Dels fordi læreren dominerer, dels fordi de selv ikke tør. Samlet er det hennes vurdering at det er organiseringen av undervisningen, og ikke mediet, som er årsaken til passiviteten. En del av dem som ikke deltok aktivt i interaksjonen satte i stedet på dokumentkamera og gikk! I mange tilfeller oppdaget ikke læreren dette.<sup>45</sup> Ut fra vurderingene til Wong og Collins og Murphy synes det som Holden undervurderer mediekonteksten. Wongs observasjon om at kommunikasjonen ble bedre etter at man endret spørsmålsstrategi (lærerne gikk over til å stille konkrete spørsmål og problemstillinger som studentene skulle jobbe med),<sup>46</sup> viser at man rent didaktisk kan gjøre mye for bedre interaksjonen mellom lærer og studenter.

Hvordan lærerne la opp gruppearbeidene på de lokale studiesentrene varierte noe fra fag til fag. Ofte var det lagt opp slik at studentene i forelesningspausen skulle arbeide med en gruppeoppgave som var sendt på forhånd. Ved hjelp av telefax skulle studentene gis anledning til å sende sine svar på gruppeoppgavene direkte til studio og til foreleser. Studentene ble også oppfordret til å ringe inn spørsmål til studio i løpet av pausen. Etter pausen gikk så foreleser gjennom gruppebesvarelsene og man tok kontakt med to - tre studiesentra som la fram sine kommentarer og spørsmål på telefon.

Målsettingen med toveiskommunikasjonen var klar:

Dette vil gi studentene en opplevelse av å kommunisere «direkte» med studio og samtidig gi grunnlag for faglig fordypning.

274

Studentenes angivelse av telefonkonferansens betydning bekrefter i noen grad de noe negative resultatene som er referert over. Samlet sett (på en skala fra 1-7) får telefonkonferansen «karakteren» 3. Omlag 60 % av studentene gir telefonkonferansen verdien 3 eller dårligere. Hele 21 % gir verdien 1. EØS-kurset og Eldreomsorg er lavest i sin vurdering med 2,6, mens Forvaltningskunnskap og Organisasjons- og arbeidslivspsykologi er høyest med henholdsvis 3,5 og 3,6.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Det ble stilt mange uinteressante spørsmål	33.9	26.6	39.5	<b>100 (560)</b>
Det var bra å kunne få svar på spørsmålene med en gang	65.0	25.0	10.0	<b>100 (552)</b>
Det var nyttig å høre andre kursdeltageres spørsmål	57.4	26.4	16.2	<b>100 (561)</b>
Det ble brukt for mye tid på telefonkonferansene	45.7	18.7	35.9	<b>100 (560)</b>
Foreleserne svarte godt på spørsmålene	62.6	32.7	4.7	<b>100 (559)</b>
Foreleseren fulgte dårlig opp spørsmål som ikke ble besvart øyeblikkelig	10.4	31.7	57.9	<b>100 (530)</b>

Tabell 14.4 Studentenes vurdering av ulike sider ved telefonkonferansene. Prosent<sup>47</sup>

Studentene er imidlertid mer nyanserte i sine vurderinger når det gjelder ulike sider ved telefonkonferansen. Svarene i tabell 14.4 synliggjør et noe mer positivt bilde enn det helhetsvurderingen gir inntrykk av. For fire av påstandene var i gjennomsnitt om lag 60 % av studentene positive. Studentene på Forvaltningskunnskap, EØS og Organisasjons- og arbeidslivspsykologi var klart mer positive i sine konkrete utsagn enn de var i helhetsvurderingen. Særlig EØS-studentene fremstår som positive. Studentene på Eldreomsorg var derimot langt mindre positive til telefonkonferansene. 58 % av dem mente det ble stilt mange uinteressante spørsmål. 72,2 % fant det helt eller delvis unyttig å høre andre kursdeltakeres spørsmål, mens hele 76,7 % opplevde at det ble brukt for mye tid på telefonkonferansen. Flertallet var imidlertid positivt til at man fikk svar med en gang (52,3 %) og at foreleserne fulgte godt opp (67,4 %).

Den tilsynelatende motsetning man finner mellom studentenes hel- og delvurderinger kan delvis forklares med at man i den samlede vurderingen legger til grunn både tekniske og didaktiske forhold. Det synes åpenbart at de variable tekniske forhold (jf. under) trakk klar negativ retning. For tre av de fire tilbudene synes imidlertid konferansen rent didaktisk å ha fungert rimelig godt. Man kan også identifisere trekk av to ulike tilnærminger til telefonkonferansen, og muligens også i holdninger til diskusjon og dialog mellom den mannsdominerte EØS-gruppen og den kvinnedominerte Eldreomsorgsgruppen. Sistnevnte fremstår som forelesningsorientert og opplevde at spørsmålene og toveiskommunikasjonen ikke var særlig relevant. Man ville først og fremst ha tak i hva foreleseren sa, og da spesielt i forhold til det som var knyttet til læreboka. Spørsmål fra medstudentene var uinteressante og hele seansen ble stor sett oppfattet som tidsheft. EØS-gruppen var derimot mer positiv til telefonkonferansen enn til forelesningene og la særlig vekt på spørsmålene fra medstudentene. Resultatene synliggjør noe av den klassiske kjønnsforskjell i atferd når det gjelder utdanning, og som vi finner igjen på alle utdanningsnivå. Selv i voksen, og tildels moden alder, operasjonaliseres de tradisjonelle rollene; de aktive, pågående og tildels selvbevisste «guttene» og de mer passive, lydige og stille jentene.

Lærerne var noe mer positive enn studentene i sine vurderinger av telefonkonferansen med en gjennomsnittlig verdi på 3,9 (på en skala fra 1-7). Om lag 40 % gir verdien 3 eller dårligere. Når lærerne blir bedt om å fremheve positive sider ved telefonkonferansen peker man på spesielt på to forhold; muligheten til å utdype og oppklare faglige forhold samt muligheten for kontakt med studentene. På den negative peker man dels på tekniske problem, dels på at dialogen ble kort og kunstig og at studentene hadde en viss skrekk for å si noe.

Det generelle inntrykket er at man i dette prosjektet lyktes noe bedre med telefonkonferansen enn det som fram til da var tilfelle i andre, norske utdanningsprosjekt som baserte seg på fjernsynsleksjoner. I Kristiansens undersøkelse fra 1996 har 64 % angitt verdien 4 eller dårligere. Svarene på de samme seks påstandene som i tabell 14.4. viser i denne kartleggingen større spredning, og det sies for eksempel av 48 % av deltakerne at det ble brukt for mye tid på telefonkonferansen.<sup>48</sup> En kritisk innvending var allikevel at man i for stor grad la gruppenes pausearbeid opp med tanke på telefonkonferansen etterpå, og i for liten grad var opptatt av hvordan gruppen mer allment skulle utnyttes i læringsarbeidet. Til en viss grad fikk pausearbeidet i gruppene (det vil si mellom sendingstimen) og telefonkonferansene en tvangsmessig karakter.

276

I utgangspunktet var det også muligheter for annen type kontakt med foreleserne, både i løpet av sendingene og mellom sendingene. Studentene hadde for eksempel mulighet til å ringe eller faxe inn spørsmål og problemstillinger hver fredag til et bestemt klokkeslett. Dette ble bare benyttet i mindre grad. 57,1 % av studentene hadde aldri brukt faxen, mens 23 % hadde benyttet seg av den en gang. Ser vi bruk i forhold til fagene var det studentene på Forvaltningskunnskap og Eldreomsorg som var de «flittigste» brukerne. På spørsmål om hvorfor fax var så lite i bruk sier 45,7 % at de ikke hadde spørsmål å stille. 44,2 % svarer «annet», noe som i de aller fleste tilfellene betydde at de ikke hadde tilgang til faxmaskin.

Det var heller ikke mange som tok kontakt med foreleserne mellom sendingene. Det er også uklart om det i det hele tatt var satt av muligheter for dette. Omlag 2/3 av studentene (64,1 %) sa at de aldri hadde gjort det, 31 % at de hadde gjort det av og til.

## 14.4 Arbeid i grupper og arbeidsmengde

Det er i kapitlene foran pekt på at gruppen som sosial arena og læringsarena fremheves av stadig flere, også innen den tradisjonelle fjernundervisningen. Egan viser til at studentene i hans undersøkelse særlig understreket den lokale gruppens betydning, både for læring, men også for motivasjon for å gjennomføre studiet.<sup>49</sup> I sin studie fra 1981 refererer Willén til at 2/3 av studentene i hennes utvalg gav uttrykk for at de hadde hatt utbytte av gruppesamlingene.<sup>50</sup> Også Roos har i flere av sin arbeider vist til det sosiale miljøets betydning (jf. kapittel 13).

I NORNET- prosjektet hadde de aller fleste tilhørighet til små og mellomstore grupper. Nesten 80 % av studentene sier at de fant gruppens omfang tilfredsstillende. Selv flertallet av studentene på Organisasjons- og arbeidslivspsykologi er enig i dette til tross for at det faglig-sosiale nettverk på studiestedene i mange tilfeller var begrenset (jf. kapittel 11).

I stedet for å spørre studentene direkte om gruppens betydning var viktig, ble de i denne studien bedt om å angi hvor ofte de møttes utenom den faste sendedagen. Antagelsen er at jo viktigere man anså gruppen for å være, dess mer vil man bestrebe seg på å opprettholde relasjonen også utenfor denne mer forpliktende møtedagen.

I tabell 14.5 er det gitt en oversikt over møtehyppighet utenom sendedag.

Tabellen indikerer at studentene i de tre kompetansegivende tilbudene har lagt ned mye arbeid i sitt studium. Flertallet deltok i gruppearbeid utenom satellittsendingene, først og fremst en gang pr. uke eller en gang hver 14 dag. Det var studentene på Organisasjons- og arbeidslivspsykologi som hadde hyppigst møtefrekvens ved at nesten halvparten av dem møttes hver uke. Disse studentene fikk da også oversendt til sammen 13 oppgaver som skulle løses i løpet av studietida og som de fikk vurdering/kommentar på. Dessuten fikk man i slutten av hver sending en oppgave som gruppen skulle jobbe med, men som ikke skulle sendes inn. Møtehyppigheten indikerer at mange av studentene har vært svært godt motivert for studiet, men også at studiet i seg selv har stilt krav. Når om lag 1/5 av studentene på dette studiet oppgir at de ikke møttes utenfor sendedag, skyldes det flere forhold, ikke minst at det var vanskelig å finne tid til dette og at det ikke ble tatt initiativ til gruppedannelser. I noen grad hadde dette sammenheng med at man var alene (i sitt fag) på sitt studiesenter.

Også på de to andre studiene var det aktivt arbeid i gruppene utenom sendetid. Om lag 1/3 ved begge studiene møttes ukentlig, mens 1/3 møttes hver 14. dag. En forholdsvis stor andel studenter fra disse to tilbudene, 1/3 fra Forvaltningskunnskaps og 1/4 fra Eldreomsorg mente at man burde møttes oftere.

	EØS-kurs	Forv.kunnskap	Org/arb.psyk	Eldreomsorg	Sum
1 møte i uka	8.5	37.8	47.3	30.1	32.3
2 møter i uka	0	1.5	1.8	5.2	3.0
Hver 14 dag	0	32.3	10.9	36.5	28.7
Månedlig	1.7	16.4	20.0	14.5	14.4
Hendte ikke	89.8	11.9	20.0	13.7	21.7

Tabell 14.5 Hvor ofte NORNET - studentene møttes utenom sendetid. Prosent.

Oppsummert har studentene hatt godt utbytte av sin gruppedeltakelse, noe som også uttrykkes gjennom gjennomsnittsverdien 5,0. Den positive vurderingen understøttes av at det store flertall av studentene (84,4 %) ikke anså det å studere hjemme, og alene, som noe reelt alternativ.

Når studentene pekte på barrierer for å møtes i grupper utenom sendetid pekes det blant annet på tidspresset og at gruppene var så forskjellige.

Studentene har i NORNET- kartleggingen ikke angitt omfanget av den tiden de totalt brukte til studier. I Willéns undersøkelse fremkommer det imidlertid resultater som kan indikere omfang.<sup>51</sup> Samlet finner hun at om lag 1/3 av studentene studerte 10 timer eller mer pr. uke, mens 50% av studentene hadde hatt dette som mål ved studienes oppstart. At flere av studentene har måttet renonsere på sitt opprinnelige studieomfang gir en indikasjon på den totale livssituasjon fjernstudentene befinner seg i. For de i full jobb studerte 60 % mellom 6- 15 timer pr. uke, mens 19 % studerte inntil 5 timer og 15 % over 16 timer pr. uke. Willén fant også at studenter med generell studiekompetanse dobbelt så ofte arbeidet med studiene i 10 timer eller mer enn for eksempel studenter med tidligere universitets- eller høyskolebakgrunn. Tid til selvstudium var altså omvendt proporsjonal med utdanningsbakgrunn. Selv om det ikke er direkte sammenlignbart viser tabell 14.5 at det er de med høyest utdanningsbakgrunn, det vil si studentene innen Organisasjons- og arbeidslivpsykologi, som har størst møtetrykthet. Som pekt på over synes dette primært å henge sammen med opplegget.

Hos Willén var det en viss tendens til at deltidsarbeidende brukte noe mer tid til studier enn heltidsarbeidene, men forskjellen var mindre enn det forskjellen i arbeidstid tilsa. Det var også liten forskjell mellom menn og kvinner i studieomfang, selv om undersøkelsen også dokumenterer at kvinner i langt høyere grad enn menn hadde stor arbeidsbelastning i hjemmet. Det var også en tendens til at eldre studenter brukte mer tid på selvstudier enn yngre.<sup>52</sup> Om vi tar utgangspunkt i Willéns data og ser disse i sammenheng med gruppemøteintensiteten blant NORNET - studentene, får vi et visst bilde av studentenes arbeidssituasjon. Om vi regner et snitt på 6 timer selvstudium i uka, samt en ukentlig samling utenom satellittsendingene (3 timer) og en satellittsamling annen hver uke vår og høst (for de to lange tilbudene) kommer vi, for disse to tilbudene, opp i et snitt på omlag 10 timer pr. uke for hele studieperioden. Når dette kommer i tillegg til full jobb og andre aktiviteter har studentene fylt sin hverdag og vel så det.

279

I NORNETs notat, som er sitert i kapittel 9, sies det blant annet at det til de lokale gruppene skal knyttes egne hjelpelærere. Betydningen av denne funksjonen fremheves av blant annet Egan og Wong. Særlig Wong vier denne funksjonen stor plass, og anser den å være en viktig suksessfaktor i det prosjektet hun vurderte.<sup>53</sup> Både for tilbudet i Engelsk og Historie fant hun at studentene på de stedene som hadde en lokal veileder gav tilbudet bedre vurdering, opplevde tilbudet som mindre vanskelig og syntes fjernsynsforelesningen var bedre enn de som ikke hadde slik hjelp. De lokale veilederne var av to kategorier, dels personer med tilsvarende akademisk fagbakgrunn (faciliator), dels andre uten slik bakgrunn (proctor), men med erfaring fra arbeid med voksne studenter. De aller fleste lokale veilederne i Wongs undersøkelse fant oppgaven både spennende og stimulerende, ikke minst var det inspirerende å arbeide med motiverte voksne studenter som tydelig verdsatte det arbeidet de gjorde.<sup>54</sup>

Det var bare for Eldreomsorg det var etablert ordning med hjelpelærer. Vurderingen av ordningen var noe delt, 55,1 % angir verdien 5-7, 44,9 % 1-4. Gjennomsnittsverdien var 4,6.



## 14.5 De tekniske problemene

Bruk av IKT innebærer også risikoen for tekniske problem. Selv om den tekniske utviklingen har gått raskt og deler av den etter hvert tilhører hverdagsbruken, fremgår det i flere kartlegginger og vurderinger at de tekniske problem fremdeles er et reelt hinder for mer omfattende IKT - bruk. Disse problemene innvirker også på studentenes oppfatning og vurdering av tilbudet. De tekniske problem oppsummeres slik i en svensk rapport om bruk av IKT i fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå fra 1998:<sup>55</sup>

I sluttrapporteringen är det oftast tekniken som pekas ut som boven i dramat om det uppstått problem i en kurs. Så är t.ex. i deltagarnas kursvärderingar. Där har IT-stödet betydligt oftare beskrivits i negativa ordalag än i positiva, medan det omvända gäller för studieformen. Deltagarna har klagat på tekniska problem, på opersonlig kontakt via de elektroniska medierna, på låg aktivitet i datorkonferenssystemen, på bristfällig information och otydliga instruktioner, medan distansform, studiehandledning och kursinnehåll för det mesta uppskattas.

Selv om det her er bildemediet som står i fokus, er det særlig grunn til å peke på lydens betydning. I dette tilfellet fordi formidlingen primært var basert på verbal kommunikasjon, men også i andre sammenhenger. Tiffin og Rajasingham gir en interessant illustrasjon på dette. De refererer til en egenopplevd erfaring i Mexico hvor de besøkte landsbyer hvor man fulgte undervisning via fjernsyn (enveis). Da eksamensresultatene ble offentliggjort, viste det seg at det var deltakerne i den landsbyen som ikke hadde klart å få inn bilde, men bare lyd, som gjorde det best. Forklaringen på dette mener Tiffin og Rajasingham er at bildet i seg selv ikke var nødvendig for selve læringen. Bildet gav ingen bidrag som ikke allerede stod i studieøkene eller fremkom gjennom det verbale budskap.<sup>56</sup>

Lydens betydning understrekes også av Negroponte.<sup>57</sup> Han henviser til et forsøk ved MIT hvor man undersøkte publikums reaksjon på displaykvalitet. To grupper ble satt foran to identiske høykvalitets fjernsynsapparater og videomaskiner hvor man spilte av de samme høyhastighets videokassetten. Den eneste forskjellen var at man brukte den normale lyd kvaliteten på det ene fjernsynet/videomaskinen, mens man på det andre bruket høyttalere og lydopptak som overtraff CD-kvalitet. Når gruppene så ble bedt om å avgi sin vurdering av bildekvaliteten, mente mange prøvepersoner som hadde opplevd den gode lyden at de også så et langt bedre bilde. Bildeopplevelsen var den samme, men opplevelseskvaliteten var klart bedre når lyden var bedre. Negroponte bruker dette eksempelet for å vise at vi bedømmer våre sanseopplevelser som en sansemessig

helhet, ikke som separate sanseinntrykk. Hwang viser dessuten at man styrker seernes læring dersom man legger undertekster på fjernsynsbildet slik at man både kan høre og lese det verbale budskap.<sup>58</sup> Tiffin og Rajasingham nyanserer Negroponte og Hwang noe ved å påpeke at appell til ulike sanser ikke må overdrives, slik at det virker mot sin hensikt. De er kritiske til dem som ønsker å ta i bruk så mange virkemidler som mulig, musikk, tekst, tegnefilm, osv. for å fremme læring. Dersom virkemidlene trekker i ulik retning kan læringsprosessen hindres mer enn fremmes.<sup>59</sup>

I NORNET-prosjektet var det, naturlig nok, en forutsetning at teknologien fungerte. Satellittsendingene var selve bærebjelken i opplegget, og svikt her ville sette hele prosjektet i et dårlig lys slik Wong dokumenterer det i sin vurdering fra Canada.<sup>60</sup> I NORNET-kartleggingen ble både deltakerne og koordinatorene spurt om opplevelsen av tekniske problemer under sendingene. I tabell 14.6. er det gitt en oversikt over deres vurdering av problemomfanget. Det er her viktig å understreke at det ble bedt om den subjektive opplevelsen, ikke en objektiv beskrivelse av problemene. Når dette poengteres er det fordi det i flere sammenhenger har vist seg at hva som anses som et problem avhenger av flere forhold; man husker ulikt, man har ulik frustrasjonssterkel og man har ulik holdning til mediet. En person med høy praktisk og teoretisk mediebakgrunn vil etter all sannsynlighet oppleve flere (og kanskje noen andre) problemer enn en person uten slik bakgrunn. Eksempelvis fremgår det av svarene at av 5 personer fra samme sted svarer 4 at det ikke var noen problemer med lyden, mens en sier at det var det! Problemoppfatningens relative karakter kan dels illustreres ved en observasjon av Nordkvelle og Fritze. I en rapport fra en seersituasjon, hvor forskerne sitter sammen med rektor og inspektør sies det blant annet følgende om en reaksjon:<sup>61</sup>

Som seere noterer vi jevnt og trutt, men gisper når grafiske innslag kommer i feil rekkefølge,....

Naturligvis vil lærere og pedagogiske forskere ha særlig øye for fjernsynsforelesernes didaktiske utøvelse. Å blande rekkefølgen på plakatene regnes som elementær feil som raskt registreres og kommenteres. Da tas den verbale «rødblyanten» raskt i bruk. I tillegg kommer så at dette var andre sending, og man hadde ingen særlig god erfaring med den første. Man var rett og slett blitt mer forsiktig og oppmerksom på hva som gikk galt. Den motsatte opplevelsen har undertegnede hatt med en gruppe voksen studenter som var svært engasjert i foreleserens verbale budskap, og som derfor knapt registrerte at foreleseren blandet plakatene. I den grad man var opptatt av dette ble det, nokså avslappet, vurdert som en heller bagatellmessig affære.

Vaagland viste at man i NORNETs første fase opplevde en del tekniske problemer. I tillegg til perioder med “snø” på bildet, hadde man en del problemer med telefonkonferansen, og da først og fremst med akustisk tilbakekobling. Telefonkonferansene ble derfor langt mer negativt vurdert enn fjernsynssendingene.<sup>62</sup> I tabell 14.6 er det gitt en oversikt over studentenes og koordinatorenes opplevelser av de tekniske problem. For deltakerne er det nærliggende å anta at definisjonen på problem er det som virker forstyrrende inn på deres egen opplevelse av selve undervisningsprosessen.

