1

Fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå;
forventninger, praksis og utfordringer

Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk

Gunnar Grepperud

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

ISBN:
82-92352-01-5

FLEKSIBEL UTDANNING PÅ UNIVERSITETETS- OG HØGSKOLENIVÅ

- FORVENTNINGER, PRAKSIS OG UTFORDRINGER

DEL 1

- BAKGRUNN, BEGREP OG UTVIKLINGSTREKK

Perspektivet om livslang læring som overordnet politisk utdanningsmål vil (imidlertid) kreve grundig utredning. Hva det i videste mening vil kreve av organisatorisk og pedagogisk nyskapning, tilpassing og tilrettelegging i samfunnet som helhet, finnes det knapt noen som har oversikt over. Både politisk og faglig må det foretas grundige utredninger og ikke minst konsekvensanalyser før et slikt perspektiv erklæres som overordnet politisk utdanningsmål. Hvis ikke, kan det legitimere løsrevne tiltak som senere kan vise seg vanskelig å få samlet i en helhetlig utdanningsstruktur.

(Kommentar fra Det nasjonale immatrikuleringsutvalget til NOU 1986:23)

FORORD

-ØKT KUNNSKAP ER OGSÅ EN UTFORDRING

Dette er et arbeid som identifiserer, vurderer og drøfter ulike sider ved fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå gjennom tre hoveddeler:

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

I ett av de større, norske kompetanseprosjekt midt på 1990 – tallet hvor høgre utdanning stod sentralt og hvor fleksibel utdanning var hovedstrategien, hadde man følgende motto: "Økt kunnskap er en også en utfordring". 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 som alle legger 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 retorikken skal omsettes til realiteter? Innebærer det mer av det gamle, eller forutsetter det utvikling og endringer 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 hoveddelene 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.

Arbeidet slik det nå foreligger er resultat av en lang prosess som ble påbegynt midt på 1990-tallet som en vurdering av NORNET – prosjektet. Det er først med dette arbeidet denne vurderingen har funnet sin endelige form. Tilsammen er de tre hoveddelene 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 feltet for store deler av 1990-tallet.

I del I legges det vekt på å avgrense feltet fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå og gi et helhetlig og samlet bilde av virksomheten. Sentralt i dette står den utdanningspolitiske kontekst og det forsøkes å angi hvilket aktivitetsnivå denne virksomheten har hatt. Med utdanningspolitisk kontekst menes her hvordan fleksibel utdanning som delfelt er blitt oppfattet og diskutert i utdanningspolitiske dokument og hvilket omfang denne aktiviteten har hatt de siste 20 år. Som grunnlag for å gi en slik analyse av visjon og virke tas det utgangspunkt i tenkningen om livslang læring og en drøfting av hva som konstituerer fleksibel utdanning som delfelt innen høgre utdanning.

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 feltet 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 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. Også takk til Ida som påtok seg oppgaven som "kroketrulesre", og til Mark som har fått fasong på de tre rapportene.

Når det gjelder denne rapporten spesielt bør følgende institusjoner og personer nevnes og takkes:

- UFD, Avdeling for kompetanse og arbeidsliv for økonomisk støtte til bearbeiding av statistisk materiale.
- Tidligere ekspedisjonssjef i KUF, Kjell Eide, som i tilknytning til kapittel 3 har gitt flere viktige innspill som og gjennom dette også gav undertegnede en bred historisk innføring i utviklingen av norsk høgere utdanning.
- Konsulent Hossein Moafi, SSB, som med entusiasme har bidratt til forståelse av voksenopplæringsstatistikken.
- Forsker Wenche Rønning, NTNU, som grundig har lest gjennom og kommentert utkast til denne rapporten.
- De mange gode kolleger i norsk høgere utdanning som med stor velvillighet har hjulpet til med å finne fram dokumentasjon og dele sine erfaringer.

Tromsø, juni 2004
Gunnar Grepperud

INNHOLD

The emergence of lifelong learning and its revival after a period of disuse as an idea and a social need represent a challenge and an opportunity for universities. This and other new terms and concepts require clarification. There is a place for new metaphors. Universities need to become more effective learning organizations and embrace and nurture their learning regions in order to flourish. Some new functions are added onto established ones which will continue, some, like research and socialization, in modified form. Organizational learning as well as staff development is increasingly important. Higher education will diversify further and a rising proportion of higher education in the emerging universal system will take place outside universities, but their role as cathedrals, repositories and nurturers of wisdom can be enhanced, as they remain valued places for people to meet and learn together.

...

Universitetene verden over føler ubehag og usikkerhet i forhold til sin plass i samfunnet. Institusjonenes ryggrad, det vitenskapelige personale, er i villrede om hvordan de skal forholde seg til at universitetene samtidig har fått større handlefrihet og mindre penger fra staten.[1]

Kapittel 1

LIVSLANG LÆRING OG HØGRE UTDANNING

- PERSPEKTIVER, UTVIKLINGSTREKK OG UTFORDRINGER.

Våren 1996 vedtok styret ved Universitet i Tromsø en handlingsplan for fleksibel utdanning og studiekvalitet med tittelen "Bedre læring for nye tider."[2] Planen tok utgangspunkt i at universitetets fremtidige utvikling i stadig større grad ville preges av de krav, ønsker og perspektiver som trekkes opp *utenfor* universitetets vegger. Handlingsplanen kan slik sett sies å være ett av flere skritt på veien mot å (re)definere den plass, funksjon og betydning Universitetet i Tromsø bør ha i det fremtidige kunnskapssamfunnet.

Arbeidet ved dette universitetet synliggjør også at spørsmålet om høgre utdannings fremtidige rolle og funksjon ikke lengre kan tas for gitt.[3] Både høgre utdannings utvikling fra elite- til masseutdanning[4] og de moderniseringsprosesser samfunnet gjennomgår i retning av hyperkompleksitet eller superkompleksitet,[5] skaper nye betingelser og stiller nye krav. Dette er altså på langt nær noen særnorsk situasjon.

I 1994 leverte Williams og Fry en rapport til "The Committee of Vice Chancellors and Principals" i Storbritannia hvor de pekte på at det så vel innenfor som utenfor britisk høgre utdanning syntes å herske stadig sterkere grad av uenighet og/eller forvirring om hva høgre utdanning stod for og hva høgre utdanning burde beskjeftige seg med.[6] Denne uroen eller tvilen er av andre karakterisert som et krisesymptom og som en indikasjon på en mer grunnleggende tvil om høgre utdannings selvsagte posisjon i vårt fremtidige samfunn.[7]

I sin analyse av høgre utdanning skiller Barnett mellom en indre og ytre krise. Den indre krisen er knyttet til hensikt, status og kriterier for hva som skal gjelde som gyldig kunnskap, slik det blant annet kommer til uttrykk gjennom relativisme,

post- strukturalisme, radikal vitenskapsteori og postmodernisme. Den ytre krisen knytter Barnett til tre forhold; markedsrettingen av høgre utdanning, stadig sterkere vektlegging på operasjonalisert kunnskap (dels til fortrengsel for akademisk visdom) og en stadig mer aktiv stat som utfordrer akademias tradisjonelle oppfatninger av seg selv og sin rolle.[8]

Ut fra et slikt kriseperspektiv hevder McNair at universitetene er i ferd med å tape sin monopolsituasjon og definisjonsmakt når det gjelder kunnskapsutvikling, eierforhold til kunnskap og formidling av kunnskap. Han peker på fire utfordringer som særlig vil ha konsekvenser for universitetenes rolle i årene framover, og som universitetene med nødvendighet må forholde seg til med tanke på videre eksistens. Tre av de utfordringene McNair angir er følgende; den kunnskapsbaserte økonomien, globaliseringen og tenkningen rundt den lærende organisasjon.[9]

Den fjerde utfordringen, som henger nært sammen med de andre, er særlig relevant i forhold til dette arbeidet, nemlig den økte vektleggingen på livslang læring.[10] Utgangspunktet er at høgre utdanning vil omfatte stadig flere, møte sine målgrupper i ulike faser av livet, i økende grad forholde seg til direkte, samfunnsmessige behov og legge mer til rette for kombinasjoner av utdanning, yrkesutøvelse og fritid. Dette vil igjen innvirke på hvordan utdanningstilbud og utdanningsinstitusjoner profileres og utformes. I dagens situasjon gir slike utviklingstrekk seg særlig uttrykk innenfor ekstern utdanning/etter – og videreutdanning, men vil etter hvert prege alle faglige funksjoner i høgre utdanning. Etter- og videreutdanningsaktiviteten må derfor ikke bare forstås som en isolert (enkelt)aktivitet, men like mye vurderes som symptom og indikasjon på den utviklingsretning universiteter og høgskoler mer allment er inne i. Etter- og videreutdanning er derfor også et godt ståsted for en generell drøfting av universiteter og høgskolers fremtidige rolle og funksjon. Det er i et slikt perspektiv man må fortolke utsagnet fra rektorene ved Universitetet i Bergen og Norges Handelshøgskole som i et felles intervju i 1998 hevdet at den såkalte "etter- og videre-utdanningsreformen" (jf. kapittel 3) ville være en skjebnetest på myndighetenes vilje til å satse på den bestående utdanningssektoren.[11]

Med McNairs fjerde utfordring er utgangspunktet for dette arbeidet gitt. Hvilken rolle har høgre utdanning så langt spilt innen dette feltet, hvilken rolle skal universitet og høgskoler ha i realiseringen av livslang læring og hvilke konsekvenser vil en slik medvirkning få for høgre utdanning både forstått som utdanningsnivå og utdanningssystem?

1.1 Livslang læring - utdanningsnivå eller læringsvisjon?

Som for mange andre slagord og fyndord innen utdanning og undervisning er det vanskelig å foreta en konkret bestemmelse eller avgrensning av livslang læring.[12] Arvidson hevder at betegnelsen har sin opprinnelse i engelsk språkdrakt på 1920-tallet, og da som en beskrivelse av den nordiske voksenopplæringstradisjonen. Han påpeker at begrepet over tid har endret seg og mistet mye av sitt opprinnelige og spesifikke meningsinnhold. Det har fått samme innhold som voksenopplærings-begrepet, noe som har ført til at man har fjernet seg fra koblingen mot barne- og ungdomsutdanningene. Dessuten hevder Arvidson at læring blitt synonymt med utdanning og at den økonomiske begrunnelsen for livslang læring er prioritert, dels på bekostning av det kulturelle perspektivet.[13]

Helt overordnet kan man si at det i formuleringen livslang læring ligger en forståelsesramme, en visjon, for fremtidig utdanning, undervisning og læring. Det er særlig viktig å påpeke at det ikke bare er et perspektiv ensidig knyttet til voksnes læring, for eksempel i betydning etter- og videreutdanning, selv om begrepet ofte brukes på en slik måte. "There is no such thing as a separate "permanent" part of education which is not lifelong", slås det fast i Faure - rapporten fra 1972.[14] Livslang læring er mer enn voksnes muligheter til å kompensere for tidligere forsømt utdanning enten det nå er snakk om grunnskole og/eller videregående skole (det vi tradisjonelt betegner som voksenopplæring). Det innebærer også noe mer enn at voksne vandrer mellom arbeids- og livssituasjon og utdannings-/læringssituasjoner for å vedlikeholde eller utvide sin totale kompetanse (noe som ofte betegnes som *tilbakevendende utdanning* (recurrent education) eller *kontinuerlig etter- utdanning* (continuing /refresher education).[15]

Som forståelsesramme (og ikke som utdanningsnivå eller - sektor) har livslang læring gitt opphav til en rekke definisjoner og forklaringer som retter søkelyset mot politiske, sosiale, individuelle, undervisnings- og utdanningsmessige forhold. Man kan vanskelig si at livslang læring i seg selv representerer noen helhetlig og enhetlig ideologi. Det har også vist seg vanskelig, for ikke å si umulig, i løpet av de siste 40 år (siden verdenskonferansen for voksnes læring i Montreal i 1960) å finne fram til et entydig begrepsapparat (jf. note 15). Ut over det helhetsperspektivet man ønsker å legge til grunn for organisering og tilrettelegging av læring, synes det riktig å si at man bygger tenkningen om livslang læring fra en rekke visjoner, ideologier og erfaringer. Blant annet vil man finne at synet på læring og undervisning har mange fellestrekk med tenkningen om åpen undervisning /åpen læring.

Innenfor rammen av dette kapitlet er det ikke mulig å gjøre en uttømmende analyse av forutsetninger og særpreg ved ideologien livslang læring. Noen sentrale forhold ved livslang læring som forståelsesramme og overordnet perspektiv skal dog fremheves her. Utgangspunktet for dette er sentrale dokument og meningsytringer, fra Faure-rapporten i 1972 til noen av de sentrale utredninger som er gjort på siste del av 1990-tallet.[16] Basert på disse synes følgende forhold å stå sentralt:

- Livslang læring innebærer en sterk, optimistisk tro på det enkelte individs evner, muligheter og motivasjon for læring og utvikling.

Til grunn for livslang læring ligger det en sterkt humanistisk forankret tro på det enkelte menneskes muligheter for læring og utvikling. Det er ikke bare det enkelte individ, men like mye rammene for læring og utvikling som er bestemmende for hva som læres, hvordan det læres og motivasjonen for læring. Det er den enkelte lærende som står i sentrum. Det er individet selv om gjør sine læringsvalg og det er den enkeltes læringsmotivasjon som bestemmer framdrift, engasjement og entusiasme for læringsarbeidet. Alle, uavhengig av bakgrunn, miljø, etnisitet og nasjonalitet, kan gjøre kvantemessige sprang i egen læring og slik sett realisere sitt menneskelige potensial. Dersom mennesket bare får muligheten vil det ikke bare søke lærdom og utvikling, det vil også gjøre det med entusiasme og glede. Den store utfordringen blir dermed å legge forholdene best mulig tilrette for dette.[17]

Ut fra et slikt grunnsyn har Longworth og Davies lansert følgende definisjon av livslang læring:[18]

> The development of human potential through a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments.

- Livslang læring innebærer et helhetsperspektiv på utdanningssystemet.

> Livslang læring for alle betyder ganske enkelt, at alle kan lære igennom hele livet og vil være nødt til at gøre det. At klæde den enkelte på til at være i stand til og være motiveret for at lære bestandigt og uophørligt forudsætter en holistisk livscyklusbetragtning hvor en tidlig påbegyndelse af den livslange læring bliver meget vigtig.[19]

Det er helt grunnleggende i livslang læring som forståelsesform at utdanning, utvikling og læring må sees som en helhet og i sammenheng. Dette er et hovedpoeng når man i Faure - rapporten angir sine prinsipper for den fremtidige utviklingen av livslang læring.[20] I dette ligger at de ulike utdanningsnivå med nødvendighet må sees i nær sammenheng med hverandre. Det som skjer i de første skoleår vil for eksempel ha stor betydning for hvordan lærelyst og læringsstrategier i voksen alder vil prege den enkelte. ERT (European Roundtable of Industrialist) snakker i denne sammenheng om *utdanningskjeden* (The Educational Chain). Dersom utdanning skal betraktes som et livsprosjekt, ser man det ikke særlig hensiktsmessig å dele utdanningsforløpene opp i mer eller mindre vanntette skott. Uansett hvor i utdanningsforløpet man er skal det være ett overordnet mål, nemlig størst mulig utnytting av det menneskelige potensial. ERT mener man må forholde seg til hele utdannings- og læringsprosessen som et åpent system som gjensidig påvirker hverandre.[21] Et slikt utgangspunkt får ikke minst konsekvenser for vår tenkning om den obligatoriske skolen.

I forlengelsen av dette ligger synspunkter som utfordrer vår tenkning om det etablerte skillet mellom grunnleggende og fortsettende utdanning. Ut fra den helhetstankegangen som legges til grunn, vil det derfor ikke nødvendigvis være slik at barne- og ungdomstiden ensidig skal ivareta den generelle (ut)danning, mens for eksempel bedriftene først og fremst skal ivareta den yrkesspesifikke kvalifiseringen. Mer viktig enn dette er å identifisere de grunnleggende former for kunnskap, holdninger og ferdigheter som må fremmes på alle nivå, alderstrinn eller tidspunkt i livet. I utredningen *Learning: The Treasure Within* skisseres fire grunnpilarer i all læring: læring for å vite, læring for å gjøre, læring for å kunne leve sammen og lære for å være.[22]

- Livslang læring omfatter alle typer kvalifikasjoner

I det som er sagt over ligger at man uansett nivå og uansett ståsted er forpliktet overfor målet om å maksimere den enkeltes læringspotensiale og skape grunnlag for mestring på alle livets områder. Det innebærer også at alle typer kvalifikasjoner er viktige, ikke bare de funksjons- eller yrkesspesifikke. Det handler med andre ord om "learning to be."[23] Like viktig som kompetanseheving i arbeidslivet, er utviklingen av det lærende samfunn gjennom å fremme den samfunnsaktive, kritisk bevisste borger. I forordet til Nordisk Ministerråds utredning *Guldtavlerne i græsset* er dette formulert slik:[24]

> Det siges, at fremtidens kvalifikationskrav er international forståelse, sprog, symboltydning, samarbejdsevne og delaktighed, fleksibilitet, evnen til at tænke i helheder og tænke tværgående, åbenhed og motivation for stadig udvikling og læring...
>
> Disse egenskaber er ikke tekniske. Ikke engang akademiske. De er menneskelige, med grundlag i opdragelse, familietilhørighed, tryghed, respekt, selvrespekt, selvstyrke.
>
> Livslang læring skal forene udsyn og indsigt, tolerance, handlekraft, faglig kundskap og livsvisdom. Ingen kender fremtidens pensum og fag. Ingen ved præcis, hvilke tekniske færdigheder, der bliver brug for. Mere end nogen sinde handler det derfor om å lære å lære. I skolen, i arbejdet, i hverdagen og lokalsamfundet. Det gælder i folkeoplysningen, efteruddannelserne, i omskoling og i voksenudannelsen, både den almene og den faglige.

I tillegg til at den brede innholdsmessige tilnærmingen handler om å dekke alle sider ved samfunnslivet, kan det også knyttes et breddeperspektiv på hva som skal gjelde for relevant kompetanse i arbeidslivet. I de mer omfattende og større dokument som er publisert om livslang læring, markeres det også for næringslivet en forpliktelse til å bidra til en bred og allmenn kvalifisering. IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission) sier for eksempel at arbeidsstyrken må inneha en høy og multidisiplinær utdanning. Det er altså ikke nok med den spesialiserte kompetansen. En av IRDACs anbefalinger er da også at bedriftene må definere sitt (og arbeidstakernes) kompetansebehov i et bredt perspektiv.[25] IRDAC peker blant annet på følgende kvaliteter:[26]

- Sosiale ferdigheter
- Kommunikative ferdigheter (herunder også fremmedspråkkompetanse)
- Kreativitet, fleksibilitet og autonomi
- Evne til problemløsning og syntetisering
- Må kunne "lære å lære" og ha bred kompetanse innen følgende områder:
  - Naturvitenskap og teknologi
  - Kunne forholde seg til store informasjonsmengder og visjoner?
  - Forståelse (være sensitiv overfor) for omgivelsene
  - Forstå en forretningsorganisasjon og økonomiske prinsipp
  - En profesjonell holdning og ønske om kvalitet

IRDACs konkretisering av relevant kompetanse er selvfølgelig sett i forhold til hva som på sikt vil tjene den (post-) industrielle økonomiske veksten. Flere av disse kvalitetene vil imidlertid også ha betydning for det enkelte individ, både som samfunnsborger og kulturperson. IRDACs anbefalinger sammenfaller langt på vei med synspunktene i *Guldtavlerne i græsset* og med WILLs (World Initiative of Lifelong Learning) analyse av hvilke generelle ferdigheter som vil være nødvendig for en verden preget av livslang læring. Det er også på linje med Qvortrups skille mellom læringsresultater i form av kvalifikasjonsformer, kompetanseformer og kreativitet.[27]

I et livslangt læringsperspektiv er det således ikke utenkelig at skillet mellom generell og spesifikk kompetanse blir mindre markert. I dette ligger også muligheten for å tone ned skillet mellom det allmenne/grunnleggende og det yrkesspesifikke. Spørsmålet er imidlertid hvorvidt et slikt ideal lar seg realisere. I hvilken grad er det for eksempel slik at idealene for det lærende samfunn og den lærende, produktive organisasjon faktisk står i motsetning til hverandre selv om de tar i bruk de samme begreper, målformuleringer og visjoner? Det er ikke gitt at visjonen om den kritisk, reflekterte samfunnsborger lar seg forene med den produktive, fleksible og effektive arbeider.

- Livslang læring omfatter alle former for læring på alle mulige læringsarenaer.

I et livslangt læringsperspektiv vil nødvendigvis det etablerte, institusjonaliserte utdanningssystemet, om enn i en noe endret form, ha en sentral plass. Men helhets-perspektivet forutsetter også at man sprenger rammene for ”den gamle skolen”. Læring blir mer enn undervisning og vil foregå på alle livets arenaer. Læring og utvikling vil utgjøre samfunnets hjerte og fremstå som det hovedfokus vi forstår og forklarer verden med. Hele samfunnet iscenesettes som arena for livslang læring, hevder Korsgaard.[28] Det er i den sammenheng interessant å merke seg at en fremtredende skolepolitisk talsmann og premissleverandør for utviklingen av det norske utdanningssystemet, Kjell Eide, har stilt seg tvilende til den stadige lengre skolegang som barn og unge må igjennom. Han reiser blant annet spørsmål om man ikke i større grad må bryte opp skolesystemets "ensformighet" og heller etablere lærings- og utviklingsordninger, også for unge mennesker, som kombinerer skoleliv og ungdomsliv.[29] Dette er et perspektiv Eide har forfektet helt siden han som medlem av Ottosenkomitéen på slutten av 1960-tallet (jf. kapittel 3) uttrykte skepsis til en stadig mer ukritisk økning av skoletiden.

Dette er i det hele tatt en forutsetning for at læring skal gå over fra å tilhøre en livsfase til å bli en livsform, slik Hernes en gang formulerte det. UNESCO-rapporten *Learning: The Treasure Within* bruker betegnelsen *multidimensjonell læring* om individets veksling mellom formell og uformell læring, mellom tradisjon og utvikling, mellom ferdighet, imitasjon, analyse og refleksjon.[30] Livslang læring vil medføre at tidligere tiders læringstradisjoner kommer til heder og verdighet igjen, delvis med støtte i nyere læringsteori som for eksempel såkalt "situert læring."

> One or other of the various learning environments will have priority in each time of life, but the complementarity between them should be enhanced and the transitions from one type of education to another should be made easier. The aim is to achieve a genuinely coherent education, as has been managed in other forms in many traditional societies.[31]

Det vil også medføre en oppvurdering av kunnskap og innsikt oppnådd på annen måte og i andre sammenhenger enn i det formelle skolesystemet. I EUs hvitbok om livslang læring pekes det for eksempel på at kompetanse bygd på, og dokumentert på "papir" (paper qualifications) etter all sannsynlighet er overvurdert på bekostning av den direkte, yrkesrettede kvalifiseringen.[32] Det vil blant annet si at den læring som skjer gjennom direkte yrkesutøvelse må dokumenteres og verdsettes på en helt annen måte enn tilfellet har vært fram til nå. Man må, som Arvidson poengterer, fremme læring under arbeidet og arbeidet under læring.[33] Dette blir særlig viktig når man vet at de fleste arbeidstakere, uansett formelt utdanningsnivå, vurderer arbeidet som den viktigste kilden til yrkeskunnskap.[34] Konsekvensen av dette er at man på sikt vil stå overfor helt andre krav og forventninger til dokumentasjon og anerkjenning av ulik type kunnskap og ulike måter å anerkjenne denne kunnskapen på. Arbeidet med dokumentasjon av realkompetanse har i norsk sammenheng skutt fart i kjølvannet av den såkalte Kompetansereformen. Både modeller og erfaringer er i ferd med å vekke interesse i Europa.

At læring er mer enn skole og undervisning synliggjøres på mange måter, både symbolsk og praktisk. EU snakker i sine visjoner om *the learning society* og det har oppstått en internasjonal bevegelse under paraplybetegnelsen *cities of learning*. Den lærende organisasjon er et perspektiv som nå står sentralt i forskning og utviklingsarbeid omkring læring og utvikling av organisasjoner.

I Hälsingborg i Sverige har man i flere år vært i gang med et prosjekt som kombinerer disse perspektivene. Både retorisk og praktisk ønsket man å realisere livslang læring som visjon. I bunnen for dette omfattende prosjektet ligger en ambisjon om Hälsingborg som mulighetenes by - byen som lever og lærer. Innenfor alle sektorene i kommunen er man i gang med et lærings- og utviklingsprosjekt som baserer seg på vurdering som redskaps-, refleksjons- og læringsstrategi:[35]

> När vi ska förverkliga de visionfärgade verksamhetsmålen måste vi reflektera över vägen dit. I en lärande organisation läggs tid och möda på skriftligt dokumenterade reflektioner. De blir ett viktigt led i självvärderingen eftersom de på ett påtagligt sätt blir synliga för forfattaren själv, medarbetarna, brukarna och politikerna.

- Livslang læring angår alle og forplikter alle.

Visjonene om åpenhet, mangfold og helhet fører automatisk til at læring og kompetanseutvikling blir et anliggende for alle, enten som bevisste, lærende aktører eller som tilretteleggere av optimale læringssituasjoner.

Et eksempel på dette finner vi i tenkningen om *community schools* slik det blant annet presenteres av UNESCO. Her ser man for seg en skole som forholder seg direkte til lokalsamfunnets behov og kultur på en slik måte at lokalsamfunnet opplever relevans og engasjement for skolen. Likeledes ser man for seg at aktører utenfor skolen og lærerprofesjonen påtar seg roller som undervisere og veiledere.[36] Sett fra et norsk, og nordnorsk ståsted, er det interessant å se hvordan slike ideer som stod sentralt i lokalorienteringstradisjonen innen pedagogikk og skole i tiåret 1975 – 85 (grovt anslått), nå dukker opp igjen som sentrale perspektiv innen livslang læring.

Det er imidlertid verdt å merke seg at man i norsk grunnskole, med den nye læreplanen, dreier skolens innhold i motsatt retning av det Delors m. fl. foreslår. Nå er idealet at man skal lære mest mulig felles for å ha samme referanseramme. Læreplanen er nå også blitt forskrift.

Læring og undervisning som et fellesansvar vil også ha som konsekvens at utdanningspolitikk og ansvar for utdanning og læring i stadig mindre grad må sees på som et særområde, og i stadig større grad må sees på som et integrert perspektiv innen alle samfunnets virksomhetsområder og sektorer.

1.2 Begrunnelser for livslang læring

Grovt sett kan man dele begrunnelsene/drivkreftene for livslang læring inn i to hovedgrupper, begrunnelser knyttet til samfunnsoppgaver som må løses i årene som kommer (mangelperspektivet) og begrunnelser knyttet til berikelse og utvikling av det enkelte individ (vekstperspektivet).

Kompetanse har etter hvert fått en svært sentral plass i de fremtidige løsningsforslag som nå lanseres på samfunns-, organisasjons- og individnivå. Utdanning/kompetanse sidestilles nå (igjen) med kapital som innsatsfaktor, og det er således karakteristisk at mens EU frem til midten av 80-tallet i forholdsvis liten grad var opptatt av utdanning og skole, har man i de siste ti årene stadig gitt dette en mer sentral plass. Visjonene om kompetansesamfunnet har i EU foreløpig kuliminert med hviteboken *Teaching and Learning - Towards the Learing Society.*[37]

På tvers av mangel- og vekstperspektivene kan begrunnelsene for livslang læring inndeles i fire undergrupper. Disse begrunnelsene vil til vanlig mer eller mindre gå over i hverandre, også i de dokumenter det her refereres til:

1 Økonomi- og arbeidsmarkedsperspektivet er særlig fremtredende i de begrunnelser som gis fra EU og OECD.[38] I innledningen til **Teaching and Learning - Towards the Learning Society** sies det eksplisitt at dersom de europeiske land ønsker å holde fast ved sin rolle som referansepunkt for resten av verden, er man nødt til å satse på en økonomisk utvikling hvor kunnskap og ferdigheter står sentralt.[39] Man ser for seg tre utviklingstrekk som nødvendiggjør økt kompetanse; utvikling av det informasjonsteknologiske samfunn som igjen medfører radikale forandringer av arbeidets natur og organisering av produksjonen, internasjonalisering av økonomien og den teknisk-naturvitenskapelige kunnskapsproduksjonen.[40]

Økonomi, verdiskaping og sysselsetting står også sentralt i den norske tenkningen om livslang læring og kompetanseutvikling. En analyse av mandatet til utvalget som utredet den norske etter- og videreutdanningsreformen (Buer- utvalget) viser at tyngden i begrunnelser og perspektiv er knyttet til dette. De samme perspektivene stod sentralt da Torbjørn Jagland, like før han ble statsminister i 1996, presenterte sine visjoner for en voksenopplæringsreform under tittelen *Utdanning - en lønnsom investering:*[41]

> Kunnskapen blir etter hvert den viktigste konkurransefaktoren i næringslivet og det viktigste satsingsområdet for det offentlige. Eliasson et. al har anslått at halvparten av kapitalbeholdningen i de aller største svenske bedriftene faktisk kan sies å ligge i soft - ware systemet, teknisk know how, markedskunnskap og utdanningskapital. Disse verdiene framkommer ikke i bedriftenes balanse. De omtales som immaterielle verdier.....
>
> Det er disse tunge trendene i samfunnet, med en globalisert økonomi der kunnskapen betyr stadig mer og med et arbeidsmarked i sterk forandring - en forandring som kommer til å vedvare, som gjør at Arbeiderpartiet har satset så tungt på utdanning. Vi har reformert skolesystemet fra topp til bunn. Vi får 6-årig skolestart fra 1997.

Utdanning begrunnet og forankret i et økonomisk nytteperspektiv har siden 1960-tallet stått sentralt i debatten om livslang læring. Det er særlig innen økonomisk teori, og da spesielt innenfor humankapitalteori, økonomisk evolusjonsteori, nyinstitusjonell økonomisk tenkning og innenfor nyere teori om foretaksstrategi dette står sentralt. Men tenkningen har også røtter tilbake til Adam Smiths *The Wealth of Nations*, i den protestantiske etikk og i Marxismen hvor flid, arbeid og det økonomiske menneske står sentralt. Utdanning er nyttig og nødvendig for den enkelte for å klare seg godt her i livet, blant annet fordi man på den måten kan sikre seg en god jobb. Dette bekreftes blant annet av undersøkelser som viser at arbeidsledighet går ned med økende utdanningsnivå.[42] Utdanning ansees å være bedriftsøkonomisk nødvendig og nyttig ikke minst i et konkurranseperspektiv. I en samfunnsøkonomisk sammenheng pekes det på at økt kompetanse er en nødvendighet i et samfunn i stadig omstilling.

Selv om humankapitalperspektivet står sterkere og har bredere forankring i dag enn for 30 – år siden,[43] kan man fra tusenårsskiftet identifisere en gryende kritikk. Det hevdes at økonomiperspektivet undergraver de andre målene for livslang læring, og at de forutsetninger som ligger til grunn for humankapitalteorien ikke holder, verken empirisk eller teoretisk. Det pekes på at man legger for stor vekt på enkelt-individet og dets kompetanse og dermed unnlater å ta i betraktning alle andre forhold som virker inn på produksjonen, for eksempel den sosiale og strukturelle sammenhengen.[44]

Tiller, som har viet mye av sin forskning og sitt utviklingsarbeid til "kampen" mot en skole basert på et instrumentelt og teknologisk perspektiv, hevder at skolen nå er kommet til et veiskille. Han hevder at de utdanningspolitiske og byråkratiske rasjonaler for drift og utvikling i stadig større grad domineres av styring og humankapital. I dette ligger at man stadig søker å forbedre de tekniske, instrumentelle strategier med tanke

på en mer effektiv (i snever betydning) skole. Samtidig forsøker lærere og skoleledere å forholde seg til en læreplan som fremmer humanistiske og relasjonelle ideal. Disse kryssende interesser møter nå hverandre, og setter skolen i et uløselig dilemma. Skal skolen velge strategi eller dialog?[45]

Tillers bekymringer gjelder først og fremst grunnopplæringen, men det er ikke vanskelig å identifisere de samme tegn innen voksenopplæring og livslang læring. I Buer-utvalgets innstilling er for eksempel humankapitalperspektivet fremhevet som den kanskje viktigste begrunnelse for en etter- og videreutdanningsreform. Kombinasjonen av utdanning som marked og bruk av informasjonsteknologi kan dessuten lett fremme en utvikling hvor livslang læring preges av det kortsiktig nyttige og det som gir best uttelling for dem som lever av å lage undervisningsprogram og læremiddelpakker.[46]

2 Kulturperspektivet, som spesielt er fremtredende hos Nordisk Råd og Europarådet, impliserer at satsingen på livslang læring ikke ensidig må knyttes til arbeidsmarked, verdiskaping og sysselsetting. Dette er et perspektiv som også i EU vektlegges stadig mer. Vel så viktig er det å se revitaliseringen av livslang læring som en mulighet til å berike folks liv gjennom å fremme de artistiske og kreative dimensjoner. Dette kan sies å være et fremtredende trekk ved norsk og nordisk folkeopplysningstenkning, selv om også denne over tid gradvis preges mer av den økonomiske tenkningen. I dette perspektivet ligger også idealet om den aktive, kritiske samfunnsborger "a commitment to participative democracy," som også stod (og står) sentralt hos Hellesnes og i hans kritikk av undervisningsteknologien og utdanningsøkonomien.[47] Hans utgangspunkt er at utdanningens mål må først og fremst være danning, ikke tilpasning. Nordisk Råd- utredningen "Guldtavlerne i græsset," legger stor vekt på denne dimensjonen ved livslang læring. Her legges det vekt på at et samfunn i omstilling og omveltning stiller nye krav til den aktive samfunnsborger.[48] Det understrekes også at det ikke nødvendigvis eksisterer noen motsetning mellom en allmenn danning og økonomiske begrunnelser for utdanning og kompetanseutvikling. Snarere er det slik at økt omstilling nettopp krever en solid, allmenn grunnmur hos den enkelte arbeidstaker, slik at bytte av arbeid kan skje mest mulig smertefritt. Erfaringer fra 70-tallets frigjørende og radikale pedagogikk har da også vist at de kvaliteter som her ble fremhevet; teamarbeid, prosjektarbeid, kritisk, analytisk tenkning og lignende i dag blir sett på som svært viktige i arbeids- og næringsliv. Det er naturlig å trekke linjer til Illeris og hans argumentasjon for problem- og prosjektorienterte arbeidsformer hvor han blant annet påpekte denne læringsformens dobbelkvalifisering, både til

virksomhet innenfor det bestående, men også som forutsetning for (samfunnsmessig) endring.[49]

3 Den tredje begrunnelsen for livslang læring er knyttet til *overlevelses- og menneskerettighetsperspektivet*. UNESCO er en organisasjon som kan sies å legge særlig vekt på et slikt perspektiv. I innledningen til rapporten **Learning - The Treasure Within** trekkes det opp syv spenninger som vi står overfor i det 21. århundre og som vi må løse på best mulig måte om vi skal ha noen muligheter til å skape en bedre verden, bidra til en bærekraftig menneskelig eksistens og skape gjensidig forståelse og revitalisering av demokratiet.[50]

- Spenningen mellom det globale og lokale.
- Spenningen mellom det universelle og individuelle.
- Spenningen mellom tradisjon og modernitet.
- Spenningen mellom langtids- og kortidsperspektivet.
- Spenningen mellom behovet for (og nødvendigheten av) konkurranse på den ene siden og behovet for like muligheter på den andre siden.
- Spenningen mellom den stadig økende kunnskapsveksten og menneskets mulighet til å "fordøye" denne.
- Spenningen mellom det åndelige og det materielle:

> It is thus education's noble task to encourage each and every one, acting in accordance with their traditions and convictions and paying full respect to pluralism, to lift their minds and spirits to the plane of universal and, in some measure, to transcend themselves. It is no exaggeration on the Commision's part to say that the survival of humanity depends thereon.[51]

I denne "spenningsreduksjonen" kan utdanning sies å være en av de viktigste virkemidler:[52]

> ...it's mission is to enable us, without exception, to develop all our talents, to the full and to realize our creative potential, including responsibility for our own lives and achievements of our personal aims

4 Selv om begrunnelsen knyttet til *likestilling* naturlig kan integreres i det som er sagt over, har den blitt såpass poengtert at den også bør trekkes frem som en egen, viktig dimensjon ved livslang læring/voksenopplæring. Likestillingsperspektivet er knyttet til to forhold, dels at så mange faller ut av utdanningssystemet underveis og ikke kan, eller ønsker, å komme tilbake, dels at etter- og videreutdanningen er svært ujevnt fordelt. I alle undersøkelser, norske som utenlandske, går "Matteussyndromet"

eller "Kompetanseutviklingens jernlov" igjen;[53] de som har mye utdanning fra før tar også mest for seg av den fortsettende kompetanseutviklingen. Dette er bekymringsfullt av flere grunner; det er dårlig utnyttelse av den menneskelige kapital, det gir mange færre muligheter til selvrealisering og det skaper nye ulikheter og klasseskiller slik Young så for seg utviklingen av meritokratiet.[54] Blant annet av disse grunnene pekte man i Buerutvalgets mandat på at det var særlig viktig å styrke de svakeste gruppene kompetansemessig. Men samtidig er det viktig å understreke at målet om større grad av likestilling ikke må innebære at de med høyest formell utdanning skal få begrenset sine muligheter til personlig og yrkesmessig utvikling.[55]

1.3 Høgre utdannings rolle i livslang læring - mellom kritikk og visjon

Både nasjonalt og internasjonalt legges det stor vekt på, og knyttes en rekke forventninger til, livslang læring. Ikke minst gjelder dette for det man oppfatter som den nødvendige, og kontinuerlige, kompetansemessige opprustingen av arbeidslivet. Under en høring i Kirke- og utdanningskomiteen i 1996, knyttet til Øystein Djupedals (SV) forslag om lovfesta rett til etter- og videreutdanning, uttalte saksordfører Ottar Kaldhol (A) at en slik reform ville bli den største utdanningsreform som noen gang har blitt satt i verk i norsk utdanning.[56] Et slikt perspektiv ble delt av Eide som hevdet at en utdanningspolitikk basert på prinsippet om livslang læring kunne bli den viktigste utdanningsreformen på flere tiår.[57]

Forventningene var også klare og entydige når det gjaldt høgre utdannings bidrag. Disse forventningene kom dels til uttrykk som kritikk for manglende engasjement, dels som visjoner om hvilken rolle høgre utdanning kunne og burde spille.

Kritikken av høgre utdanning synes i hovedsak entydig, uansett land, uansett kultur og uansett tidligere aktivitet innen livslang læring. Casestudier fra Korea, Norge, Russland og USA viser alle at forestillingen om universitetene som elfenbenstårn er et felles utgangspunkt for kritikken. Universitetene kritiseres for ikke vært flinke nok, eller interesserte nok, i å fange opp nye studentgrupper. De blir oppfattet som for lite innstilte på dialog med samfunnet utenfor akademias vegger og at de i for liten grad har vært villige til å tilpasse utdanningenes innhold til de samfunnsmessige behov. Man blir, kort sagt, oppfattet som alt for lite *utadrettet og fleksibel* i praksis

og perspektiv.[58] I Buer- utvalgets utredning, *Ny kompetanse* (NOU 1997:25), foreslo for eksempel et mindretall at det burde opprettes et eget, norsk, åpent universitet for å møte de kompetansemessige utfordringer man sto overfor. Mindretallet hadde, som de selv uttrykte det, ikke tillit til at norske, høgre utdanning var i stand til å løse en slik formidabel oppgave.[59]

Langt på vei har norske universitet og høgskoler vært på defensiven i forhold til denne type kritikk. Ofte har man forsøkt å parere den ved å vise til hva man faktisk har gjort innenfor rammene av de såkalte ordinære studiene. Ved Universitetet i Tromsø viser man ofte til universitetets betydning for legedekningen i landsdelen. I tillegg har man vist til enkeltstående og gode eksempler på etter- og videreutdanningstilbud, og man har gjentatt at norsk høgre utdanning fortsatt prioriterer grunnutdanningen. En annen strategi, som mer kommer fra fagmiljø enn fra ledelsen, har vært å poengtere at elfenbenstårnmetaforen både skal og bør oppfattes positivt. I dette ligger også en uttalt skepsis til at høgre utdanning dreies i mer instrumentell retning og til at samfunnet utenfor i større grad skal kunne definere hva som skal anses som relevant og viktig kunnskap.[60]

Den defensive holdingen bunner blant annet i at norsk, høgre utdanning verken har klargjort godt nok hva livslang læring som læringsvisjon innebærer, eller hvilke konsekvenser dette vil ha for utformingen av universitet og høgskoler. Man kan, noe skjematisk, identifisere to tilnærminger til høgre utdanning og livslang læring. På den ene siden kan man legge livslang læring til grunn for en analyse av all virksomhet ved universitet og høgskoler, slik det for eksempel gjøres av Watson og Taylor i boka "Lifelong Learning and the University" og av Knapper og Cropley i boka "Lifelong Learning and Higher Education."[61] På den annen side kan fokus rettes mot en delaktivitet innen høgre utdanning, da primært mot den eksterne utdanningsvirksomheten ofte forstått som etter- og videreutdanning. EU– prosjektet "Lifelong Learning: The implications for universities in the EU," er et eksempel på et slikt fokus, selv om man her også finner mer helhetlige tilnærminger, for eksempel hos Askling og Foss - Fridlizius.[62]

I dette arbeidet er det primært den sistnevnte tilnærmingen som legges til grunn, konkretisert og avgrenset gjennom begrepet "fleksibel utdanning." Dette er et delfelt/ delområde man i norsk høgre utdanning verken har en presis og avgrenset forståelse av eller kjennskap til. Det er for eksempel typisk for situasjonen at vi ikke har noe godt, felles begrep for det man kaller ekstern utdanningsvirksomhet. Man tar i bruk,

som vist i dette kapitlet, en rekke betegnelser som etter- og videreutdanning, livslang læring, fjernundervisning, desentrale studier og lignende

I stedet for å ta utgangspunkt i at livslang læring - forstått som fleksibel utdanning - er et område hvor høgre utdanning bør gjøre *mer*, har universitet og høgskoler forholdsvis ukritisk overtatt kritikernes (negative) retorikk om at det ikke er gjort noe. Mangelen på dokumentert, faktisk virksomhet og en uklar forståelse av hva feltet omfatter, kan innebære at norsk høgre utdanning har fremstilt seg selv som mer passiv enn det faktisk har vært grunnlag for.

Et første steg på veien mot å gjøre livslang læring til en integrert del av høgre utdanning fordrer at norsk, høgre utdanning er i stand til å gjøre opp status for egen virksomhet, bygge på de erfaringer som er gjort og utvikle en forståelse av hvordan dette feltet står i forhold til dagens ordinære virksomhet. Det er dette som danner grunnlaget for denne studiens del I. Her foretas en begrepsmessig drøfting, en gjennomgang av forventninger og en dokumentasjon av direkte og indirekte aktivitet på det feltet som i denne studien kalles fleksibel utdanning.

Den visjonære tilnærmingen til høgre utdannings rolle i livslang læring finner vi blant annet hos Longworth og Davies som ser for seg at universitetene påtar seg rollen som pådrivere og ledere i den livslange læringsprosessen.[63]

For å forstå deres tanker om dette må man også forstå deres visjon om det lærende felleskap (for eksempel den lærende organisasjon, den lærende by, den lærende region) og det lærende samfunn. Et lærende samfunn kan, i følge Longworth og Davies, sies å være summen av lærende felleskap som utnytter og integrerer sine økonomiske, politiske, undervisningsmessige og miljømessige strukturer i en samlet satsing på utvikling av befolkningens talenter og menneskelig potensiale. Jo mer et fellesskap bygger sin utvikling på en felles visjon om livslang læring, jo mer markert, omfattende og fruktbart vil interaksjonen og det gjensidige samarbeid mellom ulike sektorer være. De hevder at en slik situasjon vil føre til en rekke produktive partnerskap og utvikling av prosjekter hvor hovedhensikten er å forbedre den enkeltes læringsmuligheter. Samarbeid og interaksjon vil skje mellom lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå, mellom det private og offentlige, mellom styringsorgan og folk i sin alminnelighet.

Men fordi en slik utvikling forutsetter at tidligere klare og entydige grenser bygges ned til fordel for en mer helhetlig og integrert aktivitet, vil det være avgjørende at noen påtar seg, eller får seg tillagt, en pådriver- og lederrolle.[64] Det er dette lederskap man mener høgre utdanning, og da spesielt universitetene, bør påta seg. De bør (i hvert fall) påta seg et lokalt og regionalt leder- og pådriveransvar slik at de

fremstår som kompetansemessige sentra i regionene når det gjelder livslang læring. Gjennom sin sentrale rolle vil de også kunne ivareta relasjoner og samarbeid på nasjonalt og internasjonalt nivå.

Longworth og Davies hevder at en slik lederskapsrolle ikke bare er noe de fremsetter som et ønske eller forhåpning. De peker også på utviklingstrekk som de mener vil presse frem et mer eksplisitt krav om en slik rolle. Eksempler på dette er endring i finansiering av høgre utdanning, utviklingen av informasjonsteknologi, en stadig mer omfattende rekruttering av voksne, modne studenter, sterkere krav og ønsker fra arbeids- og næringsliv om kompetanse og dermed også et stadig mer omfattende partnerskap med industri og arbeidsliv.

Ut over at universitetene besitter samfunnets høyeste fagkompetanse, er Longworth og Davies uklare både i sine begrunnelse for *hvorfor* høgre utdanning skal ha en slik rolle og i sine beskrivelse av *hva* en slik leder- (og ledelses) funksjon konkret innebærer. Det vises blant annet til at universitetene inngår i mange nettverk og har erfaring med å koble lokal og regional aktivitet med nasjonal og internasjonal virksomhet. Ikke minst er man opptatt av den internasjonale dimensjonen. Til en viss grad fremheves også høgre utdannings muligheter og erfaringer når det gjelder bruk av informasjonsteknologi.[65]

De er mest konkrete når de drøfter hvilke oppgaver universitetene bør ivareta som aktør innen livslang læring, og det pekes blant annet på følgende:[66]

- Skal utvikle og gi læringsprogram, herunder det forfatterne definerer som såkalte kjerneprogram for livslang læring. Ikke bare vil dette være et viktig bidrag til det samfunn, den region, utdanningsinstitusjonen er en del av, det vil også gi institusjonen viktig innsikt om hva som er utdanningsbehov i regionen.

- Åpne opp for grupper som tidligere ikke har hatt tilgang på høgre utdanning.

- Fungere som koordinator og pådriver på regionalt nivå, det vil si i sitt geografiske område. Man ser for seg de høgre utdanningsinstitusjonene som selve navet i den regionale kunnskapsnettverket, med et tett samarbeid med andre organisasjoner og profesjoner.

- Bidra til å etablere en hensiktsmessig infrastruktur for livslang læring både regionalt og nasjonalt.

- Stille alle sine lokaler, sitt utstyr og sine lærerkrefter til disposisjon for regional kompetanseutvikling

Fram til i dag har norsk, høgre utdanning i hovedsak løst sitt engasjement innen livslang læring innenfor rammen av ordinær virksomhet. Verken deltidsutdanninger, desentraliserte tilbud, etter- og videreutdanning eller fjernundervisning har så langt hatt et volum som har medført noen markert endring i organisering og perspektiv. Skal imidlertid høgre utdanning innfri forventningene om markert økt aktivitet, og dessuten påta seg nye oppgaver av den art Longworth og Davies antyder, må dette med nødvendighet få omfattende og tildels gjennomgripende konsekvenser både didaktisk og organisatorisk.

I Europarådets notat om høgre utdanning og livslang læring angir man noen av de utfordringer man står overfor, og som vil kreve endringer i forhold til dagens ordninger og strukturer. Disse krav og forventninger har mye til felles med Longworth og Davies. Behovet for og nødvendigheten av omstilling er en erkjennelse som gradvis når flere i høgre utdanning. I et notat til styret i Det norske universitetsråd sier studieutvalget (under Universitetsrådet) blant annet følgende:[66]

> Det som derimot er nytt også for institusjonene i høyere utdanning, er å formidle kunnskap til erfarne yrkesaktive som har behov for rett kunnskap til rett tid, kostnadseffektivt og med høy kvalitet. Dette krever spesiell organisering og tilrettelegging forskjellig fra de ordinære studieopplegg for førstegangsstuderende. Selv om man har drevet med etterutdanning i alle år, har slik virksomhet aldri hatt samme status eller fokus som grunnutdanning, forskning og forskerutdanning. Selv om ved de institusjonene der etterutdanning har vært gitt relativt stor oppmerksomhet, har virksomheten i liten grad vært oppfattet som noe annet enn en tilleggsoppgave for spesielt interesserte. Dette vil ikke være tilstrekkelig i framtiden, noe som er kommet til uttrykk når etterutdanning nå er pålagt institusjonene i universitets- og høgskoleloven.

I studiens del II og III synliggjøres og drøftes noen av de utfordringer man står overfor med utgangspunkt i et bestemt utdanningsprosjekt, det såkalte NORNET - prosjektet. Noe skjematisk kan man skille mellom pragmatiske og grunnleggende utfordringer. De pragmatiske utfordringer er først og fremst knyttet til *hvordan* høgre utdanning organisatorisk og didaktisk best mulig skal løse de oppgaver man vil stå overfor. De grunnleggende utfordringer handler om hvilke grunnleggende perspektiv og prinsipp universitet og høgskoler skal bygge sin virksomhet på, og dermed hvilke konsekvenser økt aktivitet innen livslang læring vil få for høgre utdannings identitet og kunnskapsteoretiske grunnlag. McNairs analyse av forholdet mellom livslang læring og høgre utdanning tar utgangs-

punkt i denne type spørsmål. Han hevder at livslang læring innebærer langt mer enn å gi tradisjonell utdanning til stadig flere. Rekrutteringen av voksne, selvstendige individer med en annen status enn "studenten som lærling," innebærer en situasjon hvor det han kaller universitetenes lineære kunnskapsutviklings- og formidlingsprosess settes på en alvorlig prøve. Helt siden det syttende århundre har universitetene fundert sin virksomhet på at forskerne har observert verden, definert legitime problem og formulert teorier som så har blitt formidlet til studentene. Kunnskapen har vært skapt, eid og verdsatt av det vitenskapelige samfunn som gjennom dette også har innehatt høy sosial prestisje. McNair hevder at livslang læring vil endre på denne situasjonen. Ved at den lærende settes i sentrum i stedet for faget og kunnskapens gyldighet større grad knyttes til verden utenfor universitetet, endres maktforholdet mellom lærer og student. I neste omgang utfordres universitetenes definisjonsmakt og - monopol over hva som er viktig og gyldig kunnskap og hva som er relevant læring for det enkelte individ.[69] Relevansen i McNairs analyse understrekes ved det som er sagt over om at erfaringsbasert kunnskap i stadig sterkere grad sidestilles med teoretisk kunnskap. Det har også vært interessant å observere hvordan norsk høgre utdanning gradvis drives fra skanse til skanse når det gjelder sin holdning til dette.

1.4 IKT som forutsetning for livslang læring

Longworth og Davies peker på fire nødvendige forutsetninger for at livslang læring kan bli en realitet:[70]

- Enhver organisasjon må utvikle seg til en lærende organisasjon.
- Det må utvikles samarbeid og partnerskap mellom det etablerte utdanningssystem og arbeids- og næringsliv.
- Man må satse på bruk av informasjonsteknologi og utvikling av et sett av undervisningsmetoder i tilknytning til denne teknologien.
- Man må utvikle og bruke nasjonale og internasjonale elektroniske nettverk.

Det er ikke overraskende at to av de fire forutsetningene Longworth og Davies skisserer er knyttet til informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT) som nødvendig, og ikke bare som støttende virkemiddel. Det stilles store forhåpninger til teknologien i utdannings- og undervisningssammenheng. I St. m. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* angir man for eksempel en rekke kvaliteter som vil la seg realisere gjennom fjernundervisning og utstrakt bruk av IKT:[71]

Fjernundervisning vil generelt innebære flere potensielle fordeler. Dette har først og fremst sammenheng med at brukerne står fritt i forhold til tid, sted, og opplæringstakt. Stikkordsmessig vil en kunne oppnå kvalitative, læringsmessige og økonomiske gevinster fordi fjernundervisning vil kunne:

- gi mulighet for tilbud til flere
- gi tilgjengelighet til læring for nye grupper
- dekke større deler av nåværende behov
- åpne for dekning av nye behov
- innebære bedre tilpassede tilbud
- fange raskere opp nye behov
- spare tid p.g.a. raskere distribusjon og kommunikasjon
- lagres/oppbevares og nyttes igjen
- gi mulighet for nye arbeidsmetoder og selvstendig arbeid for elever og studenter
- være en stimulerende arbeidsform
- gi muligheter for bedre egenevaluering og individuell oppfølging
- være en billigere opplæringsform enn andre alternativ
- gi effektiv, desentraliserte etterutdanningstilbud til lærere i skoleverket, opplysnings-organisasjonene m. fl.

Oppsummert kan man si at man forventer ”kvalitativt bedre utdanning til flere og med mindre kostnader.” Gjennom utstrakt bruk av IKT ser man for seg at flere får tilgang til mer informasjon, kunnskap og kompetanse, at kunnskapen kommer dit folk oppholder seg og at informasjonsteknologien vil utvide og berike det didaktiske repertoir.

Det er ingen tvil om at den nye teknologien har vært avgjørende for den økende interessen for fjernundervisning og livslang læring. Her har man fått et redskap som gjør det mulig å realisere mange av de mål som ble oppfattet som utopiske for 30 – 40 år siden. Teknologien har så å si bidratt til å gi fjernundervisningen en annen, og langt bedre legitimitet og status enn tidligere. Fra å bli oppfattet (ikke minst i høgere utdanning) som en noe "obskur" og sekundær utdanningsform for de spesielt interesserte, vies fjernundervisning stadig større oppmerksomhet på alle utdanningsnivå og i alle deler av vårt utdanningssystem. I norsk, høgre utdanning kan man så og si tallfeste den økte interessen, blant annet gjennom de tiltak og den prosjektstøtte SOFF har gitt.[72] Men fordi bruk av IKT i utdanning fremdeles er i sin spede begynnelse preges feltet av dikotomiseringer ofte basert på antagelser og meninger, frykt og forhåpninger.

Som Longworth og Davies, er entusiastene opptatt av de muligheter man *antar* ligger i bruk av IKT. Hawkridge snakker for eksempel om “the big bang theory in distance education.”[73] Med dette henspeiler han i første rekke på den teknologiske

infrastruktur som nå er under etablering eller allerede eksisterer, og som etter hans mening gir enorme muligheter for fjernundervisning. Stadig oftere benytter man seg av paradigmebegrepet for å beskrive og argumentere for de nye og forbedrede læringsmulighetene som åpner seg. EU har gjennom flere utredninger og studier definert fjernundervising som et viktig redskap i fremtidens kompetansesamfunn:[74]

> The Commission, like the Council of Europe, believes that distance learning can meet the growing needs for both conventional and new qualifications in Europe, especially in the least- favoured regions of the Community. It is considered the best ways of organizing the transferability of courses and credit units, as well as the production of educational material that can be broadcast on a European scale.

Denne entusiasmen må i seg selv vurderes som positiv i den forstand at den fungerer som en motivasjon for å ta IKT i bruk og for å utprøve dens muligheter. Men samtidig er det grunn til å peke på behovet for en mer nyansert oppfatning av IKT, basert på erfaring og forskning. Til tross for EU-kommisjonens sterke tro på fjernundervisning er det langt igjen før man i det hele tatt nærmer seg visjonene. Så langt synes det for eksempel tvilsomt om fjernundervisning, med eller uten teknologi, i vesentlig grad har bidratt til samfunnsmessig utjevning. Tall så vel fra Norge som fra såkalte "ledende fjernundervisningsland" tilsier at det også på dette området er slik at "de som har mye får mer". Dette er ikke bare et fenomen man finner på individnivå, det går også igjen på organisasjonsnivå og samfunnsnivå. Utstrakt bruk av IKT i utdanning er dessuten fremdeles forbeholdt den vestlige verden. I Øst-Europa er papir og blyant fremdeles en mangelvare, det samme kan delvis sies å være tilfelle i deler av Afrika, Asia og i deler av Stillehavsregionen.[75] I disse regionene er det dessuten stor ulikhet mellom dem som bor i byer og dem som bor på landsbygda når det gjelder tilgjengelighet til teknologisk infrastruktur. Det har også vist seg at pan - europeiske satsinger via fjernsyn foreløpig har vist seg lite levedyktig, blant annet fordi man ikke har noen organisering på mottakersida.

Det er også grunn til å påpeke at de mange påstander om læringsmessige paradigmeskifter og bedre læring har mer karakter av retorikk enn realitet. Foreløpig er bruk av IKT preget av at tradisjonelle formidlingsformer realiseres i en ny teknologisk kontekst. Dette til tross finner man i dag mange eksempler på at den tradisjonell/institusjonsbaserte undervisningen fremstilles i et negativt lys for å fremheve de muligheter som nå ligger i fjernundervisningen og den nye teknologien.[76] I en forstand er dagens entusiastiske talsmenn - og kvinner for fjernundervisning i ferd med å begå den samme feilen kollegene i institusjonsutdanningen tidligere begikk, nemlig å skape myter og forenklede bilder av en organiseringsform for å

fremheve en annen. Forhåpentligvis er vi på vei bort fra en slik dikotomisering og på vei mot et mer integrert og balansert perspektiv. Ett inntak til en slik balanse finner vi hos Levold og Østby i deres drøfting av teknologifrykten. De peker på at den teknologiske utviklingen ikke ensidig gjør mennesket til offer eller passiv mottaker av de nye teknologiene, der "udyret", det vil si i denne sammenheng medierevolusjonen, dukker opp og truer "skjønnheten", det vil si århundrers sivilisasjon, åndsliv og kultur. Så langt viser det seg at det er kompliserte mekanismer som påvirker den enkeltes holdning til og bruk av informasjonsteknologi. For å spissformulere noe; det gikk aldri slik som superoptimistene og/eller superpessimistene trodde. Vi fikk ikke det papirløse kontor, de smarte hus ble bare science fiction, vi sluttet ikke å lese bøker da filmen kom, vi sluttet ikke å gå på kino da fjernsynet kom. Den menneskelige treghet når det gjelder omstilling og endring "tvinger", og setter rammer for, teknologianvendelse. Dessuten er det heller ikke snakk om at vi som enkeltindivider eller som kultur bør ha som mål å være upåvirket av strømninger og utviklingstrekk. Det er altså ikke om å gjøre at "skjønnheten" for enhver pris skal beskyttes. Isolasjon er neppe noe gunstig utgangspunkt for utvikling, heller ikke nostalgi.

I stedet må man forholde seg til en situasjon hvor teknologien skal ha rom til å påvirke, samtidig som den innordner seg menneskelige behov, perspektiv og endringsprosesser. Men for at en slik innordningsprosess skal finne sted, forutsettes det utvikling av en ny utviklingskultur hvor menneskets behov går hånd i hånd med teknologien. Selv om den teknologiske utviklingen synes å gå stadig raskere, forandrer ikke menneskene seg like raskt, og dette utviklingsmessige etterslepet fungerer både som en sikkerhetsventil og som en utfordring.

Den sterke teknologifokuseringen, også i utdanningssammenheng, reiser en rekke viktige og grunnleggende spørsmål, blant annet av sosial, kunnskapsteoretisk og didaktisk art. I forhold til det man kan kalle høgre utdannings særtrekk som utdanningsinstitusjon, er det for eksempel tankevekkende at mange ser for seg at distribusjon av informasjon og kunnskap via nett og læremidler i seg selv er en tilstrekkelig forutsetning for innsikt og forståelse. Allerede i dag ser man eksempler på at bruk av IKT lett fremmer og forsterker en teknokratisk forståelse av læring og utvikling, ikke minst i læremiddelsammenheng. Distribusjon av informasjon blir i slike sammenhenger lett forvekslet med læring og innsikt. Dette er en problemstilling som belyses i del III.

Mens organisasjon og teknologi kan defineres som nødvendige rammebetingelser, har didaktikken som hovedoppgave å legge til rette for optimale læringsaktiviteter innenfor den rammen organisasjonen og teknologien gir både av muligheter og begrensninger. Didaktikk kan altså ikke sees uavhengig av den sammenheng den inngår i. Sett fra et didaktisk ståsted er det viktig å være bevisst hvordan rammene utnyttes, men samtidig være klar over hvordan rammene påvirker vår forståelse av undervisning og læring. Det er ikke uten grunn at vi i dag knapt er i stand til å fri oss fra forståelsen av læring som synonymt med det som foregår i skolebygningen, som undervisning. Samtidig er det en viktig didaktisk kompetanse å kunne utnytte det handlingsrom som så vel organisasjon som teknologi gir.

1.5 Forskning og fjernundervisning - behovet for økt innsats

Dette arbeidet befinner seg i skjæringspunktet mellom tre forskningsområder, ekstern utdanning ved universitet og høgskoler, IKT og læring og fjernundervisning. Den praksis som står i fokus ut fra disse tre perspektivene er definert som fleksibel utdanning. Felles for disse tre områdene er at de i en norsk kontekst har vært lite forskningsfokusert. Når det gjelder ekstern utdanning/etter – og videreutdanning i norsk høgre utdanning hevder Brandt, som er en av de få norske forskere som har vært opptatt av dette i et institusjonelt perspektiv, at det har vært skrevet forbausende lite.[79]

En overgang fra skarpe, påstandsbaserte dikotomiseringer til nyanserte analyser og vurderinger når det gjelder IKT og utdanning forutsetter at forskningsaktiviteten på feltet blir mer omfattende enn den er i dag. Dette synes å gjelde både i norsk og internasjonal sammenheng og både for nær- og fjernundervisning. I det norske forskningsprogrammet ITU (InformasjonsTeknologi i Undervisningen) sier man med henvisning til aktiviteten i Norden at:[80]

> Den nasjonale og internasjonale kunnskapen om IKT i skolen er relativt begrenset, og det foreligger relativt lite systematisk forskning innen feltet. Det finnes en rekke enkeltstående rapporter som oppsummerer resultatene fra ulik forsøksvirksomhet, men erfaringene fremstilles ofte ikke i en systematisk form. Dette medfører at det er vanskelig å vurdere gyldigheten i og overførbarheten av erfaringene og resultatene fra forsøkene. Det er dermed behov for forsknings- og utviklingsarbeid som kan øke den systematiske kunnskapen og være med på å gi et kartleggende bilde i forhold til hvor vi er i prosessen med å innføre IKT i utdanning.

Langt på vei er det den samme konklusjonen som blir gitt når en utredningsgruppe under Norges Forskningsråd oppsummerer norsk forskning på IKT og læring i 2001.[81]

Den samme konklusjonen synes langt på vei å gjelde for fjernundervisning mer allment(det vil si ut over IKT). Manglene ved dagens norske (og langt på vei også den nordiske) fjernundervisningsforskning kan både knyttes til omfang, fokus og strategier/metodologi.[82]

I en oppsummering fra 1985 konkluderte Moore med at den publiserte forskningen ofte var deskriptiv, lite fundert i teori og at den bygget lite på annen forskning.[83] Seinere har Bates, etter en gjennomgang av feltet, konkludert med at det fram til 1993 var publisert en stor mengde forskningsarbeid av høy kvalitet.[84] Oppsummerende analyser fra deler av fjernundervisningsforskningen indikerer at Bates konklusjon muligens er noe for optimistisk, muligens påvirket av at han selv fremstår som en sentral forsker og premissleverandør i feltet. I en analyse fra 1999 feller The Institute for Higher Education Policy i USA en meget kritisk dom over den såkalte effektivitetsforskningen som har vært gjort innen fjernundervisning.[85]

Det er vanskelig å gi noen grundig og komplett analyse av forskning innen fjernundervisningsfeltet i Norge. Blant annet står vi overfor et avgrensingsproblem både når det gjelder hva som skal gjelde som fjernundervisning og hva som skal defineres som forskningsarbeid. Ikke minst bruken av IKT har gjort det vanskelig å finne klare avgrensninger for hva som skal falle innenfor og utenfor fjernundervisnings-forskningen. Skal fjernundervisningsforskning bare begrenses til fjernundervisning som virksomhet, eller vil alle fenomen med relevans for fjernundervisning rubriseres inn under denne kategorien? I denne sammenheng dukker det også opp et annet spørsmål, som over tid har stått sentralt i internasjonal fjernundervisning, nemlig hvorvidt fjernundervisning kan eller bør fremstå som egen disiplin. Dahllöf er en av dem som i nordisk sammenheng avviser tanken om fjernundervisning som eget, separat forskningsområde.[86]

Likeledes bør det reises spørsmål ved hva som skal gjelde som forskningsarbeid. I sin forskningsoversikt fra 1995 legger for eksempel Rekkedal en svært vid forståelse av forskning til grunn. Han inkluderer alle former for systematisk fremstilling av fjernundervisning.[87] Det innebærer at utredningsarbeid, systematiske prosjektbeskrivelser og vurderingsarbeid, uansett omfang og faglig dybde, inkluderes.

Selv med disse forbehold synes Moores analyse av internasjonal fjernundervisnings-forskning midt på 1980-tallet å ha gyldighet for situasjonen i Norge, også i dag, om vi forstår fjernundervisning som mer enn IKT.[88]

- Omfanget av norsk fjernundervisningsforskning

Om man definerer fjernundervisningsforskning som forskning som spesifikt omhandler alle sider ved fjernundervisningsaktiviteten, finner man at omfanget i Norge så langt er begrenset. Rekkedal, som har fulgt norsk fjernundervisning over tid, hevder at det fram til begynnelsen av 90-tallet særlig var tre miljø som har markert sin forskningsinteresse, Telenor, NKI og NKS (de to største frittstående fjernundervisningsinstitusjonene i Norge).[89]

Ansatte ved NKI og NKS har helt siden 1970 – tallet drevet forsknings- og vurderingsarbeid. Sammen med NFU (Norsk fjernundervisning) etablerte disse to institusjonene i 1988 SEFU (Senter for fjernundervisning), en frittstående nettverksstiftelse med målsetting å arbeide med forskning, utredning, informasjon og kompetanseutvikling på fjernundervisningsfeltet. I de oversikter som foreligger fra SEFU fremgår det at for perioden 1988 - 1996 ble det utgitt 24 rapporter, 3 konferanserapporter og 1 utredning. En oversikt fra NKI viser at man for perioden 1972 - 85 hadde publisert 11 forskningsrapporter, samtlige av Rekkedal. Han er også den forskeren som alene eller sammen med andre er representert med flest publikasjoner i SEFUs oversikt. Av rapporter i regi av NKS finner vi at det på 1990-tallet er utgitt 7 mindre publikasjoner og en mer omfattende vurdering av prosjektet "Hverdagsjus." Ansatte ved NKI og NKS har dessuten publisert artikler både nasjonalt og internasjonalt. I 1998 avla Paulsen, NKI, sin dr. grad ved Penn State University basert på en studie av nettbaserte undervisningsmetoder.[90]

NFU (Norsk fjernundervisning) har publisert 5 vurderingsarbeid for perioden 1987-95, alle utført på oppdrag fra NFU av eksterne personer/institusjoner.

Det forholdsvis begrensede antall publikasjoner kan først og fremst forklares med at det verken i NKI, NKS eller i NFU har vært lagt til rette for omfattende forskningsaktivitet. Det synes å være grunnlag for å hevde at utviklingsarbeid har vært prioritert foran forskningsarbeid og at de arbeider som foreligger er resultat av enkeltpersoners interesse og engasjement for å utvikle fjernundervisningsfeltet.

Telenor, gjennom Telenor Forskning, har på sin side forsket på fjernundervisning siden 80-tallet. For perioden 1988-96 hadde Telenor Forskning gitt ut 37 publikasjoner om fjernundervisningsforskning, fordelt på rapporter, notat

og foredrag. Telenors forskningsfaglige innsats for denne perioden var særlig knyttet til en person, Tove Kristiansen. Det bør også nevnes at Telenor har vært oppdragsgiver for flere av de rapportene som ble utgitt av SEFU, forskningsstiftelser og høgre utdanningsinstitusjoner. Som oppdragsgiver og forskningsinstitusjon fremstod således Telenor som den mest aktive forskningsaktør innen norsk fjernundervisning fram til siste del av 1990 - tallet.

De etablerte forskningsmiljøene ved universitet- og høgskoler hadde fram til midten av 1990-tallet viet fjernundervisning marginal oppmerksomhet, både i vurderings- og forskningssammenheng. Fram til 1992 viser Rekkedal til at man ved Universitetet i Oslo finner "noen enkelte hovedoppgaver". Samtidig fremmet han håp om at norsk, høgre utdanning ville komme mer på banen i årene framover, et håp han delte med flere.[91] Selv om fjernundervisningsforskningen i Sverige har likhetstrekk med Norge,[92] ble det allerede rundt 1980 produsert tre doktorgrader på feltet (Willén, Flinck og Bååth) og både før og etter disse har det vært foretatt en rekke studier, blant annet av Dahllöf, enten alene eller sammen med andre.[93]

Fra midten av 1990 - tallet imøtekommes Rekkedals forhåpninger i noen grad i Norge. Vi finner flere rapporter fra universitet, høgskoler og forskningsstiftelser først og fremst knyttet til vurdering av fjernundervisningstilbud, prosjekt og teknologiutprøving. Økningen henger blant annet sammen med at høgre utdanning siden 1990 har blitt stadig mer aktiv innen fjernundervisning. I SOFFs (Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå) prosjektoversikt fra 1994 finner man for eksempel en oversikt over 63 fjernundervisningspublikasjoner som har sitt utspring i universitets- og høgskolemiljøene i Norge. Rapportene i høgre utdanning fordeler seg på 15 utdanningsinstitusjoner med Universitetet i Oslo som den mest aktive. Det er ingen enkeltforskere fra disse miljøene, med et visst unntak for Støkken og (i en periode) Askeland (også gjennom en del upubliserte arbeider), som har markert seg på samme måte som Rekkedal og Kristiansen.[94]

Publikasjonene gjengitt i SOFFs oversikt omfatter ikke primært forskningsarbeid, men omhandler utredningsarbeid både på nasjonalt og institusjonelt nivå, prosjektbeskrivelser og mer allmenne refleksjoner og vurderinger knyttet til fjernundervisningsprosjekt. En vurdering av SOFFs, og utdanningsinstitusjone nes arbeid med fleksibel utdanning for siste halvdel av 1990-tallet, viser dog at en del av disse rapportene har begrenset verdi som kunnskapsgrunnlag og som forutsetning for kunnskapsutvikling på feltet. Flere av rapportene fremstår som korte, subjektive beskrivelser og analyser av hendelsesforløp delvis supplert med

enkle studentvurderinger. Også noen av SOFFs egne rapporter ble i den over nevnte vurderingen kritisert for varierende kvalitet.[95]

De dilemma prosjektene SOFF - prosjektene har stått overfor i sitt vurderingsarbeid uttrykkes godt gjennom følgende kommentar i en av prosjektrapportene til SOFF:[96]

> Det var planlagt en omfattende evaluering som skulle være ferdig et halvt år etter 1. gjennomføring..
>
> Ambisjonsnivået (for vurderingsarbeidet) var lagt høyt, kanskje for høyt, med tanke på at det er et fem vekttallsemne og at prosjektet i hovedsak ble drevet av noen få personer. "Det beste er det godes fiende" kan nok ha spilt inn når det gjaldt å prioritere tid til rapportskriving i en hektisk hverdag.

Noen av de høgre utdanningsinstitusjonene har også ambisjoner å bygge opp forskningsaktivitet i tilknytning til fjernundervisning. Universitetet i Tromsø var i 1994 den første norske, og nordiske høgre utdanningsinstitusjon som prioriterte egen vitenskapelig stilling til fjernundervisning, og i 1996 etablerte Høgskolen i Lillehammer det første, nordiske professoratet innen feltet. Innenfor feltet IKT og læring skjer det en raskere utvikling. Universitetene i Oslo, Bergen og Trondheim (NTNU) har nå etablert, og bygger opp, tverrfaglige forskningsmiljø innen dette feltet. Men forskningsinnsatsen her er ikke primært koblet til fjernundervisning, men er langt mer rettet mot innføring og bruk av IKT i ordinær undervisning. Det er også tilfelle for de prosjekt som er initiert av ITU.

- Forskningsfokus

I en bok fra 1996 forsøker Moore og Kearsly å definere/plassere fjernundervisningsfeltet i et systemperspektiv. Med dette ønsket man å identifisere basiskomponentene i fjernundervisning, og samtidig påpeke den nære sammenhengen mellom dem. Forfatterne definerer fjernundervisning gjennom fem slike subsystemer; kilder/behov (sources), design, formidling, interaksjon og læringsomgivelser. Til hver av disse knyttes en rekke forhold. Under læringsomgivelser plasserer man både arbeidsplass, hjem, klasserom og studiesenter.[97] Mens Moore og Kearsly har sitt hovedfokus mot selve undervisnings- og læringsprosessen, har en svensk/norsk forskergruppe definert forskningsfeltet innen fjernundervisning ved å definere seks dimensjoner eller nivå; formidling/interaktivitet, den lærende i fjernundervisning, læring, organisasjon og utvikling, det lærende samfunn og oppfølging og vurdering.[98]

Sett i forhold til begge disse forsøk på definering av feltet, finner man at norsk fjernundervisningsforskning har hatt et nokså snevert fokus, noe som igjen innebærer at vi i dag mangler nasjonal forskningsmessig innsikt på en rekke viktige områder.

Ved midten av 1990-tallet kunne hovedtyngden av norsk fjernundervisningsforskning plasseres innenfor fire hovedkategorier:

1 *Beskrivelser av studenter, frafall, rekruttering og gjennomstrømming.* Dette er et område som særlig opptok de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene fram til midten av 80-tallet. Av Rekkedals 11 arbeider publisert av NKI er de fleste knyttet til dette området, herunder også en studie hvor man prøver ut kontaktbrev for å minske frafallet i korrespondanseundervisningen.[99] På 90-tallet finner vi også eksempler på at dette temaet tas opp av andre, for eksempel BI og Østlandsforskning.[100] Også SOFF har vist dette området interesse, blant annet i den evalueringsguide som ble utgitt i 1991.

2 *Teknologi og teknologiutprøving.* Midt på 80-tallet synes det å skje et fokusskifte i forskningen. I stedet for studenten og studentgjennomstrømmingen ble fokus nå satt på teknologien. Dermed kom også Telenor (Televerket) på banen som en aktiv forsknings- og utviklingsaktør. Spesielt var man opptatt av feltforsøk knyttet til bruk av medier for toveis kommunikasjon.

Også SEFUs rapporter fokuserer i all hovedsak på teknologi. Av 24 rapporter er det 17 som eksplisitt setter søkelys på teknologianvendelse i fjernundervisning. Dette er også tema for to av de artikkelsamlingene SEFU publiserte.[102]

Samlet sett satte Telenor og SEFU søkelys på de fleste teknologier som ble tatt i bruk i fjernundevisningssammenheng; datakommunikasjon, telefon, fjernsyn, toveis lyd/bilde, telewriter, fax.

3 *Vurdering av fjernundervisningstilbud.* I kjølvannet av de prosjekt SOFF har støttet er det foretatt en rekke vurderinger, beskrivelser og oppsummeringer av fjernundervisningsprosjekt. En vesentlig grunn til dette er at SOFF har satt vurdering som et krav for økonomisk støtte. Vurderingene er både interne og eksterne og omfatter både småskala - og storskalaprosjekt. Tematisk sett er det utprøving og bruk av IKT som dominerer fokus i disse rapportene. Som pekt på over er for mange av disse rapportene av begrenset verdi.

4 *Kartlegging av fjernundervisningsaktivitet.* Spesielt Telenor var på første del av 90-tallet opptatt av å kartlegge fjernundervisningsaktivitet i Norge. Fra 1990 til 1996 foretok man foretatt fem kartlegginger av fjernundervisningsaktivitet i utdanningssystemet og industrien. Også SOFF har foretatt to mindre kartlegginger knyttet til prosjekt man har støttet. I 1991 ble det foretatt en større kartlegging av alle typer ekstern utdanning. Denne ble aldri publisert. Deler av denne kartleggingen presenteres i kapittel 5.

Innenfor vurderingene av enkeltprosjekt, og til en viss grad som del av teknologiutprøvingene, finner man problemstillinger knyttet til organisasjon og didaktikk. Som eksplisitte og eksklusive tema (det vil si at de løftes fram som hovedsaker og at man går i dybden på dem) er de forholdsvis sjeldne. Av arbeider på 90-tallet er det naturlig å henvise til Støkken (studentrolle og organisasjon)[103] Askeland[104] og Raaen (didaktikk).[105]

- Forskningsstrategier og metoder

I en analyse fra 1995 oppsummerer Lieberg den forskningsmessige status innen norsk fjernundervisning slik:[106]

- *deskriptiv*
- *lite generaliserbar*
- *marginalt forankret i teori*
- *utført av praktikere med liten forskningsmessig skolering*
- *sees lite i sammenheng med tidligere relevant forskning*
- *liten grad av akademisk diskusjon*

Selv om Liebergs analyse primært baserer seg på hans inntrykk og erfaring fra feltet, blant annet som leder av Nasjonalt læremiddelsenter, synes den relevant og langt på vei dekkende, også i dag. Analysen ligner til forveksling ITUs konklusjon om IKT

– forskning i skolen (jf. over) og underbygge antagelsen om at Moores "1985-analyse" fremdeles har gyldighet i norsk sammenheng. Det er imidlertid viktig å peke på, som det implisitt er gjort over, at man kan identifisere en del "hederlige unntak".

Hovedforklaringen til de karakteristika Lieberg fremhever, synes å være den nære kobling mellom utviklingsarbeid og vurdering vi har hatt i Norge så langt. Dette gjelder for alle aktører enten de nå har vært tilknyttet de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene, Telenor eller høgre utdanning. Det er også grunn til å påpeke at utviklingsinteressen og det daglige planleggings-, utviklings- og gjennomføringsarbeidet, har lagt beslag på langt mer tid enn vurderings- og forskningsarbeidet. I forbindelse med prosjekt støttet av SOFF har det fra enkelte fagmiljø vært uttrykt at kravet om vurdering har vært følt som en belastning, og en oppgave man i liten grad har kunnet vie tilstrekkelig tid til. Slike synspunkter har primært sammenheng med omfanget av den prosjektstøtte SOFF gav, og som etter fleres mening ikke gav rom for vurderingsoppgaven. Rammer og fokus har derfor medført at svært mange rapporter fremstår som presentasjoner av prosjektenes hensikt og framdrift, kombinert med spørreskjemaundersøkelser til involverte grupper. Arbeidene har primært hatt en praktisk forankring ved at det har vært viktigere å avklare problemstillinger og spørsmål knyttet til den konkrete konteksten prosjektet inngikk i, enn å løfte dette opp på et mer allment plan. Slik sett preges de fleste arbeid av en langt klarere vurderingsinteresse enn forskningsinteresse. Kristiansen og Rasmussen er seg bevisst dette dilemma og peker på tre forhold ved Telenors feltforsøk som etter deres mening vanskeliggjør generaliseringer:[107]

- Feltforsøkene inngår i en naturlig kontekst og baserer seg ikke på statistisk utvalg eller på laboratorieeksperiment.
- Fordi forsøkene ønsker å avdekke noe om framtidig bruk blir generaliseringer vanskelig. Blant annet endrer de teknologiske forutsetningene seg stadig raskere.
- Generalisering av et feltforsøk kan ikke si mye om representativitet og sannsynlighet.

Det eksisterer lite av det man kan kalle mer avanserte empiriske analyser. Her utgjør Rekkedal et unntak ved at han i flere arbeider fra 1970-tallet la opp til eksperimentelt design, bearbeidet og analyserte sitt materiale gjennom statistiske analyser.

Når det gjelder arbeidenes teoretiske forankring må man i hovedsak gi Lieberg rett. I Telenors arbeider finner man en tendens til at forfatterne primært forholder seg til Telenors egne arbeider. I TF - rapport nr. 24/91 er for eksempel 27 av 34 referanser

publikasjoner fra TF og Teledirektoratet.[108] Også andre av referansene viser til forskning initiert av Telenor. En slik "lukket" referanseramme er noe overraskende tatt i betraktning at utprøving av telemedier i fjernundervising også på dette tidspunkt hadde et forholdsvis stort internasjonalt omfang. Det er også overraskende tatt i betraktning den sterke internasjonale orienteringen som norske fjernundervisningsmiljø har vært preget av.

I publikasjonene fra NKI, NKS og SEFU finner man noe større variasjon i referansene, blant annet en noe sterkere internasjonal orientering. Men også her finner man rapporter som primært refererer til andre publikasjoner i samme serie.[109] Man finner også at den samme referanselitteraturen går igjen for noen tema, for eksempel innen datakommunikasjon.

Felles for Telenors, NKI/NKS og SEFUS arbeider er at publikasjonene bare i begrenset grad knytter fjernundervisningen an til mer allmenn pedagogisk og/eller didaktisk teori. Som det er påvist over beveger man seg i hovedsak innen fjernundervisningsmiljøet. Dette blir lett en snever referanseramme. Arbeidene forankres ikke i noe teoretiske grunnlag og er heller ikke gjenstand for mer omfattende drøfting og refleksjon. Oppsummert kan det sies at teorigrunnlaget, i den grad det eksisterer, primært tjener som grunnlag for perspektiv og som dokumentasjon/verifikasjon av enkeltstandpunkter.

Den samme vurderingen gjelder i hovedsak for arbeider utgått fra universitet og høgskoler. Selv om eksterne vurderingsarbeid må sies å ha en noe bredere teoretisk referanseramme enn de interne (som er i flertall), er hovedtrenden en begrenset teoritilknytning både når det gjelder fjernundervisning og pedagogikk. Dette skyldes dels manglende oversikt, dels manglende tid (og interesse?) for faglig utdyping. De fagpedagogiske miljøers fravær i dette forskningsfeltet er dessuten påtakelig.

Liebergs siste postulat er at fjernundervisningsforskning i Norge primært har vært utført av semi - forskere eller praktikere med liten forskningsbakgrunn. Denne karakteristikken synes i første rekke å gjelde for miljøene utenfor høgre utdanning. Inkluderer man høgre utdanning må man tilføye at en del vurdering har vært utført av forskere med forankring i ulike fagfelt, men arbeidene må i hovedsak karakteriseres som semi - forskning eller praktiske oppsummeringer. Det er dessuten nødvendig å nyansere Liebergs analyse noe ved å påpeke at selv om få utenfor høgre utdanning står i en forskerrolle til daglig, finner man personer som allikevel har forskerinteresse og forskerkompetanse.

I sin analyse fra 1985 gjør Moore, med referanse til utviklingen innen voksenopplæring, en inndeling av fjernundervisningsforskning i tre stadier:[110]

- Barndommen, med noe kaos, der prosjektene først og fremst skal tilfredstille praktikernes umiddelbare behov. Rapportene er ofte rent beskrivende. Man er opptatt av å vise hva man gjør og hvilken suksess man har hatt.
- Ungdommens stadium preget av noe mer formulering av teori og begreper.
- Voksenstadiet preget av systematisk utprøving og testing for å se om teoriene holder med sikte på systematisering og generering av ny teori.

Med forbehold om Moores noe snevre oppfatning av hva som skal gjelde som forskning, kan hans stadieinndeling anvendes som et relevant analyseredskap. Rekkedal har, med referanse til Moore, konkludert med at fjernundervisningsforskningen mer allment har beveget seg gjennom barndommens og ungdommens stadium og er i ferd med å etablere seg på voksenstadiet. Bates analyse fra 1993 bekrefter også dette. Rekkedal er selv forsiktig med å karakterisere den norske utviklingen (som han selv er en sentral del av). På bakgrunn av hans egen analyse, Liebergs kommentarer og analysen i dette kapitlet synes det nærliggende å påstå at vi i norsk sammenheng fremdeles befinner oss på "barnestadiet". Men utviklingen går helt klart i riktig retning, men mer innen feltet IKT og læring enn innen fjernundervisning i bred forstand. Stadig flere fagmiljø fatter interesse for fjernundervisning og IKT i undervisningen, blant annet har det etablerte ITU - nettverket satt i gang en viktig prosess på forskningsområdet. Det registreres også at det produseres stadig flere hovedfagsoppgaver omkring temaet og at det etter hvert leveres doktorgradsarbeid omkring IKT og undervisning.

1.6 Arbeidets fokus og problemstillinger

Den overordnede hensikten med dette arbeidet er todelt:

- Foreta en analyse, drøfting og vurdering av norsk høgre utdannings virksomhet sett i relasjon til de idealer som er gitt om livslang læring. Dette er konkret knyttet til det som i kapittel 4 defineres som fleksibel utdanning. Det omfatter den virksomhet som spesielt tar utgangspunkt i andre studentgrupper enn den unge heltidsstudenten som befinner seg ved utdanningsinstitusjonen.

- Plassere fjernundervisning/fleksibel utdanning inn en større og mer helhetlig sammenheng ved å knytte det til utdanningspolitiske, organisatoriske og didaktiske perspektiver. Arbeidet er således ment som et bidrag til en utvikling av dette feltet i høgre utdanning, både praktisk og teoretisk. Gjennom dette er det også et bidrag til å videreutvikle den norske fjernundervisningsforskningen.

Arbeidet er inndelt i tre hoveddeler:

Del I (Bakgrunn, begrep og utviklingstrekk) er en avklaring av begrep, perspektiv og virksomhet, delvis med en historisk tilnærming. **Del II** (Fleksibel utdanning som praksis) er en drøfting av noen av de erfaringer høgre utdanning har gjort med fjernundervisning/fleksibel utdanning i løpet av 1990-tallet. Sentralt i dette står vurderingen av ett av de mest omfattende norsk fjernundervisningsprosjekt midt på 1990-tallet, det såkalte NORNET - prosjektet. I dette spilte høgre utdanning en viktig rolle. Foruten at prosjektet i seg selv synliggjør høgre utdannings rolle på dette feltet, er det samtidig en dokumentasjon av en bestemt periode i utviklingen av norsk fjernundervisning med sin vektlegging på satellittbasert kommunikasjon. Analysen av NORNET – prosjektet plasserer også fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler i en regional kontekst, og relateres til erfaringer fra andre regionale utdanningsprosjekt i Norge og Sverige på 1990 - tallet. Samlet sett synliggjør del II noen av de utfordringer universitet og høgskoler står overfor dersom fleksibel utdanning skal bli en integrert del av den totale virksomheten. I **del III** (Fleksibel utdanning som utfordring) drøftes, delvis på bakgrunn av de to foregående rapportene, noen av de utfordringer høgre utdanning synes å stå overfor i den fortsatte utviklingen av dette feltet. Her er det de mer grunnleggende og prinsipielle perspektivene som legges til grunn.

Gjennom disse tre delarbeidene er målet dels å identifisere og avgrense feltet, dels å synliggjøre/dokumentere deler den utviklingsprosessen som har funnet sted innenfor livslang læring i norsk høgre utdanning og dels å legge grunnlaget for en videre utvikling av fleksibel utdanning som praksis- og forskningsfelt i høgre utdanning.

Arbeidets hovedproblemstilling er følgende:

> På hvilken måte og i hvilken grad har universitet og høgskoler bidratt til livslang læring/ fleksibel utdanning og hvilke forventninger og utfordringer står man overfor på dette feltet.

Problemstillingen er belyst gjennom to hovedperspektiv, et organisatorisk og et didaktisk.

De organisatoriske perspektiv og utfordringer som drøftes i dette arbeidet kan knyttes til følgende delproblemstillinger:

- Hvilke offisielle forventninger har vært, og er, gitt når det gjelder høgre utdannings rolle innenfor livslang læring?
- I hvilket omfang og på hvilken måte har norsk høgre utdanning vært i stand til å møte de utfordringer som har vært gitt når det gjelder utdanning rettet mot voksne utenfor anstalt? Søkelyset rettes her spesielt mot utviklingen på 1990-tallet.
- Hvilke utfordringer synliggjøres når høgre utdanning går aktivt inn med tilbud og tiltak i dette feltet og hvordan bør man forholde seg til noen av disse? Dette relateres spesielt til en vurdering av et større norsk regionalt prosjekt, det såkalte NORNET – prosjektet.
- I hvilken grad, og på hvilken måte, vil økt engasjement innen livslang læring medføre grunnleggende endringer i høgre utdannings legitimeringsgrunnlag og selvforståelse?

De didaktiske perspektiv og utfordringer er primært knyttet til forholdet mellom IKT og undervisning. Følgende problemstillinger tas opp til drøfting og refleksjon:

- Hvilke didaktiske utfordringer står man overfor i fjernundervisning generelt og spesielt ved bruk av IKT/fjernundervisning i høgre utdanning? Dette synliggjøres gjennom vurderingen av NORNET - prosjektet(jf.over), med vekt på satellittbasert kommunikasjon.
- Hva innebærer kravet om grunnleggende didaktisk refleksjon og hvilke konsekvenser får det for tilretteleggingen av IKT - basert undervisning? Dette knyttes til to kapitler i del III som på mer prinsippielt grunnlag drøfter undervisning på høgre nivå og IKT som virkemiddel i undervisning og læring. En utvikling i retning av de visjonære perspektiv om teknologi og læring forutsetter at man er i stand til å bryte igjennom den didaktiske retorikken som har utviklet seg på feltet. Det er ingen selvfølge at mer bruk av IKT gir mer og bedre læring. En ureflektert bruk kan faktisk føre til det motsatte, for eksempel ved at man forveksler informasjon med innsikt. Bruk av IKT som redskap i undervisning og læring forutsetter altså en grunnleggende (fag)didaktisk refleksjon. Skal fjernundervisning utvikle kvaliteter, må den forholde seg til de helt grunnleggende spørsmål knyttet til formidling og formidlingens metoder, derved

også forstå og tydeliggjøre seg i forhold til annen undervisning og dens innhold og metoder, det vil si didaktikken.

NOTER

1. Duke, C. (1999): Lifelong Learning: Implication for the University of the 21st Century. ***I Higher Education Management, vol. 11, nr. 1, 19-35.***

   Tjeldvoll, A. (1998): Universitetets ubehag og muligheter. ***Aftenposten 06.08.***

2. Universitetet i Tromsø (1996): ***Bedre læring for nye tider. Handlingsplan for studiekvalitet og fleksibel utdanning.*** Vedtatt av universitetsstyret ved Universitetet i Tromsø.

3. Scott, P. (1995): ***The Meanings of Mass Higher Education.*** The Society for research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.

4. Trow, M. (1973): ***Problems in Transition form Elite to Mass Higher Education.*** Carnegie Commision of Higher Education. Berkeley.

5. Beck, U. (1992): ***Risk Society- Towards a New Modernity.*** Sage Publications. London.

   Qvortrup, L. (2000): ***Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet.*** Gyldendal. København.

6. Williams, G. / Fry, H. (1994): ***Longer Term Prospects for British Higher Education: A Report for the CVCP.*** London Institute of Education. London.

7. Griffin, A. (1997): ***Knowledge under Attack: Consumption, Diversity and the Need for Values.*** I Barnett, R./Griffin, A. (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education Series. Cassell, London.

   Duke, C. (1992): ***The Learning University. Towards a New Paradigm?*** The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.

8. Barnett, R. (1997): A Knowledge Strategy for Universities. I Barnett, R./Griffin, A. (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education Series. Cassell. London.

9. McNair, S. (1997): Is there a Crisis? Does it Matter? I Barnett, R./Griffin, A.(eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education Series. Cassell. London.

10. ***Ibid, p. 35.***

11. Damsgaard, E. (1998): Rektorkameratene gjør retrett. ***I Forskerforum nr. 6, pp.12-14.***

12. En relevant parallell til dette finner vi i forsøket på å bestemme hva som ligger i betegnelsen "open education", se for eksempel Nyberg, D. (ed) (1975): ***The philosophy of open education.*** International Library of Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul. London.

13. Arvidson, L.(1996): Lära för livet. Reflektioner kring en refom och några relevanta begrepp. I Tøsse. S. (red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

14. Faure, E.(1972): ***Learning to be. The world of education today and tomorrow, p.182*** UNESCO. Harrap. London.

15. Slike sammenblandinger finner man ofte. I rapporten ***Guldtavlerne i græsset*** (Nordisk Ministerråd, Nord 1995:2) er fokus primært rettet mot voksenopplæring selv om rapporten har undertittelen "livslang læring for alle". I ERT- rapporten ***Education for Europeans 1995*** (European Round Table of Industrialists) gjør man samme kobling når man lanserer sin "educational chain". I en artikkelsamling fra 1974, ***Voksenopplæring i fremtiden*** (Å. Dalin- red), brukes begrepene livslang læring og recurrent education som synonyme, mens man i OECDs rapport "***Lifelong Learning for all"*** (OECD 1996) definerer "recurrent education" som : "A comprehensive educational strategy for all post – basic education, the essential characteristic of which is the distribution of education over the total life- span of the individual recurrent way, i. e in the alteration with other activities, principally with work, but also leisure and retirement "(p. 88). Se også Duke, C. (1975): Recurrent Education and Other Concepts of Education. I Center for Continuing Education: ***Lifelong and Recurrent Education and the Australian Public Service.*** Occasional Papers in Continuing Education – nr. 9.

16. Faure: ***Ibid.*** Et eksempel på utredning fra midten av 1990- tallet er OECD (1996): ***Lifelong Learning for All.*** Paris.

17. Longworth, N./ Davies, K.W. (1996): ***Lifelong Learing, pp. 21-22.*** Kogan Page. London.

18. ***Loc. cit.***

19. Undervisnings-ministeriet (1996): ***Livslang uddannelse for alle, p. 20.*** Møde for OECD-landenes undervisningsministre 16.-17. Januar 1996. København.

20. Faure: ***Ibid, kapittel 8.***

21. ERT (1995): ***Education for Europeans. Towards the Learning Society, p. 16.*** Brussels.

22. Delors, J. m.fl. (1996): ***Learning; The Treasure Within, kapittel 4. Report to UNESCO of the International Commision on Education for the Twenty- first Century.*** Paris.

23. ***Loc.cit.***

24. Nordisk Ministerråd (1995): ***Guldtavlerne i græsset, p. 8 og p. 10.*** Nord 1995:2. København.

25. IRDAC (1994): ***Quality and Relevance. Unlocking Europe's Human Potential.***
26. ***Ibid, p. 24.***
27. WILL (1995): ***Community Action for Lifelong Learning.*** Brosjyre.
Qvortrup, L. (2001): ***Det lærende samfunn. Hyperkompleksitet og viden.*** Gyldendal. København.
28. Korsgaard, O. (1999): ***Kundskapskapløpet. Uddannelse i vidensamfunnet, p. 210.*** Gyldendal. København.
29. Eide, K. (1996): ***Tilleggskommentar til artikkelen i NVIs artikkelsamling***(upublisert). Gitt til EVU - utvalget (Buer-utval get), desember.
30. Delors, m. fl.: ***Ibid, p.102.***
31. ***Ibid. p.109.***
32. European Commission (1996): ***Teaching and learning - Towards the learning society, p.7.*** Brussels.
33. Arvidson: ***Ibid, p. 260.***
34. Larsen, K. A. m.fl. (1997): ***Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter – og videreutdanning i norske bedrifter, p. 11.*** FAFO-rapport 21. Oslo.
35. Helsingborg by (1996): ***Nätverk 1, september.*** Brosjyre.
36. Delors, m. fl.: ***Ibid, p.122.***
37. European Commision: ***Ibid.***
38. Undervisnings-ministeriet (1996): ***Ibid.***
39. European Commision: ***Ibid, p.15.***
40. ***Ibid.***
41. Jagland, T.(1996): ***Utdanning - en lønnsom investering, p. 188.*** I Tøsse, S.(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.
42. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse. Oslo.
43. Og hvor man også kunne identifisere en til dels omfattende faglig kritikk av dette perspektivet, jf. J. Hellesnes (1975): ***Sosialisering og teknokrati***, Bowles, S. og Gintis, H. (1976): ***Schooling in Capitalist America*** og flere av Erling Lars Dales arbeider.
44. Coffield, F. (1999): Breaking the Consensus: lifelong learning as social control. I ***British Educational Research Journal, vol 25, nr. 4, 479-499.***
45. De som har fulgt Tillers vitenskapelig produksjon kan helt fra hans første arbeider, kritikken av Taylorrasjonalen som grunnlag for læreplantenkning, og fram til hans publikasjon i samarbeid med Egerbladh, finner at hans hovedtema er dragkampen mellom humanisme og instrumentalisme i skolen.
46. Nordisk Ministerråd: ***Ibid.***
47. Hellesnes, J. (1975): ***Sosialisering og teknokrati.*** Gyldendal. Oslo.
48. Nordisk Ministerråd: ***Ibid.***
49. Illeris, K. (1974): ***Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik.*** Munksgaard. København.

50. Delors, m.fl.: ***Ibid, kapittel 1.***
51. ***Ibid, p. 18.***
52 ***Ibid, p.19.***
53. Nordhaug, O./ Gooderham, P.(1996): ***Kompetanseutvikling i næringslivet, kapittel 5.*** Cappelen. Oslo.
54. Young, M. (1961): ***The Rise of the Meritocracy 1870-2033; An Essay on Education and Equality.*** Harmondsworth. Penguin. London.
55. Et poeng SOFFs leder, Jan Atle Toska, har fremhevet i mange sammenhenger.
56. Egne notater. Undertegnede var deltaker på denne høringen som representant for Det norske universitetsråd.
57. Eide, K. (1996): Samfunnsendring og livslang læring. I Tøsse, S.(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.
58. Cummings,W. K. (1997): The Service University in Comparative Perspective. ***Special Issue of Higher Education.*** Utkast. Suny- Buffalo.
59. KUF(1997): ***Ibid.***
60. Barnett, R. (1990): ***The Idea of Higher Education.*** Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.
61. Watson, D./ Taylor, R. (1998): ***Lifelong Learning and the University.*** Falmer Press. London.
Knapper, C./ Cropley, A. (2000): ***Lifelong Learning in Higher Education.*** Kogan Page. London.
62. EC (2001): ***Lifelong Learning: The Implications for universities in the EU.*** Project report, 28. Directorate General Science, Research and Development Prosjekt ERB – SOE1-CT98-2043.
Askling, B./Foss-Fridlizius, R.(2000): ***Lifelong Learning in Swedish Universities- a familiar policy with some unfamiliar system implications.*** Delrapport i EU – prosjektet nevnt over, upublisert. Gøteborgs universitet. Oktober.
63. Longworth/ Davies: ***Ibid, p.14.***
64. ***Ibid,p.106.***
65. ***Ibid, pp. 117-118.***
66. ***Ibid, kapittel 7.***
67. Council of Europe (1998): ***Lifelong Learning for Social Cohesion: A New Challenge to Higher Education.*** Strasbourg.
68. DNU (1997): ***Etter- og videreutdanning ved universitet og vitenskapelige høgskoler, pp 2-3*** Notat fra studieutvalget. April.
69. McNair: ***Ibid, p.35.***
70. Longworth/Davies: ***Ibid, pp. 32- 35.***
71. KUF: ***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere.
72. SOFF (1995): ***Fra prosjekt til permanens.*** SOFF - rapport nr. 3. Tromsø.
SOFF (2000): ***Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, støttet av SOFF. Kartlegging av erfaringer i perioden 1996 – 1999.*** SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.

73. Hawkridge, I. (1995): The Big Bang Theory in Distance Education, p.7. I Lockwood, F.(ed): ***Open and Distance Learning Today.*** Routledge. London.

74. Perriault, J. (1990): ***Distance Learning. Feasibility study on distance learning in a wider Europe.*** (Interim report) CDDC.

75. Ngam, C. I. (1993): The use of teleteaching methods for the development of competence in developing countries: the case of STOU. I Davies, G/ Samways, B (eds): ***Teleteaching.*** Konferanserapport, IFIP. Amsterdam.

Worth, M. (1997): ***Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.*** Department of Education, Uppsala University. Uppsala.

76. SOFF (1998): ***Vurdering av Nitol - prosjektet.*** SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.

Collins, B. (1996): ***Telelearning in a Digital World, kapittel 10.*** International Thompson Computer Press. London.

77. Levold, N./ Østby, P. (1993): Skjønnheten og udyret. ***Dagbladet 10.11.*** Kronikk.

78. Wiig, T.(1998): Hånd i hånd med teknologien. ***Aftenposten 03.01.*** Kronikk.

79. Brandt, E. (2000): Policies for Lifelong Learning and for Higher Education in Norway; correspondence or contradiction? I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 271-283.***

80. Søby, M.(1999): Internt strateginotat. ITU. Oslo.

81. Ludvigsen, S/ Grepperud, G./ Haugaløkken, O./ Wasson, B.(2001): ***Rapport til Norges forskningsråd - IKT (informasjons- og kommunikasjns-teknologi) i læring, undervisning og utdanning – innspill til et forskningsprogram.***

82. I et forskningsnotat om fjernundervisningsforskning i Sverige og Norge fremgår det at situasjonen i hovedsak er den samme, med de samme mangler(se note 94).

83. Moore, M. (1985): Some observations on current research in distance education. ***Epistolodidaktia, nr. 1, 35-62.***

84. Bates, A. (1993): Distance Education Research in a Changing World; the Importance of Policy Research. I ***Research in Distance Education. Present Situation and Forecast.*** Konferanserapport. Distansutbildning i utveckling. Umeå Universitet. Rapport nr. 6. Umeå.

85. The Institute for Higher Education Policy (1999): What's the difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. ***http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Difference.pdf.***

86. Dahllöf, U. (1993): Distance Education Research in a Swedish and Comparative Perspective. I ***Research in Distance Education. Present Situation and Forecast.*** Konferanserapport. Distansutbildning i utveckling. Umeå Universitet. Rapport nr.6. Umeå.

87. Rekkedal, T. (1995): Forskning på fjernundervisingsfeltet - nasjonalt og internasjonalt., p.32. I ***Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000.*** SEFU-rapport. Oslo.

88. ***Ibid.***

89. ***Ibid.***

90. Paulsen, M. F. (1998): ***Teaching Techniques for Computer – mediated Communication***. ***The Graduate School***. Pennsylvania State University. Pennsylvania.

91. Rekkedal: ***Ibid.***

92. Bränström, D. (1993): The Need for a Research Programme in Distance Education. I ***Research in Distance Education. Present Situation and Forecast*** Konferanserapport. Distansutbildning i utveckling. Umeå Universitet. Rapport nr. 6. Umeå.

Dahllöf: ***Ibid.***

93. Dahllöf, U. (1977): ***Reforming higher education and external studies in Sweden and Australia***. Uppsala Studies in Education 3. Uppsala: Acta Universitatis Upsalaensis/Almqvist & Wiksell International. Stockholm.

Dahllöf, U. (1988): Långt borta och mycket nära- distansundervisning inför framtiden. I Abrahamsson, K (ed): ***Det stora kunnskapslyftet. Svensk vuxenutbildning inför 2010.*** Utbildningsförlaget. Stockholm.

Dahllöf, U./ Willén, B. (1978): ***Högskolans distansutbildning och den återkommande utbildningen***. Pedagogisk Forskning i Uppsala nr. 4.

Dahllöf, U./ Grepperud, G./ Palmlund, I. (1993): ***Att vilja, våga och kunna. En utvärdering av Distansprosjektet vid Umeå Universitet 1987- 93.*** Distansutbildning i utveckling. Rapport nr. 5. Umeå Universitet. Umeå.

94. Støkken har primært vært opptatt av fjernundervisningsstudenten og organisering av fjernundervisning i høgre utdanning. Hun har også fulgt SOFFs arbeide over flere år. Askeland har primært fokusert på didaktiske spørsmål i tilknytning til IKT - bruk. Lite av dette har imidlertid vært publisert.

95. Støkken, A.M. m. fl. (2001): ***Mange bekker små. Evaluering av arbeidet med SOFF - støttede fjernundervisningsprosjekter.*** SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.

96. Mughal, K.A./ Riisøen, M. (1998): ***Evalueringsrapport- Objektorientert programmering i Java - grunnkurs i Databehandling***. Institutt for informatikk/SEVU. Universitetet i Bergen.

97. Moore, M./ Kearsly, G. (1996): ***Distance Education. A Systems View, p. 9.*** Wadsworth Publishing Company. Belmont.

98. DISTUM (1999): Det livslånga lärandet i informationssamhället – om distansutbildningens villkor och möjligheter. ***Notat.www.distum.se.***

99. Rekkedal, T. (1972): Systematisk elevoppfølging. ***En eksperimentell undersøkelse av virkningen av kontaktbrev til elever ved NKI - skolen.*** NKI - skolen. Oslo.

100. Øvrelid, B. (1990): ***Den sjølmedvitne einsemda. En studie av studentane ved norske fjernundervisningsinstitusjoner.*** Østlandsforskning. Lillehammer.

Røed, A.C. (1993): ***Bedriftsøkonomistudiet som fjernundervisning.*** BI. Sandvika.

101. SOFF (1992): ***Evalueringsbilder.*** SOFF- rapport 1. Tromsø.

102. SEFU(1993a): ***Fjernundervisning - utvikling og mangfold.*** Et utvalg av foredrag, artikler og rapporter fra Senter for fjernundervisning. SEFU 1988-92. Oslo.

SEFU(1993b): ***Selected articles on Policy, Research and Evaluation in Distance Education.*** SEFU. Oslo.

103. Støkken, A.M. (1993a): ***Fra private brevskoler til fjernundervisning i offentlig regi.*** Arbeidsforskningsinstituttet. Rapport nr. 8. Oslo.

Støkken, A.M. (1993b): ***Fjernstudenten.*** Arbeidsforskningsinstituttet. Rapport nr. 9. Oslo

Støkken, A.M. (1994): ***Høyere utdanning ved en skillevei? Fjernundervisning ved universiteter og høyskoler.*** Arbeidsforskningsinstituttet. Rapport 2. Oslo.

104. Askeland, K. (1994): ***Fjernundervisningens didaktikk med spesiell fokusering på evaluering.*** SONDE - prosjektet. Upublisert.

Askeland, K. (1995): Et streiftog i forelesningens utfordrende aporetikk og en innledning til forskning. I ***Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000.*** SEFU -rapport. Oslo.

105. Raaen, F.D. (1996): ***Læreplanstyring og kunnskapskvalifisering.*** HiO -rapport nr.6. Høgskolen i Oslo. Oslo.

106. Lieberg, S. (1995): ***Avsluttende oppsummering av konferansen.*** I ***Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000.*** SEFU - rapport. Oslo.

107. Kristiansen, T./ Rasmussen, T. (1992): Forsøk med kommunikasjonsteknologi i fjernundervisning – om feltforsøk som metode. I SEFU: ***Evaluering av fjernundervisning. En analyse av teori og praksis ved noen sentrale institusjoner på feltet.*** SEFU. Oslo.

108. Hestnes, B.(1994): ***Multimedia - anvendelser i Televerket.*** TF - rapport 21. Kjeller.

109. Et eksempel på dette er Rekkedal, T(1992): ***Telefax som medium for toveis kommunikasjon i individuell fjernundervisning.*** SEFU/NKI. Oslo.

110. Moore: ***Ibid.***

111. Clark, B. (1998): ***Creating Entrepeneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, p xvi.*** IAU Press. Issues in Higher Education. Pergamon. Oxford.

Den vitenskapsteoretiske moralen er, at skal vi skaffe oss et godt grep om folks forskjellige begreper om verden, om den verden de selv er virksomme i, så skal vi skaffe oss erfaringer fra de virksomheter deres begreper stammer fra og har sitt feste i. Og skaffer vi oss ikke et godt grep om folks forskjellige begreper om verden, får vi heller ikke et godt grep på deres forståelse av sin tilværelse.

...

The sociologist, like the physician, should have first, intimate familiarity with things; secondly, systematic knowledge of things; and thirdly, an effective way of thinking about things.[1]

Kapittel 2

ENDRING, ERFARING OG REFLEKSJON
- VITENSKAPSTEORETISKE OVERVEIELSER

2.1 Arbeidets forankring og utgangspunkt

Hammersley og Atkinson skiller grovt mellom tre kilder, eller utgangspunkt, for forskning:[2]

- Utgangspunktet kan være velutviklet teori som et sett hypoteser kan utledes fra.

- Utgangspunktet kan være sosiale hendelser, idet de gir anledning til å undersøke en uvanlig foreteelse eller teste en teori. Spesielt legger Hammersley og Atkinson vekt på det de kaller «naturlige eksperimenter», det vil si organisasjonsmessige innovasjoner, naturkatastrofer eller politiske kriser. Det som er av særlig betydning ved slike naturlige eksperiment er at forhold, strukturer eller relasjoner man til vanlig tar for gitt synliggjøres så vel for aktørene som for observatørene. Balls studie av "Beachside Comprehensive" kan sies å være en slik studie.[3]

De mest grunnleggende materielle og sosiale strukturer er usynlige for oss i hverdagen. De tas for gitt, men bestemmer i stor grad vår oppfatning av oss selv, vår atferd og vilkårene for atferd (jf. Scheins begrep om dypkultur og Østerbergs analyse av sosio - materiell struktur).[5] Bare når vi setter i verk forandringer «støter» vi bort i barrierer vi tidligere ikke har vært klar over. Tiller har brukt metaforen «glasstaket» eller «glassveggen» om dette.[4] Vi kan se «gjennom» dem, det vil si fra vårt ståsted og fram mot de mål vi ha satt oss, men før vi begynner på veien mot målene er vi ikke i stand til å identifisere disse barrierene.