	Studenter	Koordinatorer
Problem lyd	14,5	8,3
Problem bilde	3,6	2,8
Lyd/bildeproblem	64,4	61,1
Ingen problem	17,5	27,8
<b>Totalt</b>	<b>100 (578)</b>	<b>100 (36)</b>

Tabell 14.6 Opplevde tekniske problemer. Studenter og koordinatører.

Tallene gir grunnlag for to konklusjoner. For det første har svært mange opplevd problemer både med lyd og bilde. Av studentene er det bare 17, 5 % som sier at de ikke opplevde problemer i det hele tatt. Det er dessuten forholdsvis stor grad av overensstemmelse mellom studenter og koordinatører. Den umiddelbare forklaring på at koordinatorene er noe mer positiv i sine vurderinger er dels at de ikke har vært til stede under alle (og hele) sendingene, dels at de kan ha hatt en noe annen terskel for hva de opplevde som problem.

Antall leksjoner	Lydproblem	Bildeproblem
1-2 leksjoner	53, 3	50, 6
3-4 leksjoner	27, 2	29, 3
Mer enn 4 leksjoner	19, 6	20, 1
<b>Totalt</b>	<b>100 (460)</b>	<b>100 (399)</b>

Tabell 14.7 Studentenes angivelse av lyd- og bildeproblemer. Prosent.<sup>63</sup>

De som opplevde problemer ble også bedt om angivelse av problem hyppighet. Tabell 14.7 viser at lydproblemerkene ble opplevd noe hyppigere enn bildeproblemerkene. Om lag halvparten av dem som opplevde lyd- og eller bildeproblem opplevde dette i 1-2 forelesninger. For tilbudene med få forelesninger, EØS-kurset med 3 og Forvaltningskunnskap med 4, utgjør dette en (for) stor andel.

Hver 5. EØS - student og hver 4. student på Forvaltningskunnskap oppgir dessuten at de opplevde tekniske problem i alle sendingene. For de to andre fagene, med langt flere sendinger, fordeler problemhyppigheten både for lyd og bilde seg jevnt mellom de tre angitte frekvensene. En større andel studenter på Organisasjons- og arbeidslivpsykologi enn på Eldreomsorg (35 % vs. 26,6%) opplevde problemer på flere enn 4 forelesninger.

Når koordinatorene ble bedt om å angi årsakene til lyd-/bildeproblemene pekte de på to hovedårsaker; problemer med selve sendingen og tekniske problemer på hjemstedet.

Et eksempel på problemer med sendingen var at bildet ble dårlig eller falt ut i kortere eller lengre perioder. I Kristiansens kartlegging fra 1996 svarte 89 % at de hadde opplevd dette.<sup>64</sup> En ikke uvanlig foreteelse var følgende:

22. februar 1993 følger studentene på Bardufoss sendingen i Organisasjons- og arbeidslivpsykologi, det er aksjonsvitenskap som står på dagsorden. Forelesningen starter bra, men etter 20 minutter begynner problemene. Lyden begynner å knitre og bildet blir stadig mer uskarpt. Etter en liten stund faller bildet helt ut og selv om koordinatoren forandrer posisjon på parabolen, så er og blir forelesningen borte. Etter seks minutter klarer man å få inn sendingen igjen, men nå er læreren langt inne i et helt annet resonnement.

Et annet sendeproblem som det er naturlig å gripe fatt i er lydproblemene i forbindelse med telefonkonferansene. Det var mer regelen enn unntaket at den akustiske tilbakekoblingen slo igjennom med ekko og mye støy. Lydproblemet gjorde også at foreleserne eller programansvarlig flere ganger måtte minne om hvordan telefonen skulle brukes. Ikke sjelden måtte foreleserne både starte og slutte sin undervisning med denne problematikken. Når lærerne angir sine opplevelser av de tekniske problemene er svarene jevnt fordelt mellom kategoriene "i noen grad" og "nesten ikke", og det er lydproblemene man fokuserer på. 50 % av lærerne hevdet at de tekniske problemer i høy grad eller noen grad virket inn på deres undervisning. Man fikk brudd i undervisningen, fikk ikke besvart spørsmål som kom, fikk kortere tid o.l. 65 % svarte at tekniske problemer virket inn på dem selv i den betydning at man måtte improvisere, det virket forstyrrende, man ble ergerlig, ukonsentrert og usikker.

Når det gjelder tekniske problemer på mottagerstedet, var ett av de mer alvorlige problem som er avdekket knyttet til selve mottagerforholdene. Det viste seg at det flere steder var vanskelig å få inn sendingene på grunn av mottagerstedets beliggenhet:

Satellitten er for «lågt på himmelen» slik at vi ikkje får inn signala i Kinsarvik kommunesenter.  
- Det gjer aktiviteten vår vanskeligere.

NKS- Fjernundervisning har gjort en mindre vurdering /oppsummering av erfaringene fra Forvaltningskunnskap. I denne fremgår det blant annet at en større gruppe studenter (22 stykker) i Brønnøysund, Nordland, opplevd stor problemer med sendingene på grunn av lokale forhold. Det var kun den siste sendingen som fungerte normalt. Studentene måtte derfor få de tre første sendingene på videokassett.<sup>65</sup> Det ble også gitt eksempler på at utstyret ikke hadde vært klart når sendingene skulle begynne. Dette hadde sammenheng med at utstyret stod på en skole, og at fjernsyn/video også ble benyttet i vanlig undervisning. Det så også ut til ut til at de tekniske problemene økte i omfang etter hvert som stadig flere studiesenter/lokale ressurscenter kom med.

## 14.6 Oppsummering - fleksibilitet og kvalitet

Etter gjennomgang av oppsummerende rapporter og artikler («review of the reviews») de siste 30 årene, hevder Wetzel m. fl. at spørsmål om videokonferansers suksess ofte er knyttet til tre spørsmål; hvor godt fjernstudentene presterer sammenlignet med ordinære studenter, i hvilken grad systemet/formidlingsformen aksepteres av studenter og lærere og grad av kostnadseffektivitet.<sup>66</sup> Vurdert langs alle disse tre parametrene fremstår NORNET - prosjektet, og fleksibel utdanning i sin alminnelighet, som et godt og relevant alternativ. I denne sammenheng skal kvalitet og aktørenes erfaringer drøftes.

### 14.6.1 Kvalitet

Kvalitet kan knyttes til flere kriterier, men to av de mest vanlige i høgre utdanning er gjennomstrømming og prestasjoner.

Når det gjelder gjennomstrømming viser erfaringene fra norsk, høgre utdanning at den i fleksibel utdanning gjennomgående er tilfredstillende, ikke minst på grunn av den kombinerte modellen.<sup>67</sup> På grunn av mangler ved utdanningsstatistikken (jf. kapittel 5 og 6, del I) er det imidlertid ikke mulig å gjøre noe samlet og helhetlig analyse av dette. Resultat fra to av NORNET-tilbudene bekrefter langt på vei antagelsen om god gjennomstrømming. For Organisasjons- og arbeidslivspsykologi meldte 61 (av 67) studenter seg opp til eksamen, 47 bestod, 7 strøk og 7 trakk seg fra eksamen. 5 av dem som ikke meldte seg opp planla eksamen, men trengte noe mer tid. For Eldreomsorg gikk 254 (av 256) opp til eksamen, ingen strøk, en møtte ikke på grunn av sykdom.

Det kan imidlertid reises spørsmål ved hvorvidt det tradisjonelle gjennomstrømmingsmålet er egnet som parameter på effektivitet innen fleksibel utdanning. En del voksne er for eksempel mer opptatt av den realkompetanse studiet gir enn av den formelle kompetansen.<sup>68</sup> Slik sett synes fullføringsgrad å være et vel så relevant utgangspunkt som bestått eksamen. Det vises her til kapittel 6 og til hva som har vært definert som gjennomstrømming, og dermed grunnlag for statstilskudd, til fjernundervisningsinstitusjonene. Willén har i flere sammenhenger analysert gjennomstrømmingen for fjernstudentene. Hun peker i den sammenheng på forhold som særpreger denne studentgruppa. Ett av de mest interessante er at en ikke uvesentlig del av denne gruppen utsetter endelig eksamen. I sitt doktorgradsarbeid fant Willén at 5 år etter den formelle studieavslutningen hadde andelen som hadde tatt eksamen økt fra 65 til 75 %.<sup>69</sup> Både i Willéns studier og i Finnsnesvurderingen fremkommer det også at en god del av det frafallet som registreres skjer i perioden fra bekreftet opptak til oppstart.<sup>70</sup> Samlet sett synes det som det (fremdeles) er behov for andre kriterier og for en mer detaljert og alternativ tilnærming til gjennomstrømningsanalyse av de fleksible studentene.<sup>71</sup>

En større undersøkelse blant fjernstudenter ved de tilskuddsberettigede fjernundervisningsinstitusjonene viser at studenter i svært liten grad anga kvaliteten på tilbudet som årsak til frafall/avbrudd. Tvert i mot mente man at fjernundervisningen holdt høy kvalitet. Man mente å ha høyt utbytte av undervisningen og opplevde i stadig større grad at arbeidsgiverne aksepterte denne form for studier. Tre årsaker skilte

seg ut som avgjørende for frafall; personlige og/eller familiemessige årsaker, studiet tok for mye tid, måtte prioritere andre gjøremål og endringer i arbeidssituasjon. Alle disse er knyttet til de sosiale rammebetingelsene, det vil si til forhold utenfor studiesituasjonen. Kanskje er det slike forhold som medvirker til at 1/5 av kvinnene på Eldreomsorg ikke ser det som særlig sannsynlig at de vil gå videre på nye, lignende tilbud (jf. tabell 14.8 under). Madsen og Sannes viser for eksempel at jo flere barn man hadde ansvar for, jo oftere syntes studieavbrudd å være forårsaket av personlige eller familiemessige forhold. Kvinner noe oftere enn menn avbrøt studiene med bakgrunn i familiemessige forhold.<sup>72</sup>

Selv om erfaringene fra NORNET- prosjektet ikke omfatter eksamensresultatene for samtlige studenter på de tre eksamensrettede tilbudene, gir de resultater som forelå på vurderingstidspunktet noen indikasjoner. Av 10 lærere som hadde grunnlag for å si noe om dette, sier åtte at sammenlignet med ordinære opplegg var studentresultatene på NORNET- tilbudet meget bedre eller bedre. Bare en mente at resultatet var noe dårligere. Selv om antall svar er lite, bekrefter de vurderinger som er gjort helt fra Willéns omfattende kartlegging og fram til i dag. En oppsummering fra 12 kompetansegivende utdanningstilbud i 1993 viste at i 9 av prosjektene ble resultatene vurdert som gode eller svært gode, 2 ble vurdert til middels og 1 til svakt. For 3 av de 12 tilbudene kom det også fram at resultatene var bedre enn ordinær utdanning, for 6 prosjekter var resultatene like gode.<sup>73</sup> Disse tallene bekreftes av SOFFs kartleggingsundersøkelser for periodene 1990-95 og 1996-1999. I førstnevnte het det:<sup>74</sup>

Når det gjelder kvaliteten på undervisninga er det stort sett enighet om at fjernundervisning er like god som ordinær undervisning; 43 er enig og 3 er uenig i dette utsagnet, 1 er usikker. Bare 3 sier seg enig i at fjernundervisning gir dårligere utdanning enn ordinær undervisning, mens 47 sier seg uenig. 12 krysser av for at fjernundervisning er bedre enn den institusjonsbaserte utdanningen, 25 er uenig i dette utsagnet.

Man har forsøkt å sammenligne læringsutbytte i vanlig klasseromsundervisning med forelesninger via toveis lyd/bilde. Hovedkonklusjonen er at fjernstudentenes prestasjoner er på høyde med nærstudentenes. I den grad man kan finne forskjeller finner man at fjernstudentene presterer litt under nærstudentene, men ikke på en slik måte at det er snakk om alarmerende resultat.<sup>75</sup> Det er altså ingen grunn til å bekymre seg for at tilbudene kvalitetsmessig er dårligere enn de ordinære, institusjonsbaserte tilbudene. Dessuten tilsier resultatene at man står overfor en arbeidsom og motivert studentgruppe.

Spørsmålet om læringseffekt har vært “det evige tema” når det gjelder undervisning via fjernsyn. Wetzel m. fl. lokaliserer en av de første effektanalysene til 1953, det vil si til et tidspunkt hvor fjernsynet ennå ikke var allment utbredt.<sup>76</sup> Det er frem til nå snakk om flere hundre studier hvor man har vært opptatt av å undersøke hvorvidt undervisning via fjernsyn holder de samme mål som vanlig undervisning. Ser man på sammenligninger mellom forelesninger formidlet i klasserom og via (enveis) fjernsyn, er konklusjonen entydig; det er ikke forskjell i læringsutbytte. Denne dokumentasjonen er så overveldende at man sier at etter Chu & Schramms dokumentasjon i 1967<sup>77</sup> har dette spørsmålet mistet sin interesse.<sup>78</sup> Som påpekt i kapittel 1 kan det imidlertid reises forskningsmessige innvendinger ved en del av de dokumentasjoner som er gjort på dette området.

Som en del av «bevisførselen» for at fjernundervisning i realiteten gir like godt (om ikke bedre) læringsresultat, har man vært opptatt av å undersøke hvilke media som er best, eller som i hvert fall ikke bidrar til et kvalitativt dårligere tilbud. Som Russell peker på synes det vanskelig, for ikke si umulig, og konkluderer med at ett medium gir bedre læring enn andre, dersom formidlingsformen er den samme (for eksempel forelesning). Tilhengere av ulike media/teknologier vil derfor, etter all sannsynlighet, i hvert fall finne støtte for at “deres” medium ikke gir noe dårligere resultat enn andre.<sup>79</sup> Etter en gjennomgang av litteraturen om satellittbasert fjernundervisning advarer Beare mot for stor optimisme på distribusjonsformens vegne. Blant annet refererer hun til forskning og evaluering innen AESCD (The Alaskan Education Satellite Communications Demonstration) hvor en av konklusjonene var at man ville oppnådd bedre resultat, og spart penger, dersom man hadde tatt i bruk videogram i stedet for sann- tid sendinger.<sup>80</sup>

P.Beare viser i en artikkel fra 1989 at det ikke er mulig å finne ulikhet i læringseffekt og/eller opplevelse av kurset selv om ulike medier og organiseringsformer ble benyttet. I et etterutdanningskurs i spesialpedagogikk ble samme tilbud gitt på flere måter. Studentene ble delt inn i seks ulike grupper:<sup>81</sup>

- Vanlig forelesning i klasserom.
- Vanlig forelesning kombinert med videoforelesninger. De studentene som gikk glipp av originalforelesningene kunne bruke videogrammene.
- Teleforelesninger. Forelesningene ble sendt til fem studiesentra. Man filmet auditorieforelesningene med studentene.
- Forelesningene på lyd-kasset.
- Forelesningene bare på videogram, sett individuelt.
- Forelesningene på videogram sett av grupper på moderinstitusjonen.



De to avhengige variablene i forsøket var eksamensresultater og kursvurderingene. Konklusjonen var følgende:<sup>82</sup>

It clearly appears from the data that individual instruction formats had little effect on student achievement or course evaluation. Though teacher-student interaction would seem to be an important variable in the learning situation, the lack of individual opportunity to interact on a daily basis with the instructor did not reduce student learning as measured by the course examination.

De lokale koordinatorene ble i sin spørreundersøkelse bedt om å vurdere andre måter og medier for distribusjon av leksjonene. 42,9 % av de spurte mente at forelesningene tatt opp og distribuert på video ville fungert like godt som direktesendte satellittforelesninger. Forelesningene på lyd-kasset, direkte via høytalende telefon eller distribuert som manuskript ble bedømt som et langt dårligere alternativ (100 % svarer dette for lyd-kasset og høytalende telefon, 92,1 % for manuskript).

Spørsmålet om kvalitet ved bruk av bildemedier er også knyttet til om og i hvilken grad avanserte bildeproduksjoner reelt sett bidrar til bedre læring. Russel har levert et engasjert forsvar for de enkle fjernsynsleksjoner og baserer sitt innlegg på fire grunnleggende antagelser:<sup>83</sup>

- Det er ikke nødvendigvis noe galt med klasseromsundervisning.
- De fleste vil helst, om de hadde muligheten, følge undervisningen i klasserommet.
- TV som medium er i stand til å fange opp klassen.  
(og klasseromsatmosfæren - min kommentar) og videreformidle dette.
- Pedagoger lar seg i alt for stor grad rive med på fjernsynsproducentenes premisser.  
Det vil si at man aksepterer et underholdningsfjernsyn man ellers tar avstand fra.

Ut fra disse antagelsene går Russel løs på det han oppfatter som myter om de bildebaserte forelesningene. Disse mener han dels er skapt av de profesjonelle mediemiljø som aldri har vært særlig begeistret for den enkle fjernsynsforelesningsformen. Han hevder dessuten at kritikerne feilaktig har brukt underholdningsfjernsynet som referanseramme for en helt annen type mediebruk. Påstanden om at suksess på fjernsynsskjermen er avhengig av radikal atferdsendring avvises av Russel på det sterkeste. I stedet peker han på at jo mer lærene kjenner seg igjen i situasjonen, dess lettere er det å få dem engasjert. Han peker dessuten på at bruk av fjernsyn i undervisning ikke nødvendigvis bare er et supplement til noe annet, fjernsynsforelesningen kan også fremstå alene.

## 14.6.2 Aktørenes erfaringer og holdninger

Når det gjelder Wetzel m. fl.s andre kriterium, aktørenes holdninger til studieformen, er resultatene fra NORNET- prosjektet til dels svært oppmuntrende. Både studenter og lærere var samstemte om at tilbudene har vært tilfredsstillende og lærerrike på mer enn en måte.

Når studentene blir bedt om å gi en totalvurdering av hele tilbudet (ved å angi en verdi fra 1-7 ) blir «gjennomsnittskarakteren» 4, 7, det vil si noe over middels. Det gir grunn til å konkludere at studentene fant tilbudet tilfredsstillende og at vurderingen neppe ville ha vært særlig bedre om man hadde fulgt studiet ved institusjonene.

Variasjonen mellom fag gir seg utslag i at EØS-studentene gir lavest vurdering, med gjennomsnittsvurderingen 4,1, mens de tre andre kommer noenlunde likt ut; Forvaltningskunnskap 4, 8, Organisasjons- og arbeidslivpsykologi 4,9 og Eldreomsorg 4,7.

Om vi sammenligner totalvurderingen med tilsvarende vurdering av forelesningene (jf. over), viser det seg at EØS-studentene gir samme verdi. Studentene på Forvaltningskunnskap vurderer opplegget som helhet noe bedre enn forelesningene (4, 5 og 4,8), mens det for Organisasjons- og arbeidslivpsykologi er vurderingen noenlunde konsistent (4.8 og 4.9). Studentene på Eldreomsorg er klart mer fornøyd med forelesningene enn med opplegget som helhet.

En annen måte å vurdere opplegget på, har vært å spørre studentene om de kan tenke seg å delta på et nytt kurs lagt opp på samme måte. I tabell 14.8 er det gitt en oversikt over studentens svar. Svarene må tolkes positivt så lenge det bare er 13 % som helt klart sier at de ikke vil delta. Også her finner vi variasjoner mellom utdanningstilbud. Som det fremgår av tabellen er studentene på EØS-kurset langt mer positiv enn sine medstudenter på Eldreomsorg til å delta på nytt.

Dette kan skyldes at EØS-kurset var av kort varighet, og således ikke var så arbeidsintensivt. Det avspeiler nok også i noen grad forskjeller i livssituasjon mellom menn og kvinner. I tillegg kan svarene indikere at tidligere studiebakgrunn spiller inn siden de to mest positive studentgruppene også er dem som har høyest utdanning fra før. Muligens er også alder en relevant faktor.

	EØS-kurs	Forv.kunnskap	Org/arb.psyk	Eldreomsorg	Totalt
Ja	64,7	59,3	70,7	35,5	50,9
Kanskje	25	31,9	17,2	36,3	31,5
Nei	8,8	6,9	12,1	19,4	13
Vet ikke	1,5	2	0	8,9	4,7
<b>Totalt</b>	<b>11,8 (68)</b>	<b>35,3 (204)</b>	<b>10,0 (58)</b>	<b>42,9 (248)</b>	<b>100 (578)</b>

Tabell 14.8 Kunne studentene tenke seg et nytt tilbud med samme opplegg? Prosent

Også i de andre norske vurderingene av utdanning basert på fjernsynsleksjoner, bekreftes studentenes positive vurdering av opplegg og organiseringsmåte. Hos Vaagland sier 90 % av studentene at de kunne tenkt seg å delta på andre kurs innen det samme område som det kurset de hadde deltatt i, og over 96 % syntes denne formen for fjernundervisning var hensiktsmessig.<sup>84</sup> Lorensen m. fl. rapporterer at samtlige studenter som fylte ut vurderingsskjemaet anbefalte at man fortsatte med undervisning på denne måten.<sup>85</sup> Selv i Nordkvelle og Fritzes vurdering konkluderes det med at lærerne ikke fikk skrekken av de mer negative erfaringene som ble gjort, og at de godt kunne tenke seg å bruke dette videre under bestemte forutsetninger.<sup>86</sup>

Også internasjonalt finner vi flere vurderings- og forskningsresultat som indikerer at fjernsynsforelesninger vurderes positivt. Wongs konklusjoner er allerede referert. I en undersøkelse fra 1993 rapporterer Keegan om lignende resultat. Både litt ut i første del av et studietilbud til små- og mellomstore bedrifter og etter at tilbudet var avsluttet, ba Keegan studentene vurdere hvorvidt et slikt tilbud klarer å ivareta den akademiske kvalitet (excellence). 86 % svarer positivt på dette. I sluttvurderingen er tallet det samme. Bare 1 % mente at det var en ulempe at man ikke hadde direkte ansikt-til-ansikt kontakt.<sup>87</sup>

Ikke alle erfaringer er like entydig positiv. Collins og Murphy viser til resultater hvor deltakerne entydig sier at forelesningsformatet ikke passet for satellittoverføring. Man ble raskt passiv og kjedet seg. Dette forklares først og fremst med at lærerne styrte og dominerte situasjonen og delvis var preget av ønsket om å formidle for mye stoff på kort tid.<sup>88</sup> En naturlig konklusjon av dette synes å være det som tidligere er sagt i dette arbeidet; dårlig undervisning blir lett dobbelt så dårlig når den kommer på fjernsyn!

Også for fleksibel utdanning/fjernundervisning generelt synes det som student-erfaringene er overveiende positive. Tre undersøkelser på tre ulike tidspunkt synliggjør dette. I Willéns undersøkelse fra 1981 fremgår det at 90 % av studentene var meget tilfreds eller tilfreds med fjernundervisning som studieform like etter at studiene var avsluttet, og at 84 % av de samme studentene etter fem år sier at de vil anbefale sine venner å følge fjernundervisningsopplegg. Bare 1 % sier at de ikke ville gi et slikt råd.<sup>89</sup> I Dahlén og Lundgrens rapport fra 1995 sier 98 % av fjernstudentene at de er fornøyd eller svært fornøyd med studieformen, mens «bare» 68 % av de ordinærstuderende innen samme utdanning, på samme tid, uttrykker samme tilfredshet.<sup>90</sup> I intervju med 18 voksne i 2003 om ulike sider ved det å være voksen, fleksibel student er konklusjonen både den samme og den er like entydig. I tillegg at de aller fleste både ville anbefale en slik studieform for andre og selv kunne tenke seg å ta nye tilbud, fremheves tre forhold; studentene ville ikke hatt muligheter til studier på høyere nivå uten en slik fleksibel modell, erfaringen har gjort dem mer motivert både for utdanning generelt og fleksibel utdanning spesielt og de har vært rimelig fornøyd med oppleggene.<sup>91</sup>

Oppsummert viser disse undersøkelsene at fleksibel utdanning, i ulik form, gitt på ulikt tidspunkt og i ulikt omfang, er en utdanningsform som imøtekommer brukerne på en positiv måte. Man oppnår en tilslutning til formen som er uvanlig, også sett i forhold til institusjonsstudier. Samtidig er det, i lys av de diskusjoner og den forskning som har vært før, viktig å understreke at de positive erfaringene ikke kan trekkes for langt. Som det også fremgår av denne analysen av NORNET, er det for fleksibel utdanning, som for all annen utdanning, ikke mulig å utlede generelle konklusjoner om kvalitet og betydning. De variasjoner som kommer til syne gjennom de ulike fagene i NORNET-prosjektet viser framfor alt at med den rette tilretteleggingen er fleksibel utdanning en god og relevant utdanningsform. Her som alle andre steder finner man gode og mindre gode tilbud.

Etter det første året med satellittbasert fjernundervisning konkluderer Wong i sin vurderingsstudie at mye av suksessen måtte tilskrives det faktum at man hadde klart å rekruttere erfarne og karismatiske forelesere til sendingene.<sup>92</sup> Selv om man nok må være noe mindre raus i sin omtale av foreleserne i NORNET-prosjektet, tilsier studentenes kommentarer at man i hvert fall må gi dem rosende omtale. Til tross for at lærerne mer eller mindre ble kastet ut i det, vurderte studentene i all hovedsak innsatsen som positiv, selv om det er dokumentert forskjeller både innen og mellom fagene.

Hva har så lærernes erfaringer vært?

På spørsmål om hva lærerne opplevde som mest positivt ved satellittforelesningene, er svarene i hovedsak todelt. På den ene siden peker man på at man gjennom denne formen når flere (på samme tid). På den annen side peker man på dette som en læring og utvikling av en selv ("krevde ytterligere gjennomtenkning av hva som skulle formidles"/ "en utfordring"/ "ny undervisningsmåte"/ "lære andre former, andre medium"). Bare en er direkte negativ og sier at dette ikke var noen positiv opplevelse i det hele tatt. På den negative siden var det først og fremst mangelen på direkte kontakt og dialog som ble påpekt. Noen var også inne på de tekniske problemer og på den generelle usikkerheten ved å undervise via mediet. «Har grudd meg i lang tid» sa en av lærerne.

292

Når lærerne angir på hvilken måte satellittforelesningene er forskjellig fra en ordinær forelesning er det mangel på kontakt som dominerer. Men det pekes også på at disse forelesningene har en strammere regi, de blir kompakte, mindre fleksible og man må forberede seg langt mer.

Selv om de i hovedsak ikke syntes fjernsynsforelesningene ble like gode som de ordinære forelesningene, var lærerne svært positive til å prøve seg i et nytt (i undervisningssammenheng) medium. 70 % mente at dette har vært positivt, mens bare 1 (av 30) hadde opplevd det hele negativt. Av den grunn ville de aller fleste gjerne gjøre dette på nytt (26 svarte ja, 1 kanskje og 3 nei). Nesten halvparten av lærerne vurderte da også at denne formen for fleksibel utdanning er meget brukbar, mens den andre halvparten fant den brukbar. Dette er på linje med det som fremkommer i SOFFs kartlegginger, nemlig en klar positiv holdning til fleksibel utdanning fra prosjektledernes side. Lærdommen av dette er ganske enkel, men allikevel komplisert; en holdningsendring hos vitenskapelig ansatte i høgre utdanning forutsetter i noen grad at de faktisk går i gang med, og erfarer, hva fleksibel utdanning innebærer. Forelesernes positive holdning var knyttet til flere forhold som:

- Dette er en del av fremtida (6 svar)
- Mulighetene for å nå mange (4 svar)
- Spennende medium - holder meg faglig a jour ved å forelese (2 svar)
- Utfordrende/spennende
- Teknisk lærerikt
- Annerledes arbeidsmåte, ny utfordring

Lærernes mer allmenne vurderinger i NORNET- prosjektet viser seg å overensstemme med andre undersøkelser. Dahlén og Lundgren gir følgende oppsummerende kommentar fra sitt vurderingsarbeid:<sup>93</sup>

Lärarna anser att distansutbildningen fordrar en noggrannare planering och ger mindre utrymmen för improvisationer än den reguljära utbildningen. Totalt sett kräver distansutbildningen betydligt mer tid av lärarna.

Lärarna lyfter fram distansutbildningen och de distansstuderande på ett mycket positivt sätt. De anser att kontakten mellan dem och de studerande fungerat bra, att de distansstuderande är motiverade, självständiga, initiativrika, kritisk tänkande och tar ett stort ansvar för sina studier.

Det er i vurderingen av NORNET- prosjektet ikke lagt vekt på Wetzel m.fl. s tredje kriterium, kostnadseffektivitet, det vil si hvorvidt dette opplegget er billigere eller dyrene enn andre typer opplegg. Dessuten er spørsmålet om kostnadseffektivt svært innfløkt. Svarene er avhengige av hvilke premisser man tar utgangspunkt i og hvor mange nivå man trekker inn når man for eksempel skal analysere forholdet mellom individuell og samfunnsmessig kostnadseffektivitet.

I en studie fra 1978 foretar Dahllöf og Willén en drøfting av distanseundervisningens framtid og utvikling i svensk høgere utdanning. De hevder at de pedagogiske problem synes mer knyttet til bearbeiding, tilbakekobling, diskusjon og "smältning" av stoffet enn av selve stoffpresentasjonen. Det er på dette punktet de mener det må skje en kvalitativ styrking. De peker på flere tiltak som bør settes inn, telefonkonferanser, flere sentrale eller lokale samlinger, lærerbesøk lokalt, samarbeid mellom universitet og høgskoler både når det gjelder samlinger og sikring av forskningstilknytningen. Deres konklusjon er at den optimale modell vil være det de kaller "modifisert distansundervisning".<sup>94</sup>

Det er denne modellen vi gjenfinner i NORNET, drøyt 15 år etter. Og de synspunkter deltakerne presenterer bekrefter Dahllöf og Willéns analyser. Samværet, strukturen, diskusjonene var svært viktig.

Med referanse til de mer entusiastiske visjoner om fleksibel utdanning som didaktisk fornyelse, vil konklusjonen for NORNET- prosjektet være forholdsvis nøktern. Organiseringen av utdanningen må sies å være fremtidsrettet gjennom kombinasjonen av det nære og det fjerne, og med et resultat som er på linje med ordinær, høgre utdanning og annen fleksibel utdanning. Samtidig var selve undervisningen forholdsvis tradisjonell gjennom sterk lærer- og læremiddelstyring og med forholdsvis små muligheter for dialog mellom studenter og lærere. Oppsummert var prosjektet preget av teknologisk innovasjon og didaktisk tradisjon.

294 Dette innebærer imidlertid ikke at NORNET prosjektet kvalitetsmessig ikke holdt mål. Tvert i mot tilsier studentvurderingene som er referert over at undervisningen har vært fullt på høyde med mye av klassisk, akademisk undervisning. Slik sett bekreftes en etter hvert «gammel sannhet» i fjernundervisning/fleksible utdanning. Selv om vurderingene fra deltakerne i NORNET- prosjektet varierer, er det få, om noen, som avviser den enkle, lærerstyrte formen som sådan eller fjernsynsmediet som distribusjonsform. I den grad det pekes på svakheter er det først og fremst knyttet til selve forelesningen og den enkelte foreleser. Det er også viktig å merke seg at lærerne selv anser formen og mediet, som spennende og med muligheter for framtida. Og som Russell påpeker, man kjenner formen fra før, man er som lærer komfortabel med den og slipper å ta hensyn til så mange nye faktorer at man blir handlingslammet. Fjernsynsforelesningen er altså ikke bare et gode i seg selv, den vil for mange lærere være porten inn til andre og nye formidlingsformer, både i og utenfor teknologiens rammer.

# NOTER

1. Russel, T. (1994): Medium revisited: Televised Distance Education, p.732.  
I Davies, G. /Samways, B.(eds): *Teleteaching*.  
IFIP Transactions A-29. North-Holland.
- Hernes, G.(1994): *Hvorfor alt går galt og andre lover for det moderne menneske*.  
Universitesforlaget. Oslo.
2. Roos, G./  
Hellsten, J.O.(2002): *IT-stødd distansutbildning - en medspelar i kommunal utvekkling, kap. 4.2*. Rapport nr.1. CFL. Hässleholm.
3. NORNET: *Notat til møte i NORNETs styringsgruppe 28.02.96, pp. 4-5*.
4. Disse fordeler seg slik:

Alder:		Kjønn:	
<b>31-45 år:</b>	63 % (19 personer)	<b>Kvinner:</b>	33 % (10)
<b>Over 45 år:</b>	37 % (11 personer)	<b>Menn:</b>	67 % (20)

5. Forsythe, K.(1984): *Satellite and cable. I Bates,T. (ed): The role of Technology in Distance Education*. Croom Helm. London.
6. Gibbons, J.F. /  
Kincheloe, W. R. /  
Down, K.S. (1977):  
Tutored Videotape Instruction: A New Use of electronics media in Education. I *Science, vol. 195, nr. 4883, 1139-146*.  
Tutored Videotape Instruction. An Approach to Educational Productivity. I *The Standford Engeneer, Spring/Summer 1984*.
7. Wong, A. (1989): *Televised Courses at The University of Saskatchewan: Something Old, Something New, p.6*. University of Saskatchewan.
8. Sjølund, A.(1974): *Gruppepsykologi, pp.18-19*. Fabritius. Oslo.
9. Kristiansen, T.(1995): *En evalueringsundersøkelse foretatt med studenter i et satellittoverført "kurs i pedagogikk", p.81*. Tolkningsrapport. Telenor. Oslo.
10. Krane, A. G. (1993): *Satellitt i fleksibel utdanning. Forvaltningskunnskap, p.17*. NKS. Oslo.
11. *Loc.cit.*
12. 84.2 % av studentene svarte at tidspunktet var meget godt (36,7 %) eller godt (47,5 %), 80 % av lærerne ga verdien 6 og 7 på samme spørsmål (hvor var minst passende og 7 mest), 2/3 % av koordinatorene vurderer tidspunktet som meget godt eller godt.
13. Om lag 1/3 av studentene på dette tilbudet svarer "mindre godt" eller "nærmest dårlig" på spørsmålet.



14. Koordinatorene hadde i sitt spørreskjema en kategori mer som alternativ enn studentene. Hos koordinatorene var kveldstid delt opp i tidlig kveld (16-18) og kveld(18-20). I tabellen er disse to alternativene lagt sammen.
15. Kristiansen: *Ibid, p. 11.*
16. Vaagland, O. (1990): *Satellittoveført fjernundervisning i Hordaland, p. 19.*  
Institutt for massekommunikasjon. Universitetet i Bergen.
17. Nordkvelle,Y./  
Fritze, Y.(1995): *Evalueringsrapport for «prosjektarbeid som læringsvei», p.62.*  
Høgskolen i Lillehammer. 2 utkast.
18. Svarene avdekker at studentene kan ha hatt en noe ulik oppfatning av verdiene på skalaen og at man i tolkningen av disse resultatene må forholde seg til dette validitetsproblemet. Mens for eksempel 60 studenter svarte at foreleserne var ujevne og måtte bli flinkere til å formidle stoffet, angir bare 32 studenter verdien 1-3 når de blir bedt om å vurdere måten stoffet ble formidlet på fra foreleserens side. Om man inkluderer verdien 4 i dette svaret blir antallet totalt sett 97. Tolkingen av dette er at verdien 4 for en del studenter angir en viss misnøye, mens den for andre er nøytral eller litt positiv. Det vises her til U. Dahllöf som karakteriserer verdien 4 som «varken - eller» (Dahllöf m. fl., *ibid,p. 88*).
19. Selv om det går klart fram av spørsmålene, kan man ikke se bort fra at det i svarene til en del av studentene også ligger vurderinger av alle innslagene i sendingene, det vil si forelesningene, samtalene, reportasjene osv.
20. Keegan, D. (1995): Teaching and Learning by Satellite in a European Virtual Classroom.  
I Lockwood, F.(ed): *Open and Distance Learning Today.*  
Routledge. London.
21. Lærerne har i noe ulikt omfang gitt undervisning over satellitt i prosjektet.  
Erfaringene fordeler seg slik:
- |                    |            |
|--------------------|------------|
| 1 gang:            | 9 personer |
| 2 ganger:          | 7 personer |
| 3 ganger:          | 6 personer |
| 4 ganger:          | 4 personer |
| 5 ganger:          | 2 personer |
| Mer enn 10 ganger: | 2 personer |
22. Feldman, K. A. (1989): The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies.  
*I Research for Higher Education, vol. 30, nr. 6, 583-645.*
23. Schonwetter, D. (1993): Attributes of Effective Lecturing in the College Classroom.  
*I The Canadian Journal of Higher Education, Vol. 23, nr. 2, 1-18.*

- Barker, B. /  
Patrick, K. (1989): Instruction Via Satellite Television: An Exploratory Analysis of Teacher Effectiveness. I *Research in Rural Education*, vol.5, nr. 3, 31-36.
24. Schonwetter: *Ibid*, p. 12.
25. Barker/Patrick: *Ibid*, p. 31.
26. Murray, J.P. /  
Murray, J. (1992): How Do I Lecture Thee? I *College Teaching*, vol. 40, nr. 3, 109-113.
27. Eble, K. (1979): *The Craft of Teaching*. Jossey - Bass. San Francisco.
28. Myhre, R(1978): *Innføring i pedagogikk - Skole- og undervisningsteori*, p.201. Fabritius Oslo.
29. Murray/Murray: *Ibid*, p. 109.
30. Schonwetter: *Ibid*, p. 12.
31. Collins, V/  
Murphy, P. (1988): *A new adult student: learning by interactive satellite. I Developing Distance Education*, p.181. Konferanserapport fra ICDEs verdenskonferanse i Oslo 1988.
32. Grepperud, G. (1998): *I begynnelsen var det morsomt, men nå er jeg vant til det. Erfaringer med bruk av bildetelefon i ungdomstrinnets undervisning*. UNIKOM - rapport 5. Univ. i Tromsø.
33. Vaagland: *Ibid*, p. 40.
34. Wong: *Ibid*, p. 7.
35. Egan: *Ibid*, p. 10.
36. Curtis, P. (1991): Instructional Strategies for Interactive Television, p.94. I *Journal of Special Education Technology*, vol.9 , nr. 2.
37. Feldman: *Ibid*.
38. Beard, R. /  
Hartley, J. (1984): *Teaching and Learning in Higher Education*. London.
39. Murray, H. G. (1991): Effective behaviours in the college classroom. I Smart, J. (ed): *Higher Education: Handbook of theory and research*. Penguin. London.
40. Forlesningens fokus. Forvaltningskunnskap.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Foreleserne la vekt på de sentrale forhold i studiet	58.7	36.8	4.5	100 (201)
Foreleserne gjentok bare det som stod i bøkene	6.4	31.0	62.6	100 (203)
Foreleserne gav meg bedre forståelse av pensum	56.4	38.2	5.4	100 (204)
Forelesningene var ikke nyttige i forhold til eksamen	24.4	32.8	42.8	100 (180)
Forelesningene var til god hjelp ved oppgaveløsningene	39.2	45.6	15.2	100 (204)
Forelesningene bidro ikke med noe nytt.	13.3	18.2	68.5	100 (2039)

Forelesningens fokus. Organisasjons- og arbeidslivspsykologi.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Foreleserne la vekt på de sentrale forhold i studiet	82.2	17.2	0.0	100 (58)
Foreleserne gjentok bare det som stod i bøkene	5.2	31.0	63.8	100 (58)
Foreleserne gav meg bedre forståelse av pensum	74.1	24.1	1.7	100 (58)
Forelesningene var ikke nyttige i forhold til eksamen	10.0	22.5	67.7	100 (40)
Forelesningene var til god hjelp ved oppgaveløsningene	72.4	24.1	3.4	100 (58)
Forelesningene bidro ikke med noe nytt.	0	13.8	86.2	100 (58)

298

Forelesningens fokus. Eldreomsorg.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Foreleserne la vekt på de sentrale forhold i studiet	78.0	19.6	2.4	100 (245)
Foreleserne gjentok bare det som stod i bøkene	39.0	47.8	13.3	100 (249)
Foreleserne gav meg bedre forståelse av pensum	71.5	22.9	5.6	100 (569)
Forelesningene var ikke nyttige i forhold til eksamen	17.1	30.2	52.6	100 (249)
Forelesningene var til god hjelp ved oppgaveløsningene	58.6	28.9	12.4	100 (249)
Forelesningene bidro ikke med noe nytt.	12.1	25.4	62.5	100 (248)

Forelesningens fokus, EØS- studentene.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Foreleserne la vekt på de sentrale forhold i studiet	68.8	26.6	4.7	100(64)
Foreleserne gjentok bare det som stod i bøkene	23.1	43.6	33.3	100(39)
Foreleserne gav meg bedre forståelse av pensum	70.7	25.9	3.4	100(58)
Forelesningene var ikke nyttige i forhold til eksamen	26.7	26.7	46.7	100(72)
Forelesningene var til god hjelp ved oppgaveløsningene	60.0	28.0	12.0	100(25)
Forelesningene bidro ikke med noe nytt.	6.3	12.5	81.3	100(64)

41. Wong: *Ibid, p. 19.*
42. Vaagland: *Ibid ,p. 22.*
43. Nordkvelle/Fritze: *Ibid, p. 49.*
44. Wong: *Loc.cit.*  
Collins /  
Murphy: *Loc.cit.*
45. Holden, G. (1994): *Multipunkt videokonferanse. Evaluering av fjernundervisning via video, p. 45 og p. 65.* SEFU. Oslo.
46. Wong: *Loc.cit.*
47. Studentenes vurdering av ulike sider ved telefonkonferansene. EØS.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Det ble stilt mange uinteressante spørsmål	6.8	27.1	66.1	100 (59)
Det var bra å kunne få svar på spørsmålene med en gang	87.5	7.1	5.4	100 (56)
Det var nyttig å høre andre kursdeltageres spørsmål	74.6	22.0	3.4	100 (59)
Det ble brukt for mye tid på telefonkonferansene	24.1	19.0	56.9	100 (58)
Foreleserne svarte godt på spørsmålene	56.1	35.1	8.8	100 (57)
Foreleseren fulgte dårlig opp spørsmål som ikke ble besvart øyeblikkelig	10.0	20.0	70.0	100 (50)

Studentenes vurdering av ulike sider ved telefonkonferansene. Forvaltningskunnskap.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Det ble stilt mange uinteressante spørsmål	17.4	27.4	55.2	100 (202)
Det var bra å kunne få svar på spørsmålene med en gang	73.4	22.1	4.5	100 (199)
Det var nyttig å høre andre kursdeltageres spørsmål	70.6	21.4	8.0	100 (201)
Det ble brukt for mye tid på telefonkonferansene	21.4	21.9	56.7	100 (201)
Foreleserne svarte godt på spørsmålene	54.2	41.3	4.5	100 (201)
Foreleseren fulgte dårlig opp spørsmål som ikke ble besvart øyeblikkelig	13.4	40.9	45.7	100 (186)

Studentenes vurdering av ulike sider ved telefonkonferansene. Org/arb.livspsyk.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Det ble stilt mange uinteressante spørsmål	16.4	34.5	49.1	100 (255)
Det var bra å kunne få svar på spørsmålene med en gang	68.5	22.2	9.3	100 (54)
Det var nyttig å høre andre kursdeltageres spørsmål	64.3	26.8	8.9	100 (256)
Det ble brukt for mye tid på telefonkonferansene	19.6	25.0	55.4	100 (56)
Foreleserne svarte godt på spørsmålene	67.9	32.1	0.0	100 (56)
Foreleseren fulgte dårlig opp spørsmål som ikke ble besvart øyeblikkelig	13.5	40.4	46.2	100 (52)

300

Studentenes vurdering av ulike sider ved telefonkonferansene. Eldreomsorg.