Når Whyte skal trekke opp nye og spennende veier i samfunnsvitenskapelig forskning, er det nettopp forskning knyttet til sosial endring eller sosiale intervensjoner han legger vekt på. Han hevder at forskere i alt for stor grad har rettet fokus mot «standardorganisasjoner». Fortsatte studier av disse vil, i følge Whyte, i beste fall produsere mer raffinerte målinger av holdninger, atferd og produktivitet. Bare i begrenset grad vil dette føre til videreutvikling. Hans alternativ er å rette fokus sterkere mot nye og radikale organiseringsformer, hvor aktørene har en annen problemforståelse og gjør tingene på en annen måte.[6]

- Det tredje utgangspunket er at de forskningsmessige fokus og problemstillinger kan ha sin bakgrunn i personlige opplevelser. Hammersley og Atkinson understreker at slike opplevelser først blir betydningsfulle og interessante gjennom teoretisk forankring og utvikling.

2.1.1 Fleksibel utdanning som ”naturlig eksperiment”

Sett i forhold til Hammersley og Atkinsons tredeling er det de to sistnevnte innfallsvinklene som danner grunnlaget for dette arbeidet.

Fokus og problemstillinger har sin forankring i den konkrete, praktiske utviklingen av etter- og videreutdanning og fjernundervisning/eksterne studier i norsk, høgre utdanning. Samtidig som dette er en aktivitet som er kommet mer i fokus og fått større omfang i høgre utdanning(jf. kapittel 5 og 6), har den også mange fellestrekk med det Hammersley og Atkinson karakteriserer som «naturlige eksperiment.» Gjennom en ny og særegen virksomhet identifiseres, utfordres og overskrides høgre utdannings etablerte strukturer, ordninger og handlinger. Institusjonelle, innovative grep fremstår dessuten som en forutsetning. Blant annet ut fra et slikt nyskapingsperspektiv foreslo man i SOFF - utredningen «Det nasjonale kunnskapsnettet» at vitenskapelig ansatte som arbeidet aktivt med fjernundervisning burde få dette godskrevet som universitetspedagogisk kvalifisering.[7] Som grenseoverskridende virksomhet, bidrar fleksibel utdanning også til bedre forståelse av hva som konstituerer høgre utdanning generelt. Dessuten fanger man opp utviklingstrekk som etter hvert vil sette sitt preg på hele utdanningsnivået. Et eksempel på denne type utviklingstrekk er knyttet til institusjonenes stadig større behov for egen, økonomisk inntjening. Fleksibel utdanning er slik sett et gunstig ståsted både for bedre innsikt i egen organisasjon og for å avdekke fremtidige, strategiske veivalg.

Utgangspunktet for dette "naturlige eksperimentet," er at fleksibel utdanning retter seg mot andre målgrupper enn de unge studentene som følger studier ved institusjonen (mer eller mindre) på heltid (jf. kapittel 5). Institusjonene skal møte studenter som er lokalisert utenfor institusjonene. Disse har en bredere og i noen tilfeller annen bakgrunn enn de unge førstegangsstuderende, har delvis andre krav og forventninger, andre behov for faglig og administrativ oppfølging, andre krav til kommunikasjon og samhandling. Jo større betydning denne målgruppen får for institusjonenes virksomhet, jo mer nødvendig blir det å stille spørsmål ved etablert praksis samtidig som man tvinges til å se seg om etter nye og andre løsninger.

Da man i norsk høgre utdanning ved inngangen til 1990-tallet definerte fjernundervisning/fleksibel utdanning som eget satsingsområde (gjennom SOFF), ble det lagt særlig vekt på den organisatoriske og didaktiske utfordringen.

Den didaktiske utfordringen kom særlig til syne i drøftingen av hvilke prosjekt som skulle gis økonomisk støtte og hvilke kriterier som skulle legges til grunn ved vurdering av søknadene. Allerede på det andre styremøtet i SOFF, september 1990,[8] kom det opp spørsmål om støtte til IT-utstyr. Fra ett av styremedlemmene ble det hevdet at støtte til utstyr måtte være en viktig oppgave for SOFF siden man nettopp skulle bidra til fjernundervisning ved hjelp av «de nye media». Et slikt resonnement ble forholdsvis kontant avvist av styret for øvrig. Man la i stedet stor vekt på at utfordringene burde knyttes til pedagogisk bruk.[9] En viktig begrunnelse for dette var at norsk, høgre utdanning fram til 1990 allerede var tilført tildels store IT-midler.[10] De fremtidige utfordringene lå ikke i «å trykke på knapper», som SOFFs daværende styreleder uttrykte det, men å utforske det didaktiske rom de nye media åpnet for.

Denne prioriteringen ble også synliggjort ved de første ansettelsene i SOFFs sekretariat og hvor pedagogisk/didaktisk kompetanse var overordnet teknisk ekspertise. En av søkerne, med datafaglig bakgrunn, fikk klar tilbakemelding om dette da vedkommende kontaktet SOFFs daværende styreleder om søknadprosedyrer og tilsettingskriterier.[11] Resultatet ble at SOFF i prosjektperioden (1990-94) så å si ikke gav støtte til IT-utstyr. Dette ble det også nedfelt i SOFFs søknadsorientering.[12]

På den organisatoriske siden stod SOFF overfor tre store utfordringer:

- Hvordan få den enkelte, høgre utdanningsinstitusjon til å ta et institusjonelt ansvar for fjernundervisning/fleksibel utdanning? Institusjonelt ansvar innebar i denne sammenheng mer enn å bare utvikle og tilby enkeltstående, fleksible studier. Ambisjonen var å etablere og integrere en ny utdanningsvirksomhet.
- Ved etableringen av SOFF ble samtidig de fire universitetene og tre av høgskolene (Bodø, Stavanger og Lillehammer) gitt et særlig ansvar for arbeid med fjernundervisning. De ble gitt en såkalt nasjonal knutepunktfunksjon som innebar at det bare var disse sju institusjonene som skulle utvikle og gjennomføre fjernundervisning på høgre nivå i Norge. Dette var en strategi styret i SOFF delvis var uenig i, og det ble lagt ned mye tid i å finne ut hvilken rolle disse knutepunktene skulle ivareta. I en forstand var disse knutepunktene en forløper til dagens Norgesnett. Støkken har da også karakterisert dette fjernundervisningsnettet som «det lille Norgesnettet».[13]
- Hvordan skape et organisatorisk nettverk bygd på arbeidsdeling, samarbeid og helhet? Hvordan skape et «nettverksuniversitet» basert på allerede etablerte institusjoner og ordninger?

Disse spørsmålene ble utredet og drøftet i flere rapporter utgitt av SOFF og knutepunktinstitusjonene.[14]

SOFFs prioriteringer og fokus ble også markert av sekretariatet i fora utenfor styret og utenfor SOFFs egen rapportserie. Undertegnede publiserte i 1991 en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift med tittelen «Teknologien er svaret, men hva var spørsmålet?» Her ble nettopp noen av de organisatoriske og didaktiske spørsmål innen fleksibel utdannig identifisert og drøftet.[15]

Fokus på organisasjon og didaktikk gikk også igjen i de offentlige meldinger og utredninger som også omhandlet fjernundervisning i norsk, høgre utdanning (jf. kapittel 3). I St. meld. nr 40 (1990-91) *"Fra visjon til virke"* het det:[16]

> Departementet vil særlig gå inn for å støtte prosjekt hvor pedagogiske opplegg er grundig utarbeidet med tanke på bruk av egnet teknologi...
>
> Departementet er enig med Sentralorganet for fjernundervisning i at man må ta utgangspunkt i vår desentraliserte utdanningsstruktur for at det etter hvert kan utvikles nasjonale knutepunkter også på fjernundervisningsfeltet, ved institusjoner med særlige faglige forutsetninger.

> For at vårt land skal kunne bidra i den internasjonale utviklingen på dette området, er det viktig at offentlige og private utdanningsinstitusjoner generelt kan utveksle nødvendig kunnskap og erfaring. Foreløpig besitter de offentlige institusjonene bare begrenset erfaring med fjernundervisning, men på lengre sikt vil dette kunne endres gjennom mer spesialisering, arbeidsdeling og nasjonalt samarbeid.

2.1.2 Fleksibel utdanning og egenerfaringer

Også Hammersley og Atkinsons tredje innfallsvinkel, at forskningen kan forankres i personlige erfaringer og opplevelser, er relevant som utgangspunkt og grunnlag for dette arbeidet. Helt siden 1990 har undertegnede arbeidet med og kunnet følge utviklingen av fjernundervisning/fleksibel utdanning i høgre utdanning på nært hold. I løpet av denne perioden har mitt arbeid hatt to noe ulike utgangspunkt. Fra 1990 til 1997 var rollen primært praksisorientert; som leder av SOFF for perioden 1990-94 og som direktør for UNIKOM, UiTø fram til våren 1997. Fra høsten 1997 ble rollen endret i en mer forskningsorientert retning, gjennom en kombinert forsker- og praktikerrolle ved UNIKOM/U-vett (Universitetets videre– og etterutdanning).[17] Gjennom hele perioden har jeg også på andre måter deltatt og bidratt til utviklingen av feltet, blant annet gjennom utredningsarbeid, komiteer, utvalg og styrer. I den sammenheng er deltakelsen i Buer-utvalget særlig viktig å nevne. Dette utvalget la frem en egen offentlig utredning om etter– og videreutdanning i arbeidslivet (NOU 1997: 25 Ny kompetanse), som i ettertid er videreført gjennom Kompetansereformen.[18] Gjennom disse posisjonene har jeg ikke bare kunnet følge, men også innvirke noen av de prosessene som har påvirket og preget høgre utdanning innen området fleksibel utdanning. For å si det mer billedlig; jeg har i denne perioden ikke bare kunnet følge prosessen fra orkesterplass, jeg har også deltatt i selve dramaet og påvirket spillet. Disse posisjonene har gitt en unik mulighet til å komme på innsiden av den utvikling som har funnet sted og det har gitt tilgang til sentrale kilder, både skriftlige og muntlige, offisielle og uoffisielle. Kerr uttrykker verdien av dette i relasjon til egen rolle slik:[19]

> Participation, however, has certain advantages. The individual is given a chance to know the many pressures and the many considerations that enter into decision making, the role of personalities as against the assumptions and guesses of outsiders, the knowledge available at the time of decision making, the alternatives weighed, the total oral record as well as the selective written documents, and much else.

De tre hoveddelene i dette arbeidet tar altså Lindqvist og Kallebergs oppfordringer på alvor, nemlig å grave (det vil si forske) der man står (det vil si på basis av erfaringer man selv har hatt).[20]

2.2 En retrospektiv forsker - og observatørrolle

I tillegg til at egenerfaringene danner grunnlag for problemstilling og forskningsfokus, brukes de i dette arbeidet i noen sammenhenger også som referanse og henvisning i analyse og drøftinger(jf. 2.1.1). Slik sett utdyper, utfyller og kontekstualiserer praksiserfaringene og praksisblikket den tradisjonelle, distanserte forskerrollen. Dette gjør det også nødvendig å drøfte og avklare i hvilken grad og hvordan praktiker- og deltakerrollen kan være legitim og betydningsfull også i forskningssammenheng.

Det er her naturlig å knytte an til Whytes drøfting av rasjonale og roller i deltakende observasjon. Grovt sett kan man hos Whyte skille mellom to typer deltakende observasjon. Den klassiske og mest vanlige rollen er hvor forskeren går ut i et felt og bevisst skal forske mens man er i feltet. Hovedtyngden av drøftinger omkring feltarbeid og feltrollen har denne rollen som referanse.[21] Whytes andre kategori er, som han selv påpeker, langt mindre kjent (og benyttet). Man holder her deltaker (praktiker) – og forskerrollen klart adskilt, og går fra full deltakelse til (full)forskning. I forskningsarbeidet bygger man imidlertid på, og legger til grunn, de erfaringer og observasjoner (både systematiske og usystematiske) man gjorde i praktikerrollen. Whyte kaller denne rollen for en retrospektiv forsker- og observatørrolle og strategien defineres som "from action – to – theory".[22] Han henviser til to forskningsarbeid som legger en slik forskningsstrategi til grunn; Morenos doktorgradsarbeid "Barrios in Arms" og Barnards arbeid innen organisasjonsatferd "The Functions of the Executive."[23] Til en viss grad ligger en slik strategi også til grunn for Kerrs arbeid «The Great Transformation in Higher Education 1960 - 80."[24]

Morenos forskningsarbeid, som omhandler revolusjonen i Den Dominikanske Republikk midt på 60-tallet, kan beskrives i to faser. I den første gikk han som prest og aktør inn i revolusjonen og må således defineres som full deltaker. Selv om han la stor vekt på ikke å bli ensidig definert til en av sidene i revolusjonen, sier han selv at han klart identifiserte seg med de revolusjonære. Under sin aktive deltakelse kunne han i liten grad gjøre systematiske notater. Han stolte først og fremst på det han selv kaller «sin fotografiske hukommelse». Etter at revolusjonen var over, vendte Moreno tilbake til sitt universitet og begynte nedskrivingen av sine opplevelser fra revolusjonen. I tillegg ble en rekke av de sentrale aktørene fulgt opp gjennom dybdeintervju og det ble gjort omfattende dokumentstudier, blant annet av de revolusjonæres aviser som ble gitt ut under hele opprøret.[25] Et norsk arbeid, som i noen grad sammenfaller med Morenos arbeid i forskningstilnærming er Gornitzkas studie av flyvertinneyrket.

Grunnlaget for hennes arbeid var egen praksis som flyvertinne i 11 år. Hennes erfaringer ble supplert og utdypet med en spørreundersøkelse.[26]

Barnards var president i New Jersey Bell Telephone Company og brukte sine erfaringer som leder i denne bedriften som grunnlag for en mer allmenn analyse av organisasjonsatferd og da spesielt hva det vil si å utøve en sentral lederrolle.[27] Selv om arbeidet var erfaringsbasert var det ikke egen rolle og egen bedrift som var fokus i arbeidet, det var lederrollen generelt.

Et arbeid som setter primærfokus på egen rolle og som går langt i å basere seg på egne erfaringer er Dalheims hovedfagsoppgave om sjøsamisk kultur og tradisjon. Denne oppgaven baserer seg i svært stor grad på hennes egen oppvekst og egne refleksjoner rundt utviklingen av et sjøsamisk og læstadiansk område i Troms.[28] I Dalheims oppgave er grensen mellom biografi og forskning flytende.

Bruk av egne erfaringer og forsker- og observatørrollen i dette arbeidet skiller seg på to områder fra de arbeidene det er vist til over.

I motsetning til Moreno og Barnard er ikke min rolle som praktiker, forsker og observatør bare tilbakeskuende. Også etter 1997, og i min posisjon som professor i fjernundervisning, har arbeidet vekslet mellom å være praktiker og forsker på feltet. Dette gjør at rollen, både formelt og uformelt, har i seg klare trekk av aksjonsforskning og FoU– virksomhet. Dessuten brukes ikke egenerfaringer i dette arbeidet som grunnlag for en analyse av egen rolle og egen virksomhet, slik man finner det hos Dalheim og delvis Moreno. Det trekkes inn som grunnlag, illustrasjoner, eksempler og som kontekst. Slik sett har tilnærmingen en del til felles med Barnard. Nærhet til utviklingsprosessen utnyttes til å gi et bilde, et innsideblikk og en forståelse som igjen knyttes til mer allmenne erfaringer, annen empirisk forskning og teori. Denne rollen preges av det Wadel beskriver som å være sin egen informant og hvordan man med bakgrunn i eget yrke, eller livssituasjon, både utvikler forståelse og kan gi kontekst og konkretiseringer til forskningsarbeid.[29] Samtidig finner man i denne studien likheter med Morenos arbeid ved at man i ettertid har forsøkt å gå forskningsmessig i dybden på flere av de problemstillinger man i det daglige arbeid har stått, og står, overfor. Dette gjøres dels gjennom empirisk forskning, som i vurderingen av NORNET, dels gjennom dokument og litteraturstudier.

2.2.1 Praktiserende samfunnsvitenskap, taus kunnskap og aksjonslæring

I boka "Sosiologiens dilemma" har Løchen drøftet ulike sosiologiroller i forskningssammenheng. Løchen skiller i utgangspunktet mellom vitenskapsorientert og samfunnsorientert sosiologi. Dette skillet angir hvilke verdier og lojaliteter man skal prioritere i forskningen. Den vitenskapsorienterte sosiolog velger problemstillinger som primært skal berike faget. Den samfunnsorienterte knytter sitt arbeid til hva som av samfunnsmessige årsaker synes viktig og relevant å ta opp.

Den samfunnsorienterte rollen inndeler Løchen igjen i tre:[30]

- Den relevante sosiolog, som primært tar i bruk kvantitative metoder og som holder avstand til forsøkspersonene eller informantene.
- Den engasjerte sosiolog, som har en mer kvalitativ tilnærming til feltet ved å legge hovedvekten på nærhet og innlevelse i forsøkspersonens situasjon. Det er nærliggende å knytte denne rollen til deltakende observasjon.
- Aksjonsforskeren, hvor aksjonen eller praksis (endring) er hovedfokus og hvor forskeren påtar seg oppgaver som går ut over å beskrive, analysere og vurdere.

Med referanse til Løchen og sin egen forskerrolle og forskningsarbeid, finner Støkken det nødvendig å lansere en fjerde rolle som hun benevner som praktiserende sosiolog.[31] Dette er en rolle som adskiller seg fra Løchens kategorisering på to punkter. Det er en rolle som ikke forankres i et faglig/vitenskapelig miljø, men i en annen, funksjonell kontekst. Dessuten er utøvelsen av rollen er ikke knyttet til forskning. Den er i følge Støkken "forskningsmessig irrelevant." Man går inn i en rolle av ikke-vitenskapelige grunner og med andre interesser enn å drive forskning. Et eksempel på dette er en sosiolog som går inn i et yrke i fylkesadministrasjonen. Det som skiller den praktiserende sosiolog fra praktikerrollen, er i følge Støkken at man i sin jobbsituasjon er interessert i å hente ut kunnskaper om det system hun/han virker innenfor. En praktiker er først og fremst (og bare) opptatt av å anvende kunnskapen i jobbkonteksten.[32]

De trer inn i sosiale systemer av ikke-faglige grunner, som for eksempel å tjene penger. De trer inn i "systemrelevante", men ikke "forskningsrelevante" roller. Men det forhindrer ikke at de på samme tid kan bruke sosiologisk kunnskaper for å beskrive og analysere det sosiale systemet de virker innenfor.

Rollen som praktiserende sosiolog kan også karakteriseres som full deltaker[33] og den faller sammen med Whytes retrospektive forsker- og observatørrolle. Dessuten har Støkkens rollebeskrivelse store likhetstrekk med de idealer som angis for aksjonslæring og den reflekterende praktiker. Sammenfallet finner man først og fremst i kravet til kontinuerlig refleksjon over praksis og understrekningen av at den enkeltes daglige opplevelser danner grunnlag eller utgangspunkt for læring, utvikling og forbedring. En forutsetning for at man som "ikke - forsker" skal kunne hente ut kunnskap fra det system en virker innenfor, er at man kontinuerlig må forholde seg forskende til egne erfaringer. Det vil si at man både kan bevisstgjøre, systematisere og reflektere over egen virksomhet. I denne sammenheng er (mental) distansering en forutsetning, det vil si evnen til å kunne trekke seg tilbake, bearbeide erfaring og knytte det opp mot teori og/eller annen refleksjon.

Praksis som grunnlag for refleksjon og forskning gjør det nødvendig å skille mellom to former for erfaringslæring.

På den ene siden fokuseres det på taus kunnskap, det vil si ikke-artikulert kunnskap, som viktig og nødvendig yrkeskunnskap. Det legges vekt på at den profesjonelle yrkesutøver baserer sin virksomhet på noe mer, og annet, enn den akademiske og analytiske kunnskapsrasjonalitet. Steinsholt hevder i den sammenheng at det først og fremst er den kontekstuelle, ikke-akademiske kunnskapen som gir læreren hjelp i den praktiske yrkesutøvelsen. Han går så langt som til å hevde at den akademiske kunnskapen lærerstudenter tilegner seg innenfor ett eller flere faglige og didaktiske områder, nærmest er ubrukelig som hjelpemiddel i lærerhverdagen.[34] Med referanse til blant annet Polanyi, Schön og Eisner fremhever han i stedet den (artistiske) pedagogiske intuisjon som en nøkkelkompetanse hos lærere. I dette ligger lærerens evne til å «lese» situasjoner, til å kunne forutse hva som kan skje, og til å endre og improvisere ettersom den pedagogiske situasjon krever det. Det handler også om lærerens evne til å fokusere på utførelsens integrerte helhet og ikke på delobjekter innenfor helheten. Den profesjonelle lærer kan ikke la fokus hvile på faget alene, men må favne inn hele klasseromsinteraksjonen hvor faget inngår som en del.[35] Et slikt perspektiv understøttes av Benner som hevder at det er markant forskjell på den kunnskap sykepleieren som novise demonstrerer sammenlignet med sykepleieren som ekspert. Der novisen er regelorientert, analytisk og kalkulerende er eksperten helhetlig, uartikulert og intuitiv. En av ekspertens fremste kjennetegn er evnen til å forutse og «lese» en situasjon eller en tilstand før den faktisk oppstår. For novisen handler det mer om å jakte på de gode «regler» når situasjonen (som man ikke kunne forutse) først er oppstått.[36]

Den profesjonelle intuisjon kan, i følge Steinsholt og Heggen,[37] bare utvikles i praksis, gjennom prøving og feiling og gjennom kontinuitet og utvikling fram mot den profesjonelle yrkesutøvelse. Praksis som del av et profesjonsstudium har således en egenverdi og kan ikke bare betraktes som «utprøvingsfelt» for pedagogisk og fagdidaktisk teori. Heller ikke kan teorifeltet i et slikt perspektiv ensidig betraktes som en direkte forberedelse eller øving for studentenes praksisperioder, slik mange øvingslærere forventer. Teorikunnskap og praksiskunnskap kan betraktes som to kvalitativt ulike typer kunnskap. Den tause, erfaringsbaserte kunnskapen er i et slikt perspektiv en annen type kunnskap enn den rasjonelle, bevisstgjorte og artikulerte kunnskapen. Man kan heller ikke plassere den tause kunnskapen i et kunnskapshierarki hvor den akademiske kunnskapen står på toppen og den personlige, erfarte kunnskapen på bunnen.

En slik tilnærming til fenomenet taus kunnskap har også vitenskapsteoretiske implikasjoner. Taus kunnskap kan i en slik sammenheng betraktes som en dimensjon ved virkeligheten som forskeren må trenge gjennom eller inn i dersom målet er å forstå personers holdninger og handlinger. Og den kan bare erverves ved at man selv inngår i genuine praksisroller, ikke i den ”pseudorollen” forskeren utøver som deltagende observatør. Med ”pseudorolle” menes her en rolle som har som intensjon å komme helt på innsiden av folks virkelighet og virkelighetsforståelse, men som allikevel er en ”utsiderolle” (som forsker). Forskjellen mellom en genuin rolle og en ”pseudorolle” gir seg blant annet uttrykk i at forskeren, i motsetning til praktikeren, er preget av handlingsfrihet i forhold til den situasjonen det skal forskes på. Man kan selv velge når, hvor og hvor omfattende man vil gå inn i rollen og man holder hele tiden fast ved forskerrollen som primærrollen.[38]

Det ligger i betegnelsen taus kunnskap at den vanskelig lar seg uttrykke eksplisitt. Med Polanyi kan vi si at vi til vanlig vet langt mer enn vi kan uttrykke verbalt.[39] I mange sammenhenger er kunnskapen innvevd i selve praksisen, i handlingene. Av dette følger også at man reiser spørsmål om det er ønskelig, eller mulig, å artikulere den tause kunnskapen. I en del tilfeller vil det å representere handlinger eller tilstander gjennom ord fungere som en nøytraliseringshandling. Heggen gir følgende eksempel på en situasjon hvor ord ikke er tilstrekkelig:[40]

> Kravet om fysisk nærhet til det fenomen det skal læres om, betyr ikke at handlingen er helt språkløs. Poenget er at denne kunnskapen ikke helt og fullt kan formidles gjennom verbalt språk. Studentene kan få hint om hvordan de skal observere og hanskes med sårsekret, men de må selv fornemme lukten, det kan ingen gjøre for dem ved hjelp av språk. De må utvikle kunnskap om lukt gjennom egne lukterfaringer.

Innenfor aksjonslæring og/eller erfaringslæring, hvor også det personlig erfarte står sentralt, legges det derimot stor vekt på evnen og muligheten til å begrepsfeste egne erfaringer. Her er det den reflekterte praktiker som er målet. Den enkeltes erfaring gis ikke her noen egenverdi, men må mer anses som et nødvendig grunnlag eller utgangspunkt for den enkeltes læring og for forbedring av praksis. Det er bare når erfaringen etterfølges av ettertanke, refleksjon og tilknytning til andre erfaringer og teori at man kan snakke om erfaringslæring. Moxnes har vært ett sentralt referansepunkt for flere norske forskerne som har beskjeftiget seg med aksjonslæring og aksjonsforskning. Ifølge Moxnes må erfaringslæring sies å være summen av følgende faser:[41]

- Handling og konkret erfaring.
- Observasjon, refleksjon og analyse.
- Abstraksjon, generalisering og vurdering.
- Tilrettelegging av ny handling og eksperimentering på bakgrunn av det nylig lærte.

Tiller har videreført dette i sin tenkning om «læringstrappa»[42] hvor han skiller mellom ulike trinn i erfaringslæringen, fra løst prat til en gjennomgripende sammenknytning mellom erfaringene og tyngre begreper og analysemodeller. Om koblingen mellom erfaring og teori sier Tiller blant annet:[43]

> Gjennom tilknytning, som er øverste trinn i modellen, knyttes erfaringene til kunnskap som er dyrket fram gjennom forskning. Når denne forbindelsen er etablert, kan kommunikasjonen gå begge veier. Erfaringer kan belyse og ernære den generelle kunnskapen, men den teoretiske kunnskapen kan også vekke våre erfaringer og skape nye kategorier og koblinger. Ved å knytte an til teori vil det være mulig å se sammenhenger mellom erfaringer som det ellers ville vært vanskelig å koble. Erfaringstilknytning øker den analytiske kraft og spenst.

Mens taus kunnskap må sies å være en form for kunnskap du opparbeider deg automatisk gjennom (blant annet) å utføre yrkesfunksjonen, er aksjonslæring mer knyttet til bevisste strategier for læring. Idealene om den bevisste og reflekterte praktiker stiller krav både til den enkelte og til arbeidsfellesskapet når det gjelder didaktisk og organisatorisk tilrettelegging. Siktemålet er å fremme en læring som går ut over overflatelæring eller teknisk kunnskapstilegnelse, som for eksempel hukommelsestrening, innlæringsmetoder, prosedyrer, teknikker og lignende[44] Det legges i stedet vekt på en kunnskapstilegning som fremmer forståelse og innsikt, en kompetanse som går i dybden og som både gir aktørene økt handlingsberedskap og en mer bevisst og grunnleggende forståelse av sin virksomhet, rammene for yrkesutøvelsen og egen rolle.

Et viktig poeng i aksjonslæringen er den nære koblingen mellom individets læring og praksisendring. Utgangspunktet er at læringen forseres ved å endre en virksomhet eller rammene for virksomheten. Gjennom endringsarbeid lærer man ikke bare noe om det nye, men man lærer også noe om rammene for egen virksomhet og dermed noe om forutsetningene for videre utvikling.

I pedagogisk sammenheng har aksjonslæring som utviklingsstrategi og aksjonsforskning som forskningsstrategi oppstått som en kritikk mot etablerte strategier for skoleutvikling og skoleforbedring. I sin bok "Den tenkende skolen" lanserer for eksempel Tiller aksjonslæring som et alternativ til den (daværende) OU- strategien i norsk skole.[45] Carr og Kemmis hevder på sin side at aksjonsforskning vil kunne bidra til praksisendring på en måte som verken de positivistiske eller fortolkende forskningsstrategiene har klart.[46] Egerbladh og Tiller inndeler pedagogisk forskning i fire stadier langs en tidsakse fra de store pedagogiske filosofer og fram til i dag; den interpretive fasen, den tekniske fasen, separasjonsfasen og synergifasen. Den siste fasen, som forfatterne både er talsmenn for og setter sin lit til, handler om alliansen mellom forskerne og praktikerne hvor de som likeverdige aktører skal bidra til praksisforbedring. På linje med Carr og Kemmis, som de også henter noe inspirasjon fra, er det Egerbladh og Tillers vurdering at aksjonsforsknings- og aksjonslæringsstrategien har i seg det beste potensialet for å realisere det synergetiske ideal.[47]

Samtidig finner man, ikke minst i pedagogisk sammenheng, noen uheldige sammenblandinger mellom læring og forskning. Et eksempel på dette er McNiffs bok «Action research - Principles and Practice.»[48] Forfatteren definerer aksjonsforskning som «self- reflective inquiry» og fremstiller aksjonsforskning som en strategi hvor aktører i et praksisfelt (her lærere og ikke forskerne) gjennom «a loose set of activities,» utvikler en selvrefleksjon som i neste omgang vil forbedre deres praksis enten det nå er snakk om undervisning, kollegialt samarbeid eller organisasjonsutvikling. McNiff legger opp til det man kan kalle en «barfotforskning» hvor aktørene selv står i sentrum, og hvor interessen primært har vært knyttet til forbedring av den konkrete og gitte praksissituasjon, og ikke til den mer allmenne og teoretiske refleksjon. Forskning har, for å sette det noe på spissen, blitt det samme som å tenke seg godt om, reflektere over egen atferd og finne fram til tiltak og strategier som kan skape forbedringer. Denne anvendelsen av begrepet aksjonsforsker, gjør at Tiller konkluderer med at aksjonsforskningens vitenskapelige status ennå er preget av store uklarheter og uenigheter.[49]

Forskjellen mellom Støkkens praktiserende sosiolog og tenkningen om aksjonslæring ligger i betoningen av endringsarbeid som forutsetning for lærings- og bevisstgjøringsprosessen. I aksjonslæringen er dette så å si et grunnpremiss. Gjennom endringsarbeid lærer man ikke bare noe om det nye, man lærer også noe om rammene for egen virksomhet og dermed også noe om forutsetningene for videre utvikling. Det er dette Hellesnes kaller overskridende erfaring og som han angir som en nødvendig forutsetning for "kvardagsvisdom."[50]

Betegnelsen «praktiserende sosiolog» eller «reflekterende praktiker» synes å overenstemme godt med min rolle både som leder av SOFF og UNIKOM. Forutsatt at "sosiolog" i Støkkens terminologi innebærer " en med sosiologisk fagbakgrunn", mener jeg dog at betegnelsen "praktiserende samfunnsviter" er bedre for min rolle og situasjon. Som forsker, som også arbeider praktisk i feltet, synes også betegnelsen "forskende praktiker" relevant, siden forskningsfokus og objekt er nært knyttet til arbeidet med å utvikle og tilby fleksible utdanningstilbud.

I SOFF var rollen som "praktiserende samfunnsviter" definert på to måter. Siden SOFF fra starten av var definert som et utviklingsarbeid med tre års levetid, var det så å si en forutsetning at man i prosjektet ivaretok en reflekterende og utviklende holdning til sitt arbeid. Uten dette ville utvikling og forbedring knapt være mulig. På den annen side var det i SOFFs mandat nedfelt oppgaver, blant annet knyttet til vurdering, som forutsatte forskerkompetanse. I det daglige arbeid var imidlertid prosjekt-/ aksjonsaktiviteten langt mer fremtredende enn forskningsinteressen. Mandatet, og det praktiske arbeidet, anga et rollesett som dels ble bestemt og definert i forhold til ulike aktørgrupper. I forhold til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, stod rollene som saksbehandler, utreder, kontrollør, evaluator og byråkrat sentralt. I forhold til utdanningsinstitusjonene var det rollen som pådriver, påvirker, nettverksbygger og pengefordeler som var fremtredende.

Tiller sammenligner og drøfter flere organisatoriske forutsetninger for at aksjonslæring skal kunne finne sted i en organisasjon. En grunnleggende forutsetning er at det eksisterer et kritisk, konstruktivt fellesskap preget av støtte, empati og kollegialitet. Et slikt miljø åpner for de relevante, kritiske spørsmål. Drøftinger og refleksjoner forankres i det felles mål å komme frem til bedre, felles innsikt.[51] I SOFFs prosjektperiode var disse kvalitetene knyttet til tre fora; SOFFs sekretariat, SOFFs styre og møteplassene for de sju knutepunktinstitusjonene for fjernundervisning (eller det «lille Norgesnettet»). I disse fora foregikk det en åpen, entusiastisk og konstruktiv debatt omkring utviklingen av fjernundervisning i høgre utdanning. Dette skyldtes ikke minst at fjernundervisning i høgre utdanning var et helt nytt og ubeskrevet område (jf. kapittel 3). Selv om målene var angitt stod man overfor mange veivalg. Situasjonen var preget av stor åpenhet og usikkerhet, de entydige og sikre løsninger var ikke gitt. Det var derfor nødvendig at man hele tiden tematiserte, analyserte og diskuterte prosessen etter hvert som den skred fram. Som del av prosessen ble det også viktig å synliggjøre erfaringene gjennom rapporter, dokumenter, utredninger og lignende.

Arbeidet med fleksibel utdanning ved Universitetet i Tromsø har mange likhetstrekk med arbeidet i SOFFs første år. I en viss forstand kan man snakke om at man på institusjonsnivå møtte igjen de problemstillinger man i SOFF- sammenheng var opptatt av i en nasjonal kontekst. Som et ”naturlig eksperiment,” er arbeidet med å implementere og integrere fleksibel utdanning i et universitet en åpen og usikker prosess hvor behovet for å etablere et trygt, konstruktivt og kreativt utviklingsmiljø har vært en forutsetning. Ikke minst har man ved U-vett (Universitetets videre- og etterutdanningsavdeling), UiTø, lykkes med dette. Med referanse til Morsing beskriver Moldenæs U-vett som en ”spaghettiorganisasjon,” det vil si en organisasjon som på samme måte som en porsjon nylig kokt spaghetti alltid beveger seg, aldri er den samme, men som på en eller annen måte allikevel henger sammen.[52] En slik kontekst har ikke bare betydning for det konkrete utviklingsarbeidet, men også for forskningsfokus og forskerrollen.

2.3 Egne erfaringer som legitim referanse - steder å se fra

2.3.1 Førstehåndserfaring og forskningsperspektiv

Rollen som «praktiserende samfunnsviter" eller «forskende praktiker» som utgangspunkt for forskning og teoretisering, reiser flere grunnleggende spørsmål, blant annet av forskningsetisk art. Hammersley og Atkinson peker blant annet på det problematiske i å gi seg ut for noe annet (enn forsker) over lengre tid.[53] Det kan være vanskelig å skjule dette og det fører lett til hemmelighetskremmeri og til «uegentlig» atferd overfor dem man omgås. I min sammenheng, og i dette arbeidet, er problemstilling noe annerledes. Det kan vurderes som et etisk problem, eller i hvert fall et dilemma, at erfaringer ervervet i en kontekst (som praktiker) i etterkant refereres og brukes i en helt annen (forskningsmessig), uten at dette er klargjort på forhånd. Problemet blir større jo mer empirien er knyttet til personer eller samfunn som er lett identifiserbare. Det gis selvfølgelig ingen enkle svar eller løsninger på et slikt dilemma. I en forstand er det et uløselig dilemma. I denne studien er dette forsøkt løst ved at man i liten grad gjør direkte referanser til enkeltpersoner eller grupper av personer og ved at erfaringer, utsagn og vurderinger i størst mulig grad underbygges gjennom annen dokumentasjon.

Et annet sentralt spørsmål er knyttet til verdien av å innhente erfaringer og kunnskap gjennom «insideroller» eller «genuine roller» (det vil si naturlige roller i en gitt kontekst).

I aksjonslæringen, og derfor også i aksjonsforskningen, er nærhet, eller førstehåndskjennskap til praksisfeltet et avgjørende premiss. Det å være «innfødt» fremmer i seg selv kvaliteter som er viktig i forsknings- og utviklingssammenheng. Det å følge en rolles "rytme" og utøvelse fra innsiden, vil i mange tilfeller være en forutsetning for å forstå rollen og rollens kontekst slik det også er påpekt over. Aktørene selv, gjennom sitt språk og sin kultur, har en forståelse av sin egen verden som er langt mer detaljert og kompleks enn det som er mulig for en utforstående å fange opp. I dette ligger også en grunnleggende aksept av aktørenes hverdagserfaringer og forståelse; de defineres ikke i utgangspunktet som feilaktige eller som misforståelser.[54] I gitte situasjoner vil det heller være slik at det teoretiske begrepsapparat "dekker til" for en virkelighet forskeren i realiteten har liten eller ingen direkte og førstehånds erfaring med:[55]

> And non - participant, outside observers must also have their prejudice and their commitments that must be taken into account. I have never read what I have considered a fully objective account of events in which I have directly participated, either by an outside observer or by a participant...
>
> One should write, as one should read, with realization of the limitations of all histories.

Andreassen illustrerer dette gjennom en kritikk av dagens(og gårsdagens) skoleforskning. Han hevder at noe av problemet med skoleforskningen er at den i for liten grad har forståelse for, eller klarer å fange opp, de begrep og den kunnskap som er innbygget i skolevirksomheten selv. Mange av de handlinger som utøves i skolen baserer seg på en taus, erfaringsbasert kunnskap. Disse er tilegnet som del av det daglige virke i et innviklet økologisk system preget av sosialt sterke situasjoner med sterk handlingstvang og handlingstetthet. For en utenforstående forsker, som heller ikke på annen måte har vært tilstrekkelig lenge på innsiden av dette systemet, er det vanskelig, for ikke å si umulig, å fange opp den understrøm av erfaringsbasert kunnskap som skolehverdagen bygger på. I stedet bygger man opp sin forskning og sine begrep om eget ståsted og egen teori. Resultatet blir som oftest en skoleforskning som, i følge Andreassen, lærere flest ikke finner særlig relevant eller nyttig.[56]

En åpenbar fordel ved å være «innfødt» er at man får mer detaljert og variert innsikt og innsyn i eget virksomhetsfelt. Gornitzka sier det slik i innledningen til sitt hovedfagsarbeid:[57]

> Slik ikke-observerende deltakelse kan være et svakt grunnlag for dataproduksjon i etterhånd. Som motargument kan imidlertid fremmes at 11 år i samme sosiale miljø - flykulturen - prenter seg inn, slik at en selv etter noen tids fravær synes det sosiale spillet lever i bevisstheten. Dessuten vil den innsikt en erhverver seg i et sosialantropologisk studium gjøre det mulig langt på veg å gjenoppleve en såpass lang og intensiv arbeidsperiode som om det var et feltarbeid.

Gornitzka bekrefter delvis relevansen av Whytes definisjon av den retrospektive forskerrollen. Fordyping i teori aktiverer tidligere praktiske erfaringer, setter dem i et nytt lys og bidrar til å skape innsikt og forståelse som går ut over den konkrete situasjon.

Man vil også finne at forskere må bruke lang tid for å sette seg inn i de kulturelle og språklige nyanser som eksisterer i et felt. I noen tilfeller vil man heller ikke forstå verbale og nonverbale ytringer uten selv å være fortrolig med «innsiderollen.» Ikke minst er dette viktig i sammenhenger hvor kommunikasjonen mer ligger i handlinger enn i det verbalt uttrykte.[58]

2.3.2 Virksomhet og verden

En utdyping av "innenfraperspektivet" og en poengtering av at man som samfunnsforsker må kjenne til og ha tilhørighet til de kontekster man vil «utøve» forskning på, finner man hos Meløe.[59] Grunnlaget for Meløes påstand er hans tenkning om hvordan virkeligheten fremtrer for oss og hvordan vi gir den mening og forholder oss til den. Med referanse til Heidegger påviser Meløe at vår omverden får skikkelse (mening) som et resultat av våre handlinger eller virksomheter.

I notatet «Om å forstå det andre gjør» formulerer Meløe tre grunnsetninger om aktøren og hans verden:[60]

1 Aktøren handler innenfor og med hensyn på en verden.

2 Det vi forstår, når vi forstår det aktøren gjør, er den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på.

2' Hvis vi ikke forstår den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på, forstår vi heller ikke det aktøren gjør.

3 Hvis du ikke forstår det aktøren gjør, rett ikke ditt blikk (bare) mot aktøren. Peil inn det sted aktøren ser fra. Og rett ditt blikk mot det aktøren retter sitt blikk mot.

Han tar som eksempel hvordan kystterrenget fremtrer i ulike skikkelser avhengig av vår aktivitet. Som barn lekte man i fjæra, klatret på knausene og vasset i sjøen. Når man siden så det samme terrenget fra sjøsida, fra båten, fremtrer det i en annen skikkelse, som stedet der vi skal legge til med båten.[61]

> Det var først etter at vi begynte å ferdes på sjøen i robåt at akkurat den biten av berget, akkurat det skjæret, strømforholdene i akkurat det stykke sjø som ligger mellom dem, etc. løp til sammen til ett sted, under begrepet : et sted der det er godt å legge til med robåt. Uten båten er det antakeligvis ingenting som lar akkurat den biten av kystterrenget stå frem med en bestemt karakter. Det trer frem med båten, som ett av de trekk som gir kystterrenget dets skikkelse.

Samme virkelighet kan ha ulike «fremtoninger» eller skikkelser alt etter hvilken handling/virksomhet som skal utøves. I den forstand er ikke virkeligheten objektiv. Selv om man rent fysisk og objektivt kan identifisere samme fenomen, for eksempel en stein, vil steinen også har ulik subjektiv mening - for gårdbrukeren som et hinder for bedre utnyttelse av jorda, for turisten som et landemerke, for barna som et slott. Alt etter utøvelsen og rollen kan samme fenomen, for samme person, innta ulike skikkelser og også multiple skikkelser. Meløe viser til at gårdbrukeren, fiskeren og gruvearbeideren har forskjellige begrep om terreng, vær og føre, husholdning etc. Det gir dem forskjellige modeller for hva et samfunn er, eller et menneskeliv.[62]

Meløe hevder at dersom vi som forskere skal være i stand til å gripe folks forskjellige begrep om verden, om den verden de selv er virksomme i, må vi skaffe oss erfaringer fra de virksomheter deres begrep stammer fra og har sitt feste i. Får vi ikke tak i folks begrep om verden, får vi heller ikke et godt grep om deres forståelse av sin tilværelse. Kort sagt: uten forstand på verden har du heller ikke forstand på folk.[63] Og forstand på verden innebærer at man må se verden slik aktøren selv gjør det, fra aktørens eget ståsted:[64]

> De objektene aktøren opererer på, må sees ut fra den verden aktøren opererer innenfor (de må sees med de begreper og med det hjerte som hører den verdenen til).

I dette utsagnet ligger også en understrekning av at kunnskap ikke bare er av kognitiv art, men også knyttet til opplevelsen, til utviklingen av det hele menneske. Her sammenfaller Meløes analyser med tenkningen om taus, erfaringsbasert kunnskap, slik det blant annet er vist til over, en kunnskap og erkjennelse som primært kan erfares/oppleves.

Hvilke konsekvenser får så dette for forskerrollen?

Et grunnleggende poeng hos Meløe er den nære sammenhengen mellom dagliglivets kunnskapsformer og vitenskapelig-teoretisk kunnskap. Vitenskapen artikulerer og bevisstgjør mye av det som ellers bare er implisitt og stilltiende forutsatt i menneskenes daglige virksomheter og forestillinger. Det innebærer også at samfunnsforskeren knapt har noe å bidra med dersom hun ikke har del i aktørenes virkelighetsoppfatning. Det som skiller aktøren fra forskeren er at forskeren skal:[65]

> administrere sitt blikk med større strenghet og gi(r) sine spørsmål en strengere orden enn vi gjør til daglig ut fra den hensikt å klarlegge en del elementære begrep og forklaringsformer som er operative i vår hverdag.

I dette ligger også at forskningens hensikt er å bidra til en dypere innsikt som igjen skal bringes tilbake til hverdagen. Også her er det mulig å plassere Meløes tenkning inn i aksjonsforsknings- og aksjonslæringsperspektivet. Både Meløe og aksjonslæring -/forskning kan dessuten plasseres inn i den postmodernistiske tradisjon, med sin vekt på relativitet, subjektivitet, fenomenologi og hermeneutikk.

I en analyse og vurdering av Meløes filosofi peker Guneriussen og Johannessen på at Meløe gjennom sine arbeider er bærer av, og har videreutviklet, en verdifull europeisk tradisjon som både vektlegger hverdagserfaringens betydning for sosialt liv og samfunnsforhold og som samtidig anerkjenner de hverdagslige forestillinger som kognitivt gyldige og moralsk holdbare. Men samtidig fremmer de også noen kritiske merknader. Blant annet pekes det på fraværet av den personlige dimensjon i Meløes tenkning. Det legges, i følge Guneriussen og Johannessen, for ensidig vekt på forholdet mellom aktør og ordning og aktøren blir i en forstand en funksjon av ordningene. Det tas for liten høyde for at personligheten utgjør grunnlaget for utøvelse av de ulike aktørroller, og at personligheten også er med på å påvirke forståelsen av verden og utøvelsen av handlingene. I dette ligger også at Meløe synes å legge stor vekt på aktørens rasjonelle blikk. Blant annet kan en forståelse eller tolkning av en gitt situasjon eller rammene for situasjonen føre til at intendert handling ikke blir utført. I tillegg til forståelse synes det også nødvendig å trekke inn en tolkningsdimensjon.

Guneriussen og Johannessen peker også på at Meløe i for liten grad tar opp til drøfting at det er mye som ikke kan være inneholdt i aktørenes egne perspektiv, og at det klart kan pekes på dilemma i Meløes sterke understrekning av forholdet mellom kyndighet og moralitet.[66]

Til tross for denne kritikken har Meløes tenkning klare implikasjoner for forskeren og forskningen.

Sett i forhold til forskere og forskning hevder Meløe følgende: *Den gode samfunnsforsker er først og fremst et menneske med erfaringer fra forskjellige verdener. Dernest et menneske som anstrenger seg i sin tenkning, og dernest igjen analyserer data ut fra "en teori eller to."*[67] Det er ikke tilfeldig at Meløe angir en bestemt rekkefølge i forståelsesprosessen. Uten erfaring og uten tenkning blir den "rene" teori et tomt skall.

Meløes betraktninger står sentralt i Nergårds kronikker og debattinnlegg om Nord-Norge og forskningen ved Universitetet i Tromsø.[68] Som etnograf og kulturforsker hevder Nergård at Nord - Norge (som alle andre regioner/fysiske steder) ikke kan forstås som noe allment, men mer i kraft av de ulike livsformer og forståelses-former menneskene i landsdelen uttrykker seg gjennom og er historisk forankret i. Sett fra Nergårds ståsted er det viktig at en forskning som har som ambisjon å forstå og forklare særtrekk ved lokalsamfunn og livsformer, må ha nærhet og lydhørhet til folks kunnskap, begreper og livsanskuelse. I folks erfaringer, kunnskaper og uttrykksformer ligger også kimen til videreutvikling og teoretisering. Nergård hevder, som Meløe, et induktivt prinsipp for forskning grunnlagt på respekten for den folkelige kunnskap/de folkelige verdener. Dette fører også til at Nergård, i et kultursosiologisk perspektiv, advarer mot en akademisk tradisjon hvor man først bekjenner seg til en teori for så å prøve denne teorien ut «på folk» og kulturer. Dette skaper lett akademisk blindhet og selvoppfyllende profeti i forskningsmiljøene. Det bidrar mye til akademiske karrierer, men lite til forståelse, innsikt og respekt for det folkelige:[69]

> Når forskningen har til hensikt å eksponere folks «språk» og «livsanskuelse», formulerer den det som allerede er begrepsfestet i en livsform eller en praksis. Den beskriver en praksis og derfor dens begreper. Hva som er adekvate begrep til det feltet som beskrives kan ikke utledes fra en teori. Derfor trenger forskerne innsidernes fortrolighet med feltet. Uten den kan de ikke vite hva som er god eller dårlig beskrivelse.

Nergård tar her opp et interessant perspektiv som understreker at også distanse til et felt, forskeren som ”fremmed,” kan være problematisk og at det ikke uten videre er slik at distanse er synonymt med innsikt og objektivitet. Tvert i mot ligger det en fare i at en "frikoblet" forsker fritt kan ta for seg av et praksisfelt i forhold til egne interesser, perspektiv eller teoretiske utgangspunkt. Distanse eller nøytralitet i forhold til en virksomhet gir ikke nødvendigvis overblikk og helhet, det kan også skape avstand mellom folks og forskerens opplevelse og forståelse.

På en humoristisk, men tankevekkende måte illustrerer Meløe erfaringens betydning for forsking gjennom eksempelet Ottar Brox og hans bok "Hva skjer i Nord Norge". Hans hovedpoeng er at Brox's originalitet som forsker har sammenheng med at han er fortrolig med de verdener han beskriver og analyserer. Han har, i følge Meløe, fortrolighet med tre verdener; sitt oppvekstmiljø på yttersiden av Senja, sin erfaring fra planleggingsbyråkratiet og sin erfaring som forsker. Hans direkte erfaring med disse verdener gjør at han både kjenner dem og hvordan de fortoner seg sett fra de andre ståsteder. I dette ligger også Brox's genuine kompetanse. Men det står fast hos Meløe at Brox originalitet er knyttet til hans oppvekstverden. Uten den hadde han muligens vært en modell- økonom som gjorde bedre arbeid ved tavla eller foran PC'en. Han ville i hvert fall ikke vært erfaringstenkeren Ottar Brox.[70]

Poenget med å trekke frem aksjonslæring og "verdenserfaring" i Meløes betydning, er å understreke at egenerfaring i andre roller enn forskerrollen også har verdi i forskningssammenheng. Ikke bare har man en annen, og «skarpere» innsikt i virksomheten, men man bør også kunne stille bedre og mer relevante forskningsmessige problemstillinger som bidrar til den totale utviklingen av feltet, både på teori og praksissida. Dessuten har man også et godt utgangspunkt for å kunne samhandle med praksisaktørene på en likeverdig måte.

Meløes drøfting av eksempelet Ottar Brox kan også leses som en argumentasjon for nødvendigheten av en rolle- eller posisjonstriangulering i forskningssammenheng.[71] Dermed reises det indirekte også interessante problemstillinger knyttet til forskerkompetanse og forskerrekruttering. Om vi følger Meløes resonnement helt ut burde det så og si være en forutsetning at en forsker hadde praktisk erfaring fra det felt han seinere skulle forske på.

2.4 Dilemma knyttet til innsiderollen som forutsetning for forskning.

I litteraturen omkring deltagende observasjon og feltarbeid drøftes de dilemma som oppstår når man som forsker går inn i en virkelighet som observatør. Ikke minst er man opptatt av hvordan forskeren gjennom sin tilstedeværelse kan påvirke det felt han/hun inngår i og hvordan identifikasjon med aktørene man observerer kan føre til at man vektlegger deltakelsen mer enn observasjonen (jf. Whytes formulering fra «Street Corner Society»- *As I became accepted into the community, I found myself becoming almost a nonobserving participant*).[72] Å bli mer og mer som en av de «innfødte» kan føre til at rollen setter begrensninger på rekkevidden og kvaliteten på de data som kan samles inn. Som deltaker vil man måtte følge den praksis og de rutiner som er knyttet til den utøvende rollen, ikke til forskerrollen.[73] Støkken er blant annet inne på dette når hun peker på den konflikt som kan ligge i forholdet mellom praktikerinteresser og forskerinteresser, mellom gruppelojalitet og forskerambisjon.[74] Wadel peker dessuten på at man ved å forske på egen kultur lett ser denne virkeligheten gjennom forutinntatte "briller." Man tolker og forklarer virkeligheten gjennom allerede etablerte kategorier eller "dekkbegreper" som ikke fanger opp nyansene og kompleksiteten i tilsynelatende enkle forhold.[75] Kerr påpeker på sin side at man som deltaker lett kan fortape seg i detaljer og miste det overordnede blikk, de store linjer.[76] Hammersley og Atkinson er opptatt av at en for sterk identifisering med sitt forskningsfelt eller forskningsobjekt kan føre til at man tar parti eller identifiserer seg med bestemte grupper. De bruker Willis' forskning som eksempel på en slik overidentifisering.[77] Det er vanskelig å delta aktivt i krigen og samtidig stille seg helt utenfor den.

I rollen som retrospektiv forsker er debatten om overidentifikasjon irrelevant. Utgangspunktet her er så å si det motsatte, nemlig at man faktisk har vært (og er) en av de «innfødte» og at identifisering med rollen har vært en forutsetning og ikke et problem. I stedet for å gå inn i et praksisfelt med forskerhensikt (og så tilpasse rollen i datainnsamlingen), går man ut av et praksisfelt for å bruke erfaringene som grunnlag for refleksjon og teoretisering. Det å kjenne sitt felt, i motsetning til den "fremmede forskeren," gir i følge Nergård noen klare fortrinn:[78]

> Det (fortroligheten med det det forskes på - min komm.) er forankret i han/henne som person og kulturbærer. En slik forskning vil derfor kunne tenkes å avdekke forhold den helt fremmede, men profesjonelle forskeren aldri ville kunne komme på sporet av. Den helt fremmede ville kanskje forstå sine funn annerledes. For forskeren i eget samfunn er det som studeres allerede til stede som erfaring og derfor noe forskeren bringer med seg til feltet.

Med referanse til Tillers tenkning om ”læringstrappa,” er altså utgangspunktet at man (sakte, men sikkert) beveger seg oppover; fra den konkrete erfaring til sammenknytningen mellom erfaring og teori og derifra igjen over til kunnskapsutvikling Dette innebærer imidlertid ikke at bevegelsen ensidig er «oppadgående». I forhold til mange problemstillinger er det over tid bevegelse både oppover og nedover. I overført betydning er det denne bevegelsen som representerer refleksjonen. I sum er resultatet dog bedre innsikt.

Rollen som praktiserende samfunnsviter eller forskende praktiker, underbygger og forsterker de problemer man står overfor som (forskende) deltakende observatør. I sin drøfting av rollen som deltakende observatør, hevder Guba og Lincoln at det så å si er uunngåelig at observatørens egne synspunkter og vurderinger preger de omgivelser vedkommende inngår i.[79] Om man utvider perspektivet noe, kan man si at et slikt resonnement også har gyldighet for det blikk forskeren har som observatør og for bearbeidingen og analysen av det empiriske materialet (jf. Meløe). Løsningen på dette ligger etter Guba og Lincolns mening ikke i mer raffinerte forsøk på distansering og nøytralitet, men først og fremst i at forskeren synliggjør sin posisjon, sine antagelser og meninger i det avsluttende arbeidet. Dette er også et poeng hos Nergård som hevder at forskeren ikke bør underslå sine personlige interesser av det som studeres.[80] Med referanse til Wax og Reinhartz, foreslår Guba og Lincoln at forskeren i sitt avsluttende arbeid burde analysere seg selv og hvordan man har utviklet og endret seg som en del av studiet.[81] En slik tilnærming kan karakteriseres som en form for ”akademisk redelighet” hvor man inviterer den kyndige leser til selv å foreta vurderinger av i hvilken grad det empiriske og teoretiske arbeidet er preget av forskerens private verdier og meninger.

Nilsen og Repstad peker i en drøfting av det å analysere sin egen organisasjon som forsker eller ”reflektert praktiker,” på følgende begrensninger:[82]

- Det kan være et problem at man bare er i stand til å anlegge et ”frøperspektiv” på forholdene, nedenfra og nærsynt fra der man står.
- Det kan være vanskelig å få relevante data, spesielt hvis man som underordnet er nødt til å krysse avdelingsgrenser og hierakiske nivåer.
- I intervjusituasjonen kan man lett komme til å stole på at man selv er godt orientert eller akseptere de intervjuedes tro på at ”jamen, det vet du jo!”

- Når man skal tolke data, er det vanskelig å unngå å la seg påvirke av sine forutfattede meninger og fordommer, bevisst eller ubevisst.
- Det kan være vanskelig å skrive "sannheten."
- Man kan av kolleger bli anklaget for å ha utnyttet sin posisjon til spionasje og angiver utad, det vil si brukt sin kunnskap om organisasjonen på en indiskret og troløs måte.

Avslutningsvis skal det i dette kapitlet, i tråd med Guba og Lincolns tenkning, kort pekes på tre dilemmaer knyttet til egen rolle som deltaker og observatør innen fleksibel utdanning som (del)felt.

En hver posisjon og rolle gir både muligheter og begrensninger i forhold til hvilken kunnskap og hvilke erfaringer det er mulig å tilegne seg. Gjennom mitt arbeide i SOFF og ved UNIKOM/U-vett har jeg kommet nært inn på utviklingen av feltet fleksibel utdanning. Utviklingen er erfart og observert fra bestemte posisjoner og ut fra bestemte interesser. Dette kan best illustreres ut fra mitt arbeid som leder av SOFF. Gjennom denne rollen ble det gitt tilgang til en rekke viktige hendelser, prosesser og personer så vel nasjonalt som internasjonalt. Arbeidet var dessuten av en så variert art at det førte til stor bredde i problemstillinger og perspektiv. Men samtidig hadde rollen også sine begrensninger som observasjonspost. Noen av disse begrensningene var knyttet til at SOFF også bevilger midler til utviklingsprosjekt innen fjernundervisning. Man kan ikke se bort fra at noen av de kontakter som ble etablert, og noe av den kunnskap som ble tilgjengelig var av strategisk art, det vil si ble fremmet for å sette personer og institusjoner i et best mulig lys. Av samme grunn må man anta at informasjon ble holdt tilbake eller kanalisert til andre utenom SOFF.

Gjennom hele mitt arbeid på 90-tallet har hovedmotivet vært å styrke fleksibel utdanning som del av høgre utdanning. Etter min vurdering er dette en del av høgre utdanning som blir stadig viktigere både for utdanningsinstitusjonene selv og for det samfunn de er en del av. Mitt blikk, mine perspektiv og mine vurderinger er nært knyttet til dette utgangspunktet. Høgre utdanning bør, etter min mening, ta denne oppgaven på alvor og gjøre den til en integrert og viktig del av sin totale virksomhet. Dette er et utgangspunkt og standpunkt leseren må ta i betraktning. Mitt standpunkt har blant annet ført til at jeg har vært noe skeptisk til at høgre utdanning i alt for stor grad skulle overlate sine egne forpliktelser til såkalte kunnskapsmeglere, for eksempel Folkeuniversitetet. Jeg har, også i artikkels form, uttrykt en viss skepsis til Folkeuniversitetet som «gratispassasjer» i høgre utdanning.[83]

En mindre del av datamaterialet som er brukt i denne studien (jf. kapittel 6), er hentet fra en tidligere kartleggingsstudie av Folkeuniversitetets aktivitet på universitets - og høgskolenivå. Svarprosenten på denne undersøkelsen ble forholdsvis lav og kan ha sammenheng med min vurdering av Folkeuniversitetets rolle i forhold til høgre utdanning. Noen ville derfor muligens i protest, for å markere uenighet eller fordi man var usikker på, hvordan informasjonen vil bli brukt, ikke svare. Dette til tross for at bakgrunn for undersøkelsen ble støttet av Folkeuniversitetets ledelse.[84] Under min ledelse var også UNIKOM, Univ. i Tromsø, i en kontrovers med en av de største, nasjonale avdelingene angående det økonomiske oppgjøret i forbindelse med et studietilbud.

Guba og Lincoln peker på at den doble oppgaven som ligger i både å delta og observere, ofte kan gå ut over systematikken i selve dokumentasjonen ved at man får liten tid/ mulighet til å føre grundige notater. Jo mer åpen og ustrukturert observasjonene er, jo mer usystematisk er man i innhentingen og store mengder data fører ofte til at man «drukner» i rådata.[85]

I rollen som praktiserende samfunnsviter har dokumentasjonen både vært åpen og usystematisk. De nedtegnelser som er gjort, for eksempel fra formelle møter, er ikke gjort ut fra et forskningsperspektiv, men som påminnelser for en selv, dels i forhold til konkret oppfølging, dels ut fra en mer generell faglig interesse for feltet. Når rollen endres til forsker, brukes både implisitte og eksplisitte (nedtegnede) erfaringer som grunnlag for å supplere, konkretisere og i noen grad korrigere for den dokumentasjon som finnes i og om feltet.

Det kan derfor være på sin plass å avslutte med en kommentar fra Whyte:[86]

> While we may acknowledge that retrospective participant observation does not meet the ideals of scientific methodology, when it comes to important unpredictable events, we must consider us self fortunate when a sociologist or potential sociologist is on the scene and is resourceful and insightful enough to give us a solid description and analysis.

NOTER

1. Meløe, J.(1992): ***Steder, p.8.*** Notat. Universitetet i Tromsø. Upublisert.
   Whyte, W.(1984): ***Learning form the field, p. 282.*** Sage Publications. Beverly Hills.
2. Hammersley, M./
   Atkinson, P. (1987): ***Feltmetodikk, p. 51.*** Gyldendal. Oslo.
3. Ball. J. S. (1981): ***Beachside Comprehensive.*** Cambridge University Press. London.
4. Schein, E. (1987): ***Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?*** Mercuri Media Forlag. Oslo.
   Østerberg, D.(1971): ***Makt og materiell.*** Pax. Oslo.
5. Tiller, T. (1987): ***Den tenkende skolen.*** Universitetsforlaget. Oslo.
6. Whyte: ***Ibid, pp. 283-286.***
7. SOFF (1993): ***Det nasjonale kunnskapsnettet.*** SOFF - rapport nr. 3. Tromsø.
8. SOFFs første, konstituerende styremøte ble avholdt i juni 1990 før sekretariatet var etablert.
9. Personlige notater fra møtet samt referat fra styremøtet.
10. Aleksandersen, J. (1996): Den digitale revolusjonen - angår den pedagogikken? I Grønbech, D., Størkersen, E., Tjeldvoll, A. (red): ***Fra Arilds tid.*** UNIKOM - rapport nr. 2. Tromsø.
11. Muntlig informasjon til undertegnede fra søker.
12. SOFF: Søknadsskjema til fjernundervisningsprosjekt.
13. A. M. Støkken fulgte SOFFs arbeid som observatør over en lengre periode og gjorde på den bakgrunn en organisatorisk vurdering publisert i to rapporter samt i hennes dr. grads arbeid (jf. kapittel 1).
14. SOFF(1993a): ***Studievilkår for fjernundervisningsstudenter.*** SOFF - rapport nr. 2. Tromsø.
    SOFF(1993b): ***Bildemedier i fjernundervisning.*** SOFF - rapport nr. 3. Tromsø.
    SOFF(1993c): ***Data i fjernundervisning.*** SOFF - rapport nr. 4. Tromsø.
    SOFF(1993d): ***Det nasjonale kunnskapsnettet.*** SOFF - rapport nr. 5. Tromsø.

15. Grepperud, G.(1991): Teknologien er svaret, men hva var spørsmålet. I: ***Norsk Pedagogisk Tidskrift, vol. 75, nr. 2, 66-77.***
16. KUF: ***St. meld. nr 40 (1990-91) Fra visjon til virke, pp. 42-43.***
17. Når dette betegnes som en kombinert rolle er det fordi stillingen er delt i to, en forskningsdel og en såkalt pliktdel. Denne pliktdelen er knyttet til utvikling av fleksible studietilbud.
18. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse. Oslo

19. Kerr, C. (1991): ***The great Transformation in Higher Education 1960-80***. State Univ. of New York Press. Albany.

20. Kalleberg, R. (1991): ***Kvalitative metoder i samfunnsforskningen.*** Univ. forlaget, Oslo.
Lindqvist, S. (1982): ***Grav der du står: håndbok for den som vil utforske arbeidsplassen og lokalmiljøet***. Tiden. Oslo.

21. Whyte: ***Ibid, p.41.***

22. ***Ibid, p. 41 og p. 249.***

23. ***Ibid, p.249.***

24. Kerr: ***Ibid.***

25. Moreno, J. (1970): ***Barrios in Arms. Revolution in Santo Domingo***. University of Pittsburgh Press. Pittsburgh

26. Gornitzka, N. (1976): ***Flyvertinneyrket. Kvinnestatus og Serviceroller.*** Hovedoppgave i etnografi. Univ. i Oslo.

27. Whyte: ***Loc.cit.***

28. Dalheim , A.(1997): ***«Der er min lengsel hjemme, der har min tro sin skatt».*** Hovedoppgave i pedagogikk. Univ. i Tromsø.

29. Wadel, C. (1991): ***Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning, kapittel 4.*** SEEK. Flekkefjord.

30. Løchen, Y(1970): ***Sosiologiens dilemma***. Gyldendal. Oslo.

31. Støkken, A. M. (1976): ***Kvinner og lokalsamfunn. Om kvinners deltakelse i et nord-norsk lokalsamfunn***, p. 166. Magistergradsoppgave i sosiologi. UiO. Oslo.

32. ***Ibid, p. 167.***

33. Hammersley/
Atkinson: ***Ibid, p. 102.***
Med det forbehold at karakteristikken full deltaker hos H/A forutsetter en aktør med forskningsintensjon som går ut i et felt.

34. Steinsholt, K. (1991): Det er vanskelig å formidle scenen bak vinduet. Skjult kunnskap, intuisjon og utvikling av ferdigheter. I Strømnes, Å., Pedersen, H., Grankvist, R. (red): ***Teori og praksis i pedagogikken - er symbiose mulig?*** Tapir. Trondheim.

35. ***Ibid.***

36. Benner,P. (1984): ***From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice.*** Menlo Park, Ca; Addison Wesley.

37. Steinsholt: ***Ibid.***
Heggen, K.(1995): ***Sykehuset som klasserom. Praksisopplæring i profesjonsutdanninger.*** Univ. forlaget. Oslo.

38. Denne distinksjonen illustreres godt ved følgende dialog mellom en forsker som skal følge livet i et fengsel og en fange (Fra Patton, M.Q (1989): ***Qualitative Evaluation Methods, p. 128,*** Sage Publications Newbury Park):

INMATE: What are you here for, man?
EVALUATOR: I'm here for a while to find out what it's like to be in prison
INMATE: What do you mean -»find out what it's like»?

EVALUATOR:	I'm here so that I can experience prison from the inside instead of just studying what's it like from out there.
INMATE:	You got to be jerkin'me off, man. Experience from the inside...? Shit man, you can go home when you decide you've decide you've had enough can't you?
EVALUATOR:	Yeah
INMATE:	Then you ain't never gonna know what it's like from the inside

39. Sitert fra Steinsholt: ***Ibid, p. 196.***
40. Heggen: ***Ibid, p.196.***
41. Moxnes, P.(1981): ***Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. p.54.*** Institutt for sosialvitenskap Universitetet i Oslo. Oslo.
42. Tiller, T.(1997): ***Læring i hverdagen. Om læreres læring.*** UNIKOM-rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.
43. ***Ibid, p. 22.***
44. ***Ibid.***

Tiller, T (1995): Action research and educational research. I Tiller,T., Sparks,A., Kårhus, S., Næss, F.(eds): ***The Qualitative Challenge.*** Caspar Forlag. Bergen.

45. Tiller, T. (1987): ***Den tenkende skolen.*** Tano. Oslo.
46. Carr,W./ Kemmis, S. (1993): ***Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.*** The Falmer Press. London.
47. Egerbladh, T./ Tiller, T. (1998): ***Forskning i skolans vardag.*** Studentlitteratur. Stockholm.
48. McNiff, J. (1987): ***Action Research. Principles and Practice.*** London. Routledge.
49. Tiller, T. (1995): ***Det didaktiske møtet.*** Praxis forlag. Oslo.
50. Hellesnes, J.: ***Om erfaring.*** Upublisert artikkel. Universitetet i Tromsø.
51. Tiller: ***Ibid.***
52. Moldenæs,T.(2001): ***Fornuft og lek. Om organisering av videreutdanning.*** U-vett. Univ. i Tromsø. Upublisert.
53. Hammersley/ Atkinson: ***Ibid. p 101.***
54. Wadel: ***Ibid, p. 49.***
55. Kerr: ***Ibid, p. xv.***
56. Andreassen, R.(1997): ***Egenerfaring fra skolen som gyldig grunnlag for pedagogisk forskning.*** Prøveforelesning til hovedfagseksamen i pedagogikk 14.nov. Universitetet i Tromsø.
57. Gornitzka: ***Ibid, forord.***
58. Nergård, J.I. (1994): ***Det skjulte Nord-Norge.*** Gyldendal. Oslo.
59. Meløe, J(1992): ***Ibid.***
60. Meløe, J (1997): Om å forstå det andre gjør. I Greve/Nesset (red): ***Filosofi i et nordlig landskap. Ravnetrykk nr.12.*** Universitetsbiblioteket Universitetet i Tromsø. Tromsø.
61. Meløe: ***Steder, p. 7.***

62. Meløe: ***Om å forstå det andre gjør, p. 449.***
63. ***Ibid, p. 441.***
64. ***Ibid, p. 444.***
65. Guneriussen, W./ Johannessen, F.(1997): ***En svært forsinket seminarrapport, p. 456.*** I I Greve/Nesset (red): Filosofi i et nordlig landskap. Ravnetrykk nr. 12. Universitetsbiblioteket, Universitetet i Tromø.
66. ***Ibid, pp. 464-465.***
67. Meløe: ***Steder, pp- 8-9.***
68. Nergård, J.I. (1996a): Folks Nord-Norge skal på kartet. ***Kronikk i avisa Nordlys, 18.desember.*** Tromsø.

    Nergård, J.I. (1996b): Folks Nord-Norge og forskernes. ***Kronikk i avisa Nordlys, 22. Januar 1997.*** Tromsø.
69. ***Ibid, p. 42.***
70. Meløe: ***Ibid, p. 9-11.***
71. Patton: ***Ibid, p. 108-109.***
72. Wadel: ***Ibid, p. 49.***
73. Hammersley/ Atkinson: ***Ibid, pp. 105 – 111.***
74. Støkken: ***Ibid, p. 169.***
75. Wadel: ***Ibid, p.66.***
76. Kerr: ***Ibid, p. xiii.***
77. Hammersley/ Atkinson: ***Ibid***
78. Nergård,J.I.(1994): ***Det skjulte Nord – Norge, p. 15.*** Ad Notam. Oslo.
79. Guba, E.G./ Lincoln,Y. (1998): ***Effective Evaluation. Improving the usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches, pp 207-209.*** Jossey - Bass. San Francisco.
80. Nergård(1994): ***Loc cit.***
81. ***Loc.cit.***
82. Nilsen,J/ Repstad, P(1993): ”Fra nærhet til distanse og tilbake igjen,” pp. 26-28. I Nilsen, J (red): ***Annerledes tanker om livet i organisasjoner. Nytt fra samfunds-vitenskaperne.*** København.
83. Grepperud, G (1997): Kjempen som våkner. I Tøsse, S. (red): ***Fra lov til reform.*** NVI Trondheim.
84. Hvorvidt det faktisk er slik er det umulig å si noe sikkert om. Det kan jo være at de primære årsakene er å finne et helt annet sted og at det er en overvurdering å tro at en enkelt artikkel kan skape en slik bevisst motstand. Men uansett bør dette nevnes som en mulig forklaring.
84. Guba/ Lincoln: ***Loc.cit.***
85. Whyte: ***Ibid, p. 44.***

I kongeriget Norge skal oprettes et fuldstændigt Universitet, som paa den Maade skal organiseres, at ved Samme ikke blot foredrages academiske Videnskaber for de egentlig Studerende, som have til Hensigt at danne sig til Lærde og videnskapelige Embætsmænd; men og gives hensigtssvarende Underviisning i almeennyttige Kundskaber for dem, hvis nærmeste Formaal er at vinde practisk Duelighed for det borgerlige Liv.[1]

Kapittel 3

FRA OTTOSEN TIL MJØS
– LIVSLANG LÆRING/FLEKSIBEL UTDANNING VED UNIVERSITET OG HØGSKOLER SOM UTDANNINGSPOLITISK TEMA

I kapittel 1 er det pekt på den tvetydighet som er knyttet til livslang læring som begrep og fenomen. Samtidig som det fremstår som et grunnleggende mål for den fremtidige utdannings- og kompetansesatsingen, er det også en visjon som vanskelig lar seg operasjonalisere. Skal man komme forbi slagordsnivået, hevder Kokosalakis at man i utdanningspolitiske analyser må identifisere hvilke nøkkelområder dette feltet omfatter og hvordan man innen disse områdene "oversetter" visjonen til konkrete initiativ og reformforslag.[2] Dette gjelder både på samfunns- og organisasjonsnivå.

I dette kapitlet er målet å gi et forholdsvis konkret og nyansert bilde av den offisielle, utdanningspolitiske tenkningen som har vært gjort når det gjelder livslang læring i norsk, høgre utdanning. Dette gjøres gjennom å sette fokus på bestemte tema og med utgangspunkt i en del av de mest sentrale utdanningspolitiske dokument som offentlige utredninger, stortingsmeldinger, stortingsproposisjoner og lignende En slik tilnærming sammenfaller med deler av det arbeidet som ble utført i EU – prosjektet " Lifelong Learning: The implications for universities in the EU."[3]

Det er særlig på siste del av 1990 - tallet at høgre utdannings rolle innen livslang læring har vært del av det man kan kalle den offentlige kompetansedebatt (jf. kapittel 1).[4] Det er også i denne perioden høgre utdanning selv konkret griper fatt i flere av de utfordringer som har stått sentralt i diskusjonene om livslang læring de siste 30 – 40 år. Som tema for norsk høgre utdanning har livslang læring, i ulikt omfang og i ulike sammenhenger, allikevel hatt sin plass i utdanningspolitiske utredninger og dokument siden 1960-tallet. Kjell Eide viser til at det var gjennom Ottosenkomiteens mandat og arbeid fra midten av 1960-tallet at livslang læring for første gang ble satt på den politiske dagsorden i Norge. Dermed var man, hevder Eide, tidsmessig også

noe i forkant av det markerte svenske utspillet med Olof Palme som ledende talsmann. Eide peker også på at diskusjonen om livslang læring hadde noe ulikt utgangspunkt i Sverige og Norge. Mens man i svensk, politisk sammenheng la hovedvekten på likhet og sosial utjevning, la man i norsk politisk sammenheng hovedvekten på bedre fordeling av utdanning over den enkeltes livsløp.[5]

Som utgangspunkt for en oppsummering og analyse av hvordan tenkningen og forslagene på dette feltet har utviklet seg over en periode på 35 år (fra 1965 til 2000), er det innledningsvis nødvendig med to avklaringer:

- *Hva skal falle inn under formuleringen "livslang læring"?*
  Som påpekt i kapittel 1 vil alle former for utdanning (uansett nivå) og alle former for høgre utdanning kunne sies å falle inn under begrepet. Det er derfor nødvendig å klargjøre og avgrense fokus. Livslang læring avgrenses i denne sammenheng til *den delen av høgre utdannings utdanningstilbud som ikke er definert som heltids, ordinære studietilbud ved de høgre utdanningsinstitusjonene, og som primært er lagt til rette for andre en førstegangs – studentene.* Dette omfatter utdanningstilbud som er gitt ulike betegnelser; etter- og videreutdanning, deltidsutdanning, desentraliserte tilbud, fjernundervisning, livslang læring. Det er dette som i vedlegg til St.meld. nr. 17 (1974-75) samlet sett karakteriseres som kursvirksomhet og som i Ottosenkomitéen kalles *voksenopplæring.*[6] Disse begrepene har vært brukt, og brukes, dels som synonyme begrep, dels som betegnelser på ulike forhold. Det kompliserer situasjonen at samme utdanningstilbud også kan betegnes på flere måter (samtidig). Et fjernundervisningstilbud i dag er som regel også både en videreutdanning og et deltidsstudium. Uklarheter og sammenblandinger i forståelse og bruk finner man fremdeles, også i offisielle dokument. Dette bidrar til å gjøre feltet uklart og uoversiktlig.

  For ikke å videreføre den begrepsmessige uklarhet, brukes heretter betegnelsen *fleksibel utdanning* som en samlebetegnelse for alle organiseringsformer som er alternative til ordinær heltidsutdanning. For en nærmere presisering og drøfting av begrepet fleksibel utdanning, jf. kapittel 4.

  Å bruke "livslang læring" som synonymt med fleksibel utdanning, slik dette er definert over, er mer vanlig enn uvanlig i utredninger om norsk, høgre utdanning.[7] Det er også en slik begrepsforståelse som ligger til grunn for Brandts analyser av livslang læring i norsk, høgre utdanning, et arbeid som inngår i et EU – prosjekt om samme tema.[8] Ofte brukes imidlertid begrepet uten at det defineres eksplisitt.

Livslang læring forstått som overordnet perspektiv på hele utdanningssystemet er mer vanlig i dokumenter som er knyttet til voksenopplæringsfeltet, slik det for eksempel gjøres i NOU 1986: 23 *Livslang læring*.[9]

- *Hvem sine perspektiver og forslag skal legges til grunn?*
  Det er her valgt å ta utgangspunkt i utredninger og meldinger som uttrykker det offentliges perspektiver, vurderinger og forslag til utforming av feltet. Det er tatt utgangspunkt i de mest relevante, sentrale offentlige utredninger, stortingsmeldinger og proposisjoner innen høgre utdanning og voksenopplæring, fra Ottosenkomitéens innstillinger på slutten av 1960-tallet til og med Mjøsutvalgets utredninger og den påfølgende St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt – krev din rett*.[10] Det er også i løpet av denne perioden at erkjennelsen av det komplekse, kunnskapsbaserte samfunnet tar form for alvor. I høgre utdanning kommer dette blant annet til uttrykk gjennom overgangen fra elite- til masseutdanning (jf. kapittel 19 – del III). Mens studenttallet i høgre utdanning i 1970 var om lag 50 000, var det steget til over 190 000 i 1999. Det er også i samme periode voksenopplæringen formaliseres (gjennom lov fra 1976) og utvikles. Dessuten er det i samme periode livslang læring for alvor settes på dagsorden både som visjon, retorikk og praksis, Behovet for kompetanseutvikling i norsk arbeidsliv blir også tydeligere og mer "påtrengende."[11]

I offentlige utredninger og meldinger finner man fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler beskrevet, analysert og drøftet som deltema i flere sammenhenger. Det er så langt aldri behandlet som hovedtema. Vi finner det:

- Som deltema/problemstilling innenfor en mer allmenn og total drøfting av høgre utdanning, for eksempel St. meld. nr 40 (1990-91) *Fra visjon til virke, om høgre utdanning*.[12]
- Som deltema/problemstilling under beskrivelser/drøftinger av spesifikke utdanninger på universitets- og høgskolenivå, for eksempel i lærerutdanningen slik det kommer til uttrykk i NOU 1988:32 For et *lærerrikt samfunn*.[13]
- Som deltema innenfor utredninger av bestemte områder knyttet til utdanning generelt, for eksempel NOU 1985:26 *Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter*.[14]
- Som deltema/ problemstilling innenfor voksenopplæring/livslang læring generelt og hvor høgre utdanning er en av flere aktører, for eksempel St. meld. nr 43 (1984-85) og NOU 1986:23 *Livslang læring*.[15]

I dette kapitlet er det første, tredje og fjerde strekpunkt som primært ligger til grunn.

Samtidig som fleksibel utdanning i dette arbeidet defineres og forstås som et eget delfelt, er det også del av høgre utdannings samlede virksomhet. Slik sett ville det være relevant, i en oppsummering og analyse som dette, å drøfte fleksibel utdanning i lys av utviklingen av høgre utdanning som helhet. Selv om dette delvis også gjøres, er det ikke noe hovedperspektiv i dette kapitlet. Intensjonen er primært å få frem, og synliggjøre, hva tenkningen om fleksibel utdanning har omfattet.

I det følgende er analysen organisert i hovedtema.

3.1 Etter– og videreutdanning ved universitet og høgskoler – ansvar og begrunnelser

Når man i Mjøs-utvalgets utredning (NOU 2000:14) vier et helt kapittel til livslang læring er det etter- og videreutdanning i arbeidslivet som er hovedtemaet.[16] Et stykke på vei er denne tilnærmingen typisk for oppfatningen av fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler. Fokus har primært vært rettet mot etter– og videreutdanning og arbeidslivets behov har etter hvert har fått en stor, nesten enerådende plass og betydning som begrunnelse.

Det er et gjennomgående trekk at man både i voksenopplæringsdokument og i dokument som omhandler høgre utdanning, legger til grunn at universitet og høgskoler har et klart ansvar for etter- og videreutdanning. Det har ikke på noe tidspunkt vært reist tvil om dette. Utrednings- og drøftingstemaene har mer vært knyttet til omfang og rammevilkår. Følgende utsagn fra Ottosenkomitéen er langt på vei typisk for den holdning man i offentlige dokumenter har til etter- og videreutdanning hele perioden:[17]

> Når samfunnet utvikler seg i økende tempo, får dette konsekvenser for utdannings institusjonene. De vil stadig bli stilt overfor en dobbelt oppgave: Grunnutdanning og forskning må holdes a jour, og etterutdanningen må samtidig kunne tilføre uteksaminerte kandidater ny innsikt og gi grunnlag for selvstendig fornyelse av holdninger.
>
> For utdanningsinstitusjonene representerer dette en krevende utfordring og en sterk utvidelse av arbeidsfeltet. Samtidig kan det komme til å stille utdanningsinstitusjonene enda mer sentralt i samfunnsutviklingen. Utdanning har en sterk innflytelse på vår evne til å forstå vår egen situasjon, til å styre utviklingen og til å mestre stadig raskere tempo

på alle samfunnslivets områder. Med et utbygd etterutdanningssystem vil dermed utdanningsinstitusjonene kunne få mer å bety for utviklingen enn noen gang.

I 1965 slås det fast i et prinsippvedtak fra Det norske rektormøtet (for universitetene) at etter- og videreutdanning er en forpliktelse[18] og samme år ble etter- og videreutdanning eksplisitt tatt opp i det mandatet som ble gitt Ottosenkomitéen. Resultatet ble en egen utredning fra komitéen, Innstilling nr. 4, avgitt i 1969.[19] At etter- og videreutdanning ble gitt slik oppmerksomhet ved utformingen av det nye høgskolesystemet kan også forstås som at høgskolene hadde en særlig viktig rolle å fylle på dette området. I Innstilling nr. 3 fra samme komité heter det:[20]

> Imidlertid vil komitéen allerede på nåværende tidspunkt gi uttrykk for at distriktshøgskolene vil måtte kunne fylle en meget vesentlig oppgave i forbindelse med etterutdanningen på det lokale plan.
>
> ....
>
> Komitéen vil i denne forbindelse gjøre oppmerksom på at distriktshøgskolene ventelig vil måtte ta sikte på å dekke et betydelig behov i forbindelse med voksenopplæring generelt.

Dette perspektivet gjentas og bekreftes i St. meld. nr. 43 (1988-89).[21]

Forpliktelsen for hele høgre utdanning gjentas i de fleste utredninger og stortingsmeldinger om høgre utdanning fra 1970 – tallet av. Eksempler på dette er utsagn i St. meld. nr. 66 (1984-85) *Om høgre utdanning*, i St. meld. nr 43 (1988-89) *Mer kunnskap til* flere, i Hernes-utvalgets utredning og i Mjøs-utvalgets tre utredninger (hovedutredningen og to delutredninger). 30 år etter vedtaket i Det norske rektormøtet nedfelles dette også i den nye, felles universitets- og høgskoleloven, § 2 nr. 5.[22] Inntil da var oppgaven hjemlet i Voksenopplæringslovens §3, p.2 og §5. Det tok altså lang tid å synliggjøre denne virksomheten i høgre utdannings eget lovverk. Dette tilsier at selv om oppgaven har vært offisielt akseptert, og selv om man over tid har erkjent et større og mer presserende behov for den, har aktiviteten verken vært prioritert av utdanningsinstitusjonene eller departementet (jf. 3.7). Hovedfokus har for hele perioden vært utbygging av grunnutdanningene. Etter- og videreutdanning fikk vente "på tur". Dette kommer til uttrykk både implisitt og eksplisitt. Følgende utsagn i St. meld. nr. 66 (1984-85) er slik sett typisk:[23]

> Utdanningsmessig er det nødvendig å satse på en forholdsvis bred og generell grunnutdanning og en kombinasjon av lange og korte studier, teoretiske og mer yrkesrettede. Så må man etter hvert få til en utbygging av et system for videreutdanning og spesialisering, etterutdanning, voksenopplæring, arbeidsmarkedsopplæring og bedriftsintern opplæring.

Allikevel finner man i enkelte meldinger, som i St. meld. nr. 19 (1986-87), at departementet noen ganger er i tvil om man faktisk kan vente med etter- og videreutdanningssatsingen til grunnutdanningene er utbygd.[24] Det var, og er fremdeles, noe uklart hva man egentlig har lagt i ambisjonen om å satse på etter- og videreutdanning. I St. meld. nr. 43 (1988-89) vises det også til at tidligere videreutdanningstilbud ble lagt ned og ressursene brukt til å finansiere utvidelse av grunnutdanningene.[25]

En noe alternativ tilnærming til forholdet mellom grunnutdanning og etter- og videreutdanning finner man i St. meld. nr. 45 (1980-81) *Utdanning og arbeid*. I denne meldingen gikk man inn for at en større andel av utdanningstilbudene, også på høgre nivå, måtte rettes mot voksne, det vil si mot personer som befant i seg i aktivt samfunnsliv. I noen grad ønsket man seg, ikke minst ut fra et livslangt læringsperspektiv, en forskyvning i satsingen på utdanning mer i retning av etter- og videreutdanning. Man så det imidlertid ikke som særlig sannsynlig at etterutdanning (som er det begrepet man bruker) på noe tidspunkt ville få et slikt omfang at det ville være aktuelt å redusere tilbudet av grunnutdanninger. Derimot mente man at utbygging av tilbud til voksne, i alle kjente former (som det het), ville kunne skape forutsetninger for en neddemping av veksten i grunnutdanningenes lengde. Dermed ville man også få en bedre fordeling av utdanningsinnsatsen over det enkelte menneskes liv, og man ville unngå at unge tilbrakte for store deler av sitt voksne liv i en isolert utdanningssituasjon.[26] I samme melding ble det da også slått fast at regjeringen i årene framover nettopp skulle satse langs en slik linje. Imidlertid ble det i liten grad fulgt opp.[27] Resonnementene i denne meldingen overenstemmer i stor grad med tenkningen i Ottosenkomitéens innstillinger. De to arbeidene har også sammenfallende syn på andre viktige områder, for eksempel når det gjelder betydningen av bedre veksling for den enkelte mellom utdanning og arbeid. Likheten er ikke tilfeldig. I begge sammenhenger spiller utdanningsbyråkraten Kjell Eide en viktig rolle. Eide skrev mandatet til Ottosenkomiteens arbeid, var medlem av utvalget og skrev flere notater til komiteen.[28] Utformingen av St. meld. nr. 45 (1980-81) bygde langt på vei på et arbeid som ble gjort av et interdepartementalt samarbeids-organ med Eide som leder. Sekretariatet for utvalget lå dessuten i utdanningsdepartementets Planleggingsavdeling som Eide ledet.[29]

Også når det gjelder målgruppene er perspektivene i hovedsak de samme over hele perioden. I takt med samfunnets økende kompleksitet er etter– og videreutdanning noe som omfatter alle samfunnsgrupper. For høgre utdanning har den primære målgruppen naturlig nok vært kandidater de selv har gitt grunnutdanning:[30]

> Universitet og høgskular skal ta seg av etterutdanning og videreutdanning av dei som har fått si førstegangsutdanning ved desse institusjonane.

I dokument som på generelt grunnlag har drøftet voksenopplæring og høgre utdanning har det i liten grad vært foretatt noen drøftinger eller vurderinger av mer spesifikke målgrupper for etter- og videreutdanning. I den grad noen yrkes- og målgrupper nevnes går lærerne igjen. I St. meld. nr. 43 (1989-90) *Mer kunnskap til flere* er for eksempel lærerne den eneste yrkesgruppen som spesifikt nevnes når det gjelder satsing på fjernundervisning. I St.meld. nr. 66 (1984–85), hvor man også har en gjennomgang av flere profesjonsutdanninger, er det bare for lærerutdanningene og kommunal- og sosialarbeiderutdanningene at etter- og videreutdanning tas opp.[31] I den grad det gjøres mer spesifikke drøftinger av målgruppers behov, skjer det i tilknytning til utredninger av spesifikke utdanninger, og da først og fremst profesjonsutdanningene. I NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn* går etterutdanning/ fortsettende utdanning igjen som tema i hele utredningen og videreutdanning behandles i et eget kapittel. Høgskolenes og universitetenes rolle i den sammenheng drøftes også.[32]

I St. meld. nr. 43 (1988-89) legges det vekt på å øke tilgjengeligheten til høgre utdanning. Dette begrunnes både i et likestillingsperspektiv og i et mer allment, samfunnsmessig kompetanseperspektiv. Meldingen het da også ”Mer kunnskap til flere.”[33] Perspektivet er også gyldig i etter- og videreutdanningssammenheng, ikke minst i relasjon til arbeidslivets behov for kompetanse. Mjøs-utvalgets forslag til oppmyking av opptaksgrunnlaget til høgre utdanning (jf. 3.6) er også et uttrykk for at høgre utdanning skal favne videre enn bare sin ”egne” kandidater.

Når det gjelder begrunnelsene for etter– og videreutdanningsoppgaven ligger disse i hovedsak fast helt fram til Buer-utvalgets utredning. Stabiliteten i perspektiv og begrunnelse kommenteres slik i St. meld. nr. 19 (1986-87):[34]

> Argumenta for ei sterkare satsing på etter- og videreutdanning er vel kjende og ein skal her berre peike på nokre premissar som departementet meiner må liggje til grunn for ei sterkare prioritering.

I begrunnelsene legger man både et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv til grunn. Mer kunnskap til flere er nødvendig for å utvikle alle sider ved et samfunn (jf. kapittel 1). Oppsummeringen i St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* kan i så måte stå som et eksempel på denne tilnærmingen. Her heter det:[35]

> Sentrale utviklingstrekk har økt kompetansebehovet i befolkningen og utdanning er et viktig redskap for å fremme de verdier vi vil bygge på. Felles og overordnede mål for kunnskapspolitikken er:
>
> - Bidra til å skape ny vekst og dermed arbeid til alle
> - Styrke kulturell utvikling
> - Ta vare på miljø og fremme en bærekraftig utvikling
> - Fremme likestilling
> - Styrke vårt demokrati
> - Bidra til å opprettholde hovedtrekkene i bosettingsmønsteret
> - Styrke vår evne til å leve i et internasjonalt samfunn og bidra til internasjonal sameksistens, fred og solidaritet
> - Bedre ressursutnyttelse i kunnskapssektoren

Med Buer-utvalget skjer det, som påpekt i kapittel 1, en kursdreining ved at de økonomiske perspektivene og arbeidslivets behov tones opp og de kulturelle, individuelle og samfunnsmessige behov gis mindre plass. Blant annet gir dette seg utslag i en forholdsvis omfattende drøfting av lønnsomheten ved å satse på kompetanseutvikling.[36] Blant utvalgets medlemmer hersket det i utgangspunktet ulike syn på hva som skulle være fokus for utredingsarbeidet. Det ble tidlig reist spørsmål om dette primært skulle være en reform for etter- og videreutdanning i arbeidslivet eller om det var en mer omfattende voksenopplæringsreform som skulle ivareta flere målsettinger og flere interesser. Flertallet, inklusive utvalgets ledelse, var klar på at dette primært var en reform for arbeidslivet.[37] I NOU 1997:25 er det i siste kapittel allikevel tatt med en deklarasjon fra UNESCOs verdenskonferanse om voksenopplæring som gikk av stabelen i juli 1997. Denne uttalelsen ivaretar den bredde som ellers har preget begrunnelsene for voksenopplæring og livslang læring, nasjonalt og internasjonalt. I ettertid kan denne tilføyelsen vurderes som et tiltak for i siste øyeblikk å gjenopprette noe av balansen i utredningen. Inkluderingen av UNESCO- uttalelsen har da også, av enkelte av utvalgets medlemmer, vært brukt som «bevis» for at også Buer-utvalget har lagt til grunn det brede perspektiv.[38] I St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen* ”korrigerer” eller ”supplerer” departementet Buer-utvalgets perspektiv noe. Innledningsvis heter det:[39]

Derfor kan ikke kompetansereformen være endimensjonal. Mennesket må være i sentrum for et godt fungerende arbeidsliv, men også som mål for det hele. Og kunnskapssynet må være bredt. Mennesket er ikke bare hjerne og hender. Det er også følelser, verdier, ånd og samkvem. Det er med en slik helhetlig basis enhver kompetansereform må utvikles.

Men også denne stortingsmeldingen er preget av et sterkt fokus på arbeidslivet, et perspektiv som så å si er enerådende i Mjøs-utvalgets eksplisitte drøfting av livslang læring.[40] I den på følgende stortingsmeldingen, St. meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - krev din rett*, sies det svært lite om etter- og videreutdanning, men den korte kommentaren som gis styrker arbeidslivsperspektivet.[41] Det er nærliggende å tolke dette som del av den nytteorientering som har preget høgre utdanning på siste del av 1990-tallet og som i Mjøs-utvalgets utredning karakteriseres som "nyttig dannelse."[42] I påfølgende stortingsmelding formuleres dette som en FRISK kunnskapspolitikk (fleksibilitet, rettferdighet, intensitet, skaperkraft og kvalitet).[43]

"Innsnevringen" av etter- og videreutdanning med primærfokus mot arbeidslivet og arbeidslivets behov er en internasjonal trend. Field forklarer dette ikke bare med utviklingen av et mer komplekst og kunnskapsintensivt arbeidsliv, men også med at kvalifisering av arbeidslivet er en enkel og lett målbar størrelse innenfor livslang læring. Som vist i kapittel 1 fremstår livslang læring med en rekke komplekse og i noen grad diffuse mål (som for eksempel å bygge en ny, samfunnsmessig læringskultur). I følge Field må satsingen og innrettingen mot arbeidslivet også sees i forhold til at dette støttes av de fleste lands finansministre.[44]

Også når det gjelder samspillet mellom utdanning og arbeid fremstår St. meld. nr. 45 (1980-81) med en noe alternativ, og utvidet, tenkning. Her understrekes det at forholdet mellom utdanning og arbeidsliv må forstås langt videre enn i et økonomisk-/arbeidseffektivitets perspektiv. Det angis fem begrunnelser for en utvidet relasjon; forlenget skoletid for unge, stigende arbeidsløshet, styrke forholdet skole -lokalsamfunn, forholdet mellom kompetanse, profesjonalisering og ekspertstyre og tilbakevendende utdanning/livslang læring.[45] Man stiller seg også skeptisk til en snever nytteforståelse (-definering) av voksenopplæringen, ikke minst i et arbeidslivs-perspektiv. Hva som var nyttig og viktig måtte primært vurderes av det enkelte individ.[46]

I tillegg til å være utdanningsleverandør sies det både i Ottosenkomitéens innstilling nr. 4 og i St.meld. nr. 17 (1974-75) at utdanningsinstitusjonene også bør ha ansvar for kartlegging av kompetanse i sin region når det gjelder behov på høgre utdannings nivå.[47] Det regionaliserte ansvaret for kartlegging av etterutdanningen blir også slått

fast i Innst. S. nr. 230 (1990-91) *Innstilling fra kirke- og utdanningskomitéen om høgre utdanning. Mer kunnskap til flere*[48] og faller slik sett sammen med den regionstenkning som lå til grunn for hele Ottosenkomitéens arbeid. Det sies imidlertid lite om hva en slik kartleggingsrolle egentlig burde innebære. Tenkte man seg her en kompetansekartlegging som en generell tjeneste for regionen, eller var dette først og fremst en kartlegging med tanke på å gi egne utdanningstilbud? Ut fra formuleringene i Ottosenkomitéens innstilling er det nærliggende å anta at det var sistnevnte tenkning som lå til grunn.

3.2 Grunnutdanning som fleksibel utdanning

Pr. definisjon handler etter– og videreutdanning om eksamensrettede tilbud som bygger på fullført grunnutdanning og om kortere tilbud til ajourføring og oppfriskning. At også grunnutdanninger, og da først og fremst de som kan karakteriseres som direkte yrkesrettede, kan og bør tilbys som fleksibel utdanning, har gjennom perioden i liten grad vært gjenstand for større, prinsipielle drøftinger. Dog har man i noen sammenhenger kunnet registrere en gryende debatt om hvorvidt fjernundervisning er et egnet virkemiddel i profesjonsutdanning og hvorvidt det passer best for yngre eller eldre studenter. I St. meld. nr. 43 (1988-89) har man allikevel lagt til grunn at fjernundervisning skal kunne omfatte både grunn–, etter- og videreutdanning.[49]

Spørsmålet om grunnutdanning som fleksibel utdanning er også et tema Ottosen-komitéen griper tak i. I sin Innstilling nr. 2, fra 1967, legger komitéen til grunn at det også må være mulig for andre enn heltidsstudenter å følge grunnutdanninger:[50]

> Adgangen for personer i heldagsarbeid for å skaffe seg en universitets- og høgskoleutdanning bør etter komitéens oppfatning utvides. Dette kan for eksempel gjøres ved at universitetene organiserer ettermiddags – og kveldsundervisning for studenter i heldagsarbeid, slik at det blir mulig for dem å følge et organisert studieopplegg på deltidsbasis...

Ut fra et slikt perspektiv så komitéen for seg en tredeling av studentgruppen:[51]

- Fulltidsstudenter, det vil si studenter som studerte på heltidsbasis og hadde studiet som sitt daglige arbeid.
- Deltidsstudenter, det vil si studenter som av forskjellige årsaker bare kunne bruke deler av sin arbeidsdag til studier.

- Passive studenter, det vil si studenter som av en eller annen grunn var midlertidig fraværende fra universitet og høgskole, men som aktet å fortsette sitt studium på et seinere tidspunkt.

I Ottosenkomitéen la man til grunn et helhetsperspektiv på fag og fagutvikling. Det ble lagt stor vekt på at grunnutdanning, spesialutdanning og etterutdanning måtte sees i en sammenheng, som en helhet, og over et livsløp. Man vektla to forhold, at grunnutdanningen ikke måtte bli for lang og at man rent studieplanmessig måtte ha for øyet at utdanningen skulle foregå over et livsløp. I følge komitéen måtte dette også få konsekvenser for det enkelte fag i studieplanutformingen.[52] Det måtte blant annet føre til at universitet og høgskoler gjennomarbeidet alle sine studier ut fra et slikt helhetlig perspektiv og sørget for at det ble sammenheng mellom de ulike fasene i den enkeltes utdanningskarriere. Dette gjentas og understrekes i St.meld. nr. 45 (1980-81) *Utdanning og arbeid*.

Når det gjelder de mer pedagogiske sidene ved høgre utdanning peker Ottosenkomitéen på noen av de utfordringer et helhetlig perspektiv på utdanning over tid ville medføre. I den sammenheng trekker man frem at voksne (og tidligere) studenter hadde behov for andre eksamensordninger enn tradisjonelle kunnskapsprøver.[53] Man mente at en «vandring» mellom utdanning og arbeid gav studentene en helt annen bakgrunn, med en bredere og mer variert erfaringsbakgrunn enn de som var ensidig opptatt av fag og studier. Denne endringen burde også gi seg utslag i eksaminasjonene.

Ottosenkomitéens perspektiv støttes i St.meld. nr. 17 (1974–75) *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning* i et eget underkapittel med tittelen "Voksenopplæring. Kombinasjonsundervisning." Her slås det fast at departementet aktivt ville bidra til at høgre utdanning ble utnyttet av den yrkesaktive befolkningen ved å legge opp voksenopplæringstilbud (som i denne sammenhengen må forstås som et fellesbegrep for grunn-, videre - og etterutdanningstilbud) rettet mot voksne som var virksomme i arbeidslivet.[54] Dette er også et poeng som ble fremhevet av daværende leder for Kirke- og utdanningskomitéen, Lars Roar Langslet, i debatten om St. meld. nr 17 (1974-75).[55]

Allerede tidlig på 1970 - tallet fikk distriktshøgskolene fullmakt til å sette av omlag 25 % av undervisningskapasiteten (som er en mer presis angivelse enn formuleringen «ressurser») til det man definerte som etter- og videreutdanning og voksenopplæring.[56] I all hovedsak ble dette brukt til deltidsstudier som også omfattet grunnutdanninger.[57]

I vedlegg til St.meld. nr. 17 (1974-75) fremgår det at distriktshøgskolene i prøveperioden i flere tilfeller la fleksibelt til rette deler av sitt ordinære studieprogram, enten som tilbud i distriktene eller som deltid ved institusjonene. Mange voksne fikk dermed tilbud om grunnutdanning/omskolering på høgre nivå. Dessuten fikk en god del andre tilbud om etter- og videreutdanning.[58] At dette var viktig viste seg ganske raskt i rekrutteringen til de nye høgskolene. I 1970 utgjorde deltidsstudentene 23 % av samlet studenttall ved distriktshøgskolene.[59]

Når det gjelder fleksibel tilrettelegging fremgår det av kapittel 5 at høgskolene gjennom 1980-tallet stort sett holdt seg på det 25 %-nivået som var angitt på tidlig 1970-tall. Ikke minst ble det behov for å legge til rette fleksible grunnleggende profesjonsutdanninger innen utdannings- og helsesektoren for å løse rekrutterings- og kvalifiseringssituasjonen i distriktene. Det er dette Dovland betegner som et "kriseperspektiv".[60]

Etter St. meld. nr. 45 (1980-81) *Utdanning og arbeid* finner man i begrenset grad synspunkter på, og mer omfattende prinsipielle drøftinger av, grunnutdanninger basert på fleksible modeller. I St. meld. nr. 66 (1984-85) *Om høyere utdanning* er fleksibel utdanning ikke viet særlig stor plass. Det sies imidlertid at man fremdeles holder fast ved tankene fra Ottosenkomitéen. Det påpekes at det er viktig å få til en best mulig vekselvirkning mellom grunnutdanningen og etter- og videreutdanningen, for eksempel ved at utdanningsinstitusjonene legger til rette tilbud innenfor bestemte områder som kan tas både som del av grunnutdanning og som etter- og videreutdanning.[61] Etter denne meldingen finnes det få, om noen, slike perspektiv. I stedet kan man ane et visst tvisyn på denne aktiviteten både i Hernes-utvalgets innstilling og i St.meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*. I sistnevnte dokument anerkjenner man på den ene siden at deltidsstudier også må omfatte grunnutdanning og det legges vekt på at dette må bli en "effektiv utdanningsform med god kvalitet." Samtidig heter det at spesialopplegg for deltidsstudenter ikke må svekke rekrutteringen til de ordinære heltidsstudiene.[62] I samme melding pekes det også på de definisjonsmessige problem ved at det er vanskelig å opprettholde klare grenser mellom grunnutdanning og etter- og videreutdanning (jf. kapittel 5). Når fag som i utgangspunktet defineres som grunnutdanningsfag gis til målgrupper som har høgre utdanning fra før (jf. Ottosenkomitéens studentkategori "passive studenter"), får disse også status som videreutdanning, spesielt om det er enkeltfag som ikke inngår i en helhetlig fag-/yrkesutdanning. Eksempel på dette er en lærer med engelsk grunnfag som tar informatikk som nytt fag.

Tvisynet ble også synliggjort i en diskusjon på første del av 1990-tallet hvor det ble reist spørsmål om hvorvidt fjernundervisning var egnet som organiseringsform i profesjonsutdanninger. Dette ble satt på dagsorden i forbindelse med en bestemt sak, nemlig NFUs (Norsk Fjernundervisning) arbeid med førskolelærerutdanning som fjernundervisning (jf. kapittel 4). Dette ble dog ingen omfattende diskusjon, og for 1995 - 2000 utgjør profesjonsutdanninger omlag ¼ av de prosjekter SOFF har støttet.[63]

Med St. meld. nr. 27 (2000–2001) kan det hevdes at det finner sted et "gjennombrudd" for fleksibel utdanning også når det gjelder grunnutdanningene, siden departementet foreslår at kravet om "stedbundenheten" for studiesituasjonen oppheves:[64]

> ...kravet i Lånekassens regelverk om at elever/studenter må oppholde seg på lærestedet for å kunne motta utdanningsstøtte, faller bort fra studieåret 2002-2003.

Muligheten for studielån for fjernstudenter er en sak som fra SOFFs side ble tatt opp tidlig på 1990-tallet i forbindelse med Magistadsutvalgets utredning om studiefinansiering.

3.3 Studieorganisering

3.3.1 Deltids - og desentralisert utdanning

For å imøtekomme de utdanningspolitiske ambisjonene om mer kunnskap til flere har det, helt fra Ottosenkomitéens innstillinger, vært pekt på to hovedstrategier i høgre utdanning:

- Utbygging og utvikling av et regionalt høgskolesystem med et bredt tilbud av studieveier, som skulle avlaste universitetene og høgskolene gjennom desentralisert universitetsundervisning.[65]
- En mer omfattende satsing på voksenopplæring basert på kombinasjon av flere undervisningsmetoder,[66] slik at studenter i lønnet arbeid kunne få planlegge sine studier slik at det passet med den enkeltes arbeids- og livssituasjon.[67] For 1970- og 80-tallet ble hovedstrategien deltids og desentraliserte utdanninger (som i svært mange tilfeller var to sider ved samme sak). I 1972 gav man for eksempel allmennlærerutdanning som deltids -/desentralisert utdanning for første gang ved Bodø Lærer(høg)skole.[68]

Det gir seg langt på vei selv at tilbud rettet mot voksne, eksterne studenter forutsetter at utdanningsinstitusjonene kan utvikle alternative organiseringsformer. Dette blir da også gjentatt og understreket flere ganger i løpet av perioden. I St.meld. nr. 17 (1974-75) *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning*, pekte man på at mulighetene for å kombinere høgre utdanning og yrkesaktiv virksomhet så langt hadde vært få. Det forelå ikke noe passende tilbud i nærheten av hjemstedet og et fulltidsstudium lot seg ikke kombinere med fravær fra hjem og arbeid.[69] I Ottosenkomitéens utredninger pekes det også på de utfordringer som var knyttet til det å skulle fange opp nye og andre grupper. I den sammenheng drøfter man muligheten for allmenn rett/plikt til etterutdanning (og utdanningspermisjon), noe som i seg selv ville medføre behov for en rekke tilbud lagt opp på deltid, tilpasset deltakernes livs- og arbeidsrytme. Både i Hernes-utvalget og Buer-utvalgets innstillinger gjenfinner man de samme resonnement. I Buer-utvalgets innstilling sies det at en større, samfunnsmessig satsing på etter- og videreutdanning bare lar seg realisere dersom målgruppen kan kombinere utdanning og arbeid.[70]

Ottosenkomitéens vektlegging på deltidsstudier må også forstås i forhold til deres resonnement omkring studielengde og tilbakevendende utdanning. Som tidligere nevnt var man opptatt av, spesielt i Innstilling nr. 4, at man på slutten av 1960 - tallet var inne i en utvikling hvor det ville gå lengre og lengre tid før de som fullførte førstegangsutdanning kom ut i "det virkelige liv:"[71]

> Konsekvensen av en slik utvikling vil på mange måter være betenkelig. Det betyr ikke bare en veldig innsnevring av ungdommens kontakter og erfaringsgrunnlag, men det betyr også at den avhengighet av andre som skolegang gjerne innebærer, forlenges på en uheldig måte.
>
> ...
>
> Økningen i antall utdanningsår før kandidaten møter livet utenfor utdanningsinstitusjone ne, er et tungtveiende argument for at utdanningen bør fordeles over tid.

I tidsrommet fra Ottosenkomitéen avga sine innstillinger og til Hernes-utvalget tok fatt på sitt arbeid, ble det gjort en rekke positive erfaringer med deltids - og desentralisert utdanning. Flere rapporter viste til at slike tilbud holdt kvalitetsmessig mål, bidro til bedre likestilling og gjennom lokal rekruttering bidro til større yrkesmessig stabilitet, spesielt innen velferdssektoren.[72] I følge Hanssen var det særlig høgskolene i Nord-Norge og på Vestlandet som satset på dette fra slutten av 70-tallet av (jf. kapittel 5). Desentraliserte studier ble først brukt som videreutdanning til lærere, seinere ble det også gitt som grunnutdanning til allmennlærere, førskolelærere og til lærere som skulle ut i den videregående skole.[73]

Disse positive erfaringene gjenspeiles også i noen av de offentlige dokumentene fra siste del av 1980- tallet. I Innst. S. nr. 124 (1986-87) *Innstilling fra kirke- og utdanningskomitéen om høyere utdanning*, uttalte for eksempel komitéen seg svært positivt om deltidstilbudene i lærerutdanningen. Dessuten stilte man seg både positiv og forventningsfull til de planer som var lansert for desentralisert sykepleier- og vernepleierutdanning.[74] Mer allment så komitéen derfor positivt på en utvikling i retning av å tilrettelegge videreutdanningstilbud på deltid og man anerkjente at kostnadene forbundet med slik tilrettelegging ville være større enn ved ordinære studietilbud.[75] Fra utdanningsinstitusjonenes side har erfaringen vært at departementet i praksis ikke alltid har vært villige til å erkjenne slike merkostnader. Dog har man på siste del av 1990-tallet vist større vilje til å dekke merutgiftene forbundet med desentralisert utdanning.[76]

Langt på vei finner man den samme positive erkjennelsen i Hernes-utvalget og St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*. Her viser man også til positive erfaringer med desentralisert undervisning på hovedfagsnivå, slik det for eksempel ble gitt ved Universitetet i Tromsø. Allikevel er den positive holdningen noe forbeholden i disse to dokumentene fordi man, som påpekt over, fryktet at en for stor satsing på dette kunne undergrave "gjenreisningen av heltidsstudenten." I begge dokumenter understrekes det også at deltidsutdanningen er avhengig av at det eksisterer sterke fagmiljøer som utdanningen kan trekke veksler på.[77] Man legger her til grunn en kunstig motsetning mellom deltidsstudier og utvikling av faglig/vitenskapelig kompetanse, et forhold som ikke begrunnes eller utdypes nærmere. Resonnementet synes bare å ha gyldighet dersom deltidsutdanning kommer som ekstratilbud på toppen av all annen virksomhet, og fører til fragmentering av fagmiljøene, undergraver forskningsmiljø og går direkte ut over forskningstid. Praksis fra såkalte "dual- mode" institusjoner og de åpne universitetene, viser at utvikling av sterke fagmiljø absolutt kan finne sted selv om studentene ikke er tilstede hele tida og/eller på full tid. Man kan faktisk snu denne begrunnelsen på hodet ved å hevde at deltidsutdanninger like gjerne kan skape konsentrasjon i forskningsarbeidet ved at man i perioder er "skjermet" fra studentene.

Med Buer-utvalget og de påfølgende meldinger og utredninger, herunder Mjøs-utvalgets utredning og utredningene om realkompetansen og studiefinansieringen (se under), kan man si at den skepsis som synes å ha eksistert mot deltids- og desentralisert utdanning synes å ha avtatt. Dette har sammenheng med flere forhold:

- Omfanget av slike studieformer øker.
- Deltidsstudier og voksne studenter blir gradvis en viktigere gruppe, også økonomisk, for utdanningsinstitusjonene.
- Samfunnet utenfor presser på for å få tilrettelagt alternative utdanningstilbud.

Sett i forhold til gjennomsnittlig vektallsproduksjon i høgre utdanning, viser det seg dessuten at gjennomsnittsstudenten langt på vei fungerer som deltidsstudent. Muligens er håpet om å beholde eller gjenreise heltidsstudenten, som man la stor vekt på ved inngangen til 1990-tallet, et fåfengt håp? En slik erkjennelse må også få konsekvenser for tenkningen om fremtidig utdanningsorganisering.

3.3.2 Fjernutdanning og bruk av IKT i nær– og fjernundervisning

Ved inngangen til 1970- tallet finner vi at spørsmålet om fjernundervisning og bruk av IKT tas opp til drøfting i to utredningsarbeid, i Ottosenkomitéens utredninger og i Bargem-utvalgets (også kalt radio- og fjernsynskomiteen) utredning. Begge arbeidene ser med optimisme på de muligheter som åpner seg gjennom de audio – visuelle hjelpemidlene og formidlingskanalene. I et vedlegg til Ottosenkomitéens innstilling nr. 2, *Tekniske hjelpemidler ved postgymnasial utdanning* sies det blant annet:[78]

> Vårt undervisningssystem står derfor overfor en utfordring vi bare kan møte ved å anvende de tekniske undervisningsmidler som allerede står til vår rådighet, og ved å arbeide videre med å utvikle nye hjelpemidler på samme måte som industrien har måttet gjøre det. Vi må gjøre kunnskapsformidlingen så god og effektiv som mulig, selv om det kanskje må skje ved hjelp av færre lærere.

I begge utredninger pekes det på at nye teknologiske muligheter både ville gjøre det mulig å nå nye målgrupper og bidra til å heve studiekvaliteten. Bargem-utvalget mente at bruk av radio og fjernsyn langt på vei vil revolusjonere voksenopplæringen. Gjennom disse media ville man kunne nå alle der de bodde. Undervisningen kunne gjøres mer motiverende og levende, og opplevelsen av å arbeide alene ville bli mindre.

I departementets og utdanningskomiteens behandling av denne utredningen fremkommer de samme vurderinger, dessuten peker begge instanser på at:[79]

> ...universitetene nå bør legge til rette studier på universitetsnivå også for folk som ikke kan studere på full dag. Dette bør bli en av de oppgaver den nye institusjonen for undervisning i radio og fjernsyn kan bistå med å løse.

Samtidig så man behovet for å kunne kombinere dette med andre organiseringsformer, ikke i minst korrespondanseundervisning.

Både i innstilling nr. 2, 4 og 5 tar Ottosenkomitéen opp fjernundervisning, men går lite inn på dette. I den grad man gjør det, er det med referanse til den korrespondanse-undervisning som hadde foregått i høgre utdanning som del av sommersemester-undervisning. Dette var en ordning som først og fremst gjaldt for lærere.[80] Ottosen-komiteén "overlot" i en forstand AV-spørsmålet til Bargem-utvalget som avleverte sin innstilling i 1969,[81] det vil si samtidig med Ottosenkomitéens Innstilling nr. 4.

I Ottosenkomitéens innstilling nr. 5, som kommer i 1970, tar komitéen til orde for en nøktern tilnærming til læremidler og media. Det kan synes som om man etter arbeidet med innstilling 2 hadde fanget opp noe av den kritikken som ble fremmet mot det mekanistiske og lukkede kunnskapssynet som programmert læring stod for. Blant annet understrekes det at undervisningsteknologien først og fremst ville fremme innlæring av faktakunnskaper, metoder, regler og ferdigheter.[82] Denne vurderingen får støtte i St. meld. nr. 17(1974-75) og i Innst. S. nr. 272 (1974-75),[83] hvor man peker på at optimismen fra begynnelsen av 1960 - tallet gradvis er blitt avløst av større grad av realisme. Som hovedstrategi mente departementet at man måtte legge vekt på kombinasjonsundervisning det vil si at man trakk inn flere undervisningsformer og ikke ensidig baserte seg på læringsprogrammer o.a. Dette er en modell for fleksibel utdanning som departementet siden har holdt fast ved. Som grunnlag for sine forslag trakk man inn erfaringer fra Open University i Storbritannia og forsøk med fjernundervisning i svensk høgre utdanning på første del av 70 - tallet. Det kan, i forbindelse med dreiningen fra optimisme til realisme, pekes på at et bestemt notat, presentert som vedlegg til St. meld. nr. 136 (1968-69) *Om prøvedrift med distrikts-høgskoler,*[84] synes å ha vært medvirkende til dette.

I NOU 1972:41 *Vaksenopplæring for alle* oppsummeres flere av de utredninger rundt 1970 som tematiserte bruk av radio/fjernsyn/audiovisuelle hjelpemidler. Selv er man i utredningen mest opptatt av behovet for en koordinerende sentralinstitusjon som kunne kartlegge og ha ansvar for utviklingen av læremidler for voksne. Dette

forslaget baserte seg i hovedsak på et notat av amanuensis Gunnar Handal, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo (vedlagt utredingen). Han foreslo et nasjonalt institutt for læremiddelutvikling (ILU) med følgende oppgaver:[85]

- Planlegging (herunder behovsanalyser) for utvikling av læremidler.
- Målanalyse og målutforming for læremidler og tentativt undervisningsopplegg og medievalg.
- Produksjonsforberedelse og engasjement av produsenter for produksjon og realisering av læremidlene.
- Utprøving og evaluering av læremidler med tilhørende forslag til revisjon.
- Initiativ for tilknytning av forskningsprosjekter til utviklingsarbeidet.
- Informasjonsvirksomhet for brukere om eksisterende læremidler (egenutviklede og andre).
- Kurs- og veiledningsvirksomhet i forbindelse med læremiddelspørsmål.
- Formidling av bestillinger på læremidler mellom brukere og produsenter/leverandører.

Fra høgre utdannings side ble det signalisert en viss uvilje mot tanken om en slik sentral enhet. Universitetsdirektøren ved Universitetet i Oslo mente at man fant det naturlig (med forbehold om tilstrekkelige ressurser) at universitet og høgskoler har et særlig ansvar for læremiddelutvikling:[86]

> Blant annet med tanke på multi - media systemet som nå er under utvikling, er det klart at det vil stilles store krav til dem som skal stå for opplegg og innhold. Universiteter og høgskoler står her særlig godt rustet p.g.a den ekspertise de representerer. Denne ekspertisen kan også utnyttes når det gjelder å bedre kvaliteten på materiell som i dag nyttes i voksenopplæringen.

Forslaget om nasjonalt senter ble allikevel realisert seinere, gjennom to ulike organisasjoner, om enn ikke helt etter de forslag som ble fremmet i NOU 1972:41. I St. meld. nr 17 (1974-75) la man vekt på at utvikling av relevante læremidler ville være en viktig forutsetning for å kunne bygge ut et samordnet voksenopplæringstilbud innen høgre utdanning. Man var derfor enig i at det var nødvendig å etablere en offentlig produksjonsenhet for læremidler slik det var foreslått i NOU 1972:41. Man pekte på at de enkelte distriktshøgskoler ikke kunne være selvforsynt med egne undervisnings-opplegg med tilhørende læremidler. Man annonserte derfor at departementet hadde under arbeid en egen proposisjon om en offentlig institusjon for fjernundervisning og vurderte i den forbindelse om produksjon av læremidler kunne bli en integrert del av denne institusjonens arbeid.[87] Dette er forarbeidet til etableringen av NFU (Norsk

Fjernundervisning) som ble opprettet i 1979. NFU ble i liten grad et serviceapparat for høgre utdanning, men fokuserte mer på folkeopplysningsoppgaver via etermedier og læremidler. I tillegg til dette ble det tidlig på 1990 - tallet etablert et eget Nasjonalt læremiddelsenter med hovedfokus på grunn- og videregående skole. Dette senteret inngår nå som en del av det nasjonale Læringssenteret, som igjen er transformert til et Utdanningsdirektorat, mens NFU er blitt en del av VOX.

Frem til NOU 1988:28 sies det lite om fjernundervisning som strategi i høgre utdanning i offentlige utredninger og meldinger. I St. meld. nr. 66 (1984-85) nevnes for eksempel distanseundervisning så vidt som en mulig studieform, mens NOU 1986:23 *Livslang læring* ikke tar opp dette i det hele tatt.

Med Hernes-utvalget dukker fjernundervisning opp igjen på nytt og med nye visjoner og perspektiver. Det mer allmenne perspektivet om utvikling av læremidler er ikke med, muligens fordi NFU allerede var etablert som et nasjonalt produksjonsorgan.[88] Man lanserer i stedet ideen om et elektronisk kunnskapsnettverk som kunne knytte universiteter og høgskoler sammen i et nasjonalt kunnskapsnettverk som del av et Norgesnett. Dette nettet skulle ha to hovedformål:[89]

- Nasjonal kompetanseheving ved gjensidig bruk av komplementære lokale funksjoner (som er en noe komplisert måte å si at utdanningsinstitusjonene burde samarbeide om å tilby sin spesialiserte utdanning til andre institusjoner/ regioner).

- Nasjonal kompetanseheving ved økt tilgjengelighet til alle deler av landet.

Som grunnlag for dette forslaget viste man til erfaringer og utviklingstrekk i andre land, for eksempel Open University i Storbritannia, erfaringer fra British Columbia i Canada (med sitt Open Learing Agency), videostøttet samarbeidslæring fra Stanford University, Electronic University Network (EUN) og man viste til oppskytingen av en ny satellitt «Olympus 1." Det gjøres også referanser til de første, begynnende erfaringer i norsk sammenheng, blant annet i Nord - Norge (bruk av toveis lyd/bilde) og ved Rogaland mediesenter (tilknytning til EUN).

Hernes-utvalget foreslo på denne bakgrunn at det blant annet burde etableres et eget sekretariat for et Norsk Elektronisk Kunnskapsnettverk som burde ha nær kontakt med Norsk Fjernundervisning. Man burde etablere en sentral enhet som skulle utbygges for å gi informasjon om undervisningstilbud og om hvilke av dem som kunne inngå i de formelle gradene. Dessuten ble det foreslått at UNINETT (den elektroniske infrastrukturen) ble bygd opp så raskt som mulig:[90]

> Utvalget mener at utviklingen av et slikt nettverk kan bidra til å løse ett av de viktigste problemene for norsk høgre utdanning: At undervisningskompetansen kan konsentreres i sterke miljøer ved en arbeidsdeling mellom lærestedene, og samtidig spre læringsmulighetene ved å åpne adgangen til høyere utdanning i ulike fag uansett bosted. Dette vil fremme målsettingen om lik rett til utdanning og målsettingen om å utvikle et kompetansesamfunn ved at læring gjøres lett tilgjengelig for alle.

Disse perspektivene følges opp i St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*. Her omtales fjernundervisning i et eget kapittel, kapittel 6.[91] Departementets forventninger til fjernundervisning knyttes til tilgjengelighet, kvalitet og kostnadseffektivitet. Avslutningsvis peker man på en del prinsipper som må ligge til grunn for det videre arbeid med fjernundervisning. Disse har som forutsetning at det fremtidige arbeidet skal bygge på de institusjoner og den kompetanse man har, og at det framover blir viktig med en koordinering av ressurser og innsats på dette området:[92]

- Videreutvikle egenkompetansen i sentraladministrasjonen.
- Ta vare på den kompetanse vi har og stimulere til ytterligere kompetanse-oppbygging i miljøer og institusjoner m.v.
- Iverksette tiltak som knytter de ulike miljøene sammen.
- Bygge ut kontakten til internasjonale organer og organisasjoner med sikte på å dra nytte av erfaringer fra andre land.
- Sørge for løpende informasjonsformidling fra nasjonale og internasjonale kilder.
- Utarbeide årlige tiltaks- og tempoplaner for forskjellige innsatsområder.
- Ta initiativ til og organisere samarbeid om konkrete prosjekt, forsøk, konferanser m.v.
- Utvikle et system for vurdering av den kompetanse fjernundervisningstilbud skal gi, i forhold til tradisjonelle tilbud.

Forslaget fra Hernes-utvalget om å etablere en ny sentral enhet for å drive fram de høgre utdanningsinstitusjonenes arbeid med fjernundervisning (eller distanseundervisning som er det begrep som benyttes i meldingen), fikk støtte i samme stortingsmelding.

Prinsippet var altså at det var de eksisterende utdanningsinstitusjoner som skulle være drivkraften i satsingen på distanseundervisning i høgre utdanning i årene framover. Man så det verken som mulig eller ønskelig å etablere en egen fjernundervisnings-institusjon i Norge. I den sammenheng viste man til St. meld. nr. 66 (1984-85) og St. meld. nr. 19 (1986-87) og Innst. S. nr. 124 (1986-87) hvor det var slått fast at det ikke er aktuelt å opprette nye høgskoler. I tillegg til dette pekte man på at institusjonene, ved å involvere seg i fjernundervisning, også ville etablere bedre kontakt med arbeids- og næringslivet.[93] Dette statlige organet ble etablert fra 01.08.90 med tittelen "Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå" – SOFF (jf. kapittel 2).

I St. meld. nr. 43 (1989-90) sier man også at fjernundervisning skal kunne benyttes som virkemiddel både innen grunn-, etter- og videreutdanning og både til lengre og kortere studietilbud. Man er opptatt av at tilbudene, uansett lengde, bør avsluttes med formell eksamen og man påpeker at det bør legges få, om noen restriksjoner på opptak og adgang til å framstille seg til eksamen.[94]

Fjernundervisning får også oppmerksomhet i St. meld. nr 40 (1990-91) *Fra visjon til virke.* Her henviser man både til Hernes-utvalgets innstilling og til etableringen av SOFF. SOFFs oppgaver kommenteres og man sier seg enig i de prioriteringer og perspektiver institusjonen har lagt til grunn for sitt arbeid, både når det gjelder profil, arbeidsdeling mellom utdanningsinstitusjonene generelt og knutepunktinstitusjonene for fjernundervisning spesielt.[95] Departementet understreket her at fjernundervisning i første omgang burde rettes mot etter- og videreutdanning, og at fjernundervisning skal være et supplerende element i undervisningen. Man understreket at utdanningstilbud basert på ren fjernundervisning, slik det ble praktisert i en del andre land, foreløpig ikke var aktuelt for norsk høgre utdanning. Denne understrekningen av kombinasjonsløsninger, med bruk av fjernundervisning og samlinger, finner man helt fra St. meld. nr. 17(1974-75).[96] Man pekte også på at man særlig vil gå inn for å støtte prosjekter hvor det pedagogiske opplegget var grundig utarbeidet med tanke på bruk av egnet teknologi.

I Buer-utvalgets innstilling og den påfølgende stortingsmeldingen, vies det forholdsvis liten plass til generelle drøftinger av fjernundervisning. Derimot fremmes det i Buer-utvalget flere forslag, både av en samlet komité og et mindretall, som indikerer at fjernundervisning og bruk av IKT anses som et kraftfullt redskap i realiseringen av Kompetansereformen. Blant annet foreslås det etablert et nasjonalt utviklingsprogram for bruk av blant annet nettbaserte og interaktive medier i voksenopplæringen,

oppbygging av kompetanse i mediepedagogikk og voksenpedagogikk, samt utviklingen av nye undervisningstilbud basert på de nye mulighetene informasjons- og kommunikasjonsteknologien åpner for.[97] Med disse to dokumentene kan man si at fjernundervisning og IKT er allment akseptert som et sentralt virkemiddel i norsk utdanning og kompetanseutvikling. Dette inntrykket underbygges og forsterkes i kapittel 6 i Mjøs – utvalgets hovedutredning som fokuserer på informasjons- og kommunikasjonsteknologiens betydning både i nær- og fjernundervisning. Når det gjelder fjernundervisning peker man både på hvilke muligheter som åpner seg og hvilke problemer man står overfor. Man beskriver også en del av den aktiviteten som foregår i høgre utdanning. I utvalget legger man like stor vekt på IKT i nærundervisningen og den utvikling man her står overfor.[98] Som vedlegg til utredningen finner man også tre scenarier om fremtidens høgre utdanning i et IKT – perspektiv. [99]

Mjøs-utvalget begrunner IKT – bruken både økonomisk, pedagogisk og strategisk. Når det gjelder sistnevnte, peker man for eksempel på hvordan bruk av IKT kan styrke norsk, høgre utdanning i et globalt perspektiv.[100] Blant annet foreslår man at KUF bør forsterke innsatsen på utvikling av fleksible, IKT - støttede utdanningstilbud og digitale læremidler i høgre utdanning, herunder fjernundervisning og etterutdanning.[101] I forbindelse med utdanningsinstitusjonenes omstillingsarbeid, står IKT – basert utdanning i dag forholdsvis sentralt.

Mens man i Hernes – utvalget identifiserte en utvikling innen I(K)T som var helt i sin vorden, ligger det ti års utvikling av feltet til grunn for Mjøs-utvalgets arbeid. Dette gjenspeiles lite i hovedutredningens tekst og i de to vedleggene med dette som hovedfokus. Slik sett inngår man i en tradisjon for IKT og læring ved at man i for liten grad bygger på erfaringer og forskning på området. Mjøs-utvalget er preget av den samme optimistiske teknologiretorikk man fant ved inngangen til 1990- tallet (jf. kapittel 16 – del III). Hovedfokus er nært knyttet til argumentasjon om potensiale og paradigmeskifte.[102]

Sett i lys av den noe nøkterne tilnærmingen til teknologi på tidlig 70 – tall og i lys av det erfaringsgrunnlag man har ervervet seg over tid, er det noe bemerkelsesverdig at man i 90 - tallets begeistring for den nye informasjonsteknologien nesten totalt har oversett erfaringene og de mer prinsipielle diskusjonene om bruk av IKT. Ikke minst burde det være interessant å analysere hvorfor bruk av AV og IKT ikke hadde fått større gjennomslag i utdanningssystemet. For godt over 30 år siden ble det, også i norsk skole, tatt i bruk læringsprogram, læremaskiner og programmert læring. I 1960 kunne Lumsdail i en bok på 700 sider knapt få plass til å omtale alle de maskiner som

var skapt for å teknifisere skolen og/eller læringsfunksjonene. Få år seinere, hevder Bjørgen, var det knapt noe tilbake av dette.[103] Hva var det som var bestemmende for en slik utvikling? Med IKT dukker de samme visjoner og ambisjoner, om enn noe mer kraftfullt formulert, opp på nytt. Denne type problemstillinger burde være viktige å gripe fatt i, selv om Aarseth hevder at analogien til radio og TV i skolen synes lite relevant sett i forhold til innføring og bruk av IKT.[104] Til Mjøs-utvalgets "forsvar" skal det understrekes at de ønsker en samordning og styrking av forskning på dette feltet.

3.4 Samarbeid og arbeidsdeling

Når det gjelder samarbeid og arbeidsdeling skal det her pekes på tre forhold:

3.4.1 Samarbeid mellom og koordinering av høgre utdanningsinstitusjoner

I Ottosenkomitéens Innstilling nr. 4 så man for seg etableringen av et omfattende og fleksibelt etterutdanningssystem innenfor de postgymnasiale utdannings-institusjonene.[105] Denne tenkningen gjentas i St. meld. nr. 66 (1984-85) *Om høyere utdanning*.[106]

Tenkningen om et system kan forstås på (minst) tre måter:

Det første fokus er knyttet til utdanningsinstitusjonene selv og i hvilken grad man er i stand til å utvikle og integrere etterutdanning som naturlig del av egen virksomhet. Ottosenkomitéen pekte på en viktig forutsetning for dette, nemlig at institusjonene var i stand til å føre en selvstendig og konsekvent politikk på området, noe som igjen, etter komitéens mening, forutsatte administrativ kapasitet og evne til å etablere rasjonelle interne beslutningsprosesser. Videre forutsatte man at institusjonene var i stand til å se sin virksomhet både i lys av aktuelle og fremtidige behov.[107] Sett under ett, er det først på 1990 - tallet institusjonenes aktivitet med fleksibel utdanning får organisatoriske konsekvenser.

Ottosenkomitéens formulering om "etterutdanningssystem" kan for det andre tolkes som et ønske om at de høgre utdanningsinstitusjonene bør møte den eksterne utfordringen gjennom utstrakt frivillig samarbeid, slik det også antydes i St. meld. nr 19 (1986-87) *Tillegg til St. meld. nr 66 (1984-85) Om høyere utdanning*.[108]

Støkken har i flere sammenhenger vist til at når det gjelder fleksibel utdanning, og da spesielt fjernundervisning, har de høgre utdanningsinstitusjonene forholdt seg til hverandre gjennom tre strategier; fredlig sameksistens, konkurranse og samarbeid.[109] Så langt er det ingen av strategiene som dominerer, det synes å eksistere en forholdsvis god balanse mellom dem og man vil finne at de samme institusjoner til samme tid forholder seg til hverandre gjennom alle de tre strategiene. Jo mer markedsorientert dette feltet blir og jo mer avhengig utdanningsinstitusjonene blir av den økonomi de eksterne studentene utløser, jo mer får man en dreining i retning av økt konkurranse (jf. kapittel 17 – del III). Paradoksalt nok vil økt konkurranse etter all sannsynlighet også medføre etablering av stadig flere nettverks- og samarbeidskonstellasjoner i høgre utdanning. Noen av dem funksjonelle, andre bare symbolske.

Når det gjelder samarbeid mellom institusjoner, finner man mange, og etter hvert gode eksempler, spesielt innen fjernundervisning. Dette gjelder både for enkeltprosjekt, som for eksempel det såkalte "Valgfagsnettverket" innen lærerutdanning,[110] utviklingen av 1. avdeling spesialpedagogikk tidlig på 1990-tallet og større institusjonelle og forpliktende samarbeidskonstellasjoner som Nettverksuniversitetet.[111] Man finner også at det er opprettet mer uformelle møteplasser mellom utdanningsinstitusjonene, for eksempel har høgskolene i Nord – Norge slike møter. De norske universitetene og de vitenskapelige høgskolene møtes også årlig for erfaringsutveksling og diskusjon, en tradisjon man også hadde ved universitetene ved inngangen til 1970-årene.

Den tredje forståelsen av samarbeid handler om formaliserte samarbeids- og samordningstiltak på regional eller nasjonal basis. Dette var et forhold universitetsdirektøren ved Universitetet i Oslo pekte på allerede i 1968. En økt satsing på etterutdanning burde implisere en koordinering av lærestedenes virksomhet på dette området.[112] Ottosenkomitéen på sin side foreslo i sin Innstilling nr. 2 at det ved etableringen av distriktshøgskolene også burde etableres et sentralt rådgivende organ som skulle ha som oppgave å samordne det postgymnasiale utdanningssystemet utenfor universitetene/høgskolene. Et slikt organ burde, etter komitéens mening, også kunne ta standpunkt til hvilken kompetanse de enkelte utdanninger kunne gi, og man så også for seg en viktig oppgave i forhold til utviklingsarbeid, evaluering og etterutdanning.[113]

I Innstilling nr. 3 presiseres oppgavene til dette sentrale rådet slik:[114]

> Etter komitéens oppfatning vil Rådets sentrale oppgaver gjelde generelle faglige vurderinger og kontroll, men det vil også måtte påta seg direkte oppgaver med utredning, ledelse, utarbeiding av rammeplaner osv.
>
> Rådet vil få en meget sentral oppgave som øverste faglige instans for utviklings- evaluerings- og samordningsoppgaver. En viktig oppgave vil bestå i å trekke opp de prinsipielle rammer for balansen mellom yrkesopplæring og utdanning med henblikk på videreutdanning på universitetsnivå. Rådet må av den grunn samarbeide intimt både med de eksisterende postgymnasiale yrkesutdanningsråd, med de nåværende universiteter/ høgskoler og andre utdanningsinstitusjoner.

Et slikt sentralt, rådgivende organ ble ikke etablert. Det ble seinere hevdet at departementet i oppfølgingen av komitéens arbeid ikke ønsket å gå konkret inn på dette forslaget.[115]

I NOU 1972:41 *Vaksenopplæring for alle*, mente man at Ottosenkomitéens forslag om et sentralt råd ville være svært viktig for distriktshøgskolenes arbeid med etter-utdanning. Av kommentarene i denne utredningen kan man også lese at utvalget var noe tvilende til i hvilken grad det etablerte Sentralutvalget for distriktshøgskolene (som ble oppnevnt i mars 1969) ville sette etterutdanning på dagsorden. Blant annet ut fra kvalitetshensyn mente utvalget at det var klart behov for en egen sentral enhet som både hadde styringsmuligheter og som kunne stå som en garantist for kvalitet:[116]

> Komitéen ser vi(sic) hovudoppgåve i å finne fram til ei organisatorisk-administrativ ramme som kan gje vilkår for ei utvikling og ei sertifisering av vaksenopplæringstiltak på postgymnasialt nivå, anten slike tiltak skjer ved universitet/høgskoler, innafor eit distriktshøgskolesystem eller i organisasjonsregi. Løysinga bør vere eit sentralt sakkundig organ i samspel med regionale organ. At det er behov for ein slik organisme, er komitéen ikkje i tvil om etter dei føreteljingar man har fått om ansvarsdeling og kvalitetsvurdering når det gjelder postgymnasial vaksenopplæringstiltak som institusjonar og/eller organisasjonar driv.

Fram til Hernes-utvalgets utreding og de to påfølgende stortingsmeldingene St. meld. nr. 40 (1990-91) og St. meld. nr. 43 (1988-89), vies spørsmålet om samarbeid mellom og koordinering av fleksibel utdanning liten plass i de offentlige dokument som her ligger til grunn. Ett poeng som dog trekkes fram underveis er behovet for en viss regional koordinering og planlegging, både når det gjelder høgskolenes tilbud og tiltak og i noen grad også for tilbud i regi av opplysningsorganisasjonene. Dette nevnes blant annet i St. meld. nr. 17 (1974 – 75) og i St. meld. nr. 66 (1984 – 85) understrekes

dette ved en direkte henvisning til styrereglementet for Det regionale høgskolestyret (§8 f).[117] I St. meld. nr. 43(1988-89) sies det under en drøfting av finansiering av etter- og videreutdanningstiltak at:[118]

> De regionale høgskolestyrene må ivareta en samordningsoppgave slik at regionens behov for kompetanseheving kan dekkes best mulig.

Det gis i dokumentene ikke noe grunnlag for å si noe om hvordan de regionale høgskolestyrene faktisk utøvde sin koordineringsoppgave når det gjaldt fleksibel utdanning. Man kan i utgangspunktet tenke seg to måter å forholde seg til oppgaven på. En passiv tilnærming hvor man lot institusjonene selv bestemme og hvor høgskolerådet primært fungerte som en godkjennings- og drøftingsinstans. Dette er en parallell til den rollen Statens utdanningskontor har når det gjelder studieforbundenes virksomhet for studieringer på høgre nivå (jf. kapittel 6). Alternativet ville være en mer aktiv tilnærming hvor man fra høgskolestyrets side tok egne initiativ og aktivt koordinerte og styrte denne type virksomhet. I hovedsak var det nok den passive tilnærmingen som dominerte.

Det har også eksistert såkalte regionale etterutdanningsutvalg i fylkene som primært var rettet mot etterutdanning av lærere i grunnskolen. Dette var et organ som skulle formidle kontakt mellom impliserte instanser og være en møte- og samordningsarena mellom de institusjoner som drev etterutdanningsarbeid; læreskole, skoledirektør, fylkesskolestyre, universitet og høgskoler. Man skulle også ta initiativ til samarbeid med blant annet AOF, Folkeuniversitetet og Voksenopplæringsutvalget i fylket. Man vet svært lite om hvordan denne ordningen fungerte. Sett fra Universitetet i Tromsø innebar den stort sett et fåtall uforpliktende møter.

Det er først på 1990 - tallet og i tilknytning til utbyggingen av fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå at behovet for nasjonal koordinering tas opp til drøfting. Dette må forstås i lys av tanken om bedre samarbeid, koordinering og arbeidsdeling i høgre utdanning generelt. Ønsket om dette signaliseres i St. meld. nr. 19 (1986-87) *Tillegg til St.meld. nr. 66(1984–85) Om høgre utdanning* og som ligger til grunn for Hernesutvalgets tenkning om Norgesnettet.[119] Men det henger også sammen med en forståelse av fjernundervisning som en effektivisering av etter- og videreutdanning. Av disse grunner ble behovet for samarbeid og samordning drøftet i et eget underkapittel i St.meld. nr. 43 (1988–89) *Mer kunnskap til flere.*[120] Det er dessuten behovet for nasjonal samordning og koordinering som er den direkte foranledningen til etableringen av SOFF (jf. 3.2). SOFFs muligheter til koordinering var (og er) dels knyttet til den årlige

prosjektbevilgningen, dels knyttet til oversikten over den nasjonale og internasjonale utviklingen. SOFF har ikke hatt direkte sanksjons- og styringsmidler overfor utdanningsinstitusjonene. I tillegg ble sju av de norske, høgre utdannings-institusjonene gitt en særlig status som knutepunkt for fjernundervisning. I dette lå at de skulle utvikle en særlig kompetanse og ha et spesielt ansvar for fjernundervisning i norsk, høgre utdanning. Det ble ikke bevilget egne ressurser til denne funksjonen. Etter flere runder med diskusjoner og utredninger gikk SOFF og institusjonene i praksis bort fra knutepunkttenkningen, men det tok lang tid før ordningen formelt sett ble avviklet.[121] I stedet la SOFF vekt på å etablere et nettverkssamarbeid med alle aktive høgre utdanningsinstitusjoner. Dette var også i tråd med Hernes-utvalgets opprinnelige ide om et sekretariat for et nasjonalt nettverk. Langt på vei kan man derfor si at det var gjennom fjernundervisningen at Norgesnettanken først ble prøvd ut, som "det lille Norgesnettet."[122]

I utredningen «Det nasjonale kunnskapsnettet,» ble det foreslått at SOFFs primære tilknytning til KUF skulle svekkes noe til fordel for en sterkere og klarere kobling til de høgre utdanningsinstitusjonene.[123] SOFF skulle i følge dette forslaget bli "navet" i et nasjonalt samarbeid mellom de offentlige, høgre utdanningsinstitusjonene, et slags nasjonalt fjernundervisningskonsortium. Verken SOFFs daværende styre eller departementet gav sin tilslutning til ideen. I stedet etablerte man " Det nasjonale fjernundervisningsnettverket" som i realiteten bestod av kontaktpersoner for SOFF ved utdanningsinstitusjonen. Vurderingen av SOFF og SOFF - støttede prosjekt i 2002 indikerer at denne kontakt- og nettverksstrategien har hatt forholdsvis liten innvirkning på institusjonenes arbeid med fleksibel utdanning.[124] Den opprinnelige ideen om det nasjonale kunnskapsnettet dukker opp igjen som et mindretallsforslag i Buer – utvalgets arbeid.[125] Heller ikke denne gangen får det gjennomslag.

3.4.2 Samarbeid mellom høgre utdanning og studieforbundene

Det andre spørsmålet om samarbeid er knyttet til forholdet mellom de høgre utdanningsinstitusjonene og opplysningsorganisasjonene/studieforbundene. I hovedsak legges det for hele perioden til grunn at dette er et positivt og nyttig samarbeid. I St. meld. nr. 92 (1964-65) *Om voksenopplæring* heter det for eksempel at relasjonen mellom høgre utdanning og opplysningsorganisasjonene var en smidig form for samarbeid[126] og i NOU 1988:28 sier man blant annet:[127]

Studieringer på høyere nivå representerer et verdifullt innslag i høyere utdanning, og et utvidet samarbeid mellom studiesamnemdene og universitet og høgskoler representerer et verdifullt potensiale for videre utbredelse av høyere utdanning. Opplysnings-organisasjonene treffer befolkningsgrupper som ikke nås ved de ordinære tilbud. Den folkeopplysningstradisjon organisasjonene representerer, er nyttig for en videre utbygging av kunnskapssamfunnet. De har også kompetanse i organisering og pedagogisk tilrettelegging av utdanning for voksne, som det ordinære undervisningssystemet kan trekke veksler på. Lærestedene kan i et nærmere samarbeid bidra med sin sterkere faglige kompetanse.

Til tross for den positive grunnholdningen, vurderes samarbeidet noe ulikt til ulike tider og er i noen grad avhengig av regjeringskonstellasjonene.

Ett av de forhold det har hersket noe ulike syn på er hva en hensiktsmessig arbeidsdeling mellom partene innebærer. Selv om Folkeuniversitetet helt siden 1964 hadde hatt adgang til å tilby eksamensgivende tilbud på universitetsnivå, ble det i første del av perioden, det vil si fram mot midten av 1980-tallet, påpekt at opplysnings-organisasjonene primært skulle ivareta undervisning som ikke førte frem til eksamen. Kortere kurs, konferanser og universitetssirkler hørte derfor naturlig hørte hjemme i arbeidsfeltet for opplysningsorganisasjonene. Men inntil høgre utdanning selv var i stand til å overta de oppgaver som naturlig hørte inn under deres ansvarsområde, åpnet man for at opplysningsorganisasjonene også kunne ivareta eksamensrettede tilbud på universitets- og høgskolenivå.[128] Dette poengteres i flere meldinger, blant annet i St. meld. nr. 17 (1974-75) *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning* og i St. meld. nr. 43 (1984-85) *Om voksenopplæring - En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer.* Her understrekes det at opplysningsorganisasjonene burde holde sine kurstilbud innenfor en maksimal varighet på 35-40 timer og at man først og fremst burde satse på tilbud som falt utenfor skoleverkets ansvarsområde.[129] Dette er langt på vei i tråd med studieforbundenes selvforståelse; som et alternativ og som noe annet enn det etablerte utdanningssystemet. Av problemer i forholdet mellom høgre utdanning og opplysningsorganisasjonene, pekes det i noen av dokumentene blant annet på Friundervisningens navnebytte til Folkeuniversitetet,[130] ulike muligheter til å kreve studentegenandeler og de vitenskapelig ansattes private engasjement i studieringer på høgre nivå.[131] Dette er forhold som tas opp igjen i Buer-utvalgets utredning. Fra universitetene selv ble det allerede på slutten av 1960 - tallet pekt på det man oppfattet som problematisk og betenkelig i at universitetene "helt overlot slik undervisning på universitetsnivå til utenforliggende institusjoner," som det het i et notat fra Rådet for Avdeling for opplysningsvirksomhet ved Universitetet i Oslo.[132]

Ut over på 1980 - tallet endrer man seg noe i synet på opplysningsorganisasjonenes (eller studieforbundenes) rolle. Det legges stadig større vekt på at disse utgjør et viktig supplement til høgre utdanning,[133] og at det som i utgangspunktet var en «unntaksordning» mer og mer ble oppfattet som permanent, slik det for eksempel fremgår av sitatet fra Hernes-utvalget over. I St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*, sies det dessuten at det er et mål å utvikle et nærmere samarbeid mellom voksen-opplæringsorganisasjonene og det ordinære, offentlige skolesystemet.[134]

En slik endring i perspektiv skyldtes nok en kombinasjon av at høgre utdanning ikke godt nok hadde ivaretatt det ansvar og de oppgaver som var forventet, og at det ble oppfattet som funksjonelt og positivt at høgre utdanning "slapp" å forholde seg i stort omfang til studieringer på høgre nivå. Opplysningsorganisasjonenes stadig økende aktivitet innen eksamensforberedende tilbud på universitets- og høgskolenivå har således vært funksjonelt for begge parter. Høgre utdanning får løst en oppgave de ikke har kapasitet (og interesse?) for, opplysningsorganisasjonene har styrket sin stilling som sentral aktør på regionalt og nasjonalt nivå og sitt ressursmessige grunnlag (jf. kapittel 17 – del III).

Noen av de begrunnelsene som gis for studieforbundenes (les Folkeuniversitetets) sentrale posisjon, synes mer "retorisk/politiske enn empiriske". I NOU 1988:28 peker man for eksempel på at samarbeidet med opplysningsorganisasjonene var en *uvanlig rimelig utdanningsform*.[135] Dette er bare et gyldig argument om referansen er utgifter pr. studieplass dekket gjennom statlige bevilgninger. Om man legger til grunn de faktiske utgiftene som studentene har, blant annet gjennom studentegenandeler, og i tillegg beregner de gratistjenester for eksempel Folkeuniversitetet har i form av fri benyttelse av bygninger og lokaler samt fritak for eksamensutgifter, blir regnestykket noe annet. For eksempel har egenandeler ved universitet og høgkoler i mange tilfeller vært langt lavere enn Folkeuniversitetets (jf. kapittel 6). På samme måte kan det reises spørsmål ved påstanden om at studieforbundene har utviklet en ekspertise innen voksenpedagogikk,[136] så lenge det store flertall av dem som underviser på "studieringer på høgre nivå" har sitt daglige arbeid i det offentlige utdanningssystem, og da først og fremst høgre utdanning. Den oppfatning av arbeidsdeling som for eksempel ble skissert både i St.meld. nr. 45 (1980-81) *Utdanning og arbeid* og i Hernes-utvalget, at de høgre utdanningsinstitusjonene "leverer" fag, mens megleren foretar den "pedagogiske raffineringen", finner vi også igjen hos de frittstående fjernundervisningsinstitusjone ne på første del av 1990 – tallet.

Med Buer-utvalgets utredning og påfølgende St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen,* tas noe av tråden fra 70 - tallet opp igjen ved at man synliggjør større forståelse for utdanningsinstitusjonenes situasjon. Blant annet tar man opp de ulike vilkår som gjelder for adgang til å kreve studentegenandel og det presiseres at samarbeid med opplysningsorganisasjonene ikke må bryte med institusjonens styringsrett knyttet til ressursbruken ved egen institusjon.[137] Den holdningsendringen som Buer-utvalget representerer skyldes dels at høgre utdanning i løpet av 90 - tallet har markert seg klarere på feltet og dermed selv synliggjort noen av de problemstillingene som ble identifisert på 1970-tallet. Dels skyldes det at en del av institusjonene gradvis har blitt mer bevisst betydningen av å styre denne virksomheten selv og dels at ansatte i høgre utdanning utgjorde den største enkeltgruppa i Buer-utvalget. Men også i Buer – utvalget holder man fast ved at et samarbeid mellom høgre utdanning og opplysnin gsorganisasjonene er ønskelig. I Mjøs-utvalgets arbeid tas ikke denne relasjonen opp til drøfting.

3.4.3 Samarbeid mellom høgre utdanning og arbeidsliv/samfunn

Den tredje samarbeidsrelasjonen som nevnes i de offentlige dokumentene er forholdet til yrkeslivets organisasjoner, arbeidslivet og samfunnslivet generelt. Det gir seg langt på vei at en utdanning som i form og innhold skal være rettet mot behov og betingelser utenfor utdanningsinstitusjonene må ha nær kontakt med sine målgrupper. I den grad dette temaet er oppe som del av tenkningen om fleksibel utdanning formuleres det i svært allmenne og generelle vendinger. Ottosenkomitéen peker på nødvendigheten av slik samhandling, men vil ikke angi bestemte løsninger siden både institusjoner og omgivelser ville være ulike.

Da er man langt mer konkret, og dristig i St. meld. nr. 45 (1980-81). Her ser man for seg en utvikling av relasjonen mellom utdanning og arbeidsliv som ville lede fram mot arbeidsplassen som en ny og viktig læringsarena. Dette kaller man det ”tredje lærings-eller utdanningsforum”, som supplerer de to andre - utdanningsinstitusjonene og studieforbundene/opplysningsorganisasjonene.[138]

I St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere,* er generaliseringsnivået det samme som hos Ottosenkomiteén, men man peker på en rekke kommunale og regionale organer som det kan være viktig å ha kontakt med.[139] I samme utredning pekes det på at bedre samarbeid på dette feltet naturlig nok henger nært sammen med utdannings-

institusjonenes styringsform. Daværende regjering varslet således at man ville gå inn for økt brukermedvirkning i styringen av institusjonene, en ordning som får gjennomslag med Mjøs-utvalgets arbeid og forslag om ekstern representasjon i styrene.

I denne utredningen understreker man også betydningen av samarbeidet med arbeidslivet og mener at dette kan styrkes gjennom å permanentisere det utdanningsforum som ble etablert under Bondevik I - regjeringen under ledelse av utdannings- og næringsdepartementet.[140] I den forbindelse henvises det også til etableringen av Norgesuniversitetet, en møteplass og et nettverk for høgre utdanning og arbeidslivet. Norgesuniversitetet ble etablert etter et initiativ fra de høgre utdanningsinstitusjonene og drev en Internettbasert database, med et eget kurstorg, over arbeidsrelatert etter- og videreutdanning på høgre nivå i Norge. Denne etableringen var også en konkretisering av ønsket i St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen* hvor det ble pekt på behovet for en sentral instans som hadde ansvar for informasjon på dette området. Et mindretall i Buer-utvalget foreslo SOFF som en slik nasjonal koordinerende enhet blant annet fordi oppgaver knyttet til oversikt og informasjon lå i SOFFs mandat. Dette synet vant ikke fram, og det må vurderes som uheldig, og i noen grad uhensiktsmessig, at man fant det nødvendig med to mindre sekretariat, på ulike steder i Norge, som begge arbeider med fleksibel utdanning på høgre nivå. Disse enhetene er fra 1. januar 2004 slått sammen under navnet Norgesuniversitet, med sekretariat i Tromsø. Etableringen av (det opprinnelige) Norgesuniversitetet kan også vurderes som utdanningsinstitusjonenes mottrekk mot forslaget om eget åpent universitet som ble satt fram av flertallet i Mjøs-utvalget.

I det såkalte Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP- programmet) er samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv selve grunnlaget for tildeling av prosjektmidler.

I løpet av den tidsperioden som det her settes fokus på kan man også registrere at arbeidslivets parter i stadig sterkere grad markerer seg med synspunkter på høgre utdanning og med ønske om bedre samarbeid med universitet og høgskoler.[141]

3.5 Kapasitet/omfang

Hvilket omfang har man så sett for seg at fleksibel utdanning i høgre utdanning skulle ha?

Det sies lite i de offentlige dokumenter om konkrete tall og prognoser. Dette skyldes flere forhold. Man har for eksempel aldri har hatt konkret og detaljert oversikt over høgre utdannings aktivitet på området, og det har vist seg svært vanskelig å angi prognoser som holder stikk for lengre tidsperioder. Eide viser for eksempel til at den såkalte Voksenopplæringskomitéen på første del av 1970-tallet henvendte seg til Planleggingsavdelingen i utdanningsdepartementet for å få tallfestet behovet for voksenopplæring i framtida. Svaret fra Planleggingsavdelingen var at dette var umulig å angi. Behovet var langt på vei ubegrenset, men at den faktiske etterspørselen ville avhenge av hvordan tilbudene var, hvor tilgjengelige de var og av de økonomiske og arbeidsmessige vilkår som ble lagt til rette for mulige søkere.[142]

Dessuten er signalene om plikt og prioritering av fleksibel utdanning noe tvetydige i flere av dokumentene. Selv om det erkjennes som en definert oppgave, vises det forståelse for at aktiviteten ikke har vært så omfattende som forventet. De mest vanlige formuleringene om omfang er at aktiviteten er for lav, at behovet for etterutdanning stadig øker og at innsatsen må økes. Den satsingen som har funnet sted har skjedd på 1990 – tallet, og for høgre utdannings siden primært gjennom SOFF, gjennom kanalisering av mer prosjektrettede kompetansesatsinger for eksempel rettet mot lærere, og i noen grad gjennom Kompetanseutviklingsprogrammet.

Som det vil fremgå av kapittel 5 er det, i hvert fall på 90 - tallet, grunnlag for å snakke om en stadig økende aktivitet og interesse. Mangel på oversikt har ført til at høgre utdanning noe unødvendig er havnet på defensiven i den offentlige debatt. Mangel på spesifisering og konkretisering gjør også at det for utdanningsinstitusjonene har vært vanskelig (eller bekvemt?) å forholde seg til dette området på en noe annen måte enn gjennom retoriske formuleringer.

Tre forsøk på å tallfeste innsatsen kan man dog finne:

- Ottosenkomitéen foreslo i sin Innstilling nr. 4 at dimensjoneringen av etter-utdanning burde baseres på den etterspørsel som var ventet, og man slo fast at det å etablere postgymnasiale etterutdanningstilbud i et hensiktsmessig omfang var en av 1970-årenes viktigste oppgaver.[143] Man foreslo at opp til 5 % av kandidatene

fra postgymnasiale utdanningsinstitusjoner burde være under etterutdanning til enhver tid. Dette vil med føre en kapasitetsøkning ved universitet og høgskoler på mellom 7-10 %. For 1980 - årene antok komitéen at en tilsvarende målsetting på 10 % av kandidatbestanden ville gi en ønskelig fordeling av utdanningsinnsatsen over det enkelte menneskes livsløp.[144]

I forhold til sitt dimensjoneringsforslag fremfører Ottosenkomitéen to interessante resonnement:

Man mente at departementet ved enhver revisjon av de eksisterende studieplaner, og ved planlegging av fremtidig utbygging, burde bidra til at utdanningsinstitusjonene trakk inn etterutdanning i full bredde. For det andre mente man at en del av kapasitetsproblemet ville la seg løse ved at den reelle studietid for grunnutdanningen ble redusert. I sin Innstilling nr. 2 foreslås det at grunnutdanningene ved universiteter og høgskoler ikke burde vare lengre enn 4 år.[145]

I noen grad er dette et resonnement man finner igjen i Mjøs-utvalgets arbeid. Når man her skal begrunne den nye gradsstrukturen i høgre utdanning, legger man an et livslangt læringsperspektiv:[146]

Hyppige behov for oppdatering av kompetanse gjennom livsfasen taler for at omfanget av førstegangsutdanningen blir redusert

Kapasitetsbehovet hos Ottosenkomitéen må også sees i forhold til komitéens forslag om individuell, lønnet rett til utdanningspermisjon for alle arbeidstakere og til deres drøfting av muligheten og ønskeligheten av obligatorisk etterutdanning (som komitéen ikke går inn for).

- I oppfølgingen av Ottosenkomitéens innstillinger tas det ikke konkret stilling til forslaget om den prosentvise angivelse av etterutdanningskapasiteten. I stedet angir man at inntil 25 % av undervisningskapasiteten ved distriktshøgskolene kunne brukes til deltidsutdanning (jf. over).

For universitetene er angivelsene og forventningene til økt aktivitet de samme, men man er fra departementets side fullt klar over at omfanget av etter- og videre-utdanningsaktiviteten neppe vil utgjøre en stor del av universitetenes virksomhet. Til en viss grad kan departementets formuleringer, i flere meldinger, tolkes som at man har større forståelse for at universitetene ikke offensivt møter denne utfordringen, enn det man har til høgskolene. I St. meld. nr. 17 (1974-75) sier man blant annet at:[147]

> Det er lite sannsynlig at en får ressurser til å bygge ut etterutdanning i større omfang uten å redusere det relative omfang av grunnutdanningen...
>
> Departementet har det inntrykk at det vil kunne bli vanskelig for universitetsorganene i praksis å prioritere oppgaver av denne art på grunn av det konstante press for økte ressurser til de eksisterende utdanningsoppgaver, selv om interessen i høy grad er tilstede. Det kan derfor vise seg nødvendig at det fra departementets side foreslås egne bevilgninger øremerket for etterutdanning, om nødvendig på bekostning av de ressurser som tildeles over universitetenes ordinære budsjetter.

I Innst. S. nr. 272 (1974-75) *Innstilling fra kirke- og undervisningskomitéen om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning* anslår man at det samlede studenttallet for andre halvdel av 80-tallet ville være omlag 80 000 studieplasser. Av dette mente man at 5 000- 10 000 studieplasser skulle disponeres til forskerutdanning og kortere etterutdanning.[148]

- Det tredje forsøk på angivelse av etterutdanningskapasiteten, finner man i NOU 1988:28 *Med viten og vilje*.[149] Her angis det et overslag som tilsier at videreutdanning i år 2010, etter et lavt anslag, ville utgjøre 25 100 studieårsverk, med høyt anslag 40 200 studieårsverk. Studenter som fulgte universitets- og høgskoleutdanning via opplysningsorganisasjonene ville, etter et lavt anslag i år 2010, utgjøre 2300 studieårsverk, etter et høyt anslag 5300 årsverk. Bedriftsintern opplæring ble etter et lavt anslag satt til 10 200 studieårsverk, etter et høyt anslag til 46 600. På bakgrunn av denne grove beregningen, foreslo utvalget så at universiteter og høgskoler skulle tilrettelegge etter- og videreutdanning i en samlet størrelsesorden av 30 000 studieårsverk innen 2010. Dette skulle i hovedsak løses innenfor rammen av 105 000 studieplasser.[150]

Også Hernes-utvalget gir støtte til å lovfeste rett til permisjon for utdanningsformål, men ikke med lønn slik Ottosenkomitéen la opp til. Hernes-utvalget er her på linje med forslaget som ble satt fram i NOU 1986:23 *Livslang læring*.[151]

3.6 Studentforutsetninger

Spørsmålet om hva som skal danne grunnlag for opptak av studenter, både innenfor grunnutdanning og etter- og videreutdanning, er ett av de områder man innen høgre utdanning både nasjonalt og internasjonalt har utredet og drøftet i mange sammenhenger.[152] Ut fra de dokumenter som her ligger til grunn kan perspektiv og diskusjon todeles; ønsket om åpen tilgang til etter- og videreutdanning og kravet om kontroll og vurdering av kompetanse for opptak til høgre utdanning generelt.

3.6.1 Åpent opptak til etter – og videreutdanning.

Fram til midten av 1980-tallet sies det i flere sammenhenger at man til etter- og videreutdanning ikke bør stille særskilte krav for opptak. Ottosenkomitéen var også her åpen og liberal i sin holdning. Det gis tre begrunnelser for en åpen tilgang til etter- og videreutdanning:[153]

- Etterutdanningstilbud vil ofte gå på tvers av tradisjonelle grenser mellom fag og yrker. Det å skape tilbud med større fleksibilitet vil være en av etter-utdanningens fordeler.
- Ulikhet i deltakerbakgrunn vil kunne være en fordel i etterutdanningen.
- Søkere til etterutdanningsopplegg vil være sterkt motivert for utdanningen. Denne motivasjonen, som springer ut av søkerens erfaringsbakgrunn bør, etter komitéens mening, normalt være avgjørende for adgangen til tilbudet.

Ottosenkomitéen påpekte at utdanningstilbyder måtte klargjøre overfor søkeren hvilket kvalifikasjonsgrunnlag utdanningen forutsatte, slik at søkeren ut fra en vurdering av egne kvalifikasjoner kunne avgjøre om opplegget lot seg gjennomføre. Man la dessuten vekt på at etter- og videreutdanningen skulle gis på det kunnskapsnivå som utdanningen representerer. I de tilfeller hvor grensene mellom etterutdanning og regulær videreutdanning ble flytende, kunne utdanningsinstitusjonen stille krav om forkunnskaper hos søkerne.[154] Hva komitéen la i formuleringen regulær videreutdanning er uklart.[155]

I tre stortingmeldinger innenfor en ti års periode, St. meld. nr.17 (1974-75), St. meld. nr. 45 (1980-81) og St. meld. nr. 66 (1984-85), gis det støtte til Ottosenkomitéens perspektiver. I sistnevnte melding heter det blant annet:[156]

> For etter- og videreutdanningskurs bør det normalt ikke kreves noe bestemt kompetansegrunnlag for å delta. Man må her legge størst vekt på søkernes yrkespraksis og studiets yrkesrelevans. I visse tilfeller har det imidlertid vært aktuelt med begrensninger i retten til å bli ordinær student og få gå opp til eksamen når man ikke fyller de vanlige opptakskrav for å ta høyere utdanning.

Deretter er spørsmålet om åpent opptak ute av de offisielle dokumenter og tas ikke opp igjen før i NOU 1997:25 *Ny kompetanse*. Forklaringen på at man i en ti – års periode ikke fokuserer på dette synes å henge naturlig sammen med den mer allmenne endringen i holdninger, ressurser og perspektiver som preger høgre utdanning fra midten av 80-tallet. Abrahamsson påpeker, med referanse til svensk utvikling, at mens 70-tallet var preget av voksne og høgre utdanning, ble 80 - tallet mer og mer preget av høgre utdanning for de yngre. Dette skyldtes forhold som økonomisk stagnasjon, kutt i offentlige utgifter og trusselen om større arbeidsledighet blant unge.[157] Dessuten synes det å skje en viss revitalisering av de mer tradisjonelle akademiske verdier. I NOU 1988:28 legges det for eksempel stor vekt på de forkunnskaper man mener er nødvendig for å kunne følge studier på høgre nivå (se under) og det skjer en gradvis innstramming og standardisering av alternative opptaksmuligheter(jf. 3.6.2).

I praksis ble det allikevel ”eksperimentert” med åpent opptak gjennom ”uformelle”, men dog begrensede ordninger. I et innlegg til Buer-utvalget v-97 ga assisterende studiedirektør ved NTNU eksempler på hvordan man ved NTH hadde gitt studenter uten studiekompetanse muligheten til å følge, og ta eksamen i, såkalte EEU-kurs.[158] Nettopp ut fra det resonnementet som fremføres i St. meld. nr. 66 (1984-85), hadde dette vist seg svært vellykket. Ved Høgskolen i Bodø praktiserte man på 1990-tallet en ordning som gikk ut på at personer uten generell studiekompetanse kunne få opptak og gis adgang til eksamen ved spesielt tilrettelagte utdanningstilbud rettet mot kompetanseoppbygging i offentlig og/eller privat sektor. Ordningen gjaldt for tilbud inntil 20 vekttall. Av studiebekreftelsen skulle det fremgå at vedkommende ikke har generell studiekompetanse og at vekttallsuttellingen ikke kunne inngå i en formalkompetanse uten endringer i det etablerte regelverk.[159]

I Buer-utvalgets arbeid dukker forslaget om åpent opptak opp på nytt. Under drøftingen av inntakskrav til høgre utdanning ble det i utredingen foreslått, enstemmig, at det for etter- og videreutdanningstilbud på universitet og høgskolenivå normalt ikke burde stilles krav om generell studiekompetanse. Man foreslår også at slike tilbud skal kunne brukes innenfor gradsstrukturen og at det må gis ordinært vitnemål.[160] I dette lå at bestått eksamen fra et tilbud på høgre nivå også ville gjelde som dokumentasjon på generell studiekompetanse. I den påfølgende stortingsmeldingen, i St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen*, er man klar på at de reelle mulighetene for voksne til å få anerkjennelse for sin realkompetanse ikke har vært tilfredsstillende, og at de muligheter som har eksistert har vært for lite utnyttet og for restriktivt praktisert. Man er i samme melding inne på spørsmålet om åpent opptak, men kommer fram til at det bør stilles en del minimumskrav til alle og at man må unngå ordninger som kunne stimulere til "spekulasjon og lettvinthetsløsninger for de ordinære ungdomskullene." Det legges derimot stor vekt på utprøving av modeller og tiltak for vurdering av realkompetanse.[161]

I den første delutredningen til Mjøs-utvalget, NOU 1999:17 *Realkompetanse i høgre utdanning*, er man også innom åpent opptak, nå ikke bare for etter- og videreutdanning, men som generell ordning for voksne som vil inn i høgre utdanning. I denne delutredningen drøftes dette under overskriften "Opptak på grunnlag av alder." Her gjentas de motforestillinger som ble reist i St.meld. nr. 42 *Kompetansereformen*. Åpent opptak basert på alder vil undergrave videregående skole, det kan vanskeliggjøre undervisning og veiledning fordi man vet for lite om studentenes forutsetninger. Man hevder dessuten at enkelte søkere vil gi seg i kast med oppgaver de ikke klarer, noe som igjen kan medføre at studentgruppen får uforholdsmessig mye faglig oppfølging og veiledning.[162] Dette er en vurdering som ikke ble delt av den ressurs- og ekspertgruppa Mjøs–utvalget knyttet til seg i dette utredningsarbeidet. Denne gruppa gav entydig råd om åpent opptak til høgre utdanning for alle som var 25 år eller mer, med noen forbehold.[163] Dette radikale forslaget var dels basert på ønsket om en lite byråkratisk ordning, tillit til søkerne og erfaringer fra forsøk med åpent opptak og hvor voksne over 30 år ble tatt opp uten forutgående kompetansevurdering. Erfaringer med ca. 100 etter- og videreutdanningsstudenter ved Universitetet i Tromsø viste at ordningen har fungert godt og at de bekymringer som ble fremført i forbindelse med en slik ordning i liten grad ble registrert.[164]

I NOU 1999:17 ”unngår” utvalget i noen grad å ta stilling til en ordning om åpent opptak til spesifikke videreutdanningstilbud. Man viser til at videreutdanning pr. definisjon forutsetter grunnutdanning på høgre nivå, noe som innebærer at de aktuelle studentene har generell studiekompetanse i utgangspunktet. Utvalget legger her til grunn en fagorientert tilnærming til videreutdanning (det vil si man tar utgangspunkt i fagets status og logikk). Legger man en individorientert tilnærming til grunn, slik det gjøres i Ottosenkomitéen og i Buer-utvalget, holder ikke utvalgets resonnement. Det er ikke uvanlig at personer med fagutdanning på videregående skoles nivå – VK II - og /eller personer som har fått uformell kvalifisering gjennom yrke, ønsker videre skolering/kvalifisering for å styrke sin yrkeskompetanse (som er den vanligste begrunnelse for etter- og videreutdanning, jf. kapittel 12 – del II). De har altså ikke behov for å gå via grunnutdanning på høgre nivå for å ta en videreutdanning. De ønsker å ta videreutdanningen direkte.

3.6.2 Formell studiekompetanse og vurdering av realkompetanse

Den noe forbeholdne interessen for et åpent, eller tilnærmet åpent, opptakssystem til høgre utdanning, er også et uttrykk for at man over hele perioden har ment at det var nødvendig å stille krav til forkunnskaper. Dette kunne enten innhentes gjennom formell utdanning som gymnas/3 – årig videregående opplæring eller gjennom vurdering av realkompetanse. Sett under ett preges utviklingen fra tidlig 1970-tall til seint 1990-tall på dette området av en bevegelse fra mangfold og åpenhet til mer i retning av standardisering og lukkethet.[165] Ved tusenårsskiftet dreies ordningene igjen mer i åpen retning.

I følge NOU 1985: 26 *Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter*, var det på 1970-tallet bred faglig og politisk enighet om å fjerne alle formelle hindringer for å kunne søke høgre utdanning. Målet var i størst mulig grad å basere adgangen på faktiske forutsetninger for å kunne studere på en selvstendig måte.[166] I Ottosenkomitéens innstilling nr. 5, kapittel II.3 ble opptakskriteriene for postgymnasial utdanning tatt opp til drøfting. I tråd med sine utredninger forøvrig hadde komitéen en åpen holdning til rekruttering og opptak. Komitéen mente at postgymnasial utdanning representerte et sett av samfunnsmessige ressurser som alle samfunnets medlemmer burde ha tilgang til. Det ble i denne sammenheng henvist til den praksis som hadde vært ført ved enkelte distriktshøgskoler, ved de to- og fireårige løpene ved lærerskolene og til de tekniske skoler som opptaksgrunnlag ved NTH. På denne

bakgrunn mente man det ikke var opplagt at prestasjonene til examen artium burde være eneste kriterium for opptak. Det var med andre ord flere veier fram til målet. Likeledes mente man at utdanningstilbud de høgre utdanningsinstitusjonene var alene om å gi også måtte kunne gis til andre grupper enn de med examen artium. På sikt så man for seg en gradvis utvidelse av de kriterier som skulle danne grunnlag for adgang til postgymnasial utdanning.[167] Komitéen så altså for seg større variasjon i selve kunnskapstilegnelsen enn bare gjennom gymnaset, samtidig som man mente at den kompetanse examen artium utgjorde var et viktig grunnlag for postgymnasiale studier.[168] I tråd med dette resonnementet er det viktig å holde fast ved et skille mellom hvilke faktiske krav som må stilles til studentenes kompetanse og hvordan studentene kan tilegne seg, og dokumentere, denne. I alt for mange sammenhenger blander man disse to dimensjonene sammen. For eksempel kan kravet om alternative dokumentasjonsordninger oppfattes som synonymt med at kompetansekravene svekkes.

I et historisk perspektiv synes det hensiktsmessig å skille mellom de kriterier som ble lagt til grunn for opptak til universitetene og de vitenskapelige høgskolene på den ene siden, og høgskolesystemet for øvrig på den andre.

For universiteter og vitenskapelige høgkoler fulgte man i hovedsak prinsippene fra Immatrikuleringskomitéen som ble nedsatt i 1969. I arbeidet lå det rimelig fast hvilke krav som må stilles. Hovedspørsmålet var hvordan slik kompetanse kunne innvinnes og dokumenteres. Utvalget definerer realkompetanse slik:[169]

1. Motivering for et studium på universitetsnivå kombinert med en realistisk selverkjennelse av hva et slikt studium krever og innebærer.
2. Evnen til konsentrert selvstendighet og utholdende arbeid med teoretisk eller praktisk/teoretisk stoff.
3. En allmenn praktisk og/eller teoretisk bakgrunn, slik at en kan sette sitt studium, spesialfag eller spesialemne inn i en videre sammenheng.
4. Ferdighet i morsmål og engelsk (eller et annet av verdensspråkene), slik at en kan studere faglitteratur effektivt og ekstensivt og kommunisere skriftlig og muntlig om faglige problemer. Dette er en forutsetning for aktiv og fruktbar deltakelse i universitetsundervisningen.

Den samme Immatrikuleringskomitéen foreslo at en for framtiden skulle ha følgende tre alternative utdanningsveier med rett til opptak ved universitet og høgskoler:[170]

- Veien gjennom bestemte godtatte skoler- vei I.
- Veien gjennom bestemte skoler med tilleggskrav- vei II.
- Den individuelle vei, der den enkelte institusjon vurderer den enkelte utdanningssøkendes realkompetanse, eventuelt i henhold til bestemte regler som institusjonen selv utformer- vei III.

I følge St. meld. nr. 17 (1974-75) ble dette forslaget godt mottatt av utdanningsinstitusjonene og forholdsvis raskt satt ut i livet.[171] Det har med enkelte utfyllende kommentarer og revisjoner ligget til grunn helt fram til 1995. I denne meldingen ønsket man ikke bare å føre videre arbeidet med å utvide grunnlaget for studiekompetanse, man ville også styrke betydningen av alder og yrkeskompetanse ved at det for mange fag burde være slik at 25 år og 5 års yrkeskompetanse burde tilsvare studiekompetanse med eventuelt faglige tilleggskrav for det enkelte studium.[172] En lignende ordning, den såkalte 25 - 4 regelen ble vedtatt ved reformen av svensk høgre utdanning i 1977.[173] I meldingen la man også til grunn at det heller burde gis ekstrapoeng for yrkeserfaring enn for annen utdanning. Man mente at det burde vises sterk tilbakeholdenhet med å gi tilleggspoeng for annen utdanning for å unngå at utdanningsplasser bare ble brukt til poengsamling.[174] Et slikt synspunkt har en klar parallell til Ottosenkomitéens bekymring angående utdanningslengden og til de vurderinger som ble fremført i St. meld. nr. 45 (1980-81) *Utdanning og arbeid*.

Det var allmenn oppslutning om prinsippene i St. meld. nr. 17 (1974-75) i Stortinget. Det ble imidlertid ikke fattet noe vedtak om 25/5 regelen og den hadde, fram til midten av 80-tallet liten utbredelse. Vanligvis ble denne benyttet som en egen opptaksgruppe for eldre søkere med yrkespraksis som i tillegg hadde tatt 3-4 fag på allmennfaglig studieretning i videregående skole.[175]

Fram til 1991 hadde ikke høgskolesystemet bare andre og mer fleksible regler for opptak enn universitetene og de vitenskapelige høgskolene. Den enkelte distriktshøgskole kunne for eksempel selv, etter skjønn, ta opp søkere med kortere teoretisk utdanning i de tilfeller hvor søkerens teoretiske/praktiske bakgrunn ble ansett som relevant for vedkommende studieretning. I St. meld. nr. 17 (1974–75) viste man til at disse utdanningsinstitusjonene så langt hadde tatt opp studentgrupper med annen bakgrunn enn examen artium. Søkerne ble delt i to grupper og ved den innbyrdes rangering i hver gruppe ble det lagt vekt på eksamenskarakterer med tilleggspoeng

for praksis og annen utdanning. Forholdet mellom antall opptatte fra de to gruppene ble ved de fleste skolene fastsatt til samme forholdstall som mellom antall søkere med bestått examen artium og antall søkere som ble funnet generelt kvalifisert i den andre gruppen.[176] I St. meld. nr. 45 (1980-81) vises det til at 21 % av studentene som var tatt opp til Distriktshøgskolene i 1977 hadde annet opptaksgrunnlag enn examen artium.[177]

I forskrift fra 1979 kunne man i lærerutdanningen, og seinere også i andre profesjonsutdanninger, ta opp studenter på bakgrunn av fagbrev eller minst 5 års praksis etter fylte 16 år. I tillegg var det krav til bestemte fag fra videregående skole. Dette mangfoldet hadde man fram til 1991. I NOU 1985: 26 refereres det til en oversikt fra Kultur- og vitenskapsdepartementet i 1980 hvor det framgikk at mellom 15 - 40 % av studentene ble tatt opp uten examen artium eller eksamen fra 3-årig videregående opplæring, studieretning for allmenne fag.[178] At man opererer med et såpass vidt anslag indikerer at departementet på dette tidspunkt ikke hadde god nok statistikk for dette. Det fremgår i samme oversikt at det til sosionomutdanningen i 1980 ble tatt opp 26.5 % studenter uten formell studiekompetanse.[179] Dette brede og fleksible opptaket, primært til lærer- og helsefagutdanningene, gjorde også at gjennomsnittsalderen for studentene økte. I følge Brandt var mellom 30 – 50 % av studentene som ble tatt opp til disse utdanningene på 1980-tallet 30 år eller mer.[180]

I St. meld. nr. 66 (1984-85) *Om høyere utdanning* kommenteres gjeldende praksis ved opptak til universitet og høgskoler. I følge meldingen hadde de fleste høgre utdanningsinstitusjonene i sine minstekrav tatt utgangspunkt i immatrikuleringsreglene eller hadde på annen måte utvidet studieadgangen. Delprøver i de nødvendige allmennfag ble godkjent de fleste steder, og flere institusjoner godtok annen dokumentasjon for realkompetanse. Totalt sett mente man at grunnlaget for studiekompetanse var betydelig utvidet. Det ble pekt på at flere med utradisjonell bakgrunn var blitt rekruttert til høgre utdanning og studentmassen var blitt mer variert. De «utradisjonelle» studentene ble først og fremst rekruttert til bestemte studier, for eksempel distriktshøgskolene, sosialhøyskolene og de pedagogiske høyskoler. Hovedkonklusjonen var at de regler som da var gjeldende for immatrikulering gav et godt uttrykk for de generelle krav som burde stilles til høgre utdanning. Man burde opprettholde krav til et bestemt nivå i bestemte allmenne fag slik som tilfellet hadde vært så langt, men man kunne også godkjenne som likeverdig annen dokumentert kunnskap enn formelt avlagt eksamen.[181]

Fra et voksenopplærings– og livslangt læringsperspektiv ble samme praksis og utvikling betraktet med en viss uro. Bekymringen var knyttet til en utvikling som gikk i retning av skjerping og ensretting av kravene til opptak. I NOU 1985:26 mente man at dette kunne føre til ulikhet i tilgangen til høgre utdanning.[182]

NOU 1985:26 *Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter* viste også til at stadig flere søkte etter vei III, men at mange av disse i realiteten hadde solid utdanning ved at de allerede hadde tilleggsutdanning og yrkeserfaring. Utvalget pekte på at dette kunne føre til at noe av intensjonen med vei III ordningen ble fraveket, siden formell kompetanse ble vektlagt på bekostning av den uformelle. Utvalget viste da også til at søkere som blir avvist etter vei III ble oppfordret til å ta eksamen i ulike artiumsfag. Man hevdet for eksempel at det fantes få eksempler på at personer hadde fått godskrevet uformelt ervervet kompetanse som likeverdig med eksamen i norsk fra den videregående skole. Konklusjonen ble også at ordningen med delartium, som ble etablert i 1968, hadde hatt størst betydning for at de høgre utdanningsinstitusjonene i løpet av perioden 1975-85 hadde tatt opp studenter etter alternative «veier». Det ble dels forklart med at man ved universitet og vitenskapelige høgskoler var forsiktige (og konservative) i sin tenkning omkring krav til forkunnskaper, dels at man ikke har klart å etablere dokumentasjonsordninger som synliggjorde (og sannsynliggjorde) relevant kompetanse.[183] For fremtidige ordninger og systemer for dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter i høgre utdanning foreslo Dokumentasjonsutvalget følgende:[184]

- Innenfor høgre utdanning der man ikke hadde privatistordning, burde det være et mål å utvikle dokumentasjonsordninger i samsvar med lov om voksenopplæring § 3.
- Man burde etablere vurderingsordninger ved alle institusjoner med sikte på avkorting for deler av studieprogram.
- Ved inntak til studier ved høgre utdanningsinstitusjoner burde inntil 10 % av studieplassene disponeres av personer som kunne tas opp på grunnlag av individuell vurdering, uavhengig av vanlige inntakskrav. Ordningen måtte gjelde for alle studier på høgre nivå. Ønsket om kvoteordninger fremmes også i NOU 1986:26 for å sikre større grad av likhet i rekrutteringen.[185]

De signaler og forslag som ble gitt i NOU 1985:26 og 1986:26 er verken fanget opp i Hernes-utvalgets innstilling (NOU 1988:28) eller i den påfølgende stortingsmelding, St. meld. nr 40 (1990-91). I stedet finner man en dreining og innskjerping i mer akademisk retning når det gjelder kravene til inntak. I NOU 1988:28 sies det blant annet at lik rett til høgre utdanning ikke kan sikres ved å «la alle slippe inn uansett

forkunnskaper». Man foreslår derfor at det bør innføres felles regler om generell studiekompetanse for hele universitets- og høgkolesektoren og at kravene bør tilsvare bestått eksamen fra allmennfaglig studieretning i videregående skole. Man vil også redusere praksis med spesielle kompetansebehov.[186] På denne bakgrunn fremstår synspunktene i St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*, som også har Hernes-utvalget som ett av sine referansepunkt, som noe atypiske. Her holder man nemlig fast ved betydningen av andre studentgrupper og betydningen og muligheten til å kunne erverve og dokumentere kunnskaper på annen måte enn gjennom det formaliserte utdanningssystemet. I denne meldingen sies det at departementet ønsker å legge til rette for økt opptak av studenter til høgre utdanning etter individuell vurdering.[187] Ikke lenge etter ble ordingen med vei III begrenset. Dette avdekker etter all sannsynlighet en uenighet mellom to av departementets avdelinger; daværende voksenopplæringsavdelingen og høgskoleavdelingen. Den samordning og helhet man forventet Lov om voksenopplæring (fra 1976) skulle bidra med, synes verken å ha skjedd innad i departementet eller utad.

Standardiseringen og ensrettingen forsterkes gjennom ny forskrift for alle studier ved regionale høgskoler og gjennom Blegen-utvalgets utredning, NOU 1991:4 *Veien videre*, med påfølgende St. meld. nr. 33 (1991-92).[188] Det er i førstnevnte arbeid at formuleringen "generell studiekompetanse" innføres og konkretiseres. Resultatet av disse arbeidene er at opptakskravene standardiseres for all høgre utdanning, og mulighetene for opptak på bakgrunn av realkompetanse innsnevres. Lovverk (jf. Universitets- og høgskolelovens § 37), forskrifter (jf. rundskriv F 2-98) og praksis gav etter dette ikke muligheter for at annet enn utdanning skulle utgjøre grunnlag for generell studiekompetanse.[189] Dette skjer primært gjennom innføring av den såkalt 23-5 regelen som innebærer at det kan gis opptak for personer som er fylt 23 år, som har fem års fulltidserfaring fra arbeid eller utdanning. I tillegg må man ha eksamen i fem fag med minimumskarakter 2 (Ng). Man mener også at man må holde fast ved forkurs, blant annet til ingeniørutdanning, og man vil sikre at der eksamen utgjør hele opptaksgrunnlaget, skal man ha adgang til å gå opp uten å fylle opptaksbetingelser eller være opptatt som student. Gjennom lovens § 48 pkt. 3 ble det også gitt åpning for godkjenning av kompetanse som er dokumentert på andre måter enn eksamen, dog måtte man gjennom prøving.[190] Det er uklart om og hvordan denne regelen ble praktisert all den tid KUF ikke gav nærmere regler om dette. I 1995 tas dermed "vei – III" muligheten bort.

Med Buer-utvalget kommer ønsket om individuell vurdering tilbake på den utdanningspolitiske dagsorden og i St. m. 42 (1997-98) Kompetansereformen konkluderer man med at:[191]

> Utgangspunktet skal være en åpen og liberal holdning til «likeverdig kompetanse» etter de intensjoner som ligger i § 3 i voksenopplæringsloven.

I samme melding viser man også åpenhet i forhold til grunnutdanninger på universitets- og høgskolenivå gitt på oppdragsbasis. Innenfor de regler som eksisterte kunne studenter uten studiekompetanse følge slike studier, men de hadde ikke kunnet få formell kompetanse. Departementet var innstilt på å gi slike studenter muligheter til å ta eksamen og mente de også burde få godkjent studiekompetanse når de hadde gjennomført 40 vekttall, var minst 23 år og hadde minst fem års yrkeserfaring.[192]

Med Buer-utvalget og påfølgende meldinger og utredninger, tar man langt på vei opp igjen 1970- årenes diskusjon og forslag. En mer åpen og fleksibel tilnærming til kompetanse og opptakskrav var en viktig sak i utvalget, og dette ble drøftet i et eget kapittel hvor en av konklusjonene var at de høgre utdanningstilbudene burde gjøres tilgjengelig for så mange som mulig.[193] Når det gjaldt dokumentasjonsordninger, foreslo man at det ble etablert systemer for dokumentasjon av realkompetanse slik at intensjonene i Lov om voksenopplæring (endelig – min komm.)ble oppfylt. Dessuten foreslo man at utdanningssystem og arbeidsliv gikk sammen om utvikling og utprøving av konkrete dokumentasjonsordninger. For høgre utdanning foreslo man at utdanningsinstitusjonene selv burde få ansvar for å fastsette den enkeltes kompetanse innen høgre utdanning.[194]

Buer-utvalgets forslag når det gjelder dokumentasjon og vurdering av realkompetanse får støtte i påfølgende stortingsmelding, St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen*. For høgre utdanning ble dette videreført gjennom en egen NOU innenfor Mjøs- utvalgets arbeid, NOU 1999:17. I mandatet for denne utredningen lå det som premiss at høgre utdanning måtte ha en langt mer positiv holdning til realkompetansespørsmålet. Utvalgets forslag, som i dag er definert som gjeldende praksis, er følgende:[195]

- Realkompetanse skulle likestilles med generell studiekompetanse ved opptak til høgre utdanning.
- Vurdering av realkompetanse som grunnlag for opptak til høgre utdanning skulle gjøres på individuelt grunnlag og ut fra hva som ble ansett som nødvendige kunnskaper for gjennomføring av gjeldende studium ved den enkelte institusjon. Her var man langt på vei tilbake til den ordningen som eksisterte ved Distriktshøgskolene.
- Vurdering av realkompetanse skal gjøres av et fagmiljø.
- Det skal kunne gis avkorting i deler av et studieløp på grunnlag av realkompetanse.

Ved inngangen til 2002 var det om lag 2500 som har fått vurdert sin realkompetanse ved universiteter og høgskoler og om lag 1900 var i gang med studier.[196]

Sett i lys av at det siden 1970- tallet har skjedd en gradvis standardisering og ensretting av grunnlaget for opptak til høgre utdanning, er det i noen grad påfallende at man i løpet av perioden 1997 - 99 så raskt reverserer denne utviklingen og vender tilbake til perspektiv, holdninger og ordninger som ble foreslått i Ottosenkomiteens arbeider.

Det synes å være flere forklaringer på dette:

- Det er en utvikling som er presset frem av andre enn utdanningsinstitusjonene selv og departementet. Blant annet har arbeidslivets parter spilt en viktig rolle. Holdningsendringen til realkompetanse er derfor også en synliggjøring av at samfunnet får stadig større og mer direkte innflytelse på utformingen av utdanningssystemet.
- Likeledes kan det tas til inntekt for at høgre utdanning, kanskje først og fremst på ledelsesnivå, er blitt mer åpne for å styrke sin samfunnsmessige relasjon.
- Det kan også ses i sammenheng med at høgre utdanning i større grad må orientere seg mot nye studentgrupper for å sikre drift og utvikling. Dette er en utvikling som er nært knyttet til det nye nettobudsjetteringssystemet.
- Holdningsendringen avspeiler også at man internasjonalt legger til grunn en langt mer positiv holdning til erfaring som læring (jf. EU –kommisjonens utredning om livslang læring, jf. kapittel 1).
- Det har skjedd en endring i synet på læring som innebærer at man i langt større grad erkjenner erfaringslæringens betydning.

3.7 Didaktisk tilrettelegging/studiekvalitet

Enten man tar utgangspunkt i dokumenter som omhandler voksenopplæring eller høgre utdanning, finner vi lite som i særlig omfang eller dybde omhandler modeller for tilrettelegging og didaktiske eller metodiske spørsmål. I en forstand er dette naturlig siden dette mer er fagpedagogiske enn utdanningspolitiske og strukturelle spørsmål. Som det fremgår av 3.3.2 er allikevel den såkalte kombinasjonsmodellen fremhevet som hovedmodellen innen fleksibel utdanning.

Selv om temaet har liten plass har man allikevel vært noe mer opptatt av dette i voksenopplæringssammenheng enn innenfor høgre utdanning. I NOU 1986:23 *Livslang læring* foretar man for eksempel en drøfting av hvordan voksne lærer og av læringsmiljø med referanse til aktuell forskningslitteratur på feltet.[197] Noen av disse synspunktene refereres også i NOU 1997:25.[198] På samme måte har man i St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* et eget kapittel for kort drøfting av det man benevner som «felles faglige og pedagogiske spørsmål.»[199] Naturlig nok opererer man her på et meget generelt nivå. Man peker på de utfordringer som ligger i å utdanne voksne og man peker på hva dette mer konkret kan innebære. Det vies forholdsvis stor plass til undervisningsplaner og lærebøker, til spesialpedagogiske problemstillinger og til informasjon og rådgiving. Det sistnevnte var også et viktig poeng i St. meld. nr. 45 (1980-81) *Utdanning og arbeid*.

Når det gjelder utredninger som spesifikt omhandler høgre utdanning, er drøftinger om studiekvalitet og didaktiske utfordringer i all hovedsak knyttet til den ordinære institusjonsutdanningen. Den voksne eksterne studentgruppen, som har vært stadig økende, er ikke noe tema i den sammenheng, verken i Hernes-utvalgets eller Mjøs-utvalgets drøftinger.

Ett av de få eksempler på en mer inngående drøfting av hva etter- og videreutdanning i høgre utdanning innebærer pedagogisk og organisatorisk, finner vi i NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn*. Man vier to kapitler til drøfting av fortsettende utdanning,[200] samt at det tas opp under drøfting av hver enkelt lærerutdanning. Utvalget skiller seg fra de fleste andre utvalg innen høgre utdanning ved at de i større grad fagliggjør behovet for og betydningen av fortsettende utdanning, ved at de foretar en kritisk analyse og ved at de legger frem nye og konstruktive perspektiv. Blant annet hevder utvalget at etterutdanning av lærere helt klart er den svakeste del av norsk utdanningspolitikk etter krigen og man er kritisk til den sterke og ensidige vektleggingen på eksterne kurs som strategi i etterutdanning av lærere. Som et viktig supplement peker man på en mer erfaringsbasert strategi og på nærmere kobling mellom utviklingsarbeid og kompetanseutvikling.

3.8 Finansiering

Spørsmålet om finansiering av fleksibel utdanning, slik det fremkommer i de meldinger og utredninger som ligger til grunn for dette kapitlet, kan sies å være todelt:

- Spørsmålet om finansiering av selve utdanningstilbudene, det vil si utdanningsinstitujonenes kostnader.

- Spørsmål om finansiering/dekning av det enkelte individs utgifter i forbindelse med etter- og videreutdanningsaktivitet.

3.8.1 Finansiering av utdanningstilbudene – fra offentlig ansvar til markedsorientering

I løpet av perioden finner man en klar endring i perspektivet på finansiering av fleksibel utdanning. Denne endringen kan karakteriseres som overgangen fra offentlig ansvar til større grad av markedsretting.

På tidlig 70-tall, det vil si ved etableringen av det regionale høgskolesystemet, ble det lagt forholdsvis stor vekt på det offentliges ansvar og betydningen av øremerkede ressurser til etter- og videreutdanning. Dette kommer klarest til syne i Ottosen-komitéens forslag til finansiering. I sitt forslag nr. 11 i Innstilling nr. 4 het det at de generelle utdanningsutgiftene burde dekkes over de enkelte utdanningsinstitusjoners løpende budsjetter, basert på standardkostnader for ulike typer utdanning. Når det gjaldt organisasjonenes etterutdanningsvirksomhet foreslo man at det burde ytes offentlig støtte etter tilskuddsordninger som tilsvarte dem som da gjaldt for voksenopplæringen.[201]

Ottosenkomitéens klare anbefaling om økt statlig finansiering fikk støtte i Korvaldregjeringens St. meld. nr. 66 (1972-73) *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning* (som seinere ble trukket tilbake).[202] I Brattelirregjeringens påfølgende melding, St. meld. nr. 17 (1974-75) gis samme støtte, men nå noe mer betinget. Her tas det reservasjoner mot å øke bevilgningene til etter- og videreutdanning, og for universitetenes del sies det at det er lite sannsynlig at man får ressurser til å bygge ut etterutdanning i større omfang uten å redusere det relative omfanget av grunnutdanningen. Det vises til at universitetene selv hadde

gitt klare signaler om at man ikke kunne prioritere etter- og videreutdanning så lenge man hadde press på grunnutdanningen. Departementets konklusjon var at det kunne vise seg nødvendig at det fra departementets side ble foreslått egne midler til etterutdanning, om nødvendig på bekostning av de ressurser som ble tildelt over universitetenes ordinære budsjetter (min uthev.).[203] Spørsmålet om finansiering av universitetenes etter- og videreutdanningsaktivitet nevnes ikke i påfølgende Innst. S. nr. 272 (1974-75).[204]

Når det gjelder høgskolene viser man i St. meld. nr.17 (1974-75) og Innst. S. nr. 272 (1974-75) til at distriktshøgskolene i prøveperioden hadde fått fullmakt til å disponere inntil 25 % av ressursene til tiltak innen etterutdanning og voksenopplæring.[205]

Etter hvert synes det som om man gradvis, og noe motvillig, innser at det neppe vil skje noe større statlig, økonomisk løft som del av en satsing på etter – og videreutdanning. Et alternativ ville derfor være å finansiere denne type virksomhet på annen måte for eksempel ved at deltakerne selv betalte. Et annet ville være omdefinering og omprioritering innenfor egne rammer.

Den første (spede) ansats til deltakerbetaling kommer i et rundskriv i 1982 om voksenopplæringstiltak ved regionale høgskoler (V – 34/82), hvor det het at man hadde anledning til å kreve en egenbetalig på 20 % av bruttoutgifter ved etterutdanning, mens det fortsatt ikke skulle være lov å kreve slik betaling ved videreutdanning (det vil si vekttallsgivende tilbud).[206] At dette rundskrivet kommer, har etter all sannsynlighet sammenheng med at utdanningsinstitusjonene allerede hadde begynte å ta seg betalt for denne type virksomhet.

I St. meld. nr. 66 (1984-85) er spørsmålet om egne ekstra, departementale midler til etter- og videreutdanning tonet kraftig ned,[207] dette til tross for at høgre utdanning gjennom voksenopplæringsloven ti år tidligere var pålagt etter- og videreutdanningsansvar. Det sies i meldingen at institusjonene i kjølvannet av denne loven fikk en viss tildeling til voksenopplæringstiltak, men departementet selv mente at bevilgningene var for små. Hovedstrategien i denne stortingsmeldingen er at institusjonene selv må prioritere innenfor egne rammer, til tross for at departementet innser at institusjonene har måttet prioritere grunnutdanningene. Men man så for seg at presset på grunnutdanningen ville avta, og at utdanningsinstitusjonene derfor kunne legge større vekt på voksenopplæringstiltak. I tillegg til den fremtidige omdisponering, pekte departementet på de muligheter som lå i å kunne kreve egenandeler av kursdeltakerne.

Muligheten for at utdanningsinstitusjonene kunne kreve egenandeler for vekttallsgivende utdanning, ble foreslått i St. prp. nr. 1 (1984-85) og skulle omfatte studietilbud til og med 10 vekttall. I KUF - komitéen ble det av et mindretall uttrykt noe skepsis til dette, men forslaget ble vedtatt av Stortinget i forbindelse med budsjettet for 1985.[208] I rundskriv V – 1/85, del III, ble det gitt nærmere retningslinjer for det som ble kjent som 10 – vekttallsregelen, en ordning som varte fram til 1996.[209] Denne muligheten til ekstern finansiering gjaldt ikke for såkalte ordinære utdanningstilbud, det vil si tilbud som allerede inngikk i institusjonens definerte fagporteføljе og som ble basisfinansiert over statsbudsjettet.

Når departementet midt på 1980- tallet går inn for muligheten til å kreve egenandel, begrunnes dette blant annet med at en slik mulighet ville medføre at flere potensielle studenter slapp å flytte hjemmefra.[210] Dessuten ble det pekt det på den urettferdighet som lå i at studieforbundene allerede hadde en slik mulighet. Man viste til at tilbud som utdanningsinstitusjonene selv ønsket å gi, men hvor man selv ikke hadde økonomi til å finansiere tilbudet, faktisk ble overtatt av studieforbund fordi disse ikke var bundet av noen begrensninger i deltakerfinansieringen.[211] Departementet sier også at det neppe er tilsiktet at studieforbundene skal ha monopol på kurs som for eksempel ex. phil. mot innkreving av egenandeler.[212] Med denne vurderingen tar departementet opp igjen et synspunkt som 10 år tidligere ble fremført i Korvald-regjeringens St. meld. nr. 66 (1972-73) *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning*. Her pekte man blant annet på at studieforbundenes økte aktivitet når det gjaldt eksamensrettede tilbud på universitets- og høgskolenivå reiste viktige spørsmål både for studieforbundene, universitetene og distriktshøgskolene. Blant annet pekte man på at ansatte i høgre utdanning lot seg friste til å påta seg undervisning for studieforbundene på bekostning av arbeid for egen institusjon.[213] Disse synspunktene ble ikke fulgt opp i den påfølgende stortingsmeldingen fra Bratteliregjeringen.

I spørsmålet om høgre utdannings forhold til studieforbundene synes det å eksistere ulike oppfatninger og holdninger mellom de borgerlige regjeringene og arbeiderpartiregjeringene på 1970 - og 1980 – tallet. Mens de borgerlige regjeringene (Korvald og Willoch) synes å være mer åpne for å styrke universitet og høgskoler, delvis på bekostning av studieforbundene (og da først og fremst Folkeuniversitetet), ønsker arbeiderpartiregjeringene å holde fast i den praksis som har utviklet seg. Det er også i Willoch - regjeringens tid at det åpnes opp for markedsfinansiering av fleksibel utdanning.

Den «finansieringsresepten» som angis i St. meld. nr. 66 (1984-85) gjentas i de påfølgende meldinger, selv om ønsket om direkte statlig støtte fortsatt ble holdt ved live. I St. meld. nr. 19 (1986-87) *Tillegg til St. meld. nr. 66 (1984-85) om høyere utdanning* pekes det på at parallelt med økt behov for etter- og videreutdanning hadde bevilgningene til voksenopplæringen samlet for perioden 1982 - 86 blitt redusert. Man mente nå at det var nødvendig med en snuoperasjon og en prioritering av voksenopplæring og livslang læring. Man sa også at man ikke kunne vente med å satse sterkere på etter- og videreutdanning til presset på grunnutdanningen var over og at man måtte finansiere noe av den økte aktiviteten over de offentlige budsjettene.[214] Dette synspunktet slutter KUF-komitéen seg til i Innst. S. nr. 124 (1986-87).[215] De påfølgende budsjettproposisjoner viser imidlertid at heller ikke dette ble fulgt opp i praksis på en slik måte at utdanningsinstitusjonene fikk mer midler direkte til etter- og videreutdanningsaktiviteten.

Med Hernes-utvalget kan man si at det skjer en bredere aksept av markedsfinansiering av utdanning. Man er lite konkret når det gjelder finansiering av utdanningstilbudene. Det slås fast at arbeidsgiver eller bransje har hovedansvar når det gjelder tilrettelegging og finansiering av bedriftsspesifikk opplæring, mens det offentlige har et hovedansvar når det gjelder utvikling og samordning av tilbud innen oppdatering av generell kompetanse.[216] Man åpner også for oppdragsundervisning organisert gjennom avdelinger for deltidsstudier. Oppdragsfinansiert virksomhet vies stor plass av utvalget, noe som både indikerer at dette etter hvert hadde fått et stort omfang (for 1986 var omfanget av oppdragsforskning og oppdragsundervisning på 276 millioner kroner), og at man i utredningen øynet en del - løsning på finansieringen av virksomheten i årene fremover.[217]

I de påfølgende stortingsmeldinger, St. meld. nr. 43 (1988-89) og St. meld. nr. 40 (1990-91) tar man ikke stilling til Hernes-utvalgets forslag om tilrettelegging av særskilte plasser til etter- og videreutdanning (tilsvarende 30 000 studieårsverk innen 2010). I stedet peker man på behovet for omstilling av institusjonenes egen virksomhet og de muligheter som ligger i oppdragsundervisning.[218] I St. meld. nr. 40 (1990-91) sier man at oppdragsundervisningen vil måtte ha en sentral plass og at man ønsker et løft på dette området.[219]

Ut over på 90-tallet benyttet de høgre utdanningsinstitusjonene seg i stadig større grad av ekstern finansiering gjennom den såkalte 10-vekttallsregelen. Men muligheten ble etter hvert oppfattet som et hinder fordi stadig flere tilbud på 20 vekttall ble utviklet og tilbudt, og fordi regelen ikke tillot at institusjonenes ordinære

utdanningstilbud kunne gis som betalingstilbud. Dermed kunne for eksempel ikke attraktive profesjonsutdanninger tilbys i distrikts- Norge, noe som igjen medførte at distriktene opplevde mangel på kvalifisert arbeidskraft. Institusjonene praktiserte flere ordninger for å omgå 10-vekttallsregelen. Dette kunne for eksempel skje ved at et 20 vekttalls tilbud ble delt i to med eksamen etter hver 10-vektallsdel og ved at noen høgre utdanningsinstitusjoner valgte å samarbeide med studieforbundene.

Disse erfaringene er den direkte foranledningen til at man i Buer-utvalget foreslo en liberalisering av ordningen. 10-vekttallsregelen ble foreslått fjernet og man foreslo at det måtte åpnes for at man også kunne kreve egenandeler ved grunnutdanninger tilbudt eksterne studentgrupper og tilrettelagt som fleksibel utdanning.[220] Ellers drøftet Buer-utvalget flere mulige finansieringsmåter av en etter- og videreutdanningsreform, blant annet ulike fondsordninger. Man var imidlertid heller beskjedne i sine konkrete forslag. Det mest konkrete i forhold til utdanningstilbud var forslaget om at det må innføres en egen finansieringsordning for å stimulere til utvikling av brukertilpassede utdanningstilbud. Ellers mente man partene i arbeidslivet gjennom tariffoppgjørene må sette av midler til etter- og videreutdanningstiltak.[221]

I St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen* følger man Buer – utvalgets anbefalinger og utvider mulighetene til egenandeler til å gjelde studieopplegg på inntil 30 vekttall. Dette ble også fremmet i St. prp. nr. 1 (1998–99). Etter en kort periode gikk imidlertid et flertall i Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen helt bort fra prinsippet om en vekttallsbegrensning for egenfinansiering. [222]

Fremdeles gjenstår problemet med at grunnutdanninger ikke kan tilbys som ”betalingsstudier”. Universitetet i Troms utfordret dette prinsippet gjennom det såkalte ”FUTURE - prosjektet”[223], hvor man gav praktisk - pedagogisk utdanning som fleksibel utdanning. Man fikk imidlertid ikke medhold av departementet. Som en kompensasjon for de begrensninger som er knyttet til grunnutdanningene, har imidlertid departementet bevilget særlig støtte til desentraliserte grunn-utdanningstilbud på universitets- og høgskolenivå, først og fremst profesjons-utdanninger.

Med Mjøs-utvalgets andre delutredning, *Organisering av oppdragsvirksomhet* (NOU 1999:18), gis det en ytterligere åpning for oppdragsvirksomhet ved utdannings-institusjonene. Utgangspunktet er ønsket om at institusjonene innenfor høgre utdanning skal bli bedre i stand til å ta oppdrag for samfunns- og næringslivet. Utredningen fokuserer primært på forskning og på organiseringsspørsmålet.

Oppdragsutdanning defineres her som tilsvarende det man kaller "eksternt finansiert virksomhet," som igjen anses som oppgaver som er nært tilknyttet basisfunksjonen og som derfor bør oppfattes som en oppgave som bør ligge innenfor "moderinstitusjonen."[224] Dette er så langt også hovedregelen (se under). Imidlertid er det også høgre utdanningsinstitusjoner som har prøvd å skille ut fleksibel utdanning /etter- og videreutdanning i en egen, ekstern virksomhet, for eksempel som et aksjeselskap (Filonova ved Høgskolen i Agder). Dette synes imidlertid ikke å ha vært noen suksess.

Perioden oppsummert viser altså at parallelt med fornyet interesse for fleksibel utdanning, endres også holdningen til ekstern finansiering. Man kan altså, også i høyere utdanning, se hvordan det gis stadig større aksept til en tenkning om utdanning som marked og høgre utdanning som en markedsaktør. Dessuten venter man forgjeves på den forventede studentnedgangen på ordinærstudiene som skulle gi rom for omstilling og satsing på fleksibel utdanning. I stedet opplevde man en eksplosjonsartet tilstrømming. Man må også ta i betraktning at den store given for etter- og videreutdanning på 70-tallet uteble, dels som en følge av at man samfunnsmessig ikke vurderte utdanning som en avgjørende faktor i den økonomiske utviklingen, dels at man hadde behov for å holde de offentlige utgifter under en viss kontroll.

3.8.2 Individuelle kostnader

En naturlig konsekvens av Ottosenkomitéens drøftinger av rett og plikt til etterutdanning, var at de også gikk inn på vilkårene for at den enkelte skulle kunne benytte seg av utdanningstilbudene. Under kapitlet om finansiering av etterutdanning drøftet utvalget derfor spørsmålet om erstatning for tapt yrkesinnsats. Utvalget foreslo at dette ble finansiert etter de samme retningslinjer som ved folketrygden og ved en utbygging av denne. I en innledningsfase burde en trygdefinansiering suppleres av andre ordninger som for eksempel stipend, lån og tilskudd fra arbeidsledighetstrygden. Men man pekte også at den enkelte burde bidra, og foreslo at man over trygdesystemet dekket 50 % av inntekt som gikk tapt under etterutdanning, opp til en øvre inntektsgrense og med en rimelig minimumsytelse. For grupper uten betalt arbeid mente man at særskilte satser måtte fastsettes.[225]

Spørsmålet om økonomiske vilkår for den enkelte står sentralt i NOU 1986:23 *Livslang læring,* et arbeid ledet av Ø. Skard som representerte arbeidsgiversiden. Selv om utvalget fikk et bredt mandat, var det langt på vei spørsmålet om de individuelle

vilkår for etterutdanning som var hovedårsaken til at utvalget ble satt ned.[226] Utvalget "annonseres" i St. meld. nr..45 (1980-81) *Utdanning og arbeid*, hvor det fremkommer at særlig LO var svært opptatt av denne problemstillingen. I brev til KUF av 26. mars 1980, peker LO på behovet for en egen utredning av retten til utdanningspermisjon gjennom en rekke punkter knyttet til retten til utdanningspermisjon allment og til betalt utdanningspermisjon. pkt. 1 i LOs brev omhandler følgende:[227]

> Alle har rett til utdanning. Alle har rett til utdanningspermisjon fra lønnet arbeid og omsorgsfunksjoner. Lærlinger anses for å være i utdanning og unntas fra regelen. Retten bør ikke gis noen aldergrense oppad. Det bør utarbeides regler for kvalifiseringstid, eks. alle med fast tilsetting.

I NOU 1986:23 legges det frem et helt konkret lovforslag om arbeidstakernes rett til opplæringsfunksjon. I tillegg foreslås det etablert en ny allmenn studiestøtteordning for voksne til opplæring av kort varighet. Støtteordningen hadde følgende hovedpunkter:[228]

- Støtten gis som stipend.
- Minimumsgrensen for varighet av stønadsberettiget opplæring: 2 dager/14 timer.
- Maksimumsgrense for varighet av stønadsberettiget opplæring: 1 måned/4uker/140 timer pr. år.
- Støtten gjelder alle typer opplæring.
- Det gis ikke behovsprøving etter ektefelles/samboers inntekt for personer uten egen inntekt.

Heller ikke dette forslaget ble fulgt opp politisk.

Også Hernes-utvalget går inn for en lovfestet rett til utdanningspermisjon og foreslår at KUF ratifiserer ILO - konvensjon 140 fra 1974. Man foreslår en løsning som kalles fleksitidsmodellen og hvor den enkelte arbeidstaker gis muligheter til å spare opp arbeidstid til utdanningsformål. Utdanningen vil da kunne foregå under permisjon med lønn. Man forutsetter at arbeidsgiver bidrar i samme størrelsesorden siden etter- og videreutdanning er noe som kan tjene begge parter. Det offentliges bidrag knyttes til gratis studieplass.[229] I St. meld. nr. 43 (1989-90) drøftes også forslagene om rett til utdanningspermisjon, men man er svært forsiktig med konklusjoner og konkrete forslag. Man sier imidlertid at regjeringen har kommet til at man samlet sett ikke finner det riktig å innføre en allmenn lovfestet rett til opplæringspermisjon uten lønn. Man vil heller stimulere til at det utvikles permisjonsordninger i samarbeid mellom arbeidslivets organisasjoner, slik at livslang læring blir en reell mulighet for alle.[230]

Retten til utdanningspermisjon kommer igjen på dagsorden i og med Ø. Djupedals forslag og med T. Jaglands markerte innspill omkring behovet for en etter- og videreutdanningsreform. Dermed fikk dette spørsmålet stor plass i Buer-utvalgets arbeid. Tre spørsmål stod sentralt i denne diskusjonen; hvem skal omfattes av ordningen, hva med arbeidsgivers styringsrett og hvem skal finansiere en slik ordning. Resultatet av utvalgets drøftinger ble et forholdsvis generelt forslag om lovfesting av retten, mens en nærmere utforming av dette ble overlatt partene i arbeidslivet. Dermed hadde utvalget i realiteten unngått å ta stilling til selve utgangspunktet for utredningen.[231] Arbeidet i utvalget tilsa imidlertid at ethvert forsøk på et mer konkret forslag ville medført delte forslag, noe utvalgsledelsen for enhver pris ville unngå. I et slikt perspektiv kan selve forslaget karakteriseres som en skinnløsning. Imidlertid signaliserte KUF i St. meld. nr. 42 (1997-98) vilje til å legge fram de lovene Buer-utvalget foreslo.[232] Rett til utdanningspermisjon ble deretter utredet og foreslått i en ny offentlig utredning, NOU 1998:20 *Utdanningspermisjon*.[233]

Buer-utvalget drøftet også utgifter til livsopphold for voksne som går i gang med utdanning. Dette er også en problemstilling som forutsatte en ny og mer konkret utredning, noe som ble gjort i NOU 2001:25 *Støtte til livsopphold*.[234] Her kom man ikke til enighet om en løsning på dette spørsmålet. I Buer-utvalget ber man også om en gjennomgang av reglene i Statens Lånekasse med tanke på bedre tilpasning til etter- og videreutdanning.[235] Dette ble også fulgt opp av KUF i egen melding, NOU 1999:33 *Nyttige lærepenger*. Her foreslås blant annet en utdanningsstøtte tilpasset den livslange læringen.[236]

Mjøs-utvalget har, i motsetning til Hernes- utvalget, ingen drøfting av vilkårene for fleksibel utdanning i arbeidslivet. Dette må blant annet sees i forhold at saken ble tatt opp i flere andre utredninger i samme tidsrom, slik det er vist til over.

3.9 Organisering av etter– og videreutdanningsaktiviteten

Spørsmålet om intern organisering av fleksibel utdanning (det vil si som etter- og videreutdanning, oppdragsutdanning og fjernundervisning) drøftes først og fremst i Ottosenkomitéens Innstilling nr. 4 og i Hernes-utvalgets utredning.

Ottosenkomitéen mente at etterutdanningsvirksomheten måtte inngå som en integrert del av høgre utdannings virksomhet og at grunnutdanning og etterutdanning må sees som et samlet hele. Man mente derfor at det ved institusjonene ikke burde bygges opp egne organisasjoner for etterutdanningen, det vil si at etterutdanningen ble gitt av egne enheter på siden av de etablerte fagmiljø. Men komitéen så klart nytten av at utdanningsinstitusjonene etablerte en egen administrasjon med særlig ansvar for praktiske arrangementer i forbindelse med etterutdanning.[237] Eksempler på dette er det kurskontoret man etablerte ved Universitetet i Oslo i 1962 eller de enhetene man etablerte ved NHH (Norges Handelshøgskole) og NTH (Norges Tekniske Høgskole).

Det var i hovedsak de samme perspektiver som fremkom i Hernes-utvalgets innstilling. Her ble det foreslått det at deltidstilbud og etter- og videreutdanningstilbud kunne organiseres i egne enheter ved lærestedene, og at deltidsenhetene ble koblet sammen gjennom Norgesnettet for å gi et tilbud over hele fag- og yrkesspekteret på høyere nivå. Slik man fremstilte denne organiseringen, var man noe mer villig enn Ottosenkomitéen til å tenke disse enhetene som selvstendige enheter innenfor organisasjonen, enheter som blant annet kunne trekke på fagpersonalet ut over ordinær arbeidstid og arbeidsplikt. Ved å etablere en slik enhet mente utvalget at man bedre kunne skille mellom heltids- og deltidsstudentene og således kunne gi deltidsstudentene bedre oppfølging og veiledning.[238] Samtidig ville en slik strategi gjøre at man fredet "moderinstitusjonen" og basisoppgavene fra andre og nye oppgaver. Dette kan både vurderes positivt og negativt.

Mjøs–utvalgets delutredning NOU 1999:13 *Organisering av oppdragsvirksomheten* er allerede nevnt som et innspill i diskusjonen om organisering og finansiering av fleksibel utdanning. Her sies det ingen ting om organisering av fleksibel utdanning/ oppdragsutdanning spesielt. På mer allmenn basis videreører man Hernes-utvalgets tenkning om oppdragsvirksomhet, og man åpner for ekstern organisering av oppdragsenheter i aksjeselskap eller statsforetak. Dessuten understreker man betydningen av at enheter for oppdragsvirksomhet er organisert slik at man oppnår nærhet og helhetlig styring mellom disse og "moderinstitusjonen" når det gjelder strategisk planlegging og operativ virksomhet.[239]

3.10 Oppsummering - fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå, et marginalt tema i den utdanningspolitiske diskusjon

Avslutningsvis skal den utdanningspolitiske tenkning og diskusjon omkring fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler oppsummeres gjennom noen hovedtrekk.

På bakgrunn av at den utdanningspolitiske tenkningen om fleksibel utdanning er gitt bred plass i dette arbeidet, kan det fremstå som noe paradoksalt at hovedkonklusjonen allikevel er at (del)feltet har hatt en marginal plass i tenkningen om høgre utdanning og voksenopplæring perioden sett under ett.

Som del av grunnlagsmaterialet til Hernes-utvalgets arbeid trakk Skoie i et notat opp hovedlinjene i den offentlige politikkutformingen innen høgre utdanning for perioden 1945 - 88. På grunn av korte tidsfrister måtte Skoie konsentrere seg om det helt overordnede, og han presiserer selv at temaet hadde fortjent langt større plass. I notatet sies det ingen ting om etter– og videreutdanning/fleksibel utdanning. Dette kan dels forklares med at det innenfor den tidsrammen Skoie hadde til disposisjon ikke var mulig å dekke alle viktige tema, noe han selv påpeker.[240] En annen tolkning vil være at Skoies utelatelse er en bekreftelse på feltets og temaets marginale plass i utdanningspolitisk sammenheng. Selv om man i flere dokument peker på at etter- og videreutdanning/fleksibel utdanning er en oppgave som gradvis blir viktigere, er temaet, med ett unntak, ikke viet noen grunnleggende omfattende og helhetlig analyse og drøfting. Det gjelder enten om temaet drøftes som del av høgre utdanning, eller som del av den totale voksenopplæring. Det er hele tiden et bitema. Denne konklusjonen støttes av Brandt, som ut fra en lignende analyse konkluderer med at:[241]

> The lifelong learning of higher education was included in the policy, but was clearly of second importance – at least until recently.

Man finner dessuten lite av den dynamiske, aktive pådriverrollen som Longworth og Davies har lagt til grunn (jf. kapittel 1). Et slikt utvidet perspektiv på høgre utdanning er ikke mulig å identifisere i norske offentlige utredninger og meldinger. Høgre utdanning fremstår mer som en aktør som noe passivt drives og presses i retning av større aktivitet på feltet. Samtidig fremstår heller ikke det etablerte voksenopplæringsfeltet, i de dokument som ligger til grunn for denne analysen, som særlig mer pådrivende og nyskapende.

Det er Ottosenkomitéens innstilling nr. 4 som fremdeles fremstår som den mest samlende og helhetlige drøfting av feltet. Kanskje mer enn for noe annet dokument i tidsperioden 1970-2000 understrekes det her at etterutdanningen må stilles på linje med all annen virksomhet ved de høgre utdanningsinstitusjonene. Som en naturlig følge av dette må det legges til grunn et helhetlig syn på forholdet mellom grunnutdanning og etter- og videreutdanning. En slik tilnærmingsmåte er i pakt med idealene i livslang læring (jf. kapittel 1).

Både direkte og indirekte gjøres det referanser til Ottosenkomitéens arbeid så å si gjennom hele perioden. I NOU 1972:41 *Vaksenopplæring for alle* er for eksempel komitéens perspektiv og anbefalinger gitt stor plass gjennom direkte sitater. Flere av komiteens forslag, blant annet om en allmenn rett til individuell, lønnet utdanningspermisjon i Norge, gjentas og utdypes i seinere dokument, både i NOU 1972:41, NOU 1986:23 og NOU 1997:25. Når synspunktene fra Ottosenkomiteen stod så sterkt, ikke minst gjennom hele 1970-tallet, synes det blant annet å ha sammenheng med ekspedissjonssjef Kjell Eides sentrale posisjon i tenke- og utredningsarbeidet i departementet. Eide anla et bredt, helhetlig samfunnsmessig perspektiv på voksenopplæringen, blant annet inspirert av ekstern utdanning i USA og i Frankrike. Her viser Eide spesielt til B. Schwartz.[242] Eide har ikke minst vært opptatt av at livslang læring var, og er, en utfordring til samfunnet utenfor utdanningsinstitusjonene. I St. meld. nr. 45 (1980-81) uttrykkes dette slik:[243]

> En utvikling mot større vekt på livslang læring må få betydelige konsekvenser for utdanningspolitikken, men forutsetter også vidtrekkende tiltak på andre områder.

Til en viss grad har konklusjonen om Ottosenkomitéens betydning også gyldighet for høgre utdanning mer allment. Hanssen påviser for eksempel hvordan den omorganisering statsråd Hernes la opp til i høgskolesektoren på 90 - tallet i store trekk bygde på de forslag Ottosenkomitéen fremmet gjennom sine innstillinger.[244]

Hernes-utvalgets utredning har ikke samme helhetlige tilnærming til feltet som Ottosenkomitéen, men er av betydning fordi det er den første utredningen som for alvor setter fjernundervisning på dagsorden i norsk høgre utdanning. Ellers synliggjør denne utredningen noe av den ambivalens som preger høgre utdanning ved inngangen til 1990-tallet gjennom å forene akademisk tradisjon med et større og mer direkte samfunnsengasjement. Dette dilemmaet kommer også til syne i utredningens behandling av fleksibel utdanning. Man kan også ane en dreining i retning av større grad av markedsorientering.