	Helt enig	Delvis enig	Helt uenig	Totalt
Det ble stilt mange uinteressante spørsmål	58.0	24.1	18.0	100 (245)
Det var bra å kunne få svar på spørsmålene med en gang	52.3	32.1	15.6	100 (243)
Det var nyttig å høre andre kursdeltageres spørsmål	40.8	31.4	27.8	100 (245)
Det ble brukt for mye tid på telefonkonferansene	76.7	13.9	9.4	100 (245)
Foreleserne svarte godt på spørsmålene	69.8	25.3	4.9	100 (245)
Foreleseren fulgte dårlig opp spørsmål som ikke ble besvart øyeblikkelig	7.4	25.2	67.4	100 (242)

48. Kristiansen: *Ibid, pp. 13-14.*
49. Egan: *Ibid, p. 17.*
50. Willén, B. (1981): *Distance Education at Swedish Universities, p. 109.* Uppsala studies in Education. Uppsala Universitet.
51. *Ibid, kap. 6.5.*
52. Willén: *Ibid.*
53. Wong: *Ibid, p. 28.*
54. *Ibid, p. 7.*
55. Utbildn.dep(1998): *SOU 1998:57 Utvärdering av distansutbildningsprosjekt med IT-stöd, p. 47.* Stockholm.
56. Tiffin, J. / Rajasingham, L. (1995): *In Search of The Virtual Classroom, pp. 90-93.* Routledge. London.
56. Negroponte, N. (1995): *Leve digitalt, p. 144.* Tiden Norsk Forlag.

58. Hwang, M.Y (1994): The effect of television captions on adult learning in the National Open University in Taiwan, p. 441-449. I Davies, G. /Samways, B. (eds): *Teleteaching*. IFIP Transactions A-29. North-Holland.
59. Tiffin/Rajasingham: *Ibid*, p. 93.
60. Wong: *Ibid*, p. 34.
61. Nordkvelle/Fritze: *Ibid*, p. 41.
62. Vaagland: *Ibid*, p. 17-20.

63. Opplevde lydproblemer. NORNET. Present.

	EØS-kurs	Forv.kunnsk.	Org/arb.psyk	Eldreomsorg
1-2 ganger	81,8	75,2	34	36,5
3-4 ganger	16,7	16,8	27,7	36
Mer enn 4	1,5	8	38,3	27,5
<b>Totalt</b>	<b>100 (66)</b>	<b>100 (125)</b>	<b>100 (47)</b>	<b>100 (460)</b>

301

Opplevde bildeproblemer. NORNET. Present.

	EØS-kurs	Forv.kunnsk.	Org/arb.psyk	Eldreomsorg
1-2 ganger	75	72,2	35	36,5
3-4 ganger	22,9	17,6	30	36,9
Mer enn 4	2,1	10,2	35	26,6
<b>Tot</b>	<b>100 (48)</b>	<b>100 (108)</b>	<b>100 (40)</b>	<b>100 (399)</b>

64. Kristiansen: *Ibid*.
65. Krane: *Ibid*, pp. 15-16.
66. Wetzels, C.D./  
Radtke, P.H./  
Stern, H.W. (1994): *Instructional Effectiveness of Video Media, kap. 2*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
67. Støkken, A. M.  
m.fl.(2002): *Mange bekker små. Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter, p. 58*. SOFF - rapport nr.3. Tromsø.
68. Dahllöf, U./  
Grepperud, G./  
Palmlund, I.(1993): *Att vilja, våga, kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå Universitet 1987 - 93*. Distansrådet. Rapport nr. 5.
69. Willén: *Ibid*.
70. Willén: *Ibid*.  
Grepperud / Thomsen: *Ibid*.
71. Willén, B. (1986): *Studering på högskolans enstaka kurser. Ett försök att analysera studieresultaten*. Arbetsrapport från utredningssektionen nr.14. UHÄ.
72. Madsen, B.E./  
Sannes, J.(1998): *Effekter av fjernundervisning ved de tilskuddsberettigede fjernundervisningsinstitusjonene, pp. 28 - 36*. NVI. Trondheim.

73. SOFF(1993): *Fra prosjekt til permanens, p. 18.* SOFF - rapport nr. 6. Tromsø.
74. SOFF(1996): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høghskolenivå, p.32.* SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.
75. Wetzel, m.fl.: *Ibid.*
76. *Ibid, p. 7.*
77. Chu, G. C. /  
Schramm, W. (1967): *Learning from television:What the research says. National Association of Educational Broadcasters.* Stanford. Washington.
78. *Loc.cit.*
79. Russel: *Ibid.*
80. Beare, H. (1988): Education By Satellite:Australian Possibilities, p. 244.  
I Sewart, D/Keegan, D/Holmberg, B. (eds): *Distance Education, International Pespectives. Routledge.* London.
81. Beare, P. (1989): The Comparative Effectiveness og Videotape, Audiotape and Telelecture in Delivering Continuing Teacher Education. I *The American Journal of Distance Education, vol. 3, nr. 2, 57-66.*
82. *Ibid, p. 64.*
83. Russel: *Ibid, pp. 730 - 732.*
84. Vaagland: *Ibid, pp. 36-37.*
85. Lorentsen, M. /  
Schei, B. /  
Topland, O.F. /  
Boman, A. /  
Sørensen, C. (1991): *Fleksibel utdanning via satellitt. Et pilotprosjekt for embetsstudieundervisningen i sykepleievitenskap, p. 51.* Institutt for sykepleievitenskap. Rapport nr.1. Universitetet i Oslo.
86. Nordkvelle/  
Fritze: *Ibid, p. 65.*
87. Keegan, D. (1995): Teaching and Learning by Satellite in European Virtual Classroom. I Lockwood, F. (ed): *Open and Distance Learning Today.* Routledge. London.
88. Collins/Murphy: *Ibid, p. 181.*
89. Willén: *Ibid, p. 108 og p. 187.*
90. Dahlén, S./  
Lundgren, H.(1995): *Sjuksköterska på distans. En utvärdering av utbildningen vid Vårdhögskolan i Gävle åren 1990-1994, p.233.* Pedagogisk forskning i Uppsala, nr. 122. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
91. Grepperud, G. /  
Rønning, W. /  
Støkken, A.M. (2004): *Liv og læring- voksnes vilkår for fleksibel utdanning.* Under arbeid.
92. Wong: *Ibid, p. 32.*
93. Dahlén/Lundgren: *Loc.cit.*
94. Dahllöf, U./  
Willén, B. (1978): *Högskolans distansundervisning och den återkommande utbildningen.* Pedagogisk Forskning i Uppsala, nr. 4. Uppsala Universitet.





Selv om vi lever i et samfunn der moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi gjør den tekniske tilgangen på informasjon nær sagt ubegrenset, viser drøftingen ovenfor at det finnes stengsler som gjør at kunnskap ikke flyter fritt og at innovasjoner ikke skjer av seg selv. Verken enkeltpersoner eller organisasjoner har kapasitet til å absorbere all kunnskap, og ofte unngås eller avvises kunnskap som ikke er ønsket. Når ny kunnskap er grunnlag for nasjonens fremtidige utvikling, blir det viktig å spørre hvordan en lettest kan få relevant kunnskap fram til de som forventes å skape innovasjoner.<sup>1</sup>

## KODA – DEL 2

Med utgangspunkt i fire utdanningstilbud formidlet via NORNET- nettverket studieåret 1993/-94, har fokus i denne del II vært IKT-basert utdanning på høgre nivå i et regionalt perspektiv. Hovedspørsmålet har vært hvordan høgre utdanning i større grad kan nå fram til flere og bli en integrert del av samfunnsutviklingen, ikke minst i områder utenfor universitets- og høgskolestedene; det man med en annen betegnelse også kaller distrikts- Norge. Samtidig inngår mer allmenne erfaringene med fleksibel utdanning i analysene og drøftingene.

Det regionale fokus legger til grunn to perspektiv, utjevning og utvikling. Disse er igjen fundert i tenkningen om revitalisering av regionene framover og kunnskapens betydning i denne utviklingen. Sörlin snakker i den sammenheng om den nye intellektuelle og industrielle geografien hvor den primære lokaliseringsfaktoren for et globalisert næringsliv er de steder hvor kunnskapen finnes.<sup>2</sup>

Utjevningsspektivet kan sies å representere den klassiske tilnærmingen til utdanning, nemlig målet om å minske den utdanningsmessige ulikhet og øke det generelle utdanningsnivå i befolkningen. Dette er fremdeles en viktig utdanningspolitisk målsetting i de nordiske land. Til tross for en storstilt utbygging av det norske og svenske høgskolesystemet, viser det seg for at til dels store (og viktige) geografiske områder utenfor universitets- og høgskolebyene relativt sett sakker noe akterut, både i forhold til de større byene, bykommunene og i forhold landene for øvrig. Dette selv om andelen voksne med høgre utdanning i distriktene øker noe.<sup>3</sup> Dette skyldes flere forhold; det avspeiler befolkningssammensetning, næringsstruktur, mobilitet, tilgang til høgre utdanning og utdannings-/læringskultur. Ikke minst bidrar de høgre utdanningsinstitusjonene selv til dette, noe som i seg selv må karakteriseres som et

regionalt paradoks. Samtidig som høgskolesystemet ble etablert med et klart regionalt mandat, har de i realiteten bidratt til en regional sentralisering rundt høgskolestedene ved å tiltrekke seg store deler av regionens ungdom. Kompetansemessig synes det som man så langt ikke har klart å kompensere for dette gjennom alternative utdanningsstrategier. Dette er en dimensjon ved analyser og vurderinger av høgre utdannings regionale funksjon som i liten grad har vært tatt opp til kritisk drøfting, muligens fordi analysene ikke har vært "finmaskede" nok. Det vil si man har muligens i for liten grad vært opptatt av mobilitet og utvikling innenfor de enkelte regioner, og da først og fremst innen områder som befinner seg utenfor høgskolestedene.

Utviklingsperspektivet forutsetter at høgre utdanning i et regionalt perspektiv blir mer målrettet, og i økende grad bidrar til løsningen av samfunnsmessige oppgaver. På den ene siden fremstår kompetanse som en viktig forutsetning for å demme opp for noen av de mer negative utviklingstrekk som et stagnerende næringsliv, et gradvis svekket servicetilbud, negativ befolkningsutvikling og gradvis forvitring av det sosiale og kulturelle miljø. Samtidig fremstår det som grunnlag for en positiv utvikling, ikke minst gjelder dette for en vekst og velstand som i stadig større grad funderes på den kunnskapsbaserte økonomien. I et slikt perspektiv endres også regionalpolitikken, fra å handle om jordbruks- og industripolitikk til i stadig større omfang å handle om utdannings- og forskningspolitikk.<sup>4</sup> Etter en analyse av svenske, regionalpolitiske dokument konkluderer Roos og Hellsten med at regionalpolitikk og utdanningspolitikk gradvis flyter mer sammen. De observerer i den sammenheng at den siste, svenske regionalpolitiske proposisjonen langt på vei gjentar og henviser til, i forkortet versjon, det som ble sagt om fleksibel utdanning i tilsvarende dokument om universitets- og høgskolepolitikken.<sup>5</sup>

Samtidig som kompetanse for økonomisk vekst i seg selv er viktig, og i mange tilfeller er avgjørende for regioners og nasjoners utvikling, er det viktig å forankre høgre utdannings betydning i et bredere perspektiv. I et snevert, arbeids- og næringslivsperspektiv kan man med rette drøfte hvorvidt høgre utdanning alltid representerer den mest relevante og mest nødvendige kompetanse. Flyttes fokus til kvalifisering for det sivile samfunn og til den enkeltes rolle som bevisst, aktiv og kritisk samfunnsborger, det man samlet kan karakterisere som et samfunns reflekseive kapasitet, blir høgre utdanning som masseutdanning så å si en forutsetning for å agere i det post - moderne samfunn (jf. kapittel 15, del III).<sup>6</sup> Betydningen av dette kommer ikke minst til syne når voksne, fleksible studenter sier noe om hvordan studier på høgre nivå har påvirket og formet dem som mennesker. I Roos' Hälsinglandstudier er det "å vokse som menneske" som scorer høyest for begge kjønn og alle aldersgrupper

på spørsmål om utbytte; dog noe mer for kvinner enn for menn og noe mer for de eldre enn for den yngste aldersgruppen.<sup>7</sup> I kartleggingen av EVU- studenter ved Universitetet i Tromsø er det tilegnelse av kunnskap innen fagområdet som fremheves som det primære personlige utbyttet, men mellom 45 - 52 % av dem sier også at studiene har bidratt til økt selvtillit, modenhet og evne til kritisk tenkning i stor eller svært stor grad.<sup>8</sup>

I det regionale kompetansebildet tillegges de høgre utdanningsinstitusjonene en pådriver og motorrolle på samme måte som hos Longworth og Davies (jf. kapittel 1, del I). Som påpekt i kapittel 8 kan man dokumentere flere effekter av høgre utdanning også i en regional kontekst, men retorikken er fremdeles mer preget av visjoner og ønsker enn av empirisk dokumentasjon av effekter. Dette forsterkes i noen grad av utdanningsinstitusjonenes egen retorikk som tildels ukritisk bygger opp under de samfunnsmessige visjoner og forhåpninger og som trekker sin regionale innflytelse lengre enn det synes å være dekning for.<sup>9</sup> I et strategisk/politisk perspektiv er utdanningsinstitusjonenes retorikk funksjonell fordi den bidrar til samfunnsmessig anerkjennelse og støtte, ikke minst fra egen region. Virkeligheten er imidlertid noe mer kompleks enn det ønskelige og visjonære. Sörlin og Törnqvist viser at av de 30 arbeidsmarkedsregionene med størst lønnsmessig vekst i løpet av 1990- tallet hadde “bare” 18 en eller flere høgre utdanningsinstitusjoner.<sup>10</sup> I OECDs utredning om høgre utdannings regionale utfordring vises det til en britisk undersøkelse hvor konklusjonen var følgende:<sup>11</sup>

In spite of these positive statements, the issue of how they should respond to regional needs is relatively uncharted territory for most HEIs, especially for the older and more comprehensive universities. Most HEIs strive towards teaching and research activity of national and international significance. Thus a recent survey of the United Kingdom universities asked senior managers to comment on they could best describe the territorial role of their institution. Only 2% described their university as a “community-based institution serving the needs of the local area/region”, whilst nearly half described it as “an institution seeking to contribute to the local area and also develop international strengths” and one third described it as “ an international research institution seeking to provide support to the local community where it does not conflict with international research excellence”.

Kontrasteringen mellom retorikk og empiri synliggjør to viktige forhold knyttet til regional utvikling og høgre utdanning.

For det første er koblingen mellom høgre utdanning og regional utvikling langt mer omfattende og kompleks enn bare tilrettelegging av formelle utdanningstilbud. Det omfatter alle former for FoU- arbeid og det er i kapittel 7 vist til at samarbeidet kan foregå etter både den lineære og integrerte modellen. Å utvikle en såkalte lærende region omfatter dessuten mange former for kunnskap som i utgangspunktet ikke kan defineres som høgre nivå. Når man i NORNET- prosjektet også inkluderte et tilbud på videregående skoles nivå, er det nettopp et uttrykk for at regions kompetansebehov er mangesidig og på flere nivå. Dette fremkommer også av Finnsnesprosjektet og av Glesbygdverkets oversikt over de svenske studiesentras aktivitet. Utvikling av den lærende region handler dessuten like mye om å utnytte, synliggjøre, verdsette og bygge på den tause, implisitte kunnskapen regionen allerede besitter. Forskning tilknyttet de regioner som fremstår som idealtypiske eksempler på lærende regioner viser dessuten at suksessen avhenger av en rekke faktorer; flere høgre utdanningsinstitusjoner av høy kvalitet, tilgang til risikokapital, betydelige offentlige investeringer i forskning og teknologiutvikling, et mangfoldig næringsliv med stor innslag av høyt teknologi, et stort mangfold etnisk og kulturelt og høy livskvalitet med et attraktivt livsmiljø. I dette ligger også at ulikheter mellom (et fåtall) slike og andre regioner over tid vil forsterkes.<sup>12</sup> Tilegnelse og bruk av kunnskap handler dessuten om makt og innflytelse, noe som ikke minst kommer til uttrykk når kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og kunnskapsspredning ikke lykkes.

Den andre implikasjonen av forholdet mellom retorikk og realitet er at høgre utdannings regionale betydning er et område hvor det er behov for langt større forskningsmessig oppmerksomhet. Ikke minst fordi regional utvikling er komplekst og preget av mange parallelle og sammenvevde prosesser. Det kan derfor være vanskelig å skille ut fleksibel utdannings betydning,<sup>13</sup> selv om denne stadig gjentas og understrekes i utdanningspolitiske og regionalpolitiske dokument. Den regionale dimensjon har dessuten vært svært lite fremtredende som tema i forskning og vurderinger med fleksibel utdanning som utgangspunkt. Som det fremgår av dette delarbeidet finnes det bare et fåtall arbeider i norsk/svensk sammenheng som legger denne innfallsvinkelen til grunn. Det er i aller høyeste grad et paradoks all den tid det regionale perspektiv med nødvendighet må stå sentralt i fleksibel utdanning.

Analysen av NORNET, og sammenligningen med andre lignende prosjekt, kan slik sett sies å være et forsøk på å definere og avklare en del av de forhold som synes relevant når det gjelder en side ved regional kompetanseutvikling og høgre utdanning.

På bakgrunn av det som er kommet fram i de foregående kapitler, skal avslutningsvis fire erfaringer løftes fram.

De regionale utdanningsprosjektene som er satt i gang både i Sverige og Norge, er prosjekt som er initiert og satt i gang nedenfra, fra kommuner og fylkeskommuner. Dette var også tilfelle for NORNET selv om man tidlig inngikk samarbeid med Universitetet i Bergen. Slik sett synliggjør de regionale prosjektene framveksten av en stadig sterkere regional interesse for høgre utdanning, også utenfor høgskolebyene. At prosjektene initieres fra samfunnet selv kan også forstås som et uttrykk for at de høgre utdanningsinstitusjonene ikke fullt ut har ivaretatt, eller forstått, forventningen om en mer proaktiv motorrolle i sin region.

Resultatene av de regionale prosjektene som er dokumentert og vurdert, må langt vei sies å være vellykket i den forstand at de fanger opp målgrupper som ellers ikke ville hatt muligheten til å gå i gang med utdanning på høgre nivå. Bare for NORNETs fire tilbud ble det til sammen rekruttert omlag 800 studenter, noe som i seg selv indikerer rekrutteringspotensialet for høgre utdanning. Av tabell 11.8 fremgår det at andelen førstegangsstuderende i flere av de regionale prosjekt ligger på om lag 50 %. I en analyse av Kronobergs län har Dahllöf påvist at nærhet til høgskolen har hatt særlig betydning for kvinner og for voksne over 25 år.<sup>14</sup> Det er nettopp disse gruppene som også profiterer på de regionale utdanningsprosjektene. I Hålsinglandstudiene påviser man også en annen sosial rekruttering enn den man finner i det etablerte høgskolesystemet.<sup>15</sup>

Rekrutteringen synliggjør først og fremst betydningen av geografisk nærhet til målgruppen, ikke minst når denne er bofast og med flere typer forpliktelser. Denne potensielle studentgruppen må møtes der de bor og virker og man må, ikke minst, legge tilbudene slik til rette at man kan kombinere ulike «livsaktiviteter». Man bør legge merke til den nokså entydige tilbakemeldingen om at det for denne studentgruppen verken fantes, eller finnes, andre måter å gå i gang med utdanning på. Over tid må man også regne med at stadig flere, også unge mennesker og/eller mennesker som bor nært de etablerte studiestedene, ønsker seg en mer fleksibel studiesituasjon.

For at en ambisjon om å rekruttere andre og nye grupper til høgre utdanning skal la seg realisere, forutsettes det et motivasjons- og informasjonsarbeid rettet direkte mot den enkelte deltaker, enten via arbeidsgiver og/eller via regionale kompetansepådrivere. Dette er et poeng som også Buer-utvalget trakk frem. De høgre utdanningsinstitusjonene må således ikke bare innrette seg mot en framtid hvor studentrekrutteringen dreies fra informasjon til markedsføring. Man vil også ha behov for regionale og lokale hjelpere. Erfaringene, både fra NORNET-prosjektet og andre prosjekt, viser også at god informasjon er direkte informasjon, og at nærhet mellom informant og bruker er avgjørende. Mye av arbeidet må foregå lokalt og regionalt. Det som da blir viktig er at rammevilkårene for denne virksomheten er tilstede.

Erfaringer både fra Finnsnesprosjektet og Hålsinglandprosjektet viser at grunnleggende profesjonsutdanninger er det som primært fanger opp yngre, bofaste førstegangsstuderende, en gruppe som langt på vei er blitt usynliggjort ved at fokus så sterkt har vært rettet mot etter- og videreutdanning de seinere år.