Med Mjøs-utvalgets utredning plasseres høgre utdanning entydig inn i den samfunnsmessige kontekst. Hovedperspektivet er å se universitet og høgskoler som del av, og bidrag til, den samfunnsmessige utvikling. Slik sett er det idémessige grunnlaget for høgre utdanning totalt sett i overenstemmelse med tenkningen om livslang læring og fleksibel utdanning. Mjøs-utvalget tar heller ikke opp fleksibel utdanning til prinsipiell drøfting, men bidrar, ikke minst gjennom NOU 1999:17 *Realkompetanse*, til at noen av vilkårene for fleksibel utdanning forbedres.

Livslang læring og høgre utdanning har tildels samme marginale plass innen voksenopplæringsfeltet. for eksempel i sentrale utredninger som NOU 1972:41 *Vaksenopplæring for alle* eller NOU 1986:23 *Livslang læring*. I voksenopplærings-dokumentene blir imidlertid høgre utdanning gradvis mer synlig over tid. Mens kommentarene var forholdsvis knappe i St. prp. nr. 92 (1964-65) *Om voksenopplæring*, vies høgre utdanning langt større oppmerksomhet, spesielt gjennom beskrivelser, i NOU 1986:23.[245] En slik utvikling har blant annet sammenheng med det stadig økende utdanningsnivå i befolkningen, noe som igjen gjør universitet og høgskoler mer interessant i et allment voksenopplæringsperspektiv.

I tillegg til at omfanget er lite, gjøres det få, om noen, prinsipielle og overordnende drøftinger av høgre utdannings rolle og funksjon i et livslangt læringsperspektiv. Man er, kanskje spesielt i et voksenopplæringsperspektiv, mer opptatt av generelle beskrivelser og drøftinger av enkelte problemstillinger, som for eksempel finansiering og tilgjengelighet. St. meld. nr.43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere* er et dokument hvor hele voksenopplæringsfeltet settes under lupen og høgre utdannings rolle beskrives og drøftes i langt større omfang enn i de fleste utredninger og meldinger. Men også her savnes mer grunnleggende og prinsipielle analyser som går ut over at etter – og videreutdanning er en viktig oppgave. Med Buer-utvalgets arbeid trekkes høgre utdanning for alvor inn i tenkningen om den videre utvikling av voksenopplæringsfeltet, og da spesielt i forhold til kompetanseutviklingen i arbeidslivet. Heller ikke i denne utredningen drøftes høgre utdannings rolle i særlig dybde. Det som skiller denne utredningen fra andre er at høgre utdanning mer enn tidligere sidestilles som aktør i voksenopplæringsfeltet. Selv om det i utvalgets arbeid ble fremført tildels sterk kritikk mot høgre utdannings manglende engasjement på området, bygger forslagene på et ønske om at universitet og høgskoler blir mer aktive og en forståelse for de vilkår som er nødvendig for å klare dette. Den plasserer seg med andre ord mellom kritikk og ambisjon.

Et annet trekk ved dokumentene, som også er hovedtemaet i kapittel 4, er knyttet til begrepsforståelse og begrepsbruk. Ikke på noe tidspunkt har man klart å finne et samlende begrep eller se de ulike organiseringsformer og ulike utdanningstyper som helhet. Det beste forsøket finner man i St. meld. nr. 43(1988-89) *Mer kunnskap til flere*. Ellers finner man at formuleringer som voksenopplæring, kurs, deltidsutdanning, desentralisert utdanning, kombinert utdanning, livslang læring, etter- og videre-utdanning, tilbakevendende utdanning brukes om hverandre og langt fra alltid med samme presisjonsnivå. I tillegg kommer så det forhold at «fleksibel utdanning» slik det defineres i kapittel 4, også inkluderer spesielt tilrettelagt førstegangsutdanning.

Det er også et trekk ved perioden at tenkning om organisering, oppgaver og strategier for livslang læring både i høgre utdanning og i voksenopplæring synes nokså statisk. Det er i hovedsak de samme perspektiver og begrunnelser for satsing på etter- og videreutdanning som gis. Man har angitt den noenlunde samme oppgave- og rollefordelingen mellom de ulike aktørene og man har, spesielt for høgre utdanning, understreket at man har langt igjen før man har et aktivitetsnivå som er ønskelig. Langt på vei er det, slik Field påpeker for hele livslang læringsfeltet, en repetisjon av 1970-tallets perspektiver man møter.[246] De variasjoner man kan identifisere synes å bestå i at man gjennom 1980-tallet fjernet seg noe fra de mer radikale ideene på 1970- tallet, men at man ved slutten av 1990-tallet langt på vei vendte tilbake til dem. Av den grunn kan man derfor karakterisere de forslag og perspektiver som er fremmet i Buer – utvalgets utredning og de påfølgende utredninger som «tilbake til fremtiden.» Mange av utvalgets forslag har vært fremmet tidligere, slik det også fremgår av dette kapitlet. Dette gjelder rett til utdanningspermisjon, individuell vurdering av søkere uten formell studiekompetanse, konkretisering og realisering av paragraf 3 i voksenopplæringsloven, og mulighetene til å ta egenandeler. Selv forslaget om et eget «åpent universitet» (et forslag som bygger på en direkte mistillit til universitet og høgskoler) har vært gjentatt og vurdert flere ganger.

Analysen viser også at interesse for og fokus på fleksibel utdanning varierer over perioden. Det er ved inngangen til 1970 - tallet man finner flere av de mest nytenkende og radikale forslag. Fra stor oppmerksomhet i tilknytning til Ottosenkomitéens arbeid synes interessen å avta mot slutten av 70 - tallet og frem til Hernes-utvalget, NOU 1988:28. Med Hernes-utvalget kan man igjen ane en fornyet interesse for feltet. Denne utredningen danner så å si opptakten til høgre utdannings engasjement på dette området i 90-årene og etterfølges av Buer-utvalgets og Mjøs-utvalgets utredninger. Samlet sett har nok Buer – utvalgets arbeid med påfølgende delutredninger, hatt større innflytelse på høgre utdanning når det gjelder fleksibel utdanning enn noen av

de tidligere utredninger. Mjøs-utvalgets utredninger og tenkning på dette feltet kan mer forstås som et resultat av Buer-utvalgets arbeider og samfunnsmessig press enn av genuin interesse fra de høgre utdanningsinstitusjonene.

Fokus og oppmerksomhet på fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler følger i hovedsak den utviklingslinje man finner for livslang læring samlet sett. Field peker på at livslang læring delvis befant seg i "skyggenes dal" gjennom hele 1980 – tallet. Dette ti – året var preget av andre utfordringer; ikke minst den økende arbeidsledigheten.[247] En slik utflating synes også å gjelde for voksenopplæringen generelt, dels ved at bevilgningene reduseres, dels ved at utredingsarbeidet tones ned. Unntaket utgjøres av utredningen *Livslang læring* som kommer i 1986. At den kommer på dette tidspunktet, og ikke tidligere, har blant annet (og primært) sammenheng med at utredningsarbeidet tok svært lang tid. Men nettopp fordi den ble levert midt på 80 - tallet var den med på å holde liv i tankene om livslang læring og voksenopplæring. Men heller ikke denne meldingen ble i særlig grad fulgt opp politisk.

Hvilke mulige forklaringer kan så gis på at etter- og videreutdanning/livslang læring som del av høgre utdannings totale virksomhet ikke har vært noe fremtredende tema på den utdanningspolitiske dagsorden de siste 25-30 år?

– *Man har vært mest opptatt av å tilrettelegge grunnutdanningen.*

En av de viktigste grunnene er at det, sett fra de bevilgende myndigheters side, ikke har vært praktisk og økonomisk mulig å kunne (eller ville) satse mer på etter- og videreutdanning. Til tross for at både Ottosenkomitéen og påfølgende meldinger og utredninger har angitt en rekke gode grunner for etter- og videreutdanning/livslang læring, herunder at det ville kunne dempe presset på lengre grunnutdanninger, har man allikevel valgt å satse primært på tilstrekkelig utbyggig av grunnutdanningene /institusjonsutdanningene. I St. meld. nr. 19 (1986-87) *Tillegg til St. meld. nr 66 (1984-85) Om høyere utdanning*, understreker departementet at man så langt har måttet prioritere grunnutdanningene.[248] Dette gjentas i St. meld. nr. 40 (1990-91) *Fra visjon til virke*, hvor det også understrekes at når presset på grunnutdanningene avtar, skal oppmerksomheten mot etter- og videreutdanning økes.[249] Siden dette presset stadig har blitt "utsatt", blant annet fordi studenttilgangen har vært langt større enn antatt, har dette også medført at en eventuelt utvidet satsing på etter- og videreutdanning er en oppgave utdanningsinstitusjonene og departementet delvis har skjøvet foran seg.

Den kanskje mest eksplisitte og bastante formuleringen når det gjelder forholdet mellom grunnutdanning og etter- og videreutdanning, finner man i NOU 1988:28. Her slo man fast at tilgangen på ungdom fra videregående skole ville forbli den viktigste studentgruppen også i fremtiden. Utviklingen i videregående skole vil derfor være avgjørende for omfanget og kvaliteten på høgre utdanning. De krav som skulle stilles til studiekompetanse for elever fra videregående skole måtte derfor vies stor oppmerksomhet.[250] Et slikt syn står i direkte motsetning til for eksempel de vurderinger som gjøres i NOU 1986:23 *Livslang læring*. Her legges det til grunn at elever fra videregående skole ikke lenger burde betraktes som «ordinære» eller «regulære studenter» som alt skulle innrettes etter.[251] Utvalget finner det både uhensiktsmessig og foreldet å tvinge alle studenter inn i en slik normalordning. Her er utvalget på linje med ett av Ottosenkomitéens hovedresonnement.

– *Voksenopplæringsfeltet i nedgang*

I St. meld. nr. 45 (1980-81) kan man identifisere noe av den optimisme og tro på voksenopplæring som preget 1970-tallet. I tillegg til at man i norsk sammenheng hadde opplevd en betydelig vekst i løpet av dette tiåret, så man i et livslangt læringsperspektiv for seg en utvikling hvor nettopp fordeling over livsløp stod sentralt og hvor ikke minst arbeidsplassen som læringsarena ble en realitet. I tillegg pekte man i samme melding på at det ble stadig viktigere å følge opp de grupper som i liten grad oppsøkte ulike former for utdanning.[252]

Når denne stortingsmeldingen ikke følges opp, har det sammenheng at hele voksenopplæringsfeltet preges av stagnasjon og nedgang i aktivitet. I St. meld. nr 19 (1986-87) *Tillegg til St. meld. nr 66 (1984-85) Om høyere utdanning*, pekes det på at for perioden 1982 - 86 var det reelt sett avsatt mindre statlige midler til voksenopplæring.[253] I NOU 1986:23 fremkommer det at de statlige bevilgninger til voksenopplæring i tiden 1974 - 80 økte fra 1.2 % til 4.2 % av det totale beløp til utdanningssektoren, mens det for perioden 1980 - 87 gikk ned fra 4.2 % til 1.7 %. Fra 01.01.86 inngikk voksenopplæring på grunnskolens og videregående skoles nivå i rammetilskuddene til kommuner og fylker. Den reelle nedgangen for 1987 er derfor mindre enn det tall som er oppgitt for 1986. For 1985 viste det seg også at Norge, i nordisk sammenheng, bevilget minst midler til voksenopplæring både absolutt og relativt. Når det gjelder statlige bevilgninger til studieforbundene, gikk tilskudd til studieringer (post 70.2) ned fra 140.2 millioner i 1979 til 86.7 millioner i 1986. For studieringer på høgre nivå var bevilgningen 10.8 millioner i 1979 og 6.3 millioner i 1986.[254]

I de overnevnte meldingene sies det lite om årsakene til denne nedgangen. Eide peker på at det blant annet hadde sammenheng med at man politisk sett ønsket sterkere styring med feltet, man måtte prioritere bedre i forhold til hva som var nyttig. Det ble også vist til at tilskuddsordninger til voksenopplæring i noen tilfeller ble misbrukt og at den forventede likestillingseffekten av voksenopplæringen ikke var så stor som man hadde forventet. I følge Eide var begge disse argumentene mer vikarierende enn reelle.[255] Samtidig preges første del av 1980-årene av andre utfordringer som tar fokus bort fra voksenopplæringen, ikke minst den stigende arbeidsledigheten som igjen gjør at fokus i høgre utdanning holdes på de unge.

– *Etterutdanning var ikke spesifikt forankret i høgre utdanning, men i lov om voksenopplæring.* Helt fram til 1993 var høgre utdannings ansvar for etterutdanning hjemlet i voksenopplæringsloven. Her het det i § 3, p.2:[256]

> (Staten skal etter denne lov sørge for): Alternativ førstegangsutdanning for voksne og etterutdanning ved høgre utdanningsinstitusjoner.

Med dette ble ansvaret forankret i en lov som i en forstand stod «på siden» av den normale drift av høgre utdanning. Voksenopplæring ar dessuten blitt definert som et eget område, med egen avdeling i departementet, og med en klar forankring i det allmenne (og folkelige) opplysningsarbeid. Både kulturelt og byråkratisk kan man derfor si at høgre utdanning havnet noe på sidelinja. Dette kan man da også (indirekte) lese ut av sentrale voksenopplæringsmeldinger og -utredninger. I St. meld. nr. 43 (1984-85) *Om voksenopplæring. En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer* og St. meld. nr. 72 (1980-81) *Om lov om voksenopplæring*, vies for eksempel høgre utdanning svært liten plass.[257]

Det synes således å eksistere et dilemma ved at voksenopplæring på den ene siden defineres som et helhetlig, integrert og sammenhengende felt, samtidig som høgre utdanning, så og si pr. definisjon har voksne som sin eneste målgruppe.

Betydningen av at etter- og videreutdanningsansvaret tydeliggjøres direkte i lov om høgre utdanning, understrekes av Kirke- og undervisningskomitéen i Innst. O. nr. 40 (1994-95):[258]

> Komitéen er tilfreds med at institusjonens ansvar for å etablere etterutdanningstilbud blir nedfelt i loven. Selv om institusjonene i dag har et slikt ansvar, innebærer bestemmelsen i §2 nr. 5 et klart signal om at etterutdanning vil bli en viktig oppgave for utdanningssektoren i årene som kommer.

Forankringen i Lov om voksenopplæring kan altså ha fungert som en sovepute ved at høgre utdanning har fritatt seg selv for ansvar og engasjement på feltet. En del av dem som spesielt har vært opptatt av etter- og videreutdanning og fjernundervisning i høgre utdanning har vært av den oppfatning at avdeling for høgre utdanning i departementet ikke har viet dette feltet stor nok interesse og oppmerksomhet. Til dels har man også kunnet ane konflikterende syn mellom voksenoppplærings-avdelingen og universitets- og høgskoleavdelingen. Dette bekreftes delvis av Eide som fra sin posisjon i Planleggingsavdelingen peker på kompetansestrid mellom avdelingene i forbindelse med de store utredningsoppgavene innen livslang læring fram til 1985. Eide bemerker også Voksenopplæringsavdelingens noe snevre perspektiv på voksenopplæring, blant annet ved at man primært var opptatt av studieforbundenes arbeid.[259]

– *Form, innhold og strategier for fleksibel utdanning har vært tatt for gitt*

Et tema som vies liten oppmerksomhet vil også i liten grad være preget av fornyelse, visjoner og innovasjoner. Når man i hovedsak kan konkludere med at perspektiver og debatt om fleksibel utdanning har vært statisk og lite fornyende over en 20 - 30 års periode, kan det også vurderes som at man har tatt feltet for gitt. De fleste perspektiv og synspunkter som ble presentert i 1968 finner man i større eller mindre grad igjen også i 1997. I den grad det er snakk om endringer handler det om at noen forhold, som for eksempel fjernundervisning, blir mer fremtredende og at man foreslår et større omfang av bestemte typer virksomheter.

En slik antakelse støttes av en analyse av debatt og forskning omkring læreres etterutdanning. Etter en gjennomgang av temaet «etter- og videreutdanning» Norsk Skoleblad, Skoleforum og Norsk Pedagogisk Tidsskrift for perioden 1960 - 1985 er en av konklusjonene følgende:[260]

> Viktige sider ved denne lærerkvalifiseringen vurderes som selvfølgeligheter som bare omtales i generelle og overfladiske vendinger. Ingen finner det heller nødvendig å utdype eller problematisere slike tema. Satt på spissen betyr det at vi i perioden 1960-85 knapt har kommet lengre enn til å konstatere at etterutdanning er viktig, at arbeidsgiver har ansvar, at dette ansvaret ikke er oppfylt, at lærerorganisasjonene gjerne vil legge premisser, men ikke betale regninga.

– *Lite press og engasjement fra de høgre utdanningsinstitusjonenes side.*

Selv om de høgre utdanningsinstitusjonene, og da spesielt høgskolene, har drevet en forholdsvis omfattende aktivitet innen deltidsstudier (se kapittel 5) og i noen sammenhenger også innen etter- og videreutdanning(dette gjelder først og fremst

lærerutdanningsinstitusjonene), har de samme institusjonene i liten grad bidratt til faglig debatt, fagliggjøring og forskning omkring feltet. Det synes heller ikke som institusjonene har lagt ned særlig arbeid i å påvirke departementet til å sette fleksibel utdanning mer i fokus og/eller gi høgre utdanning en mer sentral plass i utformingen av strategier for livslang læring. I det hele tatt synes det som om det i arbeidet med fleksibel utdanning har vært en forholdsvis svak kobling mellom departement og de høgre utdanningsinstitusjoner. I følge Hanssen skyldes høgskolenes aktivitet innen desentralisert utdanning/etter- og videreutdanning i liten grad direkte påvirkning/stimulering fra fagdepartementets side. Det har først og fremst vært et direkte resultat av institusjonenes eget initiativ og engasjement i forhold til egen region.[261]

For universitetene har dette området hatt en forholdsvis marginal plass helt fram til 90-tallet. Det vitenskapelige personalet har heller ikke vist særlig engasjement for denne virksomheten. Den har ofte blitt betraktet som en oppgave som kommer i tillegg til de pliktfunksjoner man allerede hadde og i noen grad også som en trussel mot den frie forskningen. I tillegg kommer så skepsisen mot å bli for matnyttig på bekostning av "Faget".

I denne sammenheng er det også grunn til å påpeke at man innen området fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler i liten grad har forsøkt å legge til grunn erfaringer fra andre land. De referanser som gjøres i utredninger og rapporter er forholdsvis få og tjener mer til å illustrere mer allmenne poeng enn å tjene som referanse for videre norsk utvikling. Relevante land i denne sammenheng ville vært de andre nordiske land og ikke minst Australia og Canada. Ett eksempel på relevant dokumentasjon er Dahllöfs utredning "Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia" fra 1977.[262] Dette var ikke bare en omfattende dokumentasjon av australsk høgre utdanning, men utredningen viste også at noe av det grunnlaget man i svenske utredninger bygde på, og refererte til, i Australia ikke var korrekte.[263]

– *Lite press og engasjement fra aktuelle brukergrupper*

Uten at det i denne sammenheng ligger noe empirisk grunnlag til grunn for antakelsen, er det også nærliggende å tro at heller ikke fra aktører utenfor universitets- og høgskolesystemet i denne perioden har bedrevet noen omfattende press for at høgre utdanning skulle opprioritere etter- og videreutdanning. Det er først med Buer-utvalget at kritikken og presset øker. Fram til 90-tallet kan det derfor synes som omfanget av fleksible utdanningstilbud i hovedsak har klart å fange opp de behov som har vært aksentuert.

– *Deler av etterutdanningsoppgaven ble ivaretatt på annen måte.*

Til en viss grad ble (og blir) behovet for høgre utdannings deltakelse i fleksibel utdanning løst på andre måter, for eksempel gjennom yrkesorganisasjonene og opplysningsorganisasjonene. I Ottosenkomitéens analyse av etterutdannings-virksomheten på 60 - tallet sies det at yrkesorganisasjonene i meget stor grad tok initiativ til å sette i gang etterutdanning for sine medlemmer, og at det voksende krav til kvalifisert undervisning førte til at en rekke lærere ved universitet og høgskoler engasjerte seg i slike undervisningsoppgaver.[264]

I *Innstilling fra strategiutvalget, Studieforbundet Folkeuniversitetet november 1988*, heter det for eksempel under punktet «konkurrenter/samarbeidspartnere»:[265]

> Høgskoler/universiteter har tidligere bare i liten grad på egen hånd drevet utadrettet voksenopplæring. Folkeuniversitetet har imidlertid hatt et utstrakt samarbeid med de høyere utdanningsinstitusjonene om studieringer på høgre nivå.

Som det fremgår av kapittel 6, spiller ansatte i høgre utdanning fremdeles en viktig rolle ved realiseringen av de studieringer som her nevnes. Slik sett har høgre utdanning indirekte bidratt mye til fleksibel utdanning. Siden undervisning for studieforbundene så langt har vært definert som et anliggende for den ansatte selv, har slikt arbeid vært en viktig biinntekt for mange ansatte i høgre utdanning. Muligheten for individuell (be)lønning må anses som en viktig forklaring på at Folkeuniversitetet i nærmere 40 år har hatt en så dominerende stilling når det gjelder videreutdanning på høgre nivå.

I tillegg bør det også pekes på at vesentlige deler av det kompetansebehov man har hatt, for eksempel i privat sektor, ikke har vært kompetanse på universitets- og høgskolenivå. Kompetansebehovene her har langt på vei vært løst av andre aktører, ikke minst innen bransjene selv.

3.11 Oppsummering

Det er ved inngangen til 1970 - tallet og fra midten av 1990 - tallet man finner hovedfokus på fleksibel utdanning. Samlet sett er dette dog et marginalt felt som vies begrenset oppmerksomhet. Interessen for temaet synes å henge nært sammen med utvikling av høgre utdanning og voksenopplæring mer allment. Fra etableringen av distriktshøgskolene og fram til Hernes-utvalgets utredning kjennetegnes norsk høgre utdanning mer av konsolidering og gradvis ekspandering enn av nytenkning og videreutvikling.

Ekspanderingen tiltok på 1990-tallet som en konsekvens av den sterke student-tilstrømningen, men parallelt med dette skjer det til dels store endringer i kjølvannet av Hernes-utvalget og seinere Mjøs-utvalgets arbeider. Den optimisme innen voksenopplæringsfeltet som gav grunnlag for en egen lov midt på 1970-tallet kuliminerte og feltet stagnerte, også økonomisk, på 1980-tallet. Med 1990-tallets fornyede interesse for livslang læring generelt og kompetanseutvikling i arbeidslivet spesielt, får temaet ny oppmerksomhet. Dette har dels sammenheng med at fleksibel utdanning har blitt en mer samfunnsmessig aktuell og relevant oppgave og at høgre utdanning dreies i en stadig mer åpen og samfunnsrelevant retning.

NOTER

1. KUF: ***NOU 1972:41*** Vaksenopplæring for alle. Oslo.
2. Kokosalakis, N. (2000): Editorial, I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 2***, 253-255. Temanr. om "Lifelong Learning in European Universities: a preliminary assessment".
3. EC (20001): ***Lifelong Learning: The Implications for universities in the EU.*** Prosjekt ERB – SOE1-CT98-2043.
4. Grepperud, G./ Johansen, O. E.(2000): ***Glimt av det lærende samfunn***. SOFF – rapport nr. 2. Tromsø.
5. Eide, K.(1985): ***Departementets lille kanarifugl eller kulturpolitikk blir til, p. 117***. Oslo.
6. KUF: ***Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. Innstilling nr. 1, p. 25***.
   KUF: ***St. meld. nr. 17(1974 – 75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***vedlegg 1, p. 88***.
7. Jf. for eksempel ***St. meld. nr. 19 (1986-87)*** Tillegg til St. meld. nr. 66(1984 – 85) Om høyere utdanning, ***NOU 1988.28*** Med viten og vilje, ***NOU 2000: 14*** Frihet med ansvar.
8. Brandt, E. (2000): Policies for Lifelong Learning and for Higher Education in Norway: correspondence or contradiction? I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 271-283.***
9. KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring, ***kapittel 4.***
10. Flere av de dokument som legges til grunn i dette kapitlet, og som har høgre utdanning som hovedtema nevnes også som sentrale av B.S. Hanssen i hans arbeide: ***Gjennomført som forutsatt? Om implementering av offentlig politikk belyst gjennom en studie av en norske høgskolereformen i perioden 1966-1996.*** Institutt for statsvitenskap. Univ. i Tromsø. 1996 og i ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje.
11. NED: ***NOU 1996:23*** Konkurranse, kompetanse og miljø, ***pp. 122-123.***
12. KUF: ***St. meld. nr. 40 (1990-91)*** Fra visjon til virke, om høgre utdanning.
13. KVD: ***NOU 1988:32*** For et lærerrikt samfunn.
14. KUD: ***NOU 1985:26*** Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter.
15. KUD: ***St. meld. nr 43 (1984-85)*** Om voksenopplæring. En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer.
    KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring.
16. KUF: ***NOU 2000: 14*** Frihet med ansvar, ***kapittel 18.***
17. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p. 13.***
18. KUF: ***NOU 1972: 41*** Vaksenopplæring for alle, ***p. 1.***
19. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4.***

20.	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 3, p.24.***
21.	KUD:	***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***pp. 48-49.***
22.	Bernt, J.F. (1996):	Lov om universiteter og høgskoler : ***lov 12. mai 1995 nr. 22 : med kommentarer, p.121.*** Alma Mater. Bergen.
23.	KVD:	***St. meld. nr. 66 (1984-85)*** Om høgre utdanning, ***p. 35.***
24.	KVD:	***St. meld. nr. 19 (1986-87)*** Tillegg til ***St.meld. nr. 66(1984-85)*** Om høyere utdanning, ***p. 48.***
25.	KUD:	***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 49.***
26.	KUF:	***St. meld. nr. 45 (1980-81)*** Utdanning og arbeid, ***p.68.***
27.	Eide:	***Ibid, p. 109.***
28.		Personlig informasjon fra Kjell Eide
29.	Eide:	***Ibid, p. 106***
30.	KUF:	***NOU 1972:41***,Vaksenopplæring for alle, ***p. 61.***
31.	KUD:	***St. meld. nr. 43 (1988-89), p.89.***
	KVD:	***St. meld. nr. 66 (1984-85)*** Om høgre utdanning, ***kapittel 10***
32.	KVD:	***NOU 1988:32*** For et lærerrikt samfunn.
33.	KUD:	***St.meld. nr.43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 51.***
34.	KVD:	***St. meld. nr. 19 (1986-87)*** Tillegg til ***St. meld. nr. 66(1984-85)*** Om høyere utdanning, ***p. 47.***
35.	KUD:	***St. meld. nr.43(1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 6.***
36.	KUF:	***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***kapittel 8.***
37.		Egne notater fra utvalgets møter.
38.		På et seminar om Buer-utvalgets arbeid ved Universitetet i Oslo 1-2 desember 1997 kritiserte professor Knut Tveit innlederne J. Bengtsson og T. Reve (som var nestleder i Buer-utvalget) for den ensidige vektlegging på de økonomiske begrunnelsene for livslang læring. Reve viste da til UNESCO-uttalelsen som eksempel på at utvalget var på linje med Tveits synspunkter ***(egne notater fra seminaret).***
39.	KUF:	***St .meld. nr. 42 (1997-98)*** Kompetansereformen, visjonen.
40.	KUF:	***NOU 2000:14*** Frihet med ansvar, ***kapittel 18.***
41.	KUF:	***St.meld. nr. 27 (2000 – 2001)*** Gjør din plikt – Krev din rett, ***p.15.***
42.	KUF:	***NOU 2000:14*** Frihet med ansvar, ***p. 25.***
43.	KUF:	***St. meld. nr. 27(2000 – 2001)*** Gjør din plikt – Krev din rett, ***p.11.***
44.	Field, J. (2000):	***Lifelong learning and the new educational order.*** Trentham books. Stoke on Trent
45.	KUF:	***St. meld. nr. 45(1980-81)*** Utdanning og arbeid, ***p. 4.***
46		***Ibid, p.1, p.30.***
47.	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p.3.1.***
	KUF:	***St. meld. nr. 17 (1974-75)***Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning. ***p. 61.***
48	KUD:	***Innst.S.nr. 230 (1990-91)***Innstilling fra kirke - og utdanningskomitéen om høgre utdanning. Mer kunnskap til flere, ***p.13-14.***
49.	KUD:	***St. meld. nr. 43(1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 52.***
50.	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 2, p.17.***

51.		***Loc. cit.***
52.	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 4, pp. 16 – 17.***
53.		***Ibid, p. 16.***
	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 5, p.41.***
54.	KUF:	***St. meld. nr.. 17 (1974 – 75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***pp. 44-45.***
55.	Stortingstidende:	***Referat fra Stortingsdebatten, 5. juni 1975*** – Videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 4620.***
56.		Bruken av voksenopplæringsbegrepet er i denne sammenheng noe diffust brukt, som noe annet enn etter- og videreutdanning.
57.	KUF:	***St.meld. nr. 17 (1974 – 75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***ibid.***
58.	KUF:	***Ibid, p. 90.***
59.	Dovland, T. I.(1987):	Alternative studiemodeller. I rapporten ***Notater om alternative utdanningsmodeller. RHOA***. Oslo.
60.	KVD:	***St. meld. nr. 66 (1984 – 85)*** Om høyere utdanning, ***p. 52.***
61.	KUD:	***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere,***p.50.***
62.		***Ibid, p. 48.***
63.	Støkken, A. M m. fl.:	***Alle bekker små. En evaluering av SOFF - støttede prosjekter, p. 61.*** SOFF -rapport nr. 2. Tromsø.
64.	KUF:	***St. meld. nr.. 27(2000 – 2001)*** Gjør din plikt – Krev din rett, ***p.75.***
65.	KUF:	***St. meld. nr.. 17 (1974-75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 45.***
66.	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 5, p.9.***
67.		***Ibid, p. 19.***
68.		EV-leder Kjersti Furhovden, Høgskolen i Bodø, ***foredrag ved FSS-seminar 7-8.febr. 2002.***
69.	KUF:	***St.meld. nr. 17 (1974-75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 61- 62.***
70.	KUF:	***NOU 1997:25, p.32.***
71.	KUF:	Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 2, pp. 26-27.***
72.	KVD:	***NOU 1988: 28, p. 72.***
	KVD :	***Innst. S. nr. 124 (1986-87), p. 23.***
	KUF:	***NOU 1978:50*** Lærersituasjonen i Nord – Norge.
	Tiller, T. (1983):	***Desentralisert praktisk – pedagogisk utdanning: Førstehjelp eller førsteklasses hjelp? APPU.*** Univ. i Tromsø.
	Jenssen, E. B.(1982):	***Desentralisert førskolelærerutdanning ved Tromsø lærerhøgskole 1978-81***. Tromsø.
	Holm ,G.(1984):	***Desentralisert allmennlærerutdanning – et utdanningsalternativ ved Nesna lærerhøgskole 1979 - 82***. Nesna.
	Høie, H.(1986):	***DALU- desentralisert allmennlærerutdanning ved Alta Lærerhøgskole.*** Alta.

73. Hanssen, B. S (1996): ***Gjennomført som forutsatt? Om implementering av offentlig politikk belyst gjennom en studie av den norske høgskolereformen i perioden 1966-1996, p.129.*** Institutt for statsvitenskap Universitetet. i Tromsø.

74. KVD: ***Innst.S.nr. 124 (1986-87)*** Innstilling fra kirke- og utdanningskomitéen om høyere utdanning, ***p.31.***

75. ***Loc.cit.***

76. KUF: Rundskriv om dekning av utgifter i forbindelse med desentralisert utdanning.

77. KVD: ***NOU 1988:28, p.119.***
KUD: ***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 50.***

78. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 2, vedlegg 7, p. 69.***

I samme notat refereres et forsøk (det første kontrollerte forsøk med videobaserte forelesninger i Norge (i følge notatet) hvor 10 ex. phil forelesninger ble spilt inn på video. Resultatene av forsøket var at man ikke fant resultatmessige forskjeller mellom 3 grupper som så video og hadde gruppeledere med ulik kompetanse. Man fant heller ikke forskjeller mellom deltakerne i disse tre gruppene og en kontrollgruppe som fulgte vanlig undervisning. Som det også vises til i del II i dette arbeidet, er dette et resultat som er blitt dokumentert en rekke ganger og med bruk av ulike medier\teknologier.

79. Sitert fra KUF: ***NOU 1972:41*** Vaksenoplæring for alle, ***p. 46.***

80. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 2, p.18.***

81. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 4, p.18.***

82. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.: ***Innstilling nr. 5, p.39.***

83. KUF: ***Innst.S.nr. 272 (1974-75), pp. 13 – 14.***
KUF: ***St.meld. nr. 17 (1974 – 75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning.

84. KUF: ***St. meld. nr. 138 (1968-69)*** Om prøvedrift med distriktshøgskoler, ***vedlegg 2.***

85. KUF: ***NOU 1972:41*** Vaksenopplæring for alle, p. 146. Notatet var skrevet av(daværende) amanuensis Gunnar Handal ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og hadde tittelen ***«Utkast til struktur og funksjon for en sentral institusjon for læremiddelutvikling, og drøfting av forholdet mellom denne institusjonens oppgaver og en del andre tilgrensende funksjonsområder».*** Notatet fulgte som vedlegg til NOU'en. Handal var også medlem av utvalget og bidro nesten 30 år seinere med notat til Mjøs-utvalget ang. Studiekvalitet (sammen med Kirsten Hofgaard Lycke).

86. KUF: ***Ibid, p. 92.*** Dette var svar på et spørsmål fra utvalget.: ***Kva slags undervisningsmateriell nyttar institusjonen/organisasjonen Dykkar, og korleis høver dette til føremålet? Har de noko framlegg når det gjeld læremiddelutvikling og kven som bør ha ansvar for dette?***

87. KUF: ***St. meld. nr. 17 (1974 –75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 47.***

88. NFU er gitt denne definisjonen i ***St. meld. nr. 43 (1989-90)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 53.***

89. KVD: ***NOU 1988:28, p. 122.***

90. ***Ibid, p. 123.***

91. KUD: ***St. meld. nr. 43(1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***kapittel 6.***

92. ***Ibid, p. 9.***

93. ***Ibid, kapittel 5.4.***

94. ***Ibid, p. 52.***

95. KUF: ***St. meld. nr 40 (1990-91)*** Fra visjon til virke, ***pp. 42-43.***

96. KUF: ***St. meld. nr. 17 (1974-75), kapittel 4.5.***
KVD: ***NOU 1988:28, p.75.***

97. KUF: ***NOU 1997:25, kapittel 4.12, 4.13.***

98. KUF: ***NOU 2000:14*** Frihet med ansvar, ***kapittel 6.***

99. ***Ibid, vedlegg 11.***

100. ***Ibid, p. 117.***

101. ***Ibid, p.124.***

102. ***Ibid, vedlegg 10.***

103. Bjørgen, I.(1993): Drømmen om folkeopplysning via ny teknologi. ***SOFF – rapport nr. 3***. Tromsø.

104. Aarseth, E. (2000): Ideologi og teknologi - interaktivitet, virtualitet og læring. I Grepperud, G./Toska, J.A.(red): ***Mål, myter, marked.*** SOFF- rapport nr.1. Tromsø.

105. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr.4, p.22.***

106. KVD: ***St. meld. nr. 66(1984-85)*** Om høyere utdanning ***p. 35.***

107. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p. 33.***

108. KVD: ***St. meld. nr 19 (1986-87)*** Tillegg til ***St. meld. nr 66(1984-85)*** Om høyere utdanning, ***p. 48.***

109. Grepperud, G./ Støkken, A. M./ Toska, J.A. (2000): Fra skyggetilværelse til rampelys. Grepperud, G/Toska, J.A.(red): ***Mål, myter, marked.*** SOFF – rapport nr. 1. Tromsø.

110. Johansen, M.(2001): En smakebit av Norgesnettet? Erfaringer fra organisatorisk og økonomisk samarbeid i nettbasert utdanning. I Alexandersen, J. m. fl.: *Nettbasert læring i høgre utdanning. SOFF – rapport nr. 1.* Tromsø.

111. KUF: ***NOU 2000:14*** Frihet med ansvar, ***p. 119.***

112. Trovik, O.(1969): Etterutdanning på universitetsplan. ***Vedlegg 3 til Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.; Innstilling nr. 4.***

113. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 2, p. 47.***
KUF: Innstilling om videreutdanning av artianere m.v. ***Innstilling nr. 3, p. 18-21.***

114. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 3, p.20.***

115. KUF: ***NOU 1972:41***, Vaksenopplæring for alle, ***p. 42.***

116. ***Loc. cit.***

117. KVD: ***St. meld. nr. 66 (1984-85)*** Om høyere utdanning. ***p.64.***
118. KUD: ***St.meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 50.***
119. KVD: ***St. meld. nr. 19 (1986-87)*** Tillegg til St.meld. nr. 66(1984 – 85) Om høgre utdanning, ***p.13.***
120. KUD: ***St. meld. nr. 43 (1988 – 89)*** Mer kunnskap til flere, ***kapittel 5.4.***
121. Grepperud/ Støkken/ Toska: ***Ibid, p. 36.***
122. ***Ibid, p. 48.***
123. SOFF(1993): ***Det nasjonale kunnskapsnettet.*** SOFF- rapport nr. 5. Tromsø.
124. Støkken, m. fl(2002): ***Ibid.***
125. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p.34.***
126. KUF: ***St. meld. nr. 92 (1964-65)*** Om voksenopplæring, ***p. 13.***
127. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p.73.***
128. KUF: ***St.meld. nr. 17(1974-75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p.61 – 62.***
129. KUD: ***St. meld. nr. 43 (1984-85)*** Om voksenopplæring. En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer, ***p. 6-7.***
130. KUF: ***NOU 1972:41*** Vaksenopplæring for alle, ***p. 79.***
131. KUF: ***St. meld. nr.66 (1973-74)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning. Denne meldingen ble lagt frem av regjeringen Korvald, men ble trukket tilbake av den påfølgende arbeiderparti-regjeringen.
132. Solstrandkomiteén(1971): ***Uttalelse om Universitetsundervisning i distriktene, p.4. Notat.***
133. KVD: ***St. meld. nr. 66 (1984 – 85), p. 69.***
134. KUD: ***St. meld, nr. 43 (1988 – 89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 50.***
135. KVD: ***NOU 1988:28,*** *p.73.*
136. KUF: ***NOU 1972:41*** Vaksenopplæring for alle, ***p. 78.***
137. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p. 118.***
138. KUF: ***St. meld. nr. 45 (1980-81)*** Utdanning og arbeid, ***p. 65.***
139. KUD: ***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p. 73.***
140. KUF: ***NOU 2000:14*** Frihet under ansvar, ***p. 386.***
141. NED: ***NOU 1996:23*** Konkurranse, kompetanse og miljø.
142. Eide: ***Ibid, p.122.***
143. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p.29.***
144. ***Ibid, p. 38.***
145. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 2, p.16.***
146. KUF: ***NOU 2000:14*** Frihet med ansvar, ***p. 35.***
147 KUF: ***St. meld. nr..17 (1974-75), p. 51.***
148. KUF: ***Innst.S.nr. 272 (1974-75)*** Innstilling fra kirke - og undervisningskomitéen om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 10.***
149. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p. 73.***
150. KUF: ***Ibid, p.75.***

151. KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring.

152. EC(2000): ***Ibid.***

153. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p. 6.***

154. ***Ibid, pp.22-23.***

155 Ottosenkomitéens bruk av begrepet etterutdanning er noe uklart. Spørsmålet er om begrepet bare omfatter den tradisjonelle forståelsen av etterutdanning eller om det også omfatter videreutdanning. Uklarheten forsterkes av at Ottosenkomitéen formelt sett hadde som mandat å utrede «spørsmålet om videreutdanning for artianere og andre med tilsvarende grunnutdanning», det vil si at videreutdanning ble definert som synonymt med postgymnasial grunnutdanning. Gjennom de presiseringer komitéen selv gjør er det naturlig å tolke deres bruk av etterutdanning som synonymt med etter- og videreutdanning. Komitéen skiller i sine utredninger mellom postgymnasial grunnutdanning, spesialutdanning, forskerutdanning og etterutdanning. Det presiseres dessuten at etterutdanning må forstås i vid forstand og viser blant annet til begrep som livslang læring og recurrent education. Komitéen definerer etterutdanning slik: Med etterutdanning menes først og fremst utdanning som kompletterer, ajourfører, fornyer og utdyper grunnutdanningen og som normalt tas etter opphold i arbeidslivet (Innstilling om videreutdanning for artianere m.v: ***Innstilling nr. 4,p.6***).

156. KVD: ***St. meld. nr. 66 (1984-85)*** Om høyere utdanning, ***p. 79.***

157. Abrahamsson, K. (1986): ***Adult Participation in Swedish Higher education. Appendix 1.*** Almqvist & Wiksell International. Stockholm.

158. Foredrag ved ass. studiedirektør John Walstad, NTNU, mars 1997 til Buer-utvalget på møte i Oslo.

159 Vedtak i Styret for høgskolen i Bodø, sak 64/98.

Også Høgskolen i Nesna praktiserte en slik ordning, og i brev fra KUF av 24.08.98 sies det om dette:

> For ordens skyld gjør vi oppmerksom på at selv om det er anledning til å delta i opplæringstilbudet uten studiekompetanse, er det ikke adgang for høgskolen til å autorisere slike deltakere med vitnemål. Kursdeltakere som ikke har studiekompetanse, kan få kursbevis for deltakelse med påføring av eventuelt prøving (Halvårig studium i arbeidslivskunnskap, oppdragsundervisning deltid Nesna Lærerhøgskole).

160 KUF: ***NOU 1997:25, p. 156.***

161. KUF: ***St. meld. nr. 42 (1997-98)***Kompetansereformen, ***p. 65.***

162. KUF: ***NOU 1999:17*** Realkompetanse i høgre utdanning, ***p. 33-34.***

163 I arbeidet med ***NOU 1999:17*** etablerte Mjøs-utvalget en faglig "støttegruppe" bestående av ansatte ved Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Tromsø, NHO og LO. Denne gruppen la for dagen en langt mer åpen og positiv holdning til åpent opptak/opptak basert på alder. I et foreløpig, internt arbeidsnotat i gruppen lanserte man flere mulige forslag ***(Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieforløp i høgre utdanning – notat til arbeidsgruppas medlemmer 8/1-99, pp. 14-16):***

- Forslag om åpning av universitets- og høgskolestudier, knyttet opp mot en viss alder, for eksempel 25 år. Åpningen skulle gjelde for de åpnestudiene og lukkede studier som ikke stilte krav om forhåndskunnskaper.
- Forslag om kvoter ved opptak til lukkede studier.
- Forslag om åpent opptak til etter – og videreutdanningstilbud i tråd med Ottosenkomitéen og Buer-utvalgets forslag. Unntaket skulle her være de videreutdanninger som forutsatte tidligere utdanning, for eksempel at videreutdanning som jordmor forutsatte sykepleierutdanning.^
- Avkorting og tilpassing av studieløp i høgre utdanning.

160

Ressursgruppen var enstemmig når det gjaldt disse forslagene, men Mjøs-utvalgets sekretariat, som samarbeidet med gruppen, var mer restriktive i sin vurdering og delte i hovedsak de synspunkter som kom fram i ***St. meld. nr. 42 Kompetansereformen***. Som det fremgår av NOU 199:17 var det sekretariatets syn som vant frem i selve Mjøs-utvalget. Det er bare NHOs representant i Mjøs-utvalget som dissenterer på dette punktet i hovedutredningen og som foreslår at det burde kunne etableres en prøveordning med fritt opptak ved enkelte av de høgre utdanningsinstitusjonene (s.384/85). NHO er her i pakt med sine forslag og synspunkter i Buer – utvalget, mens LOs representant følger flertallet og fraviker slik sett de synspunkter organisasjonen stod for i Mjøs-utvalget. (Tidligere rektor ved Universitetet i Tromsø Tove Bull lanserte, på mer uformell basis UiTø som en slik prøveinstitusjon overfor departementet ved Kontaktkonferansen for høgre utdanning i 1999. I dette lå ikke bare utprøving av alternative opptaksordninger, men for fleksibel utdanning som helhet.)

164. Grepperud, G./ Holen, F.(2001): ***Når erfaring teller.*** U-Vett rapport 1/2001. Universitetet i Tromsø.

165. KUF: ***NOU 1999:17*** Realkompetanse i høgre utdanning, ***p.14.***

166 KUD: NOU 1985:26 Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter, ***p.23.***

167. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 3, p. 21.***

168. ***Ibid, p.15***.

169. KUF: ***St.meld. nr. 17(1974-75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 40 samt vedlegg 2.***

170 ***Loc.cit.***

171. ***Loc.cit.***
172. ***Ibid, p.21.***
173. Abrahamson: ***Ibid, vedlegg 1.***
174. KUF: ***Loc. cit.***
175. KVD: ***St. meld. nr 66(1984-85)*** Om høyere utdanning, ***p. 76-77.***
176. ***Loc. cit.***
177. KUF: ***Ibid, p.53.***
178. KUD: ***NOU 1985:26*** Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter, ***p. 28.***
179. ***Loc.cit.***
180. Brandt: ***Ibid, p. 274.***
181. KVD: ***St. meld. nr 66 (1984-85)*** Om høyere utdanning, ***pp. 76-77.***
182. KUD: ***NOU 1985:26*** Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter, ***p. 28.***
183. KUF: ***Ibid, p. 5.***
184. KUF: ***Ibid, pp. 55 – 56.***
185. KUD: ***NOU 1986:41*** Livslang læring.
186. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p. 35.***
KUF: ***St. meld. nr 40 (1990-91)*** Fra visjon til virke. Om høgre utdanning.
187. KUF: ***Ibid, p.102.***
188. KUF: ***NOU 1991:4*** Veien videre.
KUF: ***St. meld. nr. 33 (1991-92)***
189. KUF: ***NOU 1999:17*** Realkompetanse, ***p. 19.***
190. ***Ibid, kapittel 3.***
KUF: Forskrifter om opptak til grunnutdanninger ved universitet og høgskoler. ***Rundskriv F – 2 – 98.***
191 KUF: ***St. meld. nr. 42(1997-98), p.45.***
192. ***Ibid, p.44.***
193. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p. 130.***
Utvalgets tenkning om realkompetanse er også kritisert, bla. av profesor P. Lauvås i foredraget "Grimm elling møter standhaftig Tinnsoldat = oppdragsundervisning? I Nordkvelle, Y m. Fl(2001): ***Om didaktikk i fleksibel utdanning. Konferansrapport.*** Høgskolen i Lillehammer.
194. KUF: ***Ibid, p. 19 og p. 21.***
195 KUF: ***NOU 1999:17*** Realkompetanse, ***kapittel 2.***
196. Dagbladet: 30/1 – 02.
197 KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring, ***pp. 36 – 41.***
198. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p. 113.***
199. KUD: ***St. meld. nr. 43(1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***kapittel 6.***
200. KVD: ***NOU 1988:32*** For et lærerrikt samfunn, ***kapittel 15 og 16.***
201. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p.39.***
202. KUF: ***St. meld. nr..66 (1972-73)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning.
203. KUF: ***St. meld. nr. 17(1974 – 75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p. 51.***
204. KUF: ***Innst. S. nr. 272 (1974-75).***

205. KUF: ***St. meld. nr. 17(1974-75).*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p.61.***
Innst. S. nr. 272 (1974-75).
206. KUF: ***NOU 2000:18*** Organisering av oppdragsvirksomheten, ***p.31.***
207. KVD: ***St. meld. nr..66 (1984-85)*** Om høyere utdanning.
208. KUF: ***Ibid, p.52.***
209. KUF: ***NOU 2000:18*** Organisering av oppdragsvirksomheten, ***p. 32.***
210. KVD: ***St. meld. nr. 66(1984-85)*** Om høyere utdanning.
211. ***Ibid, p. 52.***
212. ***Ibid, p. 53.***
213. KUF: ***St. meld. nr. 66(1972-73)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning, ***p.94.***
214. KVD: ***St.meld. nr 19(1986-87)*** Tillegg til ***St. meld. nr 66(1985-85)*** Om høyere utdanning.
215. KVD: ***Innst. S.nr.124 (1986-87), p.19.***

216. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p.79.***
217. ***Ibid, p. 202.***
218 KUD: ***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***pp. 96- 97.***
KUF: ***St. meld. nr. 40(1990-91)*** Fra visjon til virke, ***pp. 49-50.***
219. ***Ibid, p. 97.***
220. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p. 32.***
221. ***Ibid, p.29.***
222. KUF: ***NOU 1999:18*** Organisering av oppdragsvirksomheten, ***p.31.***
223. Thorp,V. (1999): ***Langt borte og nesten der. Vurdering av FUTURE - prosjektet.*** UNIKOM Universitetet i Tromsø.
224. KUF: ***Ibid, p.12.***
225. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr.4, p.35-39.***
226. Eide: ***Ibid, p.125.***
227. KUF: ***St. meld. nr. 45 (1980 – 81)***, ibid, ***p.72.***
228. KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring, ***p. 112.***
229. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p. 79.***
230 KUF: ***St. meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere, ***p.79.***
231. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse ***p.24.***
232. KUF: ***St .meld. nr. 42(1997-98)*** Kompetansereformen, ***p.69.***
233. KUF: ***NOU 1998:20*** Utdanningspermisjon. Oslo
234. AAD: ***NOU 2001: 25*** Støtte til livsopphold ved utdanningspermisjon . Oslo.
235. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p.28.***
236. KUF: ***NOU 1999:33*** Nyttige lærepenger. Oslo.
237. KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v.:, ***Innstilling nr.4, pp. 32-33.***
238. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p. 76.***
239. KUF: ***NOU 1999:13*** Organisering av oppdragsvirksomheten, ***p. 57.***
240. Skoie, H. (1988): ”Offentlig politikk for universiteter og høyskoler 1945-88-hovedtrekk”. ***I NOU 1988:28*** Med viten og vilje. ***Vedlegg.***

241. Brandt: ***Ibid, p.271.***
242. Eide: ***Ibid, p. 120.***
243. KUF: ***St. meld. nr 45 (1980-81), p. 9.***
244. Hanssen: ***Ibid, p.82.***
245 KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring, ***pp.126-127.***
246. Field: ***Ibid, p. 21.***
247. ***Ibid.***
248 KVD: ***St.meld. nr 19(1986-87)*** Tillegg til ***St. meld. nr 66(1984-85)*** Om høyere utdanning.
249. KUF: ***St.meld.40 (1990-91)*** Fra visjon til virke.
250. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p. 31.***
251. KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring, ***p.127.***
252. KUF: ***St. meld. nr..45(1980-81), loc.cit.***
253. KVD: ***St.meld. nr 19(1986-87)*** Tillegg til ***St. meld. nr 66(1984-85)*** Om høyere utdanning, ***p.47.***
254. KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring ***p. 53.***
255. Eide: ***Ibid, p.125.***
256. KUF: Lov om voksenopplæring. Oslo.
257. KUD: ***St.meld. nr.43(1984-85)*** Om voksenopplæring. En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer.
KUF: ***St. meld. nr. 72 (1980 -81)*** Om lov om voksenopplæring.
258. KUF: ***Innst. O. nr 40 (1994-95), p.14.***
259. Eide: ***Ibid, p.127.***
260. Grepperud, G.(1987): Etterutdanning av lærere i norsk skoledebatt og skoleforskning. I Eilertsen, T.V., Grepperud, G., Tiller, T. (red): ***Nye kurs eller ny kurs?.*** TANO. Oslo
261. Hansen: ***Ibid.***
262. Dahllöf, U.(1977): ***Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.*** Uppsala Studies in Education, nr. 3. Uppsala.
263. Personlig informasjon fra U. Dahllöf.
264. KUF (1969): Innstilling om videreutdanning for artianere m.v. ***Innstilling nr. 4, p.16.***
265. FU (1988): ***Innstilling fra strategiutvalget, Studieforbundet Folkeuniversitetet november 1988, p.12. v***

There is much confusion as to the meanings of various terms used to refer to education after full-time schooling. Periodically one encounters attempts to secure agreement as to meanings for the more common terms. It is unlikely that any such attempt will meet with success, as long as it is an argument about purposes and priorities rather than merely a search for a convenient common vocabulary for communication.[1]

Kapittel 4

FLEKSIBEL UTDANNING
– ET BE - GREP OM VIRKSOMHETEN

4.1 Begrep som kognitive grep

Et begrep kan defineres som en bestemmelse eller et kompleks av bestemmelser som karakteriserer eller avgrenser en klasse av ting. Man kan skille mellom et begreps innhold og omfang. Innholdsdimensjonen omfatter alle de begrepskjennetegn eller bestemmelser som er felles for et fenomen. Omfangsdimensjonen er klassen av alle ting som faller inn under begrepet.[2]

Gode begrep er en forutsetning for økt bevissthet og forståelse av et fenomen, de er kognitive redskap som setter oss i stand til å gripe om, fastholde, sortere og velge ut deler av omverdenen.[3] Begrepene gir oss muligheten til kognitivt å gjenskape virkeligheten og således gjøre oss bedre i stand til å forstå og utvikle den. En av forutsetningene for at begrepene skal ha en slik redskapsfunksjon er at de får allmenn aksept blant brukerne, det vil si at man er enige om begrepets innholdsdimensjon. Slik enighet synes lettere for noen fenomen enn andre. Det vil for eksempel ikke være vanskelig å enes om innholdsdimensjonen ved begrepet trekant. Derimot vil det innenfor samfunnsvitenskapen være større uenighet både om innholds- og omfangsdimensjonen ved flere av de sentrale begrep, og vi vil finne flere begrep som omfatter samme innholdsdimensjon.

Begrep har både en deskriptiv og normativ dimensjon. Det deskriptive består i å beskrive og avgrense, så presist som mulig, et fenomen. Det handler med andre ord om å si noe om hvordan et fenomen er. Det normative er knyttet til at begrep også velges fordi man ønsker å angi hvordan man ønsker at en virksomhet bør eller skal være. Begrepsendringen fra spesialundervisning til tilpasset opplæring er et eksempel på dette.

I et slikt skifte ligger det implisitt at man også ønsker en holdningsendring overfor elever med spesielle vansker slik at de i størst mulig grad skal oppleves som likverdig med "normal-eleven". Språk og begrep handler således ikke bare om presisjon, men også om ideologi. Den nordiske formuleringen «folkeopplysning» fremstår som et interessant eksempel på dette. Begrepet innebærer altså ikke bare at «voksne opplyses», men representerer også en overordnet filosofi om opplysningens (det vil si kunnskapens) betydning for individ og samfunn. Det impliserer at kunnskap er viktig for alle i et samfunn, og at tilegnelse av kunnskap (i bred forstand) kan bidra til utjevning, vekst og et rikere liv. Folkeopplysningsbegrepet kan derfor sies å målbære modernismens tro på kunnskap som redskap for å løse de samfunnsmessige problemer.

I nær tilknytning til det normative kan man også knytte en retorisk, slagordsmessig funksjon. Dette impliserer at begrep mer velges og brukes for å skape positive holdninger og oppslutning enn som grunnlag for presisering og avklaring. Haugsbakk viser for eksempel i en analyse av interaktivitetsbegrepet hvordan det fremstår "funksjonelt diffust", lite presist men samtidig positivt og samlende. Interaktivitet blir dermed å forstå som en positiv kvalitet, og som en argumentasjon i seg selv for IKTs betydning i undervisning og læring.[4] Han får støtte hos Jensen som peker på at:[5]

> Begrebet synes ladet med positive konnotationer i retning av high tech, teknologisk avanceredhed, hypermodernitet og futurisme; i retning af individuell(valg)frihed, selvudfoldelse og selvbestemmelse – ja sågar i retning af folkeliggjørelse, (græsrods) demokrati og politisk frigjørelse.
>
> Men samtidig synes det relativt uklart hva "interaktive medier" overhovedet betyder. Positiviteten omkring begreberne og hyppigheden av deres andvendelse forekommer på en måde omvendt propotional med dæres precision og faktiske betydelsesinhold.

Begreper kan også fremstå som indikasjoner på mer grunnleggende samfunnsmessige endringer. Edwards viser for eksempel hvordan begrepet "open learning" ikke bare kan anses som et synonym til fjernundervisningsbegrepet, men også må forstås som en indikasjon på grunnleggende endringer innen utdanningsområdet med røtter i et sosialt og økonomisk paradigmeskifte. Dette skiftet kan karakteriseres som overgangen fra modernisme til post- modernisme eller fra fordisme til post- fordisme.[6] Scott og Usher peker i den sammenheng på at språk både er bærere og skapere av en kulturs epistemologiske koder.[7]

Begreper som anvendes i vitenskapen utledes ofte fra dagligtalen. Det som skjer i overgangen fra dagligspråk til vitenskapelig språk er en klargjøring, systematisering og presisering. Men vi ser også den motsatte utviklingen. Fra et begrep som er ”foredlet” til et stringent vitenskapelig verktøy, hvor meningsinnholdet er klart presisert, skjer det en overgang til en mer alminnelig og folkelig bruk. I løpet av en slik utvikling gjennomgår begrepene ofte en ”utvanning”. De får et flertydig innhold og presisjonsnivået blir lavere.

4.2 Begrepsbruk og begrepsforvirring

Disse innledende refleksjoner omkring begrepers funksjon, dimensjon og verdi har klar relevans til et (del)felt hvor begrepsbruken fremdeles preges av det retoriske, det flertydige og det upresise. Det kan, både fra den nasjonale og internasjonale arena, gis en rekke eksempler på at nøkkelbegrep brukes om hverandre, at de tillegges ulikt innhold av ulike personer og interessegrupper i ulike kontekster og kulturer. Dessuten utvikler og endrer begrep seg over tid.[8] Det er, som Tight understreker, et motsetningsfylt og tildels konfliktfylt terreng.[9] I sum er det derfor vanskelig både å gripe og be - gripe feltet. I det svenske StudS prosjektet oppsummeres dette dilemmaet slik:[10]

> I flera sammanhang ställs frågor av typen:”Hur många studenter deltar i återkommande utbildning” eller ”Hur stor är högskolesektorn för det livslånga lärandet?” Ofta kommer det inget svar, bl.a. för att de använda begreppen är så vaga.

Selve «bakteppet» for denne studien utgjøres av den fornyede interessen for livslang læring slik det i kapittel 1 er drøftet som overordnet begrep og overgripende ideologi for det fremtidige kunnskaps- og kompetansesamfunnet. Som ideologi legges det stor vekt på å synliggjøre sentrale trekk ved det fremtidige samfunn og nødvendigheten av en helhetlig og altomfattende tenkning om læring. Læring fremstilles som en forutsetning for utvikling, samtidig som de problemer man står overfor like mye anses som viktige læringskilder som uoverstigelige barrierer. Det er dette som blant annet ligger til grunn for perspektivene om ”den lærende organisasjon” eller ”det lærende samfunn.”[11]

I et mastergradsarbeid fra 1997, hvor Rygg analyserer sentrale dokument om livslang læring som politiske ytringer, hevder han at OECD, EU, UNESCO presenterer et forholdsvis deterministisk bilde av den fremtidige samfunnsutviklingen.[12] Man ser for seg en utvikling som langt på vei er uunngåelig, preget av deregulering av marked, internasjonalisering av økonomien og ikke minst fremveksten av en rekke samfunnsmessige spenninger knyttet til globalisering eller «glokalisering». I et slikt perspektiv fremstår tenkningen om livslang læring både med en viss paradoksalitet og tvetydighet. Det paradoksale henger sammen med at man til tross for sin oppfatning av samfunnsutviklingen legger til grunn at livslang læring vil gi den enkelte og fellesskapet muligheter for styring og kontroll. Tvetydigheten kan knyttets til følgende spørsmål: Er livslang læring et uunngåelig resultat av den utviklingen vi er inne i, eller er den en forutsetning for å kunne påvirke samfunnsutviklingen i ønskelig retning?[13]

Dokumentene legger også til grunn, ifølge Rygg, et harmoniperspektiv på samfunnet. Utviklingen vil angå oss alle, vi er så og si «i samme båt.» Alle, uansett nivå, må ta ansvar og få ansvar. Utviklingen er uunngåelig og vi kan bare som fellesskap møte den på en konstruktiv måte. Hvis ikke, står vi overfor en utvikling preget av sosial undergraving og ekskludering. Et slikt harmoniperspektiv gir lite rom for at den utviklingen som skisseres også vil medføre ulikhet. Tett kommenterer dette ved å hevde at det, i enhver økonomi, også vil eksistere en arbeidsledig «underklasse».[14] Det er nærliggende å trekke paralleller til Ushers analyse av britiske CBET (competency-based education and training) - dokumenter, som han analyserer på to nivå; som en retorisk, forførende og metaforisk tekst som skjuler en behaviouristisk og instrumentell forståelse av kunnskap og læring.[15] Coffield på sin side reiser tvil om den sterke konsensus omkring humankapitalperspektivet som ligger til grunn for livslang læring i Storbritannia.[16] Til tross for at en utredning som UNESCO's "Learning; the Treasure Within," bygger på en grunnleggende tro på menneskets muligheter til å forme og styre sin hverdag, mener man allikevel å kunne registrere en dreining fra 60- og 70-tallets utopisme og framtidsoptimisme til større grad av pessimisme i forhold til «det store opplysningsprosjektet», det vil si til modernismens tro på kunnskap som middel til sosial forandring og likestilling.[17]

For å fremheve sine synspunkter, legger man i alle de sentrale utredningene opp til et malerisk og kraftig språk. I følge Rygg er formuleringene preget av metaforer som tildels tar mytologiske former. Han karakteriserer språket som «fortettede symboler", det vil si begrepene og formuleringene skal vekke følelser hos den enkelte slik at man

identifiserer seg med situasjonen. Eksempler på dette er begrep og formuleringer som «den globale landsby», «klarsynthet», «enhet», «lokalt ansvar». Grad av språklig mangfold og metaforer synes omvendt proporsjonal med konkrete anvisninger, jo mindre konkret, jo mer blomstrende språk.[18]

Nettopp på grunn av denne mangfoldighet og tvetydighet er det behov for klargjøring og systematisering, både av livslang læring som begrep og visjon og av de begreper som til vanlig brukes for å konkretisere feltet. Tight gjør for eksempel dette ved en gjennomgang av over 40 sentrale begrep som han deler inn i 7 hovedkategorier; kjernebegrep, internasjonale begrep, institusjonsbegrep, arbeidsrelaterte begrep, læringsbegrep, læreplanbegrep og strukturelle begrep. Som Tight selv er inne på, både kan og bør det, reises spørsmål ved en slik inndeling.[19]

I denne sammenheng er det begrep knyttet til et delfelt innen høgre utdanning, det vil si de studietilbud som faller utenfor heltidsstudier og heltids studenter som skal drøftes. Som det fremgår av de foregående kapitler, eksisterer det også her en begrepsforvirring. En konsekvens av dette er at man selv i dag ikke med sikkerhet kan si noe om omfang og særtrekk ved virksomheten (jf. kapittel 3 og 5). Oppsummert finner man begreper som fokuserer på sted(desentralisert utdanning,), studie-/tids progresjon(deltidsstudier), tid - og sted (fjernundervisning), tilgjengelighet (åpen læring), teknologi (nettbasert læring), faglig progresjon (etter- og videreutdanning), målgruppe (voksenopplæring), og finansiering (oppdragsutdanning). Hver for seg er disse begrepene definert og presisert som gjensidig ekskluderende. Hver av dem beskriver bestemte deler eller dimensjoner ved den samlede virksomheten. Når denne begrepsfloraen samtidig representerer et problem, har det særlig sammenheng med måten de brukes på i praksis:

- Begrepene brukes om hverandre som betegnelser på samme fenomen. Det er for eksempel ikke uvanlig at annonserte fjernundervisningstilbud i realiteten er deltidstilbud (samlinger) ved utdanningsinstitusjonen. Muligens ligger en slik sammenblanding av fjernundervisning og deltid/desentralisert utdanning til grunn for Kirke- og utdanningskomiteens anbefaling om at SOFF burde lokaliseres til Tromsø? I Innst. S. nr. 267 (1988-89) pekte man blant annet på at: [20]

> Komitéen finner det naturlig at et slikt organ (SOFF - min anm.) bør ligge i Nord-Norge der denne type utdanning har hatt og vil få særlig stor betydning. Det ordinære tilbudet er her svakere utbygd og avstanden mellom arbeid, bosted og undervisningsinstitusjon ene er stor.

Komiteen viser til at i landsdelen har fjernundervisning etter hvert fått et betydelig omfang både når det gjelder tilbud og studenttall. Svært mye av den faglige og pedagogiske utviklingen av fjernundervisning har skjedd i Nord-Norge.

Den "historiske "analysen er bare korrekt om man forstår fjernundervisning som primært deltids - og desentralisert utdanning. Fjernundervisning i sin opprinnelige form inngikk i beste fall som en marginal del av de tilbud som for eksempel ble gitt som desentralisert lærerutdanning (jf. note 72, kapittel 3).

- På samme måte bruker man begreper som entydige betegnelser uten å ta hensyn til at samme fenomen (utdanningstilbud) kan beskrives langs flere dimensjoner med ulike begrep. Ikke sjelden brukes begrep som desentralisert utdanning og deltidsutdanning som synonymer. Selv om desentraliserte tilbud (forstått som samlinger utenfor institusjonen) som oftest også er deltidstilbud(det vil si har en annen studieprogresjon), beskrives bokstavelig talt to (ulike) sider ved samme sak. Når departementet i budsjettproposisjonen for 2001- 2002 skiller mellom etter- og videreutdanningsstudenter og fjernundervisningsstudenter, uten å klargjøre grunnlaget for dette,[21] bidrar det til denne uklarheten. Selv om det neppe er intendert fra departementets side, kan et slikt ubegrunnet skille bidra til en oppfatning om at etter- og videreutdanning kan være noe annet en fjernundervisning. Som påpekt i kapittel 3 og kapittel 5 er realiteten den motsatte. De fleste fjernundervisnings-tilbud er også etter- og videreutdanningstilbud. Siden slike forhold ikke er godt nok avklart, blir både feltet og utdanningsstatistikken uklar.

- Noen av de begrepene det er vist til over, gis også status som overordnede begrep for hele feltet. Etterutdanningsbegrepet har for eksempel vært forsøkt brukt slik uten særlig hell (se under). Det samme er tilfelle for begrep som kursvirksomhet og voksenopplæring (jf. kapittel 3). Som påpekt i kapittel 1, brukes også livslang læring på denne måten og da ofte uten at det defineres eksplisitt. Sett i forhold til forsøket på klargjøring av dette som læringsvisjon, kan man altså identifisere to måter å anvende livslang læring på i tilknytning til høgre utdanning; som en <u>overordnet referanseramme</u> for en analyse av all virksomhet i høgre utdanning og/eller som betegnelse på <u>et bestemt (del)felt</u>, en bestemt del av aktiviteten innen høgre utdanning. Denne aktiviteten kan delvis avgrenses fra annen aktivitet, det vil si med egne interesser og aktører, samtidig som det som delfelt er nært flettet sammen med all annen virksomhet innen høgre utdanning, og da spesielt undervisningsdimensjonen.[22]

I dette arbeidet holdes det fast ved at livslang læring er å forstå som en overordnet visjon som omfatter alle former for læring (formell og uformell) og alle utdanningsnivå. Dermed kan begrepet ikke samtidig anvendes og avgrenses til en konkret virksomhet. Det er her på sin plass å gjenta Faures påstand, referert i kapittel 1,"there is no such thing as a separate "permanent" part of education which is not lifelong." Dette synes også å være utgangspunktet for EU-prosjektet "Lifelong Learning: The Implications for Universities in the EU". Det er imidlertid typisk for begrepets flertydighet og ulik bruk at man i dette prosjektet definerer livslang læring primært med referanse til nye undervisnings- og læringsformer ("those novel forms of teaching and learning that equip students to encounter with competence and confidence the full range of working, learning and life experiences"), mens analysen fra 7 land (inklusive Norge) legger særlig vekt på "continuing education"[23].

- Etter hvert som feltet utvikler seg, foretas det utvidelser av de etablerte begreps innhold og omfang. Utvidelsen av fjernundervisningsbegrepet (se under) er eksempel på dette. Alternativet er at det utvikles og lanseres nye begrep. Dette har ikke minst skjedd i kjølvannet av teknologiutviklingen, uten at presisjonsnivået har blitt bedre. Haugsbakk hevder derimot at situasjonen har blitt mer forvirrende.[24] Begrepet/formuleringen "nettbasert læring" er eksempel på et slikt nytt begrep i utdanningssammenheng.

- Som et resultat av teknologiutviklingen, endrede vilkår for heltidsstudentene og satsing på studiekvalitet i høgre utdanning, ser man at utdanningsstrategiene for eksterne og interne studenter gradvis overlapper hverandre og etter hvert vil inngå som integrerte deler av en større helhet. Det gjør det også problematisk å holde fast ved begrep og betegnelser som representerer klare og entydige skiller.

Noen av de forhold og utviklingstrekk som her er pekt på, utdypes og illustreres under gjennom to eksempler - diskusjonene omkring begrepene fjernundervisning og etter– og videreutdanning.

4.3 Fra fjernundervisning til fleksibel læring

Den allmenne og standardiserte definisjonen av fjernundervisning er den vi blant annet finner i St. meld. nr. 43 (1989-90) *Mer kunnskap til flere:*[25]

> Fjernundervisning er undervisning hvor lærer og elev(er) /student(er) er adskilt i rom og/eller tid. Tekniske hjelpemidler benyttes til formidling av lærestoff og til reell toveis fjernkommunikasjon, til støtte for læringsprosessen.

Selv om dette er en akseptert definisjon som det ofte henvises til, har det i løpet av 1990- tallet skjedd en utvikling hvor den opprinnelige forståelsen og definisjonen gradvis har blitt utvidet og i noen sammenhenger utvannet. Dermed har betegnelsen også mistet noe av sitt opprinnelige presisjonsnivå.

I SOFFs rapport nr. 5 "Det nasjonale kunnskapsnettet," vises det til seks ulike måter begrepet ble brukt på i norsk sammenheng(jf. over):[26]

- Begrepet brukes i sin opprinnelige form, det vil si slik det er definert i St. meld. nr. 43 (1988/89) *Mer kunnskap til flere.*
- Begrepet brukes som samlebetegnelse på alle former for utdanningstilbud til studentgrupper som ikke kan følge ordinær institusjonsutdanning, det vil si utdanning gitt som helgesamlinger/ukesamlinger ved institusjonen, desentraliserte tilbud og tradisjonell fjernundervisning.
- Motsatt brukes flere andre betegnelser som synonymt med fjernundervisning, kanskje da først og fremst desentralisert utdanning og distanseundervisning.
- Fjernundervisning brukes som overordnet begrep selv om flere organiseringsformer blandes, for eksempel opplegg som både legger opp til lokale og sentrale samlinger, dialog via tekst/bilde og spesielt tilrettelagte læremidler for selvstudier.
- Man finner også betegnelsen "fjernundervisning som metode". Med referanse til pedagogisk terminologi er dette direkte misvisende fordi man ikke godt nok skiller mellom <u>utdanningsorganisering</u> og <u>undervisningsmåter</u>.[27] Dette til tross brukes denne formuleringen flittig, også i pedagogiske miljø. I fagpedagogisk sammenheng bør metodebegrepet forbeholdes "den systematiske og planmessige måten man tilrettelegger den enkelte undervisningssekvens på", det som også betegnes som <u>arbeidsmåter</u>. I fjernundervisning er "avstand i tid og/eller rom" en viktig rammefaktor som både influerer på hvilke metoder man kan ta i bruk og hvordan metodene anvendes. Slik formuleringen "fjernundervisning som metode" brukes til vanlig ville en mer presis og dekkende betegnelse vært "fjernutdanning".

- Fjernundervisning knyttes ensidig til teknologi. En av de mest kjente (og dermed også problematiske) koblingene er assosiasjonen til Hernes-utvalgets "elektroniske kunnskapsnettverk".[28] Det er heller ikke uvanlig at fjernundervisning ensidig knyttes til bestemte medier, for eksempel data-/nettbasert-kommunikasjon eller videokonferanser. Slike assosiasjoner har lett for å ta oppmerksomheten bort fra de mer faglig/pedagogiske sidene. Koblingen mellom fjernundervisning og teknologi er etter hvert blitt svært fremtredende, ikke sjelden forstås det som to sider av samme sak. Som en konsekvens av dette er det også oppstått en rekke nye begrep og betegnelser hvor den direkte koblingen mellom teknologibruk og læring fremheves. Dette fører i noen grad til at både undervisningsbegrepet og den konkrete tilretteleggingen av læring usynliggjøres og undervurderes. Det hele gjøres til et spørsmål om de riktige tekniske løsningene og den optimale brukerterskel. Etter hvert som man vinner erfaringer med bruk av IKT i nær- og fjernundervisning blir man stadig mer bevisst at dette er et forenklet og i noen grad retorisk utgangspunkt. Flere av de større forsøkene med IKT i det obligatoriske skoleverk synliggjør undervisnings- og læringssituasjonens kompleksitet, både når det gjelder kontekst og prosess, medfører at det man antok var IKTs grensesprengende potensial, bare i begrenset grad har kommet til uttrykk. Forventningen om revolusjon erstattes etter hvert med forhåpningen om en "langsom eksplosjon". Norske og svenske forskningsresultat om bruk av IKT i grunn- og videregående skole indikerer at den kanskje viktigste funksjonen IKT har, er å fungere som katalysator for andre og mer grunnleggende endringer i selve undervisningssituasjonen. Blant annet har det vist seg at innføring av IKT bidrar til at flere tar problem- og prosjektorienterte undervisningsformer i bruk.[29]

Denne utviklingen i forståelsen og bruk av fjernundervisningsbegrepet kan knyttes til flere forhold:

Noe av forklaringen er å finne i den noe svake forskningsmessige forankringen fjernundervisning har hatt så langt. Som påpekt i kapittel 1 har den mer grunnlags-orienterte forskningen innen dette feltet hatt en heller marginal plass også internasjonalt. I norsk og nordisk sammenheng er den så og si fraværende. Dermed har heller ikke interessen for begrepsanalyser og begrepsdrøftinger vært påtrengende. Foreløpig ser man bare ansatser til dette gjennom debatter[30] og utredninger.

Som ”grensesprengende” virksomhet er fjernundervisning preget av at aktører fra ulike fagfelt møtes og involveres i virksomheten. Et slikt flerfaglig møte er både spennende og nødvendig. Det har samtidig ført til at man låner hverandres begrepsapparat, men man tar ikke alltid med seg det opprinnelige presisjonsnivå. Rent konkret gir det seg utslag i at begrep endrer innhold og/eller utvides langt ut over opprinnelig definisjon. Et eksempel på dette er formuleringen ”fjernundervisning som metode” (se over).

Situasjonen henger også sammen med at fjernundervisningsfeltet ganske raskt ble utvidet fra et mindre antall private (frittstående) fjernundervisningsinstitusjoner til å omfatte hele høgre utdanning. Universitet og høgskoler brakte med seg andre og nye erfaringer når det gjaldt utdanning til eksterne målgrupper, noe som igjen gjorde at forståelsen av fjernundervisning ble endret og utvidet. Blant annet innebar det en sterkere vektlegging på lokale, regionale og sentrale samlinger som del av fjernundervisningsopplegget. Dermed ble fjernundervisning, slik det opprinnelig ble definert, en del av et mer omfattende utdanningsopplegg.

Det store flertallet av SOFF - støttende prosjekter, og etter all sannsynlighet også de fleste utdanningstilbud uten slik støtte på universitets- og høgskolenivå, baserer seg på kombinasjonsløsninger når det gjelder utdanningsorganisering. Dette er også tråd med departementets syn på tidlig 1990-tall (jf. kapittel 3). Støkken hevder at høgre utdannings vektlegging av det fysiske møtet også må forstås som det etablerte akademias forsøk på å få en viss kontroll over et nytt og ukjent felt.[31] Slike kombinasjonsmodeller har imidlertid vært en viktig del av de tradisjonelle fjernundervisningsinstitusjonenes virksomhet. I norsk sammenheng kan man for eksempel peke på NKIs ingeniørutdanning og NKS' samarbeid med blant annet Folkeuniversitetet som vellykkede kombinasjoner av samlinger og korrespondanseundervisning.[32] Slike kombinasjonsmodeller avspeiles også i definisjoner og tolkninger av fjernundervisningsbegrepet, slik det er påpekt over. Basert på en analyse av fire definisjoner av fjernundervisning konkluderer Keegan, blant annet med referanse til en fransk, offisiell definisjon fra 1971, at denne studieformen også omfattet ”(a) possibility of occasional seminars.”[33]

Et annet utviklingstrekk som har utfordret den tradisjonelle fjernundervisningsforståelsen var (og er) at fjernundervisning ikke lengre ensidig assosieres med (stor) geografisk avstand til lærestedet, slik det for eksempel kommer til uttrykk gjennom det svenske distansbegrepet eller det anglo - amerikanske distance.[34] I stadig større grad velges fjernundervisning fordi det skal passes inn i den enkeltes livssituasjon, også for dem som bor nært eller på studiestedet. Om man velger fjernundervisning

som studieform avhenger således vel så mye av livs - og arbeidssituasjon som av avstand til studiested. Når man kan studere eller fordype seg i læringsaktivitet synes etter hvert like viktig som hvor man gjør det. Et eksempel på dette finner man ved Studiesenteret på Finnsnes i Midt- Troms. Høst - 98 ble det lyst ut 30 studieplasser til 4-årig allmennlærerutdanning i regi av Høgskolen i Tromsø. Årsaken til at høgskolen valgte en slik desentral strategi var dels press og ønske fra regionen, dels at man ikke klarte å fylle studieplassene ved institusjonstilbudet. Til sammen meldte det seg over 140 søkere til dette tilbudet. Det som var bemerkelsesverdig var ikke bare den store søkningen, men også at man fikk søkere fra andre fylker og fra steder som lå nesten 100 mil fra Finnsnes. I samtaler med disse søkerne fremkom det at årsaken til at man heller søkte Finnsnes enn Tromsø var at studiet var lagt opp med en annen studieprogresjon og med en studieorganisering som gjorde det mulig å kombinere studier med annen virksomhet.[35] Dette kan også stå som konkret uttrykk for den endring og utvidelse av tid - rom dimensjonen som står sentralt i tenkningen omkring det postmoderne samfunn. Scott peker på at simultanitet er et viktig trekk ved den samfunnsutvikling vi er inne i, det vil si evnen og muligheten til å holde på med flere aktiviteter parallelt. Dette i motsetning til det kronologiske ideal som så og si var nøkkelen til utviklingen av det industrielle samfunn.[36]

I og med at praksis har utviklet og tildels endret seg, blir det også et spørsmål om det/de opprinnelige begrep og definisjoner er dekkende nok. Når virksomheten ikke lenger ensidig baserte seg på «avstand i tid og/eller rom», er da fjernundervisning et dekkende begrep, eller har man behov for å komme fram til en annen og mer presis betegnelse? Her finner man ulike løsninger; noen holder fast ved det opprinnelige begrep, andre utvider (som Keegan) begrepet til å omfatte noe mer, andre igjen lanserer nye begrep eller betegnelser. Et eksempel på en slik ny begrepsformulering finner man i et statlig, dansk utredningsarbeid fra 1993 hvor tok man i bruk betegnelsen *teknologistøttet uddannelse.*[37] En slik betegnelse «løser» avstandsproblemet i og med at både nær- og fjernundervisning kan støttes av teknologi. I stedet for avstand som hoveddimensjon løfter man frem teknologien. Men «nissen flytter delvis med på lasset» i og med at det også her kan bli spørsmål om hvor mye teknologi som må med før et studium får status som «teknologistøttet».

I SOFF - rapport nr. 5 (1993) ble det konkludert med at det var behov for et nytt, samlende begrep for den praksis man så vokste fram. Den etablerte bruken av fjern-undervisningsbetegnelsen var ikke et godt nok begrep for å favne det mangfold av metoder og organiseringsformer som ekstern utdanning etter hvert bestod av. Man fant dette heller ikke hensiktsmessig å løse begreps- og definisjonsproblematikken

ved å kombinere flere begrep for å dekke bredden i virksomheten. Dette var en strategi som ikke var uvanlig i den internasjonale utviklingen midt på 1990 – tallet. Et eksempel på en slik konstruksjon er formuleringen *open, flexible, distance learning*. Heller ikke så man det hensiktsmessig å utvide meningsinnholdet i det tradisjonelle fjernundervisningsbegrepet slik at man kunne beholde dette. I utredningen mente man at dette begrepet ble for sterkt assosiert til den tradisjonelle fjernundervisnings-definisjonen og til korrespondansetradisjonen. Man mente det var nødvendig å finne frem til et nytt, samlende begrep og foreslo derfor *fleksibel læring*. I dette forslaget lå det ikke at fjernundervisningsbegrepet skulle avvikles, men i stedet "tilbakeføres" til sitt opprinnelige meningsinnhold. Det vil si at det skulle "forbeholdes" de utdanninger eller til de deler av en utdanning hvor det er avstand i tid og/eller rom mellom lærere og elev/student og hvor det var etablert toveis kommunikasjon.

Et slikt synspunkt finner støtte hos Rumble i hans forsøk på å klargjøre begrepet *åpen læring* og plassere denne betegnelsen i forhold til fjernundervisningsbegrepet.[38] Både Rumbles artikkel, og den påfølgende kommentar fra Lewis, karakteriseres innen fjernundervisning som viktige forsøk på begrepsavklaring.[39] En slik avklaring både var og er viktig, ikke minst fordi formuleringene *fjernundervisning* og *åpen læring* brukes om hverandre og i tilknytning til hverandre.

I sin artikkel fra 1989 legger Rumble til grunn flere dimensjoner for sin definering og klargjøring av åpen læring. Fellesnevneren i disse er at man ønsker å fjerne så mange hindringer som mulig slik at det enkelte individ har maksimale og optimale muligheter for læring.[40] Denne tilnærmingen blir av Hill karakterisert som normativ åpenhet.[41] Rumble legger følgende kriterier til grunn for åpen læring:

- **Kriterier knyttet til tilgang**. Tilgangen til utdanning bør være maksimalt åpen, det vil si alle typer barrierer som hindrer mennesker i å gå i gang med utdanning må fjernes. Viktige barrierer er:

  - Tidligere utdanning
  - Tid
  - Lokalisering
  - Økonom
  - Den enkeltes personlige barrierer i forhold til læring
  - Sosialt ansvar (at de minst priviligerte får utdanningsmuligheter).

- **Kriterier knyttet til tid og sted for studier**. Dette er spesielt knyttet til at studentene skal kunne studere hvor man vil og når man vil og med egen progresjon. I denne sammenheng nevnes blant annet:
  - Jevnlige oppstartsperioder (der den enkelte kan selv starte opp når han/hun vil).
  - Individuell studieprogresjon(også når det gjelder innlevering av oppgaver o.l.).
- **Kriterier knyttet til læremidler/studieform** (means of study). Studentene skal ha muligheter til å velge læremidler og/eller studieform. Det innebærer at det må legges opp til maksimal, individuell differensiering.
- **Kriterier knyttet til strukturen/progresjonen i et utdanningsprogram**, spesielt når det gjelder innhold og vurdering. I den mest ideelle situasjon skal studenten selv definere læringsinnhold, hvilken rekkefølge det skal læres i og hvordan evalueringen skal være. Dette bør ideelt sett basere seg på at studentene kan gjøre reelle valg mellom moduler og innholdskomponenter. Det pekes også på at annen erfaring/læringspraksis kan/skal godkjennes som tilsvarende kompetanse (realkompetanse).
- **Kriterier knyttet til oppfølging og støtte**. Dette omfatter ulike former for faglig og personlig veiledning

Det er et hovedpoeng hos Rumble at fjernundervisning og åpen læring verken er det samme eller er klare motsetninger. Mens fjernundervisning pr. definisjon er en studieform, er åpen læring en tenkning om vilkår for læring og læringsprosessen med sterk vektlegging på den lærende. Åpen læring som ideologi eller filosofi[42] gjelder både for nær- og fjernundervisning, og kan sies å være en parallell til, eller del av, tenkningen om livslang læring. Rumble påpeker at enhver studieform, både nær- og fjernundervisning, kan være mer eller mindre åpen og/eller lukket. Der fjernundervisning, pr. definisjon ligger nærmest åpen læring, er i tilknytning til en fleksibel studiesituasjon der individet selv kan bestemme tid og sted. Men også her finnes det grader av åpenhet eller frihet for den enkelte.[43]

I diskusjonen om åpen læring, legger debattantene Rumble og Lewis vekt på ulike kriterier/dimensjoner. Rumble legger stor vekt på åpenhet i tilgang, mens Lewis fremhever forholdene knyttet til læringsprosessen. Lewis hevder også at det har skjedd en utvikling hvor perspektivet er flyttet fra tilgang og mot selve tilretteleggingen, det man kan kalle den didaktiske dimensjonen.[44] Det er et gjennomgående trekk ved åpen læring som ideologi at alle former for regulering anses som negativt. Det er et perspektiv man ikke helt uten videre bør slutte seg til. Erfaringer fra norsk fjernundervisning viser at en viss form for struktur fremmer studievaner og studieprogresjon.

Vurderingen av SOFF viser at dette er en tenkning og en praksis som er rotfestet i norsk, høgre utdanning.[45] Den fremtidige utfordring ligger derfor ikke i en ensidig overgang fra styring til åpenhet, men til enhver tid og i forhold til ulike målgrupper å finne balansen mellom didaktisk styring og åpenhet. I den sammenheng er det relevant å vise til Moores tenkning om transaksjonell distanse hvor han analyserer den didaktiske situasjon i både nær- og fjernundervisning ut fra to begrep; struktur og dialog.[46]

Når SOFFs styre i 1993 skal ta stilling til den videre begrepsbruk på feltet (jf. s. 175) velges det å holde fast ved det tradisjonelle fjernundervisningsbegrepet, men med et utvidet meningsinnhold. Dette til tross for at man på faglig grunnlag delte utvalgets analyse.[47] Vedtaket var slik sett pragmatisk og byråkratisk fundert. Man var her på linje med Kirke- og utdanningskomiteen i deres kommentar til St. meld. nr. 43 (1988-89) *Mer kunnskap til flere*, hvor man ikke fant det hensiktsmessig å erstatte fjernundervisnings-begrepet med distanseundervisning, slik det var gjort i stortingsmeldingen.[48]

SOFFs styre var også på linje med A. Trinidad som i utredningen "Distance Education in Europe" foreslo at begrepet *distance education* gjøres til den felles engelskspråklige betegnelsen. Begrunnelsen for dette var først og fremst pragmatisk, det var for komplisert å innføre et annet begrep/definisjon.[49] Men også her kan man ane at begrep har med makt å gjøre. I et felt i sterk utvikling, og som ble pekt ut som et framtidig hovedsatsingsområde, synes det ikke unaturlig at de internasjonale nettverksorganisasjonene ønsket å opprettholde og utvide sitt hegemoni gjennom å tilpasse virksomhet til etablerte begrep og strukturer. Eller alternativt, som hos International Council of Distance Education (ICDE), utvide definisjonen og sitt eget virksomhetsområde noe. Begrep innen livslang læring som uttrykk for hegemoni og makt bekreftes av Eide. Han peker på at de mange og ulike begrep som ble lansert som en del av tenkningen om livslang læring på 1970-tallet også hadde sammenheng med de ulike internasjonale organisasjonenes behov for å markere seg selv.[50]

I det såkalte Wilhelmsen-utvalget, satt ned av SOFF i 1996, viet man på nytt begrepsdiskusjonen stor plass. Her konkluderes det med at fjernundervisning fortsatt bør sees på som et eget felt, men at man samtidig må se dette i en større og mer fleksibel sammenheng.[51] I utredningen sidestilles begrepene fjernundervisning og fleksible studietilbud. I 1999 endres SOFFs navn i den retning utvalget fra 1993 hadde foreslått. Det nye navnet ble "Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning." Fra SOFFs side hadde man foreslått betegnelsen "fleksibel utdanning", men departementet erstattet utdanningsbegrepet med læringsbegrepet. Samtidig ble SOFFs mandat noe justert.

4.4 Diskusjoner omkring etter– og videreutdanningsbegrepet – eksemplifisert gjennom Buer-utvalgets arbeid.

Det er et slående trekk ved NOU 1997:28 *Ny kompetanse*, at det ikke er foretatt noen grunnleggende begrepsmessig avklaring av etter– og videreutdanning. Noe retorisk kan man spørre seg om hvordan utvalget kunne utrede noe man ikke hadde en klar forestilling om, ikke minst på bakgrunn av den mangfoldige begrepsbruken som eksisterte. Det eneste begrep som til en viss grad drøftes og avklares i utredningen er kompetansebegrepet.[52]

At det i den endelige utredningen ikke er foretatt noen nærmere begrepsavklaring innebærer imidlertid ikke at utvalget lot være å drøfte dette. På et av de første møtene i utvalget ble begrepsbruken viet stor plass. Når utvalget også ble kalt *etter- og videreutdanning*sutvalget og når landets statsminister tidlig (jf. kapittel 1) lanserte en nasjonal *etterutdanning*sreform, var det naturlig at utvalget, ikke minst for å avgrense og konkretisere sitt eget mandat, grep fatt i disse betegnelsene.[53]

Debatten i utvalget kan på mange måter sies å være representativ for den mangfoldige begrepsoppfatning og begrepsbruk man finner innen livslang læring. Det skal her pekes på tre tema/problemstillinger som var oppe i debatten:

1. *Hva skal defineres som grunnutdanning eventuelt som førstegangsutdanning?*

Skal et utvalg si noe om den utdanning «som kommer etter», må man også ha en formening om hva som skal utgjøre « den utdanning som kommer før». Selv en avklaring av dette er ikke innlysende. Det gis til vanlig to begrep om dette; grunnutdanning og/eller førstegangsutdanning. I utvalget ble det blant annet drøftet hva begrepet grunnutdanning skulle innebære; var det synonymt med obligatorisk utdanning det vil si bare grunnskole, burde det omfatte grunnskole- og videregående skole eller skulle det også omfatte grunnleggende høgre utdanning, for eksempel profesjonsutdanninger som fireårig allmennlærerutdanning og/eller treårig sykepleierutdanning? Det fremkom i diskusjonen synspunkter som prioriterte alle disse tre tilnærmingene.

Begrepet *førstegangsutdanning* var ikke så mye oppe i debatten. Stort sett synes det som utvalgets medlemmer oppfattet grunnutdanning og førstegangsutdanning som synonymer. En vanlig definisjon av førstegangsutdanning er « den sammenhengende utdanning en person tar fra grunnskole og til avsluttet yrkesutdanning».[54] Denne definisjonen forutsetter altså et utdanningsforløp som avsluttes med en yrkeskvalifisering, enten denne nå er på videregående skoles nivå eller på universitets- og høgskolenivå. Et problem med en slik definisjon får man hvis man holder fast på formuleringen «sammenhengende» i betydning «uten avbrudd» (jf. Ottosenkomitéens formulering om "passive studenter" og den svenske StudS- utredningens betegnelse "ikke-tradisjonelle studenter"[55]). Dersom en elev dropper ut av videregående skole etter første år, jobber noen år, og så fortsetter sin utdanning, kan dette ikke karakteriseres som førstegangsutdanning, men sannsynligvis som grunnutdanning.

2. *Forholdet mellom etterutdanning og videreutdanning*

Et spørsmål som har vært reist i mange sammenhenger er om det er behov for å holde fast ved skillet mellom etterutdanning og videreutdanning. Dette ble da også tatt opp i utvalget. En gjennomgang av offentlige utredninger og meldinger om høgre utdannings rolle i fleksibel utdanning (jf. kapittel 3), viser at det knapt eksisterer noen entydig begrepsbruk på dette området. Ofte omfatter etterutdanningsbegrepet også videreutdanning. I den grad man ønsker å opprettholde et skille, refererer man til kriteriene omfang, formaliseringsgrad og i noen sammenhenger yrkesrelevans og yrkesutøvelse. Etterutdanning er således tilbud av kortere varighet, har ingen formell eksamen, er ofte spesifikt yrkesrettet og skal bidra til å styrke kompetanse i nåværende stilling. Et eksempel på en slik definisjon finner vi i notatet «Organiseringen av etter- og videreutdanningen ved Universitetet i Oslo». Her heter det:[56]

> Med etterutdanning forstås vedlikehold og oppdatering av kompetanse innenfor eksisterende utdanningsnivå og stilling. Det dreier seg om kortere kurs som har karakter av oppdatering og ikke fører fram til formell eksamen eller kompetanse i form av vekttall innenfor gradssystemet.

Når det gjelder videreutdanning heter det i samme notat:[57]

> Med videreutdanning forstås utdanning som gir ny formell kompetanse på høyere nivå eller i bredden etter avsluttet grunnutdanning og som gir uttelling i form av vekttall innenfor eller utenfor gradssystemet. De ordinære studieprogrammene ved Universitetet i Oslo representerer et omfattende videreutdanningstilbud, men de defineres ikke som videreutdanning internt ved institusjonen med mindre de er spesielt tilrettelagt for vide reutdanningsstudenter og det foretas egne opptak til undervisningen.

Når man ved UiO peker på at samme tilbud både kan ha grunnutdannings- og videreutdanningsstatus, har det bakgrunn i at det gis to referanserammer for hva som er grunnutdanning og hva som er videreutdanning. Definisjonen kan enten ta sitt utgangspunkt i faget (nordisk grunnfag er en grunninnføring i nordisk på universitets- og høgskolenivå), eller det kan ta utgangspunkt i *personens tidligere kompetanse*. For en person med fullført fireårig allmennlærerutdanning har nordisk grunnfag status som videreutdanning. At samme utdanning kan ha ulik status er en av årsakene til at det ikke er enkelt å ha oversikt over feltet (jf. kapittel 3 og 5).

Skillet mellom etter- og videreutdanning har vært av stor betyding for enkelte profesjoner, ikke minst gjelder dette for lærergruppen. Dette har sammenheng med hvem som har ansvar for å dekke utgifter og hvilken uttelling utdanningen skal ha. Slik det har fungert i det norske skoleverk, har arbeidsgiver hatt ansvar for å dekke etterutdanningen, mens den enkelte har hatt ansvar for videreutdanningen. Som en kompensasjon har fullført videreutdanning ført til kompetanse- og lønnsopprykk.

Over tid har imidlertid slike grenser blitt flytende og det har vært gitt en rekke tilbud som kombinerer disse to utdanningstypene. Blant annet finner man eksempler på at en videreutdanning bygges opp gjennom flere moduler. Hver modul kan tas separat og gir eget kursbevis. Bare etter den siste modulen arrangeres det en eksamen som imidlertid omfatter alle moduler. Dermed kan man få arbeidsgiver til å betale for etterutdanningsdelen, som utgjøres av hoveddelen av tilbudet, mens man selv dekker siste del samt eksamensutgiftene. Denne type «kreative kombinasjoner» er med på å viske ut det opprinnelige skillet.

I forbindelse med Buer-utvalgets arbeid ble det fra blant annet UiO uttrykt forventninger til en opprydding i begrepsjungelen. Man uttrykte derfor også sin klare skuffelse over at utvalget ikke var i stand til å løse denne oppgaven. Ønsket og behovet for begrepsklargjøring ble også nevnt eksplisitt i et innspill fra Universitetsrådet til Buer-utvalget underveis i utvalgets arbeid.[58]

3. Voksenopplæring, etterutdanning eller livslang læring?

En siste problemstilling knyttet til Buer-utvalgets begrepsdiskusjon var spørsmålet om hvilket overordnet begrep arbeidet ville falle inn under; voksenopplæring, etterutdanning eller livslang læring?

Det har, gjennom flere av de offentlige utredninger og meldinger, eksistert en nær kobling mellom begrepene voksenopplæring og livslang læring. De er i flere sammenhenger å oppfatte som synonymer. I NOU 1986: 25 *Livslang læring*[59] er dette helt gjennomført. Sagt på en annen måte, man kaller voksenopplæring for livslang læring. Fokus på de voksne finner man også igjen i Buer-utvalgets mandat og arbeid. Her ligger det en enda snevrere forståelse av livslang læring og voksenopplæring til grunn, nemlig den (fortsettende) utdanning som er spesielt tilknyttet arbeidslivets kompetansebehov (altså en feltforståelse). Livslang læring som kompetanseutvikling i arbeidslivet er, som påpekt, ennå mer fremtredende i Mjøs-utvalgets arbeid (jf. kapittel 3).

At man finner en slik tett kobling mellom livslang læring og voksenopplæring kan forklares historisk. Arvidson peker på at i det han kaller «førstegenerasjons» livslang læring, var denne koblingen svært vanlig. Tre begrep synes i denne fasen primært å være en omskriving av det tradisjonelle voksenopplæringsbegrepet; lifelong learning, recurrent education og continuing education.[60] Når begrep som livslang, gjentagende og kontinuerlig trekkes inn i voksenopplæring, er det for å understreke kontinuitet, fordeling over livsløp og tidsperspektivet.

Over tid har det skjedd en utvikling i begrepsbruken som tilsier at livslang læring må omfatte mer enn de voksne (jf. kapittel 1). Rent språklig og logisk kan man si at det ligger en logisk brist i at «livet først begynner når man er voksen». Likeledes kan det hevdes at man ikke kan trekke opp linjer for de voksnes læring uten at det også må få konsekvenser for nivåene under, siden grunnlaget for lærelyst legges i den obligatoriske skolen. Man kan derfor si at Buer-utvalget gjennom sitt mandat, og delvis gjennom sin utredning, «satt fast i» en noe foreldet oppfatning av livslang læring. Dette ble også delvis bekreftet gjennom utvalgets diskusjoner. Undertegnede hevdet i denne diskusjonen at et perspektiv på læring som livsform uvilkårlig måtte føre til at utvalget også måtte ta for seg, og kommentere, hva dette måtte få som konsekvenser for grunn- og videregående skole. Et slikt perspektiv legges til grunn i OECDs rapport "Lifelong learning for all" (jf. kapittel 3). Dette var det ikke noe gehør for. Det ble blant annet hevdet at utvalget ikke hadde noe med disse skoleslagene generelt å gjøre og at en slik debatt lå utenfor utvalgets mandat.[61]

Etter at utvalget hadde hatt sin hoveddiskusjon, ble sekretariatet bedt om å oppsummere debatten. Dette var i seg selv ingen liten oppgave fordi debatten ikke gav noen endelige avklaringer. Det ble her, som på mange av de andre områdene i innstillingen, opp til sekretariatet å ordne opp i springende, men interessante diskusjoner. Før neste møte forelå det et utkast til begrepsavklaringer. Selv om sekretariatets dokument ikke var å anse som et endelig produkt, utgjorde det et godt utgangspunkt for begrepsklargjøringen (man trodde ville komme). Imidlertid ble dette aldri tatt opp til noen videre drøfting selv om ett av utvalgets medlemmer ba om at dette ble gjort. I utvalgets siste møte ble oppfølgingen av begrepsdiskusjonen etterlyst. Utvalgets leder svarte at dette ikke var mulig fordi det var for vanskelig. Med andre ord, utvalget var ikke i stand til å løse den begrepsmessige «floken». På grunn av tidspresset ble det ingen debatt omkring dette.

Hvorfor ble så ikke begrepsdiskusjonen videreført? Utvalgsleders svar kan neppe sies å være hovedgrunnen. Selv om det var vanskelig var det langt fra umulig. Og det er her viktig å skille mellom ambisjonen om at utvalget skulle foreta den «endelige» begrepsavklaring på feltet (som nok ville vært umulig) og behovet for at utvalget klargjorde sin egen begrepsbruk og på den måten også skisserte noen av de dilemma man stod overfor.

En mer sannsynlig forklaring ligger i at utvalgets ledelse ikke ville sette av tid nok til denne delen av arbeidet. Utvalget var presset på en rekke felt, og tidsrammen i forhold til mandatet var alt for liten. Det kan også synes som utvalgsledelsen, som i prosessen fremstod som meget pragmatisk, fant en slik begrepsdiskusjon for «akademisk» og ikke særlig relevant og fruktbar med tanke på de oppgaver utvalget skulle løse. En slik holdning finner man også i den overnevnte debatten om åpen læring. Paine legger for dagen synspunkter som er langt mer pragmatiske enn det som er Rumbles ærende. Han stiller seg noe uforstående til denne debatten og hevder at det viktigste er at begrepet fungerer og får tilslutning som et overordnet og positivt ladet begrep. Han anser det som «småpirk» å henge seg opp i hva som er åpent og hva som ikke er det.[62]

Ved ikke å videreføre begrepsdiskusjonen, «løste» man i Buer-utvalget et åpenbart problem, nemlig at utredningen legger vel så mye vekt på voksnes behov for grunnutdanning, først og fremst videregående skoles nivå, som etter- og videre-utdanning. Dette understreker utredningens voksenopplæringsprofil.

På den annen side kan man ha en viss sympati med utvalgsledelsens beslutning, i hvert fall om den hadde vært forankret i et faglig perspektiv og ikke i et snevert pragmatisk. I livslang læringssammenheng er det kanskje ikke så viktig å sette merkelapper på ulike utdanninger. Det er jo nettopp den tradisjonelle «front- end» tenkningen man vil til livs.[63]

I St. meld. nr. 42 (1997-98) *Kompetansereformen*, har man forsøkt å løse begrepsdilemmaet ved å foreta en forenkling. Man fjernet videreutdanningsbegrepet og definerte all kompetansegivende utdanning som grunnutdanning. Etterutdanning ble bare knyttet til ikke-formelle kompetansegivende tiltak. Det tidligere kvalitative skillet mellom etter- og videreutdanning, det vil si at etterutdanning representerer en ajourføring mens videreutdanning representerer en videreføring og fordypning, er borte.[64] Det nye i etterutdanningsdefinisjonen var at man også knyttet etterutdanning til grunnskolens nivå.

Ved denne distinksjonen oppnådde man en begrepsmessig forenkling, men de fleste problem som er angitt over sto fremdeles uløste. Dessuten kom man opp i nye problemer. Ved at man ikke lengre hadde et begrep om videreutdanning, sto man i fare for at de kvalitative særtrekk ved videreutdanningen ble oversett. Som grunnutdanning kan det for eksempel lett bli til at tilbudets relevans mer defineres ut fra fagmiljøenes behov enn av enkeltindivider og organisasjoner. Et annet dilemma er knyttet til økonomi. Siden det i flere offentlige utredninger og meldinger er slått fast at de høgre utdanningsinstitusjonene primært skal ha ansvar for grunnutdanningen, kunne den nye begrepsbruken indikere at staten ville påta seg en ytterligere forpliktelse til utbygging av et grunnutdanningstilbud som også var relevant i videreutdanningssa mmenheng. Ut fra St.meld.nr.42 (1997-98) har dette neppe vært intensjonen. Denne bruken av etterutdanning finnes ikke i etterfølgende offentlige dokument, i hvert fall ikke i Mjøs-utvalgets innstillinger med påfølgende stortingsmeldinger.

4.5 Hvordan klargjøre feltet og løse det begrepsmessige dilemma?

Analysen og eksemplene over viser med tydelighet at man forholder seg til et mangesidig felt med flertydig begrepsforståelse og -bruk. Stadig økende virksomhet, med utprøving, sammenkobling og sammensmelting av ulike modeller og virkemidler (for eksempel teknologi), har bidratt til å øke kompleksiteten både i praksisformer og begreps- og definisjonsbruk. Dette gjør det stadig mer påkrevet å finne frem til entydige begrep og definisjoner som både fanger helheten og mangfoldet(nyansene), som fungerer deskriptiv og normativt og som markerer feltet som noe særegent og avgrenset fra ordinær heltidsutdanning. Dette gjelder langt på vei for livslang læring som helhet, og i hver fall for den delen av livslang læring som omfatter voksne generelt og høgre utdanning spesielt.

Løsningen på dette synes todelt.

4.5.1 Tilbake til opprinnelsen.

Som et mangesidig felt i utvikling kan virksomheten ikke bare representeres/forstås gjennom ett enkelt, overordnet begrep. Det er nødvendig med ett(stadig større) sett av begreper. Slike begrep, som fanger opp enkelte dimensjoner ved virksomheten, kan også benevnes som delbegrep. Både Tights begrepsoversikt og de eksemplene som er gitt i dette kapitlet, underbygger dette. Det er påvist at samme virksomhet, det vil si utdanningstilbud, kan beskrives og bestemmes langs flere dimensjoner og med ulike begrep. Det er imidlertid et problem at slike delbegrep brukes om hverandre, at det foretas begrepsmessige skiller som øker uklarheten og at begreper gis et utvidet meningsinnhold.

En løsning på det begrepsmessige dilemma er at begrepene "tilbakeføres" til sine opprinnelige definisjoner og at man i stedet for en begrepsmessig utvidelse kombinerer flere begrep og/eller innfører nye. Dette skaper den nødvendige presisjon og entydighet, og er på linje med tenkningen i SOFFs rapport "Det nasjonale kunnskapsnettet"(jf. over). Ikke minst er dette viktig i offentlige dokument og som utgangspunkt for kartlegging av virksomhet (jf. kapittel 5 og 6). Dessuten vil det utgjøre basis for kvalifisering og forskning i feltet. På sikt bør målet være å utvikle en "tesaurus" som fanger feltets nyanser og særtrekk og som samtidig kan bidra til mer entydig diskusjon om feltet.

Problemet med å utvide innholdet i etablerte begrep er åpenbar; assosiasjonene til de opprinnelige definisjonene henger ved. Dette skaper både uklarheter og kommunikas jonsproblemer. Dette ble ikke minst synliggjort i 1994 da departementet så å si la ned forbud mot at grunnleggende profesjonsutdanninger som førskolelærerutdanning og sykepleierutdanning kunne gis som fjernundervisning. Spesielt pekte man på at praksisdelen i slike studier ikke var forenlig med fjernundervisning som strategi.[65] Til grunn for denne holdningen bygde departementet på en bokstavtro forståelse av fjernundervisningsbegrepet, mens utdanningsinstitusjonene la til grunn en langt mer utvidet forståelse, som kombinasjonsundervisning. Utdanningsinstitusjoner, SOFF og departement var således enige i sak. Fjernundervisning, slik det opprinnelig var definert, skulle utgjøre en mindre og integrert del av det totale studieforløp og det skulle under enhver omstendighet ikke erstatte praksisopplæringen. Fjernundervisningen skulle primært brukes til å utvide og supplere tilbudet innen teoriundervisningen. Men på grunn av ulik begreps- og definisjonsbruk kom man (en stund) ikke videre. Situasjonen ble etter hvert avklart og flere profesjonsutdanninger inngår i dag i SOFFs fagportefølje.[66]

Uenigheten avdekket også et viktig poeng i innovasjonssammenheng. Noe av skepsisen mot å endre begrep ligger i at man skaper "uorden" og "kaos" i en etablert og strukturert virksomhet. Og det handler ikke bare om at det vil være vanskelig for folk flest å knytte konkrete assosiasjoner til nye betegnelser. Det handler også om innflytelse, hvem som skal sette dagsorden innen et virksomhetsområde og hvem som kan hente ut gevinster, både statusmessig og materielt. Definisjoner av virksomhetsområder handler således både om hegemoni og økonomi. Med basis i Bråtens tenkning om modellmakt, kan en således også snakke om definisjonsmakt og interessekamp.[67] Utviklingen innen fjernundervisning de siste årene har synliggjort relevansen av en slik makroorientert analyse. Over tid har fjernundervisning gitt grunnlag for spesialisert virksomhet fra en rekke fjernundervisningsinstitusjoner (jf. kapittel 6) og det har medført egne statlige midler til støtte for disse institusjonene. Ved å endre begrep, stod man overfor to åpenbare problem. For det første kunne begrepsendringen oppfattes som et signal om forskyvning av innflytelse og makt fra de tradisjonelle fjernundervisningsinstitusjonene og i retning av høgre utdanning, fordi det først og fremst var hos sistnevnte ønsket om begrepsendring oppstod. For det andre vil nye begrep skape usikkerhet om hvordan midler skal fordeles sett i relasjon til tradisjonelle budsjettposter. Er det for eksempel nok at et utdanningsopplegg har innslag av fjernundervisning når budsjettposten spesifikt er knyttet til fjernundervisning?

4.5.2 Et felles, samlende begrep

Behovet for en klarere og mer entydig bruk av de ulike delbegrepene gjelder ikke bare for virksomheten i høgre utdanning, men allment. Samtidig er det, spesielt for høgre utdanning viktig å finne frem til et overordnet, felles begrep som helt, eller i størst mulig grad, innbefatter de utdanningsformer som går ut over heltids ordinær virksomhet ved utdanningsinstitusjonene. Et slikt begrep må virke logisk samlende på den mangfoldige aktiviteten og samtidig bestemme, og løfte fram, området som eget (del)felt.

Også i dette tilfellet synes bruk av etablerte begrep å være en lite hensiktsmessig løsning fordi de blir for diffuse, overordnede eller er nært knyttet til andre delfelt.

Tidligere i dette kapitlet er det pekt på at "livslang læring" ikke er relevant som betegnelse på en slik virksomhet. Det samme resonnementet gjelder for formuleringen "åpen læring"(jf. over), som langt på vei kan sidestilles med livslang læring som visjonsbegrep og slik sett ikke kan knyttes til et bestemt utdanningsnivå eller et delfelt innen et utdanningsnivå. Rumble stiller seg også kritisk til at "åpen læring" ofte brukes som et (utvannet) markedsføringsbegrep av utdanningsinstitusjoner, som et slags "gullkort" som utløser ressurser og økt studenttilgang:[68]

> The use of the term open learning to imply that «open learning» is a modality of education rather than an approach to educational policy has enabled a massive confidence trick to be perpetrated to the extent that it has enabled essentially closed systems to claim that they are open and somehow better than existing suppliers of education. The kindest thing that can be said about statements which confuse the modalities of teaching with the philosophical (policy) aspects of educational systems is that they lack intellectual rigor.