Spesielt gjennom vurderingene av aktiviteten i Hålsingekommunene, hvor høgre utdanning etter hvert har inngått om et stabilt, fleksibelt element (det vil si tilbudene har over tid skiftet), er de lokale studiesentras betydning som meglere og som faglig/sosialt miljø synliggjort. De representerer en ny og mer fleksibel organisering av høgre utdanning som kan ivareta det regionale perspektiv, forutsatt handlingsrom, kompetanse og gode nok relasjoner og nettverk. Det er grunn til å understreke at heller ikke etablering av slike studiesentra i seg selv er noen garanti for å nå de utdanningspolitiske og regionalpolitiske mål. Mer konkret synliggjør Roos og Hellsten hvilke forutsetninger som må være til stede for at man i en region eller kommune skal lykkes med å integrere fleksibel, fleksibel, høgre utdanning. Man løfter fram 11 ulike faktorer, blant annet politikeres engasjement, ildsjelens betydning, samarbeid, tillit og ansvar og en bevisst politisk styring.<sup>16</sup> Både NORNET- og Finnsnesprosjektet synliggjør at nye regionale kompetanseaktører mer inngår i tradisjonelle meglerroller enn å fremstå som nyskapende alternativ. I NORNET- sammenheng ble de ansvarlige ved studiesentrene primært tekniske arrangører. Det er også verdt å merke seg at OECD påpeker at de høgre utdanningsinstitusjonene opplever det å forholde seg til mange regionale interessenter som en av barrierene for større regional satsing.<sup>17</sup>

Å lykkes med den regionale ambisjon innebærer ikke minst at den formelle utdanningen integreres og anvendes som naturlig del av samfunnsutviklingen. Dette fordrer at slike studiesentra får mandat og påtar seg rollen som det regionale nettverks knutepunkt, som samler og samhandler både med regionens aktører og de høgre utdanningsinstitusjonene.

Det er dette som i kapittel 13 er definert som motorfunksjonen. Betydningen av komplementaritet, samhandling og initiativ nedenfra understrekes også av Sörlin og Törnqvist som nødvendig for å bedre forholdet mellom høgre utdanning og samfunnsutvikling:<sup>18</sup>

Fortsätta som hittills verkar inte vara möjligt, de regionala klyftorna ökar. Vårt forslag är en mer långsiktig och konsekvent samordning av olika och i dag djupt spitrade politikområden: infrastruktur, utbildning, kultur och näringspolitik. De statliga medlen bör användas för att åstadkomma den komplementaritet denna bok har visat är det som nestan alltid förklarar regional framgång. Dette gäller i särskilt hög grad i de mindre tätare regioner som inte kan lita till den mangfald och variation som finns i stora städer. På detta sätt skulle, genom "komplementär politik", även ett urval medelstora städer långt ifrån alla högskoleorter kan komma i fråga- kunne fungera som kunskapsbaserade tillväxtsentra och som attraktiva komplement och alternativ till nationella och internationella storstäder. Denna komplementaritet på lokal och regional nivå kan dock inte skapas, utan bara stödjas genom centrala åtgärder. I grunden förutsetter regional framgång alltid initiativ underifrån, samarbete och ett omfattande medborligt engagemang.

Teknologi hører også til de suksessfaktorene Hellsten og Roos løfter fram, men det understrekes at den verken er tilstrekkelige eller i alle tilfeller nødvendig.<sup>19</sup> I NORNET- prosjektet spilte imidlertid teknologien en svært viktig rolle, først og fremst som grunnlag for de bildebaserte forelesningene. Ut over at man på denne måten kunne nå mange på samme tid, var NORNET- prosjektet i liten grad opptatt av å utvikle og tilføre tilbudene en regional/lokal dimensjon. Profilen kan best karakteriseres som en distribusjonsorientert, tilbudsorientert modell på linje med den tradisjonelle brevundervisningen og den såkalte industrialiserte fjernundervisningsmodellen. Eldreomsorgstilbudet skilte seg her noe ut ved at man hadde hjelpelærer knyttet til studiesentrene. De didaktiske erfaringer som ble gjort med den satellittbaserte kombinasjonsmodellen sammenfaller i all hovedsak med andre nasjonale og internasjonale erfaringer knyttet til satellittbaserte tilbud og fleksibel utdanning mer allment. Studentene var i all hovedsak fornøyd med opplegget, man var noe kritisk til teknologien og de tekniske problem og det viste seg vanskelig å få i gang gode dialoger mellom studenter og lærere formidlet via teknologien.<sup>20</sup> Det er også et fellestrekk at man i hovedsak la vekt på den tradisjonelle forelesningen som undervisningsmetode, i kombinasjon med gruppediskusjoner. Forelesningen har en sentral plass også hos de voksne, fleksible studentene. Når studentene i kartleggingen av EVU- studenter ved Universitetet i Tromsø blir bedt om å angi sitt læringsutbytte er det forelesningen som kommer klart best ut, det samme er tilfelle når de samme studentene blir bedt om å angi hvilke studie- og læringsformer de foretrekker.<sup>21</sup>



Samtidig som den didaktiske tilnærmingen i NORET-prosjektet synliggjør en tradisjonell, metodisk tilnærming med kvalitet(jf. kapittel 14), synliggjør den også den didaktiske utfordringen i å utvikle og forankre fag og formidling i den lokale kontekst. Det er en av de mange utfordringer de høgre utdanningsinstitusjonene står overfor dersom de skal kunne imøtekomme sitt regionale mandat og den fleksible utfordring. Duke formulerer disse utfordringene slik:<sup>22</sup>

For universities, the learning region may be the best kept secret of the dying days of this century. In practical terms this implies blending and combining competition in the new enterprise environment with collaboration; fostering and supporting boundary spanners who can work across the borders of the university in effective disclosure with other organisations and their different cultures; fostering cultural change to enable universities to speak with partners from many traditions and persuasions as more learning organisations emerge and together enrich their various overlapping learning zones or regions.

Det er noen av disse utfordringene som er tema for del III av dette arbeidet.

# NOTER

1. Gammelsæther, H. (2000): Kunnskapsflyt og regional utvikling, p. 15.  
I Gammelsæther, H (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tano. Trondheim
2. Sörlin, S. (1996): *Universiteten som drivkrefter. Globalisering, kunnskapspolitik og den nye intellektuelle geografien, p. 17*. SNS Förlag. Stockholm
3. Glesbygdsverket (2001): *Högre utbildning i gles- och landsbygd, pp. 16-17*. Östersund
4. Sörlin, S. (1996): *Ibid, p. 22*.
5. Roos, G/  
Hellsten, J.O. (2002): *IT - stödd distansutbildning - en medspelare i kommunal utveckling, p. 14 og p. 68*. Rapport nr. 1. CFL. Hässleholm.
6. Barnett, R. (1997): *Higher Education: A Critical Business, p. 6*. SHRE and Open University Press. Buckingham
7. Roos, G. (2002): *Nya studerande. Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98, Bilaga 2, p.95*. Rapport 5 Studiecentra i Hälsingland.
8. Grepperud, G. /  
Holen, F. (2003): Kartlegging av EVU- studenter ved UiTø våren 2002, første bearbeiding av resultater.
9. Sörlin, S. /  
Törnqvist, G. (2000): *Kunnskap för välstånd. Universiteten och omvandlingen av Sverige, p. 118*. SNS Förlag. Stockholm  
Roos/Hellsten: *Ibid, p. 14*
10. Sörlin/Törnqvist: *Ibid, p.117*
11. OECD (1999): *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs, p. 16*. Paris.
12. Sörlin: *Ibid, p. 19 og p. 40*.
13. Roos/Hellsten: *Ibid, p. 23*.
14. Dahllöf, U. (2003): *Vägar till högre utbildning med länen i Småland som tithål*. I Kim, L/  
Märthens, P (red): *Den vildväxande högskolan. Studier av reformer, miljöer och kunnskapsvägar*. Syster. Stockholm.
15. Roos (2002): *Ibid, p. 31*.
16. Roos/Hellsten: *Ibid, pp. 87-88*.
17. OECD: *Ibid, p. 99*.
18. Sörlin/Törnqvist: *Ibid, p. 265*.
19. Roos/Hellsten: *Loc.cit.*

20. Wong, A. (1989): *Televised Courses at the University of Saskatchewan: Something Old, Something New, pp. 32 - 36.* University of Saskatchewan
- Collins, V. /  
Murphy, P. (1988): A new adult student: learning by interactive satellite.  
I *Developing Distance Education, pp. 180-181.* Konferanserapport fra ICDEs verdenskonferanse i Oslo.
- Keegan, D. (1995): Teaching and Learning by Satellite in European Virtual Classroom.  
I Lockwood, F(ed): *Open and Distance Learning Today.* Routledge. London.
21. Grepperud/Holen: *Ibid.*
22. Sitert fra OECD: *Ibid, pp. 11-12.*





# FORKORTELSER

I denne rapporten er det brukt flere forkortelser for virksomheter og tiltak. En del av disse er samlet her.

<b>AESCD:</b>	The Alaskan Education Satellite Communications Demonstration
<b>DISTUM:</b>	Distansutbildningsmyndigheten i Sverige.
<b>DUKOM:</b>	Distansutbildningskomiteén.
<b>EuroPACE:</b>	Europeisk virtuelt samarbeid mellom universitet og arbeids- og samfunnsliv.
<b>EUROSTEP:</b>	European Association of Users of Satellites in Training and Education Programmes.
<b>EVU:</b>	Etter- og videreutdanning.
<b>HSF:</b>	Høgskolen i Sogn og Fjordane.
<b>ICDE:</b>	International Council of Distance Education.
<b>ITU:</b>	Forsknings- og kompetansenettverk for IT I utdanning.
<b>JANUS:</b>	Joint Academic Network Using Satellites.
<b>KHIS:</b>	Kommuner och Högskolor i samvärkan.
<b>KRD:</b>	Kommunal- og regionaldepartementet.
<b>KUD:</b>	Kirke- og utdanningsdepartementet.
<b>KUF:</b>	Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<b>KUP:</b>	Kompetanseutviklingsprogrammet.
<b>KVD:</b>	Kultur- og vitenskapsdepartementet.
<b>KY:</b>	Kvalificerade yrkesutbildningar.
<b>MOBA:</b>	Motivasjon for og barrierer mot deltakelse i voksenopplæring- forskningsprosjekt.
<b>MOVI:</b>	Motivasjon, veiledning og informasjon – et utviklingsprosjekt finansiert av UFD.
<b>NFF:</b>	Norsk forbund for fjernundervisning.
<b>NHO:</b>	Næringslivets hovedorganisasjon.
<b>NIBR:</b>	Norsk institutt for by- og regionforskning.
<b>NITUS:</b>	Nätverksgruppen för IT- baserad Utbildning via lokala studiecentra/särcentra.
<b>NKN:</b>	Næringslivets kompetansenettverk.
<b>NOMAD:</b>	Nordic Model of Adult Education.
<b>NORNET:</b>	Norsk nettverk for fjernundervisning.
<b>NTU:</b>	National Technology University.
<b>NVI:</b>	Norsk voksenpedagogisk institutt.
<b>OPUS:</b>	Betegnelsen på de regionale ressursentra i videregående skole i Troms.
<b>PEACESAT:</b>	Pan-Pacific Education and Communication Experiments by Satellite

<b>SAMS:</b>	Et prosjekt initiert av Distum for å utvikle forholdet mellom kommunene og høgre utdanning.
<b>SEFU:</b>	Senter for fjernundervisning.
<b>SEVU:</b>	Senter for etter- og videreutdanning, Universitetet i Bergen.
<b>SEFOLL:</b>	Senter for livslang læring i Lofoten
<b>SIVA:</b>	Selskapet for industrivekst
<b>SMB:</b>	Små og mellomstore bedrifter.
<b>SMI:</b>	Salgs- og markedsinstituttet.
<b>SND:</b>	Statens nærings- og distriktsutviklingsfond.
<b>SOFF:</b>	Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå.
<b>UFD:</b>	Utdannings- og forskningsdepartementet.
<b>UiB:</b>	Universitetet i Bergen.
<b>UiO:</b>	Universitetet i Oslo.
<b>UiT:</b>	Universitetet i Tromsø.
<b>UMS:</b>	Universitetets Mediesenter, Universitetet i Bergen.
<b>UNIKOM:</b>	Universitetets kompetansesenter, Universitetet i Tromsø
<b>UNINETT:</b>	Leverer avansert Internett til forskning og utdanning og har ansvar for utvikling, drift, koordinering og standardisering av nettløsninger.
<b>U-vett:</b>	Universitetets videre- og etterutdanningsenhet, Universitetet i Tromsø.
<b>VOFO:</b>	Voksenopplæringsforbundet.
<b>VOX:</b>	Nasjonalt senter for voksnes læring.







# LITTERATUR-DEL II

## Avisinnlegg/ kronikker /nyhetsbulletiner:

- Dagbladet (1996): Skole-TV til hele verden. *15.01.*
- Europace (2003): <http://www.europace.org/portal/index.html>
- NORNET (1994): *Kurskatalog vår-94.*
- NTU (1990): *Informasjonsbrosjyre.*
- NTU (2003): <http://www.ntu.edu/home/aboutus.asp#CO>
- SATURN/
- EUROSTEP (1990): *Application COMMETT II programme, feb. 1990. European MBA-Management of Technology in a European Environment.*
- EUROSTEP- Annual Report 1989-90.
- PEACESAT (1975): *Project Networks Report Three. Univ. of Hawaii, Honolulu Hawaii.*
- PEACESAT (2003): <http://www.peacesat.hawaii.edu/>

321

## Utredninger/meldinger/foredrag/informasjon:

- Aslaksen, K.O. (1989): *Undervisning via fjernsyn i USA og Canada.* UMS, Universitetet i Bergen.
- Arbo, P. (2001): *Hvordan kan de statlige høyskolene styrke sin posisjon som regionale utviklingsaktører?* Foredrag. 28.08.01.
- Distum (2001): *SAMS for utvekkling av samspelet mellom kommuner og universitet/høgskolor.* Härnösand.
- EUROSTEP: *Informasjonsbrosjyre for EUROSTEP.* Udatert.
- EUROSTEP: *Members and useful contacts.* Udatert
- Fjernundervisning Vest (1992): *Kort prosjektbeskrivelse vedr. FUVs invitasjon til Forsvaret om deltakelse i forsøksprosjektet.* Bergen.
- Glesbygdsverket (2002): *Kartläggning av lärcentra i Sverige 2001.* Östersund.
- Henriksen, N. (1996): *Landsomfattende behovsundersøkelse for kompetanseoppbygging av sivilt personell i forsvaret.* FSS. Heggelia.
- Hedmark fylkeskommune (2002): Befolkning og livsforhold i Hedmark 2002, p.6.  
[http://www.hedmark-f.kommune.no/hedmark/web/siteinfoaboutthedmark.nsf/0/821c7a4284cdce63c1256820003e61d3/\\$FILE/00stat02.pdf](http://www.hedmark-f.kommune.no/hedmark/web/siteinfoaboutthedmark.nsf/0/821c7a4284cdce63c1256820003e61d3/$FILE/00stat02.pdf)
- HSF (2002): *Høgskule i eit ruralt perspektiv?* Innstilling frå ei arbeidsgruppe. Sogndal.

- KAD/KUF(1992): *Intensjonserklæring omkring nasjonalt ressurscenter*. Oslo.
- KRD: *St.meld. nr.34(2000-2001)* Om distrikts- og regionalpolitikken.
- KRD: *St. meld. nr. 19(2001-2002)* Nye oppgaver for lokaldemokratiet- regionalt og lokalt nivå.
- KVD: *St.meld.nr.43(1988-89)* Mer kunnskap til flere.
- KUF: *Fjern og nær. Fjernundervisningsteknologi og skolebasert etter- og videreutdanning*. En utredning utført på oppdrag for KUF.
- KUF: *Kompetansereformen 2000-2002*, Brosjyre.
- Länsstyrelsen i Gävleborg(2004): <http://www.gavleborg.se/VISInformWebsite/asp/fraExIndex.asp>
- Mavridis L. N.: *Eurostep: An Experiment of Crucial Importance for the Development of Distance Education by Satellite in Europe*. Udatert paper.
- Mavridis, L .M (1990): *Welcoming Address to the Conference in Lisse*. April.
- Møre og Romsdal Fylkeskommune(1998): Fylkesstatistikk for 1998, Møre og Romsdal, Endring i folketallet i periodene 80/85, 85/90, 90/95 og 95/97. Figur 1.5.  
<http://www.mr-fylke.org/web/frame.nsf>  
<http://www.mr-fylke.org/web/>
- Møre og Romsdal Fylkeskommune (2003): [www.mr-fylke.org/web/MRFKNM.nsf/b0398f2ab4ec410c125677e04856c1/5fc9f3dbaa312586c12569b300466b71/\\$FILE/Fogderi%202003.pdf](http://www.mr-fylke.org/web/MRFKNM.nsf/b0398f2ab4ec410c125677e04856c1/5fc9f3dbaa312586c12569b300466b71/$FILE/Fogderi%202003.pdf)
- NITUS: *Informasjonsbrosjyre*.
- Nordland fylkeskommune (2002): Fylkesstatistikk for 2001, p. 14.  
[www.nfk.no/files/files/Nordland/425.pdf](http://www.nfk.no/files/files/Nordland/425.pdf)
- Norge.no: [http://kart.norge.no/default.asp?st=fylker&command=visFylke&norgeno\\_fylkesnr=1900](http://kart.norge.no/default.asp?st=fylker&command=visFylke&norgeno_fylkesnr=1900)
- Nätuniversitetet (2002): *Rapport: Kursutbudet inom Nätuniversitetet hösten 2002*. Notat.
- Nätuniversitetet (2003): <http://www.netuniversity.se/NoLeft.asp?c=6>
- NRK (1995): *Utredning om undervisningens plass i NRK-fjernsynet*. NRK. Oslo.
- OECD (1999): *The Response of Higher Education Institutions to Regional needs*. Paris.
- Pacey, L. (1990): *Building and Operating a Satellite Channel*. I konferanserapporten *The Sharing of Experience - Eurostep, April 1990*.
- Moldenæs, T.(2001). *Universitetet i Båtsfjord. Tre historier. Foredrag på konferansen "Kunnskap og regional utvikling."* August.
- Rash, P. (1990): *Satellite Education for All:At Home,at School and in the Workplace*. I konferanserapporten *The Sharing of Experience - Eurostep. April*.
- SEVU, UiB (1997): *Satellittstøttet etterutdanning skoleåret 1997/98*. Programnotat. Udatert.
- SOFF (1993): *Studievilkår for fjernundervisningsstudenter*. Rapport nr. 2. Tromsø.
- SOFF (1994): *Fra prosjekt til permanens?* SOFF -rapport nr. 6. Tromsø.

- SOFF (1994): *Satellitt distribuert fjernundervisning i Norge. Rapport fra utredningsgruppe nedsatt av SOFF.* Rapport nr. 3. Tromsø.
- SOFF (1996): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgsolenivå. Kartlegging av erfaringer i perioden 1990-95.* SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.
- SOFF (2000): *Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgsolenivå, støttet av SOFF.* Rapport nr. 3. Tromsø.
- SSB (1995): *Statistisk Årbok.* 1995. Oslo.
- Stahmer, A. (1990): The Evolution of Educational Uses of Satellite Systems in North America: Economic and Institutional Considerations. I konferanserapporten *The Sharing of Experience - Eurostep.* April 1990.
- Troms fylkeskommune (1999): *Kompetansesamfunnet Troms, fylkesplan for 2000 -2003.* Tromsø
- Troms fylkeskommune(2002): [www.troms-f.kommune/no/dokumentarkiv/fylkesplan%20for%20troms%202004til20070000.pdf](http://www.troms-f.kommune/no/dokumentarkiv/fylkesplan%20for%20troms%202004til20070000.pdf)
- UMT(1998): *Kartleggingsundersøkelse blant ungdom i regionen.* Notat. Finnsnes.
- Utbildn.dep (1998): *SOU 1998:57 Utvärdering av distansutbildningsprosjekt med IT - stöd* Vestvågøy
- kommune (1998): *Senter for livslang læring i Lofoten- SEFOLL.* Prosjektbeskrivelse.

## Bøker/artikler:

- Akselsen, S./  
Lillehaug, S.I (1993): Teaching and learning aspects of remote medical consultations, I Davies, G./Samways, B. (eds): *Teleteaching.* IFPI Transactions A-29. North-Holland.
- Amdam, R. P. /  
Bjarnar, O (1989): *NKS en bedrift i norsk skole.* NKS - forlaget. Oslo.
- Amdam, J. (2000): Struktur og strategi for regional kunnskapsproduksjon og nyskaping. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tapir. Trondheim.
- Anderson, T./  
Nelson, C.(1989): Collaboration in Distance Education: Ontario's Contact North/Contact Nord. I Swear, R.(ed): *Post Secondary Distance Education in Canada.* Athabasca University.
- Aneshensel, C.S./  
Yokopenic, P.A(1985): Tests for the compability of a causal model of depression under two conditions of interviewing. I *Journal of Personality and Social Psychology, vol. 49, nr. 5, 1337-1348.*
- Arbo, P. (2000): Universiteter og høgsoler- kunnskapssamfunnets knutepunkter. I Gammelsæther, H(red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tapir. Trondheim.
- Arvidsson, L. (1998): *Rett kurs uten statlig styring. Folkeuniversitetets jubileumsbok.* Oslo.
- Askeland, K. (1995): Et streiftog i forelesningens aporetikk og en innledning til forskning. I *Forskning og fjernundervisning- utfordringer mot år 2000.* SEFU. Oslo.