Heller ikke voksenopplæringsbegrepet synes tjenlig. Begrepet er primært et "feltbegrep," det vil si det angir et bestemt virksomhetsområde, men dette omfatter i hovedsak andre deler av utdannings- og læringssystemet enn høgre utdanning. Selv om voksenopplæringsloven av 1976 også hjemlet alternativ førstegangsutdanning og etter- og videreutdanning ved universiteter og høgskoler (jf. kapittel 3), har det primært omfattet folkeopplysning i bred forstand, det vil si en forening av kulturelle, demokratiske, sosiale og yrkeskvalifiserende målsettinger.[69] I den sammenheng har (kompensatorisk og i noen grad spesialpedagogisk) grunn- og videregående opplæring for voksne vært en viktig del av voksenopplæringsfeltet. Skaalvik og Engesbak peker, ikke overraskende, på at også voksenopplæringsbegrepet er tvetydig. Når de kartlegger

voksenopplæring i 1994/96 og skal sammenholde den med en liknende kartlegging fra 1978, avgrenser de feltet til brevkurs, hobbykurs, grunnskoleundervisning for voksne, tillitsmannskurs, gymnaskurs og bedriftsintern opplæring.[70]

Alternativet er å ta i bruk et nytt og samlende begrep i norsk sammenheng. En mulig kilde til et slikt begrep finner man i den engelskspråklige litteraturen omkring livslang læring og høgre utdanning. Eksempler på slike begrep som er brukt siden tidlig 1970-tall, men som har hatt lite gjennomslag i norsk, høgre utdanning er "recurrent education, extra-mural education, non-traditional education og external education." Begrepet "tilbakevendende utdanning"(recurrent education) har vært noe brukt, blant annet i NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn*,[71] og må primært oppfattes som synonymt med etter- og videreutdanning. Det samme gjelder begrepet "fortsettende utdanning," som brukes av kirke- og utdanningskomiteen i sin kommentar til St. meld. nr. 43 (1988-89).[72] Også begrepet "extra-mural", slik det avgrenses av Dahllöf og Askling/Fridlizius, er å forstå som et delbegrep (jf. Tight), som synonymt med desentralisert utdanning.[73] Formuleringen "non - traditional" kan sies å være et mer overordnet begrep, men er problematisk fordi hva som skal gjelde som tradisjonelt og ikke-tradisjonelt ikke er entydig (jf. kapittel 5). Det vil endre seg med tid og med kontekst både når det gjelder målgrupper, tilbud og/eller studie- og læringsformer. Som pekt på over har dette også vært et dilemma i EU- prosjektet om livslang læring og høgre utdanning.

To begrep synes å peke seg ut som relevante, overordnede begrep; "ekstern utdanning" og "fleksibel utdanning."

I sin analyse av australsk, høgre utdanning bruker Dahllöf begrepet "ekstern utdanning" som en samlebetegnelse på desentralisert utdanning, fjernundervisning og deltidsutdanning.[74] Dette var også den offisielle australske begrepsbruken og er en betegnelse som for øvrig også vært mye brukt andre land.[75] Fordelen med dette begrepet er at det i norsk sammenheng ikke kan knyttes til, eller assosieres med, annen virksomhet. Det henspeiler også på en aktivitet og på studentgrupper som primært befinner seg utenfor ordinær, høgre utdanning. At begrepet også brukes internasjonalt er i seg selv en styrke. Ulempen med dette begrepet er at "ekstern" lett kan forstås som noe ekstraordinært, noe som kommer i tillegg til de etablerte oppgaver, og/eller at det er snakk om utdanningstilbud som alltid legges utenfor institusjonen (også definert som "off-campus education"). Praksis har derimot vært at man finner en rekke utdanningstilbud som helt eller delvis foregår på (ved) institusjonen, men som allikevel er lagt spesielt til rette for en voksen, ekstern gruppe, da først og fremst

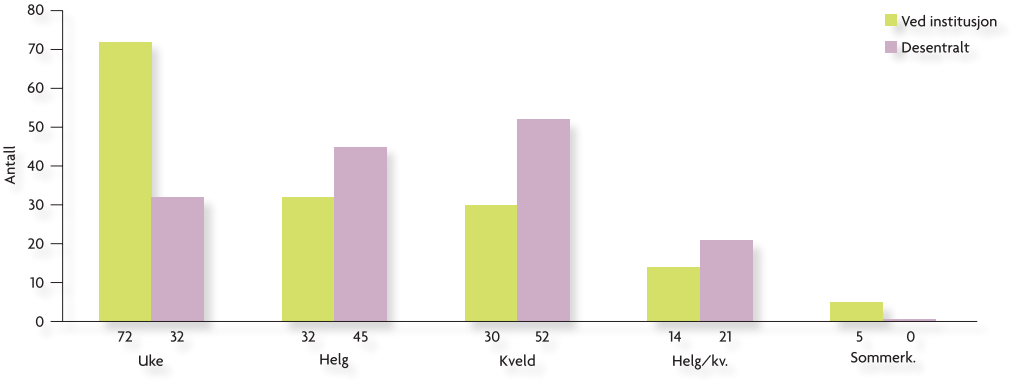
gjennom en annen studieprogresjon. En god del av læreres videreutdanning har for eksempel foregått som deltidstilbud i form av ukesamlinger og/eller sommerkurs. Man studerte ved utdanningsinstitusjonene om sommeren, mens en del av det øvrige studiearbeid foregikk om vinteren, blant annet i form av korrespondansekurs.[76]

I en kartlegging SOFF foretok i 1991 (jf. kapittel 5), ble det undersøkt hvordan universitet og høgskoler organiserte sine eksterne studier. Det ble skilt mellom tre hovedkategorier med fokus på hvor tilbudet ble gitt; *tilbud spesielt tilrettelagt ved institusjonen* (som kveldsundervisning, sommerkurs og lignende), *desentrale studier* (tilrettelagt på forskjellige måter) og *fjernundervisning*. Med unntak for fjernundervisning (som ble definert som «ren» fjernundervisning, jf. over), ble det for hver kategori foretatt en ytterligere detaljering av mulige måter å organisere utdanningen på i forhold til tid, det vil si når undervisningen foregikk og hvilket tidsintervall den foregikk over.

I figur 4.1 er det gitt en oversikt over hvordan 303 deltidstilbud ble organisert ved institusjonen (153 tilbud) eller som desentrale tilbud(150 tilbud). Til sammenligning viser Willéns kartlegging av fjernundervisning fra de svenske universitetene studieåret 1974-75, at alle samlinger var lagt til utdanningsinstitusjonen. Tilbudene her, som primært var 20 poengstilbud (10vt), hadde i gjennomsnitt 4.5 samlinger på til sammen 13.2 dager. I tillegg tok man i bruk flere virkemidler som brev, studieguider, telefon, selvinstruerende oppgaver og lydkassetter.[77]

I SOFFs kartlegging fremkommer det at når det gjelder tilbud lagt til institusjonen, var nesten halvparten lagt opp som ukesamlinger, det vil si at studentene fulgte konsentrert undervisning på hel tid over ukas virkedager. Helgesamlinger eller kveldssamlinger utgjorde omlag like stor andel (20 % hver). At hovedstrategien var basert på ukesamlinger er i og for seg både logisk og praktisk, ikke minst fordi man på denne måten når grupper som bor forholdsvis langt fra studiestedet og er i arbeid. Jo mer man baserer sine tilbud på helger, ettermiddag og kveld, jo mer innsnevrer man rekrutteringsgrunnlaget. Ukesamlingene fanger således opp (yrkesaktive) studenter som både bor nært og fjernt Sommerkursvarianten, som blant annet har lang tradisjon for lærere, kommer noe overraskende lavt ut. Dette kan indikere en trend som tilsier at (i hvert fall) yrkesaktive lærere i større grad enn tidligere unngår å bruke sommeren som tid til kompetanseutvikling. Kombinasjonen helg/kveld, det vil si at man har noe undervisning på kveldstid og noe i helgene, utgjør også en forholdsvis liten andel.[78] Ukesamlinger er også hensiktsmessig for undervisnings-personalet som gjennom denne organiseringsformen får en normal arbeidsdag.

Desentrale tilbud innebærer at tilbudet fysisk legges utenfor utdanningsinstitusjonen. I prinsippet gis det ingen grenser for hvor langt utenfor institusjonen et tilbud gis før det kan kalles desentralt. En vanlig forståelse er at det finner sted utenfor utdanningsinstitusjonens nærområde. Av figur 4.1 fremgår det at tidsorganiseringen for de desentrale tilbudene klart skiller seg fra institusjonstilbudene. Her er det kveld og helger som dominerer, med kveldssamlinger som det mest vanlige. Også dette er en naturlig tilrettelegging, siden det retter seg mot personer som bor innen rimelig avstand til studiestedet, men som bor for langt unna, eller ikke har praktiske muligheter til å følge deltidsstudier som ukesamlinger ved institusjonen
(se del II).



Figur 4.1 Organisering av deltidstilbud ved universitet og høgskoler studieåret 1991/92. Antall

I samme kartlegging ble det også registrert tilbud som kombinerte flere organiseringsformer. En del av dem som i utgangspunktet bare hadde angitt en av de tre hovedorganiseringsformene svarte også på dette spørsmålet, slik at det totale antall svar om studienes profilering oversteg antall undervisningstilbud. At man avga svar begge steder, understreker/bekrefter problemene med begreps- og definisjonsbruk. Tabell 4.1 viser at det allerede tidlig på 1990–tallet ble brukt mange kombinasjoner, med variasjon mellom sentrale og desentrale samlinger som hovedform. Tabellen synliggjør dermed også grunnlaget for de fleksible utdanningsmodeller som seinere er blitt vanlig i høgre utdanning. Antakeligvis er bruk av IKT/AV-midler innen de enkelte tilbudene større enn det som fremgår av tabellen (jf. kapittel 5) siden man må anta at en del ikke knyttet begrepet fjernundervisning til for eksempel veiledning via telefon.

	Antall	andel i %
Institusjon/desentr.saml.	46	50 %
Institusjon./fjernunderv.	6	6.5%
Desentrale samlinger/fjernunderv.	7	7.6%
Institusjon/desentr.saml/fjernund.	14	15.2%
Fjernunderv./ikke- spes.samlinger	19	20.7%
Tot.	**92**	**100 %**

Tabell 4.1 Kombinasjonsmodeller i fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler. Antall. 1991/92

Både SOFFs kartlegging og en lignende fra Telenor i 1988 (jf. kapittel 5) indikerer at fjernundervisning ved inngangen til 1990-tallet er i ferd med å få et fotfeste i norsk, høgre utdanning. Til sammen ble det i SOFF-kartleggingen registrert 43 fjernunder visningstilbud.[79] I en kartlegging fra Telenor åtte år seinere, oppgir 57 av høgskolene (dette var før omorganiseringen av høgskolesektoren) at de i løpet av studieåret 1993-94 hadde gitt fjernundervisningstilbud. Dette omfattet 6235 studenter. Interessant nok oppga nesten like mange institusjoner at de også hadde mottatt slik undervisning. Av 37 fakulteter ved universitetene var det 14 som hadde gitt en eller annen form for fjernundervisning, dette omfattet 993 studenter.[80] Hvor mange tilbud som»skjuler» seg bak dette antall utdanningsinstitusjoner/-enheter, er vanskelig å si noe om. Den klare positive utvikling innen fjernundervisning bekreftes av SOFFs egne oversikter. I løpet av perioden 1990-1995 hadde SOFF støttet til sammen 77 prosjekt og for perioden 1996-2000 ytterligere 140.

Nettopp fordi dette delfeltet i stadig større grad preges av variasjon, kombinasjon og nedbryting av tidligere klare grenser, fremtrer fleksibel utdanning som det mest relevante, overordnede begrepet. Bruk av denne betegnelsen kan også begrunnes med at den har sitt utspring i fjernundervisning, at begrepet omfatter flere dimensjoner enn ekstern utdanning (både målgruppe og tilrettelegging). Det er også et tidstypisk begrep som tematiserer grunnleggende utviklingstrekk i det post-moderne samfunn. Dessuten påpeker Tights at fleksibilitetsbegrepet mer og mer tas i bruk i høgre utdanning.[81] Schuller m. fl. fremhever fleksibilitet som ett av de viktigste utviklings-trekk i dagens høgre utdanning.[82] Når Racine skal argumentere for satsing på fleksibel læring i høgre utdanning er ett av hans hovedpoeng at utdanningsinstitusjonene står overfor utfordringer, spenninger og press (jf. kapittel 1). Han peker på følgende forhold[83]:

- Presset er på oss! Økt konkurranse mellom de høgre utdanningsinstitusjonene innebærer at man må bli mer fleksibel for å kunne imøtekomme en større bredde av behov og forventninger fra studenter.
- Vi må samarbeide. Fleksibel læring er et godt utgangspunkt for samarbeid.
- Studiestrukturen endres i retning av moduler og større valgmulighet for studentene.
- Finansieringen stiller krav om at man både må satse på større klasser ved institusjonen og samtidig åpne opp for andre og nye grupper. Fleksibel læring kan være en strategi som både kan brukes i ordinær undervisning og for nye grupper.

I det følgende skal denne betegnelsen begrunnes og utdypes.

4.6 Fleksibel utdanning – en definering og presisering

Fleksibel utdanning defineres i denne sammenheng slik:

> Fleksibel utdanning er utdanningstilbud til målgrupper som av ulike grunner ikke kan følge ordinære, heltids utdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene. Tilbudene retter seg primært mot voksne. Spesielt når det gjelder studieorganisering(tid/sted), men også for innhold, arbeids - og læringsformer og informasjons- og kommunikasjonsteknologi, legges det vekt på å imøtekomme studentenes livssituasjon, evner, anlegg og interesser.

4.6.1 Målgruppen

I følge Støkken defineres eller avgrenses et sosialt felt gjennom det som er spesielt betydningsfullt for dem som er aktører i feltet og ved de interessene som gjelder for feltet.[84] Støkken tar i sitt doktorgradsarbeid om fjernundervisning i høgre utdanning utgangspunkt i offentlige og private utdanningstilbydere, og hvordan relasjonene mellom disse utvikles gjennom konkurranse, kampen om legitimitet og legalitet (jf. kapittel 17, del III). I definisjonen over er det målgruppen som fremheves som interessenter og primæraktører, det vil si de voksne som av ulike grunner ikke kan følge ordinære, heltidsstudier. Det er også særtrekket ved målgruppen som er det mest entydige (og muligens eneste) kriteriet for å atskille dette feltet fra høgre utdanning for øvrig. Vektlegging og avgrensning med henvisning til målgruppen og deres

situasjon overenstemmer i hovedsak med Dahllöfs definisjon av ekstern utdanning[85]. Denne definisjonen av fleksibel utdanning inkluderer således ikke voksne, med eller uten tidligere høgre utdanning, som følger ordinære studier ved utdanningsinstitusjonen og som formelt er registrert som heltidsstudenter.[86] Dette gjør at definisjonen ikke fanger opp en bestemt gruppe videreutdanningsstudenter, noe som er en innsnevring i forhold til den svenske kategoriseringen av "ikke-tradisjonelle studenter". Til denne gruppen knyttet man tre kriterier, hvorav minst ett måtte oppfylles for at man ble definert slik; at man har gjort minst ett langt opphold i sine studier, at man har påbegynt studier på høgre nivå ved 25 års alder eller seinere, eller at man deltok på et deltidsstudium (jf. kapittel 5).[87]

Formuleringen "voksen" er heller ikke alltid like godt avklart. Lov om voksenopplæring setter faktisk grensen ved 14 år, noe som gjør at studieforbund også driver konfirmantkurs og ungdomsopplæring.[88] I høgre utdanning finner man at "aldersgrensen" for voksen både settes til 25 og 30 år. 25 år synes å være mest i overenstemmelse med voksenpedagogisk forskning.[89] Som det fremgår av kapittel 5 og del II, er det i praksis aldersgruppen over 25 år som har behov for, og som først og fremst følger, denne type utdanningstilbud.

Fleksibel utdanning er en strategi for å overvinne barrierer for utdanning på høgre nivå både for nye og etablerte målgrupper. Disse barrierene er dels strukturelle, dels kontekstuelle, dels institusjonelle(fra tilbudssiden) og dels individuelle. I flere norske og svenske evalueringer av fleksibel utdanning fremkommer det at mange ikke har mulighet å følge ordinær utdanning selv om motivasjon og behov er tilstede (jf. del II). Tilbudene må både gis der den enkelte bor og/eller tilpasses den enkeltes eller gruppers totale livssituasjon(se under). For grupper uten erfaring fra tidligere høgre utdanning er nærhet til eget miljø kombinert med nærhet og umiddelbarhet til studiesituasjonen en nødvendig forutsetning.

Fleksibel utdanning kan slik sett anses som en videreføring i retning av høgre utdanning som universell virksomhet (jf. kapittel 1), noe som er i overenstemmelse med idealene i livslang læring.[90] Denne utviklingen kan karakteriseres ved at større del av ungdomskullene går over i høgre utdanning, at flere voksne vender tilbake til høgre utdanning, at man utvider grunnlaget for rekruttering (gjennom realkompetanse) og ved at man legger studiene til rette for dem som ikke kan følge ordinære tilbud. Åpenhet når det gjelder tilgang er en dimensjon ved fleksibel utdanning som også understrekes i den svenske utredningen SOU 1998:84 *Flexibel utbildning på distans*.[91]

Det kan identifiseres tre såkalte nye målgrupper for høgre utdanning; personer med formell studiekompetanse som ikke har gått videre på høgre nivå, personer som har realkompetanse tilsvarende studiekompetanse og personer som ikke har slik realkompetanse. Innenfor disse gruppene kan det gjøres flere spesifikasjoner av mulige undergrupper.[92] I forhold til disse gruppene handler det dels om å tilby førstegangsutdanning, dels om etter– og videreutdanning. I Buer-utvalgets arbeid ble ikke minst de to realkompetansegruppene viet stor oppmerksomhet, og kritikken mot det mange oppfattet som et stivbeint og lite fleksibelt universitets- og høgskolenivå preget mange av innleggene. Når det gjaldt etter- og videreutdanningstilbud ønsket man åpent opptak, slik også Ottosenkomitéen foreslo i sin Innstilling nr. 4 (jf. kapittel 3). I Buer-utvalget legges det like mye vekt på voksnes rett til grunn- og videregående skole, og dermed på likestillingsperspektivet, som på kompetanse for arbeidslivet. Utvalgtes leder foreslo da også opprinnelig at utredningen skulle hete "Ny sjanse- ny kompetanse" for å understreke denne todelte målsettingen. "Ny sjanse"- formuleringen ble imidlertid tatt bort, blant annet fordi LOs representanter i utvalget mente at en slik formulering kunne virke uheldig.[93] Seinere synes denne formuleringen også å ha blitt akseptert i fagbevegelsen.

Fleksibel utdanning er dessuten et viktig, for ikke å si avgjørende, virkemiddel for å realisere visjonen om kontinuerlig, tilbakevendende utdanning. Dette gjelder i første rekke for studenter med tidligere høgre utdanning, som enten vender tilbake for å sluttføre sammenhengende utdanningsløp eller følge spesifikke etter- og videreutdanningstilbud.

I de offentlige utredningene på siste del av 1990-tallet er det foretatt noen beregninger av hvor stort grunnlaget for fleksibel utdanning vil være. Buer-utvalget viser til at Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU) anslo at omlag 30 000 studenter kunne ha interesse av et mer fleksibelt utdanningstilbud enn det som ble tilbudt ved institusjonene.[94] Også i NOU 1999:17 *Realkompetanse for høgre utdanning* og i NOU 2000:14 *Frihet med ansvar*, har man på bakgrunn av samme intervjuundersøkelse gitt noen anvisninger for mulig omfang. I NOU 1999:17 har man beregnet at om lag 17 % av alle mellom 22 og 66 år uten generell studiekompetanse ønsker opptak til høgre utdanning.[95] I NOU 2000: 14 har man beregnet at om lag 40 % av befolkningen mellom 25 og 67 år ønsker å ta kurs ved universitet og høgskoler.[96] Uansett utdanningsbakgrunn er interessen større jo yngre man er og det er kortere utdanninger (under 10 vt) som fremstår som hovedønsket. Det er liten forskjell mellom kjønn.[97] Som det også understrekes i utredningen, er dette grove overslag. Dessuten er det ofte langt mellom et individs ønske om å gå i gang med utdanning og det at man faktisk realiserer dette.

4.6.2 Tilretteleggingen

For å nå denne målgruppen utfordres et system som gjennom århundrer har basert seg på, og i noen grad raffinert, en bestemt tenkning om undervisning og læring på høgre nivå.

Fleksibel utdanning er en betegnelse som bedre enn ekstern utdanning fanger opp denne pedagogiske/didaktiske utfordringen. Tight beskriver formuleringen fleksibel/fleksibilitet i voksenpedagogisk sammenheng som et "læringsbegrep", det vil si som et begrep som retter fokus mot hvordan utdanning for voksne legges til rette. Innenfor denne kategorien skiller han mellom to grupper begrep; dem som er knyttet til et organisatorisk perspektiv og dem som er knyttet til et individuelt perspektiv. Fleksibel er i denne sammenheng å forstå som et organisatorisk begrep, det vil si det angir hvordan utdanningsinstitusjonen legger utdanning til rette (for voksne).[98] Tilrettelegging omfatter i denne sammenheng både hvordan selve utdanningssituasjonen organiseres, hvilke arbeidsmåter (metoder) som tas i bruk, valg av (relevant) innhold og ikke minst bruk av den voksnes egne erfaringer.

I definisjonen av fleksibel utdanning utgjør alternativ tilrettelegging i forhold til tid og/eller sted selve basisforutsetningen. Som tidligere pekt på, er tidsdimensjonen mer avgjørende enn stedsdimensjonen. I noen av de større, britiske forskningsarbeidene omkring deltidsstudentene er også de voksne fleksible studentene inkludert.[99]

Sammensetningen av begrepene "fleksibel" og "utdanning," underbygger og forsterker utdanningsinstitusjonens ansvar for tilretteleggingen og innebærer indirekte en revitalisering av undervisningsbegrepet, også i åpen fleksibel sammenheng. Ikke minst i tilknytning til IKT har begrep som undervisning og læring i stadig høyere grad blitt brukt som (retoriske) verdibegrep. Dette er blant annet gjort ved å skape en kunstig motsetning mellom dem. Undervisning som begrep og fenomen knyttes nært til en kritisk, ofte negativ oppfatning av "det tradisjonelle", delvis som et hinder for læring. Derimot fremstilles læring og læringsbegrepet (like ureflektert) som noe "høymoralsk,"[100] slik det for eksempel kommer til uttrykk gjennom formuleringer som fleksibel læring og åpen læring. At læringsbegrepet har fått en slik status er dels en konsekvens av tenkningen om den autonome, aktive student som tar ansvar for sitt eget læringsarbeid. Samtidig er bruken nært knyttet til IKT- retorikkens stereotype, men dog kraftfulle markedsføring hvor det er lagt stor vekt på å løsrive læring fra undervisning og dermed skape en forestilling om at læringsarbeidet kan flyttes fra hode til nett og at læring i hovedsak handler om ukomplisert konsum som lar seg løse

ved at man kan "trykke for å lære", som Gamme uttrykker det.[101] Bruk av utdannings- og undervisningsbegrepene står imidlertid ikke i noen motsetning til målet om en mer selvstyrt læringstilnærming. De understreker nødvendigheten av at dette skjer gjennom en planlagt og gjennomtenkt didaktisk prosess.[102]

Det er altså, som også Qvortrup påpeker, nødvendig å gjøre (redefinere) undervisnings- og læringsbegrepene om fra verdibegrep til systematiske begrep hvor de verken oppfattes som konkurrerende begrep eller som uavhengige begrep, men som betegnelse på to typer prosesser som er innbyrdes relaterte.[103] I dette ligger også at den undervisningsmetodiske dimensjon må revitaliseres både i og utenfor IKT, både i fleksibel utdanning og all annen utdanning (jf. kapittel 16, del III).

Understrekningen av at det er tilbyder eller «avsender» som har ansvar for fleksibiliteten, tydeliggjøres gjennom formuleringen «flexibel delivery» som av Australian Principals Associations Professional Development Council (APAPDC) defineres slik[104]:

> Flexible delivery is an approach to education and training which allows for the adoption of a range of learning strategies in a variety of learning environments to cater for differences in learning styles, learning interests and needs, and variations in learning opportunities. The use of various communications and information technologies can extend and enhance the ways in which professional development can be delivered in a flexible and open manner.

Formuleringen "fleksibel utdanning" er også viktig for å fremheve det situasjonsbestemte og kontekstavhengige som bestemmende for hvordan den enkelte studiesituasjon tilrettelegges (som det er for enhver formalisert undervisnings- og læringssituasjon). Fleksibilitet står her som motsats til en dogmatisk, didaktisk tilnærming til undervisning. Mer enn å snakke om de «riktige» og «gale» organiseringsformer, teknologier og/eller metoder, handler det om å tilrette læring i forhold til situasjon og kontekst. Som i all annen undervisning er det også i fleksibel utdanning slik at det som viser seg vellykket i en sammenheng, absolutt ikke behøver å være det i en annen. Denne understrekningen er viktig, ikke minst i sammenheng med bruk av IKT.

Fleksibel tilrettelegging forutsetter derfor en didaktisk kyndighet som gjør at man både kan forstå og "lese" den situasjonen utdanningen inngår i (for eksempel studentforutsetningene), og det å kunne sette inn optimale virkemidler for å realisere utdanningens mål. Det er ikke et spørsmål om samlinger eller ikke, bruk av teknologi eller ikke, bruk av teoretisk eller erfaringsbasert kunnskap. Spørsmålet er i hvilken grad og i hvilket omfang slike forhold skal trekkes inn i det aktuelle studietilbudet.

Dessuten er det avgjørende at man kjenner IKT og medier som ramme og hvordan denne rammen, i positiv og negativ forstand, påvirker de prosesser man ønsker å sette i gang og vedlikeholde. Dessuten må man som didaktiker ha kjennskap til alle de forhold utenfor selve teknologien som virker inn på aktivitet og engasjement. Eksempler på dette er forhold knyttet til voksnes læring, voksnes livssituasjon og voksnes forhold til IKT. I tillegg kommer så evne (og vilje) til å sette sitt fag inn i nye kontekster og i forhold til nye behov. Også Tight fremhever en slik forståelse av begrepet fleksibel, med henvisning til de såkalte «fleksistudiene» som ble gitt av National Extension College (NEC)[105].

Et eksempel på en slik fleksibel tenkemåte finner man i FUTURE - prosjektet (Fleksibel Utdanning Tilpasset Universitetenes læRErutdanning).[106] Denne utdanningen ble organisert langs fire dimensjoner:

- Selvstudium med spesielt tilrettelagte læremidler
- Lokale og sentrale samlinger
- Arbeid med oppgaver (teoretiske og praktiske)
- Fjernundervisning (det vil si toveis kommunikasjon mellom lærer og studenter)

I definisjonens bruk av begrepet «utdanning" ligger også at høgre utdanning bør gi alle former for utdanninger; korte/lange, kompetansegivende/ikke kompetansegivende, funksjonelle/generelle, praktiske/teoretiske, fjernundervisning/nærundervisning. Selv om man i offentlige dokument over tid har lagt stadig større vekt på fleksibel utdanning innen etter- og videreutdanning, har det vokst fram en rekke grunnutdanningstilbud og da først og fremst profesjonsutdanninger.[107] Det er viktig at den kunnskap og kompetanse høgre utdanning er bærer av, både kommer mange til gode og at den kan anvendes på og knyttes til ulike behov og funksjoner. En slik åpen holdning til hva og hvor vil også gi institusjonene nye impulser, på sikt styrke det finansielle grunnlaget for virksomheten og styrke dem strategisk. Det som imidlertid er viktig å poengtere er at mangfold i tilbud skal synliggjøre og bygge på det som særmerker studier på høgre nivå. (jf. del III).

4.7 Nye begrep, nye diskusjoner

Analysen i dette kapitlet synliggjør i hovedsak tre forhold; man finner en mangfoldig og lite systematisk og entydig begrepsbruk, delfeltet består av flere typer utdanning og ulike former for tilrettelegging og det er vanskelig, for ikke å si umulig å finne fram til et begrep som fanger opp hele denne mangfoldigheten i begrep og virksomhet.

Her forsøkes dette løst gjennom et todelt resonnement. På den ene siden påpekes det at samme virksomhet (studietilbud) kan beskrives og bestemmes langs (i hvert fall) fem dimensjoner; målgruppe, organisering, nivå, arbeidsmåter og læringsvisjoner. Et fjernundervisningstilbud kan samtidig også beskrives som et deltidstilbud, som videreutdanning, som oppdragsutdanning, som problem- og prosjektorientert og med en profil som ligger nært opp til tenkningen om åpen læring. Det øker kompleksiteten at man også innenfor noen av kategoriene må forholde seg til flere dimensjoner og begrep (jf. forholdet mellom deltids- og desentralisert utdanning). I forsøket på å kartlegge og bestemme denne type studier i offentlig utdanningsstatistikk, vil det derfor være behov for et sett av begreper som i utgangspunktet er gjensidig ekskluderende, men som også lar seg kombinere. En grunnutdanning kan for eksempel både gis som "ren" deltidsutdanning ved institusjonen, som heltidsutdanning utenfor institusjonen[108] og som fjernundervisning.

Ved hjelp av begrepet "fleksibel utdanning," er det i dette arbeidet forsøkt å finne fram til en felles betegnelse som best mulig dekker det mangfold som er beskrevet og som kan angi virksomheten som et delfelt innen høgre utdanning. Definisjonen bygger på to basisdimensjoner, målgruppen og tilretteleggingen. Fleksibel utdanning rettes mot en målgruppe som ikke kan involvere seg i studier på heltid ved institusjonen. Som en direkte følge av dette er definisjonens andre ledd knyttet til den nødvendige fleksibilitet som må prege selve tilretteleggingen. Denne vektleggingen på tilrettelegging overenstemmer med fokus i EU- prosjektet "Lifelong learning: The implications for universities in the EU."[109]

Samtidig er bruk av fleksibel utdanning ikke uproblematisk. Det er over pekt på at definisjonen ikke fanger opp alle tenkelige kombinasjoner. Voksne som etter førstegangsutdanning på høgre nivå og etter noen år i arbeidslivet, vender tilbake til heltidsstudier og som dermed kan defineres som videreutdanningsstudenter faller utenfor.

Det vil også kunne innvendes at begrepet fleksibel læring de seinere år er forholdsvis mye brukt som et «plussord» eller moteord i arbeidet med kompetanseutvikling, ikke minst i de sammenhenger hvor bruk av IKT utgjør en vesentlig komponent. Eksempler på dette er formuleringer av typen «Flexible Learning Centres», «Flexible Delivery Centres»,» Flexible Learning Materials» «Flexible Learing Environment Unit» osv. Fleksibel læring synes i mange tilfeller overlappende med åpen læring og lider slik sett av de samme svakheter som Rumble og Lewis angir for åpen læring. Lewis bruker for eksempel betegnelsen «partner» for å betegne fleksibel læring i forhold til åpen læring.[110] Når Race skal argumentere for fleksibel læring henter han for eksempel begrunnelser fra åpen læring.[111] Det er, som McKenzie uttrykker seg om åpen læring, et begrep som unndrar seg definering og som dermed kan brukes av mange med ulikt meningsinnhold. Begrepet gjør seg imidlertid godt som et slagord, det har karakter av fortettet symbolikk (jf. Ryggs analyse av begrepet livslang læring), det vekker lett begeistring og entusiasme. Upresisheten gjør at begrepet virker samlende. Og selv om McKenzies analyse stammer fra 1975, synes resonnementet å holde like godt 25 år seinere.

Likeledes pekes det på at i en tid hvor bruk av IKT og studiekvalitet også preger utviklingen av de ordinære heltidstilbudene, er det lite hensiktsmessig å reservere fleksibiliteten til en målgruppe og ett delfelt. Dessuten mener man å registrere at de to utdanningsformene i stadig større grad nærmer seg hverandre og går over i hverandre.[112] En forholdsvis ny utvikling er at institusjonene endrer heltidsstudier fra å foregå daglig ved institusjonen til å skje gjennom samlingsbaserte opplegg. Dette gjelder blant annet for grunnleggende profesjonsutdanning hvor man legger opp til studietakt på 75, 80 og 100 %.

En annen, og mer grunnleggende innvending mot fleksibilitet, som primært er knyttet til fenomenet (og ikke begrepet), handler om hvordan en slik livs- og arbeidsform virker negativt inn på det enkelte individ. Som Sennett peker på, er det all grunn til å komme bak den positive retorikken.[113]

Slike innvendinger synliggjør at et begrep som fleksibel utdanning, slik det er definert her, ikke er endelig utviklet og således både kan og bør settes under et kritisk lys.

Som innledning til dette kapitlet er det sitert fra en australsk utredning som, noe pessimistisk, konkluderer med at det å finne frem til felles, gode begrep langt på vei synes umulig. Som påvist synes det som om konklusjonen fra tidlig 1970-tall fremdeles har gyldighet, og at det ut fra rent faglige kriterier vil være vanskelig å finne fram et felles, samlende begrep for feltet. Som det også antydes i sitatet ligger løsningen mer på det pragmatiske plan. I realiteten innebærer det at man må erkjenne begrepsmangfoldet og bli enige om den fellesbetegnelsen som best fanger opp særtrekk i feltet. Argumentasjonen i dette kapitlet er at dette så langt er "fleksibel utdanning". Alternativt er det nødvendig at man i alle sammenhenger er i stand til å klargjøre sitt eget begrepsmessige utgangspunkt som utgangspunkt for diskusjoner, utredninger og forskning.

NOTER

1. CCEANU(1980): ***Lifelong learning and Recurrent Education and the Australian Public Service, p. 52.*** Occasional Papers in Continuing Education – No 9.
2. Kunnskapsforlaget(1978): ***Store norske leksikon, p. 730,*** Aschehoug/Gyldendal. Oslo.
3. Dale, E.L.(1989).: ***Pedagogisk profesjonalitet, p. 61.*** Gyldendal. Oslo.
4, Haugsbakk, G.(2000): ***Interaktivitet, teknologi og læring.*** ITU - rapport nr. 6. Oslo.
5. Jensen, J.(2000): Interaktivitet og interaktive medier – med et postscript om interaktivitet og læring. p.30. I Haugsbakk, G./Fritze, Y.(red): ***Workshop: Interaktivitet, teknologi og læring.*** ITU - rapport nr.10. Oslo.
6. Edwards R. (1995): Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education and open learning. I ***Distance Education, vol. 16 nr. 2, 241-251.***

   Johansen, O. E.(1997): ***Adult Education and Training in the New Millenium: Changing Parameters in New Paradigms? Master's Degree Studies in Educational Management and Administration***, Institute of International Education. Stockholm University. Stockholm.
7. Scott, D. / Usher, R. (eds) (1996): ***Understanding Educational Research.*** Routledge. London.
8. Tight, M. (1996): ***Key Concepts in Adult Education and Training, pp. 2-3.*** Routledge. London.
9. ***Loc.cit.***
10. Brandell, L.(1998): ***Nittiotalets studenter, p. 70.*** StudS. Arbetsrapport nr. 2. Högskoleverket. Stockholm.
11. Askling, B./ Fridlizius, R.F.(2000): Lifelong Learning and Higher Education: The Swedish case, p. 3 ***European Journal of Education,vol.35, nr. 3, 257-269.***

    Senge, P. (1990): ***The Fitfth Discipline.*** Century Business. London.

    Tiller, T. (1987): ***Den tenkende skolen.*** TANO. Oslo.
12. Rygg, M. (997): ***Lifelong Learning. A Study of Conceptual Development. Master's Degree Studies in Educational Management and Administration.*** Institute of International Education. Stockholm University. Stockholm.
13. ***Ibid, p. 54.***
14. Tett, L. (1996): Community Education, the «Underclass» and the Discourse of Decision. I ***International Journal of Lifelong Education., vol. 15, nr.1, 19-31.***

15. Usher, R. (1997): Competence, Power and Knowledge in Postmodernity. I Barnett, R. / Griffin, A. (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education. Institute of Education Series.*** Cassell. London.
16. Coffield, F. (1999): Breaking the Consensus: lifelong learning as social control. ***British Research Journal, vol.25, nr. 4, 479-499.***
17. Griffin, A. (1997): Knowledge under Attack: Consumption, Diversity and the Need for Values. I Barnett, R. /Griffin, A.(eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education,Univ. of London, Cassell. London.
18. Rygg; ***Ibid, p. 56.***
19. Tight: ***Ibid, p. 5.***
20. KUD: ***Inst. S nr. 267 (1988-89), pp. 15-16.***
21. KUF: ***St.prp.nr.1 (2001-2002)*** For budsjetterminen 2002, ***pp.164, 171, 178, 185***
22. Støkken, A. M.(1998): ***Det usynlige akademi. Om fjernundervisning i høgre utdanning. p 25.*** Dr . gradsavhandling. Universitetet i Tromsø.
23. EC (2000): ***Lifelong Learning: The Implications for universities in the EU.*** Project report, 28. Directorate General Science, Research and Development.
24. Haugsbakk: ***Ibid.***
25. KUD: ***St.meld. nr. 43 (1989-90)*** Mer kunnskap til flere, ***p.88.***
26. SOFF (1993): ***Det nasjonale kunnskapsnettet.*** SOFF-rapport nr. 5. Tromsø.
27. Myhre, R.(1978): ***Innføring i pedagogikk 2 – skole - og undervisningsteori, kapittel 7*** Fabritius. Oslo.
Edström, R. (2002): ***Flexibel utbildning i gymnasieskolan, p. 29.*** Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet. Uppsala.
28. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje.
29. Erstad, O., m.fl.(2000): ***Den langsomme eksplosjonen.*** ITU - rapport nr.11. Oslo.
Nissen, J.(red) (2002): ***Säg IT – det räcker. Att utveckla skolan med några lysnade IT-projekt.*** KK - stiftelsen. Stockholm.
30. Den mest omtalte begrepsdiskusjon innen fjernundervisningsfeltet er det såkalte Rumble/Lewisdebatten som foregikk i tidsskriftet «Open Learning» 1989/90.
31. Støkken: ***Ibid.***
32. Amdam, P./ Bjarnar, O. (1989): ***NKS - en bedrift i norsk skole.*** NKS. Oslo.
33. Keegan, D. (1984): On Defining Distance Education, p. 15. I Sewart,D./Keegan, D./ Holmberg, B.(red): ***Distance Education. International Perspectives.*** Routledge. London.
34. ***I St.meld. nr. 43(1988-89)*** brukte man både distansebegrepet og fjernundervisningsbegrepet. Distansebegrepet ble brukt i delen om høgre utdanning. Kirke- og utdanningskomiteen mente imidlertid at det var fjernundervisningsbegrepet som fortsatt burde brukes siden det var godt innarbeidet. KUF: ***Innst. S. nr. 267*** Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om mer kunnskap til flere, ***p.19.***

35. Grepperud, G./ Thomsen, T.(2001): ***Vilkår for et regionalt utdanningsløft.*** U-vett- rapport nr.1 Universitetet i Tromsø.
36. Scott, P. (1997): The Crisis of Knowledge and the Massificaton of Higher Education. I Barnett, R. /Griffin, A. (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Casell. London.
37. Undervisnings-ministeriet (1993): ***Teknologistøttet undervisning***. København.
38. Rumble, G. (1989): "Open Learning", "Distance education" and the misuse of language. ***Open Learning, vol. 4, nr 2, 32-40.***
39. Nation, D (1990): Open learning and the misuse of language: Some comments on the Rumble/Lewis debate. ***Open Learning, vol. 5, nr.2, s. 40-45.***
40. Rumble: ***Ibid, pp. 15-20.***
41. Hill, B. (1975): What's "open" about open education?, p.7. I Nyberg, D. (ed): ***The philosophy of open education***. Routledge & Kegan Paul. London.
42. Nyberg, D. (1975): Introduction. I Nyberg, D. (ed): ***The philosophy of open education.*** Routledge & Kegan Paul. London.
43. Rumble: ***Ibid.***
Paul, R. (1990): ***Open Learning and Open Management***. Kogan Page. London.
44. Lewis, G. (1990): Open Learing and the misuse of language: A response to Greville Rumble, p. 7, ***Open Learning, vol. 5, nr. 2, 3-8.***
45. Støkken, A. M. m. fl.(2002): ***Mange bekker små. Evaluering av arbeidet med SOFF - støttede prosjekter.*** SOFF-rapport nr. 3. Tromsø.
46. Moore, M. (1973): Towards a theory of independent learning and teaching. I ***Journal of Higher Education, vol.44, nr. 12, 661-679.***
47. SOFF (1993): ***Fra prosjekt til permanens?*** SOFF-rapport nr. 6. Tromsø.
48. KUD: ***Innst.S.nr. 267(1988-89)*** Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om mer kunnskap til flere, ***p. 19.***
49. Trinidad, A. (1992): ***Distance Education in Europe***. Universidade Aberta. Lisboa.
50. Eide, K.(1985): ***Departementets lille kanarifugl eller kulturpolitikk blir til.*** Oslo.
51. SOFF (1997): ***Utviklingen av fjernundervisningstilbudet i norsk høgre utdanning fram mot 2005, p.30.*** SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.
52. KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p. 51.***
53. Beskrivelsen av prosessen i utvalget baseres på egne observasjoner og notater, samt notat fra sekretariatet.
54. KUF: ***NOU 1986:26*** Livslang læring.
55. Brandell, L.(1998): ***Ibid.***
56.. Universitetet i Oslo (1997): ***Organisering av etter- og videreutdanning ved Universitetet i Oslo. Handlingsplan vedtatt av det Akademiske kollegium 20.mai 1997, p.1.***
57. ***Op.cit.***
58. ***Op.cit.***

DNU (1997): ***Notat fra DNUs studieutvalg: Buerutvalget:*** Innspill til Universitetsrådet fra studieutvalget. 07.04.97.

UiO (1997): ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse (Buerutvalgets innstilling) Høringsuttalelse fra Universitetet i Oslo. 19.12.97.

59. KUF: ***NOU 1986:28*** Livslang læring.

60. Arvidson, L.(1996): Lära för livet.Reflektioner kring en reform och några relevanta begrepp. I Tösse, S.(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

61. Egne notater fra møtet.

62. Paine, N. (1990): Open Learning and the misuse of language: Some comments on the Rumble/Lewis debate. ***Open Learning, vol. 5, nr. 2, 42-44.***

63. OECD (1996): ***Lifelong Learning for All, p.89***. Paris.

64. KUF: ***St.meld.nr.42(1997-98)*** Kompetansereformen, ***p.61.***

65. KUF (1994): Brev av 24. mars om retningslinjer for fjernundervisning i profesjonsutdanninger.

66. SOFF (1997): ***Utviklingen av fjernundervisningstilbud i norsk høgre utdanning fram mot 2005, p. 64.*** SOFF-rapport nr. 2. Tromsø.

67. Bråten, S. (1981): ***Modeller av menneske og samfunn.*** Universitetsforlaget. Oslo.

68. Rumble: ***Ibid, p. 20.***

69. Tøsse, S.(1996): Det statlege engasjementet i vaksenopplæring 1934-1980. I Tøsse, S.(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

70. Skålvik, E./ Engesbak, H.(1996): Selvrealisering og kompetanseutvikling: Rekruttering til voksenopplæring i et tjueårsperspektiv, p.90 I Tøsse, S.(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

71. KVD: ***NOU 1988:32*** For et lærerrikt samfunn.

72. KUD: ***Innst.S.nr.267(1988-89)*** Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om mer kunnskap til flere, ***p.16.***

73. Dahllöf, U. (1978): ***Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia***. Acta Universitats Upsaliensis. Uppsala.

Askling, B. / Fridlizius, R.F. (2000): ***Ibid, p.259.***

74. Dahllöf: ***Ibid.***

75. CCEANU: ***Ibid.***

76. Kirkhusmo, A. (1983): ***Akademi og seminar. Norges lærerhøgskole 1922 – 1982.*** Tapir Trondheim.

77. Willén, B. (981): ***Distance education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow – up Study, p. 43.*** Uppsala studies in Education 16. Acta Universitatis Upsalienis. Uppsala.

78. Kombinasjonen helg/kveld kan forstås på to måter; enten som en kombinasjon av helgesamlinger og kveldsamlinger eller som kveldssamlinger i helgene. Det antas at det primært er førstnevnte fortolkning som ligger til grunn for svarene.

79. Fjernundervisning ble i denne kartleggingen definert som "hvor undervisning og veiledning primært skjer gjennom bruk av ulike media, brev, datakommunikasjon, TV, video o. l)."

80. Julsrud, T.(1996): ***Fjernundervisning i skolesektoren, 1989-94. Resultater fra en survey-undersøkelse, p. 38, p.56.*** Telenor. FoU – rapport nr. 19. Oslo

81. Tight: ***Ibid, p.97.***

82. Shuller, T.,m.fl (1999): ***Part – Time Higher Education. Policy, Practice and Experience, pp. 26-27.*** Higher Education Policy 47. Jessica Kingsley. London.

83. Race, P (1996): Practical Pointers in Flexible Learning. ***http://www.lgu.ac.uk/deliberations/flex.learning/race_fr.html.***

84. Støkken: ***Ibid, p. 26.***

85. Dahllöf: ***Ibid, p. 66.***

86. Selv om de holder en annen og lavere studieprogresjon og selv om det kan defineres som videreutdanning.

87. Brandell: ***Ibid, p. 66.***

88. Regelverkutvalget, nedsatt av KUF 1999, innstilling 12.08.2000, foreslo grensen hevet til 16 år fra 2004 og til 18 år på sikt (inf. fra forsker Sigvart Tøsse,VOX.)

89. Rachal, J.(2002): Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. I ***Adult Education Quarterly, vol. 52, nr 3, p. 217.*** Rachal viser også til en langt mer allmenn definisjon av voksen: "Learners who have assumed the social and culturally – defined roles characteristic of adulthood and who perceive themselves to be adult" ***(loc.cit).***

Tight: ***Ibid, p. 13.***

90. OECD: ***Ibid, p. 89.***

91. UD: ***SOU 1998:84*** Flexibel utbildning på distans, ***p. 29.***

92. Støkken m.fl.(2002): ***Ibid, kapittel 3.***

93. Egne notater fra utvalgets møter

94. KUF: ***NOU 1997:25, p. 33.***

95. KUF: ***NOU 1999:17*** Realkompetanse for høgre utdanning, ***p. 43.***

96. KUF: ***NOU 2000:14*** Frihet med ansvar, ***p. 382.***

97. ***Loc.cit.***

98. Tight: ***Ibid, p. 89, p. 97.***

99. Shuller, m.fl: ***Ibid.***

Bourner,T. m.fl. (1991): ***Part – Time Students and their Experience of Higher Education.*** SRHE and Open Univ. Press. Buckinghamshire.

Tight, M. (1991): Higher Education: A Part- Time Perspective. SRHE and Open University Press. Buckinghamshire.

100. Qvortrup, L.(2001): ***Det lærende samfund, p. 92.*** Gyldendal. København.

101. Gamme, P.T.(2001): Teknologiforståelse og nettbasert læring. I Alexandersen, J., m.fl. (red): ***Nettbasert læring i høgre utdanning. SOFF-rapport nr. 1.*** Tromsø.

102. Rønning, W (1998): ***Faglig sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU. Sluttrapport.*** Allforsk. Trondheim.

103. Qvortrup: ***Ibid, p. 93.***

104. APAPDC (1994): Flexible Learning Processes for the Delivery of Professional Development Activities of Principals -***National Report 1994. Executive Summary.***
105. Tight: ***Ibid, p. 97.***
106. Thorp, V. (1999): ***Langt borte og nesten der.*** UNIKOM - rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.
107. Jf. SOFFs prosjektoversikter på Prosjekttorget. ***www.soff.uit.no/prosjekttorget***
108. Dimmen, Å./ Hovland, G.(1998): ***Mellom nasjonal høgskolepolitikk og regionale kompetansebehov.*** NIFU skriftserie nr.11. Oslo.
109. EC: ***Ibid.***
110. Lewis: ***Ibid, p. 29.***
111 Race: ***Ibid.***
112. Tight: ***Ibid, p.96.***
113. Sennett, R. (1998): ***The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism.*** W. W. Norton & Company. New York.

Mangelen på tilfredsstillende data gjør det svært vanskelig å anslå omfanget av videre - og etterutdanningen i framtiden. Selv en beskrivelse av situasjonen i dag er beheftet med store problemer (1988).

Tall for hvor mange som faktisk tar studier rettet mot etter- og videreutdanning er vanskelig tilgjengelig. Et slikt tallmateriale vil være viktig for myndighetene og institusjonene for å kunne dimensjonere og utvikle planer for slike tilbud (1999).[1]

Kapittel 5

BEDRE ENN SITT RYKTE?

FLEKSIBEL UTDANNING VED UNIVERSITET OG HØGSKOLER. TALL OG TENDENSER FOR DEN DIREKTE VIRKSOMHETEN

5.1 Hva vet vi om fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler?

Både i forkant og etterkant av Buer-utvalgets arbeid (NOU 1997:25) ble universitet og høgskoler, først og fremst fra partene i arbeidslivet, vurdert som passive aktør innen etter- og videreutdanning. Kritikken var knyttet til manglende aktivitetsnivå og til at man verken gjennom fagprofil eller reglement la til rette for et utvidet engasjement i forhold til arbeidslivet, og da spesielt privat sektor.[2] Dette kom også til syne i Buer-utvalgets arbeid, der NHO/LOs representanter foreslo et eget åpent universitet, et forslag som også fikk støtte av utvalgets leder og nestleder. I sin begrunnelse fremmet disse sterk kritikk av høgre utdanning. Det ble hevdet at universitet og høgskoler ikke var i stand til å møte den ledelsemessige, økonomiske, markedsmessige og organisatoriske utfordring som en etterutdanningsreform forutsatte.[3] I noen grad gjentas denne kritikken i OECDs gjennomgang av norsk høgre utdanning i 1997.[4] Med referanse til tysk næringsliv oppsummerer Alesi og Kahn de krav industrien setter til universitetene; løsning på spesifikke problem, større fleksibilitet, tilbud ut fra deltagernes behov og interesser, mer dialog, mer synlighet gjennom markedsføring av tilbud.[5] I brev til statsminister Jagland i juni 1997, det vil si før Buer-utvalgets arbeid var avsluttet, ba daværende NHO-direktør Karl Glad om at regjeringen tok opp til vurdering å opprette et åpent universitet i Norge, uten formelle opptakskrav, med fjernundervisning basert på informasjonsteknologi.[6]

At høgre utdanning vurderes som en relativt passiv aktør innen fleksibel utdanning er ikke noe særnorskt fenomen. I sin rapport *Quality and Relevance, The Challenge to European Education*, hevdet IRDAC *(Industrial Research and Development Advisory Commitee of the European Commision)* i 1994 at de over 3000 høgre utdanningsinstitusjonene i EU spilte en beskjeden rolle i etter- og videreutdanning (CET - continuing education and training)

og at deres bidrag i gjennomsnitt bare omfattet omlag 2-3% av dem som tok slik utdanning. Man hevdet også at tallene for Skandinavia og Storbritannia var noe høgre, opp mot 10 %.[7]

De tall IRDAC la til grunn var basert på grove overslag,[8] noe som også preger de studentangivelser man finner for etter- og videreutdanning i norske, offentlige dokument (jf. sitatene innledningsvis).[9] I *St. meld. nr. 66* (1984-85) sier man for eksempel at oppgaver fra departementet *tyder på* (min utheving) at det i 1983-84 var omlag 7000 heltids studieplasser avsatt til etter- og videreutdanning og forskerutdanning.[10] Man klargjør ikke forholdet mellom etterutdanning, videreutdanning og forskerutdanning. I Hernes-utvalgets utredning NOU 1988: 26 *Med viten og vilje* og i NOU 1986:23 *Livslang læring*, finner vi samme omtrentlighet. I sistnevnte utredning anslår man at etterutdanningen ved universitet og vitenskapelige høgskoler i 1983 utgjorde omlag 6-7000 personer. Heller ikke her skilles det mellom etter- og videreutdanning og det sies heller ikke noe om det regionale høgskolesystemet som på dette tidspunktet hadde vel så stor aktivitet som universitetene og de vitenskapelige høgskolene (jf. under).[11]

Mangel på konkret og presis angivelse finner man også igjen på institusjonsnivå. I statsbudsjettet for 1995 var det for eksempel bare Universitetet i Oslo av de fire universitetene som i noen grad var i stand til å tallfeste sin etter - og videreutdanningsvirksomhet. For de tre andre ble virksomheten angitt gjennom svært generelle og lite opplysende formuleringer.[12] Situasjonen var noe bedre i budsjettproposisjonen for 2000-2001, men også her var det knyttet uklarheter til tall og kategoriseringer (jf. kapittel 4). At institusjonenes oversikter er beheftet med mangler, fremkom også i Telenors kartleggingsundersøkelse fra 1989. Her svarte 41 % av utdanningsenhetene at de ikke visste hvor stor andel deltidsstudenter de hadde.[13] Heller ikke SOFF, som har som mandat å følge utviklingen innen fleksibel utdanning, har vært i stand til å gi gode nok basisopplysninger om studentene innen fleksibel utdanning. Det gjelder også for de prosjekt SOFF har støttet økonomisk.[14]

Resultatet er at høgre utdanning utad har fremstått som passiv og lite motivert i en tid hvor interessen for livslang læring har vært sterkt økende. De nye og fleksible løsningene fremstår som mer interessante og viktige enn på mange år.[15] Man må anta at de høgre utdanningsinstitusjonenes legitimitet og ressursmessige situasjon i økende grad vil knyttes til deres direkte samfunnsengasjement. I en slik sammenheng vil synliggjøring av fleksibel utdanning bli stadig viktigere.

Mangel på oversikt og innsikt i feltet henger sammen med flere forhold. Det underbygger blant annet de konklusjoner som er angitt i kapittel 3 om fleksibel utdanning som marginal virksomhet i høgre utdanning, både på institusjons- og departementsnivå. Heller ikke dette er noen enestående norsk situasjon.[16] Det er også en indikasjon på manglende forskningsmessig interesse, enten man nå vil definere feltet som del av den voksenpedagogiske forskningen, forskningen om høgre utdanning eller som eget felt (jf. kapittel 1). Kontrasten til den voksenpedagogiske forskningen er åpenbar, her har rekruttering vært ett av de mest fokuserte tema over tid.[17] Samtidig må det påpekes at man i norsk sammenheng verken har hatt noe omfattende voksenpedagogisk forskningsmiljø eller forskningsmiljø med fokus på høgre utdanning. Det synes også som om mangel på oppfølging henger sammen med det mer grunnleggende perspektivskifte innen livslang læring, der likestillings- og utjevningsproblematikken tones ned til fordel for det økonomisk/instrumentelle perspektivet.[18] Det må også pekes på at innen fjernundervisning har det siden 1990-tallet vært satt hovedfokus på IKT både praktisk og i forskningssammenheng. Det er av den grunn Gibson mener det er nødvendig å revitalisere interessen for studentrollen og studentperspektivet.[19]

5.2 Grunnlaget for analyse av aktivitet

Hensikten med dette og det påfølgende kapitlet er todelt. Dels handler det om å identifisere utviklingstrekk og omfang av fleksibel utdanning på høgre nivå. Siden det empiriske grunnlaget i form av utdanningsstatistikk varierer, og for perioder er direkte mangelfullt, er det kun mulig å gi indikasjoner på den aktiviteten og den variasjon av fleksibel utdanning (jf. kapittel 4) som har funnet sted de siste 20-25 år. Av den grunn er hensikten i dette kapitlet også å synliggjøre, og i noen grad avklare, noen av de forhold som gjør at det empiriske grunnlaget ikke godt nok fanger opp aktiviteten.

Innledningsvis er det nødvendig å gjøre et skille mellom høgre utdannings direkte og indirekte virksomhet innen fleksibel utdanning.

Den direkte virksomheten er den virksomhet som utdanningsinstitusjonene selv står ansvarlig for både administrativt og faglig. Det er med andre ord snakk om tilbud i regi av utdanningsinstitusjonen, og det registreres som dette. Det er denne virksomheten som er i fokus i dette kapitlet.

Den indirekte virksomheten, som er tema i kapittel 6, kan i hovedsak todeles:

- Det handler dels om de fleksible tilbudene på universitets- og høgskolenivå som formidles og drives i regi av andre (som kunnskapsmeglere). De høgre utdanningsinstitusjonene er fagansvarlige, har studieadministrative forpliktelser og står ansvarlig for eksamen. Dessuten er det primært ansatte i høgre utdanning som står for undervisningen (jf. kapittel 6), selv om det også anvendes andre personer. Store deler av denne virksomheten har foregått i regi av studieforbundene, og da spesielt Folkeuniversitetet, samt noen av de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene. Denne virksomheten er i ferd med å endre seg noe ved at nye aktører påtar seg rollen som kunnskapsmeglere. Dette gjelder både i regioner (gjennom studiesentra), i regi av interesseorganisasjoner (som for eksempel fagforeninger) og i regi av private firma.
- Dels handler det om ansatte som på egenhånd (privat og/eller gjennom egne private firma) påtar seg oppdrag som ikke går i regi av egen institusjon. Denne aktiviteten utgjør et "grått marked" som ingen så langt har noen oversikt over.

For å få fram et bilde av virksomheten innen fleksibel utdanning har det vært nødvendig å bygge på tall fra ulike kilder med til dels ulike perspektiver og definisjoner. Dette er forsøkt satt sammen slik at det skal gi et best mulig bilde av aktiviteten. De tall som presenteres i dette kapitlet er hentet fra offisiell statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), i noen grad fra utdanningsinstitusjonenes budsjettrapporter dokumentert i NSD, publiserte og upubliserte kartlegginger og fra utdanningsinstitusjonenes nettbaserte presentasjon av studietilbud.

Mer spesifikt er følgende kilder lagt til grunn:

- *Offisiell utdanningsstatistikk*
  I SSBs statistikk for voksenopplæring og folkeopplysning, NOS - publikasjonene (Norges Offisielle Statistikk) for perioden 1974/75 til 1984/85, finner man også spesifikke opplysninger om antall tilbud og antall studenter for tilbud i regi av høgre utdanning. Definisjonen av voksenopplæring overenstemmer langt på vei med definisjonen av fleksibel utdanning i kapittel 4. For årene 1982/82 - 1984/85 gis det også opplysninger om fagprofil. Fra 1985/86 og fram til 1996 videreførte ikke SSB det offisielle arbeidet med voksenopplæringsstatistikk. SSB registrerte allikevel på egenhånd, og i mindre omfang, en del av voksenopplæringen fram til 1990/91 og presenterte dette i sin publikasjon "SU - nytt".

Dette omfattet imidlertid ikke tilbud i regi av høgre utdanning.[20] For perioden 1986 - 1995 var det Voksenopplærings-forbundet (VOFO) som hadde ansvaret for registrering av voksenopplæringsaktiviteten. Heller ikke dette omfattet de høgre utdanningsinstitusjonene. For en tiårsperiode eksisterer det derfor nesten ingen offisiell dokumentasjon av høgre utdannings virksomhet innen fleksibel utdanning. Muligens er noen av disse opplysningene å finne i institusjonens innrapporteringer til KUF? Fra 1996 publiserer SSB igjen tall om etter - og videreutdanning ved universitet og høgskoler, men ikke med samme detaljeringsgrad som tidligere. Tallene bygger på NSDs database for høgre utdanning som i dette arbeidet også brukes som egen kilde. Databasen inneholder data om organisasjon, studietilbud, studenter, ansatte, økonomi og areal fra alle universiteter, vitenskapelige høgskoler, statlige høgskoler og kunstfaglige høgskoler i Norge.[21] Her har man registrert etterutdanning fra 1996 og videreutdanning fra 1997 for den enkelte institusjon.

- *Egne bestillinger fra SSB*

  Siden ti år så å si er "borte" i den offisielle voksenopplæringsstatistikken, har det vært nødvendig å ta utgangspunkt i annen og mer generell utdanningsstatistikk på universitets- og høgskolenivå for kunne si noe om den sammenhengende utviklingen av fleksibel utdanning. Det er her valgt å bruke kategoriene "studenter som er 30 år eller mer" og "deltidsstudenter" for perioden 1980 - 2000. For å sikre at det empiriske grunnlaget for analysen var entydig, ble det bedt om egne utkjøringer av statistikken for de aktuelle variablene. Dette ble gjort fordi SSBs offisielle publikasjoner "Aktuell utdanningsstatistikk" og "Dagens Statistikk", som erstattet NOS -publikasjonene, viste seg å ha noe ulike utgangspunkt. Mens for eksempel "Aktuell utdanningsstatistikk" benyttet heltidsekvivalenter for høgskolesektoren, la man til grunn antall studenter i "Dagens statistikk."[22] I disse to publikasjonene finner man heller ikke den angivelse av deltidsstudenter som er nødvendig i dette arbeidet. I SSBs åpne database inngår tabeller/resultater fra begge publikasjoner. Dessuten har SSB revidert studentstatistikken, også bakover i tid, blant annet ved at en person som på tellingspunktet deltok i mer enn en utdanningsaktivitet ved siste revisjon kun er regnet med under **en** utdanningsaktivitet også før 1994.[23] I tillegg ble SSBs "Standard for utdanningsgruppering" revidert i 2000.[24]

- *Tall for etter- og videreutdanning angitt i offisielle meldinger og utredninger (jf. kapittel 3)*
  I de offentlige utredninger og meldinger som også omfatter fleksibel utdanning, er det i noen sammenhenger angitt tall for den virksomhet som foregår. Disse tallene er beheftet med usikkerhet fordi de stort sett baserer seg på anslag og/eller på deler av virksomheten (se også note 11).

- *Kartleggingsundersøkelser som er gjort omkring fleksibel utdanning i norsk høgre utdanning spesielt.*
  Det skal her refereres til resultater fra fem kartleggingsundersøkelser som dekker store deler av 1990-tallet, med hovedvekt på de tre som dekker perioden 1989 - 1994. I noen grad kompenserer disse for mangel på offisiell utdanningsstatistikk for perioden 1985 - 1995. To av disse er utført av Televerkets Forskningsinstitutt/ Telenor FoU og tre av SOFF,[25] en av disse er ikke publisert. Det er flere grunner til at disse undersøkelsene presenteres her:

  – De synliggjør høgre utdannings virksomhet innen dette feltet for en periode hvor det ikke fantes egen, offisiell tilgjengelig statistikk for fleksible utdanning.
  – Fire av dem er, parvis, utført på noenlunde samme tidspunkt og synliggjør samtidig den utviklingen som har skjedd på første del av 90 - tallet. Telenors undersøkelser er utført i h. h. vis 1989 og 1994. SOFFs undersøkelser er gjort i 1991(omfatter studieåret 1990/91, jf, vedlegg 1) og 1995 (omfatter perioden 1990-95). I SOFFs undersøkelse fra 1991 ble de høgre utdanningsinstitusjonene dessuten bedt om å angi et grovt overslag for virksomhet for perioden 1987-90. Samlet sett gir disse undersøkelsene et visst bilde av aktiviteten fra 1987-1995. I tillegg har SOFF gjort en kartlegging for perioden 1996-1999, publisert i egen rapport (nr.3) 2000.
  – Det er en viss sammenheng mellom SOFF og Telenors kartlegginger. Da SOFF foretok sin første kartlegging i 1991 ble blant annet Telenors undersøkelse fra 1989 brukt som en del av grunnlaget for utforming av kartleggingsskjema. Før Telenor foretok sin kartlegging i 1994 var det drøftinger mellom Telenor v/ Tove Kristiansen og SOFF v/undertegnede om SOFFs kartlegging og om et eventuelt samarbeid om utformingen av Telenors undersøkelse. Telenor fikk også tilsendt SOFFs kartleggingsskjema. I SOFFs kartlegginger fra 1995 og 2000 la man blant annet sin egen kartlegging fra 1991 til grunn, men i kortere og noe reviderte utgaver. Til tross for en viss grad av samkjøring, adskiller de to SOFF- undersøkelsene seg på en del viktige punkter, for eksempel når det gjelder registrering av studentantall. Tallene fra SOFFs 1991 kartlegging har ikke tidligere vært offentliggjort.

– Tre av kartleggingene gir ikke bare oversikt over fjernundervisningsaktivitet, men gir også en viss oversikt over deltidsstudier og desentraliserte tilbud. I alle kartleggingene ble bruk av læremidler og teknologi registrert.

Svakheten ved alle disse kartleggingene er at de, både når gjelder studentopplysninger og andre opplysninger, baserer seg på tildels grove overslag foretatt av ansatte ved utdanningsinstitusjonen og ikke på individdata. Det har heller ikke alltid vært slik at den som har besvart kartleggingen har vært dem med best kjennskap til det enkelte prosjekt.

- *Egen kartlegging av fleksible studietilbud i høgre utdanning h-02.*
  På bakgrunn av utdanningsinstitusjonenes nettsider er det i forbindelse med dette arbeidet gjort en gjennomgang av de fleksible utdanningstilbud som tilbys ved norske universitet og høgskoler i august 2002. Dette er en enkel opptelling av tilbud, både videreutdanningstilbud og grunnutdanningstilbud, som gis fleksibelt. Hovedkriteriet for å inkludere et tilbud var at det ble gitt på deltid (jf. kapittel 4).

På bakgrunn av denne dokumentasjonen er fleksibel utdanning ved universitet og høgskoler synliggjort gjennom tre hovedtema, antall studenter, antall tilbud/ fagprofil og læremiddel - og mediebruk.

I bearbeidingen av det statistiske materialet fra flere og ulike kilder er det utformet en rekke tabeller og oversikter. For at det ikke skal bli for mange og detaljerte opplysninger å forholde seg til, er det valgt å plassere en del av tabellene og kommentarer til disse, i notehenvisningene og bare presentere resultater og trender i hovedteksten.

5.3 Studentene i fleksibel utdanning

5.3.1 Studenter som er 30 år eller mer

For å få et bilde av hvordan aktiviteten innen fleksibel utdanning har utviklet seg over tid har det, som nevnt over, vært nødvendig å legge til grunn variabler som også inkluderer annen aktivitet, og dermed andre studentgrupper, i høgre utdanning. Kategoriene "studenter som er 30 år eller mer" og "deltidsstudenter" synes å være de mest relevante variablene.

Som påpekt i kapittel 4 er det vanlig at voksenstatus i høgre utdanning knyttes til 25 år eller mer, slik det for eksempel gjør i Abrahamssons analyse av voksnes deltagelse i svensk, høgre utdanning.[26] Ved å ta utgangspunkt i 30 år, slik det er gjort i denne sammenheng, øker også sannsynligheten for at større deler av den registrerte studentgruppen er såkalte tilbakevendende eller "utradisjonelle studenter" (jf. under) og at de følger fleksible studietilbud, enten som videreutdanning eller grunnutdanning. Ulempen er at de fleksible studentene under 30 år ikke blir registrert/inkludert.

Kategorien "studenter over 30 år" er et utgangspunkt for analyse av fleksibel utdanning/livslang læring man finner i flere norske, offentlige dokument. Blant annet er det utgangspunktet for Hernes-utvalgets analyse av etter- og videreutdanning.[27] Det legges også til grunn i NOU 1986:23 *Livslang læring* som utgangspunkt for å analysere utviklingen av høgre utdanning. I følge komitéen ble dette valgt i mangel av et bredere og bedre grunnlag for å vurdere høgre utdanning i et livslangt læringsperspektiv. Komitéen poengterte i den sammenheng nødvendigheten av et bedre kunnskapsgrunnlag.[28] Man finner dessuten, gjennom kartlegginger og vurderinger både nasjonalt og internasjonalt, at fleksibel utdanning primært fanger opp voksne over 30 år. Ved franske universitet finner man følgende trekk ved den gjennomsnittlige etter- og videreutdanningsstudenten (continuing education); gjennomsnittsalder er 32 år, studentene er i hovedsak i jobb (80 %) eller søker jobb (10 %) og de vender tilbake til studier etter fem år.[29] Gjennom vurderinger av studiesentra i Sverige og Norge fremkommer det likeledes at den primære målgruppen for fleksibel utdanning er "+30" (jf, del II).[30] Dette understøttes også av Brandells undersøkelse av nittitallets studenter i Sverige. Denne undersøkelsen angir også hvor stor andel av aldersgruppa som følger fleksible (her: deltids) opplegg. I en analyse av de registrerte studentene i svensk høgre utdanning for 1995 finner han blant annet følgende:[31]

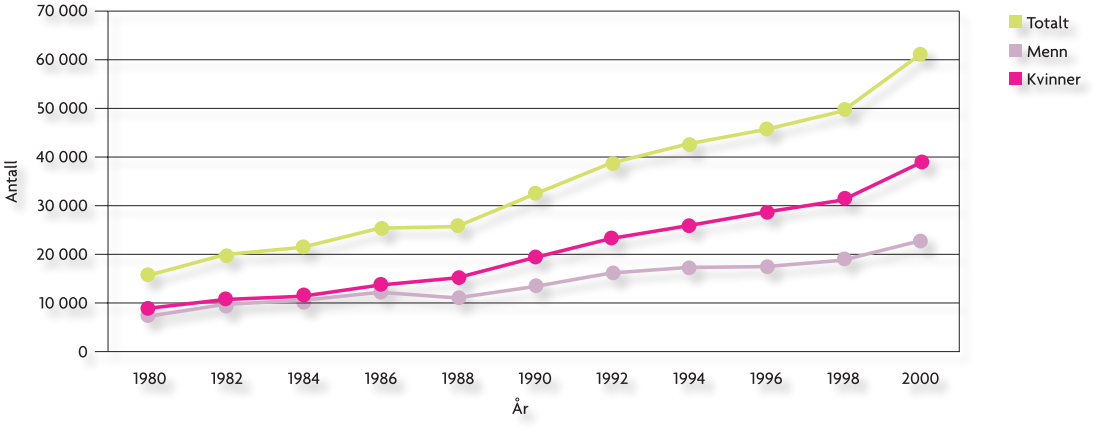
- Om lag 40 % av studentene mellom 35 og 39 år hadde tidligere eksamen fra universitet og høgskole.
- Mer enn annen hver kvinne over 30 år og mer enn annen hver mann over 35 år hadde en eller annen gang i løpet av sin totale studietid vært borte fra studiene i en periode på 3 semester eller mer.
- 32 % av studentene mellom 30-34 år, 41.5 % av studentene mellom 35-39 år og 63.2 % av studentene som var 40 år eller mer studerte på deltid (det vil si med en studietakt på under 0.75 pr. år).
- Ved 27 års alder var forholdet mellom såkalte "ikke- tradisjonelle" og "tradisjonelle" studentene 3:1. En "ikke- tradisjonell" student er en student som minst fyller ett av følgende tre kriterier:
  - Har gjort minst ett langt opphold i studiene.
  - Har påbegynt studier ved 25 års alder eller mer.
  - Studerer på deltid.

Brandells kriterier og analyse gjør det nødvendig å reise spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er å foreta en kategorisering i tradisjonelle og ikke-tradisjonelle studenter. Det mangler for det første en historisk, komparativ dimensjon i analysen som kan si noe om hvor store endringene på hver av de tre kriteriene faktisk har vært. Som en følge av dette bør det også reises spørsmål ved hvorvidt det å score på en av de tre variablene er tilstrekkelig for å kategoriseres som "ikke - tradisjonell" student. Om man legger til grunn at alle kriterier bør være oppfylt, fremgår det av Brandells kartlegging at 15.8 % av kvinnene og 7.9 % av mennene faller innenfor denne kategorien.[32]

Aldersvariabelen "30 år eller mer" omfatter i realiteten fire studentgrupper; videreutdanningsstudenter som følger fleksible opplegg, videreutdanningsstudenter som følger heltids ordinære studier, grunnutdannings-/førstegangsstudenter som følger fleksible studier og grunnutdannings-/førstegangsstudenter som følger heltids ordinære tilbud. Det store flertall innen aldersgruppen har tidligere høgre utdanning og vender tilbake til utdanningsinstitusjonen etter noen års studieopphold (jf. Brandell). Men realkompetanseordningen har også ført til at voksne som ikke har høgre utdanning fra før, men som har praksis og eventuelt annen grunnutdanning i bunnen rekrutteres (jf. kapittel 3); både til grunnutdanning og videreutdanning. Dermed utfordres også den forståelse og definisjon av videreutdanning som ligger til grunn for institusjonenes budsjettrapporteringer til Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD). Her forutsettes det at videreutdanning bygger på avsluttet grunnutdanning på høgre nivå.[33]

I figur 5.1 er det gitt en oversikt over antall registrerte studenter som er 30 år eller mer i norsk høgre utdanning for perioden 1980-2000. Tallene omfatter også norske studenter i utlandet. Det har antallsmessig skjedd en firedobling av denne studentgruppen, fra om lag 15000 i 1980 til om lag 60 000 i år 2000. Andelen av det totale studenttallet har i løpet av perioden økt med om lag 10 %, fra 20,9 % i 1980 til 29.7% i 2000.

For perioden under ett preges denne studentgruppen av forholdsvis jevn vekst, men med markerte skift på slutten av begge tiårene.[34] Fra 1988 - 1990 økte antallet med omlag 7000 (fra 25407 til 32011) og fra 1998 til 2000 økte antallet med om lag 11 000 (fra 49272 til 60982). I begge tilfeller er den prosentvise økningen større for aldersgruppen enn for økningen i studenttallet generelt. Dette gir seg særlig utslag for perioden 1998-2000, der den totale økningen i studenttallet var på 4.5 %, mens den for aldersgruppen "30 år eller mer" var på 23,6 %.



Figur 5.1 Antall studenter som er 30 år eller mer i norsk høgre utdanning (inkl. utenlandsstudenter) 1980 - 2000. Kjønn.[35]

Figur 5.1 viser også at for denne aldersgruppen er kvinner for hele perioden i flertall, selv om menn for høgre utdanning samlet sett var i flertall fram til 1984. For perioden 1980-84 er imidlertid kjønnsforskjellen liten. For 1984 er den på sitt minste, med en forskjell på om lag 800 personer. Fra 1988 blir forskjellen mer markert. Deretter er økningen blant kvinner større enn for menn. Kvinneandelen er også større, og øker noe raskere, i hvert fall for store deler av perioden, for aldersgruppen enn for høgre utdanning samlet. I 1987 utgjorde for eksempel kvinner 52.1 % av samlet studentmasse, mens kvinneandelen for studenter fra 30 år og oppover var 56.7

%. I 1997 var kvinneandelen for høgre utdanning samlet økt til 57 %, mens den for studentgruppen fra 30 år og oppover var økt til 62 %.[36] Fra 1997 til 2000 er imidlertid forskjellen blitt noe mindre.

Det er rimelig å anta at en vesentlig del av økningen for denne aldersgruppen er knyttet til fleksibel utdanning. Perioden 1990-94, hvor antall studenter over 30 år økte med omlag 10000 er for eksempel også SOFFs første periode (jf. kapittel 2) og dermed den første perioden hvor fjernundervisning i høgre utdanning var satt på dagsorden. Den markerte økningen på slutten av 1990-tallet kan forklares ut fra tre forhold som har påvirket høgre utdanning i retning av større aktivitet innen fleksibel utdanning; diskusjonene og iverksettingen av Kompetansereformen, gradvis endrede rammebetingelser med større fokus på egen inntjening og Internetts gjennombrudd. Fleksibel utdannings betydning underbygges også ved at den primære økningen i antall og andel finner sted for dem som er 35 år eller mer. For perioden 1993 - 97 utgjør denne aldersgruppen 2/3 av alle registrerte studenter som er 30 år eller mer.[37] Også kjønnsfordelingen innen aldersgruppa kan tolkes som uttrykk for økt aktivitet innen fleksibel utdanning. Forskjellen mellom menn og kvinner utgjøres primært av den store andelen kvinner over 35 år som følger høgskoleutdanninger. For perioden 1993 - 97 utgjør kvinnene 2/3 av denne aldersgruppa, mens de for aldersgruppa 30-34 år utgjør om lag 54 %.[38] Flere konkrete vurderinger av fleksibel utdanning viser at det er de kvinnedominerte fag og yrkesgrupper man primært retter seg mot (jf. del II).[39]

For perioden 1995 til 2000 utgjør aldersgruppen 18.1 % av alle førstegangsstuderende. Det har vært en økning i andelen nye studenter i denne alderskategorien på 5 % fra 1996 til 2000 (fra 15.2 til 20.2 %).[40] Oversiktene viser også at økningen primært omfatter voksne som er 35 år eller mer og som påbegynner studier ved høgskolene (om lag 2/3). Det er ikke urimelig å anta at mange av disse påbegynner fleksible profesjons-utdanninger innen helse-, sosial- og skolesektoren. En slik antagelse styrkes både av erfaringene fra svenske og norske studiesentra.[41]

Både økning i antall og prosentandel bekrefter altså den gradvise dreiningen i retning av voksne studenter ("adultification") man også finner internasjonalt.[42] Utviklingen kan også leses som en indikasjon på fremveksten av kompetansesamfunnet ved at stadig flere finner det nødvendig å vende tilbake til høgre utdanning etter endt grunnutdanning eller påbegynne høgre utdanning.

5.3.2 Deltidsstudenter

Antall og andel deltidsstudenter er et annet mål på den fleksible utdanningsaktiviteten. Deltid innebærer at studier går over lengre tid enn det som er stipulert for heltidsstudenter. Det mest vanlige er studier som har 50 % progresjon (såkalt halv fart). Sett i forhold til at ordinære, heltidsstudier gradvis utvikles i mer fleksibel retning, for eksempel gjennom modularisering og bruk av IKT, vil målgruppe og alternativ studieprogresjon (det vil si alternativ tidsorganisering) være hovedskillet mellom interne og eksterne utdanningstilbud (jf. kapittel 4). Kogan hevder at noe av kimen til høgre utdannings dreining mot livslang læring nettopp er å finne i det økende antall deltidsstudenter.[43]

I SSBs tidligere definisjon av kategorien deltidsutdanning heter det:[44]

> Heltidsutdanning er utdanningsaktiviteter som forutsetter at studentene er ikke-yrkesaktive eller bare delvis aktive, mens deltidsutdanninger er slike som fullt yrkesaktive kan delta i. For høgskolene er kjennemerket knyttet til utdanningen, mens det for universitetene gjelder den enkelte students studiestatus og bygger på de opplysninger studentene selv gir.

Fordelen med SSBs definisjon er at den både fanger opp grunnutdanning og videreutdanning som gis fleksibelt. Den er imidlertid noe problematisk fordi deltid defineres ut fra to ulike utgangspunkt.

For høgskolene er utgangspunktet selve tilbudet (for eksempel tilbud gitt med halv studieprogresjon). Dette innebærer at samtlige registrerte deltidsstudenter følger tilbud som er lagt opp med en annen og mer fleksibel studieprogresjon. Disse tilbudene vil igjen ha ulik form; tilbud ved institusjonen, desentraliserte tilbud, sommerkurs, kveldsundervisning, weekendsamlinger, fjernundervisning og lignende (jf. kapittel 4).

For universitetenes del er situasjonen mer uklar fordi man i registreringen ikke har tatt utgangspunkt i tilbudets art, men i studentens status slik studenten selv oppgir den ved registrering. Det innebærer at man i statistikken ikke kan skille mellom de studenter som følger spesielt tilrettelagte deltidstilbud og de som er "deltidsstudenter på heltidstilbud," eksempelvis en student som velger å ta eksamen i et grunnfag etter to år. Fra 1996 har SSB definert deltid som "mindre enn 70 % studieprogresjon".[45]

Deltidsstudentene ved universitetene kan (i hvert fall) kategoriseres i tre grupper; de som følger fleksible studier, de som bevisst legger opp en annen studieprogresjon innenfor ordinærstudier (for eksempel fordi de arbeider ved siden av) og de som ikke mestrer studiesituasjonen og må ha mer enn tilmålt tid for å klare studiet og/eller må ta deler om igjen. Omfanget av deltidsstudenter sier både noe om studiekvalitet, om studievilkår og mål med studier. Dahllöf påpekte allerede i 1968, på bakgrunn av en reanalyse av eksamensstatistikken ved svenske universitet, at mange heltidsregistrerte studenter innen humaniora og samfunnsvitenskap ikke bare studerte på deltid og var i arbeid, de hadde heller ikke som intensjon å ta eksamen.[46] De var, som Askling og Foss-Fridlizius uttrykker det, "tradisjonelle studenter som tok i bruk universitetet i en utradisjonell hensikt."[47] Denne utradisjonelle bruken av høgre utdanning er et trekk som er mer fremtredende i fleksible studier, slik det blant annet fremkommer i en evaluering av fleksibel utdanning ved Universitetet i Umeå rundt 1990.[48] Dette gjør det også nødvendig å reise spørsmål ved i hvilken grad de kriterier for studentgjennomstrømming man legger til grunn for den unge heltidsstudenten er like relevant for den voksne, fleksible student (jf. kapittel 6).

Berg og Kyvik påpekte i en artikkel fra 1992, med referanse til flere norske kartlegginger på 1980-tallet, at deltidsstudenter innenfor heltidsstudier ved universitetene hadde økt markert i omfang siden 1978. Med utgangspunkt i en nedre grense på 7 timers arbeid pr. uke og/eller omsorgsarbeid, antok Berg og Kyvik at om lag 50 % av studentene var deltidsstudenter midt på 1980-tallet. Av dem som arbeidet ved siden av studiene viste Aamodt at 22 % arbeidet mer enn 30 timer pr. uke, 38 % mer enn 15 timer og 53 % mer enn 7 timer.[49] I det såkalte Studiefinansierings-prosjektet viste Aamodt til at det ikke hadde skjedd særlig endringer i omfanget av deltidsstudenter innenfor heltidsstudiene fram til midten av 1990-tallet. Det var fremdeles halvparten av studentene studenter som hadde inntektsgivende arbeid ved siden av studiene. Det var omtrent halvparten. Dessuten jobbet studentene færre timer pr. uke enn studentene ti år tidligere. Gjennomsnittlig antall timer var redusert fra 20 til 12 timer. Denne utviklingen forklares med tre forhold; forbedringer i Lånekassens tilbud, sterkere konkurranse både om å komme inn på studiene og på arbeidsmarkedet og økt oppmerksomhet omkring studiekvalitet.[50]

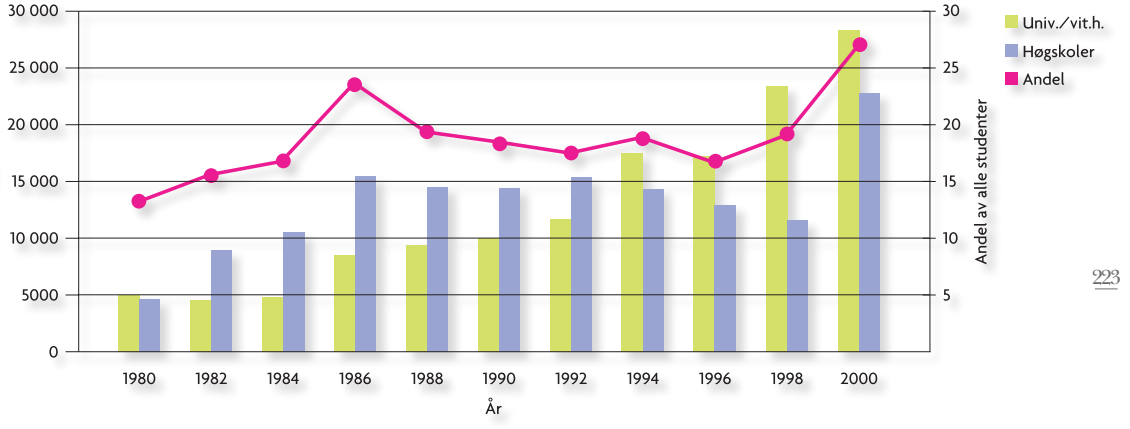
Det foreligger ingen nasjonal statistikk som angir, over tid, hvordan deltidsstudentene ved universitetene fordeler seg mellom heltids- og deltidstilbud. Ved å sammenstille data fra ulike kilder, er en ikke urealistisk antagelse at den gjennomsnitlig andelen av deltidsstudentene som har fulgt deltidstilbud ved universitetene på 1990 - tallet utgjør et sted mellom 20 - 30 %.

En kilde til en viss avklaring er å finne i universitetenes studentregistreringer før innføring av Felles studentregisteret. En gjennomgang av rapporter ved Universitetet i Oslo for 1994, 1995 og 1996, og som baserer seg på den sentrale semesterregistreringen, viser at det var om lag 20 % av studentene som oppga deltidsstatus. 20 % av disse igjen oppgav at de deltok på organiserte deltidsopplegg.[51] For disse tre årene utgjorde dette 3.9 % av samlet studenttall ved UiO. En del forhold ved denne statistikken, og selve registreringen, tilsier at prosentandelen nok var noe større.[52] Blant annet var det for alle tre årene et flertall av deltidsstudentene som ikke svarte på hva som var grunnlaget for deltidsstatus. Dette illustrerer også problemet med at det var studentene selv som ved denne registreringen skulle angi status (se note 59).

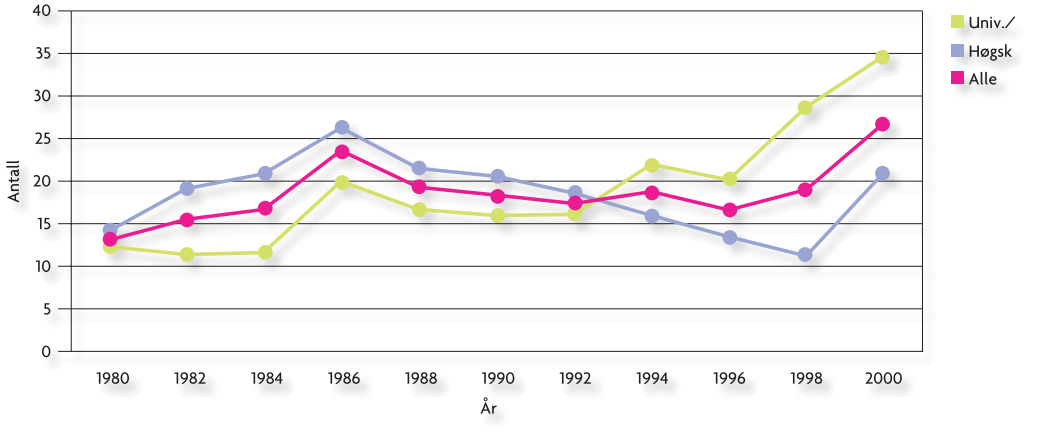
Et forsøk på å angi andelen av deltidsstudenter som følger fleksible studier ved universitetene over tid, må også ta i betraktning at aktiviteten har vært økende, men også varierende fra år til år. Ved Universitetet i Tromsø har antall videreutdanningsstudenter variert fra 413 i 1996 til noe i overkant av 1059 i 2000.[53] Som det fremgår av tabell 5.4 er de fleste spesifikke videreutdanningstilbudene (registrert av NSD) tilrettelagt som deltidsutdanninger. Om man sammenholder universitetenes totale antall deltidsstudenter for perioden 1997 - 2001 (jf. figur 5.2) med antall rapporterte videreutdanningsstudenter for samme periode (jf. tabell 5.1 og tabell 5.2), fremkommer det at videreutdanningsstudentene utgjør om lag 25 %. Om man inkluderer en del fleksible grunnutdanninger og de studenter som følger tilbud i regi av studieforbundene vil denne andelen øke, muligens til 30-35 %. Det er imidlertid uklart hvordan institusjonene fører og beregner denne kategori studenter. Det eneste som synes sikkert er at praksis er ulik (jf. kapittel 6).

I figur 5.2 og 5.3 er det gitt en oversikt over antall og andel deltidsstudenter ved universitet (omfatter universitet og vitenskapelige høgskoler) og høgskoler for perioden 1980-2000 basert på SSBs opplysninger. Utenlandsstudentene er ikke inkludert.

Figuren viser at antall deltidsstudenter er om lag femdoblet i løpet av perioden, fra om lag 10 000 i 1980 til noe i overkant av 50 000 i 2000. Med de forbehold som må tas når det gjelder endringer i beregnings- og rapporteringsgrunnlaget, har andelen deltidsstudenter økt fra hver 8. student (13,1 %) i 1980 til hver 4.(26.8%) i 2000.



Figur 5.2 Antall og andel deltidsstudenter i norsk høgre utdanning.1980-2000.[54]



Figur 5.3 Andel deltidsstudenter i norsk høgre utdanning. Institusjonstype. 1980 - 2000[55]

Av figurene fremgår det at utviklingen av antall og andel deltidsstudenter i høgre utdanning kan inndeles i tre perioder, 1980-86, 1986-1996 og 1996-2000. Utviklingen fra 1980-86 er preget av en vekst som særlig skyter fart de to siste årene av perioden. Her skjer det en fordobling i antall og en økning i andel fra 16, 7 % til 23,6%. For perioden 1986-1996 skjer det samlet sett en viss nedgang i andelen deltidsstudenter, i gjennomsnitt ligger andelen om lag på 1984 nivå. Antall deltidsstudenter øker for denne perioden bare med 6500. Fra 1996 til 2000 skjer igjen det en markert økning både i antall og andel, med særlig markert økning de to siste årene. Antallet økte da med 16 000, andelen med om lag 8 %. Denne markerte økningen skyldes flere forhold, ett av dem er økt innsats innen fleksibel utdanning. Man kan anta at den første effekten av Buer-utvalget og den påfølgende debatt og stortingsmeldinger (jf. kapittel 3) nettopp gir seg utslag i denne tidsperioden, spesielt for høgskolene. Det indikerer også en økning i fleksible grunnutdanningstilbud, først og fremst ved høgskolene, noe som igjen er et uttrykk for at denne type virksomhet har blitt viktigere for utdannings-institusjonene.

For universitetene skyldes nok utviklingen primært endringer i studiemønsteret for studentene ved heltidsstudiene. Gjennomsnittlig vektallsproduksjon ved universitetene for 2000 var noe i overkant av 11 vekttall.[56] For universitetenes del kan man heller ikke se bort fra at økningen siden 1996 kan ha sammenheng med den endringen som har skjedd i grunnlaget for registreringen (se over), både når det gjelder definisjon (jf. over) og hvordan registreringen skjer.

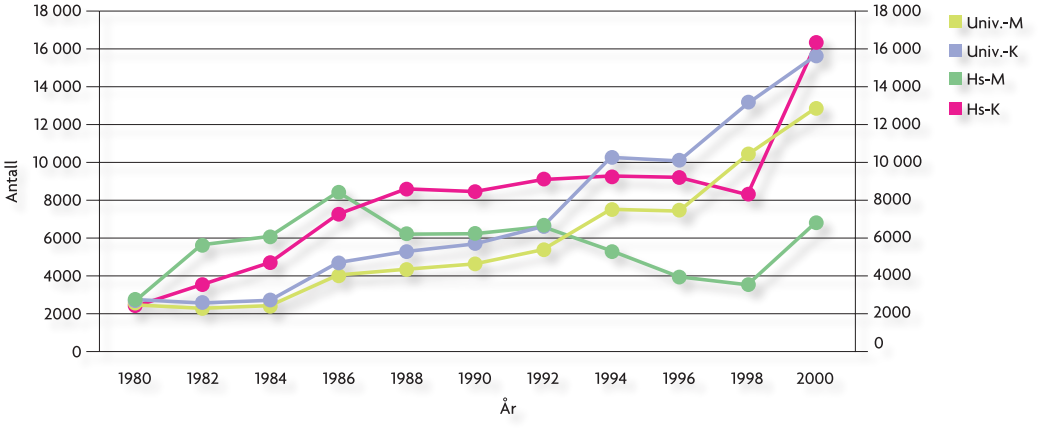
I 1980 hadde høgskolene og universitetene om lag samme antall og andel deltidsstudenter. Fram til 1992 er det høgskolene som både har størst antall og andel deltidsstudenter. Om man bare tar utgangspunkt i studenter som følger definerte deltidstilbud (jf. over), vil høgskolene for hele perioden være større enn universitetene. Antallsmessig har deltidsstudentene ved høgskolene økt fra 4657 i 1980 til 22812 i 2000. Størst antallsmessig forskjell i favør av høgskolene finner man i 1986, hvor høgskolene nesten hadde dobbelt så mange deltidsstudenter som universitetene (15452/8476). For dette året ligger disse institusjonene også over den utdanningspolitiske målsettingen fra tidlig 1970-tall om at 25 % av innsatsen ved høgskolene skulle innrettes mot eksterne grupper/etter- og videreutdanning (jf. kapittel 3). Fra 1986 til 1998 er andelen deltidsstudenter ved høgskolene avtagende, med unntak for 1995 (dette fremkommer ikke av figur 5.3 som tar utgangspunkt i annet hvert år fra 1980), hvor andelen øker til 26 %, for så å avta igjen året etterpå. Nedgangen henger primært sammen med at antall deltidsstuderende menn nesten halveres fra 1992 - 1998. Antall deltidsstuderende kvinner holder seg derimot noenlunde stabilt.

Av høgskolene synes lærer(høg)skolene å ha særlig stor rekruttering av deltidsstudenter. Av utdanningsstatistikken fremgår det for eksempel at for årene 1982, -87, -88, -90 og 1992 hadde disse institusjonene mellom 26 % og 39 % av alle deltidsstudenter i høgre utdanning.[57] I kartleggingen av fjernundervisning i skolesektoren 1989 i regi av Televerkets forskningsavdeling, fremgår det også at de pedagogiske høgskolene var de institusjonene som i størst grad planla å starte med fjernundervisning.[58] Det skal her pekes på fire grunner til at til lærerutdanningen, også sammenlignet med andre profesjonsutdanninger, har stått så sentralt når det gjelder deltidsstudier. For det første har det sammenheng med at etter-og videreutdanning for lærere helt fram til 2002 har hatt egen, øremerket finansiering gjennom Statens Lærerkurs. I 1985 støttet for eksempel Statens Lærerkurs over 400 tilbud for lærere med til sammen 8700 deltakere.[59] Videreutdanning har også vært nært knyttet til læreres lønnssystem, blant annet i form av lønnsopprykk, på en helt annen måte enn for andre sammenlignbare yrkesgrupper. Spesielt utkantområdene har helt siden 1970-tallet hatt til dels stor mangel på kvalifiserte lærere, og av den grunn har det vært nødvendig å ta i bruk ekstraordinære, fleksible utdanningsmodeller (jf. kapittel 3). Et siste poeng er at etter- og videreutdanning har vært et gjennomgående diskusjonstema blant lærere og slik sett vært i fokus gjennom hele perioden.[60]

Ved universitetene ligger andelen deltidsstudenter i gjennomsnitt på om lag 13 % fram til 1986, hvor andelen øker til 20.8 %, et nivå man ikke er tilbake på før i 1994. Fra 1988- 1993 holder andelen seg på om lag 16 %. Deretter skjer det en forholdsvis markert økning fram til 2000. Den markerte økningen i antall deltidsstudenter setter altså tidligere inn ved universitetene enn ved høgskolene. Fra 1994 er universitetene både antalls- og andelsmessig større enn høgskolene når det gjelder deltidsstudenter. I 2000 utgjorde deltidsstudentene 35 % av samlet studentmasse. Den stabilitet Aamodt registrerte fram til midten av 1990-tallet, synes ikke å gjelde lengre. Spørsmålet er om den nye kvalitetsreformen vil endre denne situasjonen, eller om man i større grad må erkjenne at kvaliteten må knyttes til et annet studiemønster?

I figur 5.4 gis det en oversikt over hvordan deltidstudentene ved h. h. vis universitet og høgskoler fordeler seg på kjønn. For universitetenes del er kvinner hele tiden i flertall, selv om forskjellene mellom kjønn er liten fram til 1988 og utviklingen fra 1994 er nokså parallell . Fra 1994 til 2000, og for de årene som er angitt i figuren, har kvinner et forholdsvis stabilt flertall. For høgskolene er bildet noe annet. Her er menn i flertall frem til 1986, deretter er kvinneandelen størst. Fra 1992 til 1998 er det en markert nedgang i antall deltidsstuderende menn, mens antall kvinner holder seg forholdsvis konstant. Fra 1998- 2000 skjer det nesten en fordobling både i antall deltidsstuderende kvinner og menn. Denne klare kvinnedominansen fra midten av 1980-tallet indikerer

at det er de kvinnedominerte profesjonsutdanninger som primært gis som fleksible studier. Roos peker på, med referanse til Elgqvist-Saltzman, at kvinners deltakelse innen fleksibel utdanning ikke bare er knyttet til (relevante) fag, men også må forstås i lys av hvordan kvinner forsøker å kombinere privatsfære og utdanningssfære. Blant annet på grunn av familieforhold avbryter de oftere studier og "sitter på venterommet", med tanke på å ta opp studier seinere.[61]



Figur 5.4 Antall deltidsstudenter i norsk høgre utdanning. 1980-2000. Kjønn og institusjonstype[62]

5.3.3 Studenter registrert innen voksenopplæring, etter- og videreutdanning og fjernundervisning

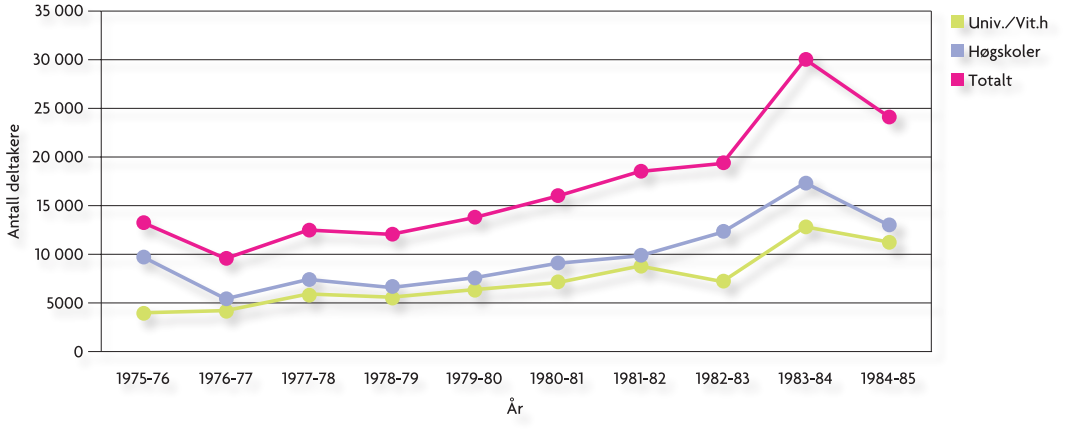
Når det gjelder den mer konkrete angivelsen av fleksibel utdanning er det, som påpekt over, mulig å identifisere dette for enkelte deler av perioden. Dette gjelder for perioden 1975/76 - 1984/85 gjennom SSB og fra 1996 gjennom NSD. For mellomperioden, 1985- 1996, synes det eneste grunnlaget å være de før nevnte oversiktene fra Telenor og SOFF. I det følgende skal studenttall fra disse tre periodene presenteres.

5.3.3.1 Perioden 1975/76 - 1984/85

I voksenopplæringsstatistikken for perioden 1976 - 85, er voksenopplæring definert som:[63]

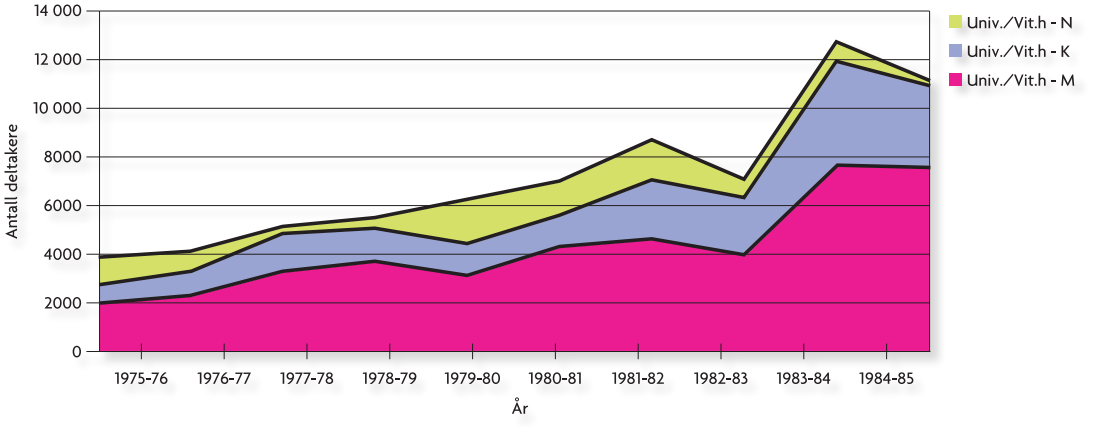
> 1) Grunnutdanning som det finst parallellar til innan det ordinære utdanningssystemet, men som er utforma særskilt for vaksne. Med vaksne skal ein her forstå personar som har hatt avbrot i den normale, kontinuerlige vegen gjennom utdanningssystemet.
>
> 2) Utdanning utan parallellar innan det ordinære utdanningssystemet, t.d etterutdanning og friviljug studieverksemd.

Den nedre grensen for registrerte tilbud hadde et omfang på over 8 timer fordelt over to dager, det vil si at registreringen både omfattet vektallsgivende og ikke - vekttallsgivende tilbud. Det er ikke mulig å skille ut tallene for de to tilbudsformene.

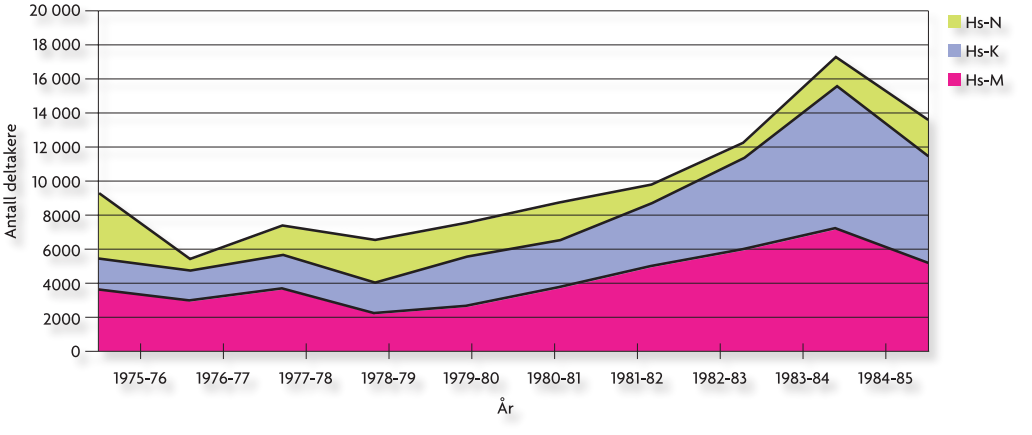


Figur 5.5 Deltakere i voksenopplæring i regi av høgre utdanning. 1974/75-1984/85[64]

Av figur 5.5 fremgår det at aktiviteten for denne perioden har vært gradvis økende med en "topp" i 1983/84 hvor det ble registrert om lag 30 000 deltakere. Dette forsterker bildet av at fleksibel utdanning ved universiteter og høgskoler nådde et foreløpig høydepunkt midt på 1980-tallet, det vil si om lag 5 år før fjernundervisning og bruk av IKT for alvor ble satt på dagsorden. En sammenligning mellom figur 5.5 og figur 5.2 indikerer at voksenopplæringsstatistikken primært fanget opp videreutdanningsstude ntene og/eller at etterutdanningsaktiviteten ikke var så omfattende.



Figur 5.6 Deltakere i voksenopplæring ved universitet/vitenskapelige høgskoler. Antall og kjønn.1975/76 - 1984/85.[65]



Figur 5.7 Deltakere i voksenopplæring ved høgskolene. Antall og kjønn. 1975/76 - 1984/85.[66]

I figur 5.6 og 5.7 er voksenopplæringsstudentene i høgre utdanning fordelt på kjønn og type utdanningsinstitusjon. Betegnelsen ”N” (nøytral) betyr at kjønn ikke er oppgitt.

For universitetene og de vitenskapelige høgskolene er menn hele tiden i flertall, og er i gjennomsnitt for hele perioden over dobbelt så mange som kvinnene. Her må man eventuelt korrigere for de studenter som ikke er registrert på kjønn. Med forbehold for den "nøytrale" kategorien er det større variasjon i kjønnsfordelingen ved høgskolene. For perioden sett under ett er menn i flertall også her, med en andel på 53 %. Fra 1979/80 kan man identifisere en utvikling hvor kvinnene blir stadig flere og i 1983/84 er de i flertall.

5.3.3.2 Perioden 1986 - 1996

Fra 1986 til 1996 er høgre utdanning fraværende i voksenopplæringsstatistikken. Denne oppgaven "overføres" heller ikke til den ordinære, individbaserte statistikken for høgre utdanning. Dette fraværet synliggjør problemet med at en del av høgre utdannings virksomhet var lovhjemlet og definert til voksenopplæringssektoren. Fraværet av statistikk for et decennium indikerer også oppgavens marginalitet. For det tredje avdekker det en mulig uenighet og uklarhet i ansvarsfordelingen mellom to avdelinger i departementet når det gjelder denne deloppgaven i høgre utdanning.

For perioden kan man imidlertid få indikasjoner på omfang og utvikling ved hjelp av kartleggingene til Telenor og SOFF. Ved bruk av disse må man dog ta i betraktning flere feilkilder. Telenor har for eksempel i sine to kartlegginger ikke foretatt noen klar definisjon og avgrensning av de tre formene for fleksibel utdanning de spør om (deltidsutdanning, desentralisert utdanning, fjernundervisning). Som pekt på i kapittel 4 vil skillet mellom deltidsutdanning og desentralisert utdanning i mange tilfeller være fiktivt, for eksempel ved at de fleste desentraliserte tilbud også er på deltid. I tillegg opererer man med ulike omfangsangivelser for de tre organiseringsformene. Mens man for desentraliserte tilbud og fjernundervisning presenterte antall, baserte man seg for deltidsutdanningene på prosentvis angivelse. I SOFFs kartlegginger er studenttallene angitt anslagsvis og baserer seg ikke på nøyaktige individdata. 1995 - kartleggingen omfatter dessuten bare SOFF- støttede prosjekt.

En oppsummering av Telenors to kartlegginger gir følgende bilde av studentomfanget på første del av 1990-tallet:[67]

- Når det gjelder antall studenter innenfor spesifikke fjernundervisningstilbud (det vil si ut fra opprinnelig definisjon), registerte man en positiv utvikling fra 1989-94 både for universitet og høgskoler. Mens man anslo antallet fjernstudenter til ca. 500 i 1988, beregnet man antallet til 7729 for studieåret 1993/94. Fjernstudentene utgjorde i følge Telenor 9 % av høgskolestudentene og 1.3 % av universitetsstudentene. På bakgrunn av SOFFs beregninger i rapport 1/96 er dette et forholdsvis realistisk overslag.

- Når det gjelder desentrale studenter anslo man i Telenors 1989- kartlegging at 20 % av universitetsenhetene og 40 % av høgskolene gav denne type tilbud. Til sammen antok man at 1000 universitetstudenter og 4000 høgskolestudenter fulgte slike tilbud. For 1994 fant man at 82 enheter på høgskolenivå (omlag 50 % av samtlige høgskoler) og 13 fakulteter(35 %) gav slike tilbud. Man antok at 13 100 studenter fulgte slike tilbud på høgskolenivå og 6080 på universitetsnivå for studieåret 1993/94. Også dette synes å være et rimelig overslag.

- For deltidstilbud viste kartleggingen for 1988 at 38 enheter oppgav at de hadde under 5 % deltidsstudenter, 27 enheter hadde mellom 5-20 % deltidsstudenter mens 36 hadde over 20 %. Alle universitetsenhetene oppgav at de hadde over 35 % deltidsstudenter. I 1994-kartleggingen hadde bildet endret seg noe. For høgskolenes del hadde det skjedd en økning i omfanget av deltidsstudenter. 30 % av høgskolene oppga at de hadde mer enn 20 % studenter på deltid og halvparten av disse igjen hadde over 35 % på deltid. Andelen av institusjoner med under 5 % på deltid var gått ned fra 22 % i 1989 til 16 % i 1994. Andelen institusjoner med 5-20 % var gått opp fra 16 % i 1989 til 54 % i 1994. For universitetene ble det påvist en nedgang i andelen deltidsstudenter fra 1989. 51 % av enhetene som ble spurt hadde under 5 % på deltid, mens bare 8 % av enhetene hadde over 35 % på deltid.

Oppsummert indikerer Telenors to kartlegginger at høgskolene for alle de tre fleksible organiseringsformene hadde utvidet sin aktivitet, mens universitetene hadde redusert sin virksomhet når det gjaldt deltidstilbud. Dette er en konklusjon som ikke helt overenstemmer med den generelle utviklingen av deltidsstudentene, slik det kommer til uttrykk i figur 5.2 og figur 5.3. Muligens kan det forklares med at det bare er studenter som følger deltidstilbud universitetene oppgir.

Fra SOFF - kartleggingene på første del av 1990 - tallet skal to studenttall angis. I 1990/91 kartleggingen ble det totalt registrert 388 utdanningstilbud. For 239 av disse var det også stipulert studentantall. Samlet sett for disse tilbudene ble det registrert 12 676 studenter. Dette gjaldt alle former for fleksibel utdanning (jf. kapittel 4) og omfattet også noen av de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene. Om man legger til grunn gjennomsnittlig antall studenter pr. studietilbud (om lag 50) for alle registrerte tilbud, omfatter SOFFs kartlegging noe i underkant av 20 000 studenter. Sett i forhold til antall deltidsstudenter ved inngangen til 1990-tallet, synes dette å være et realistisk anslag.

I 1995 - kartleggingen er den mest presise studentangivelsen knyttet til antall studenter tatt opp til 77 fjernundervisningstilbud i perioden 1991 - 95. Til sammen har man for disse tilbudene registrert 12420 studenter.[68] I den grad fleksible studier har frafall synes det som dette primært skjer før studiet starter, det vil si mellom opptak og oppstart.[69] I rapporten antas det derfor at om lag 12000 studenter hadde fulgte fjernstudier støttet av SOFF fram til 1995.

Når det gjelder alders- og kjønnsfordeling viser kartleggingene at kvinner i større grad enn menn benytter seg av fleksible utdanningstilbud. Aldersmessig er det stor spredning, men hovedmengden synes å befinne seg mellom 35 - 50 år.[70]

5.3.3.3 Perioden 1996 - 2001

Fra 1996 er den fleksible virksomheten/etter- og videreutdanning igjen synliggjort gjennom utdanningsstatistikken. Den gjenfinnes først i SSB gjennom publikasjonen "Aktuell utdanningsstatistikk" (som nå er avsluttet). Her finner man etter- og videreutdanning registrert fra 1996, men detaljeringsgraden er langt mindre enn i den tidligere voksenopplæringsstatistikken. Fleksible grunnutdanningstilbud er ikke inkludert slik de var i voksenopplæringsstatistikken. Dette er en av grunnene til at det er vanskelig å sammenholde tall fra voksenopplæringsstatistikken på 80-tallet med de tall som foreligger fra 1996.

5.3.3.3.1 Etter- og videreutdanning registrert i NSD

Aktiviteten innen fleksibel utdanning er også registrert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som på oppdrag fra departementet har etablert en egen database som dokumenterer aktiviteten i høgre utdanning. I denne databasen kan man finne samleopplysninger om fleksibel utdanning på to steder. Under kategorien "studenter totalt" er det også en kolonne for videreutdanning. Data for "registrerte studenter" kommer fra Felles Studentsystem (FS). FS bygger igjen på at institusjonen koder alle sine studieprogrammer i forhold til hvorvidt de er på lavere grad, høyere grad, profesjon, videreutdanning. Her er det altså studienivå som er utgangspunktet.

Under "studentrapporter" finner man samleoversikter for både etterutdanning og videreutdanning. Disse oversiktene baserer seg igjen på institusjonenes budsjettrapporteringer til NSD gjennom tabellene 8.7.1 (Oppgave over studenter og ressursbruk på videreutdanningstilbud) og 8.7.2 (Oppgave over studenter og ressursbruk på etterutdanningstilbud). For videreutdanning gis det flere opplysninger, blant om annet målgruppe, kostnader, grad av fjernundervisning og finansiering.[71] Dette er opplysninger som departementet ønsker og som blant annet fremkommer i anvisningene til institusjonenes budsjettrapporteringer.[72] Når fjernundervisning angis som egen (og eneste kategori) for studieorganisering, har det nok sammenheng med at departementet er særlig interessert å følge utviklingen på dette området. Samtidig er det et problem at dette er eneste organiseringsform under videreutdanning. Institusjonene kan rapportere om andre organiseringsformer, som for eksempel deltids- /desentralisert utdanning i tabell 8.7.4. Dette definerer NSD/departementet som fleksible utdanningstilbud, det vil si utdanningstilbud som "geografisk er lokalisert til andre steder enn ved institusjonens ordinære studiesteder".[73] Denne tabellen angir utdanningstilbud, uansett status, som har vært gitt på deltid og/eller desentralisert/ fjernundervisning, og overlapper slik sett delvis med den spesifikke videreutdannings-tabellen. Rapporteringen i 8.7.4. foreligger bare på institusjonsnivå, det vil si NSD har ikke bearbeidet og oppsummert disse opplysningene. Rapporteringen gjelder bare fra 2000. Innrapporteringen synes noe ujevn, i hvert fall for 2000.

NSD definerer videreutdanning ut fra fag ("skal ha som uttalt intensjon å være en videreutdanning innen høyere utdanning") og <u>målgruppe</u> ("personer som har fullført en grunnutdanning i høgre utdanning"). Ut fra sin definisjon ekskluderer NSD både realkompetansestudenter og personer med tidligere høgre utdanning som følger grunnutdanningstilbud. Denne ekskluderingen omfatter også tilbud med

”dobbeltstatus”, for eksempel tilbud innen lærerutdanningen som både gir fordypning i 4. året av grunnutdanningen og som samtidig tilbys som videreutdanning for ferdig utdannede lærere. Ut fra sin definisjon kategoriserer NSD dette som tilbud på lavere grads nivå siden basiskravet for å følge studiet er generell studiekompetanse.[74]

NSD peker på problemer knyttet til institusjonenes fortolkning av definisjonen i FS og de skjønnsmessige vurderinger som må gjøres i forhold til kategoriene i tabell 8.7.1. Et eksempel på dette er kategorien ”delvis fjernundervisning.” Selv om NSDs definisjon av videreutdanning er entydig, viser det seg også her at det i praksis at flere forhold gjør tallene usikre. Blant annet fører utdanningsinstitusjonene opp flere tilbud enn det som omfattes av videreutdanningsdefinisjonen. Universitetene oppgir i oversiktene en rekke tilbud som er fleksible grunn-, mellomfags- og hovedfagstilbud. Det samme er tilfelle for noen av høgskolene som tilbyr liknende fag. Ingen av universitetene fører opp ”Praktisk - pedagogisk utdanning” som videreutdanning. Det gjør derimot flere av høgskolene. Disse forhold gjør det både vanskelig å sammenligne institusjonens aktivitet innen etter- og videreutdanning og gi et korrekt bilde av de ulike former for fleksibel utdanning. Det er ingen av høgskolene som oppgir sine profesjonsrettede, fleksible grunnutdanninger under videreutdanningskategorien, de synliggjøres under kategorien ”fleksible studier”. Uten at det er mulig å lese av innrapporteringene og oversiktene, antas det at institusjonene også inkluderer realkompetansestudentene i sine studenttall, og slik sett også bryter med NSDs utgangspunkt.

Problemet kommer også til uttrykk ved at antall oppgitte videreutdanningsstudenter basert på FS for mange institusjoner ikke stemmer overens med den spesifikke videreutdanningsoversikten som gis i regi av NSD. NSD karakteriserer denne situasjonen som problematisk og man håper å finne bedre løsninger etter hvert.[75] Det kan også gis eksempler på at institusjonenes opplysninger føres i annen tabell enn forutsatt, blant annet fordi de ulike tabellene og definisjonen til NSD skaper usikkerhet og forvirring. Høgskolen i Lillehammer står i 2001 oppført med 54 videreutdanningsstudenter, mens de 1056 andre er registrert under tabellen for fleksibel utdanning. Usikkerheten når det gjelder tabellføringer og hva opplysningene skal brukes til skaper i enkelte tilfelle frustrasjon:[76]

> Vi har ikke rapportert tall i akkurat denne tabellen, fordi den omfatta årsverk og ressursbruk og fordi det ikke var gitt noe instruks på hvordan en skulle komme fram til disse beregningene/størrelsene. Vi hadde en utstrakt kommunikasjon med NSD underveis i rapporteringsperioden. De kunne heller ikke hjelpe oss eller andre med noe grunnlagstenking her. De sa at institusjonene bruker ulike tilnærminger og beregningsmåter - og noen rapporterer ikke 8.7.1 og 8.7.2 i det hele tatt, sa de. Og da forsto ikke vi vitsen. Hva kan så slike rapporter brukes til, tenkte vi da!

Det synes også å eksistere en del problemer med innsendingen og registreringen i NSD. For eksempel er Universitetet i Oslo ikke registrert med videreutdanning for 1997,1999 og 2001.

En av konklusjonene man således kan trekke av NSDs oversikter er at videreutdanning fremstår som hva den enkelte institusjon til enhver tid oppfatter og definerer som videreutdanning.[77] Dette innebærer også at skillet mellom grunnutdanning og videreutdanning langt på vei har liten verdi. Det er dette problemet man har forsøkt å løse i St.meld. nr. 42 (1997-98) ved å "avvikle" videreutdanningsbegrepet.[78] Som påpekt i kapittel 4 henger denne uklarheten også sammen med at heller ikke definisjonen av grunnutdanning er entydig. Lærerutdanningens kombinerte tilbud, som både har status som grunn- og videreutdanningstilbud, bidrar også til denne uklarheten. Problemet synes imidlertid ikke bare å være særnorsk. Arbeidet med å kartlegge fjernundervisningstilbudene i svensk høgre utdanning synliggjør at kategorien "distansstudier" kan omfatte mange former for fleksibel utdanning. Det observeres at institusjonenes begrepsbruk har nær sammenheng med hva det utløser av økonomiske ressurser.[79]

De tilbudene som er registrert som videreutdanningstilbud i NSDs database er både organisert på heltid, deltid og/eller som fjernundervisning. Flere av de statlige høgskolene tilbyr en rekke heltidstilbud (jf. tabell 5.4). Ved Høgskolen i Bodø var 25 av 46 videreutdanningstilbud for 2001 heltidstilbud,[80] for samme år gjelder dette 11 av 75 tilbud ved Høgskolen i Vestfold.[81] Eksempler på slike heltids videreutdanninger er spesialutdanningene innen helsefag (jordmor-, helsesøster-, anestesi- og kreftutdanning). Ved Universitetet i Oslo ble det i samme tidsrom tilbudt om lag 40 spesialfag på 5vt. fra Juridisk fakultet innen områder som arbeidsrett, europarett, skatterett, selskapsrett. Kursene skulle gi fordypning og/eller ny formell kompetanse på spesialområder innen jusen.[82] Motsatt finner man at Universitetet i Tromsø ikke oppgir noen heltidstilbud som videreutdanning.

5.3.3.3.2 Antall etter- og videreutdanningsstudenter

Det er med utgangspunkt i de problemene som er angitt over at man må lese tallene i tabell 5.1. og 5.2. Tabellen bygger primært på innrapporteringene til NSD, men det har vært nødvendig med to supplement.

For 1996 bygger tabell 5.1 dels på rapporter fra universitetene, dels på tall fra SSB, slik de fremkommer i SSBs "Aktuell utdanningsstatistikk." For dette året viste det seg at SSBs tall i for stor grad avvek fra det universitetene selv hadde oppgitt. Mens SSB oppgav 2056 studenter, viste institusjonsrapportene at antallet var mer enn dobbelt så stort. Det antas at noe av det samme misforholdet gjelder for høgskolene, noe som ikke har vært mulig å sjekke. Dette innebærer at samlet aktivitet for 1996 etter all sannsynlighet er for lavt. Det har dessuten vært særlig viktig å rette opp tallene og rapporteringene for universitetene fordi fravær av en institusjon gir tildels store utslag i tallene. Særlig har det vært viktig å få korrekte tall for Universitetet i Oslo, som har størst aktivitet på området.

I oversiktene fra NSD mangler det også tall fra enkeltinstitusjoner for andre år enn 1996(se note 93). Det ble rettet henvendelser til disse institusjonene, og noen har gitt utfyllende tilbakemeldinger. Andre svarte ikke og en del klarte ikke å hente fram statistikk fra tidligere år. Tabellene er dog mer komplette enn NSDs oversikter.

I tabell 5.1 er det gitt en oversikt over deltakere i videreutdanning ved de statlige, høgre utdanningsinstitusjonene. Siden tallene også inkluderer heltidstilbud er det vanskelig å se disse i sammenheng med voksenopplæringstallene fra 1980-årene (jf. figur 5.5-5.7). For perioden 1996 - 2001 fremgår det at antall videreutdanningsstudenter er mer enn fordoblet. Som påpekt over er nok det reelle antallet en god del større, blant annet fordi det ikke omfatter studenter på de kombinerte grunn- og videreutdanningstilbudene i lærerutdanningen. Det er ved de statlige høgskolene at økningen har vært størst. Andelen videreutdanningsstudenter (av samlet studenttall) ved disse institusjonene har økt fra 8.8 % i 1996 til 23 % i 2000.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Totalt
Universitetet	4 476	4 437	5 855	5 873	5 764	5 632	30 371
Vit.h skoler	964	2 238	2 499	756	2 248	2 196	10 901
Stat.høgsk	8 491	15 708	20 772	20 413	23 364	25 121	113 869
Totalt	**13 931**	**22 383**	**29 126**	**27 042**	**31 376**	**32 949**	**155 741**

Tabell 5.1 Deltakere i videreutdanning ved universitet, vitenskapelige høgskoler og statlige høgskoler. 1996-2001.[83]

For universitetene og de vitenskapelige høgskolene har andelen videreutdanningsstudenter (av totalt studenttall) økt fra 6.3 % i 1996 til 9.8% i 2000. I 1998 var andelen på sitt høyeste med 10.3 %. Den registrerte nedgangen for de vitenskapelige høgskolene for 1999 skyldes primært manglende rapportering fra Norges handelshøgskole (NHH). Dette indikerer også NHHs dominerende posisjon blant de vitenskapelige høgskolene når det gjelder videreutdanning.

Selv om økningen er mest markert ved de statlige høgskolene, viser utviklingen at videreutdanning blir gradvis viktigere for alle institusjonenes studentrekruttering.

Økningen i aktivitet er i første rekke knyttet til de fleksible studiene. En mer inngående analyse av NSDs tall for videreutdanning hvor studentene fordeles på heltid og deltid, viser at videreutdanningsstudentene på heltid samlet sett for perioden 1997-2001 utgjør om lag 20 %. I 1997 utgjorde denne gruppen 30.8 % av alle videreutdanningsstudenter, i 2001 var andelen sunket til 16.2 %.[84] Denne utviklingen bekreftes av den generelle utviklingen i antall deltidsstudenter for siste del av 1990- tallet (jf. over).

Det er naturlig nok stor variasjon i aktivitet mellom utdanningsinstitusjonene når det gjelder videreutdanning. Aktiviteten henger delvis sammen med institusjonsstørrelse, men ikke bare det. Andre forhold, som for eksempel kompetanse, engasjement ved EVU - enhetene og i hvilken grad denne virksomheten er definert som en viktig del av institusjonens virksomhet spiller også inn. Man vil også finne at EVU- enheter og utdanningsinstitusjoner profilerer sin aktivitet og sin kompetanse noe forskjellig. SELL, Høgskolen i Lillehammer, legger for eksempel stor vekt på sin mediepedagogiske profil, mens U-vett, Universitetet i Tromsø, fremhever sitt arbeid med skreddersydde løsninger for regional kompetanseutvikling (jf. del III). Som det er pekt på over vil aktiviteten, slik den synliggjøres gjennom NSDs database, også avhenge av hvilke fag man fører opp sine oversikter.

Av universitetene er det Universitetet i Oslo som har størst aktivitet målt i antall videreutdanningsstudenter, med om lag 2500 studenter i gjennomsnitt for perioden. NTNU har om lag 1600 i snitt, mens både UiB og UiTø ligger godt under 1000. Av de vitenskapelige høgskolene står NHH i en særstilling, for enkelte år omfatter NHH om lag 70 % av alle videreutdanningsdeltakerne fra denne type høgre utdanningsinstitusjoner.

Basert på en gjennomsnittsberegning ut fra NSDs tall har følgende statlige høgskoler mer enn 1000 videreutdanningsstudenter i gjennomsnitt for perioden 1996-2001:

- Høgskolen i Oslo 1799 deltakere
- Høgskolen i Bodø 1735 deltakere
- Høgskolen i Nord - Trøndelag 1641 deltakere
- Høgskolen i Sør-Trøndelag 1366 deltakere
- Høgskolen i Stavanger 1212 deltakere
- Høgskolen i Telemark 1151 deltakere
- Høgskolen i Østfold 1138 deltakere
- Høgskolen i Akershus 1125 deltakere[85]

De tre høgskolene som dokumenterer størst aktivitet er større på dette området enn NTNU , og 11 av høgskolene har større aktivitet enn UiB og UiTø.

De høgskolene som har færrest videreutdanningsdeltakere er:

- Samisk høgskole 129 deltakere[86]
- Høgskolen i Narvik 141 deltakere
- Høgskolen i Harstad 204 deltakere
- Høgskolen i Gjøvik 272 deltakere
- Høgskolen i Molde 293 deltakere
- Høgskolen i Ålesund 318 deltakere

I tabell 5.2 gis det, med NSD som basis, en oversikt over deltakere i etterutdanning ved universitetene og de vitenskapelige og statlige høgskolene. Også her er det en del mangler i rapporteringen. Tallene for universitetene er hentet fra årsrapportene. For høgskolene ble det gjort henvendelser om supplerende tall, men det har vist seg vanskelig å fremskaffe disse (se oversiktene i note).

Tabellen viser at universitetene og de vitenskapelige høgskolene holder et forholdsvis jevnt aktivitetsnivå også når det gjelder etterutdanning, selv om aktivitetsnivået ved universitetene varierer mellom 11-16 000 deltakere pr. år. Dette er det man må karakterisere som normale variasjoner siden aktiviteten på dette området vil være forholdsvis sterkt markedsstyrt. Universitetet i Oslo har samlet sett like stor aktivitet innen etterutdanning som de tre andre universitetene til sammen. Universitetet i

Tromsø markerer seg med klart lavest aktivitet, spesielt fra og med 1998, hvor man i gjennomsnitt ikke har registrert mer enn 250 deltakere pr. år. Dette lave nivået skyldes blant annet at institusjonen ikke godt nok registrerer denne aktiviteten.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	Totalt
Universitetet	11 773	16 081	13 385	16 306	13 591	12 933	84 069
Vit.h skoler	2 671	2 862	3 009	2 689	2 943	3 161	17 335
Stat.høgsk	59 407	53 461	48 448	47 585	38 497	39 191	286 589
Totalt	**73 851**	**72 404**	**64 842**	**66 580**	**55 031**	**55 285**	**387 993**

Tabell 5.2 Deltakere i etterutdanning ved universitet, vitenskapelige høgskoler og statlige høgskoler. 1996-2001[87]

Profilen for etterutdanningsaktiviteten ved de vitenskapelige høgskolene skiller seg noe fra videreutdanningsaktiviteten. Mens NHH som fremstår som mest aktiv innen videreutdanning, er det Norges Idrettshøgskole (NIH) som er mest aktiv innen etterutdanning. NIH har derimot forholdsvis liten aktivitet innen videreutdanning. Også Norges Veterinærhøgskole (NVH) har forholdsvis stor aktivitet innen etterutdanning (om lag 1000 studenter pr. år), mens den for perioden ikke er registrert med videreutdanningstilbud i det hele tatt. Prioritering av etterutdanning har nær sammenheng med målgruppens utdanningsbakgrunn og den betydning formell eksamen vil ha for lønn og/eller andre goder. Her synes NIH og NVH å stå i samme situasjon som utdanning rettet mot andre yrkesgrupper med lang formell grunnutdanning, for eksempel jus, medisin, psykologi og odontologi. Norges Landbrukshøgskole er den av de vitenskapelige høgskolene som har jevnest fordeling mellom etterutdanning og videreutdanning.

Det er de statlige høgskolene som står for hoveddelen av etterutdanningen på universitets- og høgskolenivå. 3/4 av antall etterutdanningsstudenter for perioden er registrert ved disse institusjonene. Samtidig har det ved høgskolene skjedd en forholdsvis markert nedgang i etterutdanningsaktiviteten over perioden, fra om lag 60 000 deltakere i 1996 til om lag 40 000 i 2001. Denne nedgangen gjør også at etterutdanning samlet sett har utgjort en gradvis mindre andel av det totale tilbudet innen etter- og videreutdanning. Mens andelen etterutdanning (av all etter- og videreutdanning) i 1996 var 86.6% er det i 2001 redusert til 61%. Dette kan forklares

med en del forhold som går ut over det man kan karakterisere som naturlig variasjon i etterspørsel:

- For det første synes det å henge sammen med at høgskolene bevisst prioriterer videreutdanning. En slik dreining gir større grad av synlighet og det gir både direkte og indirekte bedre økonomisk uttelling. Videreutdanning er slik sett en mer lønnsom aktivitet.

- For det andre kan nedgangen være uttrykk for at det over tid er kommet en rekke andre og nye kompetanseaktører på banen som retter seg mot den ikke - eksamensrettede delen av kompetansemarkedet (også kalt kursmarkedet).

- For det tredje indikerer tallene i NDSs oversikter at endringene kan skyldes spesielle punktinnsatser for enkelte år. Dette kan i noen sammenhenger gi nesten ekstreme utslag, som når Høgskolen i Oslo i 1996 oppgir at de har skolert 17000 deltakere gjennom etterutdanning, et omfang de seinere ikke har vært i nærheten av. Dette skyldes at institusjonen, gjennom lærerutdanningen, var involvert i en rekke dagskurs for lærere i tilknytning til L - 97.[88]

- En siste forklaring kan knyttes til manglende rapportering og/eller rapporteringssvikt internt ved institusjonene. Når Høgskolen i Oslo i 1997 rapporterer om 3221 etterutdanningsdeltakere, som er en markert nedgang fra året før, så henger ikke det bare sammen med reell nedgang, men også med en viss svikt i intern registrering og rapportering. For dette året innførte KUF et revidert rapporteringssystem, noe som førte til at ingen av dagskursene ved HiO ble rapportert, uvisst av hvilken grunn. Dette innebar at om lag 6200 deltakere ikke ble rapportert.[89] NSDs oversikter viser at situasjonen ved HiO ikke er noe særtilfelle. Det er allerede pekt på at det for noen institusjoner mangler tall for enkeltår, det er dessuten avdekket feilføringer og misforståelser. Når Høgskolen i Stavanger, en av våre største høgskoler, i 2001 står oppført med 87 etterutdannings-studenter, skyldes dette intern rapporteringssvikt.[90] Flere EVU-ansvarlige ved høgre utdanningsinstitusjoner peker på at verken tallene eller prosedyrene er gode nok. Det er altså mulig at manglende/sviktende rapportering mer en selve aktiviteten forklarer svingninger i tallene.

5.4. Tilbudene

Et annet mål på aktivitet tar utgangspunkt i antall og type tilbud som gis som fleksibel utdanning/etter - og videreutdanning. I tabell 5.3 gis det en oversikt over antall voksenopplæringstilbud (jf. definisjonen over) slik det kommer til uttrykk i voksenopplæringsstatistikken for perioden 1975/76 - 1984/85. I denne statistikken er tilbudene også fordelt på type utdanningsinstitusjon. Kategorien "andre" er ikke spesifisert. Fra 1982/83 inkluderes også helsefagutdanning og militær utdanning i voksenopplæringsstatistikken. Siden disse institusjonene var representert med et svært lite antall tilbud (det oppgis 2 tilbud for helsefag i 1984/85), er de her inkludert i kategorien "andre".

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85
Univ./Vit.h	156	177	240	222	216	228	341	297	480	455
DH	153	86	110	118	131	159	111	81	144	130
Lærerutd.	127	36	43	59	61	57	70	188	314	275
Tekn./Ing.Utd.	22	5	6	6	6	4	5	4	7	8
Andre	110	102	78	63	52	67	140	140	91	41
Totalt	**568**	**406**	**477**	**468**	**446**	**515**	**667**	**710**	**1036**	**909**

Tabell 5.3 Antall voksenopplæringstilbud gitt av høgre utdanning fordelt på utdanningsinstitusjoner. 1975/76-1984/85.[91]

Tabellen viser at antall tilbud samlet sett var forholdsvis stabil fram til og med 1980/81. Den variasjon i antall tilbud som tabellen avspeiler, kan forklares ved den kapasitet institusjonene til enhver tid hadde, kombinert med de behov man faktisk skulle møte. Fram mot midten av 1980-tallet skjer det en markert økning i antall tilbud. Det er også den utviklingen man kan lese av studentstatistikken. Økningen på 1980-tallet finner sted ved universitetene, de vitenskapelige høgskolene og lærerutdannings-institusjonene. Distriktshøgskolene befinner seg i 1984/85 på om lag samme aktivitetsnivå som 10 år tidligere. Tekniske skoler/ingeniørutdanninger var i svært liten grad aktive på dette feltet, en situasjon som har preget denne type utdanning til langt inn på 1990-tallet. Heller ikke helsefagutdanningene fremstår som særlig aktive i voksenopplæringssammenheng. Her har det imidlertid skjedd forholdsvis mye på 1990-tallet.

Den markerte økningen i aktivitet for høgre utdanning fram mot midten av 1980-tallet står noe i motsetning til den utviklingen som preget voksenopplæringsfeltet for øvrig. Her økte aktiviteten på siste del av 1970-tallet markert, blant annet som et resultat av økte offentlige bevilgninger. Ved inngangen til 1980 - tallet gjennomgår det tradisjonelle voksenopplæringsfeltet en nedgang, som blant annet setter studieforbundene i en vanskelig situasjon (jf. kapittel 3). I følge Eide var det ikke minst Finansdepartementet som fant det nødvendig å "sette på bremsene", blant annet ved å reise spørsmål om voksenopplæringens nytteverdi. Noe ironisk påpeker Eide at man ikke lenger kunne stole på at dem som søkte voksenopplæring selv best kjente sine behov. Regjeringen visste bedre![92]

Som vist til over, ble det i SOFFs 1991-kartlegging registrert 388 fleksible videre-utdanningstilbud. Man kan med sikkerhet slå fast at det totale antallet var større. En del høgre utdanningsinstitusjoner svarte ikke på kartleggingen, og ut fra andre oversikter SOFF hadde kunne det slås fast at utdanningsinstitusjonene ikke alltid hadde tatt med alle tilbud. Et realistisk estimat for studieåret 1990/91 vil være at det totalt for norsk høgre utdanning ble gitt mellom 425 - 500 eksterne, kompetansegivende utdanningstilbud (slik det er definert i kartleggingen). I tillegg kommer så et ukjent antall etterutdanningstilbud. Også i SOFFs kartlegging fremstod universitetene, distriktshøgskolene og lærerhøgskolene som de mest aktive. Tilbud innen helsefag var økende sammenholdt med tidligere oversikter. Blant annet rapporterte Diakonhjemmets høgskolesenter om 6 fleksible studietilbud.

I tabell 5.4 gis det en oversikt over antall videreutdanningstilbud i regi av høgre utdanning for perioden 1997 -2001, basert på institusjonenes innrapportering til NSD (tabell 8.7.1) Tilbudene er også fordelt på heltid og deltid.

	1997		1998		1999		2000		2001		2002		
	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Totalt
Statl.høgsk.	412	151	505	143	562	159	681	200	772	192	2 932	845	3 777
Universitet	40	7	118	32	36	18	66	6	81	2	341	65	406
Vit.høgsk.	20	1	18	2	14	1	25	3	32	1	109	8	117
Totalt	**472**	**159**	**641**	**177**	**612**	**178**	**772**	**209**	**885**	**195**	**3 382**	**918**	**4 300**

Tabell 5.4 Antall videreutdanningstilbud ved statlige høgskoler, universitet og vitenskapelige høgskoler. Heltid deltid. 1997-2001.93

Samlet sett er det registrert 4300 tilbud for perioden. Det reelle tallet vil være en del større, siden en del institusjoner, blant annet Universitetet i Oslo, ikke er registrert for alle årene. For universitetene er det bare for 1998 det foreligger opplysninger fra alle fire institusjonene. Det reelle antall tilbud for hele perioden antas derfor å ligge mellom 4500 - 4750. Det må også tas i betraktning at flere av tilbudene som her er registrert som ett tilbud, i realiteten består av flere moduler som kan tas enkeltvis. Som pekt på tidligere gjelder dette for eksempel for tilbudene ved NHH. For eksempel kunne man på bakgrunn av enkeltmoduler ved NHH ta høgskolekandidateksamen eller bachelorgrad.

Selv med de forbehold som er tatt viser tabellen allikevel økende aktivitet. Fra 1997 til 1998 steg antall tilbud med om lag 200, for de to neste årene holder det seg forholdsvis konstant, for så å øke med om lag 200 tilbud fra 1999 til 2000, og med om lag 100 tilbud fra 2000 til 2001. Tabellen viser også at økningen primært finner sted innenfor de fleksible deltidsstudiene. Fra 1997 - 2001skjer det nesten en fordobling av antall deltidsstudier (fra 472 til 885). For heltidsstudiene er økningen liten (fra 159 til 195). Samlet sett utgjør deltidstilbudene 78.6 % av tilbudene.

Også gjennom Norgesuniversitetets database for etter- og videreutdanningstilbud kan man få et bilde av aktivitet målt i antall utdanningstilbud. Her er det tilbudene, og ikke faktisk virksomhet, som er registrert. Det er grunn til å anta at institusjonene gjennom Norgesuniversitetet har måttet systematisere og synliggjøre sin etter- og videreutdanningsvirksomhet bedre enn tidligere. De aller fleste institusjoner har i dag egen hjemmeside for fleksibel utdanning (under navn som etter- og videreutdanning, kurs og oppdrag, fleksible studier). Til sammen var det i juli 2002 registrert 3291 vektallsgivende og ikke-vektallsgivende tilbud fra over 70 utdanningstilbydere.[94] Dette omfattet både høgre utdanningsinstitusjoner og andre aktører

En gjennomgang og grovkategorisering av de tilbud som utdanningsinstitusjonene presenterer via sine hjemmesider, og som også utgjør grunnlaget for Norges-universitetets database, er gjengitt i tabell 5.5. Her er det fleksible, kompetansegivende utdanningstilbud og etterutdanningstilbud som er registrert. Fleksibilitet er her, som over, knyttet til deltidsdimensjonen, det vil si at man kan følge studiet med en annen studieprogresjon. Dette innebærer at heltids videreutdanningstilbud ikke inngår i kartleggingen. Der utdanningsinstitusjonene har angitt at studiet består av flere selvstendige moduler med avsluttende eksamen, er hver modul registrert som eget tilbud. For eksempel har Universitetet i Tromsø et 20 vt. tilbud innen Helse-, miljø- og sikkerhet som består av fire selvstendige 5 vt. moduler.

Dette er registrert som fire 5vt. tilbud. Når det gjelder kompetansegivende utdanning omfatter registreringen både grunnutdanninger og videreutdanninger. Fleksible grunnutdanninger omfatter ikke minst profesjonsutdanninger ved de statlige høgskolene. Muligens finner man, særlig ved universitetene, flere fleksible grunnstudietilbud enn det som kommer til uttrykk i deres egne oversikter. I hvert fall sies det fra Universitetet i Oslo at:[95]

> Studiene ved UiO er fleksible ved at du ofte kan følge forelesninger på ettermiddagen, at forelesningen er helt eller delvis lagt ut på nettet eller ved at de kan gjennomføres som selvstudium. Reformen av studiene betyr også at de blir tilbudt i mindre enheter enn tidligere. Dette gjør at vi har mange studietilbud som kan kombineres med for eksempel jobb og familie.

I tillegg er det, spesielt for universitetene, usikkert hvorvidt de offisielle etter- og videre utdanningsoversiktene fanger opp alle tilbud ved institusjonene. Både for Universitetet i Tromsø og NTNU ble det ved stikkprøver i august 2002 funnet andre tilbud, om enn i mindre omfang, som ikke står i de felles oversiktene.

	Under 5 vt.	5 til 10 vt.	10 vt.	20 vt.	Over 20 vt.	EU*	Totalt
Universitetet	77	67	58	14	6	176	388
Vit.h skoler	71	5	11	1	2	63	153
Stat.høgsk	295	213	430	135	53	718	1841
Totalt	**310**	**285**	**499**	**150**	**61**	**957**	**2382**

(* Etterutdanningstilbud)

Tabell 5.5 Oversikt over antall fleksible kurs og kompetansegivende utdanningstilbud tilbudt av universitet, vitenskapelige høgskoler og statlige høgskoler. Antall. Høst 2002.[96]

Flere forhold, blant annet hvordan utdanningsinstitusjonene selv har presentert og kategorisert sine utdanningstilbud, gjør at resultatene ikke kan oppfattes som detaljerte og absolutte. Allikevel gir de et relativt godt og representativt bilde av tilbudssiden h-2002, i hvert fall når det gjelder forholdet mellom de tre institusjonstypene.

Tabell 5.5 forsterker det inntrykket som gis i tabell 5.3 og 5.4. Høgre utdanning er i stand til å tilby et vidt spekter av faste, etablerte tilbud samtidig som man fanger opp en rekke mer umiddelbare behov gjennom etterutdanning. Særlig fremstår de statlige høgskolene med et omfattende fagtilbud som til sammen utgjør 77 % av samtlige fleksible utdanningstilbud registrert i Norgesuniversitetets database.

Sammenlignet med høgskolenes aktivitet kan ikke universitetene og de vitenskapelige høgskolene fremvise samme omfang og bredde i aktivitet. Mens fleksible tilbud fra disse utgjorde om lag 50 % av voksenopplæringstilbudene som ble gitt av høgre utdanning i 1985, er tilbudsandelen 23 % i 2002.

De fire universitetene dokumenterer om lag samme omfang av tilbud både for videreutdanning og etterutdanning. Blant de vitenskapelige høgskolene er det Norges Landbrukshøgskole og Norges Handelshøgskole som er de mest aktive, mens de andre bare tilbyr et mindre antall fleksible tilbud. Dog tilbyr Arkitekthøgskolen to fleksible mastergradstilbud. Norges Fiskerihøgskole, som er en del av Universitetet i Tromsø, fremstår også med svært liten aktivitet. Dette avspeiler også noe av utdanningsmotivasjonen i næringa.

Gjennom Norgesuniversitetets database tilbyr følgende fire høgskoler flest tilbud som kompetansegivende, fleksible utdanninger:

- Høgskolen i Sør - Trøndelag (HiST) 132 tilbud.
- Høgskolen i Volda (HiVolda) 86 tilbud.
- Høgskolen i Telemark (HiT) 78 tilbud.
- Høgskolen i Oslo (HiO) 75 tilbud.

Disse fire institusjonene tilbyr hver flere tilbud enn noen av de fire universitetene. For disse fire, og andre høgskoler med lærerutdanning, er det en spesiell type tilbud som gir utslag. Det er de tilbudene som kombinerer fordypning innenfor grunnutdanning av lærere med videreutdanning for utdannende lærere og førskolelærere. Det tilbys en rekke slike, over et forholdsvis bredt register av fagtilbud innen engelsk, norsk, natur og miljø, matematikk, IT, drama, kroppsøving, kunst og håndverk. Dette er primært 10 vt. tilbud som enhver lærerutdanningsinstitusjon må/bør ha for å dekke aktuelle fordypningsområder. HiST tilbyr dessuten en rekke kortere, kompetansegivende tilbud innen data/informatikk (over 50 tilbud gjennom Norgesuniversitetet) som gjør at man kommer ut med så mange tilbud.

Av tabell 5.5 fremgår det at det er 10 vt.-tilbudene som utgjør grunnstammen i de fleksible tilbudene ved de statlige høgskolene. Dette henger nært sammen med de over nevnte kombinerte grunn- og videreutdanningsstudiene. Tilbud under 5 vt. er dominert av datafag og økonomisk/administrative fag, mens det er grunnleggende profesjonsutdanninger innen helse-, sosial- og utdanningssektoren som dominerer tilbud over 20 vt.. Man finner også to tilbud i tilknytning til en mer fleksibel

ingeniørutdanning, blant annet et nettbasert opplegg fra Høgskolen Stord/Haugesund. Av høgskolene synes Høgskolen i Volda å være særlig aktiv innen lærerutdanning, mens Høgskolen i Tromsø har lagt stor vekt på fleksible tilbud innen sykepleierutdanning. Det fremkommer også at det for de vitenskaplige høgskolene er tilbud under 5 vt. som dominerer, mens det for universitetenes del er en jevn fordeling mellom tilbud opp til og med 10 vt.

Omfanget av tilbud, og den utviklingen som er registrert i tilknytning til NSD's database, er også en konkret manifestasjon av at det skjer en gradvis, positiv holdningsendring til feltet, ikke minst i den offisielle institusjonspolitikken (jf. kapittel 15 og 16). Dette kommer ikke minst til syne i institusjonenes invitasjon om samarbeid med samfunns- og arbeidsliv når det gjelder utvikling av studietilbud. Ved Høgskolen i Vestfold sies det slik:[97]

> Kurs- og oppdragsvirksomheten (SEKO) ved Høgskolen i Vestfold omfatter blant annet utvikling og gjennomføring av kompetanseoppbygging i form av vekttallsgivende kurs og kortere seminarer og konferanser.
>
> Kompetansetilbudet varierer i omfang fra to - vekttalls kurs til 20 vekttalls studier. Dette arrangeres som åpne studier, bedriftsinterne kurs samt noe distribueres som fjernundervisning. Vi kan i tillegg utføre utredningsoppdrag av ulik karakter samt skreddersy kompetanseutviklingsprogrammer i samarbeid med oppdragsgiver.
>
> Hvis du ikke finner et kurs som passer for deg, ta en titt på avdelingenes spesialkompetanse. Du er hjertelig velkommen til å ta kontakt med oss for å tilrettelegge et kurs etter dine behov.
>
> Vi inviterer deg til å bruke regionens høgskole og dra nytte av vårt fagpersonell, teknologi og kontaktnett. Sammen kan vi utvikle studier, kurs, konferanser og prosjekter tilpasset ditt eller din bedrifts/organisasjons behov.

Selv om man ved enheter som SEKO fremstår som konstruktive og i noen grad proaktive i forhold til å betjene samfunnet med kompetanse, vil viljen og holdningene til dette variere innad i fagmiljøene. De tall og tendenser som er presentert i dette kapitlet, tilsier at motstand og motvilje nok er større innad ved universitetene enn ved de statlige høgskolene.

Av tabell 5.5 fremgår det at institusjonene har planlagt langt flere videreutdannings-tilbud enn etterutdanningstilbud. Omfanget av etterutdanningstilbud er sterkt dominert av en institusjon, Høgskolen i Oslo (HiO), som gjennom sine oversikter presenterer 553 mulige kurstilbud. Bare innenfor Avdeling for lærerutdanning, hvor hver fagseksjon beskriver sine kurstilbud, er antallet 220. HiO er den eneste utdanningsinstitusjonen som så systematisk har utviklet og presentert en "totalportefølje" av etterutdanningstilbud. Fordelen med en slik omfattende presentasjon er at det gir brukere et godt innblikk i institusjonens kompetanse. De andre utdanningsinstitusjonene presenterer primært kurs som skal gis, eller er gitt, og sier mer generelt at man gjerne legger til rette etterutdanningstilbud i samarbeid med oppdragsgivere. Ut fra antall etterutdanningsstudenter for 2000 (se tabell 5.2), må nødvendigvis tallet på reelle, gjennomførte etterutdanningstilbud også fra de andre institusjonene være større. Hvorvidt strategien ved HiO også gir seg utslag i en markert større etterutdanningsaktivitet enn for de andre institusjonene, er det ikke mulig å si noe om.

5.4.1 Fagprofil

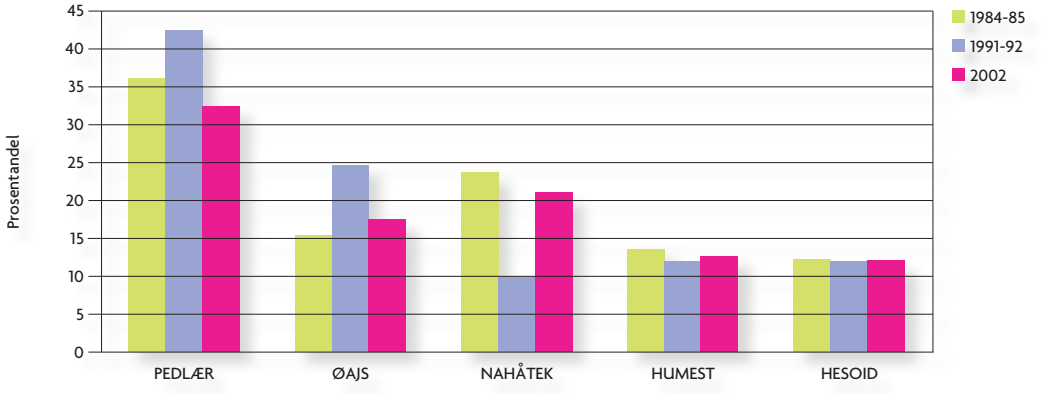
I figur 5.8 gis det en sammenlignende oversikt over fagprofilen i fleksible studier for studiårene 1984/85, 1990/91 og høst 2002. Siden figuren bygger på tre ulike kilder, angir den ingen sammenhengende utvikling. Den angir, på tre ulike tidspunkt, fagprofilen for fleksible studier (uavhengig om det er videreutdanning eller grunnutdanning). Også grunnlaget for kartleggingen er forskjellig på de tre tidspunktene. Resultatene for 1984/85 bygger på faginndelingen i voksenopplærings-statistikken og omfatter også studenter og tilbud gitt av andre enn de høgre utdanningsinstitusjonene selv, for eksempel tilbud gitt via studieforbundene. Til sammen ble det i 1984/85 registrert 1193 kurs.[98] SOFF-kartleggingen fra 1990/91 registrerte også tilbud som ble gitt. Fagprofilen ble registrert for 320 av de 388 tilbudene. Det er de fem fagområdene med mer enn 10 tilbud som er tatt med i figuren under. Resultatene fra 2002 baserer seg på de fleksible tilbudene som fremkommer gjennom Norgesuniversitetets database.

Kategoriseringen av fag tar utgangspunkt i SSBs faginndelinger fra 1989 og 2000. Selv om det har skjedd endringer i de overordnede fagkategoriene, og noen fag har fått nye betegnelser,[99] er det standarden for 1989 som primært legges til grunn. I figur 5.8 er oversikten basert på fem fagområder. To områder med svært få fagtilbud er utelatt, primærnæringsfag og samferdsels- og sikkerhetsfag.

Gjennom dette får man et visst bilde av hovedtendensene i fagprioriteringen både fra brukere og tilbydere. Det fanger imidlertid ikke opp de mer konkrete endringer i fag og fagtilbud som finner sted innenfor det enkelte hovedområde. Ikke minst skjer det endringer innen videreutdanning ved at fagtilbud avvikles og nyetableres, noe som ikke minst kommer til uttrykk for tilbud rettet mot lærere. I en upublisert analyse av utviklingstrekk innen fjernundervisning i svensk høgre utdanning, fremkommer det for eksempel at fag knyttet til lærerutdanning/pedagogikk skiller seg ut gjennom etablering av nye tilbud for perioden 1999-2001. Det fagområdet som var mest stabilt, og dermed hadde gjennomgått minst forandring og nyetablering, var jus.[100] En mer grunnleggende analyse av fagprofil og utviklingen av denne over tid, forutsetter således et arbeid som ligger langt utenfor rammen av dette arbeidet.

Selv om faggruppene varierer noe for de tre tidspunktene, viser figuren at det ikke har skjedd markerte endringer fra 1984/85 til 2002 når det gjelder forholdet mellom dem.

Figur 5.8 synliggjør for det første de pedagogiske fag/lærerutdanningsfagenes sentrale posisjon. De utgjør om lag 1/3 av fleksible utdanningstilbud for de tre tidspunktene. Det er lærerutdanningsfagene som dominerer, både de kombinerte grunnutdannings-/videreutdanningstilbud og de "rene" fleksible videreutdanningstilbud. I 1984/85 var det til sammen registrert 527 tilbud under lærerutdanning, dette omfattet også 404 etterutdanningskurs med til sammen 12609 deltakere.[101] Andre pedagogiske fag, for eksempel fra de pedagogiske fagmiljøene, tilbys bare i begrenset omfang. Også en rekke av de andre fagtilbudene vil ha lærere som målgruppe (enten som primær- eller delmålgruppe). Samlet sett er det derfor grunnlag for å hevde at norske lærere står i en særstilling i norsk arbeidsliv når det gjelder tilbud om utdanning ut over de ordinære heltidsutdanningene.



Figur 5.8 Prosentvis fagfordeling. Fleksibel utdanning 1984/85, 1991/92 og 2002

Fagkategoriene:
PEDLÆR: Pedagogikkfag og lærerutdanning
ØAJS: Økonomi/adm/jus/samfunnsfag
NAHÅTEK: Naturvitenskap, håndverk, tekniske fag
HUMEST: Humanistiske og estetiske fag
HESOID: Helse-, sosial- idrettsfag.

"ØJAS"- fagene synliggjør en viss vekst fra 1984/85 til 2002. Det fremgår av 2002-kartleggingen at faggruppen primært omfatter korte tilbud innen økonomi og administrasjon (201 av 297), slik de for eksempel tilbys fra Norges Handelshøgskole. BI (Bedriftsøkonomisk Institutt) har samme profil på sine fleksible fagtilbud. Denne institusjonen inngår ikke i kartleggingene for 1990/91 og 2002, men inkluderes under "andre" for 1984/85.

Innen "NAHÅTEK" har det alltid vært datafag som har dominert. I 2002 er det særlig tilbudene formidlet via Nettverksuniversitetet som gir utslag. Tilbudet av datafag er i realiteten større for dette året fordi IT rettet mot lærere er plassert under lærerutdanningsfag. De klassiske realfag som matematikk, fysikk, biologi og kjemi utgjør et beskjedent omfang. For 1984/85 ble det registrert 9 slike tilbud med til sammen 176 deltakere.[102] I SOFFs 1990/91 - kartlegging ble det ikke registrert noen tilbud innen disse fagene.

Som vist over ble det i voksenopplæringsstatistikken fram til midten av 1980-tallet dokumentert svært få tilbud innen helse-, sosial- og idrettsfag i regi av de høgre utdanningsinstitusjonene selv. Til tross for dette er det i voksenopplærings-statistikkens oversikt over fagtilbud for 1984/85 registrert 70 tilbud innen sykepleiefag med 1760 deltakere. Den mest naturlige forklaring på dette er at dette er tilbud drevet i regi av andre enn utdanningsinstitusjonene selv, for eksempel studieforbundene (jf. kapittel 6). Men det viser også de uklarheter og sammenblandinger som voksen-opplæringsstatistikken preges av. I kartleggingen fra 2002 er det videreutdanning til sykepleiere som dominerer denne faggruppen. Som for lærerutdanningen finner man at mange av de samme tilbudene går igjen ved flere institusjoner. Muligens bør man på sikt finne frem til nasjonale ordninger, på linje med Nettverksuniversitetet eller Valgfagsnettverket i lærerutdanningen, hvor flere institusjoner samarbeider om slike videreutdanningstilbud. For helsefag finner man eksempel på dette i et samarbeid mellom høgskolene i Molde, Ålesund og Volda.

Det er bare for 2002 det er mulig å analysere fagtilbudet i forhold til institusjonstype. Det mest interessante her er at det for universitetenes del er de humanistisk/estetiske fagene som utgjør den største faggruppen med 38 %, mens de samme fag for de statlige høgskolene utgjør om lag 6%. Det kan gis flere forklaringer på at denne fagkategorien er den største ved universitetene. Dels har det med tradisjon å gjøre. Flere fagmiljøer, for eksempel ved Universitetet i Tromsø, har lang tradisjon for deltidstilbud og desentraliserte tilbud. Dessuten har mange fagmiljø erfaring fra fleksibel virksomhet gjennom ex. phil. tilbudene i regi av Folkeuniversitetet. Som det fremgår av kapittel 6 har Folkeuniversitetet helt siden midten av 1960-tallet nesten hatt monopol på å formidle fleksible ex.phil. opplegg. Bare et fåtall gis i regi av egen utdanningsinstitusjon. En annen forklaring kan ligge i at flere av de humanistiske fagmiljøene har opplevd varierende rekruttering til de ordinære fagene de seinere år. I noen tilfeller har man stått overfor trusselen om nedlegging av fag. I en slik sammenheng har man muligens sett på fleksibel utdanning som en nødvendig satsing, dels ved å "fleksibilisere" etablerte fag på grunn-, mellom - og hovedfagsnivå, dels ved å utvikle nye fag. Eksempel på sistnevnte er tilbudet "Engelsk for næringslivet" utviklet ved Humanistisk fakultet, Universitetet i Tromsø.

5.5 Læremiddel- og mediebruk

Inngangen til 1990-tallet er også inngangen til en mer omfattende medie- og IKT- bruk i fleksibel utdanning. Som pekt på i kapittel 1 har det vært knyttet store forventninger til denne bruken, enten det nå gjelder læremidler, selvinstruerende program og/ eller nettbasert kommunikasjon. Mange vil derfor reservere betegnelsen "fleksibel utdanning" til "IKT-baserte" utdanningstilbud. Som pekt på i kapittel 3 er man også i høgre utdanning på vei inn i en situasjon hvor IKT som redskap og ramme skal inn i alle utdanningstilbud. I Mjøs - utvalgets innstilling legger man til grunn bruk av IKT som en viktig dimensjon i den såkalte Kvalitetsreformen.[103]

Langt på vei kan man si at IKT i undervisningen på høgre nivå introduseres og utprøves gjennom fleksibel utdanning, og slik sett understreker fleksibel utdannings funksjon som "laboratorium" for fremtidens høgre utdanning. Samtidig har bruk av IKT vært ansett som en vesentlig forutsetning for å nå det utdanningspolitiske målet om mer kunnskap til flere.

SOFFs og Telenors kartlegginger(jf. over) gir en viss oversikt over hva som er tatt i bruk og hvordan denne bruken har utviklet seg i løpet av 1990- tallet. SOFFs kartlegginger dekker hele tiåret, men primært prosjekt man selv har støttet økonomisk. Telenors rapporter dekker første halvdel av 90-tallet. Hovedinntrykket er at utprøving og bruk av IKT gradvis har økt, men at det er kombinasjonstenkningen og kombinasjonsmodellen som ligger til grunn også når det gjelder læremiddel- og mediebruken for hele tiåret.

Kombinasjonsmodellen kan knyttes til to forhold; IKT kombinert med fysiske samlinger og ulike kombinasjoner av IKT i samme utdanningstilbud.

En gjennomgang av SOFF - støttede prosjekter de siste 5- 7 årene viser at bruk av IKT mer supplerer enn erstatter det fysiske møtet. Hovedstammen i de fleksible tilbudene er fremdeles de fysiske møtene, enten disse foregår sentralt eller desentralt.[104] Det samme bildet fremtrer i svensk høgre utdanning, hvor man i en av DUKOM - utredningene konkluderer med at om lag 3/4 av prosjektene som hadde fått statlig støtte også inkluderte samlinger.[105] Bates viser til at IKT som supplement og støtte også gjelder internasjonalt.[106] I stedet for IKT - basert utdanning, eller e-læring, kan denne modellen også karakteriseres som "deltids- og desentralisert utdanning med IKT - støtte".

Det synes å være flere grunner til at det fysiske, ansikt-til ansikt møte har en så sterk posisjon innen fleksibel utdanning på høgre nivå. Det oppfattes fremdeles som viktig for å etablere og utvikle gruppetilhørighet og studentidentitet. Det er innen enkelte fag som for eksempel profesjonsutdanningene, nødvendig å møte studentene direkte og det kan være uttrykk for at IKT fremdeles har en rekke begrensninger som gjør at det ikke er noen fullgod erstatter for det direkte, menneskelige møte.[107] Etter hvert erkjennes det også at rekruttering av nye studentgrupper til høgre utdanning krever mer enn bare økt tilgjengelighet. Særlig gjelder dette for grupper uten tidligere høgre utdanning fra før.[108] Støkken mener at vektleggingen av det fysiske møtet også kan forklares som høgre utdannings forsøk på å beholde en viss kontroll over et nytt og ukjent område.[109] Til Støkkens analyse er det nødvendig å tilføye at kombinasjonsmodellen også har lange tradisjoner blant de tradisjonelle fjern-undervisningsinstitusjonene. En del av disse har gjennom en årrekke hatt et utstrakt samarbeid med studieforbundene. Av fjernundervisningsstatistikken for 1990 fremgår det for eksempel at 54 % av aktiviteten ved fjernundervisningsinstitusjonene var såkalt "kombinert brevundervisning". Dette er definert som "brevundervisning kombinert med organisert støtteundervisning i grupper og/eller på samlinger".[110] Mer enn å forstå kombinasjonsmodellen i et hegemoniperspektiv, fremtrer den som en norsk og i noen grad nordisk tradisjon. Kombinasjonsmodellens sterke posisjon avstedkommer noe ulike konklusjoner. For noen er dette en argumentasjon for en ytterligere satsing på IKT, slik at det "hinder" som fysiske samlinger innebærer, kan elimineres.[111] Den alternative fortolkningen vil være at det nettopp er i kombinasjonen, og med IKT som et viktig supplement, at de optimale modeller for fleksibel utdanning lar seg realisere. I norsk høgre utdanning er det først og fremst innen IKT som fag at de "rene" nettbaserte tilbudene er å finne. Tilbudene gjennom Nettverksuniversitetet står her i en særstilling.

Når det gjelder læremidler har utdanningsprosjektene, helt fra tidlig 1990- tall, tatt i bruk kombinasjoner av tradisjonelle, trykte læremidler, IKT- og nettbaserte læremidler og nettbasert kommunikasjon.

Trykte læremidler, og da først og fremst det man kan definere som ordinær pensumlitteratur, har alltid utgjort grunnstammen i de fleksible utdanningstilbudene. I tillegg er det gjennom hele tiåret utviklet egne, skriftlige, trykte læremidler både i form av bøker, artikler og kompendier for de fleksible studiene. I kartleggingen for 1990/91, som primært omfattet fleksible tilbud før (og uten) SOFF- støtte, var det i

tillegg til ordinære pensumbøker, artikler (68 % av prosjektene), kompendier (42 % av prosjektene) og veiledningshefter/studieguider (27 % av prosjektene) de tre mest anvendte læremidlene. I SOFFs kartlegging for perioden 1996 - 99 oppgir 80 % av prosjektene at de bruker ulike former for litteratur knyttet til de ordinære studiene. 66.7 % oppgir i samme periode bruk av egne studieguider,[112] og 52.6 % prosjektene sier at de har utviklet slikt materiell spesielt for tilbudet.[113] Det er i prosjekt ved universitetene man finner de fleste nyskrevne lærebøkene.[114] Eksempler på dette er innføring i Mediekunnskap ved Universitetet i Bergen og innføring i Kriminologi ved Universitetet i Oslo. Slik omfattende utvikling av læremidler som å skrive lærebøker eller utvikle programvare forutsetter langt på vei at det finnes egne stimulerings- og støttemidler. Her har SOFFs økonomiske støtte spilt en viktig rolle. [115]

Både når det gjelder IT - baserte læremidler, og i noen grad også IKT - basert kommunikasjon, angir kartleggingene til SOFF og Telenor at inngangen til 1990-tallet også er inngangen til en ny æra i fleksibel utdanning. Både SOFFs 1990/91 - kartlegging og Televerkets 1989 - kartlegging viser at IT-baserte læremidler var i bruk, om enn i noe beskjedent omfang. I SOFFs kartlegging, som også omfattet noen av de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene, fremkom blant annet følgende AV/IT-bruk for læremidler:

Videokassetter:	Brukt i 106 prosjekt
Lydkassetter:	Brukt i 51 prosjekt
TV-program:	Brukt i 20 prosjekt
Dataprogramvare:	Brukt i 11 prosjekt
Radioprogram:	Brukt i 5 prosjekt.

Televerkets kartlegging fra 1989 baserte seg på grovere kategorier, men bekrefter at bruken av video og lydkassetter var mye brukt. Bruk av videogram har holdt seg som viktig læremiddel gjennom hele 1990-tallet. I Televerkets kartlegging fra 1994 er videokassetten det tredje mest brukt IKT- læremidlet[116] og i SOFFs kartlegging for 1996-99 sier 53.2% av prosjektene at man bruker dette.[117] I samme kartlegging fremgår det at bruk av lydkassetter er blitt klart mindre enn for tidligere år. Dog er erfaringene fra enkelte prosjekt innen språkfag at dette mediet langt fra har utspilt sin rolle:[118]

> Til tross for at kassetter på mange måter er et antikvarisk medium i disse internett-tider er dette et medium som vi ser det er vel verdt å satse på.

For hele perioden viser det seg at dataprogramvare/CD - ROM ikke er et så hyppig brukt læremiddel som det mer enkle og mindre kostnadskrevende videogrammet (selv om man også her finner eksempler på avanserte og kostbare produksjoner).[119] CD- ROM utgjør for hele perioden en svært liten andel av læremidlene. Når det gjelder dataprogram, fremgår det av SOFFs oversikter at det i gjennomsnitt er om lag 1/5 av prosjektene som har benyttet seg av dette.[120] Det gis i disse oversiktene ingen konkret informasjon om hva dette innebærer eller hvilke typer programvare det er snakk om. Det antas at hovedtyngden ligger på ferdig utviklet programvare, og at det således ikke er utviklet særlig mange egne program. Dette skyldes at nyutvikling og egenproduksjon er tids -, kompetanse- og kostnadskrevende.

Første del av 1990-tallet var preget av at man utviklet og tilbød store flermedieprosjekt. Eksempler på slike prosjekt var "Delfag historie" og "Miljølære" fra Universitetet i Bergen, Engelsk fra NTNU og "Muligheter for alle"(spesialpedagogikk 1. avdeling) som et samarbeidsprosjekt mellom flere høgskoler, blant annet (daværende) Spesiallærerhøgskolen. Noen miljø har etter hvert fremstått med særlig fokus på flermedietilnærming, blant annet Høgskolen på Lillehammer gjennom sin enhet SELL (Senter for livslang læring). I denne utviklingen ligger at det har skjedd en kvalitetsutvikling som også har kommet den ordinære undervisningen til gode. Ikke minst på læremiddelsida finner man en positiv, muligens den mest effektive, smitteeffekt fra fleksibel til ordinær undervisning.[121] Resultater fra SOFFs 2000-kartlegging indikerer at denne formen for gjen- og flerbruk er økende.[122]

Når det gjelder ulike former for IKT- basert kommunikasjon er det hensiktsmessig å skille mellom tiden "før og etter" Internett.

På første del av 1990-tallet tok man i bruk kringkasting (enveis kommunikasjon/ distribusjon) i en del prosjekt , både gjennom samarbeid med NRK (radio og fjernsyn) og gjennom egne, lukkede distribusjonskanaler (som satellittoverføringer). Også her var de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene tidlig ute. For eksempel ble det satt i gang utprøving av satellittbasert virksomhet på slutten av 1980 - tallet. Erfaringene både gjennom samarbeidet med NRK og andre prosjekt, gjorde at det i flere sammenhenger ble lansert forslag om en egen, norsk utdanningskanal etter mønster fra USA, Canada og Australia (jf. kapittel 8, del II). Imidlertid har ikke denne distribusjonsformen fått særlig omfang i Norge, og det er slik sett typisk at det bare er 4 % av SOFF - prosjektene for perioden 1996-99 som sier at TV-program inngår i opplegget, mens det for første SOFF - periode gjaldt 11% av prosjektene.[123] For første halvdel av 1990-tallet inkluderte også 5 % av prosjektene h. h. vis satellittsendinger og radioprogram.[124] I del II av dette arbeidet tas det utgangspunkt i det største og mest omfattende av satellittprosjektene midt på 1990-tallet, det såkalte NORNET-prosjektet.

Som det fremgår av del II, var man i de satellittbaserte prosjektene også opptatt av å etablere en toveis - kommunikasjon mellom lærer og student. De teknologiske mulighetene gjorde imidlertid dette vanskelig. En annen teknologi som åpnet nye muligheter for toveis kommunikasjon var videokonferanse/bildetelefon som blant annet ble utbygd av Telenor. I 1993 var det registrert 55 etablerte eller planlagte videokonferansestudio og studio for Telemedisin.[125] Samtidig ble det i mindre målestokk satt i gang forsøk med databaserte kommunikasjonsløsninger. Ett av de første (muligens det første i norsk fjernundervisning) forsøkene innen fjernundervisning var det såkalte EKKO - prosjektet i regi av NKI som startet opp allerede i 1986. Dette var et konferansesystem som ble tatt i bruk i den ordinære fjernundervisningen fra høsten 1987.[126]

Det er imidlertid ikke før med Internetts gjennombrudd at IKT-basert kommunikasjon for alvor skyter fart. I Televerkets kartlegging fra 1994 ble de høgre utdanningsinstitusjonene bedt om å angi hvilke former for mediestøtte de for fremtiden ønsket å benytte i fjernundervisning. De to mest angitte teknologiene var e-post og databasebruk.[127] I SOFFs kartlegging for 1996-99 viser det seg at ønsket langt på vei er gått i oppfyllelse. 90 % av prosjektene angir e-post bruk, og 66% av dem har lagt ut/distribuert fagstoff på web.[128] Dette sier ikke bare noe om at man satser mer på bruk av IKT i prosjektene. Det er også et uttrykk for en alminneliggjøring av visse former for teknologi både i og utenfor utdanningssystemet. Bruk av e-post er i dag nesten like selvfølgelig som telefon.

Mens datakonferanser så vidt kunne registreres i SOFFs 1990/91-kartlegging, sier over 50 % av prosjektene for 1996-99 at man tar dette i bruk.[129] Bruk av de internettbaserte kommunikasjonskanalene har nær sammenheng med utvikling og markedsføring av såkalte LMS - systemer (learning management systems), ikke minst Class - Fronter. På dette området fanger SOFF - prosjektene opp en mer allmenn utviklingstendens i høgre utdanning. Data anvendes mer og mer i formidling og kommunikasjon, noe som også bekreftes av en svensk oppfølgingsundersøkelse fra 2001. Også her er det to utviklingstrekk som peker seg ut, fortsatt bruk av fysiske samlinger og markert mer bruk av datakommunikasjon.[130]

Samtidig med at man blir mer vant til, og tar i bruk, et bredere spekter av IKT holder man i noen grad fast ved og videreutvikler "god, gammel" teknologi. Helt siden de første kartleggingene på 1990-tallet har bruk av telefon hatt en sentral plass, først og fremst til veiledning (en - til en), men også til personlig oppfølging. Også når det gjelder videokonferanse/bildetelefon har denne bruken økt, men kanskje ikke i det

omfang som ble forventet tidlig på 1990-tallet. 24 % av prosjektene i kartleggingen for 1996-99 sier for eksempel at videokonferanse brukes, mens 63 % sier at man bruker telefon.[131]

Når det gjelder bruk av læremidler og (IKT - baserte) medier i fleksibel utdanning preges utviklingen av en tilsynelatende fruktbar kombinasjon mellom å prøve ut det nye og videreutvikle det tradisjonelle. I praksis skjer det en utvikling som bryter med den forenklede retorikken med sine skarpe skiller mellom det tradisjonelle og det nye. På den ene siden har man, ikke minst innen SOFF- støttede prosjekt, utprøvd og utviklet den teknologiske fronten. Dette innebærer igjen at Norge, som de øvrige nordiske land, befinner seg langt fremme internasjonalt når det gjelder IKT bruk. Man vil dog finne at erfaringer og bruk varierer mellom institusjoner og fagmiljø.[132]

Samtidig har utviklingen gjennom hele 1990-tallet vært preget av teknologiske "motebølger" som for eksempel bruk av videokonferanser første del av 1990-tallet og bruk av LMS på slutten av samme tiår. I noen grad stilles det urealistiske forhåpninger til slike nye, teknologiske løsninger. Bruken av videokonferanser ble aldri så omfattende innen undervisning som Telenor håpet på og etter hvert som LMS - systemene utprøves, oppdager man at ethvert system ikke er bedre enn det man kan bruke det til. Det synes å være en forholdsvis vanlig erfaring at mer omfattende faglige diskusjoner på nett, i hvert fall innen en del fagområder, er vanskelig å få til. I DUKOM - utredningen "Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT - stöd", oppsummer Åström dette slik:[133]

> Den nätbundna gruppinteraktionen har bestått nästan uteslutande av samtal och diskussioner och den har för det mesta inte fungerat särskilt bra.

Man må anta at jo mer allmenn og utbredt IKT blir, jo større grad av realitetsorientering i forhold til de mange (urealistiske) visjoner vil man oppleve. I den sammenheng er det interessant å registrere at svenske gymnaslærere gradvis blir mer skeptisk til IKT i skolen ettersom man tar dette i bruk.[134] Rekkedal viser at de sider ved nettundervisningen som studentene vektlegger i hovedsak er de samme som vektlegges i fjernundervisning generelt, og at de mer spesifikke forhold som sosial og faglig kommunikasjon blir vurdert som mindre viktig. Samtidig viser Rekkedal til flere evalueringer som viser at studentene som har fulgt nettbaserte opplegg er fornøyd med disse.[135]

Den mer didaktisk/metodiske tilnærmingen til bruk av IKT synes ikke å være preget av det mangfold og den nyskapning som IKT - optimistene har lagt til grunn.

Evalueringen av SOFF, og SOFFs egne rapporter indikerer at det langt på vei er de samme didaktiske prinsipper og de samme undervisningsmetoder man gjenfinner i ulike IKT - kontekster. Dette bekreftes også av Flate Paulsen i hans dr. grads arbeid (jf. kapittel 1). Dog kan man finne at deler av nyere, helhetlige undervisningsstrategier, som for eksempel prosjektarbeid, inngår i mer tradisjonelle undervisnings- og læringsforløp. Arbeidet med voksne studenter synes mer allment å ha ført til at de akademiske institusjonene er blitt mer oppmerksom på, og utnytter, den kompetanse denne studentgruppen tar med seg inn i studiesituasjonen.

5.6 Oppsummering - bedre enn sitt rykte?

Spørsmålet om høgre utdannings aktivitet innen fleksibel utdanning kan stilles på følgende retoriske måte: Er det slik at kritikerne har rett i sin oppfatning av et passivt og lite interessert høgre utdanningssystem, eller er universitet og høgskoler bedre enn sitt rykte?

Svaret på dette spørsmålet er todelt: På den ene siden viser gjennomgangen at det er vanskelig, for ikke å si umulig, å gi et korrekt bilde av aktivitetsnivå både for det enkelte år og for en lengre, sammenhengende tidsperiode. Det er pekt på en rekke usikkerhetsfaktorer knyttet til de oversikter man har tilgang til og som gjør at det er vanskelig, for ikke å si umulig, å angi utviklingstrekk og foreta sammenligninger. På den annen side viser de tallene som eksisterer at høgre utdanning langt på vei er bedre enn sitt rykte, også i et historisk perspektiv. Det fremtrer et langt mer nyansert bilde av aktiviteten enn det som har ligget til grunn for diskusjonen om et eget, åpent universitet. Nyanseringen må knyttes til hvilke referanserammer man legger til grunn for sine vurderinger, hvilke mål man ser virksomheten i forhold til og/eller hvilke målgrupper og behov man retter seg inn mot.

5.6.1 Registrering av virksomhet - den vanskelige ”øvelsen”

Oppsummert står universitet og høgskoler i en situasjon hvor man ikke bare har problemer med å angi presist hvilket aktivitetsnivå man har, man er ikke en gang helt sikker på hvilket felt man er mer eller mindre aktive på. Denne usikkerheten henger nært sammen med begrepsforståelse og begrepsbruk. Feltet fremstår langt på vei som det ”usynlige akademi.”

Analysen har avdekket at den utdanningsstatistikk som foreligger for dette området gir grunnlag for like mange spørsmål som svar. Ikke bare er det knyttet flere usikkerhetsfaktorer til tallene, det forutsetter et til dels omfattende arbeid for å finne fram til, og sammenstille resultatene både på institusjons- og nasjonalt nivå. Den kompleksitet og de uklarheter som er knyttet til kartlegging, registrering og rapportering av denne type virksomhet gjør at en ansatt i høgre utdanning (noe oppgitt) karakteriserer det hele som en ny form for ”idrettsøvelse eller kunstart”.

Det er over pekt på flere problemer knyttet til den statistikken som foreligger:

- *Kontinuitetsproblemet.* Det er et åpenbart problem at det for perioden 1985/86 - 1995 ikke finnes noen spesifikk, nasjonal statistikk som fanger opp denne aktiviteten i høgre utdanning. Det innebærer at 10 - års virksomhet er vanskelige å synliggjøre. Til en viss grad kan dette kompenseres med annen statistikk, i denne sammenheng er det gjort bruk av alder og deltidsstatus. Likeledes er det i et historisk, komparativt perspektiv et problem at definisjoner og kategoriseringer endrer seg over tid. Mens man for eksempel i voksenopplæringsstatistikken fram til midten av 1980-tallet ikke skilte mellom etter- og videreutdanning, innføres dette skillet fra 1996.

- *Definisjonsproblemet.* En del av de definisjonsproblemene som ble drøftet i kapittel 4 finner man igjen i grunnlaget for registrering av virksomhet. De avklaringer som NSD og Departementet legger til grunn i sine registreringer, er et konstruktivt forsøk på å løse noen av de definisjonsmessige dilemma, men man lykkes bare delvis. Det er både fra NSD og departementet gitt uttrykk for at man ikke er fornøyd med dagens ordninger og at det her er behov for videreutvikling.

- *Fortolkningsproblemet.* Oversiktene fra 1996 - 2001 viser også at til tross for forholdsvis entydige definisjoner, fortolker og forstår utdanningsinstitusjonene dette forskjellig. Enkelte begrep oppfattes og brukes som langt mer overgripende enn det eventuelt er grunnlag for. Dessuten er man ikke alltid i stand til å skille mellom tilbudets

nivå, innhold og form. Forholdet mellom grunn-, etter- og videreutdanning som ble diskutert i Buer- utvalget(jf. kapittel 4) synliggjøres og aktualiseres på nytt. Hvordan kan man si hva som er videreutdanning dersom man ikke er sikker på hva som er grunnutdanning? Ikke minst rapportene fra utdanningsinstitusjonene gjør det nødvendig å stille spørsmål ved videreutdanningsbegrepet som relevant og nyttig, slik det også ble i St. meld. nr. 42(1997-98). Muligens er det bare for de klart avgrensede profesjonsutdanningene at videreutdanningsbetegnelsen er relevant, og da definert ut fra faglig progresjon?

- *Rapporteringsproblemet.* Rapportering av virksomheten synes å variere både innen og mellom utdanningsinstitusjonene. Utdanningsinstitusjonene opplever etter hvert at det samlede omfanget av innrapporteringer om alle sider ved virksomheten er belastende. Samtidig finnes det heller ikke alltid gode interne rutiner som letter og kvalitetssikrer dette arbeidet. Dette fører i noen tilfeller til at personer uten tilstrekkelig bakgrunn for å forstå og forholde seg til definisjoner og kategoriseringer må utøve subjektivt skjønn, noe som kan være uheldig. Rapporteringsproblemet, slik det oppleves fra utdanningsinstitusjonene, kommer blant annet til uttrykk i følgende observasjon fra Universitetet i Oslo:[136]

> Generelt er det en utfordring for fakultetene å rapportere gode og utvetydige tall på feltet etter - og videreutdanning og fleksible studietilbud med bruk av dagens rapporteringssystem. Ett fakultet har gitt tilbakemelding om at det er vanskelig å skille mellom nettbasert undervisning, fleksible utdanningstilbud, desentraliserte utdanningstilbud og fjernundervisning. Et annet fakultet har skrevet at studietilbud som både er ordinær grunnutdanning og videreutdanning blir rapportert som ordinære studietilbud.

- *Relevans- og bruksproblemet.* Med referanse til en bestemt høgskole er det også pekt på at motivasjon og presisjon ved registreringer og kartlegginger også henger sammen med den relevans og betydning dette har for egen virksomhet. Slik sett kan det virke demotiverende at deler av den informasjon institusjonene skal levere om fleksibel utdanning (til NSDs tabell 8.7.3), ikke bearbeides og publiseres av NSD. Samtidig er det en intuitiv oppfatning at utdanningsinstitusjonene i liten grad er opptatt av, og legger til grunn for sitt daglige arbeid, den utdannings-statistikk NSD allikevel bearbeider på dette feltet. I dette ligger også at innsamling og systematisering av data om egen virksomhet mer oppleves som en plikt pålagt av andre enn en mulighet til utvikling og strategiske veivalg. I den grad dette er en riktig antakelse er det et paradoks for kunnskapsorganisasjoner og et kunnskapssystem. Muligens kan man her, som Dahllöf, snakke om manglende statistikk både som et systemproblem og et synlighetsproblem. Dahllöfs analyse av statistikk i svensk høgre utdanning i 1986, faller for øvrig forbløffende godt sammen med konklusjonen i dette kapitlet:[137]

För det andra visar undersökningen (Willéns analyse " Studerande på högskolans enstaka kurser, 1986 - min komm)" än en gång", att den löpande statistiken över den s k effektiviteten vid universitet ocg högskolor är fylld med felkällor och tolkningsproblem. Dessutom går det alltför ofta systematikk i galenskapen. Den drabbar de utbildningsområden värst som har mer enn en enda målgrupp att betjäna. Det siffermaterial som i första omgången kommer ut ur datamaskinerna tenderar nämligen där att allmänt underskatta effektiviteten som denne brukar mätas genom olika mått på den s k genomströmningen. När alla erforderliga korrektioner vidtagits, framstår dessa högskoleområden ofta nog som betydligt bettre enn sitt rykte, och det er ju godt och väl. Men risken är stor, att detta inte har lika lätt att tränga fram til beslutsfattare och allmänhet, eftersom det kompletterandre analysarbetet kräver både tid och eftertanke, medan de första siffrorna alltför gärna frästar till braskande rubriker om en ny larmrapport om missförhållanden.

På bakgrunn av analysene i dette kapitlet synes noen tiltak nødvendige for å forbedre situasjonen:

- For utdanningsinstitusjonene vil det være en klar fordel om rapporteringen ble forenklet slik at man i en tabell eller oversikt kunne gi de nødvendige opplysninger. Det synes noe uheldig at institusjonene blir bedt om å fylle ut ulike tabeller med opplysninger som mer eller mindre overlapper.

- I et slikt skjema er det viktig med entydige og enkle kategorier. Det er helt avgjørende at man kan etablere entydige skiller mellom organiseringsform, innhold, målgruppe og nivå. Man vil neppe kunne komme fram til en allmenn enighet om alle definisjoner og begrep, men man må tilstrebe at de definisjoner man legger til grunn oppfattes noenlunde likt av alle. En mulig løsning vil være at man går bort fra skillet mellom grunnutdanning og videreutdanning og i stedet innfører en kategorisering på linje med Brandells skille mellom tradisjonelle og utradisjonelle studenter. En mulig vei å gå vil være å etablere noen prøveprosjekt i samarbeid mellom NSD og utdanningsinstitusjonene for å finne fram til de gode ordninger, kategorier og rapporteringsrutiner.

- I tillegg til ordinær rapportering fra institusjonene hvert år vil det, for eksempel hvert 3. eller hvert 5. år, være nødvendig med større og mer detaljerte kartlegginger for å få mer innsikt i feltets utvikling. Disse kartleggingene bør kombinere individ- og institusjonsnivå.

- Deltidsstudentene ved universitetene bør vies større oppmerksomhet både kvalitativt og kvantitativt. I diskusjonene rundt deltidsstudenten i britisk høgre utdanning er det i flere utredninger slått til lyd for dette.[138] Universitetene bør ikke lenger "late som" denne studentgruppen ikke eksisterer. Framveksten og økningen i antall eldre (voksne) studenter og deltidsstudenter, flere fleksible tilbud og gradvis mer bruk av IKT kan også sies å være konkrete uttrykk for de endringsprosesser høgre utdanning er inne i (jf. kapittel 1). For de voksne, fleksible studentene er det viktig at man bedre kan synliggjøre, og holde adskilt, dem som er "tilbakevendende" på heltidsstudier og dem som følger definerte fleksible (deltids)studier (slik det gjøres ved høgskolene).

5.6.2 Aktiviteten

Som det framgår av beskrivelsene og analysene over vil konklusjonen om aktivitetsnivå variere avhengig av hvilket utgangspunkt man tar, både når det gjelder type virksomhet (videreutdanning eller fleksibel utdanning) og type institusjoner.

Perioden under ett viser kanskje først og fremst at høgskolene nesten for hele perioden har holdt et forholdsvis høyt aktivitetsnivå. Målt ut fra andel deltidsstudenter hadde høgskolene allerede midt på 1980-tallet nådd det utdanningspolitiske mål om at 25 % av utdanningsaktiviteten skulle foregå på andre måter enn gjennom heltidstilbud. Selv om dette både omfatter videreutdanninger og en del grunnutdanninger, er det langt over det estimatet IRDAC gav for situasjonen i Norge. På første del av 1990-tallet skjer en nedgang i andel deltidsstudenter, men for siste del av tiåret er de igjen økende. Hver fjerde student ved de statlige høgskolene ved årtusenskiftet er videreutdannings-student. Det store flertall av disse følger fleksible tilbud.

Universitetene og de vitenskapelige høgskolene har ikke hatt samme aktivitetsnivå, verken når det gjelder fleksible studier eller etter- og videreutdanning. I en forstand er dette naturlig siden høgskolesystemet i større grad har sin begrunnelse i et samfunns-, yrkes- og regionsperspektiv (jf. kapittel 3). For perioden 1996-2001 har aktivitetsnivået samlet sett holdt seg forholdsvis stabilt og man ligger om lag på det nivået IRDAC angav i 1994. Noe overraskende er det dog at de vitenskapelige høgskolene, med unntak av NHH, ikke har større omfang av videreutdanning. Dette har flere forklaringer, som også vil variere noe med utdanningsinstitusjonenes målgrupper. Noe av forklaringen ligger i at målgruppene representerer sterke profesjoner som selv

har ansvaret for deler av kvalifiseringen. For Norges Landbrukshøgskole og Norges Fiskerihøgskole forholder man seg til målgrupper innen primærnæringene med liten utdanningserfaring og -forståelse. Ikke minst i lys av den teknologiske utviklingen er dette i ferd med å endres.[139]

Siste del av 1990-tallet indikerer at deltidsstatusen, spesielt ved universitetene, er økende. Sett ut fra et livslangt læringsperspektiv er det ikke bare negativt at om lag 1/3 av studentene har en annen studieprogresjon enn den normale. Det synliggjør en fleksibilitet ved universitetene som i liten grad har vært fremstilt som et gode, nemlig at studenter faktisk har muligheten (innen rimelighetens grenser) til å regulere sin studietakt. Primært har dette blitt betraktet som noe negativt og belastende og som en undergraving av idealet om heltidsstudenten. I noen grad har praksis presset fram det man kan kalle kimen til en holdnings- og perspektivendring her.[140] Her har ikke minst de fleksible studiene spilt en viktig rolle. Den gradvise nedbyggingen av grenser mellom fleksible og ordinære studier vil også være et bidrag.

Aktiviteten innen etter- og videreutdanning/fleksibel utdanning varierer noe fra år til år, men for begge de perioder hvor denne aktiviteten lar seg dokumentere særskilt, kan man registrere en økning. Aktiviteten er preget av to topper, midt på 1980-tallet og slutten av 1990-tallet. Aktivitetstoppen midt på 1980-tallet lar seg ikke umiddelbart forklares gjennom en bestemt hendelse eller utredning. Dels kan det nok knyttes til det nye høgskolesystemets lojalitet til sin regionale forpliktelse, og til et akkumulert behov for utdanning ut over de ordinære tilbudene. Som vist i kapittel 3 var fleksible modeller viktig for å løse lærermangelen i distriktene. Etter hvert gjaldt dette også for andre yrkesgrupper. I tillegg viser de statistiske oversiktene fra denne perioden at lærerutdanningsinstitusjonene hadde en til dels dominerende rolle når det gjaldt deltidstilbud.

Aktivitetsøkningen på siste del av 1990-tallet må naturlig nok knyttes sammen med debatt og tiltak i forbindelse med Kompetansereformen. Men samtidig er det viktig å sette både denne reformen og utviklingen av høgre utdanning mer generelt inn i en bredere og mer grunnleggende samfunnsutvikling. Ikke minst handler det om endring av høgre utdannings rammevilkår når det gjelder finansiering, styring og konkurranse. I EU-prosjektet "Lifelong learning; The Implications for Universities in the EU" pekes det fra flere land på at en viktig, for ikke å si den viktigste, drivkraften i retning av livslang læring er knyttet til det økonomiske aspektet. Samtidig påpekes det at velmente og visjonære, men samtidig noe uforpliktende utdanningspolitiske formuleringer bare i begrenset grad virker retningsgivende på veivalg og aktivitet.[141]

Ser man de fag og faggrupper som har vært gitt som fleksibel utdanning/etter- og videreutdanning viser det seg at fag, og dermed behov og målgrupper, har vært forholdsvis stabile over tid. To faggrupper peker seg særlig ut som innsatsområder; fag primært rettet mot lærere og økonomi-, administrasjons- og ledelsesfag. Det er i det hele tatt grunnlag for å hevde at tilbudet til lærere på videreutdanningssiden har vært, og er, svært godt sammenlignet med andre yrkesgrupper. Dette står delvis i motsetning til den misnøye norske lærere har uttrykt når det gjelder kvalifisering ut over grunnutdanningen. At lærerutdanningen kommer ut som den største videreutdanningskategorien bekrefter andre kartlegginger som viser at lærere som målgruppe har et bredt tilbud av etter- og videreutdanningstilbud. Lærere som yrkesgruppe synes å være noe priviligert sammenlignet med andre (semi)- profesjonsgrupper. Forklaringen på lærerfagenes dominans kan i hovedsak tredeles:

- Lærerorganisasjonene har vært en aktiv pådriver når det gjelder etter- og videreutdanning.
- De (tidligere) lærerskolene har hatt forholdsvis gode rammebetingelser innenfor eget budsjett for å gi etter- og videreutdanning.
- Statens lærerkurs har vært en sentral aktør i koordinering og finansiering av etter og videreutdanningstilbud.

Konsentrasjonen om de to faggruppene synliggjør også at fleksibel utdanning, med utgangspunkt i høgre utdannings egne fag, primært har vært rettet inn mot offentlig sektor. I et slikt perspektiv blir kritikken fra NHO og LO mer relevant og viktig. At samarbeidet mellom privat næringsliv og høgre utdanning ikke har vært mer omfattende må imidlertid forstås både i et historisk og relasjonelt perspektiv. Det kan altså ikke bare ensidig defineres som et problem ved høgre utdanning. Dette fremkommer blant annet gjennom en rekke analyser som er gjort av kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet. I forbindelse med vurdering av Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP), som spesielt er innrettet mot samspillet mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet, peker Døving og Skule på at man her står overfor en tredelt utfordring:[142]

Etterspørselssiden	Samspill	Tilbydersiden
Vanskeligheter med å få kompetansekartlegging og artikulering av behov å bli kontinuerlig og integrert prosess i virksomhetene	Uoversiktlig flora av tilbud	Arbeidsplassen er undervurdert som læringsarena.
Kortsiktig perspektiv på kompetanseinvesteringer	Mangel på egnede arenaer for samspill mellom tilbydere og virksomheter	Lite fleksible tilbud uten full utnyttelse av muligheten IKT skaper
Manglende evne til å anskaffe og nyttegjøre seg ny kompetanse som ledd i realiseringen av virksom hetens forretningsmål	Nær dialog krever mye ressurser av virksomheter og tilbydere	Vanskeligheter med å finne den rette avveining mellom skreddersøm og standardisert opplæring
Lav motivasjon for deltakelse i grupper med lite grunnutdanning	Ulike kulturer i arbeidslivet og skoleverket	Ikke tilstrekkelig opptatthet av virksomhetens behov
Spenning mellom individuelle behov og virksomhetens behov	Manglende nettverk eller institusjoner som kan sikre langsiktig involvering fra både tilbuds- og etterspørselsiden	Opplæring utformet slik at kompetansen har begrenset overføringsverdi til daglig arbeid

I et historisk perspektiv kan det hevdes at det først er ved inngangen til 1990-tallet at næringslivets behov for universitet- og høgskolekompetanse i større bredde (og ut over et begrenset ledersjikt) manifesteres og konkretiseres som utdanningsbehov. Av den grunn har det muligens tidligere ikke vært så aktuelt å oppsøke eller ta i bruk høgre utdanningstilbud i sin fulle bredde. Undersøkelser viser for eksempel at arbeidstakerne primært opplever eget arbeid som den viktigste, jobbrelaterte læringskilden.[143]

Nordhaug og Gooderham har i den norske delen av Cranfield- undersøkelsen registrert 126 kompetanseleverandører som anses som særlig viktig for det private næringsliv. Ingen av disse tilhørte offentlig sektor.[144] Dessuten er det, som også Døvigen og Skule påpeker, store variasjoner i næringslivets holdning og strategiske evner til å inkludere kompetanse i egen virksomhet. De behov som har vært knyttet til ledersjiktet i norsk næringsliv har dessuten langt på vei vært ivaretatt av Norges Handelshøgskole og seinere Bedriftsøkonomisk Institutt.

Kompleksiteten i dette samarbeidet synliggjøres også gjennom erfaringer man har gjort med regional, fleksibel utdanning. Selv om næringslivets behov ofte fremstår som en viktig begrunnelse fra regionens side for å få etablert fleksible studier på høgre nivå, er det offentlig sektor som "høster gevinsten."[145]

Et alternativ til den sterke og ensidige kritikken av høgre utdanning fra det private næringsliv vil være at universitet og høgskoler, gjennom sitt videreutdanningsengasjement mot offentlig sektor og enkeltpersoner har utviklet en erfaring som gjør at man også vil kunne møte de utfordringer og behov det fremtidige, norske næringsliv har.

Fagporteføljen har langt på vei vært funksjonsrettet, det vil si rettet inn mot behov i det offentlige arbeidsliv. Oversiktene viser imidlertid at man også har ivaretatt andre sider ved livslang læring. Dette er i første rekke knyttet til de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag. Som påpekt i kapittel 1 bør fokus på det lærende samfunn omfatte langt mer enn økonomisk verdiskapning, og det er ikke minst universitetenes oppgave å bidra til at denne bredden både i orientering fag blir opprettholdt. Det kan faktisk synes som universitetene framover ikke bare får som oppgave å ivareta den klassiske, akademiske danningen, men også må understøtte den folkelige danningen etter hvert som studieforbundene mister noe av sitt tradisjonelle hegemoni. Denne sammenkoblingen av det akademiske og folkelige lar seg langt på vei forene ved høgre utdannings overgang fra elite til masse- og universell utdanning.

Når det gjelder bruk av IKT i fleksibel utdanning viser kartleggingene her at universitet og høgskoler på en aktiv måte har forholdt seg til dette. I Telenors 1989-kartlegging inkluderte man også aktivitet på videregående skoles nivå, men allerede på dette tidspunktet var høgre utdanning mer aktiv. Helt fram til årtusenskiftet har universitet og høgskoler beholdt sin ledende rolle, og ansatte i høgre utdanning har fremstått som pionerer på et helt nytt område innen utdanningssektoren.

Spørsmålet er således om man i hvert fall et stykke på vei kan snu påstanden fra partene i arbeidslivet. Kan det i stedet være slik at de høgre utdanningsinstitusjonene er langt mer positive bidragsytere til det lærende samfunn enn det den kritiske retorikken har lagt til grunn? Det er dette som er tema i del II i dette arbeidet.

NOTER

1. KUF (1988): ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p.72.***
   KUF (1999): ***NOU 1999:17*** Realkompetanse i høgre utdanning, p. 40.
2. Smith, L. (1997): Fremtidens universitet. Kronikk i ***Dagens Næringsliv 21.06.97.***
   Brækken, G. (1997): Skap et nytt universitet. ***Dagens næringsliv 4.juli 1997.***
   Veivåg, K. (1997): Åpent universitet, en norsk løsning. ***Aftenposten 14.juli 1997.***
3. KUF(1997): ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse, ***p.33.***
4. Aftenposten (1997): OECD kritiserer universitetene. ***28.07.***
5. Alesi, B./
   Kahn, B. (2001): The Status of Lifelong Learning in German Universities.
   I ***European Journal of Higher Education, p. 289, vol. 35, nr. 3, 285-300.***
6. NHO (1997): Etablering av åpent universitet, ***brev av 12.06.97.***
7. IRDAC (1994): ***Quality and Relevance, The Challenge to European Education Unlocking Europe's Human Potential, p. 76***. IRDAC .
8. "There are some rough estimates available", ***Loc.cit.***
9. Jf. f.eks. utsagn i ***Buer-utvalgets utredning*** hvor det i ***kapittel 11.4.1*** bl.a. heter at « tallet på etter- og videreutdanningsstudenter i 1996 er usikkert....
10. KVD: ***St. meld 66 (1984-85)*** Om høgre utdanning, ***p. 17.***
11. KUD: ***NOU 1986.23*** Livslang læring, ***p.58.***
    Muntlig informasjon gitt til undertegnede fra ansatt i KUF og fra sekretær fra Hernes-utvalget. Følgende tabell oppsummerer noen av de anslag man finner i offentlige rapporter og meldinger:

Angivelse av studentomfang for etter- og videreutdanning

ÅRSTALL	KILDE	STUDENTANTALL
1983-84	St.m.66 (1984-85)	7000 heltidsstudiepl. (etter-og videreutd.)
1983	NOU 1986:23	6-7000 personer (univ./vit høgsk)
1984	NOU 1988:26	21 000 studieårsverk (gjelder alle stud.over 30år)
1990/91	SOFF-kartl/beregn.tall	20 000 personer
1995	NOU 1997: 25	11 500 heltidsstudiepl.
		74 000 etterutd. Stud.

12. KUF: ***St. meld. nr 1 (1996-97).***
Et annet eksempel på dette er en utredning ved Høgskolen i Bodø fra mai 1996 om institusjonens videre satsing på etter- og videreutdanning, og hvor man tiltross for institusjonens lange engasjement på feltet, bare er i stand til å gi få eksempler på tiltak og tilbud. Høgskolen i Bodø: ***Organisering av etter- og videreutdanning og kursvirksomhet - «Pluss-studier».*** Innstilling fra utvalg nedsatt av Styret for Høgskolen i Bodø. Avgitt 23. Mai 1996. Det er grunn til å understreke at HiB verken er bedre eller verre en høgre utdanningsinstitusjoner flest.

13. Rasmussen, T. (1990): ***Telekommunikasjoner i fjernundervisning; en undersøkelse av skolesektoren.*** TF R4. Kjeller.
Med utdanningsenhet menes ikke her utdanningsinstitusjonen som helhet, men også enkeltenheter innenfor institusjonene, for eksempel fakultetsnivå ved universitetene.

14. Støkken, A. M., m.fl. (2002): ***Mange bekker små…Evaluering av fjernundervisning gjennom Soff-støttede prosjekt.*** SOFF – rapport nr. 1. Tromsø.

15. Støkken, A.M. (1998): ***Det skjulte akademi.*** Om fjernundervisning i høyere utdanning. Universitetet i Tromsø.

16. ***European Journal of Education, vol. 35 nr. 3***; Temanummer om livslang læring ved europeiske universitet.

17 Merriam, S. / Cafarella, R. (1999): ***Learning in Adulthood, p.70. Second Edition.*** Jossey – Bass, San Francisco.

18. Rubenson, K. (1997): Livslångt lärande: Ett föränderligt begrepp. I Arvidson, L./Rubenson, K/Stenøien, J: ***Kunnskap og demokrati i bevegelse. NVI.*** Trondheim.
Hesjedal, O. (2000): ***Marginalisering og ekskludering fra livslang læring: En tikkende bombe?*** Notat. Norgesuniversitetet.

19. Gibson, C. C. (1998): ***Distance Learners in Higher Education; Institutional Responses for Quality Outcomes.*** Atwood Publishing.Madison

20. SSB (1988): Vaksenopplæring 1986/87, p.8. ***Statistisk ukehefte nr. 39.***

21. NSD: ***http://www.nsd.uib.no/forskning/***

22. SSB: ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/omau.html***

23. SSB: ***http://www.ssb.no/emner/04/utuvh/om.html***
Informasjon fra Anne Marie Rustad Holseter, SSB.

24. SSB (2001): Standard for utdanningsgruppering.
http//:www.ssb.no/emner/04/90/nos_c617/art-2001-01-25-01.html

25. Dette omfatter følgende undersøkelser:
Rasmussen, T.(1990): ***Ibid.***
Julsrud, T. E.(1996): ***Fjernundervisning i skolesektoren, 1989-1994. Resultater fra en survey-undersøkelse. Telenor.*** FoU R 19/96. Kjeller
SOFF (1992): Upublisert materiale av kartlegging av fleksible utdanningstilbud i norsk, høgre utdanning for studieåret 1990/91.

SOFF (1996): ***Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå støttet av SOFF. Kartlegginger av erfaringer i perioden 1990-1995.*** SOFF- rapport nr.1. Tromsø.

SOFF (2000): ***Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, støttet av SOFF. Kartlegginger av erfaringer i perioden 1996 – 1999.*** SOFF- rapport nr. 3. Tromsø.

Kommentar til SOFF- kartleggingen 1990/91

SOFF foretok i 1991 en kartlegging av aktiviteten i høgre utdanning som ikke ble publisert. Ved denne kartleggingen stod man overfor det definisjons- og avgrensingsproblem som er antydet i kapittel 4. På den ene siden hersket (og hersker) det usikkerhet om hva som falt inn under betegnelsen «etter- og videreutdanning». Det viste seg dessuten at man ville få problemer om man bare forholdt seg til den tradisjonelle definisjonen av fjernundervisning, blant annet hersket det usikkerhet omkring «hvor fjernt» et utdanningstilbud måtte være for å bli karakterisert som fjernundervisning. Dersom man veiledet studentene på et desentralisert utdanningstilbud via telefon, kunne man dermed si at tilbudet også var et fjernundervisningstilbud?

På denne bakgrunn valgte SOFF en definering og avgrensning av kartleggingen med vekt på organiseringsform. Kartleggingen fikk tittelen «Kartlegging av kompetansegivende utdanningstilbud for eksterne grupper (gitt som fjernundervisning/desentraliserte tilbud/institusjonsbaserte opplegg). Ekstern innebærer i denne sammenheng utdanningstilbud (i tillegg til ordinære, heltids studietilbud) som organisatorisk legges spesielt til rette for målgrupper som ikke følger ordinærundervisning ved institusjonene. Dette innebærer at kartleggingen ikke fanget opp permanente, heltids videreutdanningstilbud ved utdanningsinstitusjonene (jf. kap 4). Begrunnelsen for denne avgrensningen må først og fremst sees i forhold til SOFFs primærinteresse i fjernundervisning. Ved å rette søkelyset mot alle former for ekstern utdanning ville man både fange opp evt. fjernundervisningstilbud og tilbud hvor bruk av fjernkommunikasjon (i vid forstand) ble tatt i bruk. Ved å gå inn på forhold som utdanningenes form og innhold ville man også få innblikk i det didaktiske grunnlaget for å videreutvikle eksterne utdanningstilbud i retning av fleksible utdanningstilbud.

Det ble angitt tre mål for kartleggingen:

- Tjene som dokumentasjon overfor politiske myndigheter
- Gi SOFF bedre oversikt over den nasjonale aktiviteten på feltet.
- Etablering av database

Det ble sendt ut tre skjema (A, B og C-skjema). A-skjemaet ba om generelle data om utdanningsinstitusjonene og administrasjonen ved hver institusjon fylte ut ett eksemplar. I B-skjemaet ba man om detaljerte opplysninger om hvert enkelt eksternt fagtilbud som ble gitt h-90/v-91. Dette gjaldt også for tilbud der institusjonen bare stod som fagansvarlig og ikke selv ivaretok det praktiske arbeidet. Fagansvarlig, som ble vurdert som den som hadde best oversikt og innsikt over tilbudet, ble bedt om å fylle ut ett skjema pr tilbud som man hadde ansvar for. Det er primært B-skjemaene det henvises til i denne sammenheng. Skjemaet følger også som vedlegg II. Svarene viser, ikke overraskende, store forskjeller både når det gjelder presisjon og detaljeringsnivå. Disse erfaringene finner man også i SOFFs undersøkelse fra 1995. I det hele tatt viser det seg at selv for personer som har fulgt et studium på nært hold kan det være vanskelig å ha oversikt over studiets faktiske utvikling (f.eks. når det gjelder studenttall og studentgjennomstrømming). Det innebærer

selvfølgelig også at jo fjernere man er fra den konkrete studiesituasjonen, jo større grad av unøyaktighet får man så lenge utdanningsinstitusjonene ikke følger opp med egne oversikter. Dette er et forhold Telenor også påpeker i begge sine undersøkelser.

I forbindelse med kartleggingen av studietilbud for studieåret 1990/91 fant SOFF det også interessant å få institusjonenes erfaringer på ekstern virksomhet for perioden h-87 til v-91. Selv om primærhensikten med kartleggingen var å gjøre opp status for studieåret 1990/91, var det også av interesse å se denne i forhold til den utviklingen som lå forut. Totalt sett ville kartleggingsundersøkelsen gi et bilde av ekstern utdanningsvirksomhet i høgre utdanning i en fireårsperiode. I instruksen for skjema C, som omfattet denne delen av kartleggingen, ble det bedt om at det ble fylt ut ett eksemplar pr. institusjon/avdeling. I utgangspunktet var det ønskelig at den som stod for utfyllingen hadde rimelig god oversikt over hva institusjonen/instituttet hadde gjort i denne perioden. Dette hadde dels sammenheng med at SOFF på en del spørsmål ønsket «kvalifiserte gjetninger/vurderinger». Det ble antatt at en detaljert kartlegging av en større tidsperiode ikke ville gi særlig høy svarprosent. I stedet var det viktig at en person med rimelig god oversikt kunne gi kvalifiserte vurderinger av den utvikling som hadde skjedd.

26. Abrahamsson, K. (1985): ***Adult Participation in Swedish Higher Education, p.6.*** Almqvist & Wiksell International. Stockholm.
27. KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje, ***p. 73.***
28. KUD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring, ***pp.78-79.***
29. Jallade, J. (2000): Lifelong Learning in French Universities: the state of the art, p.308. I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 301-305.***
30. Roos, G. /Dahllöf, U./ Baumgarten, M. (2000): ***Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland. Studiecentra i Hälsingland.*** Rapport nr. 3. Hälsingland.

    Grepperud, G./ Thomsen, T. (2001): ***Vilkår for et regionalt utdanningsløft.*** U-vett rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.

    Pettersen, L. T./ Sandersen, H. (2001): ***Da berget kom til Muhammed- evaluering av desentraliserte høgskolestudier på Sør-Helgeland.*** NF - rapport nr. 3. Bodø. Nordlandsforskning. Bodø.
31. Brandell, L. (1998): ***Nittiotalets studenter. Bakgrund och studiemönster, pp. 54-88.*** Arbeidsrapport nr.2 fra Studs-prosjektet. Högskoleverket. Stockholm.
32. ***Ibid, p.69.***
33. KUF(1998): ***Forslag til statsbudsjett 2000, programkategori 07.60*** Høgre utdanning, p. 22. Rundskriv F-100-98.
34. Bare for 1985 var det registrert en markert nedgang sammenlignet med året før. Denne registrerte nedgangen skyldes primært manglende rapportering fra BI.

35. Antall personer som er 30 år eller mer i norsk, høgre utdanning. Kjønn. 1980-2000.

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Menn	6 865	7 116	9 362	9 677	10 138	8 459	11 877
Kvinner	8 406	9 280	10 265	10 598	10 955	10 533	13 266
Totalt	**15 271**	**16 396**	**19 627**	**20 275**	**21 093**	**18 992**	**25 143**

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Menn	10 712	10 687	11 749	13 022	14 364	15 744	17 245
Kvinner	14 001	14 720	17 003	18 989	20 489	22 895	25 128
Totalt	**24 713**	**25 407**	**28 752**	**32 011**	**34 853**	**38 639**	**42 373**

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Menn	16 947	18 028	17 159	17 662	18 385	19 420	22 474
Kvinner	25 660	27 397	28 358	28 610	30 936	34 385	38 508
Totalt	**42 607**	**45 425**	**45 517**	**46 272**	**49 321**	**53 805**	**60 982**

Kilde: SSB, september 2002, egen utkjøring. Antallet omfatter også utenlandsstudenter.

36. Antall registrerte studenter i høgre utdanning 1980-2000, inkl. utenlandsstudentene.

	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Menn	40 640	41 209	44 502	45 144	46 383	41 935	53 558
Kvinner	32 367	39 521	42 334	44 029	45 700	44 422	53 752
Totalt	**73 007**	**80 730**	**86 836**	**89 173**	**92 083**	**86 357**	**107 310**

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Menn	52 406	54 395	61 042	65 198	69 834	75 712	79 940
Kvinner	57 052	61 172	69 215	74 322	79 862	87 540	93 645
Totalt	**109 458**	**115 567**	**130 257**	**139 520**	**149 696**	**163 252**	**177 585**

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Menn	80 533	82 731	83 582	82 880	82 912	84 846	84 189
Kvinner	97 056	102 945	108 568	109 417	113 723	120 093	121 222
Totalt	**177 589**	**185 676**	**184 150**	**192 297**	**196 635**	**204 939**	**205 411**

Kilde: Egen utkjøring fra SSB, september 2002.

37. SSB (1999): Studenter etter kjønn og alder. Absolutte tall og prosent av registrert årskull. 1. oktober 1993 – 1997. ***http//:www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9901v07.shtml.***

38. ***Loc. cit.***

39. Roos/Dahllöf / Baumgarten (2000): ***Ibid.***
Grepperud / Thomsen (2001): ***Ibid.***

40. Antall og andel nye studenter som er 30 år eller mer. 1995-2000.

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	**Totalt**
Alle nye	37 655	37 959	36 191	37 008	39 566	40 770	**229 149**
Nye 30 år	6 913	5 771	6 216	6 748	7 583	8 261	**41 492**
% nye 30 år	18,35878369	15,20324561	17,17554088	18,23389537	19,16544508	20,26244788	**18,10699588**

Kilder: **SSB: Statistisk Årbok for årene 1995-2000- tabellen „Nye studenter etter skoleslag og alder. 1. okt.“:**
1995: http//:www. ssb. no/arbok/1997/tab/T0402008.shtml.
1996: http//:www. ssb. no/arbok/1998/tab/T0402008.shtml
1997: http//:www.ssb.no/arbok/1999/tab/t-150.html
1998: http//:www.ssb.no/arbok/2000/tab/t-040240-210.html
1999: http//:www.ssb.no/arbok/2001/tab/t-040240-189.html
2000: http//:www.ssb.no/arbok/20002/tab/t- 040240-189.html

41. Roos, m.fl. (2000): ***Ibid.***
Grepperud / Thomsen (2001): ***Ibid.***
42. Abrahamsson: ***Ibid.***
43. Kogan, M. (2001): Lifelong Learning in the UK, p.345.
I European Journal of Education, vol. 35, nr. 3.
SSB (1979): Vaksenopplæringsstatistikk 1977/78. ***NOS.B49.*** Oslo.
45. SSB (1996): ***http://www.ssb.no/emner/04/02/40/eksuvh/om.html***
46. Dahllöf, U. (1968): ***Examensfrekvens, studentkategorier och lärosäte. Studenterna i Sverige . En omprövning av frågan om de fria fakulteternas effektivitet.***
Rapport 31. Pedagogiska Institutionen. Gøteborg Universitet.
47. Askling, B. / Foss-Fridlizius, R. (2001): Lifelong Learning and Higher Education: the Swedish case, p.262
I European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 257-269.
48. Dahllöf, U./ Grepperud, G./ Palmlund, I. (1993): ***Att vilja, våga, kunna. En utvärdering av Distansprojektet vid Umeå universitet 1987 – 1993. Distansutbildning i utveckling.***
Rapport nr. 5. Umeå universitet.
49. Berg, L. / Kyvik, S. (1992): Part-time studying at Norwegian universities, pp. 213-223.
I Higher Education vol, 24, nr. 2, 213-224.

50. Aamodt, P. O. (1997): Hovedtrekk ved norsk studiefinansiering. Delrapport 3 fra Studiefinansieringsprosjektet.
http://www.nifu.no/publikasjoner/rapporter/rapport13-1997.html#Kap 4.2

51. Universitetet i Oslo (1995): Studentstatistikk høsten 1994, ***p. 24 Informasjon fra studentregisteret. Nr.1***
Universitetet i Oslo (1996): Studentstatistikk høsten 1995, ***p. 24. Informasjon fra studentregisteret Nr.1***
Universitetet i Oslo (1997): Studentstatistikk høsten 1996, ***p. 24. Informasjon fra studentregisteret. Nr.1***

52. Totalt antall studenter og deltidsstudenter ved UiO.1994-96

	1994	1995	1996	**Totalt**
Tot.studenttall	36 183	37 792	38 900	**112 875**
Tot.deltid	6 118	8 118	5 921	**20 157**
Org.deltid	1 259	1 821	1 279	**4 359**
Ikke svart	5 209	2 990	3 606	**14 120**

Kilde: se note 51

Kommentar til mulige feilkilder i UiOs statistikk:

I denne statistikken er det en del studenter som ikke har besvart spørsmålet om studieprogresjon i det hele tatt.. For 1996 omfattet dette 9 % av samtlige studenter. For 1994 og 1995 er det også en del som er deltidsstudenter, men som ikke oppgir andel av fulltidsstudium. I 1994 omfattet dette 5% av alle studentene. Siden dette baserer seg på studentenes selvrapportering ligger det også en feilkilde her, spesielt når det gjelder angivelse av studieprogresjon på heltidsstudier. Man kan også anta at en del oppfatter sitt studietilbud som noe annet enn deltidstilbud, for eksempel som fjernundervisning eller desentralisert tilbud (jf. kapittel4) og derfor ikke besvarer spørsmålet. En annen feilkilde kan ligge i at studentene oppgir prosentandel av fulltidsstudium (som man kunne i UiOs kartlegging) i stedet for at man fulgte organisert deltidsopplegg. Det er også uklart om, eller i hvilken grad, studenter fra studieforbundene er inkludert i oversikten av deltidsstudentene. Som det også fremkommer av kapittel 6, er det flere uklare forhold knyttet til universitetenes samarbeid med studieforbundene og registreringen av studenter som følger eksamensrettede studieringer på høgre nivå. I UiOs statistikk er det samlede tall for studenter som oppgir tilhørighet til Folkeuniversitetet/AOF for eksempel større enn tallet for studenter som følger organiserte deltidsstudier. Dette kommer til syne for ex. phil. hvor 673 studenter oppgir at de følger organiserte deltidstilbud, mens det er 1189 som oppgir Folkeuniversitetet og AOF som base for dette tilbudet. Likeledes finner man 119 studenter registrert ved UiO som følger tilbud i regi av en fjernundervisningsinstitusjon.

53. UNIKOM (1997): ***Årsrapport 1996, pp.26-27.*** Universitetet i Tromsø.

54. Antall og andel deltidsstudenter i høgre utdanning. 1980-2000.

	1980	1982	1984	1986	1989	1990
Univ./Vit.h	4936	4552	4857	8476	9379	10041
Høgskoler	4657	8899	10517	15452	14540	14415
Tot.deltid	9593	13451	15374	23928	23919	24456
Alle stud	73007	86836	92083	101180	123653	132760
%-deltid	13,1398359	15,49011931	16,69580704	23,64894248	19,34364714	18,42121121

-->	1992	1994	1996	1998	2000	**Totalt**
Univ./Vit.h	11709	17524	17233	23373	28282	**140 292**
Høgskoler	15425	14360	12904	11540	22812	**145 526**
Tot.deltid	27134	31884	30137	34913	51094	**285 818**
Alle stud	155643	169305	181741	184061	190671	**1 490 940**
%-deltid	17,4334856	18,83228493	16,58238922	18,96816816	26,79694343	**19,17032208**

Kilde: **SSB, september 2002, egen utkjøring**
Kommentar: Tabellen angir antall og andel for annet hvert år, med unntak for 1988. 1989 er valgt i stedet fordi Universitetet i Oslo i følge SSB, hadde en manglende rapportering på heltid/deltid. For universitetene ville dette gi så store utslag at påfølgende år ble valgt i stedet.