- Aslaksen, K.O (1991): Har vi bruk for en egen kunnskapskanal? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 75, nr. 2, 88-93.
- Aslaksen, K.O. (1993): *Fjernundervisning og mediebruk*. I SOFF- rapport nr. 3. Tromsø.
- Asplund, M. / Nordström, A. (2001): *Utvärdering av SAMS-projektet*. CERUM Working Paper nr. 29. Umeå Universitet.
- Bajtelsmit, J.W. (1988): *Predicting Distance Learning Dropouts: Testing a Conceptual Model of Attrition in Distance Education*. Report to the ICDE Research Committee.
- Barker, B. / Patrick, K. (1989): Instruction Via Satellite Television: An Exploratory Analysis of Teacher Effectiveness. I *Research in Rural Education*, vol. 5, nr. 3, 31-36.
- Barnett, R. (1997): *Higher Education: A Critical Business*. SHRE and Open University Press. Buckingham.
- Bates, A.W. (1988): The potential and realities of using satellites for distance education in Western Europe. I *Developing Distance Education*. Rapport fra ICDE-konferansen i Oslo.
- Bates, A.W. (1990): JANUS: Joint Academic Network Using Satellites. I Bates, A (ed): *Media and Technology in European Distance Education*. EADTU.
- Bates, A. W(1990): The Organization and Management of a European Educational Satellite System. *ERIC-paper, IR 013 188*.
- Bates, A.W (1991): *Technology in Open Learning and Distance Education: A Guide for Decision-makers*. The Commonwealth of Learning/Open learning Agency. Vancouver.
- Bates, A.W. (1995): *Technology, Open Learning and Distance Education*. Routledge. London.
- Beard, R./ Hartley, J.(1984): *Teaching and Learning in Higher Education*. Penguin. London.
- Beare, H(1984): Education by satellite: Australian possibilities. I Sewart, D./Keegan, D./ Holmberg, B: *Distance Education. International Perspectives*. Routledge. London.
- Beare, P.(1989): The Comparative Effectiveness of Videotape, Audiotape and Telelecture in Delivering Continuing Teacher Education, I *The American Journal of Distance Education*, vol. 3, nr. 2, 57-66.
- Becker, A.D.(1987): Instructional Television and the Talking Head. I *Educational Technology*, vol. 27, nr. 10, 35-40.
- Benders, R. (1990): Eurostep and Olympus. I Bates, A. (ed): *Media and Technology in European Distance Education*. EADTU.
- Benn, R(1997): Participation in Adult Education: Breaking Boundaries or Developing Inequalities? I Armstrong, P./Miller, N./ Zukas, M. (eds): *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Proceedings of the 27th Annual SCUTERA Conference*. Birbeck College. London.
- Berg, L. /Nebben, E. / Seip, Å. (1999): *Etter- og videreutdanning i staten. En studie av ti statlige virksomheter*. FAFO- rapport 268. Oslo.

- Bjørgen, I. (1989): Basale forutsetninger for læring og på virkning foran TV-skjermen. I Skeie, J. (red): *Bilder og læring*. Rapport fra konferanse 15-16. april 1988. NAVF. Oslo.
- Bjørgen, I. (1992). Det amputerte og fullstendige læringsbegrep. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol, 76, nr. 1, 9-28.
- Bjørgen, I. (1995): Fjernundervisning eller fleksibel læring: er fjernundervisning nødvendigvis fjern, og leder undervisning nødvendigvis til læring? I *Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000*. SEFU. Oslo.
- Bjørnåvold, J. (1992): *Ny giv i kompetansearbeidet? Om opplærings- og utviklings-sentersystemet (OPUS) i Troms*. FORUT. Tromsø.
- Bligh, D. (1972): *What's the Use of Lectures?* Penguin. London.
- Blom, D./  
Kristiansen, T. (1988): *The Jevnaker project: two experiments with live interactive television*. TF - rapport 58. Kjeller.
- Blom, D. (1993): *Bruk av bildemedier i fjernundervisning i Norge: Kritiske faktorer ved medievalg*. SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.
- Boman, A. (1978): Kommunikasjon via "legemer som ledsager jorden". Om utforskningen av satellittkommunikasjon. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. vol 19, nr. 2, 123-138.
- Bohman, H. /  
Lexelius, L. (red) (1992): *Akademisk utbildning i Norrlands inland*. Institutionen för företagsekonomi. PE-publikationer. Umeå Universitet.
- Bramble, W. (1986) Distance Learning in Alaska's Rural Schools. *ED 302 210*.
- Brandt, E. (2001): *Evaluering av Studiesenteret på Fimsnes*. NIFU - skriftserie nr. 5. Oslo.
- Bransford, L./  
Diebler, M. (1981): Delivery of Instructional Materials Using a Communication Satellite. 1981. *ED 224873*.
- Bronfenbrenner, U. (1976): *Reality and research in the ecology of human development*. APA. Washington.
- Brulin, G. (1998): *Den tredje oppgiften. Högskola och omgivning i samverkan*. SNS Förlag & Arbetslivsinstitutet. Stockholm.
- Burge, E. (1998): Gender in distance education.. I Gibson, C. (ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcome*. Atwood Publishing. Madison.
- Carrier, G. /  
Schoefield, M. (1989): Televised Instruction for Post-Secondary Education in Quebec. I *CJEC*, vol. 18, nr. 1, 55-63.
- CERI (1978): *Innovation in In-Service Education and Training of Teachers*. Paris .
- CERI (1982): *In-Service Education and Training of Teachers*. Paris.
- Champness, B. (1990): EUROSTEP and OLYMPUS, Progress so Far. I EUROSTEP-rapport: *The Sharing of Experience*.
- Christensen, T m. fl. (2002): *Lokalforvaltningen i Norge*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Chu, G.C. /  
Schramm, W. (1967): *Learning from television: What the research says*. National Association of Educational Broadcasters. Stanford. Washington.

- Clark, R.E.(1983): Reconsidering research on learning from media.  
I *Review of Educational Research*, nr. 4, 445-459.
- Clark, R. E.(1987): *Which technology for what purpose? Proceedings of an invited symposium of the Association for Educational Communications and Technology*. Atlanta. GA.
- Coe, T. (1990): What's hard about teaching easy things? Television in Social Science, Educational Studies, Continuing Education and the Humanities.  
I Bates, A. (ed): *Media and Technology in European Distance Education*, EADTU.
- Collins, V. /  
Murphy, P. (1988): A new adult student: learning by interactive satellite. *Developing Distance Education*. Konferanserapport fra ICDEs verdenskonferanse i Oslo
- Croft, M./  
Derks, P.(1988): Contact North/Contact Nord: A model for distance education project administration. I *Developing Distanced Education*. Konferanserapport fra ICDEs verdenskonferanse for fjernundervisning i Oslo.
- Curtis, P. (1991): Instructional Strategies for Interactive Television,p. 94.  
I *Journal of Special Education Technology*, Vol. 9, nr. 2, 91-96.
- Dahlén, S./  
Lundgren, H. (1995): *Sjuksköterska på distans*. Rapport 122. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
- Dahllöf, U. /  
Willén, B. (1978): *Högskolans distansundervisning och den återkommande utbildningen*. Pedagogisk Forskning i Uppsala, nr. 4. Uppsala Universitet.
- Dahllöf, U. /  
Grepperud, G. /  
Palmlund, I.(1993): *Att vilja, våga,kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå universitet 1987-1993*. Distansrådet. Rapport nr. 5. Umeå.
- Dahllöf, U. (1994): Regionalt inflytande över högre utbildning og forskning? I Dahllöf, U./ Nordström, L. : *Högskolornas regionala roll*. Landstingsförbundet. Stockholm.
- Dahllöf, U. m. fl. (1998): *Towards the Responsive University. The Regional Role of Eastern Finland Universities*. Publications of Higher Education Evaluation Council nr. 8. Helsinki.
- Dahllöf, U.(2003): Vägar til högre utbildning med länen i Småland som titthål.  
I Kim, L./Mårtens, P. (red): *Den vildväxande högskolan*. Studier av reformer, miljøer og kunskapsvägar. SISTER. Stockholm.
- Dalin, P. (1986): *Skoleutvikling*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Dalin, P.(1991): *Skoleutvikling, strategier og praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Dillman, D.A.(2000): *Mail and Telephone Surveys*. Wiley. New York.

- Dillon, C./  
Hengst, D./  
Zoller, D.(1991): Instructional Strategies and Student Involvement in Distance Education: A Study of the Oklahoma Televised Instruction System. I *Journal of Distance Education*, vol. 6, nr. 1, 28-41.
- Diesen, J.A.(1995): Kapitler fra undervisningsfilmens bedrøvelige historie. I konferanserapporten ”*Utdanning uten ord*”. Høgskolen i Lillehammer.
- Dimmen, Å./  
Dimmen, Å./  
Hovland, G. (1998): *Mellom nasjonal høgskolepolitikk og regionalt kompetansebehov. En evaluering av de desentraliserte høgkolestudiene på Kongsvinger og Kristiansund*. Rapport nr. 11. NIFU skriftserie. Oslo.
- Distum (2001): *SAMS för utveckling av samspelet mellan kommuner och universitet/högskolor*. Rapport nr. 1.Härnösand.
- Douglas, S. /  
Bransford, L.(1988): Direct broadcast satellites: New Technology for Distance Education: I *Developing Distance Education*. Rapport fra ICDE-konferansen i Oslo.
- Douglas, P. (1990): Effectiveness of Interactive Satellite Delivery Versus Traditional Delivery in Selected Courses. I Croft, M.m. fl. (eds): *Distance Education: Development and Access*. ICDE.
- Eble, K. (1979): *The Craft of Teaching*. Jossey - Bass. San Francisco.
- Edström, R.(2002): *Flexibel utbildning i gymnasieskolan. Utvidgad klassrum och minskad transaksjonell distans*. Dr.avhandling. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
- Egan, G. /  
Cowan, M.(1979): *People in systems; A model for development in the human - services professions and education*. Brooks-Cole Publishing. Monterey. CA.
- Egan, M.W. (1991): *Effective Television Teaching: Perceptions of Those Who Count Most*. Distance Learners. Mars. EC 018532.
- Eilertsen, T.V./  
Grepperud, G./  
Tiller, T. (1987): *Ny kurs eller nye kurs?* Tano. Oslo.
- Ekholm, M./  
Kull, M.(1996): School Climate and Educational Change: Stability and Change in Nine Swedish Schools. *EERA Bulletin*, vol. 2, nr. 2, 3-11.
- Ellingsen, M.B. (2001): *Mangfold gir styrke*. NORUT. Tromsø.
- Ellingsen, M.B. (2002): *Mange modeller- mangfoldige læringsmuligheter*. Andre delrapport i prosjektet ”Kunnskap og næring i Kyst - Finnmark- samarbeid om kompetanseutvikling i små kommuner”. NORUT samfunnsforskning, Tromsø.
- Engesbak, H./Finbak, L. /  
Tønseth, C. (1998): *På rett vei, uten rett. Reform 94 - konsekvenser for voksne*. NVI. Trondheim.



- Engesbak, H./  
 Rolfsen, U.(2000): *Ta en ring. Evaluering av studieringer på høgre nivå. NVI. Trondheim.*  
 Erstad, O. m. fl.(2000): *Den langsomme eksplosjonen.* ITU- rapport nr.11. ITU. Oslo.  
 Falk, E-M(1999): *Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av tekster om lärablivande på distans.* Uppsala Studies in Education. Uppsala Universitet.
- Feldman, K.A.(1989): The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. I *Research for Higher Education, vol. 30, nr. 6, 583-645.*
- Forsythe, K. (1984): Satellite and cable. I Bates, T(ed): *The Role of Technology in Distance Education.* Croom Helm. London.
- Fritze, Y. (1993). *The Message is the Content.* ODH. Lillehammer.
- Fullan, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change.* Teachers College Press. London.
- Fulsås, N. (1993): *Universitetet i Tromsø 25 år.* Universitetet i Tromsø. Tromsø.
- Galea, D. /  
 Adascalitei, C. (1995): The strategy to adopt open and distance education in Romania. I *One World Many Voices, vol. 1.* Rapport fra ICDEs 17 verdenskonferanse i fjernundervisning. Birmingham.
- Gammelsæther, H.  
 (red)(2000): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tapir. Trondheim.
- Gammelsæther, H. /  
 Bjarnar, O. (2000): Mellom akademia og regionalt næringsliv. Betingelser for en vellykket innovasjonspolitik. I Gammelsæther, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling.* Tapir. Trondheim.
- George, P. (1989): Interactive Television: A New Technology for Teaching and Learning. I *CALICO Journal, vol. 6, nr. 3, 43-46.*
- Gibbons, J.F./  
 Kincheloe, W.R. /  
 Down, K.S. (1977): Tutored Videotape Instruction: A New Use of electronics media in Education. I *Science, vol. 195, nr. 4283, 1139-146.*
- Gibbons, J.F./  
 Kincheloe, W.R./  
 Down, K.S.(1984): Tutored Videotape Instruction. An Approach to Educational Productivity. I *The Stanford Engeneer, Spring/Summer.*
- Gibbons, M. m. fl.(1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies.* Sage Publications. London.
- Gibson, C. (1998): The distance learner's academic self-concept. I Gibson, C. (ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes.* Atwood Publishing. Madison, Wisconsin.

- Gisselberg, M./  
Lindgren, D./  
Melander, G./  
Dahlgren, E./  
Åstrøm, E. (1995): Swedish distance education development programme. I *One World Many Voices, vol. 1*. Rapport fra ICDEs 17 verdenskonferanse i fjernundervisning. Birmingham.
- Grepperud, G. (1991): Teknologien er svaret, men hva var spørsmålet? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, vol 75, nr 2, 66-77*.
- Grepperud, G. (1996): Something in the air- Norwegian experiences with telelecturing in flexible education. I *Telektronikk 3/4, 29-33*.
- Grepperud, G. (1998): *I begynnelsen var det morsomt, men nå er jeg vant til det. Erfaringer med bruk av bildetelefon i ungdomstrinnets undervisning*. UNIKOM -rapport 5. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Tiller, T.(1998): *Den nye skoleveien - Bakgrunn, perspektiv og forskningsstrategi*. UNIKOM - rapport 3. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Thomsen, T.(1999): *Vurderingsrapport fra de to første års virksomhet ved Studiesenteet på Finnsnes*. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G. /  
Thomsen, T.(1999): *Vurderingsrapport fra tredje års virksomhet ved Studiesenteret på Finnsnes*. Arbeidsnotat. Høgskolen i Harstad.
- Grepperud, G. (1999) Og skolen former i sitt bilde. Tvil og tro om IKT og skole. I *Morgendagens @bc. ITUs essaysamling*. ITU. Oslo.
- Grepperud, G./  
Dahllöf, U.(2000): Fleksibel utdanning som utfordring for universitet og høgskoler- verken elfenbenstårn eller servicestasjoner. I Grepperud, G./Toska, J.A. (red): *Mål, myter, marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning*. SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.
- Grepperud, G./  
Johansen, O.E (2000): *Glimt av det lærende samfunn*. SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.
- Grepperud, G. (2001): Når nettene blir mange - pedagogiske og organisatoriske utfordringer. Noen oppsummerende kommentarer. I Alexandersen, J., m.fl. (red): *Nettbasert læring i høgre utdanning*. SOFF- rapport nr. 1. Tromsø.
- Grepperud, G./  
Thomsen,T. (2001): *Vilkår for et regionalt utdanningsløft*. U-vett -rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Holen, F. (2001): *Når erfaring teller*. Notat. U-vett. Universitetet i Tromsø.
- Grepperud, G./  
Holen, F. (2003): *Kartlegging av EVU- studenter ved UiTø våren 2002, første bearbeiding av resultater*. U-vett. Universitetet i Tromsø.

- Grepperud, G. /  
Rønning, W. /  
Støkken, A.M (2004): *Liv og læring - voksnes vilkår for fleksibel utdanning*. Under arbeid.
- Grotten, H. (1992): The role of Study Centres at the Fernuniversität.  
I *Open Learning*, vol. 7, nr. 1, 50-55.
- Groves R. M./  
Kahn R. L. (1979): *Surveys By Telephone. A National Comparison with Personal Interviews*.  
Academic Press. N.Y.
- Groves, R. M.(1990): Theories and methods of telephone surveys.  
I *Annual Review of Sociology*, vol. nr. 16, pp. 221-240.
- Grønmo, S. (1982): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i  
samfunnsforskningen, p.94. I Kalleberg, R./ Holter, H. (red): *Kvalitative  
metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Guri-Rosenblit, S. (1999): *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions.  
A Comparative Study of five Countries*. Pergamon.IAU. London.
- Haddevey, C.D.(1991): Telephone Survey Techniques. I *Canadian Home Economics* 38, nr. 1, 30-35.
- Halász, G. (1993): Budapest's Distance Education Centre. I *Open Learning*, vol. 8, nr. 1, 47-48.
- Hellsten, J.O./  
Roos, G. (2003): *IT-stødd distansutbildning- en medspelar i kommunal utveckling*.  
Rapport nr. 1. CFL Hässleholm.
- Hernes, G.(1994): *Hvorfor alt går galt og andre lover for det moderne menneske*.  
Universitetsforlaget. Oslo.
- Hersfield, A. (1987): Distance Education: the promise and the confusion. *Proceedings of the  
IUT Conference*.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Holden, G. (1993): *Multipunkt videokonferanse. Vurdering av fleksibel utdanning via video*.  
SEFU. Oslo.
- Holmberg, C. /  
Lundberg, M. /  
Zackrisson, K.: *Det första året. Utvärdering av det pedagogiska utvecklingsarbetet inom  
konsortiet för nationell distansutbildning*. Linköping Universitet .
- Holznagel, D.(1990): A Depiction of Distance Education in the Northwest Region.  
*ED* 344 566.
- Horm, P./  
Olofsson, S. (2002): *Att bryta isoleringen- sociala faktorer i nätbaserad distansutbildning.  
Magisteruppsats. Institutionen för arbetsvetenskap och medietekning*.  
BTH.
- Hormuth, S. /  
Brücker, E.(1985): Telefoninterviews in Sozialforschung und Sozialpsychologie.  
Ausgewählte Probleme der Stichprobengewinnung, Kontaktierung und  
Versuchsplanung. I *Kolner Zeitschrift für Soziologie  
und Versuchsplanung* vol. 37, nr. 3, 526-545.

- Hudson, C. (2000): *The University and Regional Reciprocity*. CERUM Working Paper nr.18. CERUM. Umeå Universitet.
- Huus, I. (2003): Kvalitet på campus. Universitetenes studiekataloger 2003-2004. *Prosa, vol. 9, nr. 4, 30-35*.
- Hwang, M.Y (1994): The effect of television captions on adult learning in the National Open University in Taiwan. I Davies, G./Samways, B. (eds): *Teleteaching*. IFIPTransactions A-2.9. North-Holland.
- Høgmo, A./ Solstad, K. J./Tiller, T. (1980): *Skolen og den lokale utfordring*. ISV. Universitetet i Tromsø.
- Isaacs, G. (1994): Lecturing Practices and Note - Taking Purposes. I *Studies of Higher Education, vol. 19, nr. 2, 201-211*.
- Isaksen, A. (2000): Kunnskapsaktører i teorien om regionale innovasjonssystemer. I I Gammelsæther, H (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir. Trondheim.
- Jacobsen, B. (1991): *Studier i dansk voksenundervisning og folkeopplysning*. Akademisk forlag, København.
- Jones, Q. J. (1988): Access, Quality and Economy: The Unfinished Agenda for America's Schools. *ED 326 187*.
- Kalleberg, R. (1982): Kvalitative metoder i sosiologisk forskning. I Kalleberg, R. /Holter, H. (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Katz, E. (1993): *A Critical Analysis of Interview, Telephone, and Mail Survey Designs. Design*. Paper presented at the Annual Research Meeting of the American Educational Research Association.
- Keegan, D.(1995): Teaching and Learning by Satellite in a European Virtual Classroom. I Lockwood, F. (ed): *Open and Distance Learning Today*. Routledge.
- Kember, D. / Dekkers, J. (1987): The role of study centers for academic support in distance Education. I *Distance Education, vol. 8, nr. 1, 4-17*.
- Kember, D. (1999): Integrating Part Time Study with Family, Work and Social Obligations. *Studies in Higher Education, vol. 24, nr. 1, 109-124*.
- Kerlinger, F. N. (1973): *Foundations of behavioral research. 2nd ed.* Holt, Rinehart, Winston. N.Y.
- Knudsen, I./ Tønnessen, S. (1995): «Både fjern og nær». Notat, nr. 5. HSF.
- Korsgaard, O. (1999): *Kunnskapskapløbet. Uddannelse i videnssamfunnet*. Gyldendal, København.
- Krane, A. G. (red) (1993): *Satellitt i fleksibel utdanning. Forvaltningskunnskap*. NKS Fleksibel utdanning. Oslo.
- Kristiansen, T. (1996): *En vurderingsundersøkelse foretatt med studenter i et satellittoverført «Kurs i pedagogikk»*. Tolkingsrapport. Telenor. Oslo.
- Kruuse, E. (1989): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk Forlag. København.