55. Andel deltid universiteter og vit.h.skoler 1980-2000

	1980	1982	1984	1986	1989	1990
Antall deltid	4 936	4 582	4 876	8 476	9 379	10 041
Alle stud	40 039	40 351	41 715	42 469	56 169	62 734
%-deltid	12,3	11,4	11,6	20	16,7	16

-->	1992	1994	1996	1998	2000	**Totalt**
Antall deltid	11 709	17 524	17 233	23 273	28 282	**140 292**
Alle stud	72 909	79 509	85 173	81 128	81 560	**683 756**
%-deltid	16,1	22	20,2	28,7	34,7	**19,6**

Andel deltid høgskoler. 1980-2000

	1980	1982	1984	1986	1989	1990
Antall deltid	4 657	8 899	10 517	15 452	14 540	14 415
Alle stud	32 968	46 485	50 368	58 711	67 484	70 026
% - deltid	14,1	19,1	20,9	26,3	21,5	20,6

-->	1992	1994	1996	1998	2000	**Totalt**
Antall deltid	15 425	14 360	12 904	11 540	22 812	**145 526**
Alle stud	82 734	89 796	96 597	102 933	109 111	**903 810**
% - deltid	18,6	16	13,5	11,2	21	**16,1**

Andel deltidsstudenter. Institusjonstype.1980-2000

	1980	1982	1984	1986	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000
Univ/Vit.h	12,3	11,4	11,6	20	16,7	16	16,1	22	20,2	28,7	34,7
Høgskoler	14,1	19,1	20,9	26,3	21,5	20,6	18,6	16	13,5	11,2	21
Alle	13,1	15,5	16,7	23,6	19,3	18,4	17,4	18,8	16,6	19	26,8

Kilde. SSB, september 2002, se også note 54

56. KUF: ***St. prp. nr. (2001 –2002)*** Kyrkje-, utdannings- og forsknings-departementet, ***p. 141.***
57. SSB (1992): ***Utdanningsstatistikk, universitet og høgskoler, 1.okt. 1990, C 42, pp. 62-64.*** Kongsvinger.
    SSB(1994): ***Utdanningsstatistikk, universitet og høgskoler, 1. okt. 1992, C138, pp. 66-68.*** Kongsvinger.
58. Rasmussen, T. (1990): ***Ibid, p. 30.***
59. Statens lærerkurs:
60. Grepperud, G.(1987): Etterutdanning av lærere i norsk skoledebatt og skoleforskning. I Eilertsen, T.V., Grepperud, G., Tiller, T.(red): ***Nye kurs eller ny kurs?*** Om skoleutvikling, etterutdanning og kompetanseheving. Tano. Oslo.
61. Roos, G. (2001): „Nya“ studerande eller „gamla“? Rekrytering till studiecentra i Hälsingland. I ***Pedagogisk Forskning i Sverige, vol. 6, nr. 1, 1-18.***

62. Antall deltidsstudenter. Institusjon og kjønn

	1980	1982	1984	1986	1989	1990	1992	1994	1996	1998	2000
Univ-M	2 320	2 148	2 284	3 917	4 223	4 498	5 245	7 392	7 283	10 290	12 743
Univ-K	2 616	2 434	2 573	4 559	5 156	5 543	6 464	10 132	9 950	12 983	15 539
Hs-M	2 439	5 500	5 951	8 313	6 061	6 096	6 465	5 201	3 816	3 379	6 683
Hs-K	2 218	3 399	4 556	7 130	8 479	8 332	8 968	9 159	9 088	8 161	16 129

63. SSB (1979): ***Vaksenopplæringsstatistikk 1977/78, p. 9.*** NOS. B49. Oslo.
64. Antall kurs og antall deltakere, fordelt på kjønn. Voksenopplæring i regi av universitet/vit.h.skoler.1974/75-1984/85

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85
Antall kurs	156	177	240	222	216	228	341	297	480	455
Antall menn	1 916	2 253	3 252	3 659	3 079	4 263	4 584	3 921	7 632	7 531
Antall kvinner	787	1 000	1 557	1 357	1 306	1 294	2 450	2 362	4 299	3 388
Ikke ang.kj.	1 143	828	294	455	1 840	1 430	1 653	769	797	237
Delt.tot	**3 846**	**4 081**	**5 803**	**5 471**	**6 225**	**6 987**	**8 687**	**7 052**	**12 728**	**11 156**

Antall kurs og antall deltakere, fordelt på kjønn. Voksenopplæring i regi av høgskolene.1974/75-1984/85

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85
Antall kurs	412	229	237	246	228	287	326	413	556	454
Antall menn	3 672	2 920	3 613	2 152	2 582	3 667	4 911	5 921	7 136	5 137
Antall kvinner	1 791	1 771	2 016	1 834	2 984	2 881	3 827	5 439	8 451	6 295
Ikke ang.kj.	3 846	657	1 685	2 476	1 889	2 116	1 009	811	1 640	2 120
Delt.tot	**9 609**	**5 328**	**7 314**	**6 462**	**7 455**	**8 977**	**9 747**	**12 179**	**17 227**	**12 952**

Antall kurs og antall deltakere, fordelt på kjønn. Voksenopplæring i regi av høgre utdaning totalt. 1974/75-1984/85

	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85
Antall kurs	568	406	477	468	446	515	667	710	1 036	909
Antall menn	5 588	5 173	6 835	5 811	5 661	7 930	9 495	9 842	14 768	12 668
Antall kvinner	2 578	2 771	3 573	3 191	4 290	4 175	6 277	7 801	12 750	9 683
Ikke ang.kj.	4 989	1 485	1 979	2 931	3 729	3 739	2 662	1 588	2 437	2 357
Delt.tot	**13 155**	**9 429**	**12 387**	**11 933**	**13 680**	**15 844**	**18 434**	**19 231**	**29 955**	**24 108**

Kilder: Tabellen „Kurs, deltakarar og timar etter næring for arrangøren" for følgende år:
SSB (1977): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1975-76. A905, p.23.
SSB (1978): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1976-77. A973, p.23.
SSB (1979): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1977-78. B49, p.22.
SSB (1980): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1978-79. B132, p.22.
SSB (1981): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1979-80. B206, p.26.
SSB (1982): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1980-81. B307, p.26.
SSB (1983): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1981-82. B401, pp.27/28.
SSB (1984): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1982-83. B46, pp.27/28.
SSB (1985): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1983-84. B560, pp.27/28.
SSB (1987): Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1984-85. B711, pp.27/28.

65. Grunnlaget for figuren er oversikten i note 64
66. Grunnlaget for figuren er oversikten i note 64
67. Dette er en oppsummering av tall fra flere steder i de to rapportene:
    Rasmussen, T.(1990): ***Telekommunikasjoner i fjernundervisning; en undersøkelse av skolesektoren.*** TF. R4/90. Kjeller.
    Julsrud, T.E. (1996): ***Fjernundervisning i skolesektoren, 1989-1994. Resultater fra en survey-undersøkelse.*** Telenor. FoU R 19/90. Kjeller.
68. SOFF (1996): ***Ibid, p. 9.***
69. Grepperud/

	Thomsen (2001):	***Ibid, p. 136.***
70.	SOFF (1996):	***Ibid, pp. 15-16.***
	Grepperud, G. (1993):	Tre år med fjernundervisning i høgre utdanning – tall og tendenser,p.
14.		I ***Fra prosjekt til permanens? SOFF – rapport nr. 6.*** Tromsø.
71.	NSD (2002):	***http//:www.nsd.uib.no/dbheve/univ.andre_rapp/videreutdanning /forsteside.cfm?insttype=11***
72.	KUF:	***Rundskriv F-100-98.*** Forslag til statsbudsjettet 2000. Programkategori 0760 høgre utdanning.
73.	NSD (2002):	***Ibid, http//:www.nsd.uib.no/dok/stud02.cfm#des-fjern.*** Gjelder tabell 8.7.4 "Fleksible utdanningstilbud. Student og kandidattall for desentralisert utdanning."
	KUF (1998):	***Ibid, p.23.***
74.	NSD (2002):	***http://www.nsd.uib.no/dok/stud02.cfm#videre***
75.		Informasjon fra Yngve Bersvendsen, NSD.
76.		Informasjon fra S. Valsø, Høgskolen i Volda.
77.		Kommentar fra Y. Bersvendsen, NSD.
78.	KUF:	***St.meld. nr 42 (1997-98)*** Kompetansereformen, ***p.61.***
79.		Dette er en vurdering av C. Holmberg, Center för flexibelt lärande, tidligere ansatt ved Distum.
80.	NSD (2002):	***Tabell 8.7.1*** oppgave over studenter og ressursbruk på videre-utdanningstilbud, 2001 for Høgskolen i Bodø. ***http://www.nsd.uib.no/ dbhvev/Budsjettrapport/budsjettrapport_meny.cfm***
81.		***Ibid, tabell 8.7.1*** Oppgave over studenter og ressursbruk på videre-utdanningstilbud, 2001 for Høgskolen i Vestfold.
82.	UiO (2002):	***http//:www.jus.uio.no/sekr/studieinformasjon/spesialfag.***

83. Oversikt over videreutdanningsdeltakere ved universitetene 1997-2001

	1997	1998	1999	2000	2001	**Tot**	Gj.snitt
UiB	499	848	505	479	829	**3 160**	632
UiTø	610	887	627	1 059	680	**3 863**	772,6
UiO	1 749	2 492	2 621	3 160	2 427	**9 828**	2 489,4
NTNU	1 579	1 628	1 581	1 536	1 696	**8 020**	1 604
Totalt	**4 437**	**5 855**	**5 456**	**6 234**	**5 632**	**24871**	**4 974,2**

Oversikt over videreutdanningsdeltakere. Vitenskapelige høgskoler. 1997 - 2001

	1997	1998	1999	2000	2001	**Totalt**	Gj.snitt
NMH	99	63	88	84	67	**401**	80,2
AHS	22	25	25	12	10	**94**	18,8
NHH	1 538	1 704	0	1 522	1 234	**5 998**	1 199,6
NIH	241	124	68	169	170	**772**	154,4
NLH	338	583	575	461	715	**2 672**	534,4
Totalt	**2 238**	**2 499**	**756**	**2 248**	**2 196**	**9 937**	**1 987,4**

Oversikt over videreutdanningsdeltakere. Statlige høgskoler. 1997-2001

	1997	1998	1999	2000	2001	**Totalt**	Gj.snitt
HiBo	605	1 523	1 665	2 891	1 989	**8 673**	1 734,6
HiFim	275	461	534	1 022	613	**2 905**	581
HiH	165	191	195	193	277	**1 021**	2 04,2
HiN	142	281	76	48	158	**705**	141
HiNe	0	364	219	536	391	**1 510**	377,5
HiTo	0	871	626	1 048	211	**2 756**	689
Samisk H	115	122	117	0	160	**514**	128,5
HiNT	1 259	1 365	1 281	1 787	2 514	**8 206**	1 641,2
HiST	885	1 608	1 767	1 117	1 453	**6 830**	1366
HiBergen	553	463	768	921	961	**3 666**	733,2
HiMolde	164	61	419	408	414	**1 466**	293,2
HiSF	1 057	225	428	719	746	**3 175**	635
HS/H	86	0	247	1 111	319	**1 763**	352,6
HiS	1 075	648	698	1 252	2 389	**6 062**	1 212,4
HiVolda	939	860	1 437	0	612	**3 848**	769,6
HiÅ	335	533	276	195	249	**1 588**	317,6
HiA	860	1 067	595	810	1 037	**4 369**	873,8
HiAkershus	1 324	1 797	1 591	912	0	**5 624**	1 124,8
HiBuskerud	950	812	1 076	848	984	**4 670**	934
HiO	460	1 150	1 629	2 922	2 833	**8 994**	1 798,8
HiTelemark	563	2 402	1 168	448	1 172	**5 753**	1 150,6
HiVestfold	443	362	1 098	1 338	2 031	**5 272**	1 054,4
HiØstfold	1 016	1 106	1 194	1 187	1 185	**5 688**	1 137,6
HiGjøvik	97	131	169	379	585	**1 361**	272,2
HiHedmark	855	699	605	510	782	**3 451**	690
HiL	208	1 670	535	1 039	54	**3 506**	701,2
Totalt	**14 433**	**20 772**	**20 413**	**23 641**	**24 119**	**103 378**	**17 2230**

Merknader til tabell 5.1.

- For 1996 er tallene for universitetene innhentet fra institusjonene selv, for høgskolene brukes tall fra SSB.
- For 1997 mangler tall fra Høgskolene i Tromsø og Nesna, Univ. i Oslo og NTNU i NSDs oversikt. Tall for alle disse er innhentet direkte fra institusjonene.
- For 1998 mangler tall fra Høgskolen Stord/Haugesund. Det har ikke vært mulig å få tall fra institusjonen
- For 1999 er ikke UiO og NHH (Norges Handelshøgskole)registrert. Tall fra UiO innhentet fra institusjonen. NHH har ikke kunnet gi tall for dette året.
- For 2000 er Høgskolen i Volda og Samisk høgskole ikke registrert av NSD. Det har ikke vært mulig å innhente tall fra institusjonene.
- For 2001 er Høgskolen i Akershus ikke registrert av NSD. Det har ikke vært mulig å innhente tall om dette. Tallene fra UiO innhentet direkte fra institusjonen

84. Oversikt over videreutdanningsstudenter fordelt på heltid- og deltidstilbud. 1997-2001.

	1997		1998		1999		2000		2001		Totalt		**Totalt**
	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	Deltid	Heltid	
Statl. høg. sk	10 283	4 150	16 886	3 886	16 337	4 076	18 685	4 956	19 373	4 746	81 564	21 814	**103 378**
Univ.	1 085	24	5 355	500	1 102	1 611	4 667	31	3 191	14	15 400	2 180	**17 580**
Vit. høg. sk.	22 222	16	971	1 528	735	21	1 750	498	2 174	22	7 852	2 085	**9 937**
Totalt	**13 590**	**4 190**	**23 212**	**5 914**	**18 174**	**5 708**	**25 102**	**5 485**	**24 738**	**4 782**	**104 816**	**26 079**	**1 30 895**

85. Beregnet ut fra 4 år (se oversikt i note 83).
86. Beregnet ut fra 4 år (se oversikt i note 83).

87. Oversikt over etterutdanningsdeltakere. Universitetene.1996-2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	**Totalt**	Gj.snitt
UiB	964	1 292	3 214	2 795	1 914	2 317	**12 496**	2 082,7
UiTø	1 329	2 189	245	205	399	206	**4 573**	762,2
UiO	7 094	7 301	7 452	7 551	7 768	6 817	**43 983**	7 330,5
NTNU	2 386	5 299	2 686	5 755	3 510	3 593	**23 229**	3 871,5
Totalt	**11 773**	**16 081**	**13 385**	**16 306**	**13 591**	**12 933**	**84 069**	**14 011,5**

Oversikt over etterutdanningsdeltakere. Vitenskapelige høgskoler.1996-2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	**Totalt**	Gj.snitt
NMH	0	0	116	413	208	261	**998**	249,5
AHS	30	30	0	0	0	0	**60**	30
NHH	0	254	254	0	92	113	**713**	178,3
NIH	1 964	1 299	1 168	1 123	1 082	2 218	**8 854**	1 475,7
NVH	677	777	901	607	987	0	**3 949**	789,8
NLH	0	502	570	546	574	569	**2761**	5 552,2
Totalt	**2 671**	**2 862**	**3 009**	**2 689**	**2 943**	**3 161**	**17 335**	**2 889,2**

Oversikt over etterutdanningsdeltakere. Stalige høgskoler.1996-2001

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	**Totalt**	Gj.snitt
HiBo	0	1 851	1 870	1 498	1 898	1 178	**8 295**	1 659
HiFim	804	958	1 240	1 134	1 130	1 637	**6 903**	1 150,5
HiH	296	324	316	1 037	798	1 111	**3 882**	647
HiN	46	21	21	0	326	0	**414**	103,5
HiNe	1 340	0	1 398	431	1 187	620	**4 976**	995,2
HiTo	2 024	4 280	2 617	2 600	2 148	1 286	**14 955**	2 492,5
Samisk H	787	310	612	562	0	141	**2 412**	482,4
HiNT	1 905	4 807	3 407	2 622	0	5 403	**18 144**	3 628,8
HiST	2 694	2 894	2 442	5 546	1 515	1 644	**16 735**	2 789,2
HiBergen	649	0	2 332	2 942	237	54	**6 214**	1 242,8
HiMolde	595	516	654	490	349	373	**2 877**	479,5
HiSF	1 352	2 192	2 392	1 821	1 451	1 831	**11 039**	1 839,8
HS/H	3 083	4 055	1 800	2 990	859	455	**13 242**	2 207
HiS	2 064	830	899	624	615	87	**5 119**	853,2
HiVolda	3 702	5 412	7 465	1 761	1 243	1 603	**21 186**	3 531
HiÅ	822	930	1 499	1 164	691	675	**5 781**	963,5
HiA	3 222	3 222	2 991	1 752	3 044	2 756	**16 987**	2 831,2
HiAkershus	1 962	1 114	695	909	993	0	**5 673**	1 134,6
HiBuskerud	1 622	1 207	851	782	671	762	**5 895**	982,5
HiO	17 065	3 321	1 960	3 976	6 935	6 345	**39 602**	6 600,3
HiTelemark	2 485	4 041	3 257	1 967	894	1 600	**14 244**	2 374
HiVestfold	490	2 639	4 986	3 817	6 570	5 672	**24 174**	4 029
HiØstfold	6 173	3 806	1 474	2 847	2 897	2 440	**19 637**	3 272,8
HiGjøvik	0	272	377	206	227	76	**1 158**	231,6
HiHedmark	4 225	4 237	0	2 911	1 208	403	**12 984**	2 596,8
HiL	0	222	893	1 196	711	1 039	**4 061**	812,2
Totalt	**59 407**	**53 461**	**48 448**	**47 585**	**38 497**	**39 191**	**28 658**	**47 764,8**

88. Informasjon fra rådgiver André Alfredsen, SEVU, HiO.
89. Ved førskolelærerutdanning hadde man i 1996 10978 kursdeltakere fordelt på 242 kurs, og ved allmennlærerutdanningen hadde man 4132 deltakere fordelt på 86 kurs.
    Ved førskolelærerutdanningen var det spesielt mange kurs knyttet til 6-års reformen.
90. Informasjon fra leder av FLEKS, HiS, Odd Leren.
91. Kilde, se note 64
92. Eide, K. (1985): ***Departementets lille kanarifugl eller kulturpolitikk blir til, p.124***. Oslo.
93. NSD (2002): Egen bearbeiding av institusjonenes innrapportering til ***NSD for tabell 8.7.1.***
94. Norgesuniv (2002): ***http://www.norgesuniversitetet.no/n.nsf/alt/54CDHQ***
95. UiO (2000): ***http://www.uio.no/studier/evu/***

96. Egen, manuell opptelling basert på utdanningsinstitusjonenes hjemmesider.

97. HiVestfold (2002): ***http://www.hive.no/seko/***

98. SSB (1986): Tabell 8. Kurs, deltakarar og timar etter arten av utdanning, pp. 32-41. ***Utdanningsstatistikk, Vaksenopplæring. NOS B711.*** Oslo

99. SSB (1989): ***Standard for utdanningsgruppering.*** Oslo.
SSB (2000): Ny standard for utdanningsgruppering- ***http://www.ssb.no/04/90/nos_c617/art-2001-25-01.html***

NUS89 består av 9 fagfelt mens NUS2000 har 8 fagfelt (tjenesteyting og forsvar er borte). Det samme er kategorien "Allment fagfelt". Det er imidlertid ikke bare antall fagfelt som er endret. I NUS2000 er et av fagfeltene fra NUS89 splittet opp i to fagfelt (Adm/øk/samf.fag/jus er delt i Adm/øk og samf./jus). Noen fagfelt i NUS89 er dessuten slått sammen i NUS2000. Det er også foretatt enkelte endringer av fagfeltbetegnelsene fra NUS89 til NUS2000. Som et resultat av blant annet endringene i fagfeltinndelingen er det laget nye fag- og utdanningsgrupper. I tillegg har en del fag- og utdanningsgrupper fra NUS89 endret betegnelse, eller blitt slått sammen til nye grupper i NUS2000) - NUS89 består av 9 fagfelt mens NUS2000 har 8 fagfelt. Det er imidlertid ikke bare antall fagfelt som er endret. I NUS2000 er et av fagfeltene i NUS89 splittet opp i to fagfelt. Noen fagfelt i NUS89 er dessuten slått sammen i NUS2000. Det er også foretatt enkelte endringer av fagfeltbetegnelsene fra NUS89 til NUS2000. Som et resultat av blant annet endringene i fagfeltinndelingen er det laget nye fag- og utdanningsgrupper. I tillegg har en del fag- og utdanningsgrupper fra NUS89 endret betegnelse, eller blitt slått sammen til nye grupper i NUS2000.

100. Emmot, J./ Holmberg, C. (2002): ***Distansutbildningens utforming i Sverige 2001. Kartläggning av högskolans praktik.*** Upublisert.

101. SSB (1986) ***Ibid, p. 34***

102. SSB (1986): ***Ibid, p. 38***

103. KUF (2000) ***NOU 2000:14***, Frihet med ansvar

104. Støkken, m. fl. (2002): ***Ibid, p. 71.***

105. UD (1998): Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT- stöd, p. 41. ***SOU 1998:57.***

106. Bates (2000): Fjernundervisning som del av høgre utdannings virksomhet: Utfordringer og endringer. I Grepperud, G./Toska, J. A.(red): ***Mål, myter og marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning.*** SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.

107. SOFF (2002): ***Loc. Cit.***

108 Roos/Dahllöf/ Baumgarten (2000): ***Ibid.***

109. Støkken, A. M. (1998): ***Det usynlige akademi. Om fjernundervisning i høyere utdanning*** Universitetet i Tromsø.

110. Brevskolerådet (1991): ***Fjernundervisningsstatistikk 1990, p. 10.*** Oslo.

111. Emmot/Holmberg: ***Ibid.***

112. SOFF (2000): ***Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, støttet av SOFF, p. 38.*** SOFF - rapport nr.3. Tromsø.

113. ***Ibid, p. 135.***

114. ***Ibid, p. 36.***
115. Støkken, m. fl. (2002): ***Ibid, kapittel 5.***
116. Julsrud (1994): ***Ibid, p. 42.***
117. SOFF (2000): ***Ibid, p. 39.***
118. SOFF (2002): ***Ibid, p. 76.***
119. Julsrud: ***Loc. cit.***
SOFF (1996): ***Ibid, p. 25.***
SOFF (2000): ***Loc. cit.***
120. SOFF (1996). ***Loc. cit.***
SOFF (2000): ***Loc. cit.***
121. SOFF (1996): ***Ibid, p. 27.***
SOFF (2000): ***Loc. cit, p. 37***
122. SOFF (2000): ***Ibid.***
123. SOFF (2000): ***Ibid, p.40.***
SOFF (1996): ***Ibid, p.25.***
124. SOFF (1996): ***Loc. cit.***
125. SOFF (1993): ***Bildemedier i fjernundervisning, vedlegg.*** Rapport nr. 3. Tromsø.
126. Paulsen, M. F.(1989): ***En virtuell skole, del I. Fundamentet i EKKO - prosjektet.*** SEFU. NKI-Forlaget. Oslo.
Paulsen, M. F.(1989): ***En virtuell skole, del II. Erfaringer fra EKKO - prosjektet.*** SEFU. NKI-Forlaget. Oslo
127. Julsrud: ***Ibid, p. 52.***
128. SOFF (2000): ***Ibid, p.39.***
129. ***Loc. cit.***
130. ***Loc. cit.***
131. Emmoth/ Holmberg (2002): ***Ibid.***
132. SOFF (2002): ***Ibid.***
133. UD (1998): ***SOU 1998:57 Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT-stöd, p. 48.***
134. Edström, R. (2002): ***Flexibel utbildning i gymnasieskolen. Pedagogiska Institutionen,*** Uppsala Universitet.
Nissen, J.(red)(2002): ***"Säg IT - det räcker". Att utveckla skolan med några lysande IT-projekt.*** KK-stiftelsen. Stockholm.
135. Rekkedal, T.(2001): Nettbasert undervisning og læring. Modeller og metoder for læring og undervisning på nettet – fra NKIs erfaringer. I Alexandersen, J. m. fl. (red): ***Nettbasert læring i høgre utdanning. SOFF-rapport nr. 1***. Tromsø.
136. Univ. i Oslo(2002): ***Rapport til UFD, kapittel 3.2.8*** Fleksible utdanningstilbud. Etter- og videreutdanning, fjernundervisning og desentraliserte studietilbud.
137. Dahllöf, U.(1986): Kunskapsbilden av högskolan – även en fråga om kvalitet. Företal. I Willén, B: ***Studerande på högskolans enstaka kurser. Arbetsrapport nr. 14***. UHÄ. Stockholm.
138. Kogan, M.(2000): Lifelong Learning in the UK. I ***European Journal of Education, vol.35, nr. 3, 351-360.***
139. Tornes, K.(2000): Utdanning for næringsutvikling - offensiv strategi eller kriseløsning?
Husmo, M.(2000): Ny kunnskap i gamle strukturer. Kvalitetssikring i fiskeindustribedrifte Begge i Gammelsæther, H.(red): ***Innovasjonspolitikk, kunnskapsflyt og regional utvikling. Norges forskningsråd***. Tapir. Trondheim.

140. Schuller, T., m. fl. (1999): ***Part – Time Higher Education.*** Jessica Kingsley Publishers. London.
Bourner,T., m. fl. (1991): ***Part –Time Students and Their Experiences of Higher Education.*** SRHE. Open University Press. Buckingham.
141. Dette prosjektet er beskrevet i to temanummer av ***European Journal of Education, nr.3(2000***) og ***nr.3 (2001)*** og i sluttrapporten ***"Lifelong Learning:*** The implications for universities in the EU", 2001. ERB-SOE1-CT98-2043.
142. Døving, E./ Skule, S. (2002): ***Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet.*** SNF arbeidsnotat nr 24, FAFO-notat nr. 10. SNF/FAFO. Oslo.
143. Larsen, K.A. (1997): ***Bedriften som lærested.*** FAFO - rapport nr. 212. Oslo.
144. Nordhaug, O./ Gooderham, P.(1996): ***Kompetanseutvikling i arbeidslivet.*** Gyldendal. Oslo.
145. Grepperud / Thomsen (2001): ***Vilkår for et regionalt utdanningsløft.*** U-vett rapport nr. 1. Tromsø.

Wilfred Werner brøt i 1965 motstanden fra de tre universitetene som ikke ønsket å desentralisere examen philosophicum og grunnfagene. En vakker junidag, like før sommerferien, kommer Wilfred løpende fra KUD og lager et konsept for et brev til FU – avdelingene i Ålesund, Molde, Hamar, Drammen, Tønsberg og Grenland om at de kan starte forberedende prøver fra høsten. FU hadde ikke kopimaskin den gang. Jeg la blåpapiret i 7 eks. gale veien slik at studiesekretærene måtte lese speilvendt eller holde brevet opp mot lyset. U niversitetsundervisningen startet samme høsten med 350 nye FU – studenter. Sunnmørsposten oppfordret kommunen og private til å flagge på byen og på havnen. Norge hadde fått sitt fjerde universitet. Noen år etterpå kom universitetet i Tromsø.[1]

Kapittel 6

DEN ”SKJULTE” AKTIVITETEN
- HØGRE UTDANNINGS INDIREKTE AKTIVITET INNEN FLEKSIBEL UTDANNING

Høgre utdannings indirekte aktivitet er, som påpekt i kapittel 5, knyttet til virksomhet hvor utdanningsinstitusjoner og personer bidrar administrativt og faglig, men hvor tilbudet arrangeres av andre, gjennom en kompetansemeglerfunksjon.

Det kan angis to former for indirekte samarbeid, det individuelle og det institusjonelle.

Det individuelle samarbeidet innebærer at ansatte i høgre utdanning påtar seg undervisning/veiledningsoppdrag uten at dette på noen måte involverer eller har direkte konsekvenser for egen institusjon. Den individuelle aktiviteten utgjør et ”grått marked” som ingen har oversikt over. Tjeldvoll og Holtet antyder at uformelle overslag ved Universitetet i Oslo tilsier at ansatte i løpet av ett år tjener omlag 6 millioner dollar på faglig virksomhet som ikke går i regi av institusjonen (og som Tjeldvoll og Holtet betegner som «moonlightning»). Dette utgjorde 1.5 % av universitetets budsjett for 1995. Etter Tjeldvoll og Holtets mening var det reelle tallet langt høyere.[2] Dette er en virksomhet som er vanskelig, for ikke å si umulig å kartlegge. Den inngår som en underforstått del av de vitenskapelige ansattes ”frynsegoder” og oppfattes dermed også som en individuell rettighet unndratt institusjonens styring. Denne form for privatisering av egen virksomhet, som i noen tilfeller også skjer på bekostning av eller i konkurranse med moderinstitusjonens virksomhet, er sjelden eller aldri oppe til debatt. I en forstand representerer denne ”gråe virksomheten” noe av det mest markedsorienterte i høgre utdanning. Spørsmålet er hvor lenge denne praksisen kan leve sitt eget liv, uten at institusjonen må gripe inn og styre den. Samtidig fremgår det, blant annet av en evaluering av etter- og videreutdanning ved NTNU, at personlig økonomi er en viktig motivasjon for at det vitenskapelige personale skal engasjerer seg i fleksibel utdanning.[3]

Det institusjonelle samarbeidet er knyttet til formelle avtaler og ordninger mellom utdanningsinstitusjon og samarbeidende part. Et eksempel på dette er det samarbeidsforhold som er regulert gjennom Voksenopplæringsloven når det gjelder studieringer på høgre nivå. Muligheten til fleksibel bruk av det offentlige utdanningssystems undervisningspersonale har også vært en forutsetning for de mange tilbud som har vært gitt av studieforbundene og de private/frittstående fje rnundervisningsinstitusjonene. I et tilbakeblikk på institusjonens 40– årige, norske historie sier for eksempel direktøren ved NKI følgende:[4]

> Sett fra NKIs side var kveldsundervisningen en nødvendighet og strengt tatt det bærendeelement i virksomhetsideen. Modellen gjorde det mulig å drive skolen til tross for fravær av både egne skolelokaler og fast lærerstab. I stedet baserte man seg på å leie lokaler pluss deltidsengasjerte lærere fra skoleverk og industri. Det er ikke vanskelig å se at løsningen på mange måter var glimrende sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Når høgre utdannings indirekte aktivitet skal belyses, er det studieforbundene og fjer nundervisningsinstitusjonene som danner utgangspunktet. Dette er institusjoner som er gitt et samfunnsmessig mandat, blant annet gjennom Brevskoleloven av 1948 og Voksenopplæringsloven av 1976. Gjennom sitt offisielle samfunnsmandat inngår de også i den offisielle utdanningspolitikken, noe som blant annet gjør det mulig å avdekke noe av aktiviteten, over tid, gjennom utdanningsstatistikken. Studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene har gjennom flere tiår samarbeidet med høgre utdanning. De to store fjernundervisningsinstitusjonene NKI og NKS inngår dessuten i konsern hvor deler av virksomheten har status som egne, private høgskoler.

I et innlegg i Aftenposten 22.juli 1997 karakteriserer en sentral person i Folkeuniversitetet, områderektor Ragnhild Stein, Folkeuniversitets virksomhet som ”det skjulte universitet”. Begrepet ”skjult” innebærer i denne sammenheng at studieforbundenes aktivitet når det gjelder utdanning på høgre nivå i liten grad har vært tematisert og anerkjent i den utdanningspolitiske debatt og i media. Kommentaren er direkte knyttet til NHOs utspill om et eget åpent universitet (jf. kapittel 5).[5] Sett fra høgre utdannings side synes også denne betegnelsen relevant. Samarbeidet både med studieforbund og fjernundervisningsinstitusjoner er lite, om noe tematisert innad i høgre utdanning, og er også en aktivitet som i liten grad gir institusjonene legitimitet og/eller ressurser (jf. kapittel 17, del III).

6.1 Studieforbund og fjernundervisningsinstitusjoner som aktører og samarbeidspartnere

Både studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene har spilt en viktig, samfunnsrolle så å si i hele det forrige århundre. Amdam og Bjarnar, som har skrevet historien til NKS, bestilt til NKS jubileum i 1989, karakteriserer NKS som "en bedrift i norsk skole".[6] Dessverre vet vi for lite både om omfang og betydning av disse institusjonenes virksomhet, både allment og i forhold til deres relasjon til høgre utdanning. Dette skyldes ikke minst at denne delen av utdannings – Norge i alt for liten grad har vært gjenstand for forskning og historieskrivning. Dette er i seg selv en indikasjon på feltets status.

Om man allikevel skulle angi hvilken betydning disse institusjonene har hatt, er det naturlig å peke på tre forhold:

Gjennom disse organisasjonene har det samlede utdanningstilbudet blitt utvidet til å nå de aller fleste voksne i vårt land. Det er neppe noen overdrivelse å si at svært mange av voksne i Norge på en eller annen måte har vært i befatning med studieforbundene eller fjernundervisningsinstitusjonene. Man overraskes derfor ikke av at (daværende) kronprins Harald i sin tid gjennomførte et brevkurs i matematikk ved NKS. Økt tilgjengelighet gir seg selv gjennom fjernundervisning, men også studieforbundene fremstår med en svært desentral profil. Man har vært "over hele landet" som det heter i Folkeuniversitetets jubileumstidskrift fra 1988.[7] Folkeuniversitetet i Norge er for eksempel langt mer desentralt enn sin svenske søsterorganisasjon som på sin side har sterkere forankring i universitetsbyene. Om lag 20 år etter at landssammenslutningen var etablert, i 1968, hadde Folkeuniversitetet for eksempel 230 lokale avdelinger.[8] I Norge har det i hele etterkrigstiden eksistert et godt samarbeid mellom studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene, noe som blant annet har gjort at den såkalte kombinasjonsmodellen fremstår som en svært viktig del av norsk fleksibel utdanning, uavhengig av nivå (jf. kapittel 4 og 5).[9]

Studieforbundenes tilbud har vært preget av stor bredde, og har etter hvert omfattet alle nivå i utdanningssystemet. Aktiviteten har således inngått i en bred folkeopplysnings- og demokratiseringsbevegelse i det norske samfunn. Dette breddeperspektivet står blant annet sentralt når man i NOU 1986: 23 Livslang læring drøfter studieforbundenes vilkår for fremtidig bidrag til livslang læring.[10] Bredde i tilbud finner vi også hos fjernundervisningsinstitusjonene. Amdam og Bjarnar eksemplifiserer dette med den såkalte "Kristinfeberen" midt på 1960-tallet. Et særlig populært kurs utviklet for brevringer var

kurset om Kristin Lavransdatter, utarbeidet av forfatteren Ebba Haslund. Over hele landet ble det etablert "Kristin - ringer" innen husmorlag og blant venner og naboer. NKS arrangerte også, sammen med Det Norske Teater og Den norske Bokklubben en konkurranse blant brevringene om beste svar på en oppgave om romantrilogien. Oppgaven skulle løses på ett døgn, og det kom inn svar fra 68 brevringer.[11]

Disse institusjonenes betydning og innflytelse ligger også i at de har synliggjort, og dermed gitt bredere aksept for, alternative, fleksible utdanningsformer. Til en viss grad kan man si at de har ryddet veien for fleksibel utdanning slik vi kjenner det i dag. Særlig fjernundervisning har tidligere møtt stor skepsis og av mange, ikke minst i høgre utdanning, blitt vurdert som et "stebarn" og annenrangs utdanning. Av den grunn har man innen fjernundervisningsforskning lagt ned mye tid og krefter i å motbevise dette (jf. kapittel 1). Kroghdal hevder at NKI på 1960-tallet ble møtt med stor skepsis blant de høgre utdanningsinstitusjonene med sin tenkning (og praksis) om redusert antall lærertimer og økt ansvar for egen læring. Dette er forhold som i dag står sentralt i høgre utdannings ambisjoner om kvalitetsheving.[12] Den kunnskapsbasen som spesielt fjernundervisningsinstitusjonene har opparbeidet seg over flere årtier, har også dannet noe av grunnlaget for den utvikling som har skjedd i norsk, høgre utdanning innen fleksibel utdanning. Dette gjelder også for bruk av IKT. NKI var for eksempel blant de første, ikke bare i Norge, men i Europa, som tok i bruk datakonferanse i et ordinært fjernundervisningsstudium. Gjennom det såkalte EKKO – prosjektet prøvde man dette ut allerede i 1986 og fra 1987 inngikk det som del av ADB-studiet på 20 vekttall.[13] NKS startet på sin side opp et samarbeid med Televerkets forskningsavdeling om satellittbasert fjernundervisning i fransk allerede i 1986 (jf. del II).

Sett i forhold til høgre utdanning kan man, noe summarisk, tillegge studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene fire funksjoner:

- Den kompenserende funksjon, det vil si at man gir utdanningstilbud til målgrupper og geografiske områder som høgre utdanning ikke når.
- Den alternative funksjonen innebærer at man har kunnet, og kan, tilby samme tilbud som utdanningsinstitusjonene, men på en mer fleksibel måte. Folkeuniversitetets tilbud om ex. phil., også i universitetsbyene, er et eksempel på dette.
- Den supplerende funksjonen innebærer at disse aktørene supplerer et sted eller et område med tilbud som utdanningsinstitusjonene i området ikke kan (eller vil) tilby.
- Den utviklende funksjonen som innebærer at disse aktørene bidrar til utvikling av helt nye tilbud. Ett eksempel på dette er den avtalen Folkeuniversitetet inngikk med Landslaget for regnskapskonsulenter og Høgskolen i Nord-Trøndelag om utvikling av kompetansegivende utdanning av regnskapsførere som ønsket autorisasjon, selv etter lengre tids praksis.

6.2. Studieforbundene og høgre utdanning - primært belyst gjennom samarbeidet med Folkeuniversitetet.

Folkeuniversitetet har vært hovedaktøren i studieforbundenes samarbeid med høgre utdanning siden midten av 1960-tallet. I en kartlegging av tilbud gitt høsten 1999 fremgår det for eksempel at Folkeuniversitetet stod for 80 % av de tilbud studieforbudene annonsert på høgre nivå og samme organisasjon stod for 94 % av de tilbudene som ble gitt.[14]

Folkeuniversitetet har sitt utspring i høgre utdanning, nemlig i etableringen av "Studenternes Forening for fri Undervisning" i 1864, som hadde som formål å gi:[15]

> ubemidlede Personer, Voxne eller Børn, adgang til, uden Godtgjørelse at faa Undervisning og Veiledning i de til almindelig Dannelse henhørende Fag.

Gjennom sin forankring hadde denne virksomheten slektskap til det man i engelskspråklig sammenheng betegner som "university extension", og som midt på 1800-tallet særlig vokste fram i Storbritannia. Men virksomheten ble mer dreid i retning av sosialt betont arbeiderundervisning og inngikk dermed som bidrag til den samfunnsmessige demokratiseringsprosess.[16] I 1948 gikk Friundervisningene i Oslo, Bergen og Trondheim sammen i en landssammenslutning – Norske studenters Friundervisning - som et landsomfattende alternativ og supplement til det offentliges utdanning for voksne. En viktig drivkraft bak denne sammenslutningen var en ny, statlig tilskuddsordning som bare landsomfattende studieorganisasjoner kunne få del i.[17]

I 1956 fastsatte departementet regler for opplysningsorganisasjonenes arbeid med universitetssirkler. Det ble slått fast at formålet var å utbre og utdype kjennskapet til forskningens metode og resultater, det man også kan kalle forskningsformidling.[18] Denne delen av universitetenes virksomhet ble dessuten understreket ved etableringen av Universitetet i Bergen i 1948.[19] Denne målsettingen er helt i tråd med den opprinnelige ideen om "university extension." Samarbeidet med universitetene på dette området synes å ha fungert godt gjennom 1950 og begynnelsen av 1960-tallet. Udjus fremhever særlig relasjonen til Universitetet i Oslo og mener at dette samarbeidet var en av årsakene til at det samme universitet i 1962 etablerte sitt kontor for opplysningsvirksomhet.[20] Forholdet til universitetene synes å kjølne noe ut over på 1960-tallet, hovedsakelig fordi Folkeuniversitetet på egen hånd[21] arbeidet aktivt for å få gi eksamensrettede tilbud på høgre nivå. Dette lå klart på siden av departementets regler, men Folkeuniversitetet fikk i følge Hoel, full støtte av Avdeling for voksenopplæring i departementet.[22] Navneskiftet fra Friundervisningen til

Folkeuniversitet i 1964 synes også å ha falt universitetene noe tungt for brystet.[23] Dette gav seg også utslag i det Folkeuniversitetet oppfattet som en viss motvillighet mot å godkjenne eksamensrettede universitetssirkler i starten. Hoel hevder at kombinasjonen av distriktsinteresser/departement ble så sterk at universitetene innså at dette var noe man bare måtte akseptere.[24] I 1971 satte opplysningskontorene ved de tre universitetene ned en komité, Solstrandkomitéen, som foreslo at Folkeuniversitetet bare skulle gi studieringer på høgre nivå på steder der det ikke var distriktshøgskoler. I følge Hoel fikk universitetene ikke gjennomslag for dette. Departementet valgte heller å legge til grunn den motmeldingen Folkeuniversitetet la fram.[25]

Engesbak og Rolfsen (sistnevnte ansatt i Folkeuniversitetets landssekretariat) viser til at samarbeidet mellom studieforbund og høgre utdanning varierer fra fylke til fylke, blant annet avhengig av hvorvidt det er etablert formelle møteplasser og samhandlingsarenaer. Det pekes også på at skepsisen til denne type virksomhet fremdeles eksisterer, blant annet fordi utdanningsinstitusjoner definerer studieforbundene som konkurrenter. Engesbak og Rolfsen tillegger dette høgre utdannings manglende forståelse og innsikt i studieforbundenes rolle og funksjon.[26] Det synes imidlertid bare å være en del av forklaringen. En supplerende forklaring synes å være at høgre utdanning, og da spesielt dem som har et særlig ansvar for denne type virksomhet ved institusjonene (jf. Koda, del III), er inne i en utvikling som aktualiserer forholdet til studieforbundene og som setter denne relasjonen i et nytt perspektiv. Som pekt på i kapittel 4 innebærer dette at man på prinsipielt grunnlag reiser spørsmål ved den rolle studieforbundene spiller og skal spille fram-over når det gjelder tilbud på universitets– og høgskolenivå. Et bedre samarbeid i årene framover må derfor ikke bare basere seg på at høgre utdanning viser bedre forståelse for studieforbundene, slik Engesbak og Rolfsen impliserer, men også vice versa. En slik gjensidig forståelse vil muligens kunne danne grunnlaget for en revitalisering av det fremtidige samarbeidet. (jf. kapittel 17, del III).

Det samarbeidet og den arbeidsdeling som har eksistert mellom høgre utdanning og studieforbundene ble i hovedsak nedfelt i det vedtak Universitetet i Oslo gjorde i 1969:[27]

> Universitetet påtar seg ansvaret for kursene på universitetsnivå i distriktene ved gjennom Avdeling for opplysningsvirksomhet å godkjenne lærerne og det faglige opplegg, mens Folkeuniversitetet tar seg av det praktiske arrangement, rekruttering av deltakere og økonomi.

Fram til 1976 ble alle søknader om godkjenning av fagplaner og forelesere behandlet sentralt i landssekretariatet til universitetene. Deretter ble myndigheten overlatt til de regionale høgskolestyrene. Dermed mistet også Folkeuniversitetet sentralt innflytelse på virksomheten, og arbeidet ble mer knyttet til den enkelte avdeling og ble et regionalt anliggende. Seinere ble godkjenningen av studieringer på høgre nivå overlatt Statens utdanningskontor i fylkene. I prinsippet har høgre utdanning liten, om noen, styringsrett når det gjelder studieringer på høgre nivå. I følge retningslinjene fra Departementet skal høgre utdanning bare godkjenne tilbudene faglig. Det vil si at dersom Folkeuniversitetet legger til grunn en studieplan som er vedtatt av høgskole eller universitet, og har avtalt (individuelt eller gjennom institusjonen) med vitenskaplig ansatte i høgre utdanning om undervisning og veiledning, må opplegget godkjennes. Det er Statens utdanningskontor som så bestemmer om tilbudet skal gis eller ikke. Riktignok heter det i Rundskriv F-003-99 at Statens utdanningskontor skal samrå seg med overordnet nivå ved universitet og høgskoler om det er behov for eksamensrettede studier, men beslutningsmyndigheten ligger hos Utdanningskontoret.[28] At høgre utdanning i så liten grad har styrings- og råderett når det gjelder studieringer på høgre nivå har tilsynelatende aldri vært noe diskusjonstema i høgre utdanning.

I disponeringen av studieringer på høgre nivå har Statens utdanningskontor bare et forvaltningsansvar. Det innebærer at Utdanningskontoret ikke kan utforme egne kriterier for bruk av midlene. Det er Departementet som angir mål og fokus for virksomheten. Av de retningslinjene som er fastsatt av KUF 02. 05. 2000 fremkommer det at studieringer på høgre nivå skal være et supplement til det offentliges tilbud om førstegangsopplæring på høgre nivå (uten at dette begrepet presiseres).[29] I rundskriv F–003-99 er formuleringen "førstegangsutdanning" utelatt,[30] mens det i voksenopplæringslovens § 2, om lovens område, sies at loven også omfatter "etterutdanning og kortere kurs som ikke er deler av førstegangsutdanning ved høgre utdanningsinstitusjoner".[31] I praksis dekker tilbudene både førstegangsutdanning og etter- og videreutdanning, selv om det i Forskrift om voksenopplæring for 1997-09-10 nr.1, p. XII sies at etterutdanning ikke omfatter videreutdanning og forskerutdanning.[32]

Hvert år bevilges økonomisk støtte til studieringer på høgre nivå. Det er Statens utdanningskontor som fordeler disse midlene. Alle studieringer på høgre nivå, med eller uten tilskudd, eksamensgivende eller ikke - eksamensgivende (ubundet av pensum og eksamener) skal faglig godkjennes av høgre utdanningsinstitusjoner før Statens utdanningskontor godkjenner gjennomføring. I forslag til statsbudsjett for 2003 ble imidlertid studieringer på høgre nivå fjernet som egen kategori.

Folkeuniversitetets ønske om å gi tilbud på universitets- og høgskolenivå hadde sitt utgangspunkt i et akkumulert behov for høgre utdanning, ikke minst utenfor universitetsbyene. Av den grunn fikk man helt fra starten av stor rekruttering til disse tilbudene. I 1971 hadde man 1100 deltakere på 30 steder til ex. phil. og allerede i 1967 kom de første tilbud om grunnfag.[33] Det er framveksten av dette behovet som også gjør at departementet i 1965 setter ned et eget utvalg som skal se på hvilke konsekvenser dette behovet får for den fremtidige dimensjonering og organisering av norsk høgre utdanning, nemlig Ottosenkomitéen (jf. kapittel 3). I følge Hoel, som hadde arbeidet spesielt med høgre utdanning i Folkeuniversitetet siden 1971, så man for seg en annen løsning enn den Ottosenkomitéen kom fram til. Man foreslo å etablere et mindre antall større, høgre utdanningsinstitusjoner kombinert med et regionalt nettverk av Folkeuniversitetsavdelinger som sørget for relevant utdanning.[34] En slik tenkning aktualiseres noe gjennom den diskusjonen som man i Sverige har ført når det gjelder regionalt utbytte av høgskolesystemet. Noe av denne type resonnement finner man også igjen i vurderingen av studiesentra i Hälsingland i Sverige på slutten av 1990-tallet.[35]

De statlige bevilgningene til studieforbundene lå for perioden 1994 – 1997 på om lag 210 millioner kroner i gjennomsnitt.[36] For perioden 1998-2001 har gjennomsnittet ligget på om lag 200 millioner.[37]

6.2.1 Bakgrunn for tall og analyser

Grunnlaget for å kunne gi et bilde av høgre utdannings aktivitet, slik det kommer til uttrykk i samarbeidet mellom høgre utdanning og studieforbundene ligger i følgende to kilder:

- *Spesifikke undersøkelser om Folkeuniversitetet.*

Det bygges her på to kartlegginger som gir en forholdsvis grundig oversikt over Folkeuniversitetets virksomhet.

Den ene undersøkelsen er en kartlegging blant de av Folkeuniversitetets avdelinger som hadde gitt tilbud på høgre utdannings nivå studieåret 1996-97[38]. Det ble utarbeidet en postenquete som bestod av to hoveddeler. I del I ble det stilt en del spørsmål omkring

behov for høgre utdanning og samarbeid og samarbeidsrelasjonene mellom høgre utdanningsinstitusjoner og Folkeuniversitetets avdelinger. I del II ble det laget et kartleggingsskjema hvor det ble bedt om en detaljert oversikt over universitets- og høgskoletilbudene som avdelingene gav for h-96/v-97. Sett i forhold til enhetenes planlagte aktivitet, er undersøkelsen representativ. Sett i forhold til geografisk representativitet viser det seg at Vestlandet er klart underrepresentert, til en viss grad gjelder dette også for deler av Østlandsområdet. Verken avdelingen i Oslo eller i Bergen var med, heller ikke Vesterålen FU som hadde planlagt svært omfattende aktivitet på høgre utdannings nivå, svarte.

Den andre undersøkelsen er en kartleggingsundersøkelse i regi av Norsk voksenpedagogisk institutt (NVI) i 1999, på oppdrag fra KUF. Man gjennomførte både en kartlegging av tilbud via studieforbundenes enheter, en mindre spørreundersøkelse til Utdanningskontorene og en omfattende spørreundersøkelse til 1000 deltakere på studieringer på høgre nivå. Det er først og fremst kartleggingen av deltakere og tilbud som her er relevant.[39]

- *Utdanningsstatistikk*

Utgangspunktet er voksenopplæringsstatistikken. Voksenopplæringsdataene har delvis preg av diskontinuitet, slik det også er påpekt i kapittel 5. Fra 1975 la man om statistikken slik at det ble vanskelig å foreta sammenligninger med tidligere år. Fra 1987 ble voksenopplæring tatt ut av SSBs offisielle statistikkportefølje. I den videreføringen SSB gjorde på egenhånd (jf. kapittel 5), finner man ikke noe om studieringer på høgre nivå. Fra 1996 er voksenopplæring igjen en del av SSBs oversikter, men det antydes at perioden 1996 - 98 er preget av usikkerhet.[40]

Som for fleksibel utdanning (voksenopplæring) i regi av høgre utdanning selv, viser det seg at de opplysninger som gis om studieringer på høgre nivå er beheftet med en rekke problemer og usikkerhetsfaktorer. Samlet sett synes det nødvendig å uttrykke bekymring for hvordan aktiviteten "studieringer på høgre nivå" er fortolket og rapportert de siste 20 – 25 år. Dette fremkommer både gjennom bearbeiding av data, og gjennom samtaler med VOFO, Departementet, SSB, Statens utdanningskontor og ansatte i Folkeuniversitetet. Det gir seg også utslag i at det er svært vanskelig å identifisere personer i Norge som har tilstrekkelig oversikt og innsikt i voksenopplæringsstatistikken og forutsetningene for denne.

Oppsummert gir følgende forhold grunnlag for usikkerhet omkring utdanningsstatistikken på dette feltet for perioden 1975 – 1996. I følge Engesbak og Rolfsen hefter en del av disse problemene ved statistikken også etter 1996:

- Statistikken er for perioden 1972-85 basert på studieforbundenes plantall, ikke på gjennomførte tilbud.
- I samarbeid med SSB er det gjort forsøk på å bearbeide voksenopplæringsstatistikken for samme periode for å få et mer detaljert og nøyaktig bilde av studieringer på høgre nivå enn det som kommer til uttrykk gjennom de offisielle, statistiske oversikter (NOS). Bearbeidingen av SSBs grunnlagsmateriale viser at innrapporteringene for denne kategorien er beheftet med store feil. For enkelte år mangler opplysninger og at enkle bearbeidinger, som for eksempel fordeling av deltakere på kjønn eller eksamensform, ikke er mulig. Et eksempel på feil i innrapporteringen er at SSB nesten ikke hadde registrert studieringer på høgre nivå med tilbud om offentlig eksamen.[41]
- Etter at SSB tok ut voksenopplæringsstatistikken ble oppgaven fram til 1996overlatt VOFO. I følge Tøsse, som har analysert denne statistikken, har den begrenset informasjonsverdi.[42] Oversikter fra VOFO viser også at de, i hvert fall for enkelte perioder, bare har registrert virksomhet finansiert etter tilskudd for studieringer på høgre nivå. På prinsipielt grunnlag er det også grunnlag for å reise spørsmål ved at en interesseorganisasjon som VOFO, selv om den finansieres av staten, skal ivareta en slik kartleggingsfunksjon.
- Engesbak og Rolfsen peker på at studieforbundene ikke har oversikter overhvor mange som møter til eksamen og hvor mange som består.[43] Det generelle inntrykket er dog at gjennomstrømmingen på eksamensrettede tilbud er høy. Dette bekreftes også av ansatte i Folkeuniversitetet og understøttes av NVI-undersøkelsen. Her sa 98 % at de planla eksamen.[44]
- Det er knyttet usikkerhet til, også over tid, forholdet mellom aktiviteten for **tilskuddsberettigede** og **ikke- tilskuddberettigede** studieringer på høgre nivå. Formelt sett har det alltid vært slik at bare de tilskuddberettigede tilbudene skulle registreres og rapporteres. Dette gjør at man på den ene siden ikke har noe sikkert bilde av aktiviteten for den ikke- tilskuddsberettigede virksomheten. På den andre siden pekes det på at man i praksis finner flere former for rapportering, det vil si at noen bare rapporterer tilskuddsberettigende tilbud, andre bare ikke- tilskuddsberettigende og noen begge deler. Dette gjør det også problematisk å si noe sikkert om den tilskuddsberettigede virksomheten.

Denne variasjon i rapportering kan henge sammen med hvordan tilskuddene fordeles av regional myndighet. Engesbak og Rolfsen viser til at praksisen her er ulik. Noen fylker gir tilskudd til alle studieringer på høgre nivå og rapporterer således all virksomhet. Andre gjør prioriteringer, og rapporterer bare deler av dette. De konkluderer derfor med at rapportene fra utdanningskontorene ikke gir noe godt bilde av aktiviteten.[45]

- I statistikken må man skille mellom deltaker og person. I voksenopplærings-statistikken, også etter 1996, registreres en person som følger flere tilbud innenfor samme år hver gang. NVIs kartlegging fra 1999 viser imidlertid at svært få personer følger mer enn ett tilbud av gangen. Bare 5 % av dem som svarte fulgte mer enn en studiering eller fulgte tilbud ved universitet og høgskoler samtidig.[46] De som tar eksamen i flere avsluttende moduler innen ett fagtilbud, eller følger 10 vekttallstilbud som følger kalenderåret (det vil si vår og høst) vil også registreres to ganger. Det er ikke mulig å finne tall eller tendenser som korrigerer for dette.
- Fram til 1996 er det ikke mulig å skille mellom **eksamensrettede** og **ikke-eksamensrettede** tilbud for studieringer på høgre nivå. Også dette er et problem all den tid det synes å herske en nokså allmenn oppfatning om at det er de eksamensrettede tilbudene, og da primært i regi av Folkeuniversitetet, som har vært dominerende. I 2000 stod for eksempel Folkeuniversitetet for 80 % av tilbudene på høgre nivå i Troms fylke, alle med eksamen. I 2001 var andelen 57 % og i 2001 75%.[47] Som det fremgår av tabellene under, er det imidlertid fra 1996 de ikke-eksamensrettede tilbudene som er i flertall. For 1999 er det for eksempel totalt registrert 41910 deltakere. 9783 av disse har fulgt utdanninger med tilbud om offentlig eksamener, det vil si vekttallsgivende tilbud på universitets- og høgskolenivå. 4 589 har fulgt tilbud om annen godkjent eksamen eller sertifisering, mens 27 488 har fulgt tilbud uten noen form for eksamen og sertifisering.
- Det pekes også på at det innrapporteres en rekke tilbud som ikke godkjennes av universitets- og høgskoler, men som det er problematisk å nivåplassere ellers. Engesbak/Rolfsen og Tøsse/Stene peker på at noen av studieforbundene har egne, interne nivåplasseringer:[48]

> De studieringer som ikke får tilskudd blir rapportert inn som vanlige studieringer (det vil si midler over kapittel 251.70 for 1999)med kode for høyere nivå. Hva studieforbundene legger i "høyere nivå" varierer noe. Noen studieforbund stiller krav om faglig godkjenning fra universitet og høyskoler før de rapporteres i kategorien "høyere nivå". Andre vurderer selve nivåplasseringen. Dette gjør at studieringer rapportert inn som "høyere nivå" ikke kan sammenlignes, siden kriteriene er ulike.

Det er derfor nødvendig å skille mellom "høgre nivå" som en relativ og intern/ikke - entydig plassering av et kurs, og som tilbud på universitets- og høgskolenivå. En gjennomgang av fag/emneoversikter for 2001 i SSBs statistikk over studieringer på høgre nivå, synes å underbygge antagelsen om andre former for nivåplassering. Det er for eksempel registrert 4896 deltakere på tilbud som omhandler tillitsvalgte i arbeidslivet. Som fagkategori eller tilbud finnes dette ikke som videreutdanningstilbud i Norgesnettets database. Ellers finner man et stort antall deltakere plassert innenfor generelle emnebeskrivelser.[49] Høyere nivå innebærer altså langt mer enn universitets- og høgskolenivå. Dette har heller ikke SSB tatt konsekvensen av siden man konsekvent bruker formuleringen "universitets- og høgskolenivå" om alt dette.

- Tøsse og Stene peker på at det innen studieforbundene eksisterer et "tvisyn" når det gjelder å nivåplassere tilbud. En av de innvendinger som fremmes er at en nivåinndeling og nivåplassering som sammenfaller med skoleverket for øvrig, ikke er i samsvar med tradisjon og særtrekk ved studieforbundenes virksomhet:[50]

> FU meiner prinsipielt det er viktigare å ta utgangspunkt i bruksnytten for deltakarane og den bruksverdien kurset har for samfunnet og for individet enn å nivåplassere etter kriterium som passar SSB- statistikken. Men skal ein først plassere kurs på nivå, bør dette helst avgjerast ut frå sluttevaluering, meiner FU.

- Det er også knyttet usikkerhet til selve rapporteringsrutinene ut over det som gjelder forholdet mellom tilskuddsberettigede og ikke-tilskuddberettigede tilbud. Engesbak peker for eksempel på at studieforbundenes rapportering til SSB varierer, på grunn av uklare retningslinjer. Det vises også til ulike rapporteringsrutiner fra ulike aktører; universitet og høgskoler rapporterer vekttall, mens studieforbundene rapporterer antall studietimer og deltakere. Dessuten synes det noe uklart om og hvordan universitet og høgskoler har registrert og rapportert studenter som følger studieringer på høgre nivå. Det er registrert tre tilnærminger/praksis ved institusjonene:

  - Studentene rapporteres de innenfor måltallsstudentene.
  - De oppgis de som oppdragsstudenter.
  - En viss prosentandel av studentantallet angis som utdannings-institusjonenes egen innsats/egne ressurser.

Muligens eksisterer noe av den samme uklarheten når det gjelder registrering av studenter som inngår i et samarbeid mellom studieforbundene og de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene.

En gjennomgang av problemene og uklarhetene rundt registrering av "studieringer på høgre nivå," gjør det også nødvendig å reise spørsmål ved motiv og holdning til innrapportering av aktivitet. Er det slik at den er mer motivert av muligheten for tilskudd enn ut fra ønske eller vilje til å gi et korrekt bilde av egen virksomhet? Og hvis det er slik, hvilke konsekvenser har det for det vi vet om aktivitet?

Denne gjennomgangen av usikkerhetsfaktorer knyttet til statistikken er bekymringsfull, ikke bare fordi det gjør det vanskelig å få et konkret og korrekt bilde av den spesifikke aktiviteten, men fordi det også legger grunnlag for skepsis til andre deler av voksenopplærings-statistikken. Det har åpenbart lenge vært et behov for kritisk gjennomgang og revisjon. Slik sett er det et langt skritt fremover når SSB tar opp igjen voksenopplærings-statistikken fra 1997. Samtidig kan upresisheten og usikkerheten forståes som funksjonell fordi den bygger opp et bilde av studieforbundene som aktive og dermed viktige bidragsytere til utdanning på universitets- og høgskolenivå.

De problemer som er knyttet til denne delen av voksenopplæringsstatistikken setter også klare begrensninger på hvordan den kan brukes i en analyse av virksomheten "studieringer på høgre nivå".

For det første synes det lite hensiktsmessig å trekke historiske utviklingslinjer, for eksempel fra tidlig 1970-tall, siden man faktisk ikke vet hva tallene omfatter og fordi de ikke lar seg bearbeide. For det andre må også de tall som her presenteres leses med en rekke forbehold.

6.2.2 Aktivitet og analyse

6.2.2.1 Antall tilbud

	1997	1998	1999	2000	2001
Offentlig.eks	657 (24.9 %)	804 (39.3 %)	608 (40.5%)	698 (33.5 %)	263 (15.6 %)
Annen eks.	284 (10.8 %)	83 (4.0 %)	179 (11.9 %)	102 (4.9 %)	123 (7.3 %)
Int.prøver	57 (2.2 %)	25 (1.2 %)	5 (0.3 %)	498 (23.9 %)	27 (1.6 %)
Ingen eks.	1 648 (62.5 %)	1 134 (55.4 %)	708 (47.2 %)	785 (37.7 %)	1 270 (75.5 %)
Totalt	**2638 (100 %)**	**2046 (100 %)**	**1500 (100 %)**	**2082 (100 %)**	**1683 (100 %)**

Tabell 6.1 Antall og andel tilbud etter eksamenstype. Studieringer på høgere nivå. 1997-2001[51]

Tabell 6.1 viser at voksenopplæringskategorien ”studieringer på høgre nivå” omfatter langt mer enn eksamensrettede tilbud på universitets- og høgskolenivå. Det er de ikke- eksamensrettede tilbudene som dominerer, med 56 % av tilbudene for hele perioden. Muligens er samlet andel større. For 2000 fremkommer det for eksempel at antall tilbud under kategorien ”interne prøver” har en markert økning, med like stor tilbakegang året etter. Det er grunn til å tro at denne endringen skyldes feilføring og at de fleste av disse tilbudene burde vært ført som ”ikke-eksamensrettede” tilbud. Tøsse og Stene viser, etter en gjennomgang av innrapporteringene til SSB, at det studieforbundet som i 1999 hadde flest deltakere registrert på ”studieringer på høgre nivå” var Studieforbundet AF, med 602 ikke-eksamensrettede tilbud (og 28993 deltakere).[52] Dette utfordrer delvis bildet av Folkeuniversitetet som den største aktøren i dette feltet. For perioden 1997 – 2001 er det bare 30 % av tilbudene som har status som eksamensrettede tilbud på universitets- og høgskolenivå.

Verken kategoriene ”annen eksamen” eller ”interne prøver” anvendes i høgre utdanning, og må derfor omfatte andre former for eksamen som ikke gir formell, offentlig uttelling på dette nivået. For høgre utdannings del kan interne prøver muligens omfatte obligatoriske oppgaver som studentene må levere og bestå for å få gå opp til endelig, avsluttende eksamen. Om dette er tilfelle vil studenter registreres flere ganger på samme tilbud.

Tabellen viser svingninger både for tilbudet generelt og for de eksamensrettede tilbudene spesielt. Fra 1997 til 1998 øker antall tilbud med om lag 200 utdanninger, men i 1999 er man tilbake på 1997-nivå. Med forbehold om at det ikke skyldes registrerings- eller innrapporteringsfeil (jf. under), er nedgangen for 2001 forholdsvis dramatisk og minner i noen grad om nedgangen i aktivitet på første del av 1980-tallet. I 1980 var det for eksempel registrert 1078 tilbud med til sammen 29 449 deltakere. Fire år senere var aktiviteten nede i 336 tilbud og 7 671 deltakere.[53] Den gang skyldtes nedgangen primært nedgangen i den offentlige støtten. Ved inngangen til et nytt årtusen skyldes nedgangen i noen grad også en gradvis reduksjon i de offentlige tilskudd. Andre forhold synes vel så avgjørende, ikke minst at universitet og høgskoler selv er blitt langt mer aktive. I kartleggingen fra 1996 (jf. over) preges enhetene ved Folkeuniversitetet av at det skjer endringer innen feltet. Forventningene svinger mellom optimisme, pessimisme og gode ønsker når det gjelder det fremtidige samarbeidet. Man ser for seg at de høgre utdanningsinstitusjonene både er i ferd med, og kommer til å bli mer aktive, innenfor voksenopplæringsfeltet. Man er imidlertid delt i synet på hvilke konsekvenser dette vil få for Folkeuniversitetet. To vurderinger gjorde seg gjeldende. Enten ville dette føre til et økt og bedre samarbeid eller til økt konkurranse.[54] Som det fremgår av kapittel 17 (del III), synes situasjonen i dag å være preget av begge deler, men hovedtrenden synes å gå i retning av økt konkurranse. Engesbak og Rolfsen peker i sin kartlegging på at i de fylker hvor det eksisterer formaliserte møteplasser mellom Statens utdanningskontor, studieforbund og høgre utdanningsinstitusjoner fungerer samarbeidet bra.[55]

6.2.2.2 Studentene

I tabell 6.2 er det gitt en oversikt over antall studenter som har fulgt de ulike tilbudene innenfor kategorien "studieringer på høgre nivå" for samme periode.

	1997	1998	1999	2000	2001	**Totalt**
Off.eksamen	8915 (15.4 %)	12456 (26 %)	9783 (23.3 %)	10341 (18.7 %)	4082 (7.4 %)	**45577(17.7%)**
Annen eks.	8230 (14.2 %)	1309 (2.7 %)	4594 (11 %)	1775 (3.2 %)	4803 (8.7 %)	**20711 (8.0 %)**
Int.prøver	212 (0.4 %)	380 (0.8 %)	45 (0.1 %)	23694(42.8%)	60 (0.1 %)	**24391 (9.5 %)**
Ingen eks.	40685 (70.1%)	33684(70.4%)	27488(65.6%)	19536 (35.3%)	45954 (83.7%)	**167347(64.9%)**
Totalt	**58042 (100%)**	**47829 (100%)**	**41910 (100%)**	**54899 (100%)**	**54899 (100%)**	**258026(100%)**

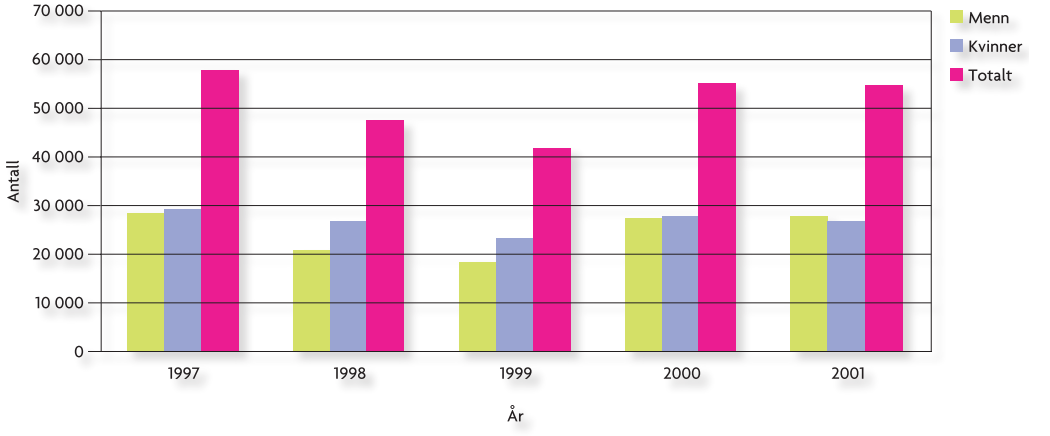
Tabell 6.2 Antall og andel studenter etter eksamenstype. Studieringer på høgre nivå. 1997-2001.[56]

Det fremgår av tabellen at samlet andel studenter på tilbud med offentlig eksamen utgjør 17.7 %. I gjennomsnitt for perioden gir dette 15 deltakere pr. studietilbud. For mange av de mindre enhetene innen studieforbundene (i distriktene) antas det at 15 studenter pr. tilbud er ned mot det minimumsantall man må ha for i det hele tatt å kunne gi tilbudet uten økonomisk tap. Nedre deltakergrense vil derimot kunne variere mer innen de store enhetene, som for eksempel FU - Vestfold, FU - Oslo og FU – Vesterålen. Gjennomsnittlig antall deltakere pr. tilbud for perioden 1997-2001 varierer fra 13, 6 i 1997 til 16,1 i 1999. Engesbak og Rolfsen viser at gjennomsnittlig antall deltakere pr. studiering varierer med fag. Deltakerantallet er størst for jus (29 deltakere) og minst for IT- fag (14 deltakere) og økonomiske og andre fag (15 deltakere).[57] I 1996 - kartleggingen ble det registrert 5014 studenter for 221 tilbud. Dette gir i gjennomsnitt 22.7 studenter pr. tilbud.[58] Målt ut fra gjennomsnittlig studentantall pr. tilbud er altså tendensen over tid nedadgående. Dette føyer seg inn en mer allmenn nedadgående utvikling for studieforbundene. Andelen kurs (uansett nivå) gikk ned med 2% fra 1999 til 2000, og med 10% fra 2000 til 2001. For sistnevnte periode gikk deltakerantallet ned med 52 300 deltakere og med 150 000 studietimer.[59]

Tabell 6.2 viser også svingningene i studentrekrutteringen både for eksamensrettede og ikke- eksamensrettede tilbud. De variasjonene man finner for eksamensrettede tilbud fram til 2001 må sies å være naturlige variasjoner i forhold til tilbud og etterspørsel. Som påpekt over skjer det i imidlertid i 2001 en markert nedgang. Men det er typisk for situasjonen at det blant annet fra VOFO reises spørsmål hvorvidt riktig tallene for 2001 er riktige.[60]

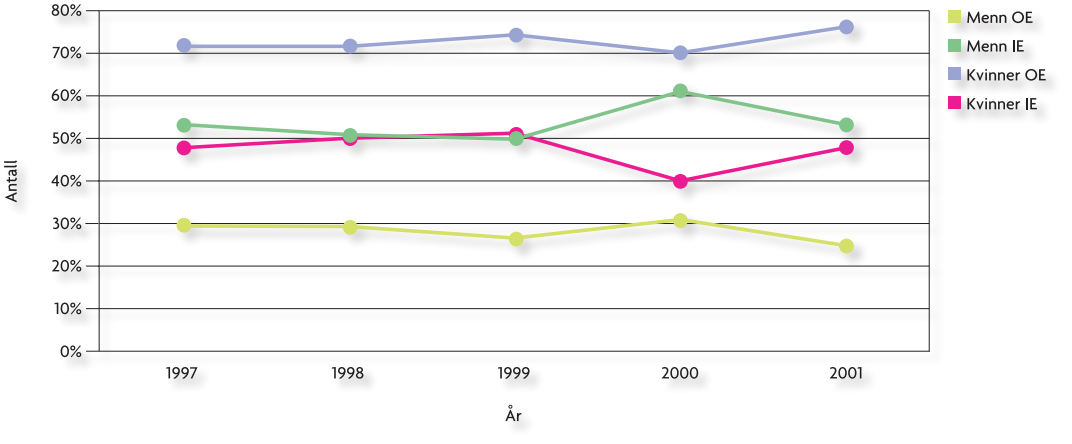
Sett i lys av det som var begrunnelsen for å etablere studieringer på høgre nivå, er en sammenligning med aktiviteten innen høgre utdanning både interessant og viktig. Ser man tabell 6.2 i sammenheng med tabell 5.1 og 5.2 fremtrer følgende:

- Når det gjelder etterutdanning/ikke-eksamensrettede tilbud har de statlige høgskolene samlet sett flere deltakere enn studieforbundene for hvert år fra 1997 til 2000. For disse årene finner man den samme nedadgående tendens for ikke-kompetansegivende tilbud både ved høgskolene og studieforbundene. For 2001 skjer det en imidlertid en markert økning i studenttallet for denne type tilbud hos studieforbundene.
- Når det gjelder videreutdanning/eksamensrettede tilbud utgjør studieforbundenes samlede tilbud for perioden 1997-2001 (med de forbehold som er tatt for høgre utdanning for 1996), om lag 30 % av det som gis av de statlige, høgre utdannings institusjonene. For 2001 var studieforbundenes tilbud samlet sett mindre enn det universitetene gav.



Figur 6.1 Deltakere fordelt på kjønn. Studieringer på høgre nivå 1997-2001.61

I figur 6.1 er det gitt en oversikt over deltakere på studieringer på høgre nivå, fordelt på kjønn. Samlet sett er forskjellen mellom kvinner og menn noe mindre enn antatt, ut fra det man det man ellers vet om deltakelse på fleksible tilbud. For 1997, 2000 og 2001 er for eksempel kjønnsfordelingen nokså jevn. Bildet blir imidlertid noe annerledes dersom man analyserer tallene på de ulike eksamenskategoriene, slik det er vist i figur 6.2



Fig, 6.2 Deltakere på studieringer på høgre nivå fordelt på kjønn og eksamenstype. 1997 – 2001.62

Her er tallene fordelt på de to største kategoriene i tabell 6.1 og 6.2, ”tilbud om offentlig eksamen”(OE) og ”ikke –eksamensrettede tilbud”(IE).

Figuren viser at mann- og kvinneandelen er om lag like stor, det vil si 50 % for ikke – eksamensrettede tilbud (IE). For 2000 er andelen menn markert større. Når det gjelder tilbud med offentlig eksamen (OE) er kvinner for alle år i klart flertall, andelen ligger mellom 70 og 75 %. Som også andre undersøkelser og kartlegginger viser, innebærer lokalisering av tilbud nært brukerne kombinert med annen studieprogresjon, at kvinner øker sin studiehyppighet.[63]

Av den generelle utdanningsstatistikken som omhandler studieringer på høgre nivå, framgår det at den største gruppa, ut fra alder, befinner seg mellom 30 – 49 år. Engesbak og Rolfsen finner i sin kartlegging, som primært omfatter eksamensrettede tilbud, at gjennomsnittsalder var 38 år.[64] Av samme undersøkelse fremgår det også at 80 % av dem som begynte på eksamensrettede tilbud i regi av Studieforbundene hadde høgre utdanning fra før. Det fremgår også av Engesbak og Rolfsens kartlegging at det er en større andel kvinner enn menn som har høgre utdanning fra før.[65] Muligens utgjør ex. phil. studenter, blant annen gjennom førstegangstjenesten i Forsvaret, en vesentlig del av nyrekrutteringen. Rekruttering av såkalte "nye grupper" gjennom fleksible studie- og organisasjonsmodeller med vekt på nærhet til brukeren er spesielt godt dokumentert i tilknytning til evaluering og forskning knyttet til kommunale studiesentra i Hälsingland, Sverige (jf. del II og III).[66]

6.2.2.3 Fagprofil

	Alle	Alle - høgre nivå	Off. eks. høgre nivå
Språkfag	4,1	0,4	0,5
Est. fag	40,4	6,9	0,7
Hum. fag	7,1	3,9	15,4
Samf. fag	4,1	19	45,1
Org/led. fag	17,1	6	13,1
Øk/IKT	5,6	6,2	14,3
Helse-sos. fag	9,9	47,7	3,4
Samf./komm.	1,9	1,1	5,8
Realfag	2,3	8,7	1,4
Naturbr./miljø	6,3	0	0
Tjenesteyting	1,1	0,1	0,2
Totalt	**100**	**100**	**100**

Tabell 6.3 Studieforbundenes aktivitet. Prosentandel deltakere fordelt på fag, 2000.[67]

I tabell 6.3 er det gitt en oversikt over antall deltakere fordelt på fag for år 2000. Det er her gjort en sammenligning mellom alle tilbud uansett nivå, alle tilbud på høgre nivå og alle tilbud på høgre nivå som har tilbud om offentlig eksamen. Den fordeling av fag man finner for disse tre kategoriene for dette året er representative for hele perioden 1997-2001.

Som det fremgår av tabellen varierer fagkonsentrasjonen med de tre kategoriene. Dette understreker også betydning av at man gjør mer detaljerte analyser av studieforbundenes virksomhet.

For hele virksomheten , som omfatter alle utdanningsnivå, er det de praktisk/estetiske fag som dominerer, de utgjør om lag 40 % av alle deltakerne. En god del av dette vil være såkalte hobbykurs. Dette er et fagområde man primært finner på grunnskole og videregående skoles nivå, og tilbudene på dette området er primært ikke-eksamensrettede. For alle tilbud kategorisert og plassert på høgre nivå er det de ikke-eksamensrettede helse- og sosialfagene som dominerer med sine nesten 50 % av alle deltakerne (selv om dette primært er kategorisert under interne prøver for dette året). Av den mer detaljerte fagoversikten som publiseres av SSB er det ikke mulig å se hvilke former for tilbud dette mer konkret omfatter, det er i hovedsak kategorisert under "andre helse-, sosial- og idrettsfag."[68] For de eksamensrettede tilbudene på samme nivå, det vil si universitets- og høgskoletilbud, er det de samfunnsvitenskapelige fagene som dominerer. Den detaljerte fagoversikten antyder at dette primært omfatter pedagogikk og jus. Her finner man også en viss konsentrasjon om tre andre faggrupper, humanistiske fag, økonomi/IKT og organisasjons- og ledelsesfag.

Sammenligner man tilbudene med "offentlig eksamen på høgre nivå" i tabellen over, med fagprofilen for tilbud gitt av universitet- og høgskoler (jf. figur 5.4), finner man stor grad av sammenfall. Samme fagprofil fremkommer også gjennom de to kartleggingene av Folkeuniversitetets virksomhet fra 1996 og 1999. Her er fagkategoriseringen noe mer spesifikk. For begge undersøkelsene er de to hovedkategoriene pedagogikk/lærerutdanning og øk/adm/ledelse. I 1996-kartleggingen utgjorde disse fagene 46 % av samlet fagportefølje,[69] i 1999 50 %.[70] Et tredje fagområde som i 1996 var forholdsvis stort , ex. phil/ex. fac (om lag 18 %), er i 1999 blitt markert mindre (13 %).[71] Ex. phil (og nå også ex. fac) er et fagområde hvor Folkeuniversitetet over år har skaffet seg en tilnærmet akseptert «monopolsituasjon, også sett i forhold til de høgre utdanningsinstitusjonene selv. For mange er det vel nettopp forberedende prøver man forbinder med Folkeuniversitetets studieringer. Når det skjer en nedgang her kan det ha sammenheng med at Folkeuniversitetet etter hvert mer fremstår som

videreutdanningsaktør enn som ”porten” til høgre utdanning. De humanistiske fag har om lag samme prosentvise andel de to kartleggingsårene, det samme gjelder jus. En forskjell fra 1996 til 1999 er at naturfagene er kommet noe tilbake igjen etter å være så å si fraværende midt på 1990-tallet.[72]

Kartleggingene avdekker dermed også at det såkalte ”etter- og videreutdannings-markedet” fremstår som forholdsvis forutsigbart over tid. Både for etterspørsel og tilbudssiden hersker det forholdsvis stor stabilitet både når det gjelder fag og målgruppe. Stabiliteten tilsier også at behov og marked for visse typer kompetanse er så stort at aktørene ikke konkurrerer med hverandre, men utfyller hverandre og etter beste evne forsøker å dekke behovene. Siden Folkeuniversitetet i så stor grad holder seg til de samme fag og fagområder som universitetene og høgskolene, blir de også mer sårbare når høgre utdanning selv ønsker å gi disse tilbudene.

Stabiliteten i fag tilsier også at verken de høgre utdanningsinstitusjonene eller Folkeuniversitetets enheter kan sies å fremstå som nyskapere og innovatører innen voksenopplæringsfeltet. Det er det trygge og anerkjente som det satses på. Tatt i betrakting av et stadig økende inntjeningskrav er det ikke så merkelig at man satser på det markedet ønsker, i stedet for å påvirke markedet til annen og ny atferd. For dem innen Folkeuniversitetet som ønsker å holde fast i folkeopplysningsideologien er dette en utvikling man stiller seg kritisk til.[73]

Innenfor videreutdanning av lærere finner man i hovedsak fag som spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, fritidspedagogikk og 5-10 års pedagogikk. De to førstnevnte fagene er fagområder som over lengre tid har vært så populære at utdanningsinstitusjonene ikke klarer å dekke dette gjennom sine egne tilbud. De to sistnevnte fagområdene er områder som har dukket opp de seinere år, i forbindelse med SFO (skole-/fritidsordningen) og R-97. Antakeligvis er lærer-utdanningskategorien større en det tallene gir uttrykk for, fordi man må anta at lærere er målgruppe for andre fagområder som ikke er direkte profesjons- og funksjonsrettet.

Når det gjelder økonomisk/administrative fag tilbys både mindre moduler innen bedriftsøkonomi, markedsføring og lignende, samt større 20 vekttall tilbud som Autorisasjonskurs for regnskapsførere, Bedriftsøkonomi og Høgskolekandidatstudiet.

Jus er også et område som har tradisjoner i Folkeuniversitetet. Det er i hovedsak 1.avdeling jus og rettsvitenskap som gis. Når det gjelder 10 vekttall gjelder dette i første rekke tilbudene «Privatlivets jus» og «Yrkeslivets jus» som gis gjennom et samarbeid

med NKS og Universitetet i Oslo. Folkeuniversitetet i Trondheim har vært i en særstilling når det gjelder juridicum ved at de gir tilbud for alle studiets avdelinger.

For fagområdet språk, litteratur og kunst, har kunsthistorie 20 vekttall, gitt fra Universitetet i Bergen, i flere år vært et populært tilbud fra Folkeuniversitetet. Det medførte blant annet at Folkeuniversitetet i en periode finansierte en egen fagstilling ved universitetet for å dekke dette behovet. Dette er en interessant kobling mellom en utdanningsleverandør og en kunnskapsmegler og muligens en samarbeidsform som burde omfattet flere fagområder. Gjennom en slik relasjon høster begge institusjonene nytte av samarbeidet. Folkeuniversitetet vil slik sett være sikret tilbud til flere av sine avdelinger og fagmiljøene ville være sikret en ekstraressurs, selv om undervisningen foregikk utenfor campus.

I tabell 6.4, som baserer seg på kartleggingen fra 1996, fremgår det at studieomfanget fordeles jevnt fra 5-20 vekttall. I tillegg til ex. phil/ex. fac. er det økonomisk/administrative fag som har sin hovedtyngde på mindre studietilbud, mens jus, humaniora og samfunnsfag har sin hovedvekt på 20 vekttalls tilbud. Tallene synliggjør også selve hovedstammen i videreutdanning av norske lærere (jf. kapittel 5), nemlig 10 vekttalls tilbudene.[74]

	‹ 10 vekttall	10 vekttall	20 vekttall	30 vekttall	**Sum**	%-andel
Ex.phil/fac	41	0	0	0	**41**	17,7
Jus	1	3	17	2	**23**	9.9
Spr./litt/k.st	4	2	13	2	**22**	9.5
Samf.vit	6	2	14	3	**25**	10.7
Lærerutd	0	32	9	0	**41**	17.7
Pers/org	5	11	4	0	**20**	8.7
Øk/adm	21	9	12	0	**42**	18.2
Prakt/est	0	6	0	0	**6**	2.5
Andre	1	5	5	1	**12**	5.2
Sum	**79**	**70**	**74**	**8**	**231**	**100**
%-andel	34,2	30,3	32	3.5	**100**	

Tabell 6.4 Fag tilbudt av Folkeuniversitetet 1996, fordelt på fagkategorier og vekttall.[75]

6.2.2.4 Hvem underviser?

For Folkeuniversitetet inngår ikke lærerkreftene i et permanent ansettelsesforhold, men engasjeres på timebasis som privatpersoner. Dermed er man også for en stor del avhengig av velvilligheten til ansatte på universitets- og høgskolenivå. Samtidig er det også tradisjon for at man tar i bruk mer lokale lærekrefter, for eksempel lærere som er tilsatt på videregående skoles nivå og/eller personer med relevant utdanning og yrkesmessig bakgrunn. Denne blandingen av vitenskapelig ansatte og praktikere legger Folkeuniversitetet stor vekt på i sin markedsføring.[76] I kartleggingsundersøkelsen fra 1996 var det totalt registrert 725 lærere som underviste på Folkeuniversitetenes tilbud.[77] Dette omfattet 160 av de registrerte fagene. 2/3 av lærerne var ansatt i høgre utdanning, enten ved egen institusjon eller andre institusjoner (av oversiktene kan man ikke avgjøre om en lærer har tilhørighet til fagansvarlig institusjon eller ikke). De juridiske fag skilte seg ut ved å være det eneste faget hvor flertallet av de som underviste kom utenfra, det vil si de var ikke ansatt i høgre utdanning (og var således heller ikke i vitenskapelige stillinger). For alle de andre tilbudene var flertallet av dem som underviste ansatte i høgre utdanning. Når det gjelder forholdet mellom ansatte og ikke-ansatte i høgre utdanning ble det avdekket forskjeller mellom fagene. For profesjonsrettede fag innen lærerutdanning, personalutvikling/ledelse og økonomi/administrasjon, var det en prosentvis relativt jevn fordeling mellom lærere som er ansatt og ikke ansatt i høgre utdanning (60/40 i favør ansatte i høgre utdanning). Lærerutdanningsfagene var dessuten preget av at det var mange lærere involvert pr. tilbud sammenlignet med de andre fagene. Mens det for eksempel for 30 tilbud innen ex. phil. var registrert til sammen 49 lærere, var det for 32 lærerutdanningsfag registrert hele 260 lærere, altså 6 ganger så mange. Den mest sannsynlige forklaring på dette er at man til lærerutdanningsfagene er avhengig av mange timelærere og veiledere.

De klareste forskjellene med hensyn til fordeling mellom ansatte og ikke-ansatte i høgre utdanning, ble registrert for de klassiske universitetsfag og da særlig for fagområdet språk/kunsthistorie/litteratur. Bare vel 8 % av de registrerte lærerne her var ikke ansatt i høgre utdanning.

Kartleggingen fra 1996 indikerer ingen forskjeller mellom institusjonene når det gjelder strategi for godkjenning av lærere til undervisnings- og veiledningsoppgaver. Etter all sannsynlighet er fagmiljøene svært velvillig overfor de kandidater Folkeuniversitetets avdelinger selv lanserer, dels fordi fagmiljøene ikke selv kan stille kompetente og/eller motiverte undervisere, dels fordi tilbudet ellers ikke kan gis, dels fordi man ikke ønsker og/eller vil involvere seg i Folkeuniversitetets arbeid.

For Folkeuniversitetets avdelinger synes det som om det å kunne bruke lokale undervisningskrefter i noen tilfeller er en forutsetning for å få tilbudet i gang. Dessuten er det kostnadsbesparende, kanskje først og fremst når det gjelder reise og opphold. Dessuten kan en yrkesmessig, regional og/eller eller lokal forankring gi teorien den nødvendige konkrete referansen som skaper meningsfullhet og relevans for deltakerne. Et nokså vanlig eksempel på dette er at en advokat eller dommerfullmektig underviser i tema innenfor juridicum.

Men samtidig kan utstrakt bruk av eksterne lærerkrefter, og da først og fremst lærere uten tilknytning til høgre utdanning, gi tilbudene et slags "B-stempel". I tillegg til at de eksterne mangler den faglig/vitenskapelige forankringen, har flere liten undervisningserfaring. Ansatte i høgre utdanning har, i tillegg til faglige bakgrunn, en forholdsvis omfattende undervisningserfaring, men stiller mer likt med de eksterne når det gjelder manglende voksenpedagogisk kompetanse. Dessuten kan de også kritiseres for at de bare i begrenset grad kan gi det teoretiske stoffet den nødvendige praktiske/kontekstuelle relevans.

Folkeuniversitetet sentralt har vært opptatt av denne problemstillingen over flere år, uten at det tilsynelatende har gitt seg særlige praktiske utslag.[78] Man er slik sett prisgitt den kompetanse den enkelte underviser bringer med seg.

Bruk av lærere som ikke har tilknytning til de vitenskapelige miljø i etter- og videre-utdanningssammenheng har i noen sammenhenger vært drøftet i høgre utdanning. Spørsmålet ble blant annet tatt opp i SOFFs rapport »Studievilkår for fjernundervisningsstudenter», og det sies her at det må stilles samme krav til dem som underviser for studieforbundene som for dem som underviser på de ordinære høgre utdanningstilbud, det vil si at undervisningen skal være forskningsbasert.[79]

Det kan angis minst to grunner til dette forslaget. På den ene siden vil man sikre at fleksible undervisningstilbud var forankret i samme faglige nivå og kvalitet som gru nnutdanningstilbudene. På den annen side så man helt klart at dersom fagmiljøene selv ble mer liberale med hensyn til hvem som kunne undervise på universitets- og høgskolenivå, jo mindre kraft og betydning fikk de vitenskapeliges argument om nødvendigheten av den forskningsbaserte undervisningen. En for liberal holdning kan således bidra til å rive beina under det som alle har fremhevet som høgre utdannings særtrekk når det gjelder undervisning og veileding (jf. del III).

Over år har det altså vært mange vitenskapelig ansatte fra universitet og høgskoler som har involvert seg i fleksibel utdanning gjennom studieforbundene generelt og Folkeuniversitetet spesielt. I denne involveringen ligger også en holdning, en velvillighet fra fagmiljøenes side til å bidra med "mer kunnskap til flere". Dette er en side ved høgre utdanning som i for stor grad har vært "usynlig" og dermed undervurdert. I et mer kritisk perspektiv kan denne velvilligheten også oppfattes som høgre utdannings noe "lettvinte" måte å løse en utfordring man var forventet å ivareta (jf. kapittel 3). Samtidig har undervisning i regi av Folkeuniversitetet vært en kjærkommen inntekstkilde for ansatte ved universitet og høgskoler. Tallene fra 1999-kartleggingen viser dessuten at høgre utdanning, ved selv å overta større del av det som i dag defineres som studieringer på høgre nivå, har et viktig inntektspotensiale.

6.2.2.5 Utdanningsinstitusjonene

Basert på 217 fag viste det seg i 1996-kartleggingen at 15 av høgskolene, de fire universitetene og Menighetsfakultetet (om enn beskjedent) var involvert i samarbeid med Folkeuniversitetet.[80] Universitetene i Oslo og Bergen hadde, relativt sett, det mest omfattende samarbeidet. Tre av høgskolene markerte seg særlig positivt. Ved Høgskolen i Nord-Trøndelag var aktiviteten blant annet knyttet til en samarbeidsavtale om en egen regnskapsutdanning. For Høgskolen i Lillehammer var (og er) samarbeidet primært knyttet til et 10 vekttallstilbud i Personalutvikling og ledelse som mange av Folkeuniversitetets avdelinger tilbyr. Dette er et tilbud som HiL har utviklet i samarbeid med NKS (jf. analysen av fjernundervisningsinstitusjonene). Høgskolen i Vestfold hadde på sin side inngått i et nært samarbeid med Folkeuniversitetets regionskontor, det samme hadde Høgskolen i Buskerud.

Det viser seg også at det å være fagansvarlig institusjon ikke bare innebærer at tilbudet gis i det «naturlige» rekrutteringsområdet. 8 av institusjonene sto for eksempel som fagansvarlig for tilbud både i eget fylke, egen region (ut over fylke) og landet for øvrig. Det viste seg også at 5 institusjoner ikke sto fagansvarlig for tilbud i eget fylke, men påtok seg en slik oppgave i regionen forøvrig og/eller andre steder i landet.

To eksempler på institusjonenes faglig »nedslagsfelt» finner vi ved å sammenligne Folkeuniversitetet i Buskerud/Vestfold med Folkeuniversitetet i Agder. Sistnevnte hadde ikke noe samarbeid med Høgskolen i Agder for de 26 tilbud som ble gitt h-96. Derimot sto Universitetet i Bergen fagansvarlig for 6 tilbud, Universitetet i Oslo for 5 tilbud, Høgskolen i Telemark for 2, NKS for 1, Høgskolen i Lillehammer for 3, Høgskolen i Nord-Trøndelag for 7 tilbud og NKI for 2 tilbud. Det var altså Høgskolen i Nord-Trøndelag som var den mest brukte høgskolen for Folkeuniversitetets tilbud i Agderfylkene.

Folkeuniversitetet i Buskerud/Vestfold tilbød til sammen 54 tilbud. De fordelte seg slik blant de høgre utdanningsinstitusjonene:

- Universitetet i Oslo: 26 tilbud (19 av disse er ex. phil)
- Høgskolen i Vestfold: 13 tilbud
- Høgskolen i Buskerud 6 tilbud
- Høgskolen i Telemark 6 tilbud
- Høgskolen i Oslo 2 tilbud
- Høgskolen i Nord-Trøndelag 1 tilbud

Ut over et nokså omfattende samarbeid med Universitetet i Oslo hadde Folkeuniversitetet i Vestfold, i motsetning til Agder, gjort mye bruk av de »nærliggende» utdanningsinstitusjoner. Og Høgskolen i Vestfold var mest brukt i Vestfold, og Høgskolen i Buskerud er bare brukt i Buskerud.

Kartleggingen gir flere eksempler på at den mest nærliggende utdanningsinstitusjon ikke nødvendigvis er den mest brukte. Dette gjaldt også innen fylke og region. I Tromsø var det for eksempel ikke universitetet som var største bidragsyter til Folkeuniversitetet, men Høgskolen i Harstad. Folkeuniversitetet i Bodø hadde ingen tilbud fra Høgskolen i Bodø, det hadde derimot Folkeuniversitetet i Svolvær. For Folkeuniversitetet i Trondheim var bare ett av tilbudene knyttet til NTNU, mens Høgskolen i Finnmark ikke var registrert med ett tilbud via Folkeuniversitetet i fylket. I tillegg til Vestfold/Buskerud finner man også andre steder et nært samarbeid mellom Folkeuniversitet og nærliggende høgre utdanningsinstitusjoner. Folkeuniversitetet i Hamar/Ringsaker viste til et godt samarbeid med Høgskolen i Hedmark og Folkeuniversitetet i Nord-Trøndelag hentet 11 av sine 15 tilbud fra NTNU og Høgskolen i Nord-Trøndelag.

6.2.2.6 Økonomi

For kartleggingen høsten 1999 fremkommer det at deltakeravgiftene for 208 tilbud i regi av studieforbundene var kr. 46 253 280. I tillegg kommer så det statlige tilskuddet, fordelt av Statens utdanningskontor, som for hele dette året var på 11 138 0000. I gjennomsnitt betalte hver deltaker kr. 10 498 og pris pr. vekttall var kr. 1 128.[81] Når det gjelder egenandeler finner man til dels store variasjoner innen fag og mellom fag og således også mellom enhetene. I kartleggingen fra 1996 fant man for eksempel at et 10 vekttalls tilbud varierte fra kr. 5000 for jus til kr. 10372 for et tilbud i personalutvikling. 20 vekttalls tilbud i jus hadde en gjennomsnittlig studentegenandel på kr. 13.155, mens et tilbud av samme omfang innen lærerutdanningsfag kostet kr. 26.425. Billigste ex. phil. tilbud hadde en studentegenandel på kr. 3000, mens det dyreste var på kr. 7000. Størst forskjell innen samme faggruppe finner vi for lærerutdanningsfagene der billigste tilbud på samme nivå (20 vekttall) kostet kr. 19 000, mens det dyreste kostet kr. 36 000.[82] Samme variasjon mellom fag innen samme faggruppe finner vi i 1999-kartleggingen.[83]

Hvorfor oppstår det slike forskjeller innen samme fagområde? Kartleggingsundersøkelsene gir ingen svar på dette, men det er flere sannsynlige forklaringer:

- Driftsutgiftene for samme tilbud, eller tilnærmet samme tilbud, er forskjellige fordi reise- og oppholdsutgifter til foreleserne varierer med avstand til ansvarlig fagmiljø og fordi man har ulike driftsutgifter mer allment.

- Forskjell i studieavgift kan ha sammenheng med hvor omfattende enhetene driver. En enhet med mange tilbud og mange studenter kan holde en lavere pris enn enheter som bare kan gi ett til to tilbud. Om dette er en riktig antakelse sier det også noe om at Folkeuniversitetet har problemer med å ivareta sin oppgave med å tilby noenlunde samme tilbud til hele landet.

- Lav pris kan i noen tilfeller være et forsøk på å rekruttere og øke studietilbøyeligheten i et bestemt geografisk område.

- Man ønsker å maksimere fortjeneste og tar så høye studentegenandeler som markedet tillater til enhver tid.

- Man starter tilbud selv med et lite deltakerantall og/eller de studentene som er interesserte ønsker tilbudet så å si for enhver pris.

- Man får annen økonomisk støtte som gjør at studentegenandelen kan settes lavere.

- Fag innen samme fagområde kan ha ulikt kostnadsnivå pga profil, metoder og innhold. Et nærliggende eksempel er en sammenligning mellom pedagogikk grunnfag og praktisk-pedagogisk utdanning. Begge har samme omfang og er knyttet til samme fagområde, men er for øvrig nokså forskjellig. Mens pedagogikk grunnfag bare er »ett fag» er PPU en profesjonsutdanning med flere fag og kvalifiseringsområder; pedagogisk teori, fagdidaktikk og veiledet praksis.

6.3 Høgre utdanning og fjernundervisningsinstitusjonene - med fokus på NKS og NKI

De frittstående fjernundervisningsinstitusjonene i Norge har en historie som går tilbake til tidlige 1900- tall. Det er spesielt tre av dem som har gitt tilbud på universitets- og høgskolenivå; NKS, NKI og Folkets brevskole. NKS ble stiftet i 1914 av Ernst G. Mortensen og startet sin virksomhet med to kurs i h. h. vis Dobbelt bokholderi og Handelskorrespondance.[84] Folkets brevskole (FB), den tredje største fjernundervisnings-institusjonen, har sine røtter i arbeider- og samvirkebevegelsen og ble etablert i 1946. NKI har svensk opprinnelse, i "Noréns Korrespondens – Institut," etablert i 1910. Denne inngikk i en større, svensk sammenslutning i 1926 og i 1959 etablerte man egen avdeling i Norge. I 1966 ble NKI norsk, først kjøpt av Ernst G. Mortensen & Co. A/S i 1966, så som egen selvstendig virksomhet fra oktober 1968.[85]

NKS og NKI har noe ulik historie når det gjelder aktivitet og samhandling med høgre utdanning, men felles for dem begge er at de alltid har benyttet ansatte ved universitet og høgskoler til utvikling og gjennomføring av sine tilbud, også for tilbud som ikke var på universitets- og høgskolenivå.

For NKS er aktiviteten innen høgre utdanning delvis et 1980- talls, men først og fremst et 1990-talls fenomen. Inntreden på høgre nivå synes som en naturlig videreutvikling av den brede aktiviteten institusjonen hadde hatt siden oppstarten. Ved inngangen til 1980 – årene la man en strategisk plan, forankret i en analyse som tilsa at behovet

for høgre utdanning i Norge ville øke, at det offentlige i større grad ville involvere seg i fjernundervisning og at informasjonsteknologien både ville øke motivasjonen og aktiviteten innen dette feltet. I tillegg til å holde fast ved sin breddeorientering, ble satsing på høgre utdanning et eget område.[86] Så langt var det bare NKI som gav fjernundervisningstilbud på høgre nivå. Høsten 1981 inngikk NKS en avtale med Rogaland distriktshøgskole om fjernundervisning i økonomisk- administrative fag. Året etter kunne man tilby tovekttallskurs i bedriftsøkonomi og regnskap. Dette markerer starten på NKS samarbeid med høgre utdanningsinstitusjoner. Samtidig gikk man i gang med etableringen av egen høgskole; NKS Høgskole, først innen økonomi og ledelse (1986) og så (1989) innen ADB. Fra 1988 ble disse tilbudene også gitt som fjernundervisningstilbud. I studiekatalogen for 2002 finner man tilbud på høgre nivå både gjennom samarbeid med universitet og høgskoler og gjennom det interne samarbeidet med høgskolene i NKS- gruppen. Denne gruppen består i dag av NKS Fjernundervisning, Merkantilt Institutt(MI), Norsk Reiselivshøyskole, OMH Business School.

Også NKI tilbyr fjernundervisning på høgre nivå gjennom en todelt strategi, dels i samarbeid med universitet og høgskoler, dels basert på høgskoler i egen gruppe, Norsk Kunnskaps - Institutt AS.

Fra 1959 – 64 var NKI en brevskole, primært innen tekniske fag. I 1964 etablerte man så en egen ingeniørutdanning - NKIs tekniske skole. Denne skolen fikk i 1970 statlig godkjenning og statsstøtte. Bakgrunn for opprettelsen er langt på vei den samme som gjorde at studieforbundene fikk muligheter til å tilby eksamensrettede studieringer på høgre nivå. Krogdahl peker på at det særlig var et misforhold mellom behov og tilbud innen tekniske fag.[87] På begynnelsen av 1980 – tallet etablerte man en ny høgskole, Datahøgskolen, som gav tilbud innen administrativ databehandling. I 1993 overtok man så alle aksjene i NæringsAkademiet med tilhørende datterselskaper, noe som også omfattet Norges Høyskole for Informasjonsteknologi, NHI. I 1995 slås Ingeniørhøgskolen, Datahøgskolen og NHI sammen til Den Polytekniske Høgskolen(DPH).[88] NæringsAkademiet og DPH, senere omdøpt til NiTH (Norges informasjonsteknologiske høgskole), utgjør en permanent, desentralisert virksomhet med virksomhet tre steder i landet med tilbud både på fulltid og deltid. Samlet sett har NKI bygd ut en organisasjonsstruktur og tilbudsstruktur med stor grad av fleksibilitet. Man finner ulike kombinasjoner av heltid/deltid, selvstudium, brevundervising, bruk av IKT og andre læremidler.

NKIs brevskolevirksomhet innleder i 1967 det første samarbeidet med en høgre utdanningsinstitusjon gjennom "Forkurs i mekanisk teknologi" for studenter som hadde forhåndsløfte om opptak ved Norge Tekniske Høgskole(NTH). NTH var interessert i at studentene gjorde seg ferdig med dette mens de avtjente verneplikten. NKI hadde ansvar for korrespondanseundervisningen, mens ansatte ved NTH laget oppgaver og sensurerte.[89] Fra 1983 – 85 etablerte NKI et samarbeid med (daværende) Spesiallærerhøgskolen i Oslo om videreutdanning av lærere innen EDB. I begynnelsen av 1990-tallet ble dette samarbeidet noe utvidet, men NKIs tilbud på høgre nivå er primært forankret i høgskolene innen gruppen og gjennom samarbeid med Universitetet i Oslo.

De frittstående fjernundervisningsinstitusjonene har ikke, som studieforbundene, hatt muligheter til å søke om støtte til alternative studietilbud på universitets- og høgskolenivå. Man får imidlertid generell støtte basert på timeproduksjon, og kan søke om tilskudd til pedagogisk utvikling både gjennom midler til voksenopplæringen og gjennom SOFF. De statlige tilskuddene til fjernundervisning var for perioden 1994 – 1997 i gjennomsnitt om lag 43 millioner kroner, for perioden 1998-2001 har det i gjennomsnitt ligget på 28 millioner kroner.[90] I forslag til statsbudsjett for 2003 ble det, nokså overraskende, foreslått at hele denne støtten skulle falle bort, men i endelig budsjettvedtak ble støtten satt til 20 millioner[91] NKI, NKS og Folkets Brevskole har alle fått utviklingsstøtte fra SOFF. Departementet synes også å legge større vekt på kvalitetsaspektet i sine rundskriv til fjernundervisningsinstitusjonene enn til studieforbundene. I rundskriv F-003-99 "Vilkår for tilskudd til voksenopplæring i studieforbundene," sies det ingen ting om kvalitet, verken når det gjelder studieringer på høgre nivå, pedagogisk utviklingsarbeid eller tiltak for særlige målgrupper.[92] Derimot er kvalitetsaspektet sterkt understreket som del av de endringene som ble gjort i Lov om voksenopplæring i 1999 for de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene.[93]

6.3.1 Utgangspunkt for tall og analyser

De tall som presenteres her er primært hentet fra tre kilder.

- *Tall fra Statistisk sentralbyrå.* Fjernundervisningsstatistikken har, historisk sett, vært holdt adskilt fra den øvrige voksenopplæringsstatistikken. Dette henger blant annet sammen med at fjernundervisningen ble hjemlet i egen lov i 1948. Denne loven ble på 1980-tallet integrert i den generelle voksenopplæringsloven. Selv etter lovintegrasjonen har denne statistikken blitt behandlet separat, dels organisatorisk (gjennom Brevskolerådet, så av Norsk Forbund for fjernundervisning(NFF), dels i de oversikter som publiseres av SSB. Et slikt skille mellom voksenopplæring og fjernundervisning, det vil si mellom form og målgruppe, er nok et eksempel feltets uoversiktlighet.

  Selv om fjernundervisningsinstitusjonenes arbeid med tilbud på universitets- og høgskolenivå tar til på 1980-tallet, fanger den offisielle statistikken i liten grad opp dette før SSB tar over fra 1998. Før dette tidspunktet kan man, dels gjennom SSB og dels gjennom Brevskolerådets publikasjoner, få spredte glimt av omfanget av aktiviteten på universitets- og høgskolenivå. Man kan via SSB for perioden 1994 - 97 finne angivelse av aktivitet beregnet ut fra en omregning til heltidsstudenter og total timetallproduksjon. Slike angivelser er imidlertid ikke videreført. Statistikken er altså ikke bare mangelfull, den mangler også kontinuitet.

  For perioden 1998 – 2001 baserer tallene i det følgende seg på egne utkjøringer fra SSB.

- *Oversikt over tilbud på universitets- og høgskolenivå fra 1990-2000 ved NKS og NKI.* For å få et bilde av utviklingen gjennom 1990-tallet, ble det innhentet egne tall fra de to største frittstående fjernundervisningsinstitusjonene, NKI og NKS. Det ble også rettet en henvendelse til Folkets Brevskole(FB), men denne ble ikke besvart. De tallene som foreligger kan til en viss grad vurderes som en form for konkurranseømfintlige data, men begge institusjoner har akseptert at de kan presenteres slik de her fremstår.

- *NFFs database.* NFF har etablert en større database hvor man legger inn alle godkjente/normerte tilbud i regi av fjernundervisningsinstitusjonene. Databasen gir slik sett ingen oversikt over den samlede aktiviteten i form av antall studenter på et gitt tidspunkt. Den viser, forholdsvis detaljert, omfang og profil på de tilbud som

har vært eller er godkjent av departementet siden 1993. Det er først i de siste årene at Riksrevisjonen har pålagt departementet å ha kontroll over hva midlene gikk til. Tidligere hadde det såkalte Beregningsutvalget ansvaret for å "normere" kursene - det vil si sikre at de holdt de formelle kravene som var utarbeidet av bransjen selv. Beregningsutvalget er det utvalget som legger føringen for hvordan en skal beregne studietider, obligatoriske innsendinger osv. NFF har i forbindelse med dette arbeidet gitt åpen tilgang til denne databasen. Databasen er ikke revidert, det vil si den omfatter ikke bare "aktive" tilbud, men alle tilbud som er normert og godkjent i perioden. Det innebærer at en del av disse tilbudene ikke gis lengre. Databasen gir ingen muligheter til å skille mellom "aktive og passive tilbud".

6.3.2 Aktivitet og analyse

6.3.2.1 Studentantall

	1994	1995	1996	1997
Videreg.nivå	1 269	1 553	1 631	1 588
U/H-nivå	1 841	1 645	1 761	1 583
Frittst.kurs	2 994	3 004	2 545	2 072
Totalt	**6 104**	**6 202**	**5 937**	**5 243**

Tabell 6.5 Studieaktiviteten (fullførte studietimer) i fjernundervisningsinstitusjonene omregnet til helårsstudenter, etter institusjonstype.[94]

I tabell 6.5 er det gitt oversikt over antall studenter som fulgte tilbud ved fjernundervisningsinstitusjonene for årene 1994 – 1997 omregnet til helårsstudenter. For universitets- og høgskoletilbudene viser utviklingen over disse fire årene en nedgang tilsvarende 250 helårsstudenter. Nedgangen er relativt sett større for de såkalte frittstående kursene, mens det for tilbud på videregående skoles nivå har skjedd en viss økning. Målt i antall heltidsstudenter fremstår både den samlede aktiviteten, og aktiviteten innen universitets- og høgskoleområdet, som forholdsvis beskjeden. Samtidig er det grunn til å reise spørsmål ved relevansen av "heltidsstudent" som beregningsgrunnlag, ikke minst fordi fjernundervisningens rasjonale er knyttet til andre studieformer og studentroller. En slik kategorisering tvinger fjernundervisning inn i de tanke- og handlingsmønstre som er tilpasset det etablerte utdanningssystemet.

Langt mer relevant er det derfor å registrere antall deltakere. Tabell 6.6 viser omfanget av antall fullføringer for to perioder, 1993-1994 og 1998-2001.

Tallene for 1993-1994 bygger på rapportering fra Brevskolerådet,[95] tallene for 1998-2001 bygger på egne bestilte utkjøringer fra SSB. Rapporteringen for 1998 var mer eller mindre en slags prøverapportering. Fra SSB påpekes det at det er knyttet en viss usikkerhet til tallene for dette året.[96] Tallene i tabell 6.6 kan også leses som gjennomstrømmingstall. Har en student gjennomført 75 % av innsendingene registreres det som gjennomført og gir tilskudd. Har en student gjennomført kurset, går opp til eksamen og står - men ikke levert tilstrekkelig antall innsendinger, så gir det ikke tilskudd.[97] 75 % fullføring burde også for universitet og høgskoler kunne være et supplerende gjennomstrømmingsmål ved fleksible studier.

Sammenligner man de to periodene ser man at aktiviteten på videregående skoles nivå har økt betraktelig, mens den på universitets- og høgskolenivå har holdt seg forholdsvis stabil. Derimot har det skjedd en markert nedgang i det man kaller "frittstående kurs," eller det som i SSBs oversikter defineres som uspesifiserte tilbud. Samlet sett er aktiviteten halvert fra 1993 til 2001.

Tabell 6.6 viser at nedgangen for tilbud på høgre utdannings nivå har fortsatt fram til 2001. For perioden 1998 – 2001 har det skjedd en nedgang på alle nivå, men prosentvis er den størst for tilbud på universitets- og høgskolenivå. Her er nedgangen på 37,1 %, mens det for de to andre kategoriene er en nedgang på mellom 22- 25 %.

	1993	1994	1998	1999	2000	2001
VGO	16 018	13 434	25 683	24 245	22 553	20 009
U/H-nivå	8 632	9 780	12 759	10 286	10 004	8 017
Uspes	40 696	37 598	6 289	5 247	5 425	4 708
Tot.	**65 346**	**60 812**	**44 731**	**39 778**	**37 982**	**32 734**

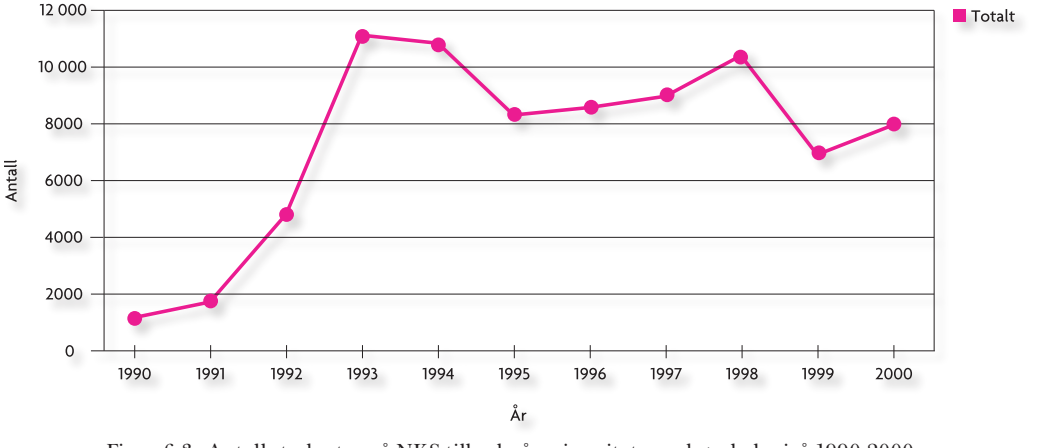
Tabell 6.6 Antall kursfullføringer etter nivå. 1993-94 og 1998-2001[98]

Det store flertall av tilbudene på universitets- og høgskolenivå for perioden 1998-2001 er tilbud med offentlig eksamen (for 1998 gjaldt dette 87,2 %, for 1999 87,7%, 2000 87,5% og 2001 85,1%). Det antas at dette i hovedsak også gjelder for de foregående år. Med forbehold om at samme person kan registreres på flere moduler innen samme år, er en av konklusjonene at fjernundervisningsinstitusjonene har hatt om lag

samme aktivitetsnivå som studieforbundene når det gjelder tilbud på universitets- og høgskolenivå (jf. tabell 6.2). For 2001 er aktiviteten ved fjernundervisningsinstitusjon ene om lag dobbelt så stor som for studieforbundene. SSBs oversikter for 1999 og 2000 viser at kvinner samlet sett (det vil si for alle nivå under ett) er i flertall som deltakere. Dette skyldes den store kvinnedominansen for tilbud på universitets- og høgskolenivå. For disse to årene er om lag 2/3 kvinner.[99]

I figur 6.3 og 6.4 er det gitt et bilde av aktiviteten ved h. h. vis NKS og NKI for 1990-tallet. Figurene omfatter både tilbud som fjernundervisningsinstitusjonene gir i regi av egne, høgre utdanningsinstitusjoner (det vil si innenfor eget konsern) og tilbud som gis i samarbeid med det etablerte universitets- og høgskolesystemet. Tallene for de to institusjonene har ulikt utgangspunkt. For NKS beskriver de alle studenter som til en hver tid er registrert på hver modul innenfor tilbudene. Det innebærer at en student som tar flere moduler i løpet av kalenderåret blir registrert flere ganger. For NKI representerer tallene antall nye studenter på hver modul. Ut fra perspektivet om "den usynlige virksomheten"(jf. overskriften til kapitlet), er det også av interesse å få et nærmere bilde av hvem, og i hvilket omfang, universitet og høgskoler samarbeider med fjernundervisningsinstitusjonene om studietilbud.