- Kyvik, S. /Skodvin, O.-J.(1996):  
From Functional Specialisation to Regional Integration. The Reorganization of Non-University education in Norway. I Dahllöf, U. /Selander, S. (red): *Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non -metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia*. Uppsala Studies in Education 66. Uppsala Universitet.
- Larsen, H.O./ Offerdal, A. (1994):  
*Demokrati og deltakelse i kommunene*. Norsk lokalpolitikk i nordisk lys. Kommuneforlaget. Oslo.
- Larsen, H.O. Offerdal, A.(2000):  
Political Implications of the New Norwegian Local Government Act of 1992. I Amnå, E. /Montin, S. (eds): *Towards a New Concept of Local Self-Government?* Fagbokforlaget. Bergen.
- Larsen, K.A. m. f. I(1997a):  
*Kompetanseheving i kommunesektoren*. NF-rapport nr. 10. Bodø.
- Larsen, K.A. m. fl. (1997b):  
*Bedriften som lærested*. FAFO-rapport 212. Oslo.
- Lauffer, S. m. fl. (1979):  
Satellite Applications for Public Service: Project Summaries. *ED 207 597*
- Laurillard, D. (1993):  
*Rethinking University Teaching*. Routledge. London.
- Lentell, H. (1997):  
Distance education. The struggle for equality continues. I *Open Praxis, nr. 2*.
- Lévai, L.(1995):  
The build-up of the East Hungarian Regional education Centre and its activity from an agricultural aspect. I *One world Many Voices, vol. 1*. Rapport fra ICDEs 17 verdenskonferanse i fjernundervisning. Birmingham.
- Linnakylä, P./ Malin, A. (2001):  
Demand for adult education and determinants of participation. I Tuijnman, A./Hellström, Z. (red): *Curious Minds. Nordic Adult Education Compared*. Nordisk Ministerråd. Rapport nr. 9. København.
- Lorensen, M./ Schei, B./ Topland, O. F./ Boman, A./ Sørensen, C. (1991):  
*Fleksibel utdanning via satellitt. Et pilotprosjekt for embetsstudieundervisning i sykepleievitenskap*. Rapport nr. 1. Institutt for sykepleievitenskap, Universitetet i Oslo.
- Lorensen, M./ Schei, B.(1991):  
Bruk av ny informasjonsteknologi i kompetanseheving for sykepleiere. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, vol. 75, nr. 2, 100-108*.
- Ludvigsen, S./Hoel, T.L. (2002):  
*Et utdanningsystem i endring. IKT og læring*. Gyldendal Akademiske. Oslo.
- Madsen, B.E./

- Sannes, J. (1998): *Effekter av fjernundervisning ved de tilskuddsberettigede fjernundervisningsinstitusjonene*. NVI. Trondheim.
- Mathiesen, T. (1971): *Det uferdige*. Pax. Oslo.
- Merriam, S./  
Caffarella, R. (1999): *Learning in Adulthood*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco
- Midsundstad, T. (1994): *Yrke, utdanning og fagorganisering. Yrkesfaglig satsning i helse- og sosialsektore*. FAFO-rapport 172. Oslo.
- Miller, P. V. (1984): Alternative question forms for attitude scale questions in telephone interviews. I *Public Opinion Quarterly*, vol. 48, nr. 4, 766 - 778.
- Mills, R. (1996): The role of studycenters in open and distance education: A glimpse of the future. I Mills, R./ Tait, A. (eds): *Supporting the Learner in Open and Distance Learning*. Pitman Publishing. London.
- Moore, E./Tikka, T./  
Antikainen, A. (2003): The Importance of Work and Education in an Information Society. I Bron, A. / Scemmann, M (eds): *Knowledge Society, Information Society and Adult Education*. BSIA. LiT. Bochum.
- Mordal, T. (1989): *Som man spør fikk man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Tano. Oslo.
- Morgen, P. (1990): EuroPACE. I Bates, A. (ed): *Media and Technology in European Distance Education*. EADTU.
- Murray, J.P/  
Murray, J. (1992): How Do I Lecture Thee? I *College Teaching*, vol. 40, nr. 3, 109-113.
- Murray, H.G. (1991): Effective behaviours in the college classroom. I Smart, J (ed): *Higher Education: Handbok of theory and research*. N.Y.
- Myhre, R. (1978): *Imføring i pedagogikk - Skole- og undervisningsteori*. Fabritius. Oslo.
- Naidu, S. (1988): Access to higher education and training in the South Pacific. The role of telecommunications and distance education. I *Developing Distance Education*. Rapport fra ICDE - konferansen i Oslo. *Leve digitalt*. Tiden Norsk Forlag. Oslo.
- Negroponste, N. (1995): *Hverdagsjus. Evalueringsrapport*. NKS. Oslo.
- NKS Fjern-  
Undervisning (1992): *Evalueringsrapport for «prosjektarbeid som læringsvei»*.
- Nordkvelle, Y./Fritze, Y. (1995): Høgskolen i Lillehammer. 2. utkast.
- Nordström, L. (1994): Högskolornas regionala roll. I Dahllöf, U./ Nordström, L. : *Högskolornas regionala roll*. Landstingsförbundet. Stockholm.
- Oksenberg, L. m.fl. (1986): Interviewers voices and refusal rates in telephone surveys. I *Public Opinion Quarterly*, vol. 50, nr. 1, 97 - 111.
- Ostendorff, V. (1989): *Teaching Through Interactive Television*. Ostendorff Inc.
- Papert, S. (1993): *The Childrens Machine. Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books. New York.
- Palank, F. (1993): Distanced learning on an international basis: the case of Austria. I *Open Learning*, vol 8, nr. 1, 44-46.

- Paul, R. (1989): Canada's Open Universities: Issues and Prospectives. I Swear, (ed): *Post-secondary Distance Education in Canada*. Athabasca University.
- Paul, R. (1990): *Open Learning and Open Management*. Kogan Page. London.
- Pettersen, L./  
Sandersen, H. (2001): *Da berget kom til Muhammed- evaluering av desentraliserte høgstudier på Sør-Helgeland*. NF- rapport nr. 3. Bodø.
- Postman, N. (1992): *Teknopolis*. Gyldendal. Oslo.
- Reneland, L. (2002): *Långt borta men ändå nära- en kartlegging av distansutbildning vid Växjö Universitet*. D - uppsats.
- Reve, T. /  
Grønhaug, K. (1989): *Strategi og organisasjon*. Tano. Oslo.
- Riis, U./Holmstrand, L./  
Jedeskog, G. (2000): *Visionär entusiasm och realistisk eftertänksamhet. KK-stiftelsens satsning på 27 "fyrtnorsprojekt" 1996 - 1999 och de pedagogiska erfarenheter som satsningen genererat*. Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.
- Roberts, J./  
Aneshensel, C. S./  
Frerichs, R.R./  
Clarik V.A./  
Yokopenic, P.A.(1982): Measuring depression in the community: A comparison of telephones and personal interviews. *I Public Opinion Quarterly, vol 46, nr. 1, 110 - 121*.
- Rognstad, G. (1999a): *Fjernstudenter i høgre utdanning. Hvordan integreres utdanningen i studentenes dagligliv og totale livssituasjon*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. PFI. Universitetet i Oslo.
- Rognstad; G. (1999b): *Når rollene blir mange: Voksne fjernstudenter i høyere utdanning*. Fagartikkel til pedagogikk hovedfag. Universitetet i Oslo.
- Roos, G./ Engström, J. /  
Bäcklin, J. (1999): *Högskol utbildning på hemmaplan. Studerande och deras erfarenheter av distansstudier vid studiecentra i Hälsingland*. Rapport nr. 2. Hälsingland.
- Roos, G. /Dahlöf, U./  
Baumgarten, M. (2000): *Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. En studie om tilgjänglighet i kommunalt perspektiv*. Rapport nr. 3. Hälsingland.
- Roos, G. (2002a): *Nya studerande.Studerande vid studiecentra i Hälsingland läsåret 1997/98*. Rapport nr. 5. Hälsingland.
- Roos, G. (2002b): *Studerande vis studiecentra i Östhammar, Sandviken, Tierp, Norrtälje, Älvkarleby och vid Siljansutbildningarna*. Notat. Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
- Roos, G. (2003): Lokala studiecentra i Hälsingland- en inkörsport til høgre utbildning. I Kim, L./Mårtens, P. (red)(2003): *Den vildväxande högskolan*. Syster. Skrifter 8. Bokförlaget Nya Doxa. Stockholm.

- Rowntree, D. (1992): *Exploring Open and Distance Learning*. Kogan Page. London.
- Russel, T. (1992): Televisions Indelible Impact on Distance Education: What we should have learned from comparative Research. I *Research in Distance Education, vol. 4, nr. 4, 2-4*.
- Russel, T. (1994): Medium revisitet: Televised Distance Education, p.732.  
I Davies, G. /Samways, B. (eds): *Teleteaching*. IFIP Transactions A-29. North-Holland.
- Rønning, W. (2003): *Kompetanseutviklingens jernlov- en utfordring for voksenopplæringen. Oppsummering av erfaringer fra MOVI-prosjektet*. Vox. Oslo.
- Røvik, K.A. (2000): Bill .mrk. Translatørkompetanse søkes! I Gammesæter, H. (red): *Innovasjonspolitik, kunnskapsflyt og regional utvikling*. Tapir. Trondheim.
- Sannes, J. (1997): *Næringslivet, et marked for ressursentra?* Arbeidsnotat. NVI.
- Schon, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Schonwetter, D.(1993): Attributes of Effective Lecturing in the College Classroom. I *The Canadian Journal of Higher education, Vol. 23, nr. 2, 1-18*.
- Scriven, B./  
Lundin, R.(1987): Open Learning Centres in Queensland. I *Open Learning, vol. 18, nr. 1*.
- Schuller, T./ Raffke, D./  
Morgan - Klein, B./  
Clark, I. (1999): *Part - Time Higher Education. Policy, Practice and Experience*. Higher Education Policy Series 47. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Siematycki, J.(1979): A comparison of mail, telephone and home interview strategies for household, health surveys. I *American Journal of Public Health, vol 69, nr. 3, 238 - 245*.
- Skaalvik, E. (1979): *Rekruttering til voksenopplæring*. NVI 1979. Trondheim.
- Skaalvik, E./Finbak, L./  
Ljosdal, O.H.(2000): *Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet*. NVI. Trondheim.
- Skaalvik, E./  
Finbak, L.(2001): *Adult Education in Great Britain, Norway and Spain*. Vox/Tapir. Trondheim.
- Sondell, E. (1999): *Det regionala uppdraget: en fjärde uppgift*. Working Paper nr.12. CERUM. Umeå Universitet.
- Solstad, K.J. (1978): *Riksskole i uthankstrok*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Støkken, A.M.(1993): *Fjernstudenten*. AFI - rapport nr. 9. Oslo.
- Støkken, A.M m. fl.(2002): *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med SOFF- støttede fjernundervisningsprosjekter*, SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.
- Stølen, G. (1994): *Tilbake til skolebenken- fra erfaringslæring til skolekunnskap*. Rapport II. UNIKOM, Universitetet i Tromsø.



- Sæther, B./Møstensland, J. /  
 Onsager, K. /Sørli, K. /  
 Arbo, P.(2000): Høgskolenes regionale betydning. Kortversjon av NIBR prosjektrapport 2000:8. I *NOU 2000:14 Frihet med ansvar*.
- Sörlin, S. (1996): *Universiteten som drivkrefter. Globalisering, kunskapspolitikk og den nye intellektuelle geografien*. SNS Förlag. Stockholm.
- Sörlin, S./  
 Törnqvist, G. (2000): *Kunskap för välstånd. Universitetene och omvandlingen av Sverige*. SNS Förlaget. Stockholm.
- Søyland, I.(1995): *Prosjektet tegning, form og farge for grunnkurs formgivingsfag reform 94*. Avdeling for estetiske fag, visuelle fag og drama. Høgskolen i Oslo.
- Såtvedt, Ø./  
 Kallerud, E.(2000): Visjoner og verdier for høyere utdanning. Sammendrag av utredning utført av NIFU for Utvalget for høyere utdanning. I *NOU 2000:14 Frihet med ansvar*.
- Tapscott, D.(1998): *Growing up digital. The Rise of the Net Generation*. NY. McGraw-Hill
- Telhaug, A.O.(1988): *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Thompson, M(1998): Distance Learners in Higher Education. I Gibson, C. (ed): *Distance Learners in Higher Education. Institutional responses for quality outcomes*. Atwood Publishing. Madison, Wisconsin.
- Tiffin, J./  
 Rajasingham, L. (1995): *In Search of The Virtual Classroom*. Routledge. London.
- Tiller, T. (1984): *Fra førstehjelp til førsteklases hjelp*. APPU. Universitetet i Tromsø.
- Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Törnqvist, G. (1998): *Renässans för regioner*. SNS Förlag. Stockholm.
- Ure, O./Skule, S.(2002): *Elektronisk kunnskapsnettverk og verktøy for livslang læring. En evaluering av Norgesuniversitetets første virkeår*. FAFO. Oslo.
- Van der Perre  
 m.fl. (1995): EuroPACE 2000: professional and academic channel for Europe 2000. I *One World Many Voices*. Konferanserapport fra ICDE-konferansen i Birmingham.
- von Prümmer, C. (1993): Women in Distance Education. A Researchers's View. I Umeå Universitet: *Research in distanced education. Present situation and forecasts*. Report from a Nordic conference in Umeå 14 - 16 June 1993. Rapport 1.
- Vaagland, O. (1990): *Satellittoverført fjernundervisning i Hordaland*. Institutt for massekommunikasjon. Universitetet i Bergen.
- Weston, C./Cranton, P.(1986): Selecting instructional strategies. I *Journal of Higher Education*, vol. 57, nr. 3, 259-288.
- Wetzels, C. D./  
 Radtke, P.H./  
 Stern, H.W. (1994): *Instructional Effectiveness of Video Media*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.

- Willén, B. (1981): *Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.* Uppsala Studies in Education nr. 16. Uppsala Universitet.
- Wong, A. (1989): *Televised Courses at The University of Saskatchewan: Something Old, Something New.* University of Saskatchewan.
- Wong, A. (1990): Extending University Courses to Rural Communities via Satellite. I *Journal of Educational Television, Vol.16, nr. 1, 5-12.*
- Zmeyov, I. (1998): Andragogy: origins, developments and trends. I *International Review of Education, vol. 44, nr. 1, 103-08.*
- Ådnanes, M. (1994): *SIRNETT - Bedre undervisningskvalitet ved bruk av data?* Rapport nr. 2. ALLFORSK. NTNU. Trondheim.



# VEDLEGG 1

1

## SPØRRESKJEMA – FJERNUNDERVISNING VEST

### Innledning

God dag, mitt navn er ..... og jeg ringer på vegne av Fjernundervisning Vest.

Du har sikkert fått et brev hvor man forteller om at man gjerne vil snakke med deltakere på de kurs som har vært arrangert. Undersøkelsens formål er å fremskaffe dokumentasjon for hva som har fungert godt og kanskje mindre godt ved disse kursene.

Først har vi noen enkle spørsmål om deg selv.

1. Hvor gammel er du?
  - 20 – 25 år
  - 26 – 30 år
  - 31 – 35 år
  - 36 – 40 år
  - 41 – 50 år
  - Over 50 år
  
2. Kjønn
  - Kvinne
  - Mann
  
3. Utdannelse
  - 9- årig skole
  - Videregående skole
  - 2 – 4 år høyskole/universitet
  - Lengere universitetsutd.
  - Annet:  
\_\_\_\_\_
  
4. Hvor langt bor du unna kursstedet?  
(Les alternativene til høyre)
  - Under 2 km
  - 2 – 5 km
  - 6 – 10 km
  - 11 – 30 km
  - 31 – 50 km
  - Mer enn 50 km

5. Det har vært avholdt 4 kurs. Hvilket/hvilke kurs har du gått på?
- Kurs om EØS-avtalen
  - Forvaltningskunnskap
  - Organisasjons-/arbeidslivspsykologi
  - Eldreomsorg
6. Kurssted/Fylke:
- Rogaland
  - Hordaland
  - Sogn og Fjordane
  - Møre og Romsdal
  - Nordland
  - Troms
7. **TIL ALLE**  
Hvordan fikk du kjennskap til kurset
- Gjennom avisannonser/Media
  - Rundskriv/oppslag på jobben
  - Gjennom kjente
  - Via lokalradio
  - Via lokal TV
  - Gjennom fagforbundet
  - Via direkte henvendelse fra det lokale studiesenter til arbeidssted
  - Annet: \_\_\_\_\_
8. Hva er din motivasjon for å melde deg på kurset?
- Ren egeninteresse
  - Bedre muligheter til å velge
  - Avansementmuligheter
  - Sikre egen stilling/jobb
  - Øket kompetanse i forhold til egen jobbsituasjon
  - Annet  
\_\_\_\_\_

9. Kunne de ha skaffet deg den samme utdanninge/kompetanse på annen måte innenfor det samme tidsrom? I såfall, hvordan kunne det vært gjort?
- Via brevkurs
  - Via lokalt kurs
  - Reise til kurs annet sted
  - Annet
- 
- Nei, ingen annen måte mulig.

**LA OSS NÅ GÅ OVER TIL Å SPØRRE DEG LITT OM DISSE SENDINGENE SOM FOREGIKK VIA SATELLITT.**

10. Opplevde du tekniske problemer av neon karakter under sendingene, vi tenker her på lyd, bilder eller tilsvarende?
- Hadde problemer:
- Med lyd
  - Med bilde
  - Begge deler
  - Ingen problemer
- 11. HVIS OPPLEVET TEKNISKE PROBLEMER MED LYDEN.**  
Hvor ofte vil du si at dette hendte?  
(Les alternativer til høyre)
- Under 1-2 forelesninger
  - Under 3-4 forelesninger
  - Under mer enn 4 forelesn.
- 12. HVIS OPPLEVET TEKNISKE PROBLEMER MED BILDET.**  
Hvor ofte vil du si at dette hendte?  
(Les alternativer til høyre)
- Under 1-2 forelesninger
  - Under 3-4 forelesninger
  - Under mer enn 4 forelesn.
13. Vi vil gjerne vite om tidspunktene for sendingene passet deg personlig. Vil du si at disse passet deg ...  
(les opp svar til høyre)
- Meget godt
  - Godt
  - Mindre godt
  - Nærmest dårlig

14. Hvis du hadde valget om å motta sendinger om formiddag, ettermiddag eller kveldstid, hva ville du foretrekke? Ville foretrekke:
- Formiddag
- Ettermiddag
- Kveldstid
15. Hva synes du om antall sendinger? (Les svar til høyre)
- Passe
- For få
- For mange
16. Som kjent var det lagt opp med en pause i forelesningen. Var dette passe eller ville du hatt flere pauser?
- Passe
- Ville hatt flere pauser
17. Hvordan opplevde du fordelingen av tid mellom forelesningen og gjennomgang av oppgaver?
1. For mye tid til forelesn.
2. For mye tid til oppgaver
3. Passe slik det var
4. For lite tid til forelesn.
5. For lite tid til oppgaver

**VI VIL NÅ BE DEG GI NOEN KARAKTERER. DU SKAL FÅ BEDØMME BÅDE DE SOM UNDERVISTE, UNDERVISNINGSFORMEN OG ANDRE TING SOM HADDE MED KURSET Å GJØRE. (FORKLAR SKALABRUK)**

18. Hvordan synes du forelesningene fungerte? Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt  
Gi en karakter 1 – 7

19. **HVIS BEDØMT SOM 4 ELLER LAVERE.**  
Var det forhold ved forelesningene du ikke var fornøyd med ?

Svar:

---



---



---

**Gi en karakter for:**

20. Den foreleseren som foreleste mest på kurset. Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

21. Hvor godt denne foreleseren var foreberedt til timene. Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

22. Måten stoffet ble formidlet til dere på, fra foreleseren Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

**UNDER FORELESNINGENE BLE DET BRUKT ULIKE HJELPEMIDLER. VI BER DEG VURDERE LESBARHETEN AV DE HJELPEMIDLER SOM BLE BRUKT PÅ DITT KURS OG GI EN KARAKTER FOR DETTE.**

23. Lesbarheten av dokumentkamera Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

24. Lesbarheten av flip-over Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

25. Lesbarheten av datategnete plakater Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

26. Tempoet i forelesningene For lavt 1 2 3 4 5 6 7 Høy

27. Gi en karakter for hvor stor nytte du ville hatt av å få tilsendt transparenter før forelesningen? For lavt 1 2 3 4 5 6 7 Høy

28. Ved en del av sendingene deltok flere av foreleserene samtidig.  
Gi en karakter for hvordan dette fungert gjennom-  
snittlig? For lavt 1 2 3 4 5 6 7 Høy

**VI SKAL NÅL ESE OPP EN DEL PÅSTANDER FOR DEG. FOR HVER PÅSTAND VIL VI BE DEG ERKLÆRE DEG HELT ENIG, DELVIS ENIG, ELLER HELT UENIG.**

**29. Påstand 1:**

Foreleserne la vekt på de sentrale forhold i studiet

- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

**30. Påstand 2:**

Foreleserne gjentok bare det som stod i lærebøkene.

- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig



- 31. Påstand 3:**  
Foreleserne ga meg bedre forståelse av pensum.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

- 32. Påstand 4:**  
Forelesningene var ikke nyttige i forhold til eksamen.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

- 33. Påstand 5:**  
Forelesningene var til god hjelp ved oppgaveløsningene.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

- 34. Påstand 6:**  
Forelesningene bidro ikke med noe nytt.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

**LA OSS NÅ SE LITT NÆRMERE PÅ HVORDAN TOVEIS-KOMMUNIKASJONEN FUNGERTE.**

35. Gi en karakter for hvordan du synes telefonkonferansene fungerte. Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

**VENNLIGST SI DEG HELT ENIG/DELVIS ENIG ELLER HELT UENIG I FØLGENDE PÅSTANDER OM DISSE TELEFONKONFERANSENE:**

- 36. Påstand 1:**  
Det ble stillet mange uinteressante spørsmål.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

- 37. Påstand 2:**  
Det var bra å kunne få svar på spørsmålene med en gang
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig

- 38. Påstand 3:**  
Det var nyttig å høre andre kursdeltakeres spørsmål
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig
- 39. Påstand 4:**  
Det ble brukt for mye tid på telefonkonferansene.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig
- 40. Påstand 5:**  
Foreleser svarte godt på spørsmål som ble stillet.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig
- 41. Påstand 6:**  
Foreleseren fulgte dårlig opp spørsmål som ikke ble besvart øyeblikkelig.
- Helt enig  
 Delvis enig  
 Helt uenig
42. Gjorde du/gruppen din noen gang bruk av telefaxen under sendingen? I såfall, hendte det
- En gang  
 Flere ganger  
 Aldri
- 43. HVIS ALDRI**  
Hva kom det seg av at dere ikke benyttet telefax'en noen gang?
- For teknisk vanskelig  
 Tar for mye tid  
 Hadde ikke spørsmål som ikke andre stilte  
 Annet: \_\_\_\_\_
44. Hendte det at du eller din gruppe tok kontakt med foreleser pr. telefon mellom sendingene? I så fall, vil du si det hendte .....
- Meget ofte  
 Ofte  
 Av og til  
 Aldri

45. Hadde du/din gruppe behov for mer kontakt med foreleser enn det dere fikk?  Ja  
 Nei  
 I tvil/vet ikke
46. Hvis du skulle gi en karakter for i hvilken grad du fikk en følelse av fellesskap med de øvrige studentgrupper på kurset, hvilken karakter vil du da gi? Lite felles- 1 2 3 4 5 6 7 Mye felles- skap skap
47. Vennligst gi en total karakter for hele kurset som sådant. Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

**LA OSS TIL SLUTT SNAKKE LITT OM DE LOKALE GRUPPENE.**

48. Hvordan mener du samarbeidet i din gruppe fungerte, gi en karakter vennligst

49. **HVIS BEDØMT SOM 4 ELLER LAVERE.**  
 Var det forhold ved gruppearbeidet du ikke var fornøyd med?