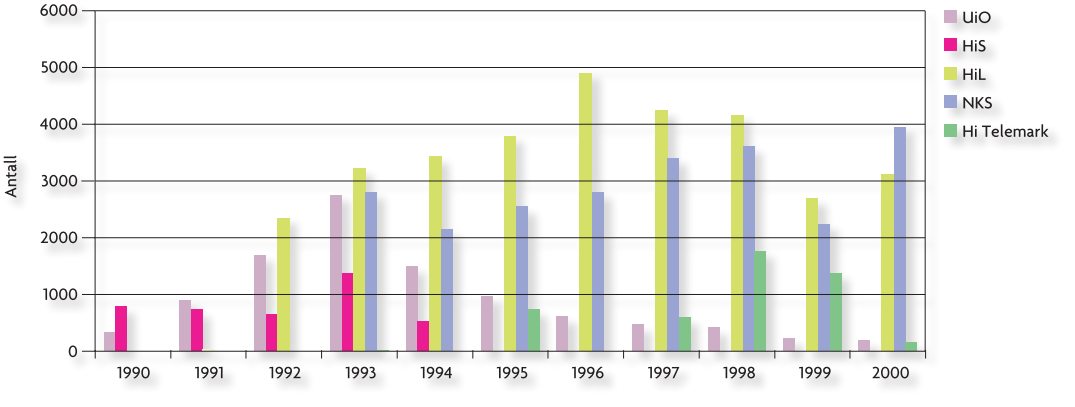
I figur 6.3 er det gitt en oversikt over antall deltakere på tilbud i regi av NKS for perioden 1990-2000.



Figur 6.3 Antall studenter på NKS tilbud på universitets- og høgskolenivå 1990-2000

Figur 6.3 viser for det første at antall deltakere innen høgre utdanning økte markert de fire første årene av 1990-tallet, fra 1129 i 1990 til 10976 i 1993. Antallet i 1993 er så langt høyeste antall deltakere som er registrert ved NKS for universitet og høgskoletilbud. Deretter skjer det en nedgang fram til 1995 før antallet igjen øker. Fra 1998 til 1999 viser tallene en markert nedgang på omlag 3000 deltakere, for så å stige igjen i 2000.

Figur 6.4 viser hvilke høgre utdanningsinstitusjoner NKS har samarbeidet mest med, samt aktiviteten i regi av egen høgskole. For perioden har ikke NKS samarbeidet med særlig mange høgre utdanningsinstitusjoner. I løpet av 1990-tallet omfatter dette sju institusjoner; Høgskolen i Molde (innen statsvitenskapelige fag), Trondheim lærerhøgskole (HiST), Universitetet i Lund, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Stavanger, Universitetet i Oslo, Høgskolen i Lillehammer og Høgskolen i Telemark. Det er med de fire sistnevnte samarbeidet har hatt (og delvis har) et visst omfang. Figuren viser at samarbeidet med UiO gradvis økte (målt i antall studenter) fram til 1993 hvor det var registrert 2768 deltakere. Deretter har det avtatt, og i 2000 er det bare er registrert 184 studenter. Likeledes ble samarbeidet NKS hadde med Høgskolen i Stavanger (jf. over) avsluttet i 1994. Målt ut fra antall studenter har samarbeidet med Høgskolen i Lillehammer vært av stor betydning helt siden oppstarten i 1993.

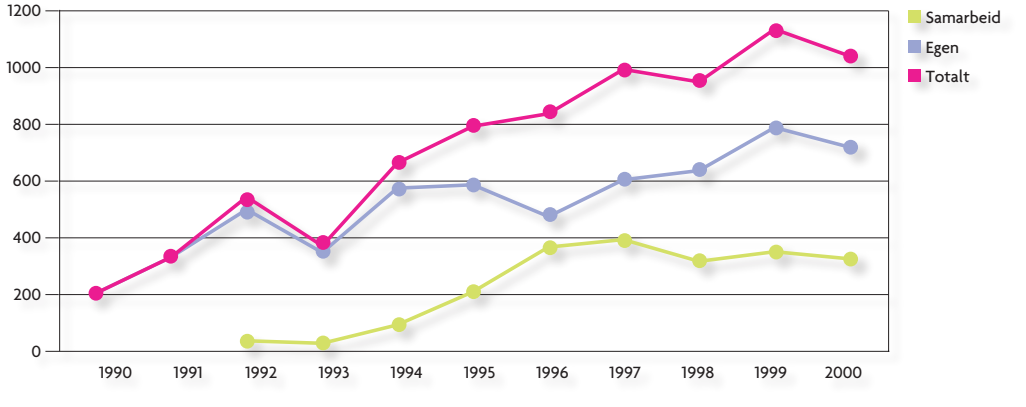


Figur 6.4 Antall studenter fordelt på NKS og NKS sine samarbeidsparter for tilbud på universitets - og høgskolenivå. 1990-2000.[100]

Dette skyldes i hovedsak studiet "Personalutvikling og ledelse", og seinere også "Helserett". I 1996 var det registrert om lag 5000 deltakere på tilbud fra HiL, et omfang som åpenbart er viktig for en mindre høgskole, både økonomisk og statusmessig. I 2000 fremstår HiL/SELL som NKS hovedsamarbeidspart. Samarbeidet med Høgskolen i Telemark er noe preget av variasjoner, og er først og fremst knyttet til videreutdanning av lærere. I 1993 foretok NKS en omlegging som førte til at man satser mer på tilbud man hadde innenfor eget konsern som fjernundervisning. Siden 1993 har andelen studenter i egen regi variert noe, men i 2000 var det innen egne fag man hadde flest studenter.

For NKI har Universitetet i Oslo vært den primære samarbeidspartneren på 1990-tallet. For tilbudet "IT for lærere," hadde man også samarbeid med Høgskolen i Bodø.

NKI hadde allerede fra 1990 egne tilbud på høgre utdannings nivå. Som pekt på over innledet NKI allerede midt på 1980-tallet et samarbeid med (daværende) Spesiallærerskolen om tilbudet "EDB for lærere." Til sammen rekrutterte man godt over 1000 deltakere på dette 10-vekttallsstudiet.[101] Samtidig hadde NKI en egen godkjenning for et tilsvarende studium, en halvårsenhet for yrkeslærere, som ga lønnsopprykk og formell kompetanse. Det anslås at man til sammen hadde 200 deltakere på dette. Dessuten hadde man før 1990 ca. 200 studenter pr. år på NKIs ingeniørstudium. Etter år 2000 har NKI samarbeidet med Høgskolene i Oslo, Buskerud, Østfold, Vestfold om IT for lærere i valgfagsnettverket, og med Høgskolen i Oslo om IT for lærere, mellomfagstillegget. Det er også etablert samarbeid med Høgskolen i Hedmark (blant annet to 10-vekttallstudier), og et 5 vekttallstilbud i samarbeid med Høgskolen i Telemark (voksenpedagogikk).



Figur 6.5 Antall nye studenter fordelt på samarbeidende institusjoner og NKIs egne høgskoler 1990-2000.[102]

Figur 6.5 viser antall nyrekrutterte deltakere pr. år for tilbud på universitets- og høgskolenivå. Figuren viser en forholdsvis jevn vekst i nyrekrutteringen, fra 200 i 1990 til 1131 i 1999. Den største nyrekrutteringen har skjedd innen egne studier. Fram til 1996 økte andelen nye studenter fra de samarbeidende institusjonene, deretter har andelen ved egne institusjoner økt mest.

6.3.2.2 Fagprofil

For å få et bilde av utvikling av fagprofil over tid når det gjelder tilbud på universitets- og høgskolenivå er det i tabell 6.7 tatt utgangspunkt i NFFs database. I denne databasen var det pr. 28/10-02 registrert 998 tilbud på universitets– og høgskolenivå for perioden 1993 – 2000. Med tilbud menes her enkeltstående moduler som kan avsluttes med eksamen og som kan være frittstående eller inngå som deler av et fag. Antall tilbud må således ikke forveksles med antall fag. Hver gang et tilbud er revidert, og slik sett må ha ny godkjenning, er det registrert som et nytt tilbud. Av den grunn inneholder databasen både gamle og nye tilbud for samme fag.

	NKS	NKI	FB	BI	Bygg	PIL	**Tot**
Språkfag	6	2	6	0	0	0	**14**
Estet./håndv.	0	7	0	0	0	0	**7**
Hum/tro/livss.	11	9	4	0	0	0	**24**
Samf.fag	106	91	41	11	0	0	**238**
Org/ledelse	99	53	4	2	7	1	**175**
Øk/Data	113	132	1	57	0	0	**248**
Helse-sos	14	7	6	0	0	0	**84**
Samf./komm	4	38	0	0	0	0	**42**
Realf./ind./tek	15	63	1	0	0	0	**79**
Naturbr/økol	9	1	0	0	0	0	**10**
Tjenesteyting	6	0	0	0	0	0	**6**
Uspes	16	50	5	0	0	0	**71**
Tot	**399**	**453**	**68**	**70**	**7**	**1**	**998**

Tabell 6.7 Godkjente fag/fagmoduler på universitets – og høgskolenivå ved fjernundervisningsinstitusjonene. Antall 1993- 2000.[103]

Av tabellen fremgår det at tilbudene domineres av tre fagområder; samfunnsfag, organisasjons/ledelse og økonomi/data. Det er også disse tre fagområdene som, naturlig nok, er de dominerende når det gjelder antall kursfullføringer for perioden 1999-2001.[104] For samme periode fremgår det at det på videregående skoles nivå er helse-, sosial og idrettsfag og realfag, industri og tekniske fag som rekrutterer flest deltakere.[105]

NKS og NKI fremstår med omlag samme omfang innenfor hovedemnene. NKS har noe større tyngde innen organisasjon og ledelse, mens NKI har noe større bredde i sine tilbud. Blant annet har man fått godkjent 63 tilbud (og revisjoner) innen realfag, industri og teknologiske fag. Dette er naturlig tatt i betraktning NKS' bakgrunn og tradisjon. FB og BI har sitt tyngdepunkt innen h. h. vis samfunnsfag og organisasjons- og ledelsesfag. Sammenligner man denne fagprofilen med studieforbundenes virksomhet for eksamensrettede tilbud på universitets- og høgskolenivå (jf. tabell 6.2), viser det seg at studieforbundene har langt større virksomhet innen samfunnsfagene. Dette henger sammen med at lærere er en viktig studentgruppe. Studieforbundene har også en større, relativ andel tilbud innen humanistiske fag, Denne emnegruppen har om lag samme andel studenter som organisasjons- og ledelsesfag og økonomi-datafag. Slik sett utfyller studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene hverandre noe når det gjelder fagtilbud.

6.4 En skyggeaktivitet i et skyggesystem?

En gjennomgang av dokumentert aktivitet på universitets- og høgskolenivå for studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene, gir grunnlag for følgende konklusjoner:

Det viser seg at det er vanskelig, basert på tilgjengelig nasjonal utdanningsstatistikk, å angi en korrekt og entydig historiske utvikling når det gjelder virksomheten på universitets- og høgskolenivå. Det er pekt på en rekke forhold som underbygger dette. Dette forsterker en av konklusjonene i kapittel 5, nemlig at det for fleksibel utdanning på universitets- og høgskolenivå er til dels store huller i vår viten om den faktiske aktiviteten. Dette gjelder i særlig grad for perioden 1985 – 1997 hvor man langt på vei må basere seg på mindre brokker av informasjon fra ulike kilder og aktører. Som påpekt over kan det også stilles spørsmål ved voksenopplæringsstatistikken generelt. Ikke minst kan det reises spørsmål ved hvor gyldig og presis den har vært

i sin avspeiling av aktiviteten gjennom deler av 1980- og 1990-tallet. I et styrings- og utviklingsperspektiv er dette problematisk. Dessuten kan det i verste fall gi grobunn for unøyaktigheter, omskrivinger og i noen tilfeller juks med tall og tilskudd. I VG 18.12. 02 vises det til en rettssak hvor Namdal AOF stod tiltalt for å ha innrapportert fiktive kurs og forfalsket kurslister for å få statsstøtte. Det vises i samme reportasje til at en dommer fire år tidligere, i en lignende sak, hevdet at AOF Norge la forholdene til rette for ansattes bedragerier ved ikke å gripe inn mot det avisen karakteriserer som "en åpenbar ukultur.[106]

De initiativ og tiltak til forbedringer som er gjort på siste del av 1990-tallet, og den statistikk som nå bearbeides og presenteres av SSB, har imidlertid ført til at voksenopplæringsstatistikken er blitt bedre og at det er mulig å hente ut mer varierte data også ut over tilgjengelig statistikk.

Til tross for disse usikkerhetsmomentene, underbygger oversiktene i dette kapitlet antakelsen om at de høgre utdanningsinstitusjonene har vært et viktig bidrag til fleksible studier i regi av andre aktører. Dette gjelder spesielt for studieforbundene, men også i noen grad for fjernundervisningsinstitusjonene. Oversiktene og analysene i dette kapitlet viser at studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene har noe ulike tradisjoner og ulikt omfang på sin aktivitet når det gjelder tilbud på universitets- og høgskolenivå. Mens Folkeuniversitetet starter sin virksomhet allerede midt på 1960-tallet, er fjernundervisningsinstitusjonens virksomhet primært et 1990-talls fenomen. Og mens studieforbundenes virksomhet omfatter de fleste høgre utdanningsinstitusjonene, har de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene bare samarbeidet med et mindre antall. Dette kan blant annet forklares med studieforbundenes desentraliserte profil som har gjort at man har hatt til dels nær og kontinuerlig kontakt med de høgre utdanningsinstitusjonene. Det henger også sammen med at det langt på vei har vært et samarbeid på voksenopplærings-lovens, og dermed studieforbundenes, premisser. Som nevnt har en høgre utdanningsinstitusjon ikke noe mandat til å nekte igangsettelsen av et tilbud som følger vedtatte studieplaner og har godkjente fagpersoner. Den samme muligheten har ikke fjernundervisningsinstitusjonene hatt. I forhold til antall tilbud synes Universitetet i Oslo å fremstå som den kanskje viktigste samarbeidspart for fjernundervisningsinstitusjonene. Vurdert ut fra antall studenter er NKS samarbeid med Høgskolen i Lillehammer/SELL det mest suksessrike. I tillegg har aktiviteten knyttet til fjernundervisningsinstitusjonenes egne høgskoler (innen konsernet) fått større omfang. Man må anta at fjernundervisningsinstitusjonenes samarbeid med universitet og høgskoler også foregår på individnivå, det vil si at man engasjerer fagpersonale direkte til utviklings- og læreroppgaver på andre tilbud enn de som spesifikt er definert på universitets- og høgskolenivå. Det er ikke mulig å angi omfanget av denne aktiviteten.

For siste del av 1990-tallet og fram til 2001 kan man både for NKS og NKI registrere en nedgang i tilbud på universitets- og høgskolenivå. Dette inngår i en utvikling hvor det registreres allmenn nedgang i aktiviteten innen voksenopplæring. Tabell 6.6 indikerer for eksempel en markert nedgang for fjernundervisningsinstitusjonene fra 1993 til 2001. Fra 1998 til 2001 har det også skjedd en reduksjon i antall deltakere på tilbud i regi av studieforbundene på 67359 deltakere (fra 681359 til 614000).[107] I lys av økt fokus på livslang læring, kunnskapssamfunnet og kompetanseutvikling i arbeidslivet, er denne nedgangen noe paradoksal. Det kan ikke gis noen entydige forklaringer på dette, det vil være en rekke faktorer som spiller inn. Hovedforklaringen synes allikevel å ligge i at de tradisjonelle voksenopplæringsaktørenes nedgang kompenseres (og vel så det) gjennom annen aktivitet og andre aktører som ikke fanges opp i den nåværende voksenopplæringsstatistikken. På den ene siden har det offentlige utdanningssystemet, både på videregående skoles- og høgre utdanningsnivå, blitt mer aktive når det gjelder såkalte eksterne grupper. Videregående skole har siden slutten av 1980-tallet bygd opp sitt eget ressurssenternettverk og etter hvert har også enkeltskoler involvert seg mer i denne type virksomhet, dels i konkurranse med egne ressurssentra. I tillegg er det kommet en rekke nye aktører med mange og ulike tilbud som ivaretar kunnskap smeglerfunksjonen, både nasjonalt og regionalt (jf. kapittel 17, del III). Ikke alle av disse har hatt samme suksess. To av de mest markerte nasjonale satsingene i Norge (IT - Fornebu og Næringslivets kompetansenettverk - NKN) har måttet legge ned sin virksomhet som nasjonale kompetanseaktører. Allikevel utvikles det etter hvert et kompetansemarked med nye aktører som gir egne tilbud innenfor en rekke områder, ikke minst rettet mot det private næringsliv.

Faglig profil, analysert ut fra hovedemner, viser at selv om studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene til dels utfyller hverandre, så eksisterer det stort samsvar og overlapping med den fagprofil som de høgre utdanningsinstitusjonene selv har når det gjelder fleksibel utdanning. Her er det imidlertid behov for en langt mer detaljert og nyansert analyse av fagtilbudene for å kunne klargjøre forholdet mellom overlappende og supplerende tilbud. En konklusjon synes dog å være at de fleksible utdanningstilbudene, uansett tilbyder, har vært og er, langt mer rettet mot offentlig sektor enn mot privat sektor. Det er i kapittel 5 pekt på flere forhold som forklarer dette, forklaringer som også har gyldighet for studieforbundene og fjernundervisningsinstitusjonene. I NKS' historie pekes det på at næringslivet på 1950 og 1960-tallet var lite interessert i å samarbeide om fleksible utdanningstilbud.[108] En annen konklusjon er at viktige fagområder mer eller mindre har vært fraværende som eksterne, fleksible utdanningstilbud de siste 20-30 år, ikke minst gjelder dette realfag, industrifag og tekniske fag. Dette føyer seg inn i en mer allmenn utvikling hvor interessen for denne type fag har vært nedadgående. Slik sett har fleksibel utdanning langt mer forsterket enn utfordret etablerte utviklingstrender.

NOTER

1. Eidi, J.(1988): Hele Norge ble litt etter litt vårt, p. 43. I Werner, W(red): ***- over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år. 1948-88.*** Friundervisningens Forlag. Oslo.
2. Tjeldvoll, A./ Holtet, K. (1998): The service university in a service society: The Oslo case. I ***Higher Education, vol. 35, nr. 1, 27-49.***
3. Brandt, E./ Aamodt, P. O.(2002): ***Evaluering av etter- og videreutdanning ved NTNU. Erfaringer og vurderinger ved instituttene.*** Rapport nr. 17. NIFU. Oslo.
4. Amundsen, S. H(1999): Hovedlinjene i NKIs historie, p. 18. I ***NKI 1959 – 1999. En beretning om 40 års virksomhet i Norge.*** NKI Forlaget, Oslo.
5. Stein, R.(1997): Det skjulte universitet. Innlegg i ***Aftenposten 22.07.97.***
6. Amdam, R. P./ Bjarnar, O.(1989): ***En bedrift i norsk skole. NKS og fjernundervisningen i Norge 1914 – 1989.*** NKS – Forlaget. Oslo.
7. Werner, W. (red) (1988): ***- over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år. 1948-88.*** Friundervisningens Forlag. Oslo.
8. Utdrag fra Stortingsdebatten om Folkeuniversitetet, 24.januar 1968, p. 60. i Werner: ***Ibid***
9. Brevskolerådet (1991): ***Fjernundervisningsstatistikk 1990, p.9.*** Oslo.
10. KUD: ***NOU 1986: 23*** Livslang læring.
11. Amdam/ Bjarnar: ***Ibid, p. 137.***
12. Krogdahl, T.(1999): Høgskolene i NKI, pp. 53-54.I . I ***NKI 1959 – 1999. En beretning om 40 års virksomhet i Norge.*** NKI Forlaget.
13. Paulsen, M. F.(1988): ***En virtuell skole. Del I. Fundamentet i EKKO – prosjektet.*** SEFU/NKI. Oslo.

    Paulsen, M. F./ Rekkedal, T. (1990): ***Den elektroniske høgskolen. EKKO - prosjektet, del. III.*** SEFU/NKI. Oslo.
14. Eidsbak, H./ Rolfsen, U.(2000): ***Ta en ring. Evaluering av studieringer på høgre nivå, p. 13 og p. 23.*** NVI. Trondheim.
15. Werner: ***Ibid, p. 21.***
16. Arvidson, L. (1998): ***Rett kurs uten statlig styring, p. 9.*** Folkeuniversitetets jubileumsbok. Oslo.
17. ***Ibid, p. 12***
18. Hoel, K. (1988): Eksamensrettede universitetssirkler 1965 – 75, p. 106. I Werner, ***ibid.***

19. Norgesnettrådet (2001): ***Institusjonsevaluering av Universitetet i Bergen.*** Oslo.
20. Udjus, I. (1988): Fra ekspansjonssekretær til generalsekretær 1955 – 65. i Werner, ***ibid.***
21. ***Loc.cit.***
22. Hoel: ***Ibid, p. 108.***
23. Arvidson: ***Ibid, p. 13.***
24. Hoel: ***Ibid, p. 110.***
25 Hoel: ***Ibid, p.107.***
26. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p. 33.***
27 Hoel: ***Ibid, p.110.***
28. KUF: ***Rundskriv F-003-99 Vilkår for tilskudd til voksenopplæring i studieforbundene, p. 13.***
29. KUF: ***Retningslinjer for forvaltning av tilskudd til studieforbund kapittel 254 post 70 tilskudd til studieringer på høgre nivå. Retningslinjer fastsatt av Kirke -,utdannings - og forskningsdepartementet 01-05.2000 i henhold til Økonomireglementets §3.***
30. ***Ibid.***
31. KUF: Lov 1976 – 05-28 nr. 35: Lov om voksenopplæring, p.2 ***http://lovdata.no/all/hl-19760528-035 html***
32. KUF: Forskrift om voksenopplæring, 1977-09-10, nr.1, p. 1 Definisjoner av betegnelser brukt i dette regelverket, p. 2. ***http//:www.lovdata.no/for/sf/uf/xf-1977-0910-0001.html.***
33. Hoel: ***Ibid, p.113.***
34. ***Ibid, p.107.***
35. Roos, G./ Dahllöf, U./ Baumgarten, M.(1998): ***Studiecentra i högre utbildning i Hälsingland.*** Studiecentra i Hälsingland. Rapport nr. 3. Hälsingland.
36. SSB (2001) ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9805/9805t301.shtml.***
37. SSB (2001): ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200105/t-31)html***
38. Grepperud, G. (1999): ***Samarbeid mellom Folkeuniversitetet og høgre utdanning. Omfang, aktivitet og relasjon.*** Forskningsrapport nr. 44. HiL.
39. Engesbak / Rolfsen.: ***Ibid.***
40. Informasjon fra Hossein Moafi, SSB.
41. I SSB er dette arbeidet utført av Hossein Moafi og Anita Mobekk Johansson.
42.. Personlig informasjon fra Sigvart Tøsse.
43. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p. 119.***
44. ***Ibid, p. 64.***
45. ***Ibid, p. 120.***
46. ***Ibid, p.64.***
47. SU – Troms (2002): ***Oversikter over tildelinger og godkjenninger av studieringer på høgre nivå 1999, 2000 og 2001.***
48. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p.120.***

49. SSB (2000): Tab, 2.5 studieforbundenes opplæringsvirksomhet. Deltakere på høgre nivå, etter kjønn, alder og fylke. 1999. ***http//:www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200006/t-25.html.*** Tabell 2.7 Studieforbundenes opplæringsvirksomhet. Deltakere etter nivå og type tilbud om avsluttende eksamen.1999 ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200006/t-27.html***

50. Tøsse, S. / Stene ,M. (2000): ***Dokumentasjon og nivåplassering av kurs i regi av studieforbund, p.14.*** Vox. 2000. Trondheim.

51. Tabellen baserer seg på egen utkjøring fra SSB:

Antall kurs og antall deltakere på studieringer på høgre nivå. Eksamenstype.1997

	Antall kurs	Menn	Kvinner	**Delt.totalt**
Offentlig eks.	657	2 572	6 342	**8 915**
Annen eks.	284	4 539	3 691	**8 230**
Intern.prøver	57	55	157	**212**
Ingen eks.	1 648	21 425	19 260	**40 685**
Totalt	**2 638**	**28 591**	**29 450**	**58 042**

Antall kurs og antall deltakere på studieringer på høgre nivå. Eksamenstype.1998

	Antall kurs	Menn	Kvinner	**Delt.totalt**
Off.eksamen	804	3 495	8 961	**12 456**
Annen eks.	83	462	847	**1 309**
Int.prøver	25	95	285	**380**
Ingen eks.	1 134	16 898	16 786	**33 684**
Totalt	**2 046**	**20 950**	**26 879**	**47 829**

Antall kurs og antall deltakere på studieringer på høgre nivå. Eksamenstype.1999

	Antall kurs	Menn	Kvinner	**Totalt**
Off.eksamen	608	2 558	7 225	**9 783**
Annen eks.	179	2 349	2 245	**4 593**
Int.prøver	5	12	33	**45**
Ingen eks.	708	13 539	13 949	**27 488**
Totalt	**1 500**	**18 453**	**23 457**	**41 910**

Antall kurs og antall deltakere på studieringer på høgre nivå. Eksamenstype.2000

	Antall kurs	Menn	Kvinner	**Totalt**
Off.eksamen	698	3 141	7 200	**10 341**
Annen eks.	102	828	947	**1 775**
Int.prøver	498	11 715	11 979	**23 694**
Ingen eks.	785	11 813	7 723	**19 536**
Totalt	**2 083**	**27 497**	**27 849**	**55 346**

Antall kurs og antall deltakere på studieringer på høgre nivå. Eksamenstype.2001

	Antall kurs	Menn	Kvinner	**Totalt**
Off.eksamen	263	992	3 090	**4 082**
Annen eks.	123	2 760	2 043	**4 803**
Int.prøver	27	16	44	**60**
Ingen eks.	1 270	24 233	21 721	**45 954**
Totalt	**1 683**	**24 233**	**21 721**	**54 899**

52. SU - Troms(2002): ***Studieringer på høgre nivå 2000 og 2001, kap. 254, post 70.*** Regnskapsoversikter. Se også Engesbak / Rolfsen
53. VOFO(1980): Kursverksemda i organisasjonane fordelt på kurstyper m/deltakertal og studietimar. ***Årsmelding, Oslo.***
    VOFO(1984): Kursverksemda i organisasjonane fordelt på kurstyper m/deltakertal og studietimar. ***Årsmelding, Oslo.***
54. Grepperud (1999): ***Ibid, kapittel 9.***
55. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p. 33.***
56. Se note 51.
57. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p.24.***
58. Grepperud: ***Ibid.***
59. SSB(2002): 10 % nedgang i antall kurs. ***http//www.ssb.no/emner/04/02/50/voppl/main.html***
60. Personlig informasjon fra Ellen Stavlund, VOFO.
61. Se note 51.
62. Se note 51.
63. Grepperud, G. / Thomsen, T. (2001): ***Vilkår for et regionalt utdanningsløft.*** U-vett rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.
64. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, pp.45-46.***
65 ***Ibid, p. 51.***
66. Roos/ Dahllöf/ Baumgarten: ***Ibid.***
67. SSB (2000) ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200105/t-v.6.html***
68. Egen utkjøring fra SSB.

69. Grepperud (1999): ***Ibid , p.17.***
70. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p.24***
71. Grepperud: ***Loc.cit.***
Engesbak / Rolfsen: ***Loc.cit.***
72. Grepperud: ***Loc.cit.***
Engesbak / Rolfsen: ***Loc.cit.***
73. Personlig informasjon fra tidligere generalsekretær Odd Einar Johansen, Folkeuniversitetet.
74. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p.25.***
75. Grepperud: ***Ibid, p.18.***
76. Folkeuniversitetet (1996): Oversikt over tilbud på universitets- og høgskolenivå 1996/97.
77. Grepperud: ***Ibid, p.23.***
78. Arvidsson,L: ***Ibid.***
79. SOFF(1993); ***Studievilkår for fjernundervisningsstudenter.*** SOFF rapport nr. 2, Tromsø.
80. Grepperud: ***Ibid.***
81. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p.1,p.23, p.102.***
82. Grepperud: ***Ibid, p.41.***
83. Engesbak / Rolfsen: ***Ibid, p.102.***
84. Amdam/ Bjarnar: ***Ibid, p. 14.***
85. Amundsen: ***Ibid.***
86. Amdam/Bjarnar: ***Ibid, p. 216.***
87. Kroghdal: ***Ibid, p. 51.***
88. ***Ibid, p. 64.***
89. Carlsen, T(1999): Fjernundervisningen ved NKI, p. 38. I ***NKI 1959 – 1999. En beretning om 40 års virksomhet i Norge.*** NKI Forlaget, Oslo.
90. SSB (1998): Bevilgninger til voksenopplæring over statsbudsjettet 1994-1997. ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9805/9805t301.shtml.***
SSB (2001): Bevilgninger til voksenopplæring i statsbudsjettet. 1998-2001. ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200105/t31.shtml***
91. Informasjon fra NFF
92. KUF (1999): ***Rundskriv F-003-99, ibid.***
93. KUF (1999): ***Rundskriv F-011-99, Endringer i forskriftene til Lov om voksenopplæring om frittstående fjernundervisningsinstitusjoner***
94. SSB (1999): Voksenopplæring. Studieaktiviteten (fullførte studietimer i fjernundervisningsinstitusjonene omregnet til helårsstudenter, etter institusjonstype. ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9805/9903/T-5.14.html.***
95. KUF (1995): ***Fjernundervisningsstatistikk- godkjente fjernundervisningsinstitusjoner 1994, p.18.*** Brevskolerådet 1994.
96. Opplysninger fra Hossein Moafi, SSB.
97. Opplysninger fra Hossein Moafi,SSB.
98.. SSB (1999): ***www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9906/T-214.html***

KUF (1995): ***Tabell3.3 Studieaktivitet ved godkjente fjernundervisningsinstitusjoner.***
Antall fullføringer fordelt på institusjoner og utdanningsområder.
Fjernundervisningsstatistikk-godkjente fjernundervisningsinstitusjoner.

SSB Egne utkjøringer.

99. SSB (2002): Antall kursfullføringer etter nivå og kjønn. 1999 - 2001

	1999		2000		2001	
	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner
VGS	12 069	12 141	10 275	12 231	10 245	9 764
U/H-nivå	3 221	7 052	3 249	6 707	2 482	5 535
Uspes	3 102	2 140	3 012	2 413	2 400	2 308
Totalt	**18 392**	**21 333**	**16 536**	**21 351**	**15 127**	**17 607**

100. Egen utskrift fra NKS'database, kontaktpersom Bjørn Baaberg.
101. Informasjon fra Torstein Rekkedal NKI.
102. Egen utskrift fra NKIs database, kontaktperson Torstein Rekkedal.
103. Bearbeiding av NFFs database, kontaktperson Lasse Barstad.

104. Antall kursfullføringrer på universitets- og høgskolenivå eter hovedemne. 1999-2001

	1999	2000	2001
Språkfag	105	91	0
Estetiske fag	77	82	84
Hum. Fag	138	109	82
Samf.fag	2 980	2 876	2 746
Org/led.fag	2 720	2 579	2 196
Øk/IKT	3 535	3 674	2 481
Helse-sos.fag	430	286	85
Samf./komm.	179	210	278
Realf./ind./tek	112	96	65
Naturbruk/øk	0	0	0
Tjenesteyting	10	1	0
Tot	**10 286**	**10 004**	**8 017**

Kilde: SSB, egen utkjøring basert på oversikter over "Antall kursfullføringer etter hovedemne og nivå. 1999-2001.

105. Som note 104.
106. VG(2002): ***Lederne må vitne om AOF - fusk.18 des.***
107. SSB(2003): ***http://www.ssb.no/emner/04/02/50/voppl/tab-2003-05-02-01.html***
108. Amdam / Bjarnar: ***Ibid, p.147.***

Tertiary education institutions play an important role in the various forms of lifelong learning – and the potential is there for even greater involvement. They can offer specialized courses designed both for those who want to raise their skill level form a low base and for the more highly qualified, as well as courses for adults who seek access to tertiary education.[1]

KODA – DEL I

Den samfunnsmessige utviklingen de siste 30-35 år, slik den kommer til uttrykk økonomisk, politisk og sosiokulturelt i den vestlige verden spesielt, har presset fram visjonene om og behovet for det lærende samfunn. I OECD's utredning "Lifelong Learning for All," pekes det for eksempel på at det er befolkningens samlede kunnskaper, ferdigheter og kvalifikasjoner som er bestemmende for hvordan OECD-landene skal møte de fremtidige utfordringene. Dette gjelder både for de utviklingstrekk man vil videreutvikle og dem man vil unngå eller redusere virkningen av.[2]

Realiseringen av det lærende samfunn har gjort at tenkningen om livslang læring er revitalisert og aktualisert i den utdanningspolitiske debatten. Som overgripende og overordnet visjon fanger den langt på vei opp de mange og ulike perspektiv som i dag eksisterer om læring og kompetanse i et samfunnsmessig perspektiv. Sentralt i dette står forventningen om at det etablerte utdanningssystem, og kanskje først og fremst høgre utdanning, må bli en langt mer sentral aktør i arbeidet med å løse den samfunnsmessige kompetanseutfordringen. Noen, som Longworth og Davies (jf. kapittel 1), anser universitet og høgskoler som selve drivkraften i dette arbeidet.

De forventninger og krav som stilles går langt ut over ønsket om mer utdanning til flere. Det handler også om kvalitative brudd med det innhold og den formidlings- og tilbudsstruktur som dominerer i dag. Det er dette ønsket om det nye og alternative som ligger til grunn for den retoriske formuleringen "fra undervisning til læring".[3] For at dette skal kunne skje, pekes det på at de høgre utdanningsinstitusjonene må gjennomgå til dels store og gjennomgripende endringer både når det gjelder perspektiv, kultur, struktur, pedagogikk og organisering. Endringene må finne sted på alle nivå, fra de nasjonale rammevilkår til den enkelte vitenskapelige ansattes holdninger. EU- prosjektet om livslang læring i høgre utdanning indikerer for eksempel at livslang læring, primært forstått som ekstern utdanning (jf. kapittel 4) har relativt lav status hos det vitenskapelige personalet ved universitetene.[4]

Samtidig som forventningene om forandring og forbedring fremheves som en nødvendig forutsetning, har universitet og høgskoler siden slutten av 1960-tallet gjennomgått en markert utvikling, først og fremst i volum. Det er dette som ofte beskrives som overgangen fra elite- til masseutdanning. Denne endringen må både forstås som et resultat av og en forutsetning for fremveksten av kompetansesamfunnet. Samtidig innebærer utviklingen av høgre utdanning som masseutdanning at utdanningsnivå og utdanningsinstitusjoner utvikles og endres både i form og innhold.[5] Scott peker på følgende trekk ved utviklingen av høgre utdanning som masseutdanning (jf. også del III):[6]

- Gradvis større betydning av såkalte ikke-tradisjonelle aktiviteter på bekostning av tradisjonelle utdanningsprogram.
- Stadig mer heterogen studentgruppe.
- Det legges større vekt på de funksjons- og profesjonsrettede fag.
- Universitetene blir stadig mindre lukket og selvrefererende og gradvis mer utadrettede og åpne, og inngår etter hvert som del av en større kunnskapsindustri.
- Bruk av IKT blir stadig viktigere i undervisning.
- Ekstern finansiering (oppdragsfinansiering) får større betydning samtidig som statlige bevilgninger reduseres.
- De høgre utdanningsinstitusjonene og enhetene innenfor disse, endrer karakter fra kollegiale miljø til byråkratiske og profesjonelt ledede enheter.

Med referanse til Scotts analyse, vil en konklusjon være at den samfunnsmessige utviklingen gradvis driver høgre utdanning generelt, og universitetene spesielt, i retning av større åpenhet og samfunnsmessig relevans. Jarvis hevder i den sammenheng at siden høgre utdanning inngår som del av en sosial superstruktur hjelper det lite at vitenskapelig personale hardnakket argumenterer for sin uavhengighet. Forutsatt at høgre utdanning ikke bevisst skjermes av staten eller private konsern, vil universitet og høgskoler tvinges til å respondere på det samfunnsmessige press.[7] Slik sett er høgre utdanning inne i en utvikling i retning av livslang læring. Den utålmodighet og kritikk universitet og høgskoler møtes med handler derfor mer om at man ikke synes utviklingen går fort nok eller er radikal nok, enten man nå legger til grunn behov som skal oppfylles eller visjoner som skal realiseres.

Dette er også konklusjonen om man tar for seg utviklingen av det delfeltet innen høgre utdanning som i dette arbeidet er definert som fleksibel utdanning. Det er argumentert for at begrepet ”fleksibel” synes å være en hensiktsmessig betegnelse på denne virksomheten. Betegnelsen ”fleksibel utdanning” overenstemmer langt på vei med Lundins definisjon av ”flexible delivery” ved at det både fokuserer på tilgang og tilrettelegging. Det er et hovedpoeng hos Lundin at fleksibel tilrettelegging ikke ekskluderer noen utdannings- og undervisningsformer, heller ikke det som betegnes som tradisjonelle undervisnings- og læringsformer.[8] En slik tilnærming støttes av Nunan som peker på at begrepet både har en klar forankring i tenkningen om livslang læring og i analysen av det post–fordistiske samfunn. Fleksibilitet blir i denne sammenheng utdanningsinstitusjonenes løsning på den samfunnsmessige utfordringen. Nunan understreker også begrepets normative og strategiske betydning, som en samlende betegnelse på ambisjonen om optimal tilrettelegging for eksterne grupper og hvor fokus rettes mot studentsentrerte læringsformer og det man i norsk sammenheng ofte betegner som ”ansvar for egen læring”[9]

Å dokumentere framveksten og variasjonen av fleksibel utdanning i norsk høgre utdanning viser seg å være problematisk, blant annet fordi denne aktiviteten ikke er skilt ut og synliggjort fra annen aktivitet. Dette er også situasjonen i en rekke andre land.[10] Det er i kapittel 5 og 6 pekt på forhold som gjør at det er knyttet en rekke usikkerhetsfaktorer til de resultater og den statistikk som finnes. Dette gir grunn til bekymring, ikke bare for dette delfeltet, men i noen grad også for utdanningsstatistikken allment. I denne usynliggjøringen og manglende presisering ligger også at man både for høgre utdanning og voksenopplæringsfeltet har et for dårlig grunnlag for tenkning og tiltak i feltet i årene framover. Dog har det skjedd en positiv utvikling innen utdanningsstatistikken siden slutten av 1990-tallet.

Ser man den direkte og indirekte aktiviteten på dette feltet under ett, har norsk, høgre utdanning involvert seg i såkalt ekstern utdanning siden midten av 1960-tallet. Tar man utgangspunkt i folkeopplysningsoppgaven, finner man røtter helt tilbake til 1800-tallet. Aktiviteten på dette feltet varierer over tid, men topper seg midt på 1980-tallet og på siste del av 1990- tallet. Selv om aktiviteten for perioden kanskje har vært større enn man både internt og ekstern (jf. kritikken fra partene i arbeidslivet) har antatt, fremstår den allikevel som en marginal delaktivitet som primært forsøkes løst innenfor etablerte rammer og strukturer. Dette er også hovedkonklusjonen i analysen av den utdanningspolitiske diskusjonen om høgre utdanning og fleksibel utdanning. Selv om man helt fra Ottosen-komitéens dager har påpekt betydningen av oppgaven, har den alltid vært ansett som en deloppgave man først kunne gripe fatt i på alvor når utbyggingen av grunnutdanningene mer eller mindre var avsluttet. En slik "avslutning" av grunnutdanningene har aldri skjedd, i stedet har den blitt utvidet og revidert, slik tilfellet nå er i tilknytning til Kvalitetsreformen. Av den grunn fremstår Ottosen – komitéens arbeid fremdeles som ett av de mest helhetlige og visjonære for denne delen av høgre utdannings virksomhet.

Inngangen til et nytt århundre og nytt årtusen ble også inngangen til en fornyet og forsterket satsing på fleksibel utdanning i norsk høgre utdanning. Flere utredninger, knyttet til ulike sektorer, angir dette som en stadig viktigere oppgave for universitet og høgskoler. Også sett fra høgre utdannings posisjon synes dette å være en oppgave man må ta mer på alvor, ikke bare sett i lys av samfunnets behov, men like mye i lys av egen utvikling. Det er for eksempel grunn til å anta at den voksne, eksterne studentgruppen vil bli stadig viktigere, både direkte og indirekte for institusjonenes ressurssituasjon.

I denne videreføringen eller satsingen står man over for en rekke utfordringer. En av de viktigste vil være å realisere målet om "mer kunnskap til flere", det vil si å nå nye grupper med tilbud på universitets- og høgskolenivå. I lys av de store kompetansesatsingene på slutten av 1990-tallet, kan man nå registrere en økende bekymring for at innsatsen ikke fører til at man bryter "kompetanseutviklingens jernlov"; at det er de som har mest fra før som også høster mest. Dette har medført at Europarådet har satt i gang et eget prosjekt " Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education".[11] Man mener å kunne registrere at det er flere som får "ny kompetanse" enn "ny sjanse"(jf. diskusjonen om tittelen på Buer- utvalgets utredning).Forskjeller og ulikheter kan identifiseres både på individ og regionsnivå. For høgre utdanning allment fastslås det at jo høyere utdanning foreldrene har, jo større sannsynlighet er det for at barn tar høgre utdanning selv. Jo høyere utdanning foreldrene har, jo lengre vil barnas høyere utdanning bli.[12] Hesjedal peker på, med referanse til Europarådets prosjekt, at økningen i antall voksne i høgre utdanning ikke nødvendigvis har medført en bredere rekruttering.[13] Woodrow peker på sin side på at arbeidet med livslang læring i de europeiske land har hatt et for elitistisk utgangspunkt og at utdanningsinstitusjonene og utdanningspolitikerne ikke har tatt inn over seg at det er i ferd med å vokse fram en kompetansemessig underklasse.[14] Denne bekymringen gjelder også i norsk og nordisk sammenheng. I en svensk dr.grad pekes det for eksempel på at det har vist seg vanskelig å rekruttere studenter til "Kunskapslyftet." Arbeidsledige, hovedsakelig menn, opplever ikke voksenopplæring som en farbar vei tilbake til arbeidslivet.[15] I en undersøkelse Opinion utførte for Norgesuniversitetet i august 2002 fremkom det at bare 2% av dem med grunnskole som høyeste utdanning hadde tatt noen form for kurs eller videreutdanning siste år. Av dem som hadde mer enn 6 års utdanning etter grunnskolen hadde 32% tatt etter- eller videreutdanning.[16] Denne ulikheten forplanter seg også til arbeidsliv og regioner. I utkantregionene eksisterer det en viss frykt for at de store kompetansesatsingene ikke vil føre til utvikling, men til utarming. Ikke minst er man bekymret for at så mange av de unge flytter ut i forbindelse med utdanning, for ikke å vende tilbake seinere.[17] Utviklingen i Nord-Norge handler ikke bare om flytting fra periferi til nordnorske sentra. Fra 1998 registrerer man også en raskt voksende flyttestrøm fra de nordnorske sentra til Sør-Norge.[18]

Både det å nå nye målgrupper og det å legge til rette for stadig større grupper av voksne som kombinerer arbeid, familie og utdanning, stiller utdanningsinstitusjonene overfor en rekke utfordringer. Noen av disse utfordringene skal konkretiseres og synliggjøres i del II av dette arbeidet, der fokus rettes mot en bestemt modell for fleksibel utdanning, det som kalles satellittbasert fjernundervisning.

NOTER

1. OECD (1997): ***Lifelong Learning for All, p. 19.*** Paris.
2, ***Ibid,p.71.***
3. ***Ibid,p.72.***
4. EC (2000): ***Lifelong Learning: The implications for universities in the EU, p. 15.*** RTD-2001-130.
5. Smeby,J-C. (2002): Universitetenes utfordringer. I ***Tidsskrift for samfunnsforskning, vol. 43, nr. 4, 555-563.***

   Bottomley,J.(2000): Reconfiguring institutional strategies for flexible learning and delivery, p. 89 . I Jakupec,V./Garrick,J. (eds): ***Flexible learning, human resource and organizational development.*** Routledge. London.
6. Scott, P. (1995): ***The Makings of Mass Higer Education.*** The Society og Research into Higer Education & Open University Press. Buckingham.
7. Jarvis, P.(2000): The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change. I ***Higher Education Quarterly, vol. 54, nr. 1,43-67.***
8. Lundin, R. (1998): Flexible delivery of continuing education; models, issues and trends. ***www.usask.ca/dlc/Context.html***
9. Nunan, T. (2000): Exploring the concept of flexibility. I Jakupec,V./Garrick, J. (eds): ***Flexible learning, human resource and organizational development.*** Routledge. London.
10. EC: ***Ibid, p. 7.***
11. Council of Europe(2002).: ***Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education. Reports 1 and 2.*** Meeting the needs of all students in a changing society. Higher Education and Research Division.
12. Jørgensen,T. (2000): Sosiale skjevheter forsterkes gjennom utdanningssystemet. Samfunnsspeilet nr. 6. SSB. ***http//:www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200006/5.shtml***
13. Hesjedal, O. (2002): Marginalisering og ekskludering fra livslang læring: ***En tikkende bombe?*** Norgesuniversitetet. Notat.
14. Woodrow, M. (2002): Diversifying lifelong learning in response to diverse learners needs. I: ***Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education. Report 1. Council of Europe.***
15. Norgesuniv.(2002): ***http://universitet.no/n.nsf/ak/C0F58D5B3EB4DE45C1256BBD00430E1F***
16. Norgesuni.(2002): ***http://universitet.no/n.nsf/ak/DFEC8CD23215EDF0C1256C28003EEA5D***
17. Grepperud, G./ Thomsen, T. (2002): ***Vilkår for et regionalt utdanningsløft.*** U-vett- rapport nr. 1. Univ. i Tromsø.
18. Høydahl,E(1998): Tapping av Nord-Norge. ***Samfunnsspeilet nr. 1. http//:www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9801/6.html***

FORKORTELSER

I denne rapporten er det brukt flere forkortelser for virksomheter og tiltak. En del av disse er samlet her.

APAPDC: Australian Principals Associations Professional Development Council.
BI: Bedriftsøkonomisk Institutt
CBET: Competency-based education and training.
CET: Continuing education and training.
DNU: Det norske universitetsråd.
DUKOM: Distansutbildningskomitteén.
EEU – kurs: Eksterne etterutdanningskurs
ERT: European Roundtable of Industrialist.
EUN: Electronic University Network.
EVU: Etter- og videreutdanning.
FS: Felles studentsystem.
FU: Folkeuniversitetet.
FUTURE: Fleksibel praktisk pedagogisk utdanning gitt av Universitetet i Tromsø.
ICDE: International Council of Distance Education.
IRDAC: Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission.
ITU: Forsknings- og kompetansenettverk for IT I utdanning
ILO: International Labour Organization.
KUD: Kirke- og utdanningsdepartementet.
KUF: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
KUP: Kompetanseutviklingsprogrammet.
KVD: Kultur- og vitenskapsdepartementet.
LMS: Learning Management System
NFF: Norsk forbund for fjernundervisning.
NHO: Næringslivets hovedorganisasjon.
NIH: Norges idrettshøgskole
NFU: Norsk fjernundervisning.
NHH: Norges Handelshøgskole.
NOS: Norges offisielle statistikk.
NSD: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
NTNU: Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
NTH: Norges Tekniske Høgskole.
NVH: Norges veterinærhøgskole.
NVI: Norsk voksenpedagogisk institutt.
NORNET: Norsk nettverk for fjernundervisning.
SEFU: Senter for fjernundervisning

SOFF:	Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå.
SSB:	Statistisk sentralbyrå.
StudS:	Studenterna i Sverige - prosjekt
TF:	Televerkets forskningsinstitutt.
UFD:	Utdannings- og forskningsdepartementet.
UiB:	Universitetet i Bergen.
UiO:	Universitetet i Oslo.
UiT:	Universitetet i Tromsø.
UNIKOM:	Universitetets kompetansesenter, Universitetet i Tromsø
UNINETT:	Leverer avansert Internett til forskning og utdanning og har ansvar for utvikling, drift, koordinering og standardisering av nettløsninger
U-vett:	Universitetets videre- og etterutdanningsenhet, Universitetet i Tromsø.
VOFO:	Voksenopplæringsforbundet.
VOX:	Nasjonalt senter for voksnes læring.
WILL:	World Initiative of Lifelong Learning.

LITTERATUR- DEL I

Avisinnlegg/ kronikker /nyhetsbulletiner:

Aftenposten (1997): OECD kritiserer universitetene. ***28.07.***

Brækken, G. (1997): Skap et nytt universitet. ***Dagens næringsliv 4.juli 1997***

Dahl, H. F. (2003): Min overfladiskhet stikker dypt. ***Artikkel i Dagbladet, 15.06***

Damsgaard, E. (1998): Rektorkameratene gjør retrett. ***I Forskerforum nr. 6, pp – 12-14***

Levold, N./ Østby, P. (1993): Skjønnheten og udyret. ***Dagbladet 10.11.Kronikk***

Nergård, J.I. (1996): Folks Nord-Norge skal på kartet. ***Kronikk i avisa Nordlys, 18.desember***

Nergård, J.I. (1997) Folks Nord-Norge og forskernes. ***Kronikk i avisa Nordlys, 22. Januar***

Norgesuniversitetet (2002): ***http://universitet.no/n.nsf/ak/C0F58D5B3EB4DE45C1256BBD00430E1F***

Norgesuniversitetet (2002): ***http://universitet.no/n.nsf/ak/DFEC8CD23215EDF0C1256C28003EEA5D***

Smith, L. (1997): Fremtidens universitet. ***Kronikk i Dagens Næringsliv 21.06.97***

Stein, R. (1997): Det skjulte universitet. Innlegg i ***Aftenposten 22.07.97***

Veivåg, K. (1997): Åpent universitet, en norsk løsning. ***Aftenposten 14.juli 1997***

VG (2002): ***Lederne må vitne om AOF - fusk. 18des.***

Tjeldvoll, A. (1998): Universitetets ubehag og muligheter. ***Aftenposten 06.08.***

Wiig, T. (1998): Hånd i hånd med teknologien. ***Aftenposten 03.01.Kronikk***

Utredninger/meldinger/foredrag/informasjon:

Andreassen, R. (1997): ***Egenerfaring fra skolen som gyldig grunnlag for pedagogisk forskning.*** Prøveforelesning til hovedfagseksamen i pedagogikk 14.nov. 1997.

APAPDC (1994): ***Flexible Learning Processes for the Delivery of Professional Development Activities of Principals*** - National Report 1994. Executive Summary Arbeidsgruppe under

Mjøsutvalget (1999): ***Dokumentasjon av realkompetanse og etablering av kortere og tilpassede studieforløp i høgre utdanning –*** notat til arbeidsgruppas medlemmer 8/1-99.

Council of Europe (1998): ***Lifelong Learning for Social Cohesion: a New Challenge to Higher Education***. April. Strasbourg.

Delor, J. m. fl. (1996): ***Learning; The Treasure Within,*** Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty- first Century. Paris.

DISTUM (1999): Det livslånga lärandet i informationssamhället – om distans-utbildningens villkor och möjligheter.Notat. ***www.distum.se***

DNU (1997): ***Etter- og videreutdanning ved universitet og vitenskapelige høgskoler. Notat fra DNUs studieutvalg: Buerutvalget:*** Innspill til Universitetsrådet fra studieutvalget. 07.04.97.

ERT (1995): ***Education for Europeans. Towards the Learning Society.***

European Commission (1996): ***Teaching and Learning Towards the Learning Society.*** Brüssel

Faure, E. (1972): ***Learning to be. The world of education today and tomorrow.*** UNESCO. Harrap. London.

Folkeuniversitetet (1996): ***Oversikt over tilbud på universitets- og høgskolenivå 1996/97***

Helsingborg by (1996): ***Nätverk 1, september.***

Høgskolen i Bodø (1996): ***Organisering av etter- og videreutdanning og kursvirksomhet - «Pluss-studier».*** Innstilling fra utvalg nedsatt av Styret for Høgskolen i Bodø. Avgitt 23. Mai

IRDAC (1994): ***Quality and Relevance, The Challenge to European Education Unlocking Europe's Human Potential.*** IRDAC.

KAD/KUF: ***Intensjonserklæring omkring nasjonalt ressurssenter.*** Oslo

KUF: ***St. meld. nr. 92 (1964-65)*** Om voksenopplæring

KUF: ***St. meld. nr. 136 (1968-69)*** Om prøvedrift med distriktshøgskoler

KUF: ***St.prp. 121(1969-70)*** Om utvida prøvedrift med distriktshøgskoler

KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 1***

KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr.2***

KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr.3***

KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 4***

KUF: Innstilling om videreutdanning for artianere m.v., ***Innstilling nr. 5***

KUF: ***NOU 1972:41*** Vaksenopplæring for alle

KUF: ***St.meld.nr.66 (1972-73)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning

KUF: ***St.meld.nr.66 (1973-74).***

KUF: ***St. meld. nr. 17 (1974-75)*** Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning

KUF: ***Innst. S. nr. 272 (1974-75)*** Innstilling fra kirke - og undervisningskomiteen om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning

KUF: Innstilling fra kirke - og utdanningskomiteen om høgre utdanning

KUF: ***Lov om voksenopplæring av 28.mai 1976***

KUF: Forskrift om voksenopplæring, 1977-09-10, nr.1, Definisjoner av betegnelser brukt i dette regelverket. ***http//:www.lovdata.no/for/sf/uf/xf-1977-0910-0001.html.***

KUF: ***St.meld. nr. 72 (1980 -81)*** Om lov om voksenopplæring

KUF: ***St.meld. nr 43(1984-85)*** Om voksenopplæring. En del prinsipielle spørsmål og prioriteringer.

KVD: ***St. meld. nr. 66 (1984-85)*** Om høyere utdanning

KUD: NOU 1985:26 Dokumentasjon av kunnskaper og ferdigheter.

KVD: ***NOU 1986:23*** Livslang læring
KVD: ***St. meld. nr 19 (1986-87)*** Tillegg til St. meld. nr 66(1984-85) Om høyere utdanning
KVD: ***Innst.S.nr.124 (1986-87)*** Innstilling fra kirke- og utdanningskomiteen om høyere utdanning
KVD: ***NOU 1988:28*** Med viten og vilje
KVD: ***NOU 1988:32*** For et lærerrikt samfunn
KUD: ***St.meld. nr. 43 (1988-89)*** Mer kunnskap til flere
KUF: ***Innst. S nr. 267(1988-89)*** Innstilling fra kirke - og undervisnings-komiteen om mer kunnskap til flere.
KUF: ***St. meld. nr 40(1990-91)*** Fra visjon til virke
KUF: ***St. meld. nr. 40 (1990-91)*** Fra visjon til virke, om høgre utdanning.
KUF: ***Brev av 24.mars om retningslinjer for fjernundervisning i profesjonsutdanninger.***
KUF: ***Innst. O. nr 40 (1994-95)***
KUF: ***Innst. S. nr. 133(1995-96)*** Innstilling frå Kyrkje-, utdannings- og forskningskomiteen om framlegg frå stortingsrepresentant Øystein Djupedal om lovfesta rett til etter- og videreutdanning,
KUF: ***St. m. nr 1 (1996-97)***
KUF: ***NOU 1996:23*** Konkurranse, kompetanse og miljø
KUF: ***Rundskriv F10/96***
KUF: ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse
KUF: ***St.meld. nr. 42 (1997-98)*** Kompetansereformen
KUF: Halvårig studium i arbeidslivskunnskap oppdragsundervisning deltid Nesna Lærerhøgskole, ***brev av 24.08.98.***
KUF: Lov 1976 –05-28 nr. 35: Lov om voksenopplæring. ***http://lovdata.no/all/hl-19760528-035 html***
KUF: ***NOU 1999:17*** Realkompetanse for høgre utdanning
KUF: ***NOU 1999:81*** Organisering av oppdragsvirksomhet
KUF: ***Rundskriv F-011-99*** Endringer i forskriftene til Lov om voksenopplæring om frittstående fjernundervisningsinstitusjoner
KUF: NOU 2000:14 Frihet med ansvar
KUF: St.prp.nr.1(2001-2002) For budsjetterminen 2002
KUF(1999): Rundskriv F-003-99 Vilkår for tilskudd til voksenopplæring i studieforbundene
KUF(2000): Retningslinjer for forvaltning av tilskudd til studieforbund kapittel 254 post 70 tilskudd til studieringer på høgre nivå ***Retningslinjer fastsatt av Kirke , - utdannings- og forsknings-departementet 01-05.2000 i henhold til Økonomireglementets § 3.***
KUF: ***St. prp. Nr. (2001 –2002)*** Kyrkje-, utdannings- og Forskningsdepartementet

Ludvigsen, S./ Grepperud, G./ Haugaløkken, O./ Wasson, B. (2001): ***Rapport til Norges forskningsråd - IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i læring, undervisning og utdanning – innspill til et forskningsprogram.***

NED (1996): ***NOU 1996:23*** Konkurranse, kompetanse og miljø

NHO (1997): Etablering av åpent universitet, ***brev av 12.06.97***

Nordisk ministerråd (1995): Guldtavlerne i græsset , ***Nord 1995:2***

OECD (1996): ***Lifelong Learning for All.*** OECD

SOFF(1992): Upublisert materiale av kartlegging av fleksible utdanningstilbud i norsk, høgre utdanning for studieåret 1990/91.

SOFF (1992): ***Evalueringsbilder.*** SOFF- rapport 1. Tromsø

SOFF (1993): ***Studievilkår for fjernundervisningsstudenter.*** SOFF - rapport nr.2

SOFF (1993): ***Bildemedier i fjernundervisning.*** SOFF - rapport 3

SOFF (1993): ***Data i fjernundervisning.*** SOFF - rapport 4

SOFF (1993): ***Det nasjonale kunnskapsnettet.*** SOFF - rapport nr. 5. Tromsø

SOFF (1994): ***Fra prosjekt til permanens?*** SOFF-rapport nr. 6

SOFF (1995): ***Fra prosjekt til permanens.*** SOFF-rapport nr. 3

SOFF (1996): ***Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå støttet av SOFF. Kartleggingar av erfaringer i perioden 1990-1995.*** SOFF- rapport nr.1.Tromsø

SOFF (1997): ***Utviklingen av fjernundervisningstilbudet i norsk høgre utdanning fram mot 2005.*** SOFF- rapport nr. 2

SOFF (1998): ***Vurdering av Nitol - prosjektet.*** SOFF-rapport nr. 2

SOFF (2000): ***Fjernundervisningsprosjekt på universitets- og høgskolenivå, støttet av SOFF. Kartleggingar av erfaringer i perioden 1996 – 1999.*** SOFF- rapport nr. 3.Tromsø

Søby, M. (1999): ***Internt strateginotat.*** ITU

Undervisnings-Ministeriet (1993): ***Teknologistøttet undervisning.*** København

Undervisnings-ministeriet (1996): ***Livslang uddannelse for alle.*** Møde for OECD-landenes undervisningsministre 16.-17. Januar 1996.

Universitetet i Oslo (1997): ***Organisering av etter- og videreutdanning ved Universitetet i Oslo.*** Handlingsplan vedtatt av det Akademiske kollegium 20.mai 1997

UiO (1997): ***NOU 1997:25*** Ny kompetanse (Buerutvalgets innstilling)- Høringsuttalelse fra Universitetet i Oslo. 19.12.97

Universitetet i Oslo (2002): ***Rapport til UFD, kapittel 3.2.8.*** Fleksible utdanningstilbud. Etter- og videreutdanning, fjernundervisning og desentraliserte studietilbud.

Universitetet i Tromsø (1996): ***Bedre læring for nye tider. Handlingsplan for studiekvalitet og fleksibel utdanning.*** Vedtatt av universitetsstyret ved Universitetet i Tromsø

Utbildningsdep. (1988): ***SOU 1998:84*** Flexibel utbildning på distans

Utbildningsdep .(1998): ***SOU 1998:57*** Utvärdering av distansutbildningsprojekt med IT-stöd

WILL (1995): ***Community Action for Lifelong Learning.*** Notat.

Statistikk

Brevskolerådet (1991): ***Fjernundervisningsstatistikk 1990.*** Oslo.

KUF (1995): ***Fjernundervisningsstatistikk- godkjente fjernundervisningsinstitusjoner 1994***. Brevskolerådet 1994.

NSD: ***http://www.nsd.uib.no/forskning/***

NSD (2002): ***http//:www.nsd.uib.no/dbheve/Universitetetandre_rapp/videreutdanning /forsteside.cfm?insttype=11***

NSD (2002): ***http//:www.nsd.uib.no/dok/stud02.cfm#des-fjern***. Gjelder tabell 8.7.4 ”Fleksible utdanningstilbud. Student og kandidattall for desentralisert utdanning.”

NSD (2002): ***Jmf: http://www.nsd.uib.no/dok/stud02.cfm#videre***

NSD (2002): ***http://www.nsd.uib.no/dbhvev/Budsjettrapport/budsjettrapport_meny.cfm***

SSB (1989): ***Standard for utdanningsgruppering.*** Oslo 1989.

SSB (1977): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1975-76. A905.*** Oslo.

SSB (1978): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1976-77. A973.*** Oslo.

SSB (1979): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1977-78. B49.*** Oslo.

SSB (1980): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1978-79. B132.*** Oslo.

SSB (1981): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1979-80. B206.*** Oslo.

SSB (1982): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1980-81. B307.*** Oslo.

SSB (1983): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1981-82. B401.*** Oslo.

SSB (1984): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1982-83. B46.*** Oslo.

SSB (1985): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1983-84. B560.*** Oslo.

SSB (1987): ***Utdanningsstatistikk. Vaksenopplæring 1984-85. B711.*** Oslo.

SSB (1979): ***Vaksenopplæringsstatistikk 1977/78. NOS.B49.*** Oslo.

SSB (1988): ***Vaksenopplæring 1986/87. Statistisk ukehefte nr. 39***

SSB (1996): ***http://www.ssb.no/emner/04/02/40/eksuvh/om.html***

SSB (1999): Studenter etter kjønn og alder. Absolutte tall og prosent av registrert årskull. 1.oktober 1993 –1997. ***http//:www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9901v07.shtml.***

SSB: Tabellen „Nye studenter etter skoleslag og alder. 1.okt.“:
1995: ***http//:www.ssb.no/arbok/1997/tab/T0402008.shtml.***
1996: ***http//:www.ssb.no/arbok/1998/tab/T0402008.shtml***
1997: ***http//:www.ssb.no/arbok/1999/tab/t-150.html***
1998: ***http//:www.ssb.no/arbok/2000/tab/t-040240-210.html***
1999: ***http//:www.ssb.no/arbok/2001/tab/t-040240-189.html***
2000: ***http//:www.ssb.no/arbok/20002/tab/t- 040240-189.html***

SSB (1998): Tab, 3.1 Bevilgninger til voksenopplæring over statsbudsjettet 1994-1997. ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9805/9805t301.shtml.***

SSB(1999): Voksenopplæring. Studieaktiviteten (fullførte studietimer i fjernundervisningsinstitusjonene omregnet til helårsstudenter, etter institusjonstype. ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9805/9903/T-5.14.html.***

SSB (1999): ***www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9906/T-214.html***

SSB (2000): Tab, 2.5 studieforbudenes opplæringsvirksomhet. Deltakere på høgre nivå, etter kjønn, alder og fylke. 1999. ***http//:www.ssb.no/emner/04/utdanning-_as/200006/t-25.html.***

SSB (2001): Tabell 2.7 Studieforbundenes opplæringsvirksomhet. Deltakere etter nivå og type tilbud om avsluttende eksamen.1999. ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200006/t-27.html***

SSB (2001): Ny standard for utdanningsgruppering - ***http://www.ssb.no/04/90/nos_c617/art-2001-25-01.html***

SSB (2001): Standard for utdanningsgruppering.
http//:www.ssb.no/emner/04/90/nos_c617/art-2001-01-25-01.html
http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/9805/9805t301.shtml.

SSB (2001): Bevilgninger til voksenopplæring i statsbudsjettet. 1998-2001.
http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200105/t31.shtml

SSB (2001) ***http://www.ssb.no/emner/04/utdanning_as/200105/t-v.6.html***

SSB (2002): 10% nedgang i antall kurs.
http//www.ssb.no/emner/04/02/50/voppl/main.html

SSB (2003): ***http://www.ssb.no/emner/04/02/50/voppl/tab-2003-05-02-01.html***

SU – Troms (2002): ***Oversikter over tildelinger og godkjenninger av til studieringer på høgre nivå 1999, 2000 og 2001.*** Tromsø.

SU – Troms (2002): ***Studieringer på høgre nivå 2000 og 2001, kqp. 254, post 70. Regnskapsoversikter.*** Tromsø.

UNIKOM (1997): ***Årsrapport 1996.*** Universitetet i Tromsø

Universitetet i Oslo (1995): ***Studentstatistikk høsten 1994, p. 24 Informasjon fra studentregisteret. Nr. 1***

Universitetet i Oslo (1996): ***Studentstatistikk høsten 1995, p. 24. Informasjon fra studentregisteret. Nr. 1***

Universitetet i Oslo (1997): ***Studentstatistikk høsten 1996, p. 24. Informasjon fra studentregisteret. Nr. 1***

Universitetet i Oslo (2000): ***http://www.uio.no/studier/evu/***

Universitetet i Oslo (2002): ***http//:www.jus.uio.no/sekr/studieinformasjon/spesialfag.***

VOFO (1980): ***Årsmelding,*** Oslo.

VOFO (1984): ***Årsmelding,*** Oslo.

Bøker/artikler

Abrahamsson, K. (1986): ***Adult Participation in Swedish Higher education.*** Almqvist & Wiksell International. 1986. Stockholm.

Aleksandersen, J. (1996): Den digitale revolusjonen - angår den pedagogikken? I Grønbech, D., Størkersen, E., Tjeldvoll, A. (red): ***Fra Arilds tid.*** UNIKOM - rapport nr. 2. Universitetet i Tromsø.

Alesi, B./ Kahn, B.(2001): The Status of Lifelong Learning in German Universities. I European ***Journal of Higher Education, vol. 35, nr. 3, s. 285-300.***

Amdam, P./ Bjarnar, O. (1989): ***NKS - en bedrift i norsk skole.*** NKS. Oslo.

Amundsen, S.H. (1999): Hovedlinjene i NKIs historie. I ***NKI 1959 – 1999. En beretning om 40 års virksomhet i Norge.*** NKI Forlaget. Oslo.

Arvidson, L. (1996): Lära för livet. Reflektioner kring en reform och några relevanta begrepp. I Tøsse. S. (red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

Arvidson, L. (1998): ***Rett kurs uten statlig styring.*** Folkeuniversitetets jubileumsbok. Oslo.

Askeland, K. (1994): ***Fjernundervisningens didaktikk med spesiell fokusering på evaluering.*** SONDE- prosjektet. 1994. Upublisert.

Askeland, K. (1995): Et streiftog i forelesningens utfordrende aporetikk og en innledning til forskning. I ***Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000.*** SEFU - rapport. Oslo.

Askling, B./Foss-Fridlizius, R. (2000): ***Lifelong Learning in Swedish Universities- a familiar policy with some unfamiliar system implications.*** Delrapport. Gøteborgs universitet.

Askling, B./Foss-Fridlizius, R.(2000): Lifelong Learning and Higher Education: The Swedish case. I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 257-269.***

Barnett, R. (1990): ***The Idea of Higher Education.*** SRHE/Open University Press. 1990. Buckingham

Ball. J. S. (1981): ***Beachside Comprehensive.*** Cambridge University Press. London.

Barnett, R. (1997): A Knowledge Strategy for Universities. I Barnett, R/Griffin, A (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education. Institute of Education*** Series. Cassell. London

Bates, A. (1993): Distance Education Research in a Changing World; the Importance of Policy Research. I ***Research in Distance Education. Present Situation and Forecast.*** Konferanserapport. Distansutbildning i utveckling. Umeå Universitet. Rapport nr. 6.

Bates, A. (2000): Fjernundervisning som del av høgre utdannings virksomhet: Utfordringer og endringer. I Grepperud, G./Toska, J.A.(red): ***Mål, myter og marked. Kritiske perspektiv på livslang læring og høgre utdanning.*** SOFF - rapport nr. 1.

Beck, U. (1992): ***Risk Society- Towards a New Modernity.*** Sage Publications. London.

Benner, P. (1984): ***From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice.*** Menlo Park, Ca; Addison Wesley.

Berg, L./ Kyvik, S. (1992): Part-time studying at Norwegian universities. I ***Higher Education, vol, 24, nr. 2, 213-224.***

Bjørgen, I. (1993): Drømmen om folkeopplysning via ny teknologi. I ***SOFF – rapport nr. 3***. Tromsø.

Bottomley, J. (2000): Reconfiguring institutional strategies for flexible learning and delivery, p. 89 .I Jakupec,V. /Garrick, J. (eds): ***Flexible learning, human resource and organizational development.*** Routledge. London

Bourner,T. m. fl(1991): ***Part – Time Students and their Experience of Higher Education.*** SRHE and Open Universitetet Press. Buckinghamshire

Bowles, S. / Gintis, H. (1976): ***Schooling in Capitalist America.*** Routledge and Kegan Paul. London

Brandell, L. (1998): ***Nittiotalets studenter. Bakgrund och studiemønster.*** Studs-prosjektet Arbetsrapport nr. 2. Högskolverket. Stockholm

Brandt, E. (2000): Policies for Lifelong Learning and for Higher Education in Norway; correspondence or contradiction? I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 271-283.***

Brandt, E./ Aamodt, P.O. (2002): ***Evaluering av etter- og videreutdanning ved NTNU. Erfaringer og vurderinger ved instituttene.*** NIFU skriftserie nr. 17. Oslo

Bränström, D. (1993): The Need for a Research Programme in Distance Education I ***Research in Distance Education. Present Situation and forecast.*** Konferanserapport. Distansutbildning i utveckling. Umeå Universitet. Rapport nr. 6.

Bråthen, S. (1981): ***Modeller av menneske og samfunn.*** Oslo.

Carlsen,T. (1999): Fjernundervisningen ved NKI. ***I NKI 1959 – 1999. En beretning om 40 års virksomhet i Norge.*** NKI Forlaget. Oslo.

Carr, W./ Kemmis, S. (1993): ***Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.*** The Falmer Press. London.

CCEANU (1980): ***Lifelong learning and recurrent education and the australian public service.*** Occasional Papers in Continuing Education – No 9.

Coffield, F. (1999): Breaking the Consensus: lifelong learning as social control. I ***British Educational Research Journal, vol 25, nr. 4, 479-499.***

Collins, B. (1996): ***Telelearning in a Digital World.*** International Thompson Computer Press. London.

Clark, B. (1998): ***Creating Entrepeneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation.*** I AU Press. Issues in Higher Education. Oxford.

Cummings, W.K. (1997): The Service University in Comparative Perspective. ***Special Issue of Higher Education.*** Utkast. Suny- Buffalo.

Dahllöf, U.(1968): ***Examensfrekvens, studentkategorier och lärosäte.Studenterna i Sverige. En omprövning av frågan om de fria fakulteternas effektivitet.*** Rapport 31. Pedagogiska Institutionen. Gøteborg Universitet.

Dahllöf, U. (1977): ***Reforming higher education and external studies in Sweden and Australia.*** Uppsala Studies in Education 3. Uppsala: Acta Universitatis Upsalaensis/Almqvist & Wiksell International.

Dahllöf,U/ Willén,B (1978): ***Högskolans distansutbildning och den återkommande utbildningen.*** Pedagogisk Forskning i Uppsala 4. 1978.

Dahllöf, U.(1986): Kunskapsbilden av högskolan – även en fråga om kvalitet. Företal. I Willén, B: ***Studerande på högskolans enstaka kurser.*** Arbetsrapport nr. 14. UHÄ.Stockholm.

Dahllöf, U. (1988): Långt borta och mycket nära- distansundervisning inför framtiden. I Abrahamsson, K. (ed): ***Det stora kunnskapslyftet, Svensk vuxenutbildning inför 2010.*** Utbildningsförlaget. Stockholm.

Dahllöf, U. (1993): Distance Education Research in a Swedish and Comparative Perspective. I ***Research in Distance Education. Present Situation and Forecast.*** Konferanserapport. Distansutbildning i utveckling. Umeå Universitet. Rapport nr. 6.

Dahllöf, U./ Grepperud, G./ Palmlund, I. (1993): ***Att vilja, våga och kunna. En utvärdering av Distansprosjektet vid Umeå Universitet 1987- 93.*** Distansutbildning i utveckling. Rapport nr. 5.Umeå Universitet.

Dale, E.L (1989): ***Pedagogisk profesjonalitet.*** Gyldendal. Oslo.

Dalheim , A. (1997): ***«Der er min lengsel hjemme, der har min tro sin skatt».*** Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Tromsø.

Dalin, Å. (1974): ***Voksenopplæring i fremtiden***. Universitetsforlaget. Oslo.

Dovland, T.I. (1987): lternative studiemodeller. I rapporten ***Notater om alternative utdanningsmodeller.*** RHOA, nov. Oslo.

Duke, C. (1975): Recurrent Education and Other Concepts of Education. I ***Center for Continuing Education: Lifelong and Recurrent Education and the Australian Public Service.*** Occasional Papers in Continuing Education – nr. 9.

Duke, C. (1992): ***The Learning University. Towards a New Paradigm?*** The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham

Duke, C. (1999): Lifelong Learning: Implication for the University of the 21st Century. I ***Higher Education Management, vol. 11, nr. 1, 19-35.***

Døvingen, E./ Skule, S. (2002): ***Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet.*** SNF arbeidsnotat nr 24. FAFO - notat nr. 10. SNF/FAFO. Oslo.

EC (20001): ***Lifelong Learning: The Implications for universities in the EU.*** Project report, 28. Directorate General Science, Research and Development Prosjekt ERB – SOE1-CT98-2043.

Edström, R. (2002): ***Flexibel utbildning i gymnasieskolan.*** Pedagogiska Institutionen. Uppsala universitet.

Edwards, R. (1995): Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education and open learning. I ***Distance Education, vol. nr. 16, nr. 2, 241-255***

Egerbladh, T./
Tiller, T. (1998): ***Forskning i skolans vardag.*** Studentlitteratur. Stockholm

Eide, K. (1985): ***Departementets lille kanarifugl eller kulturpolitikk blir til.*** Oslo.

Eide, K. (1996). Samfunnsendring og livslang læring. I Tøsse, S.(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

Eide, K. (1996): ***Tilleggskommentar til artikkelen i NVIs artikkelsamling.*** Upublisert.

Eidi, J. (1988): Hele Norge ble litt etter litt vårt. I Werner, W(red): ***- over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år. 1948-88.*** Friundervisningens Forlag. Oslo.

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. Oslo.

Emmot, J./
Holmberg, C. (2002): ***Distansutbildningens utforming i Sverige 2001.*** Kartläggning av högskolans praktik. Upubl.

Field, J.(2000): ***Lifelong learning and the new educational order.*** Trentham books. Stoke on Trent

Gamme, P.T. (2001): Teknologiforståelse og nettbasert læring. I Alexandersen, J., m. fl(red): ***Nettbasert læring i høgre utdanning.*** SOFF - rapport nr. 1. Tromsø.

Gibson, C.C (1998): ***Distance Learners in Higher Education; Institutional Responses for Quality Outcomes.*** Atwood Publishing. Madison.

Gornitzka, N (1976): ***Flyvertinneyrket. Kvinnestatus og Serviceroller.*** Hovedoppgave i etnografi. Universitetet i Oslo.

Grepperud,G(1987): Etterutdanning av lærere i norsk skoledebatt og skoleforskning Eilertsen,T.V., Grepperud,G., Tiller,T. (red): ***Nye kurs eller ny kurs?.*** TANO 1987. Oslo.

Grepperud, G (1991): Teknologien er svaret, men hva var spørsmålet. I: ***Norsk Pedagogisk Tidskrift, Vol. 75, nr. 2, 66-77.***

Grepperud, G. (1993): Tre år med fjernundervisning i høgre utdanning – tall og tendenser. ***SOFF-rapport 6: Fra prosjekt til permanens?*** Tromsø.

Grepperud, G (1997): Kjempen som våkner. I Tøsse, S (red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

Grepperud, G. (1999): ***Samarbeid mellom Folkeuniversitetet og høgre utdanning. Omfang, aktivitet og relasjon.*** Forskningsrapport nr. 44. HiL.

Grepperud, G. /
Johansen, O. E. (2000): ***Glimt av det lærende samfunn.*** SOFF – rapport nr. 2. Tromsø.

Grepperud, G./
Støkken, A. M./
Toska, J.A. (2000): Fra skyggetilværelse til rampelys. Grepperud, G., Toska, J.A.(red): ***Mål, myter og marked.*** SOFF – rapport nr. 1. Tromsø

Grepperud, G. /
Holen, F (2001): ***Når erfaring teller.*** Notat. U-vett. Universitetet i Tromsø.
Grepperud, G./
Thomsen, T. (2001): ***Vilkår for et regionalt utdanningsløft.*** U-vett-rapport nr.1. Universitetet i Tromsø.
Griffin, A. (1997): Knowledge under Attack: Consumption, Diversity and the Need for Values. I Barnett, R./Griffin, A. (red): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education Series. Cassell. London.
Guba, E.G./
Lincoln,Y. (1998): ***Effective Evaluation. Improving the usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches.*** Jossey – Bass Publishers. San Francisco 207-209.Jossey -Bass. San Francisco.
Guneriussen, W./
Johannessen, F. (1997): En svært forsinket seminarrapport. I Greve, A./Nesset, S. (red): ***Filosofi i et nordlig landskap.*** Ravnetrykk nr.12. Universitetsbiblioteket Universitetet i Tromsø.
Hammersley, M./
Atkinson, P. (1987): ***Feltmetodikk.*** Gyldendal. Oslo.
Hanssen, B.S. (1996): ***Gjennomført som forutsatt? Om implementering av offentlig politikk belyst gjennom en studie av den norske høgskolereformen i perioden 1966-1996.*** Institutt for statsvitenskap Universitetet. i Tromsø.
Haugsbakk, G. (2000): ***Interaktivitet.*** ITU - rapport nr. 6. Oslo.
Hawkridge, I.(1995): The Big Bang Theory in Distance Education. I Lockwood,F.(ed): ***Open and Distance Learning Today.*** Routledge. London.
Heggen, K. (1995): ***Sykehuset som klasserom. Praksisopplæring i profesjonsutdanninger.*** Universitetsforlaget. Oslo.
Hellesnes, J. (1975): ***Sosialisering og teknokrati.*** Gyldendal. Oslo.
Hellesnes, J.: ***Om erfaring.*** Upublisert artikkel. Universitetet i Tromsø.
Hesjedal, O.(2002): ***Marginalisering og ekskludering fra livslang læring: En tikkende bombe?*** Notat. Norgesuniversitetet. Oslo.
Hestnes, B. (1994): ***Multimedia-anvendelser i Televerket.*** TF-rapport 21. Kjeller
Hill, B. (1975): What' "open" about open education? I Nyberg, D. (ed): ***The philosophy of open education.*** Routledge & Kegan Paul. London.
Hoel, K. (1988): Eksamensrettede universitetssirkler 1965 – 75, p. 106. I Werner W(red): ***- over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år. 1948-88.*** Friundervisningens Forlag. Oslo.
Holm ,G. (1984): ***Desentralisert allmennlærerutdanning – et utdanningsalternativ ved Nesna lærerhøgskole 1979-82.*** Nesna.
Husmo, M.(2000): Ny kunnskap i gamle strukturer. Kvalitetssikring i fiskeindustribedrifter. I Gammelsæther, H. (red): ***Innovasjonspolitikk, kunnskapsflyt og regional utvikling.*** Tapir. Trondheim.
Høie, H. (1986): ***DALU- desentralisert allmennlærerutdanning ved Alta Lærerhøgskole.*** Alta

Høydahl, E.(1998): Tapping av Nord-Norge. Samfunnsspeilet nr. 1. ***http//:www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9801/6.html***

Illeris, K.(1974): ***Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktikk.*** Munksgaard. København.

The Institute for Higher Education Policy (1999): What's the difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. ***http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Difference.pdf***

Jagland, T. (1996): Utdanning - en lønnsom investering. I Tøsse, S(red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

Jallade, J. (2000): Lifelong Learning in French Universities: the state of the art. I ***European Journal of Education, vol. 35 nr. 3, 301-305.***

Jarvis, P. (2000): The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change. I ***Higher Education Quarterly, vol. 54, nr. 1, 43-67.***

Jensen, . J(2000): Interaktivitet og Interaktive Medier – med et postscript om interaktivitet og læring. I Haugsbakk,G./Fritze,Y.(red): Workshop: ***Interaktivitet, teknologi og læring. ITU - rapport nr. 10.*** Oslo.

Jenssen, E. B. (1982): ***Desentralisert førskolelærerutdanning ved Tromsø lærerhøgskole 1978-81.*** Tromsø.

Johansen, O.E. (1997): ***Adult Education and Training in the New Millenium: Changing Parameters in New Paradigms?*** Master's Degree Studies in Educational Management and Administration, Institute of International Education. Stockholm University.

Johansen, M. (2001): En smakebit av Norgesnettet? Erfaringer fra organisatorisk og økonomisk samarbeid i nettbasert utdanning. I Alexandersen, J. m. fl.: ***Nettbasert læring i høgre utdanning.*** SOFF – rapport nr. 1. Tromsø.

Julsrud, T.E. (1996): ***Fjernundervisning i skolesektoren, 1989-1994. Resultater fra en survey-undersøkelse.*** FoU R 19/96. Telenor, Kjeller.

Jørgensen, T. (2000): Sosiale skjevheter forsterkes gjennom utdanningssystemet. Samfunnsspeilet nr. 6. SSB. ***http//:www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200006/5.shtml***

Kalleberg, R. (1991): Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Universitetet forlaget. Oslo.

Keegan, D. (1984): On Defining Distance Education. I Sewart, D./Keegan, D./Holmberg, B.(red). ***Distance Education. International Perspectives. Routledge.*** London.

Kerr, C. (1991): ***The great Transformation in Higher Education 1960-80.*** State Universitetet of New York Press. Albany.

Kirkhusmo, A. (1983): ***Akademi og seminar. Norges lærerhøgskole 1922 – 1982.*** Tapir Trondheim.

Knapper, C./ Cropley, A. (2000): ***Lifelong Learning in Higher Education.*** Third Ed. Kogan Page. London.

Kogan, M. (2001): Lifelong Learning in the UK. I ***European Journal of Education, vol. 35, nr. 3, 351-360.***

Kokosalakis, N. (2000): Editorial, I ***European Journal of Education, vol. 35, No. 2, 253-255.***

Korsgaard, O. (1999): ***Kundskapskapløpet. Uddannelse i vidensamfunnet.*** Gyldendal, København.

Kristiansen, T./ Rasmussen, T. (1992): Forsøk med kommunikasjonsteknologi i fjernundervisning – om feltforsøk som metode. I SEFU: ***Evaluering av fjernundervisning. En analyse av teori og praksis ved noen sentrale institusjoner på feltet.*** SEFU. Oslo.

Krogdahl, T. (1999): ***Høgskolene i NKI. I NKI 1959 – 1999. En beretning om 40 års virksomhet i Norge.*** NKI Forlaget. Oslo.

Kunnskapsforlaget(1978): ***Store norske leksikon.*** Aschehoug/Gyldendal. Oslo.

Larsen, K. A. m.fl. (1977): ***Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter – og videreutdanning i norske bedrifter.*** FAFO - rapport 21. Oslo.

Lewis, G. (1990): Open Learing and the misuse of language: A response to Greville Rumble, ***Open Learning, vol. 5, nr. 2, 3-8.***

Lieberg, S. (2000): Avsluttende oppsummering av konferansen. I ***Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000.*** SEFU - rapport.

Lindqvist, S. (1982): ***Grav der du står : håndbok for den som vil utforske arbeidsplassen og lokalmiljøet.*** Tiden. Oslo.

Longworth, N,/ Davies, K.W. (1996): ***Lifelong Learning.*** Kogan Page. London.

Lundin, R. (1998): Flexible delivery of continuing education; models, issues and trends. ***www.usask.ca/dlc/Context.html***

Løchen, Y. (1970): ***Sosiologiens dilemma.*** Gyldendal. Oslo.

McNair, S. (1997): Is there a Crisis? Does it Matter? I Barnett, R./Griffin, A. (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education Series. Cassell. London.

McNiff, J. (1987): ***Action Research. Principles and Practice.*** Routledge. London.

Meløe, J. (1992): ***Steder.*** Notat. Universitetet i Tromsø.

Meløe, J (1997): Om å forstå det andre gjør. I Greve/Nesset (red): ***Filosofi i et nordlig landskap.*** Ravnetrykk nr.12. Universitetsbiblioteket Universitetet i Tromsø.

Merriam, S./ Cafarella, R. (1999): ***Learning in Adulthood.*** Second Edition. Jossey – Bass. San Francisco.

Moldenæs, T. (2001): ***Fornuft og lek. Om organisering av videreutdanning.*** U-vett. Universitetet i Tromsø. Upubl.

Moore, M. (1973): Towards a theory of independent learning and teaching. I ***Journal of Higher Education,vol.44, nr. 9, 661-679.***

Moore, M. (1985): Some observations on current research in distance education. ***Epistolodidaktia, nr. 1, 35-62.***

Moore, M./
Kearsly, G.(1996): ***Distance Education. A Systems View.*** Wadsworth Publishing Company. Belmont.

Moreno, J. (1970): ***Barrios in Arms. Revolution in Santo Domingo.*** University of Pittsburgh Press. Pittsburg.

Moxnes, P. (1981): ***Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet.*** Institutt for sosialvitenskap. Oslo.

Myhre, R. (1978): ***Innføring pedagogikk 2 – skole - og undervisningsteori.*** Fabritius. Oslo.

Mughal, K.A./
Riisøen, M. (1998): ***Evalueringsrapport- Objektorientert programmering i Java - grunnkurs i databehandling.*** Institutt for informatikk/SEVU. Universitetet i Bergen.

Nation, D (1990): Open learning and the misuse of language: Some comments on the Rumble/Lewis debate. ***Open Learning, vol. 5, nr.2, s. 40-45.***

Nergård, J.I (1994): ***Det skjulte Nord-Norge.*** Oslo. Gyldendal.

Ngam, C.I.(1993): The use of teleteaching methods for the development of competence in developing countries: the case of STOU. I Davies, G. / Samways, B.(eds): ***Teleteaching.*** Konferanserapport. IFIP.

Nissen, J. (red) (2002): ***Säg IT – det räcker. Att utveckla skolan med några lysnade IT - projekt.*** KK-stiftelsen. Stockholm.

Nordhaug, O./
Gooderham, P. (1996): ***Kompetanseutvikling i arbeidslivet.*** Gyldendal. Oslo.

Norgesnettrådet (2001): ***Institusjonsevaluering av Universitetet i Bergen.*** Oslo.

Nyberg, D. (ed) (1975): ***The philosophy of open education. International Library of Philosophy of Education.*** Routledge and Kegan Paul. London.

Nunan, T. (2000): Exploring the concept of flexibility. I Jakupec,V./Garrick,J.(eds): ***Flexible learning, human resource and organizational development.*** Routledge. London.

Paine, N. (1990): Open Learning and the misuse of language: Some comments on the Rumble/Lewis debate. ***Open Learning, vol. 5, nr. 2, 42-44.***

Paul,R. (1990): ***Open Learning and Open Management.*** Kogan Page. London

Paulsen, M.F. (1989): ***En virtuell skole, del I. Fundamentet i EKKO - prosjektet.*** SEFU. NKI-Forlaget.

Paulsen, M. F. (1989): ***En virtuell skole, del II. Erfaringer fra EKKO - prosjektet.*** SEFU. NKI-Forlaget.

Paulsen, M. F. (1998): ***Teaching Techniques for Computer – mediated Communication.*** Penn State University.

Perriault, J. (1990): ***Distance Learning. Feasibility study on distance learning in a wider Europe.*** (Interim report) CDDC.

Pettersen,L. T./
Sandersen, H.(2001): ***Da berget kom til Muhammed- evaluering av desentraliserte høgskolestudier på Sør-Helgeland.*** NF - rapport nr.3. Nordlandsforskning. Bodø.

Patton, M.Q. (1989): ***Qualitative Evaluation Methods.*** Sage Publications. Newbury Park.

Qvortrup, L. (2000): ***Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet.*** Gyldendal. København.

Qvortrup. L. (2001): ***Det lærende samfunn. Hyperkompleksitet og viden.*** Gyldendal. København.

Race, P. (1996): Practical Pointers in Flexible Learning. ***http://www.lgu.ac.uk/deliberations/flex.learning/race_fr.html.***

Rachal, J. (2002): Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. I ***Adult Education Quarterly, vol. 52, nr. 3, 210-227.***

Rasmussen, T. (1990): ***Telekommunikasjoner i Fjernundervisning; en undersøkelse av skolesektoren.*** TF. R4/90. Kjeller.

Rekkedal, T. (1972): ***Systematisk elevoppfølging. En eksperimentell undersøkelse av virkningen av kontaktbrev til elever ved NKI - skolen.*** NKI - skolen. Oslo

Rekkedal, T. (1992): ***Telefax som medium for toveis kommunikasjon i individuell fjernundervisning.*** SEFU/NKI. Oslo.

Rekkedal, T. (1995): Forskning på fjernundervisingsfeltet - nasjonalt og internasjonalt. I ***Forskning og fjernundervisning - utfordringer mot år 2000.*** SEFU- rapport. Oslo.

Rekkedal, T. (2001): Nettbasert undervisning og læring. Modeller og metoder for læring og undervisning på nettet – fra NKIs erfaringer. I Alexandersen, J., m.fl. ((red): ***Nettbasert læring i høgre utdanning.*** SOFF-rapport nr. 1. Tromsø.

Roos, G./Dahllöf, U./ Baumgarten, M. (2000): ***Studiecentra i samverkan om högre utbildning i Hälsingland.*** Rapport nr. 3. Hälsingland.

Roos, G. (2001): „Nya" studerande eller „gamla"? Rekrytering till studiecentra i Hälsingland. I ***Pedagogisk Forskning i Sverige, vol. 6, nr. 1, 1-8.***

Rygg, M. (997): ***Lifelong Learning. A Study of Conceptual Development.*** Master's Degree Studies in Educational Managment and Administration. Institute of International Education. Stockholm University

Rubenson, K. (1997): Livslångt lärande: Ett föränderligt begrepp. I Arvidson, L. /Rubenson, K./Stenøien, J.: ***Kunnskap og demokrati i bevegelse.*** NVI. Trondheim.

Rumble, G. (1989): "Open Learning", "Distance education" and the misuse of language. ***Open Learning, vol. 4, nr. 2, 32-40.***

Røed, A.C.(1993): ***Bedriftsøkonomistudiet som fjernundervisning.*** Sandvika. BI.

Rønning, W. (1998): ***Faglig sosialt prøveprosjekt. Evaluering av et treårig studieløp ved NTNU.*** Sluttrapport. Allforsk. Trondheim.

Raaen, F.D. (1996): ***Læreplanstyring og kunnskapskvalifisering.*** HiO-rapport nr.6. Høgskolen i Oslo

Schuller ,T., m. fl(1999): ***Part – Time Higher Education. Policy, Practice and Experience.*** Higher Education Policy 47. Jessica Kingsley. London.

SEFU(1993): ***Fjernundervisning - utvikling og mangfold. Et utvalg av foredrag, artikler og rapporter fra Senter for fjernundervisning.*** SEFU 1988-92. SEFU. Oslo.

SEFU (1993) ***Selected articles on Policy, Research and Evaluation in Distance Education.*** SEFU. Oslo.

Sennett, R. (1998): ***The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism.*** W. W. Norton & Company. New York.

Scott, P. (1995): ***The Meanings of Mass Higher Education.*** The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Buckingham.

Scott, P. (1997): The Crisis of Knowledge and the Massificaton of Higher Education. I Barnett, R. /Griffin, A. (eds): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Casell. London.

Schein, E. (1987): ***Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?*** Mercuri Media Forlag. Oslo.

Scott, D./ Usher, R. (eds) (1996): ***Understanding Educational Research.*** Routledge. London.

Senge, P. (1990): ***The Fitfth Discipline.*** Century Business. London

Skoie, H. (1988): "Offentlig politikk for universiteter og høyskoler 1945-88-hovedtrekk". I ***NOU 1988:28 Med viten og vilje.*** Vedlegg.

Skålvik, E./ Engesbak, H. (1996): Selvrealisering og kompetanseutvikling: Rekruttering til voksenopplæring i et tjueårsperspektiv. I Tøsse, S. (red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.

Smeby, J. C. (2002) ***Universitetenes utfordringer.*** I ***Tidsskrift for samfunnsforskning, vol. 43, nr. 4, 555-563.***

Steinsholt, K. (1991): Det er vanskelig å formidle scenen bak vinduet. Skjult kunnskap, intuisjon og utvikling av ferdigheter. I Strømnes, Å., Pedersen, Grankvist, R. (red): ***Teori og praksis i pedagogikken - er symbiose mulig?.*** Tapir. Trondheim.

Støkken, A. M. (1976): ***Kvinner og lokalsamfunn. Om kvinners deltakelse i et nord-norsk lokalsamfunn.*** Magistergradsoppgave. Universitetet i Oslo.

Støkken, A.M. (1993).: ***Fra private brevskoler til fjernundervisning i offentlig regi.*** Arbeidsforskningsinstituttet. Rapport 8. Oslo.

Støkken, A. M. (1994): ***Fjernstudenten.*** Arbeidsforskningsinstituttet. Rapport nr. 9. Oslo. ***Høyere utdanning ved en skillevei? Fjernundervisning ved universiteter og høyskoler.*** Arbeidsforskningsinstituttet. Rapport 2.

Støkken, A.M. (1999): ***Det usynlige akademia. Om fjernundervisning i høgre utdanning.*** Dr. gradsarbeid. Universitetet i Tromsø.

Støkken, A.M. m. fl (2002): ***Mange bekker små… Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter.*** SOFF - rapport nr. 3.

Tett, L. (1996): Community Education, the «Underclass» and the Discourse of Derision. I ***International Journal of Lifelong Education., vol. 15, nr. 1, 19-31.***

Thorp, V (1999): ***Langt borte og nesten der. En vurdering av FUTURE - prosjektet.*** UNIKOM. Universitetet i Tromsø.

Tight, M. (1991): ***Higher Education :A Part- Time perspective.*** SRHE and Open

University Press. Buckinghamshire.
Tight, M.(1996): ***Key Concepts in Adult Education and Training.*** Routledge, London.
Tiller, T. (1984): ***Førstehjelp eller førsteklasses hjelp?*** APPU. Universitetet i Tromsø
Tiller, T. (1987): ***Den tenkende skolen.*** Universitetsforlaget. Oslo.
Tiller, T. (1995): Action research and educational research. I Tiller, T., Sparks, A., Kårhus, S., Næss, F(eds): ***The Qualitative Challenge.*** Caspar Forlag. Bergen.
Tiller, T. (1995): ***Det didaktiske møtet.*** Praxis forlag. Oslo.
Tiller, T. (1997): ***Læring i hverdagen. Om læreres læring.*** UNIKOM-rapport nr. 1. Universitetet i Tromsø.
Tjeldvoll, A. / Holtet, K. (1998): The service university in a service society: The Oslo case. I ***Higher Education, vol 35, nr. 1, 27-49.***
Tornes, K. (2000): Utdanning for næringsutvikling- offensiv strategi eller kriseløsning? I Gammelsæther, H. (red): ***Innovasjonspolitikk, kunnskapsflyt og regional utvikling.*** Tapir. Trondheim.
Trinidad, A. (1992): ***Distance Education in Europe.*** Universidade Aberta. Lisboa.
Trow, M. (1973): ***Problems in Transition form Elite to Mass Higher Education.*** Carnegie Commision of Higher Education. Berkeley. CA.
Tøsse, S. (1996): Det statlege engasjementet i vaksenopplæring 1934-1980. I Tøsse, S. (red): ***Fra lov til reform.*** NVI. Trondheim.
Tøsse, S. / Stene, M. (2000): ***Dokumentasjon og nivåplassering av kurs i regi av studieforbund.*** VOX. Trondheim.
Udjus, I. (1988): Fra ekspansjonssekretær til generalsekretær 1955 – 65. i Werner, W(red): ***over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år. 1948-88.*** Friundervisningens Forlag. Oslo.
Usher, R. (1997): Competence, Power and Knowledge in Postmodernity. I Barnett, R./Griffin,A. (red): ***The End of Knowledge in Higher Education.*** Institute of Education Series. Cassell. London.
Wadel, C (1991): ***Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning.*** SEEK. Flekkefjord.
Watson, D./ Taylors, R. (1998): ***Lifelong Learning and the University – A Post – Dearing Agenda.*** Falmer Press. London.
Werner, W. (1988): Utdrag fra Stortingsdebatten om Folkeuniversitetet, 24.januar 1968. ***Fra - over hele landet. Folkeuniversitetet 40 år. 1948-88.*** Friundervisningens Forlag. Oslo.
Whyte, W. (1984): ***Learning form the field.*** Sage Publications. Beverly Hills.
Williams, G. / Fry, H. (1994): ***Longer Term Prospects for British Higher Education: A Report for the CVCP.*** London Institute of Education. London.

Woodrow, M. (2002): Diversifying lifelong learning in response to diverse learners needs. I ***Lifelong learning for equity and social cohesion: a new challenge to higher education.*** Report 1. Higher Education and Research Division.

Worth, M. (1997): ***Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.*** Department of Education, Uppsala University.

Young, M. (1961): ***The rise of the meritocracy 1870-2033; an essay on education and equality.*** Harmondsworth. Penguin. London.

Østerberg, D. (1971): ***Makt og materiell.*** Pax. Oslo.

Øvrelid, B. (1990): ***Den sjølmedvitne einsemda. En studie av studentane ved norske fjernun dervisningsinstitusjoner.*** Lillehammer. Østlandsforskning.

Aamodt,P.O. (1997): Hovedtrekk ved norsk studiefinansiering. Delrapport 3 fra Studiefinansieringsprosjektet. . ***http://www.nifu.no/publikasjoner/rapporter/rapport13-1997.html#Kap4.2***

VEDLEGG

B

KARTLEGGING AV KOMPETANSEGIVENDE UTDANNING FOR EKSTERNE GRUPPER

Fjernundervisning/desentraliserte tilbud/ institusjonsbaserte opplegg

SOFF

Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå

Svarfrist 1. mars 1991

KARTLEGGING AV KOMPETANSEGIVENDE TILBUD FOR EKSTERNE GRUPPER

Vår kartlegging er tredelt:

DEL A

Generelle data om institusjonen.
Det fylles ut ett eksemplar i administrasjonen

DEL B

Data om de tilbud som gis i studieåret 1990/91.
(Det fylles ut ett eksemplar pr. tilbud.)
De fagansvarlige fyller ut dette.

NB! ***Dette gjelder også for de tilbud hvor institusjonen bare står som fagansvarlig, mens det praktiske arbeidet ivaretas av andre (f.eks. folkeuniversitetet, private fjernundervisningsinstitusjoner, opplysningsorganisasjoner).***

DEL C

Generelle erfaringer med kompetansegivende tilbud til studentgrupper utenfor institusjonen.
Det fylles ut ett eksemplar pr. institutt/ avdeling/institusjon.
Det er ønskelig at den som fyller ut denne delen har god oversikt over aktiviteten i dette tidsrommet (høst -87/vår -90). Vi ber ikke om detaljerte opplysninger, men om svarerens hoved-inntrykk.

Del A og B skal settes direkte sammen til en større rapport som trykkkes og distribueres.
Resultatene vil også gjøres tilgjengelig via database.
I tillegg vil resultatene fra del C trykkes og distribueres i egen rapport.

Svarfrist settes til 1. mars 1991

*Vi ber om at institusjonen sender sine svar **samlet** til SOFF*

Dersom det er problemer ring SOFF tlf. 083 80300.

KARTLEGGING AV KOMPETANSEGIVENDE UTDANNINGSTILBUD FOR EKSTERNE GRUPPER

Gitt som fjernundervisning/desentraliserte tilbud/institusjonsbaserte opplegg.

DEL B KOMPETANSEGIVENDE UTDANNINGSTILBUD HØST 90/VÅR 91

Her skal det gis opplysninger om hvert enkelt tilbud i studieåret høst 1990/vår 91. Det fylles ut ett eksemplar for hvert studietilbud.

1. **Kontaktperson for utdanningen**

Navn: .....

Stilling: .....

Adresse: .....

Postnr: .....Sted: .....

Telefon: ..... Telex:.....Telefax: .....

Elektronisk post ID:.....

2. **Kurstittel:**

.....

3. **PROFIL: Utdanningen er primært lagt opp som:**

A. Tilbud ved institusjonen

- ☐ som sommerkurs
- ☐ som helgesamlinger/2-3 dagers samlinger
- ☐ som kveldsundervisning
- ☐ som konsentrerte ukesamlinger (evt. samlinger av noe lengre varighet)

B. Desentraliserte tilbud (dvs. samlinger lagt utenfor institusjonen)

- ☐ som sommerkurs
- ☐ som ~~helge~~samlinger/2-3 dagers samlinger
- ☐ som kveldsundervisning
- ☐ som konsentrerte ukesamlinger (evt. samlinger av noe lengre varighet)

C. ☐ Som fjernundervisning (dvs. hvor undervisning og veiledning primært skjer gjennom bruk av ulike media; brev, datakommunikasjon, TV, video o.l.)

D. ☐ Som kombinasjon av A - C (angi hvilke kombinasjoner)

.....

.....

4. **Fagområde** .....

5. **Målgruppe** .....

6. **Antall studenter som tar dette kurset**

a) Hvor mange søkte? .....

b) Hvor mange ble tatt opp? .....

c) Hvor mange følger kurset? .....

d) Dersom utdanningen er avsluttet, hvor mange fullførte? .....

7. **Kursdeltakere fordelt på kjønn og alder. Prosentvis anslag**

	19 år og yngre	20 - 39	40 - 59	60 år og eldre
Kvinne				
Mann				

8. **Hvor kommer kursdeltakerne fra? Prosentvis (og anslagsvis) fordeling**

☐ Nærområdet

☐ Regionen

☐ Landet forøvrig

9. **Antall ansatte som arbeider spesielt med dette kurset**

a) Som del av ordinær virksomhet: .....

b) Som ekstraordinært tiltak: .....

10. **FINANSIERING**
Sett kryss for relevante finansieringskilder. Hvis mulig, navngi dem

☐ - Institusjonen selv.....

.. ..

☐ - Offentlige, eksterne kilder.....

.....

☐ - Private, eksterne kilder .....

.....

☐ - Studentegenandeler. Angi i prosent hvor stor andel av totalkostnadene på kurset som dekkes av studentandelen .....

11. **Har man samarbeidet med andre institusjoner om tilbudet? (Andre universitet og høgskoler, brevskoler, folkeuniversitet, opplysningsorganisasjoner, NRK, kabelselskaper, dataselskaper o.l.)**

☐ Ja ☐ Nei

Hvis ja, hvem? .....

.....

.....

12. **Er de "ordinære" studentene på noen måte involvert i dette kurset? (jf. gjennom bruk av materiell, felles samlinger o.l.)**

☐ Ja ☐ Nei

Hvis ja, utdyp på hvilken måte dette skjer.

... .

.....

.....

UTDANNINGENS FORM OG INNHOLD

13. Media, metoder og organiseringsformer

Hvilke media, metoder og organiseringsformer er brukt i denne utdanningen? (sett kryss for alle relevante alternativ)

Trykt materiell (preprodusert)

- ☐ - Veiledningshefte/studieguide
- ☐ - Bøker/artikler som brukes i ordinær undervisning
- ☐ - Nye bøker/artikler utviklet av institusjonen spesielt for dette tilbudet
- ☐ - Kompendier tilrettelagt av institusjonen
- ☐ - Brevkurs
- ☐ - Andre typer trykt materiell (spesifiser under)

  .....

  .....

Bruk av ulike AV-midler

- ☐ - lydkassetter
- ☐ - videokassetter
- ☐ - TV-program (over NRK)
- ☐ - radio
- ☐ - to-veis lyd/bilde (1-1)
- ☐ - to-veis lyd/ (en til mange)
- ☐ - bildetelefon
- ☐ - telefon (individuell, dvs. 1-1)
- ☐ - telefonkonferanse
- ☐ - satelittoverførte program (utenom NRK)
- ☐ - dataprogramvare
- ☐ - datakonferanse
- ☐ - elektronisk post
- ☐ - interaktiv video

Samlinger/møter

☐ - individuell veiledning

☐ - veiledning i grupper

☐ - klasser/samlinger ved institusjonen
hvor mange?.....

☐ - klasser/samlinger lokalt/regionalt
hvor mange?.....

☐ - studentledede grupper (lokalt/sentralt)

Undervisningsformer

☐ - forelesninger

☐ - gruppediskusjoner/gruppearbeid

☐ - prosjektarbeid

☐ - individuelle studier

☐ - lab.øvelser

☐ - andre former (spesifiser).....

.....

14. **Litteratur/lærebøker som er spesielt laget for dette utdanningstilbudet**

Tittel .....

.....

Forfatter .....

.....

ISBN .....

Tittel .....

.....

Forfatter .....

.....

ISBN .....

15. **Vurdering underveis**

☐ - skriftlige prøver

☐ - muntlige prøver

☐ - innlevering av skriftlige, individuelle oppgaver

☐ - innlevering av skriftlige gruppeoppgaver

☐ - Andre vurderingsformer

.....

16. **Avsluttende eksamensform/vurdering**

☐ - skriftlig eksamen

☐ - muntlig eksamen

☐ - både skriftlig/muntlig

☐ - individuell oppgave

☐ - gruppeoppgave/prosjektoppgave

☐ - andre eksamensformer (spesifiser)

.....

17. **Evalueringsrapport fra utdanningen:**

Tittel (Foreløpig) .....

.....

Forfatter .....

Vil foreligge når? .....

OPPTAKSKRAV knyttet til utdanningene:

18. **Opptaksgrunnlag**

☐ - ingen

☐ - minimums alder (spesifiser) .....

☐ - studiekompetanse

☐ - grunnleggende yrkesutdanning

☐ - utdanning av høyere grad

☐ - andre opptakskrav (spesifiser)

.....

.....

19. **Hvilken kompetanse gir utdanningen (formell/reell)**

.....

.....

.....

PRAKTISK INFORMASJON/FREMTIDIGE PLANER

20. **Krav til teknisk utstyr hos deltakerne for å kunne delta i kurset**

☐ - telefon

☐ - data - må ha PC/modem

☐ - video - må ha videospiller

☐ - lydkassetter - trenger kassettspiller

☐ - radio

☐ - to veis lyd-bilde - må delta på samlinger i studio

☐ - andre krav (spesifiser).....

.....

21. **Utdanningens omfang**

☐ - mindre enn ett semester.....

☐ - ett semester

☐ - to semester

☐ - mer enn to semester - hvor mange? .....

.....

22. **Utdanningens varighet (hvor lenge vil man gi tilbudet?)**

☐ - bare i år (1990/91)

☐ - det vil også bli gitt i 1991/92

☐ - det vil også bli gitt ut over 1991/92

23. Evt. planer om nye tilbud innenfor samme fagområde?

☐ Ja ☐ Nei

Hvis ja, hvilke tilbud? .....

.....

Når blir dette utlyst (dato/år).....

24. Søknadstidspunkt (høst/vårsemester)

.....

25. Hvor skal evt. søknad om opptak sendes

.....

26. Kan tilbudene søkes av alle som fyller opptakskravene?

☐ Ja, for hele landet

☐ Ja, for hele landet og internasjonalt

☐ Nei, gis bare internasjonalt

☐ Nei, gis bare som tilbud i regionen

☐ Nei, gis bare til spesielle grupper innen regionen.

27. Legges det noen særskilte kriterier til grunn ved opptak (f.eks. kjønn, geografi, yrkesgruppe, omsorg)?

☐ Ja ☐ Nei

Hvis ja, hvilke(t) kriterier .....

.....

.....

SOFF

Sentralorganet for fjernundervisning
på universitets- og høgskolenivå

Sjølundveien 9
Postboks 2806 Elverhøy
9001 Tromsø
Telefon: (083) 80 300
Telefax: (083) 12 520