Svar:

---



---



---

50. Hvor mange var dere i din gruppe  Under 5 personer  
 6 – 10 personer  
 11 – 15 personer  
 16 – 20 personer  
 Over 20 personer
51. Synes du størrelsen på din gruppe var passe, for liten eller for stor?  Gruppen passe  
 For liten  
 For stor
52. Samarbeidet dere i gruppen utenom sendingene? I så fall, hvor ofte hendte dette?  1 gang i uken  
 2 ganger i uken  
 Hver 14. dag  
 Månedlig  
 Hendte ikke

**53. TIL DEM PÅ KURSET FOR ELDREOMSORG.** Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt  
Gi en karakter for hvordan du følte hjelpelæreren fungerte i din gruppe.

**54. TIL ALLE** Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt  
Gi en karakter for hvordan lederen/koordinatoren på ditt lokale studiesenter fungerte.

55. Gi en karakter for hvordan ordningen med valgt/utpekt gruppeleder fungerte. Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

56. Fikk du noen form av støtte på arbeidsplassen i retning av (les opp til høyre)

- Dårlig støtte
- Fritid
- Anbefalt å gå fra overordnede
- Oppmuntringer ellers
- Ingen støtte

57. Har du meldt deg opp til eksamen?

- Ja
- Nei

**58. HVIS NEI** Svar:  
Er det noen spesiell grunn til at du ikke har meldt deg opp?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

59. Kan du tenke deg å delta på et nytt kurs lagt opp etter samme mønster? I så fall vil du si at du ... (les opp svaralt. til høyre)

- Godt kan tenke deg å delta
- Kanskje kan tenke deg å delta
- Ikke vil delta
- Vet ikke

60. Hvis du fikk tilbud om å gjennomføre kurset hjemme hos deg selv i stedet for på studiesenteret, ville du da valgt hjemmet eller studiesenteret? Ville valgt:

- Hjemmet
- Studiesenteret

**61. HVIS HJEMME**  Ja

Hvis studiet skulle foregått hjemme måtte du hatt en  Nei  
ekstra parabol-antenne som ville kostet deg rundt kr  
15.000,-. Ville du tatt den engangsutgiften for å  
studere hjemme?

62. Hvis vi spurte deg om et råd til slutt om et nytt kurs  
eller tema for et kurs du kunne være interessert i å gå  
på, hva vil du da nevne?

Kurs/tema nevnt:

---

---

---

---

63. Og helt til slutt har vi nå – etter å ha gjennomgått  
dette intervjuet – fått med alt av viktighet, eller er det  
noe du vil fremheve som vi har uteglemt?

Har fått med alt av viktighet

Har uteglemt følgende:

---

---

---

Intervjuerens navn: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

# VEDLEGG 2

## KARTLEGGING AV NOEN SENTRALE FORHOLD OMKRING KOORDINATORROLLEN OG KOORDINATORVIRKSOMHETEN

### I Bakgrunn

1. Kjønn

- Mann  
 Kvinne

2. Alder

- 20 – 25 år  
 26 – 30 år  
 31 – 35 år  
 36 – 40 år  
 41 – 50 år  
 Over 50 år

3. Utdanning (angi bare høyeste utdanningsnivå):

- 9-årig skole  
 Videregående skole  
 1 – 4 årig høyskole-/universitetsutdanning  
 Lengre høyskole-/universitetsutdanning  
 Annet (spesifiser):  
 \_\_\_\_\_

## 4. Bosted/fylke

- Hordaland
- Møre og Romsdal
- Sogn og Fjordane
- Nordland
- Troms

## 5. Kommunestørrelsen (dersom en koordinator har hatt ansvaret for flere kommuner, angi kommunestørrelsen for alle kommunene)

- < 1000 innbyggere
- 1000 – 3000 innbyggere
- 3000 – 5000 innbyggere
- 5000 – 7000 innbyggere
- 7000 – 9000 innbyggere
- 9000 – 11000 innbyggere
- 11000 – 13000 innbyggere
- 13000 – 15000 innbyggere
- > 15000 innbyggere

## 6. Nåværende yrke (evt. hovedyrke)

\_\_\_\_\_

## 7. Hvilke fagtilbud har vært gitt i din kommune? Angi studentantall for hvert tilbud (anslagsvis dersom man ikke husker nøyaktig tall).

1. \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ studenter
2. \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ studenter
3. \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ studenter
4. \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ studenter
5. \_\_\_\_\_      \_\_\_\_\_ studenter

8. Har du selv deltatt som student på noen av utdanningstilbudene?

Ja

Nei

9. I tilfelle ja i spørsmål 8, angi hvilke (t)

Svar:

---

---

---

10. Hvor har de lokale samlingene funnet sted? Med lokale samlinger mener vi hvor studentene møtte for å følge sendingene. Er flere lokaler brukt angi dette.

Videregående skole/Lokalt ressurscenter

Folkebibliotek

Egne lokaler

Lokal bedrift

Andre institusjoner (angi hvilke)

\_\_\_\_\_

11. Hvordan vurderer du lokalenes egnethet (angi på en skala fra 1 til 7)?

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt



## II Koordinatorrollen

12. Hvor lenge har du vært koordinator?

- Helt siden oppstart (jan. -93)
- Bare for en del av perioden

Dersom du bare har vært koordinator for en del av perioden, angi oppstart:

\_\_\_\_\_

13. Fulgte du til vanlig undervisningssekvensene på de tilbudene som ble gitt i kommunen?

- Ja, alle sekvensene
- Jeg var i hovedsak til stede under alle sekvensene
- Jeg var tilstede på en del av sekvensene
- Jeg fulgte særlig undervisningen i ett fag
- Jeg deltok på enkelte sekvenser i hvert fag
- Jeg var lite tilstede under selve undervisningen

14. Har du hatt noen form for kompensasjon for ditt arbeid som koordinator?

- Ingen kompensasjon selv om det kommer i tillegg til mitt ordinære arbeid
- Nei, ingen kompensasjon, det inngår som del av mitt vanlige arbeid
- Jeg har dette på full tid
- Ja, ekstra lønn
- Ja, nedsatt arbeidstid i ordinær jobb

15. Dersom du har fått ekstra lønn, hvor stor har denne vært? Angi prosentvis i forhold til din vanlige jobb?

---



---



---

16. Dersom du har nedsatt arbeidstid i ordinær jobb, hvor stor har denne vært?

Angi i prosent

---

17. Angi arbeidsomfanget i koordinatorjobben

- < 3 timer  
 3 – 5 timer pr. uke  
 5 – 10 timer pr. uke  
 10 – 15 timer pr. uke  
 15 – 20 timer pr. uke  
 Mer enn 20 timer pr. uke

18. Rangering av koordinatorfunksjoner

Under har vi satt opp fire funksjoner vi antar har stått sentralt i koordinatorarbeidet. Ranger disse på bakgrunn av hvor stor plass de har hatt i ditt arbeid som koordinator, dvs. 1 angir den funksjonen du har brukt mest tid på – 4 den du har brukt minst tid på (av disse). Vi er klar over at arbeidet som koordinator vil variere slik at det i perioder vil være slik at noen oppgaver dominerer mer enn andre, men vi er her først og fremst ute etter hvor stor plass disse funksjonene totalt sett har tatt under din tid som koordinator. Dersom du mener det er funksjoner vi ikke har tatt med, angi denne/disse og la dem inngå i rangeringen. Vi vil utdype dette i samtalen etterpå.

- INFORMASJON (Det tenkes her på informasjon til studenter, til andre interesserte i kommunen o.a. om studiet og utdanningstilbudene).
- FAGLIG/PEDAGOGISKE OPPGAVER (Det tenkes her på oppgaver som faglig hjelp og veiledning til studentene, motivering og sosial støtte til studentene, organisering av selve undervisningen gjennom gruppearbeid, fordele arbeidsoppgaver og lignende)

EKSTERN KONTAKT MED INVOLVERTE I SELVE PROSJEKTET (Det tenkes her på den kontakt man har hatt med NORNETs prosjektledelse, Televerket, Universitetets Mediesenter i Bergen (UMS) og fagleverandør).

PRAKSIS TILRETTELEGGING AV STUDIESTEDET (Det tenkes her på oppgaver som det å ordne med rom, ha teknisk utstyr i orden, sende ut undervisningsmateriale, ta opp satelittforelesninger og lignende).

ANDRE FUNKSJONER:

---

---

19. Ranger funksjonene over på nytt, men nå ut fra din vurdering av hva som bør være en koordinators viktigste oppgave. Også her rangeres den viktigste oppgaven som 1 og den minst viktige (av disse) som 4.

INFORMASJON

FAGLIG/PEDAGOGISK VIRKSOMHET

EKSTERN KONTAKT

PRAKTISK TILRETTELEGGING

ANDRE:

---

---

---

20. Synes du den kompensasjon du får/har fått (jf. Spørsmål 14/15) er tilstrekkelig i forhold til det arbeidet du gjør?

Ja

Nei

Vet ikke

21. Ut fra de erfaringer du nå har (dvs. på bakgrunn av antall studenter og antall tilbud), hva anser du som et rimelig stillingsomfang for denne type virksomhet?

- < 3 timer pr. uke
- 3 – 5 timer pr uke
- 5 – 10 timer pr. uke
- 10 – 15 timer pr. uke
- 15 – 20 timer pr. uke
- Mer enn 20 timer pr. uke
- Vanskelig si noe om dette på nåværende tidspunkt

22. Er koordinatorjobben noe du kan tenke deg å fortsette med?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

23. Begrunn svaret i spørsmål 22

---

---

---

### III SATELITTSENDINGENE

I en utprøvningsfase er det viktig å få en oversikt over omfang og type tekniske problemer man står overfor. Slik spørsmålene under er utformet forutsettes det at koordinatorene har vært tilstede under sendingene i et visst omfang (jf. Spørsmål 12) og/eller har fått kontinuerlig tilbakemelding om de tekniske problemene.

Se først raskt gjennom spørsmålene 24 – 27 og vurderer ditt grunnlag for å gi svar.

- Jeg synes ikke jeg har tilstrekkelig grunnlag for å svare på spørsmålene 24 til 27.
- Jeg kan kun svare på spørsmålene 24 – 27 ut fra mitt kjennskap til følgende fag:

---



---



---

24. Opplevde du tekniske problemer av noen karakter under sendingene, vi tenker her på lyd, bilde eller tilsvarende:

Hadde problemer:

- Med lyd
- Med bilde
- Med lyd og bilde
- Ingen problemer

25. Hvis det var problemer med lyden, hvor ofte forekom det (angi for all kurs som er gitt i din kommune)?

	EØS-KURS	FORV.KUNNSKAP	ORG. OG ARB.LIV	ELDREOMS.
1-2 forelesn.				
3-4 forelesn.				
Mer enn 4 forelesn.				

26. Hvis det var problemer med bilde, hvor ofte forekom det (angi for alle kurs som er gitt i din kommune)?

	EØS-KURS	FORV.KUNN SKAP	ORG. OG ARB.LIV	ELDREOMS.
1-2 forelesn.				
3-4 forelesn.				
Mer enn 4 forelesn.				

27. Hva var årsakene til lyd- og bildeproblemene (ranger utsagnene slik at 1 indikerer den viktigste årsaken)?

- Det var problemer med selve sendingene
- Det var tekniske problemer på mottakerstedet
- Vi hadde ikke riktig utstyr
- Det var for mange andre (utenom studiet) som brukte samme utstyr
- Vi skjønnte ikke helt hvordan utstyret skulle brukes
- Vet ikke

28. Forslag til forbedringer av de tekniske sidene ved satelittsendingene

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

28. Hvordan vurderer du antall sendinger (angi hvert kurs som har vært gitt i kommunen/evt. For de kurs du har særlig kjennskap til, se innledning til denne delen)?

Har ikke grunnlag for å vurdere dette

	EØS	FORV.KUNNSKAP	ORG. OG ARB.LIV	ELDREOMS.
For mange				
Passe				
For få				
Vet ikke				

29. Hvordan vurderer du fordelingen mellom forelesninger og gjennomgang av oppgaver (angi for hvert kurs som har vært gitt i kommunen eller for de/de kurs du har tilstrekkelig kjennskap til)?

Har ikke grunnlag for å vurdere dette i det hele tatt

	EØS	FORV.KUNNSKAP	ORG. OG ARB.LIV	ELDREOMS.
For mye forelesn.				
For mye tid til oppgaver				
Passe kombinasjon				
For lite tid til forelesn.				
For lite tid til oppgaver				

30. Hvordan vurderer du tidspunktene for sendingene?

- Meget godt
- Godt
- Mindre godt
- Nærmest dårlig
- Vet ikke

31. Hva vil være det beste tidspunkt for satelittsendingene?

- Formiddag (dvs, før kl. 1200)
- Ettermiddag (dvs. kl 1200 – 1600)
- Tidlig kveld (dvs kl 1600 – 1800)
- Kveld (dvs. kl 1800 – 2000)
- Sein kveld (dvs. kl 2000 – 2300)
- Vet ikke



## IV Forelesningene

32. Under forelesningene ble det brukt ulike hjelpemidler. Vi ber deg vurdere lesbarheten av de hjelpemidler som ble brukt på de kursene som ble gitt i din kommune (angi på skala fra 1 til 7).

1. Lesbarhet av dokumentkamera:

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

Vet ikke

2. Lesbarhet av flip-over:

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

Vet ikke

3. Lesbarhet av datategnede plakater:

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

Vet ikke

33. Hvordan ville følgende alternative distribusjonsformer fungere (istedenfor direkte satelittforelesninger)? Sett kryss.

	Bedre	Like godt	Dårlig
Forelesn. tatt opp og distribuert som video			
Forelesn. tatt opp og distribuert som lyd-kasset			
Forelesn. på høytalene telefon			
Forelesn. skrevet ut og distribuert som manuskript			

34. Gi begrunnelser for din vurdering i spørsmål 32

---

---

---

## V Telefonkonferansene

35. Hvordan vurderer du telefonkonferansenes betydning i dette opplegget?

- Var et godt supplement til forelesningene
- Kunne like gjerne vært kuttet ut
- Burde ha vært gjort på en annen måte
- Vet ikke

36. Forslag til forbedringer av telefonkonferansene:

---

---

---

## VI De lokale gruppene

37. Hvordan vurderer du de lokale studiegruppenes betydning i dette opplegget (dvs. at studentene møtes til satelittsendingene)? Angi betydning på en skala fra 1 til 7.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

- Vet ikke

38. På bakgrunn av de erfaringer du har til nå, hvordan vil du vurdere et opplegg hvor studentene ikke har en slik felles møteplass i studieopplegget, men kunne motta sendingene hjem og studere helt på egen hånd?

- Ville vært et bedre alternativ
- Ville vært et like godt tilbud
- Ville vært et dårligere tilbud
- Vet ikke

39. Har du forslag til nye kurs eller nye tema som kunne tilbys på denne måten?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

40. Avslutningsvis, oppsummer din totale vurdering av opplegget

---

---

---

---

---

---

# VEDLEGG 3

## NOTATSKJEMA – FAGLÆRERE I NORNET

### I Bakgrunnsvariabler

1. Kjønn

Kvinne	1
Mann	2

2. Alder

Under 30 år	1
31 – 45 år	2
Over 45 år	3

3. Ansatt ved:  
(Utdanningsinstitusjon)

---

---

---

4. Tilsatt som/Vitenskapelig grad:

---

5. Hvilket fagtilbud underviste du på

Psykologi	1
Organisasjonsteori	2
Prosjektstyring/Prosjektorganisasjon/	
Total kvalitetsledelse	3
Organisasjon og endring	4
Eldreomsorg	5
Annet: _____	6

6. Hvor mange ganger underviste du via satellitt?

Antall ganger: \_\_\_\_\_

## II Teknisk gjennomføring

7. Kan du gi en totalkarakter for hvordan du opplevet den tekniske gjennomføringen av forelesningene, på en skala hvor 7 er høyeste/beste og 1 laveste karakter.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

8. Opplevde du tekniske problemer under sendingene av noen art?

I høy grad	1
I noen grad	2
Nesten ikke	3
Hadde ingen tekniske problemer	4

(Hvis 4 – ingen problem – hopp til III – Tidspunkt for sendingene)

9. Hvis opplevet tekniske problemer. Hva gikk disse problemene ut på?

Svar:

---

---

---

10. Vil du si at tekniske problemer virket inn på din undervisning?

I høy grad	1
I noen grad	2
Nesten ikke	3
Hadde ingen innvirkning	4

11. **Hvis i høy grad/noen grad.**

Hvordan virket de tekniske problemer inn på din undervisning?

Svar:

---

---

---

12. Hvordan virket slike problemer inn på deg selv?

I høy grad	1
I noen grad	2
Nesten ikke	3
Ingen innvirkning	4

13. **Hvis i høy grad/noen grad.**

Nevn litt om hvordan problemene virket inn på deg selv.

Svar:

---

---

---

### III Tidspunkt for sendingene.

14. Gi din vurdering av tidspunktet for sendingene. Passet tidspunktet godt, gir du en høy karakter.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

15. Hvor viktig synes du det er at sendingene går i "sann tid", dvs. overføres direkte?

Meget viktig	1
Viktig	2
Mindre viktig	3

16. Hvis meget viktig/viktig  
Hvorfor er det så viktig etter ditt skjønn at disse sendingene går i "sann tid"?

Svar:

---



---



---

17. Hvis mindre viktig på spørsmål 13.  
Hvorfor er det mindre viktig at disse sendingene går i sann tid?

Svar:

---



---



---

18. Vil du vurdere videoopptak som et like godt alternativ som direkte sendte programmer?

Ja	1
Nei	2
Vet ikke	3

#### IV Forelesningene

19. Vurder kvaliteten på forelesningene sammenlignet med ordinære forelesninger.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

20. Hvordan opplevde du den første satelittforelesningen?

Meget positivt	1
Positivt	2
Litt negativt	3
Meget negativt	4

21. Endret dine opplevelser seg underveis?

Nei 1

Ja, på følgende måte:

---

---

22. Hva vil du si var det mest **positive** ved satelittforelesningen?

Svar:

---

---

23. Hva vil du si var det mest **negative** ved satelittforelesningen?

Svar:

---

---

24. Er satelittforelesningene annerledes enn vanlige forelesninger?

I så fall, hva er det som er annerledes etter ditt skjønn.

Nei, ikke annerledes 1

Ja, er annerledes på følgende måte:

---

---

25. Forberedte du deg annerledes til satelittforelesningene enn ellers?

I så fall, på hvilken måte?

Nei, ikke annerledes 1

Ja, forberedte meg på følgende måte:

---

---



26. Har du i dette prosjektet lært noe om forelesninger du kan ta med deg i din vanlige undervisning?

Nei, ikke noe spesielt 1  
Ja, følgende

---

---

---

27. Hvordan kompenserte du for at du ikke kunne se studentene?

Svar:

---

---

---

28. Hvilke råd vil du gi andre lærere som ønsker å prøve satelittforelesninger?

Svar:

---

---

---

29. Prøvde du å aktivisere studentene i timen utover de oppgavene de skulle jobbe med?  
I så fall, hvordan gjorde du det?

Nei 1  
Ja, på følgende måte:

---

---

---

## V Telefonkonferansene.

30. På skala 1 til 7 vennligst gi en karakter for hvilken verdi du mener telefonkonferansene hadde i opplegget.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

31. Hva vil du si var det mest positive ved telefonkonferansene?

Svar:

---



---



---

32. Hva var det mest negative ved telefonkonferansene?

Svar:

---



---



---

33. Har du forslag til alternative måter å bruke telefonkonferansene på?

Svar:

---



---



---

## VI Hjelp/Oppfølging

34. Gi en karakter for den hjelp/oppfølging du fikk i forhold til det du selv følte du hadde behov for.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

35. Hvis du fikk hjelp, hvem ga deg slik hjelp?

Egen institusjon/fagmiljø	1
Sendested (TV-forum/Univ. Mediasenter)	2

36. Hadde du hatt behov for mer opplæring på forhånd? I så fall, hva ville du hatt mer opplæring i?

Nei, intet behov	1
Ja, behov for følgende:	

---

37. Hadde du hatt behov for mer veiledning underveis, i så fall, hva ville du hatt mer veiledning om?

Nei, intet behov 1  
 Ja, behov for følgende:

---



---



---

## VII Oppsummerende vurdering

38. Gi en oppsummerende karakter for satelittforelesningene, slik de har fungert.

Dårlig 1 2 3 4 5 6 7 Godt

39. Vil du delta på nytt hvis forespørselen kommer?

Ja 1  
 Nei 2

40. **Hvis ja.**

Hva var det du likte ved dette opplegget siden du kan tenke deg å gjenta det?

Svar:

---



---



---

41. **Hvis nei på spørsmål 36.**

Hvorfor kan du ikke tenke deg å gjenta dette?

Svar:

---



---



---

42. **Til alle.**

Hvordan vurderer du kvaliteten på det utdanningstilbudet som ble gitt?

Meget høy	1
Høy	2
Middels	3
Under middels	4
Dårlig	5

43. Hvordan ble studentresultatene på dette opplegget sammenlignet med ordinære opplegg?

Meget bedre	1
Bedre	2
Som ordinært opplegg	3
Litt dårligere	4
Meget dårligere	5

44. Hvis du har fått kommentarer/spørsmål omkring prosjektet fra kolleger, vil vi gjerne at du noterer ned hva disse kommentarene dreier seg om.

Nei, ikke fått kommentarer	1
Ja, har fått følgende kommentarer/spørsmål:	

---

---

---

45. Hvordan vurderer du denne formen for fjernundervisning som en måte å organisere utdanning på?

Meget brukbar	1
Brukbar	2
Lite brukbar	3
Ubrukelig	4